

PISA 2000 – Synthèse et recommandations

Ernst Buschor
Heinz Gilomen
Huguette McCluskey

Editeurs

Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Neuchâtel, 2003

PISA 2000 – Synthèse et recommandations

- Editeurs:** OFS/CDIP, Neuchâtel
Monitoring de l'éducation en Suisse
- Auteurs:** Ernst Buschor, Heinz Gilomen, Huguette McCluskey
- Complément d'information:** Direction nationale PISA.ch
Office fédéral de la statistique
CH-2010 Neuchâtel
032 713 66 42
E-mail: pisa.ch@bfs.admin.ch
- Diffusion:** Office fédéral de la statistique
CH-2010 Neuchâtel
Tél. 032 713 60 60 / Fax 032 713 60 61
- Numéro de commande:** 579-0000
- Prix:** 8 francs
- Série:** Monitoring de l'éducation en Suisse
- Internet:** Vous trouvez plus d'informations sur Internet sous www.pisa.admin.ch
- Version linguistique:** Cette synthèse existe également en version allemande
- Traductions:** Services linguistiques de l'OFS et Philippe Hertig, Neuchâtel
- Graphisme/Mise en page:** eigenart, Stefan Schaer, Berne
- Photo de la couverture:** kontrast, Atelier für Fotografie,
Thomas Wiedmer, Schönbühl-Urtenen
- Droits de reproduction:** OFS/CDIP, Neuchâtel 2003
La reproduction est autorisée, sauf à des fins commerciales, si la source est mentionnée
- ISBN:** 3-303-15294-2

Table des matières

Préambule	4
Résumé	6
Chapitre 1 PISA – un programme	7
Les thèmes, les problématiques	8
Compétences en lecture	8
Compétences en mathématiques	9
Compétences en sciences	10
Chapitre 2 Les réponses apportées par PISA 2000	12
Introduction	12
Les niveaux de compétences	13
L'impact socio-démographique	17
Les facteurs structurels et institutionnels	23
Chapitre 3 Recommandations du groupe de pilotage PISA	30
Bibliographie	33
Annexe: Estimation grossière du coût des recommandations	34

Préambule

Cette publication est une présentation rapide du projet international PISA (Programme for International Student Assessment) réalisé sous l'égide de l'OCDE, de ses axes de recherches et des principaux résultats émanant des analyses faites aux niveaux international et national. Rédigé par le groupe de pilotage et la direction nationale du projet, ce rapport s'adresse aux acteurs politiques, aux responsables d'établissement scolaires, aux enseignants et au public.

L'éducation est la principale et la seule matière première de la Suisse. Le savoir, le savoir-faire, les qualifications contribuent de manière déterminante au développement personnel de l'individu et au développement général de l'économie et de la société. Cela est particulièrement vrai dans la société du savoir et de l'information qui est la nôtre. Or trois disciplines – la lecture, les mathématiques et les sciences – sont le fondement sur lequel s'appuient et se construisent toutes les autres compétences. Ces disciplines se situent, avec quelques compétences interdisciplinaires, au premier plan de notre système scolaire et de notre politique de l'éducation.

La Suisse est un petit pays qui entretient des relations économiques et sociales étroites avec le reste du monde. Elle se montre très performante dans la compétition internationale et produit des prestations de premier ordre dans les domaines économique, culturel et scientifique. Pour assurer son développement futur, nous avons donc tout intérêt à mesurer la valeur de son capital humain afin de pouvoir nous situer dans le contexte international.

Le programme PISA consiste à tester tous les trois ans les compétences des élèves de 15 ans dans les trois disciplines précitées: lecture, mathématiques et sciences. En même temps sont testées des compétences interdisciplinaires telles que l'aptitude à résoudre des problèmes, les stratégies d'apprentissage et le maniement des nouvelles technologies. Des outils de mesure standardisés permettent de comparer les résultats des différents pays.

PISA doit permettre aux autorités éducatives de se situer sommairement dans le contexte international. A cet égard, trois aspects sont essentiels:

- PISA vise moins à analyser le contenu des connaissances acquises par les élèves qu'à étudier leurs compétences fondamentales, celles dont ils auront besoin pour participer à la vie économique, politique et sociale. Les compétences en lecture, par exemple, vont bien au-delà de la simple aptitude à lire. Elles comprennent l'aptitude à appréhender différents types de textes, à les situer dans leur contexte, à en tirer des informations, à les interpréter et à les relier avec des savoirs acquis antérieurement.
- PISA renseigne sur les principaux facteurs qui influencent l'acquisition du savoir. Les données relevées sur les conditions de vie et d'apprentissage dans et hors de l'école mettent en évidence les inégalités sociales qui existent en matière d'éducation, et permettent de repérer les causes d'éventuels déficits de performances.
- PISA permet à chaque pays de bénéficier de l'expérience acquise par les autres. Si l'on met les résultats de l'enquête en rapport avec les structures et le fonctionnement du système d'éducation, on peut se faire une idée de la manière dont les autres pays s'y prennent pour relever certains défis et résoudre certains problèmes.

Plus de trente pays, dont la plupart font partie de l'OCDE, ont réalisé le premier cycle de tests en l'an 2000. Plus de quarante pays réaliseront les tests en 2003. Pour la Suisse, le programme PISA est l'occasion de se situer par rapport aux autres pays et de produire des informations importantes sur le fonctionnement de son système d'éducation. La Confédération et les cantons se sont entendus pour conduire ensemble le projet: un groupe de pilotage commun dirige les opérations au plan stratégique, l'Office fédéral de la statistique est chargé de l'exécution en coopération avec des centres régionaux.

Le premier cycle de tests réalisé en 2000 a donné lieu en Suisse à un vaste débat. Il a montré combien il est important d'observer en permanence notre système d'éducation, afin de pouvoir en tout temps le faire évoluer en fonction des réalités nouvelles. Il a montré combien il importe de disposer en ce domaine d'instruments permettant une observation, systématique et comparative. Ce qui est en jeu, c'est la transmission des savoirs, des compétences et des dispositions dont les adolescents et les jeunes adultes ont besoin pour assumer leurs responsabilités de citoyens dans la société.

La synthèse contient trois parties. Le premier chapitre «PISA – un programme» présente brièvement le contenu des domaines choisis et les compétences testées. Le deuxième chapitre «Les réponses apportées par PISA 2000» reprend les questions essentielles que l'on se pose actuellement face au système d'éducation nationale et présente, de façon rapide, les principales réponses livrées par les données PISA. Le troisième chapitre «Recommandations du groupe de pilotage PISA» propose dix plans d'actions pouvant être formulés à partir de cette première enquête

et servir de moteur pour des améliorations de la qualité de l'enseignement public en Suisse.

Il s'agit d'une synthèse brève mais essentielle. Le lecteur intéressé par des informations plus complètes et plus précises sera orienté, au fur et à mesure de sa lecture, vers les rapports pouvant répondre à ce besoin.

Remerciements

Nous tenons à remercier les auteurs des rapports et en particulier ceux des études suisses qui, grâce à leurs analyses scientifiques de haute qualité, nous permettent de mieux comprendre les résultats de nos élèves lors de l'enquête PISA 2000. Nos remerciements vont encore tout spécialement à Christian Brühwiler, Thomas Holzer, Christian Nidegger, Peter Nussbaum et Claudia Zahner pour leur relecture attentive du manuscrit, aux services linguistiques de l'OFS et à Philippe Hertig pour les traductions, à Sylvie Heuschmann pour la coordination et à Stefan Schaer pour la mise en page.

Le groupe de pilotage PISA.ch

Ernst Buschor

Conseiller d'Etat et directeur de l'instruction publique, Zurich

Hans Ambühl

Secrétaire général de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Berne

Gerhard M. Schuwey

Directeur de l'Office fédéral de l'éducation et de la science, Berne

Heinz Gilomen

Vice-directeur de l'Office fédéral de la statistique, Neuchâtel

Résumé

Le projet PISA (Programme for International Student Assessment) de l'OCDE mesure les performances des élèves en fin de scolarité obligatoire dans les trois domaines de la lecture, des mathématiques et des sciences naturelles.

En Suisse, PISA 2000 a donné des résultats différents dans les trois domaines. Les compétences de lecture de nos élèves ne dépassent pas la moyenne internationale. Elles se situent nettement derrière les résultats des meilleurs: la Finlande, le Canada et l'Australie. En mathématiques les résultats sont bons; seuls le Japon et la Corée du Sud sont clairement meilleurs. Dans les sciences naturelles les performances de nos élèves se situent dans le milieu du peloton des pays participants.

On tire aussi des résultats de PISA 2000 que l'origine sociale est en Suisse un facteur décisif de réussite scolaire. Notre système éducatif n'arrive pas à compenser l'effet de conditions initiales d'apprentissage défavorables et à tirer le meilleur parti du potentiel de chaque élève. Le groupe de pilotage PISA a commandé cinq études complémentaires pour faire une analyse plus précise de la situation. Chacune d'elle se penche sur une faiblesse particulière de notre système éducatif.

Les enseignements des résultats de PISA et des études approfondies dont ils ont fait l'objet amènent le groupe de pilotage à recommander aux directions cantonales de l'instruction publique dix champs d'action où prendre des mesures. Ces dix champs d'action sont:

1. Usage plus intensif, plus précoce et plus exigeant de la langue officielle.¹
2. Extension des programmes scolaires et mesures de promotion spécifiques aux sexes.
3. Appui supplémentaire là où la part des allophones est élevée.
4. Introduction généralisée de l'école enfantine.

5. Mise sur pied des structures scolaires d'accompagnement.
6. Instauration d'organes de direction dans les écoles.
7. Contrôle périodique des objectifs de performances.
8. Transition facilitée dans le monde du travail.
9. Procédures de sélection plus équitables.
10. Développement de la formation des enseignants et de la recherche en éducation.

Ces champs d'action laissent une marge de manœuvre importante et ne permettent par conséquent qu'une estimation approximative des dépenses dont ils pourraient être l'objet. La plus importante des dépenses est imputable à l'école enfantine. Les autres dépenses majeures viennent de la mise en place de structures d'accompagnement et de l'instauration d'organes de direction dans les écoles. Une estimation doit aussi compter avec la diminution prévisible du nombre d'enfants de 6 à 15 ans dans les années 2005 à 2020. Selon le scénario de l'Office fédéral de la statistique, cette diminution se situerait entre 8 et 10%. Pour autant que les autres conditions concernant l'école obligatoire restent les mêmes, cela implique qu'une réforme modeste s'inscrivant dans les champs d'action ci-dessus serait possible sans dépasser le cadre des dépenses actuelles.

¹ Il s'agit de l'allemand, par opposition aux dialectes, pour les suisses alémaniques.

Chapitre 1 PISA – un programme

Notre jeunesse a-t-elle les compétences nécessaires pour participer activement à la vie de la société?

Comment les jeunes sont-ils préparés à affronter les défis du monde de demain? Acquièrent-ils les savoirs, les compétences et les dispositions qui leur permettront de participer activement à la vie économique et sociale? Les jeunes sont-ils suffisamment préparés en vue de poursuivre leur formation leur vie durant? Ces questions sont fondamentales. Les élèves, les parents, les gouvernants et les parlementaires, le public, les enseignants et les autorités scolaires ont droit à des réponses.

PISA mesure l'aptitude des jeunes à maîtriser la vie dans toute sa complexité.

PISA (Programme for International Student Assessment), initiative concertée de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), vise précisément à répondre à ces questions. Cette étude internationale standardisée des performances scolaires informe sur la capacité des jeunes de 15 ans à maîtriser les différents aspects de la vie. PISA est conforme aux orientations modernes de l'enseignement, qui visent à apprendre aux jeunes à utiliser efficacement leurs savoirs, et non pas seulement à acquérir et à restituer des connaissances au sens étroit du terme.

PISA s'insère dans un ensemble cohérent d'indicateurs de l'éducation.

Les informations produites par PISA s'intègrent harmonieusement dans un système global d'indicateurs internationaux qui renseignent sur les moyens financiers et humains consacrés à l'éducation, sur le fonctionnement et les performances du système d'éducation, sur le rendement individuel, social et économique des investissements dans l'éducation. PISA permet d'évaluer régulièrement les performances du système d'éducation en mesurant directement les connaissances et les compétences des jeunes. Des enquêtes analogues auprès de la population adulte fourniront, dans la perspective de la formation permanente, des indicateurs complémentaires et indispensables.

PISA concerne les élèves de 15 ans, toutes écoles confondues.

Pour produire des résultats qui soient comparables au plan international, les enquêtes PISA doivent se faire auprès de populations comparables. Ce n'est pas facile car il existe de grandes différences entre les pays participants en ce qui concerne l'âge de la scolarisation des enfants, la durée de l'école obligatoire et le nombre d'heures d'enseignement. Une population cible définie d'après les degrés scolaires ne permettrait que difficilement des comparaisons internationales. C'est pourquoi la population cible a été définie selon le critère de l'âge. PISA s'adresse à tous les élèves de 15 ans, quel que soit la classe ou le type d'école qu'ils fréquentent au moment de l'enquête. Afin d'augmenter la pertinence des résultats pour la Suisse, cet échantillon basé sur l'âge a été complété par un autre, basé sur l'année scolaire. Ce second échantillon est représentatif des élèves de neuvième année.

En Suisse, les résultats de l'enquête sont représentatifs aussi pour la 9e année scolaire.

Les thèmes, les problématiques

Les compétences en lecture, en mathématiques et en sciences sont considérées comme fondamentales pour le développement de la personnalité dans la société d'aujourd'hui. C'est sur elles, essentiellement, que portent les enquêtes PISA. Un cycle d'enquête a lieu tous les trois ans. Chaque cycle se concentre plus particulièrement sur l'une de ces compétences: la lecture en 2000, les mathématiques en 2003, les sciences en 2006.

Un thème est privilégié tous les trois ans

2000	Lecture	Mathématiques	Sciences	Stratégies d'apprentissage et TIC
2003	Lecture	Mathématiques	Sciences	Résolution de problèmes en TIC
2006	Lecture	Mathématiques	Sciences Tests en TIC

Source: *Préparés pour la vie? OFS/CDIP 2002, p. 12*

Les jeunes acquièrent-ils des bases suffisantes pour pouvoir se former leur vie durant?

Le processus d'acquisition des compétences s'étend sur toute la durée de la vie et met en jeu des facultés qui vont bien au-delà des connaissances purement scolaires. Les jeunes ont besoin d'un fondement solide propre à servir de base à un processus dynamique d'acquisition de compétences. Ce fondement comprend des disciplines essentielles comme la lecture, les mathématiques et les sciences. Pour pouvoir étendre ensuite leurs connaissances dans ces disciplines et utiliser ces connaissances dans la pratique, ils doivent en outre comprendre et savoir maîtriser avec souplesse tout un ensemble de stratégies et de raisonnements élémentaires. Ceux-ci font également l'objet de l'enquête PISA. Ils sont de nature essentiellement interdisciplinaire: stratégies d'apprentissage, motivation, résolution de problèmes, connaissance des nouvelles technologies.

Compétences en lecture: comprendre, utiliser, évaluer des textes

Savoir comprendre, utiliser et évaluer des textes.

Lire, ce n'est pas seulement déchiffrer un texte, c'est aussi être en mesure de comprendre et d'interpréter son contenu, le soumettre à une réflexion critique et savoir utiliser à bon escient les informations qu'il contient. Les compétences en lecture étaient au centre de l'enquête PISA 2000. Les élèves ont eu à effectuer quelque 140 tâches de lecture destinées à mesurer les principales compétences dont tous les jeunes de 15 ans peuvent un jour ou l'autre avoir besoin.

Définition

«Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun et chacune de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société.»

La lecture a été testée sous différents aspects.

Dans l'enquête PISA 2000, les épreuves de lecture ont été structurées selon trois dimensions: types de tâches, forme et structure de textes, fonction des textes.

Les types de tâches que les élèves ont dû effectuer constituent une dimension particulièrement importante des épreuves PISA. On peut les répartir en trois catégories:

L'accent a été mis sur trois compétences: identifier des informations, les interpréter et les évaluer.

- Les tâches consistant à «identifier des informations» mesurent l'aptitude des élèves à trouver des informations dans un texte. Les élèves doivent savoir identifier les éléments essentiels d'un énoncé et retrouver l'information correspondante dans le texte.
- Les tâches consistant à «interpréter un texte» mesurent l'aptitude des élèves à dégager le sens d'un texte et à en tirer des conclusions. Cela suppose la capacité à établir des relations logiques entre les différentes parties du texte.
- Les tâches de «réflexion et d'évaluation» mesurent l'aptitude des élèves à mettre un texte en rapport avec des connaissances, des idées et des expériences personnelles. Le lecteur confronte les assertions du texte avec ses propres connaissances générales et présente des arguments à l'appui de son point de vue personnel.

Dans le cadre de PISA 2000, ces trois processus ont été évalués séparément, mais ont aussi été combinés pour déterminer, sur une échelle globale, les compétences des élèves en lecture.

Les tests ont porté sur différents types de textes

Les élèves ont été confrontés à différents types de textes: textes continus de nature descriptive, narrative, informative ou argumentative, textes non continus tels que formulaires, diagrammes, tableaux et graphiques.

... se rapportant à des contextes divers.

Les textes présentés se rapportaient à différents contextes: textes à usage privé (par exemple une lettre), textes à usage public (par exemple une offre d'emploi), textes pédagogiques (en rapport, par exemple, avec une carte géographique).

Compétences en mathématiques: savoir utiliser et tirer parti des mathématiques

Savoir utiliser les mathématiques dans des situations concrètes.

Les compétences en mathématiques sont considérées sous leur aspect concret et pratique. Il s'agit pour les élèves de comprendre le rôle des mathématiques dans différents domaines de la vie et de savoir évaluer des faits du point de vue mathématique. Ici encore, on ne s'intéresse pas seulement à des opérations abstraites, mais aussi et surtout à la manière dont les élèves utilisent leurs compétences mathématiques dans la pratique.

Définition

«La culture mathématique (Mathematical Literacy) est l'aptitude d'un individu à identifier et à comprendre les divers rôles joués par les mathématiques dans le monde, à porter des jugements fondés à leur propos, et à s'y engager, en fonction des exigences de la vie présente et future en tant que citoyen constructif et réfléchi.»

La culture mathématique est considérée sous les trois angles suivants: les différents types de compétences mathématiques (catégories de compétences),

les contenus des mathématiques («big ideas»),

les situations concrètes dans lesquelles les mathématiques s'utilisent.

Les mathématiques constituent la partie principale de l'enquête PISA 2003. Trois dimensions des mathématiques sont considérées:

- La première dimension est celle des catégories de compétences, qui sont au nombre de trois. La première de ces catégories comprend des calculs et des définitions simples, comme on les rencontre traditionnellement dans les examens de mathématiques; la deuxième porte sur les concepts et les méthodes mathématiques permettant de résoudre des problèmes courants; la troisième consiste à discerner les aspects mathématiques d'une question et à formuler des problèmes de manière autonome.
- Les contenus des mathématiques (deuxième dimension) sont déterminés par les grands concepts («big ideas») qui structurent la pensée mathématique. Les concepts suivants sont envisagés dans le cadre de PISA: variations et croissance, espace et forme, hasard, raisonnement quantitatif, incertitude, relations de dépendance. Tous ces contenus seront testés en 2003. (En 2000, seuls avaient été pris en considération les concepts d'espace et de forme ainsi que de variation et de croissance).
- La troisième dimension est celle des situations dans lesquelles les mathématiques sont utilisées. On veut savoir comment les élèves savent utiliser leurs connaissances mathématiques dans des situations données. Il s'agit surtout de situations relevant du domaine privé ou scolaire, mais aussi de problèmes scientifiques simples qui se posent dans la vie courante.

L'accent sera mis sur l'utilisation des mathématiques et, dans une moindre mesure, sur les connaissances mathématiques telles qu'elles sont définies dans les mathématiques scolaires traditionnelles.

Compétences en sciences: comprendre les phénomènes naturels

Savoir tirer parti des connaissances scientifiques.

La pensée scientifique joue un rôle particulièrement important dans notre monde fortement marqué par la science, la technologie et la rationalité. Font partie des compétences scientifiques la compréhension des concepts scientifiques fondamentaux, l'aptitude à penser et à travailler de manière scientifique et l'aptitude à utiliser ce savoir pour apprécier des faits concrets.

Définition

«La culture scientifique (Scientific Literacy) est le fait de pouvoir utiliser des connaissances scientifiques, d'identifier les questions et de

tirer des conclusions fondées sur des faits, en vue de comprendre le monde naturel et de prendre des décisions à son propos, ainsi que de comprendre les changements qui y sont apportés par l'activité humaine.»

Importance des aspects pratiques.

L'accent est mis sur le savoir-faire scientifique, sur les concepts scientifiques et sur des questions scientifiques concrètes.

Il importe que la formation scientifique de base comporte une orientation pratique. C'est pourquoi PISA vise à tester non seulement des savoirs abstraits mais aussi, dans une perspective fonctionnelle, les trois dimensions suivantes:

- Le savoir-faire scientifique, c'est-à-dire l'utilisation des connaissances et notamment l'aptitude à identifier des problèmes, à rechercher des preuves, à comprendre des démonstrations et à agir en conséquence.
- La compréhension des concepts scientifiques est importante pour comprendre les phénomènes naturels et leurs transformations sous l'effet de l'activité humaine. Les principaux concepts de la physique, de la chimie, de la biologie et des sciences de la terre sont appliqués à des thèmes d'actualité et à des situations quotidiennes.
- Les concepts et processus scientifiques connus sont mis en œuvre pour appréhender des questions concrètes en rapport avec la vie quotidienne. Les questions abordées concernent tant la vie privée que la vie publique. Elles ont trait principalement aux domaines suivants: vie et santé, terre et environnement, technologies.

Les compétences scientifiques constitueront la partie principale des enquêtes PISA en 2006. Elles occupaient une place secondaire en 2000 et en 2003.

Pour en savoir plus sur l'historique du projet, ses fondements, ses buts, son contenu, sa démarche, son organisation ou ses finances, le document «Le projet PISA et sa réalisation en Suisse» est à disposition sur le site Internet www.pisa.admin.ch (voir la bibliographie pour détails pratiques).

Chapitre 2 Les réponses apportées par PISA 2000

Introduction

Les premiers rapports PISA ont livré d'importants résultats

Les enquêtes PISA produisent une grande quantité de données qui permettent de nombreuses recherches sur chacune des compétences ou sur les facteurs qui en influencent le niveau.

... et suscité de nombreuses études.

La première enquête a eu lieu au printemps 2000 et les premiers résultats aux niveaux international et national ont été publiés en décembre 2001 déjà. Ces rapports ont été complétés par différents rapports et rencontres intellectuelles mis sur pied soit par l'OCDE, soit par les pays participants.

Les réponses apportées dans ce document émanent des différentes recherches et rapports menés aux niveaux international et suisse.

Suite à son premier rapport, l'OCDE a mis en route plusieurs rapports thématiques dont le premier, sur les compétences en lecture, a déjà été publié.

En Suisse, le rapport national a été suivi par un rapport romand puis un rapport de trois cantons alémaniques. Cinq rapports thématiques ont été mandatés par le groupe de pilotage:

- Le rapport *Lehrplan und Leistungen* examine les relations entre les performances des élèves aux tests PISA et les performances que les enseignants attendent de ces mêmes élèves conformément aux programmes scolaires.
- *Les compétences en littératie* analysent les facteurs de réussite liés aux caractéristiques de l'instrument PISA ainsi que les liens entre le cadre conceptuel de PISA et les plans d'études cantonaux ou les pratiques déclarées des enseignants.
- Le rapport *Die besten Ausbildungssysteme* s'attache à caractériser les systèmes de formation dans lesquels les élèves ont eu les meilleurs résultats aux tests PISA 2000.
- Le rapport *Soziale Integration und Leistungsförderung* cherche à identifier les caractéristiques des systèmes de formation qui permettent au mieux le soutien et l'intégration sociale des moins favorisés.
- *Bildungswunsch und Wirklichkeit* montre les effets des performances et des structures scolaires sur la formation post-obligatoire.

Ces rapports thématiques se basent sur des analyses plus fines des résultats complétées par des informations fournies par des enseignants, des experts en didactique ainsi que des responsables de certains pays.

Le présent document se veut un résumé de ces différentes publications. Pour ce faire, nous avons choisi de présenter les plus importantes questions soulevées par PISA et de chercher les réponses dans les différentes sources actuellement à disposition.

Voir la bibliographie en annexe

Les niveaux de compétences

Comparaisons internationales

Quel est le niveau des jeunes en Suisse en comparaison internationale?

Les jeunes sont-ils aussi bien armés en Suisse que dans les autres pays en terme de savoir et de capacité? Nous voulons savoir si notre niveau général de compétences soutient la comparaison internationale, si nos jeunes figurent dans le groupe de tête, s'ils sont dans la moyenne ou s'ils accusent un retard.

Sous quel angle ou dans quels domaines sont-ils particulièrement bons?

Les jeunes en Suisse ont-ils des résultats semblables dans les différents domaines testés ou sont-ils particulièrement forts dans certains domaines et faibles dans d'autres?

En Suisse, les résultats en lecture des jeunes sont très moyens.

En Suisse, les élèves montrent des capacités moyennes en lecture. Neuf pays de l'OCDE atteignent des résultats significativement meilleurs, à savoir: la Finlande, le Canada, l'Australie, la Grande-Bretagne, le Japon et la Suède. Sept pays ont des résultats nettement moins bons dont: le Portugal, la Russie, le Luxembourg, le Mexique.

La lecture étant le domaine central de PISA 2000, il a été possible de différencier les élèves selon 5 niveaux dont les résultats sont présentés sous la prochaine question.

Les jeunes ont montré de très bonnes compétences en mathématiques

Les performances des élèves en mathématiques dépassent nettement la moyenne de l'OCDE à la fin de la scolarité obligatoire. Seuls le Japon et la Corée du Sud obtiennent des résultats significativement meilleurs que la Suisse.

Ce thème étant mineur en 2000, les données ne permettent pas d'établir des niveaux et des analyses fines. Les épreuves en mathématiques ont été développées pour PISA 2003 et offriront le double avantage de couvrir une plus grande diversité d'aspects de tests ainsi qu'un plus grand nombre de réponses par aspect.

... mais une compréhension limitée des questions scientifiques.

En sciences, les résultats sont plus mitigés, semblables aux résultats tout à fait moyens obtenus en lecture. Intégrant des textes assez longs, les questions ont probablement souffert des difficultés des élèves face à la lecture. Les pays mentionnés pour la comparaison des compétences en lecture se retrouvent dans une position semblable en sciences. Les compétences scientifiques seront le point central de PISA 2006.

L'hétérogénéité des performances

Les performances des jeunes en Suisse sont-elles homogènes?

Tous les systèmes de formation ont pour objectif d'obtenir une moyenne des résultats la plus élevée tout en limitant autant que possible l'écart entre les meilleurs et les moins bons. Cet écart est-il plus grand ou plus petit chez nous que dans les autres pays?

Les performances dans les trois domaines en comparaison internationale

Lecture	Mathématiques	Sciences
Finlande	Japon	Corée du Sud
Canada	Corée du Sud	Japon
Nouvelle-Zélande		Finlande
Australie	Nouvelle-Zélande	Grande-Bretagne
Irlande	Finlande	Canada
Corée du Sud	Australie	Nouvelle-Zélande
Grande-Bretagne	Canada	Australie
Japon	Suisse	Autriche
Suède	Grande-Bretagne	Irlande
	Belgique	Suède
Autriche	France	
Belgique	Autriche	République tchèque
Islande	Danemark	France
Norvège	Islande	Norvège
France	Liechtenstein	Etats-Unis
Etats-Unis		Hongrie
Danemark	Suède	Islande
Suisse	Irlande	Belgique
Espagne	Norvège	Suisse
République tchèque	République tchèque	Espagne
Italie	Etats-Unis	Allemagne
Allemagne	Allemagne	Pologne
Liechtenstein	Hongrie	Danemark
Hongrie	Russie	
Pologne	Espagne	Italie
	Pologne	Liechtenstein
Grèce	Lettonie	Grèce
Portugal	Italie	Russie
Russie	Portugal	Lettonie
Lettonie	Grèce	Portugal
Luxembourg	Luxembourg	Luxembourg
Mexique	Mexique	Mexique
Brésil	Brésil	Brésil

■ Les jeunes des pays ci-contre réalisent des performances qui surpassent de manière statistiquement significative celles des jeunes interrogés en Suisse

■ Les jeunes des pays ci-contre réalisent des performances qui ne se distinguent pas de manière statistiquement significative de celles des jeunes interrogés en Suisse

■ Les performances des jeunes des pays ci-contre sont nettement inférieures à celles des jeunes interrogés en Suisse

Source: Base de données PISA de l'OCDE – OFS/CDIP, 2001

Pour des informations plus précises et plus détaillées voir «Préparés pour la vie?» (rapport et synthèse) et «Connaissances et compétences: des atouts pour la vie»

Un grand nombre d'élèves sont limités dans leur compréhension de l'écrit

La proportion des jeunes qui n'ont que de faibles compétences en lecture est étonnamment élevée. A la fin de leur formation obligatoire, près de 20% des élèves en Suisse peuvent tout juste comprendre et interpréter un texte très simple (niveaux <1 et 1).

La Finlande, qui se profile particulièrement bien, a moins de 2% d'élèves dans cette catégorie, le Canada moins de 10%.

... et en subiront plus tard les conséquences.

A cause de telles lacunes en lecture, ces jeunes se verront pénalisés sur le marché du travail, non seulement lors de la recherche d'un emploi mais également lorsque des formations continues deviendront nécessaires. Ce sont aussi de futurs citoyens qui seront limités dans leur compréhension des enjeux de la société et dans l'exercice de leurs droits civiques.

La Suisse compte relativement peu d'élèves de haut niveau.

A l'autre extrémité, les élèves ayant obtenu de très bons résultats dans les épreuves difficiles (niveaux 4 et 5) représentent 30% en Suisse, alors qu'ils sont entre 43 et 50% en Australie, en Nouvelle Zélande, au Canada et en Finlande. De tels résultats ont également une influence sur le marché du travail et le monde économique, qui a besoin de compétences de haut niveau et d'une main d'œuvre très qualifiée pour ses entreprises de pointe.

Les niveaux de performance en lecture

<i>Niveau 5</i>	Comprendre un texte compliqué dans ses détails, localiser les informations pertinentes, formuler des hypothèses et éprouver leur validité.
<i>Niveau 4</i>	Comprendre un texte difficile et être capable de le critiquer, saisir les finesses de la langue.
<i>Niveau 3</i>	Comprendre un texte moyennement difficile, établir les liens entre ses différentes parties et replacer celles-ci dans le cadre du savoir commun.
<i>Niveau 2</i>	Repérer des informations dans un texte simple et en tirer des conclusions à l'aide de ses connaissances propres.
<i>Niveau 1</i>	Repérer des informations dans un texte particulièrement simple et les relier au savoir commun.

Les résultats en Suisse montrent une grande dispersion

La moyenne et la dispersion des résultats ne varient pas seulement entre pays mais aussi à l'intérieur de ces pays. La Suisse, en comparaison des pays de l'OCDE, montre une forte dispersion de ses résultats, les différences entre les meilleurs élèves et les moins bons y étant relativement prononcées. C'est particulièrement le cas en Suisse alémanique, moins dans les autres régions. Parmi nos voisins, seule l'Allemagne montre une dispersion encore plus grande.

... dans les trois domaines.

Cette forte variance se retrouve dans les résultats en lecture, en mathématiques et en sciences. Ce n'est donc pas un effet lié à l'enseignement d'une branche en particulier mais un indicateur sur les effets des systèmes d'enseignement dans notre pays.

Une moyenne élevée et une faible dispersion ne sont pas hors d'atteinte.

Il n'y a pas vraiment de relation entre le niveau moyen et la dispersion des résultats. Certains pays, comme la Finlande, le Japon et la Corée du Sud, montrent simultanément un niveau moyen élevé et une faible dispersion. Cela démontre qu'une dispersion prononcée n'est pas forcément le coût à payer pour une moyenne élevée.

Pour des informations plus précises et plus détaillées voir «Préparés pour la vie?» (rapport et synthèse) et «Les compétences en littératie»

La familiarité des jeunes avec les tests

La présentation des tests PISA est-elle familière aux élèves suisses?

Dans quelle mesure les jeunes sont-ils familiers avec les tests PISA? Les diverses compétences mesurées correspondent-elles aux enseignements qu'ils ont reçu?

Dans l'ensemble les épreuves correspondent assez bien aux programmes scolaires

Les tests ont été examinés par des experts à la lumière des plans d'étude et avec l'aide des enseignants qui ont livré leur estimation. Les résultats montrent que la familiarité des tests pour les élèves est plutôt bonne dans les trois domaines bien qu'elle soit moindre pour les tests en sciences.

Les experts relèvent que l'apprentissage des mathématiques se fait principalement à l'école alors que l'aptitude à lire s'acquiert souvent lors d'activités externes à l'école et que l'importance donnée à l'enseignement des sciences peut fortement varier selon les types de formation.

De manière générale il a été estimé que les tests étaient très utiles pour mesurer le niveau des élèves dans les domaines de la lecture et des sciences. En mathématiques, le lien avec les plans d'étude a même été évalué comme étant très haut.

... mais les attentes sont légèrement supérieures aux résultats.

Par contre, les résultats ne correspondent pas aux attentes des enseignants et ne satisfont pas aux objectifs des programmes. Dans les trois domaines, la moyenne des performances est toujours légèrement inférieure aux résultats attendus.

L'étude des difficultés rencontrées en lecture peut être instructive pour les autres branches.

Les données sur les aspects particuliers de la compétence en lecture, sur les forces et les faiblesses relatives au repérage des informations, à l'interprétation et à la réflexion critique peuvent fournir des indications importantes pour la conception et la mise sur pied des programmes scolaires.

Les élèves en difficulté n'ont ni les compétences pour bien comprendre un texte ni celles pour s'exprimer.

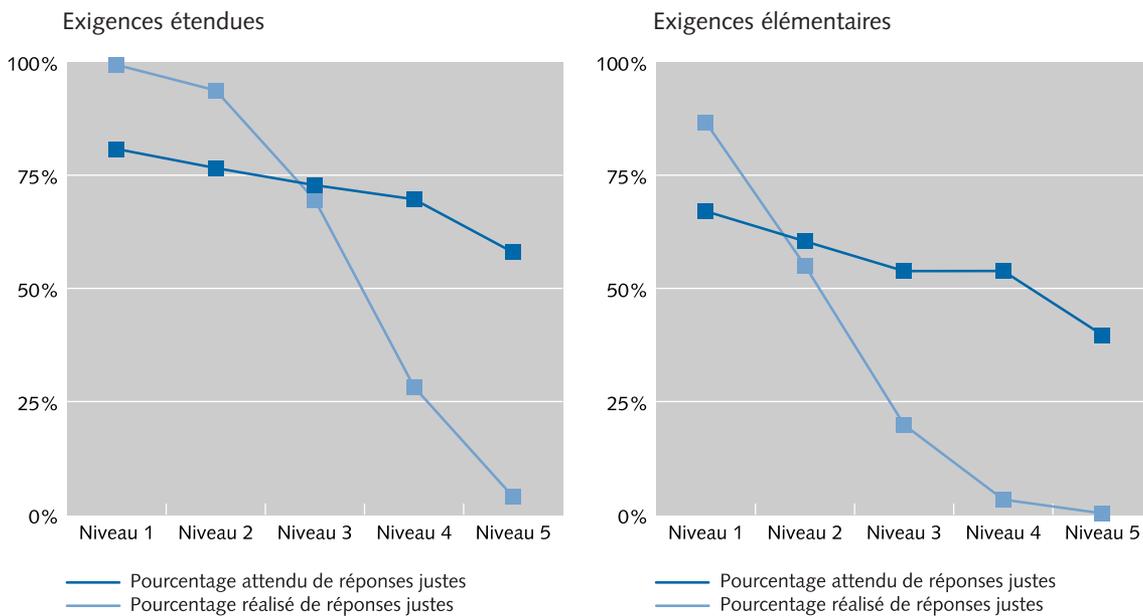
Les mauvaises réponses données lors des tests sont liées aux difficultés de comprendre une consigne, une question ou un texte à lire, de rédiger une réponse argumentée, de prendre du recul par rapport à un texte et de comprendre des points de vue différents.

Les difficultés des élèves les plus faibles portent non seulement sur la réflexion critique à propos du texte, la capacité à expliquer leur pensée par écrit, mais aussi sur le déchiffrement, sur les connaissances lexicales et syntaxiques.

Le type de texte ne semble pas jouer de rôle.

Par contre, on ne constate pas de différence significative suivant le type de texte (si les questions se basent sur un texte continu comme un article de presse ou un texte non continu comme un graphique ou un schéma).

Performances réalisées et attendues dans les tests en lecture selon le niveau de compétences et le type d'école



Source: Lehrplan und Leistungen, BFS/EDK 2003, p. 94.

Pour des informations plus précises et plus détaillées voir «Lehrplan und Leistungen» et «Les compétences en littérature»

L'impact socio-démographique

L'égalité des chances

Quel rôle joue l'origine sociale?

En se conformant au principe de l'égalité des chances l'école remplit une importante mission dans la perspective de l'égalité sociale. Mais parvient-elle à combler les déficits hérités d'un milieu culturellement défavorisé?

La richesse culturelle du milieu familial est décisive.

Les jeunes qui ont de bons résultats grandissent pour la plupart dans un milieu qui se distingue par sa richesse culturelle. Les parents jouissant d'une bonne formation offrent généralement à leurs enfants un milieu favorable à l'épanouissement scolaire. Le statut professionnel des parents joue aussi un rôle important. Les enfants dont les parents exercent des professions de prestige ont les meilleurs résultats. La Suisse appar-

tient au groupe de pays de l'OCDE où les compétences de lecture dépendent le plus du statut professionnel des parents. Aussi ne parvient-on qu'en partie à compenser les effets de ces conditions initiales inégales.

Les élèves parlant une langue différente à la maison ont en général plus de difficultés.

La langue parlée à la maison joue un rôle important dans la capacité de réfléchir sur un texte et de livrer une réponse argumentée. Les élèves parlant une langue différente à la maison et à l'école ont moins bien répondu à toutes les questions de ce type.

La discussion entre parents et enfants

Certaines stratégies éducatives ont cependant un effet tout à fait positif. C'est le cas pour les discussions portant sur des sujets précis entre parents et enfants, qui peuvent exercer un effet considérable sur les performances, en particulier en lecture et en sciences.

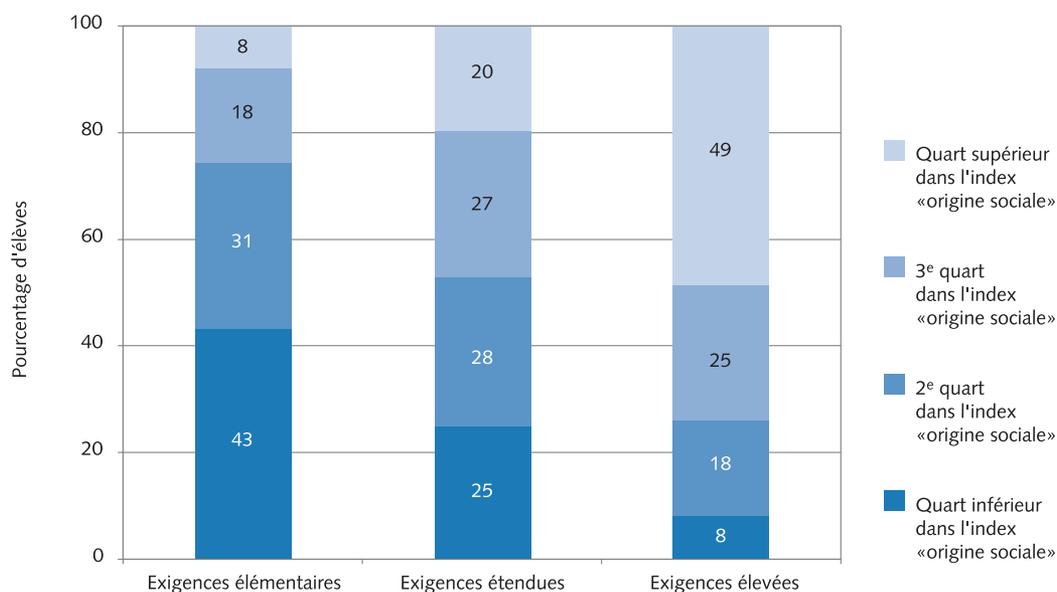
... et la présence de ressources éducatives ont un effet positif.

La présence de nombreux livres à la maison a un effet également positif sur les compétences des élèves en lecture et en sciences. La possession de ressources éducatives telles que l'accès à Internet, la présence de dictionnaires ou d'un endroit tranquille pour apprendre sont des facteurs positifs pour les performances générales des élèves.

Une intégration précoce au système éducatif permet d'augmenter l'égalité des chances.

Les comparaisons internationales nous montrent que lorsque les enfants ont la possibilité de commencer l'école à 4 ans, il est plus facile d'atteindre l'égalité des chances pour tous les milieux sociaux. L'impact de la distance culturelle des familles sur le parcours scolaire des enfants est moins fort. Ces derniers arrivent mieux à s'intégrer à la culture scolaire et à en tirer profit.

Origine sociale des élèves en 9e en Suisse alémanique selon le type d'école



Source: Bern, St.Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet?, BFS/EDK 2002, p. 73.

L'environnement socio-économique d'une école a des répercussions sur les performances.

Les élèves qui fréquentent une école dont le niveau socio-économique moyen est faible réussissent habituellement moins bien que ceux d'une école où le statut des parents est élevé. Cela peut être le cas également lorsqu'on a des classes ou des filières très différenciées.

Ces constats s'expliquent de diverses manières: ressources plus maigres, interactions entre les élèves, attentes moins élevées des parents et des enseignants, engagement moindre des parents, etc.

A l'école, il est plus difficile de détecter les faiblesses d'un enfant s'il est entouré d'enfants faibles. En lecture, les élèves semblent mal préparés aux épreuves difficiles.

A cela s'ajoute le fait qu'il est plus difficile pour les enseignants de détecter les lacunes d'un élève lorsqu'il est entouré d'autres élèves faibles que lorsqu'il se trouve avec des élèves fournissant de bonnes prestations.

En lecture, où les résultats peuvent être analysés par niveau, il ressort que la familiarité des élèves avec des épreuves difficiles est insuffisante, même si le curriculum et les enseignants sont assez exigeants. Il y a un important décalage entre les intentions des plans d'étude et les moyens mis à disposition pour y répondre ainsi qu'avec l'enseignement effectif dans les classes.

Dans l'enseignement de la langue, l'accent mis sur la réflexion et la critique de textes est faible. Les résultats au test PISA seraient meilleurs si les cours de mathématiques étaient plus basés sur des situations de la vie quotidienne. L'importance donnée aux sciences en Suisse est si faible que la moitié des problèmes n'a pas pu être résolue.

La richesse culturelle

L'existence à la maison d'un environnement culturel riche a une grande influence sur la réussite scolaire. La qualité de l'enseignement mais aussi le soutien des parents sont des conditions importantes au développement de l'enfant. Des ressources dont il dispose dépend le bénéfice qu'il peut tirer de l'offre scolaire. Les moyens financiers n'entrent pas seuls en considération; le pouvoir et le prestige, ou encore les réseaux sociaux facilitent l'accès à la formation. De plus la possession de livres, d'œuvres de littérature classique ou d'œuvres d'art en général imprègne la richesse culturelle du milieu familial.

Contribuent également à la richesse culturelle du milieu familial l'inclination à discuter de thèmes sociaux, culturels ou politiques, la possibilité d'accéder à l'internet ou l'existence d'une place tranquille pour apprendre.

Pour des informations plus précises et plus détaillées voir «Préparés pour la vie?» (rapport), «Reading for change» et «Soziale Integration und Leistungsförderung»

Le problème de l'immigration

Quel rôle joue l'origine culturelle?

L'immigration d'un pays culturellement différent influence nettement le quotidien scolaire. Les jeunes de familles immigrées ne reçoivent généralement de la maison qu'un faible soutien et peu d'encouragements. De plus leurs difficultés linguistiques leur imposent des exigences particulièrement pesantes dans toutes les branches. Le système éducatif parvient-il à compenser ces multiples désavantages?

Le statut d'immigré influence nettement les performances.

Lorsqu'il y a déracinement, méconnaissance de la langue et pauvreté culturelle les difficultés des jeunes issus des classes sociales défavorisées deviennent vraiment pesantes. A peu près la moitié des jeunes de familles immigrées ont éprouvé de grandes difficultés avec les tests de lecture de PISA. Ces difficultés diminuent toutefois avec le nombre d'années passées en Suisse. Les enfants d'immigrés qui ont fait preuve de compétences élevées en lecture ont démontré que l'intégration par l'école pouvait être un succès.

L'intégration par l'école peut néanmoins obtenir de grands succès.

La politique migratoire est importante.

La Suisse est dans une situation particulière vu le type et la proportion de la population étrangère; elle a commencé à développer il y a quelques années différentes stratégies pour l'intégration des étrangers. Mais la comparaison avec 5 autres pays – l'Allemagne, la Belgique flamande, le Canada, la Finlande et la France – fait ressortir l'impact possible d'une réelle politique migratoire.

Les réformes profondes mises en place dans plusieurs pays portent leurs fruits.

Les trois pays obtenant des résultats vraiment meilleurs que la Suisse (la Belgique flamande, la Finlande et le Canada) ont mis en marche depuis les années 1980 de profondes réformes incluant des mesures en faveur des immigrés. Bien que la situation dans ces pays ne soit pas semblable à celle de la Suisse, un regard sur leurs systèmes d'éducation peut être utile.

Les plus efficaces sont les politiques de soutien en classe ou près de la classe, qui sont bien intégrées dans le tissu local (à l'intention des enfants et des adultes) et qui suivent des standards et des buts ciblés.

L'exemple de la Finlande

En Finlande (où l'immigration est très faible), les nouveaux élèves étrangers bénéficient tout d'abord d'une formation axée sur l'apprentissage du finnois. Ce n'est qu'une fois la langue du pays maîtrisée qu'ils intègrent la scolarité «normale». Au cours de leur scolarité, ils continueront de bénéficier de cours de leur langue et culture d'origine et, si nécessaire, d'échelles d'appréciation différentes lors des tests. Les enseignants reçoivent une solide formation pour pouvoir diagnostiquer les difficultés de leurs élèves et ont à leur disposition plusieurs mesures pour les aider. La plupart des élèves peuvent rester dans leur classe tout en profitant de soutiens spécifiques. Seuls 2% sont orientés vers une école spéciale. Le redoublement n'existe pratiquement pas.

... de la Belgique flamande

La Belgique flamande a adopté une politique d'intégration des immigrés.

Le redoublement est fréquent (27%) et le nombre d'élèves orientés vers l'enseignement spécial est en forte augmentation.

... et du Canada.

Le Canada a choisi une politique d'immigration sélective dans laquelle le niveau de formation et la maîtrise de la langue sont des conditions préalables. Il a néanmoins développé toute une série de possibilités pour compenser les déficits. Ce qui est particulier, c'est qu'elles s'adressent aussi bien aux enfants qu'aux adultes.

Pour des informations plus précises et plus détaillées voir «Soziale Integration und Leistungsförderung» et «Préparés pour la vie?» (rapport)

Les attentes faces aux filles et aux garçons

Constatons-nous des différences dues au sexe?

Les jeunes filles ont un intérêt préférentiel pour la lecture et les garçons pour la technologie. Peut-on en voir l'influence dans leurs résultats respectifs? Et dans quelle mesure les comportements traditionnellement réservés aux hommes ou aux femmes, les attentes et le conformisme ne sont-ils pas également responsables des différences de compétence dans les différents domaines?

Les jeunes filles ont de meilleures compétences en lecture, les garçons sont meilleurs en mathématiques.

Les différences de compétences entre filles et garçons sont durables. Comme dans de nombreux autres pays, les filles de notre pays sont bonnes en lecture et les garçons sont surreprésentés aux niveaux inférieurs. Par contre, ces derniers se montrent nettement meilleurs que les filles en mathématiques. Ces différences posent problème, car tant les connaissances en mathématiques et en sciences que les compétences linguistiques sont nécessaires à l'exercice de beaucoup de professions.

Les filles lisent plus volontiers que les garçons et privilégient les travaux en groupe. Elles se sentent par contre peu sûres en mathématiques, raison pour laquelle elles montrent également moins d'intérêt que les garçons pour cette branche.

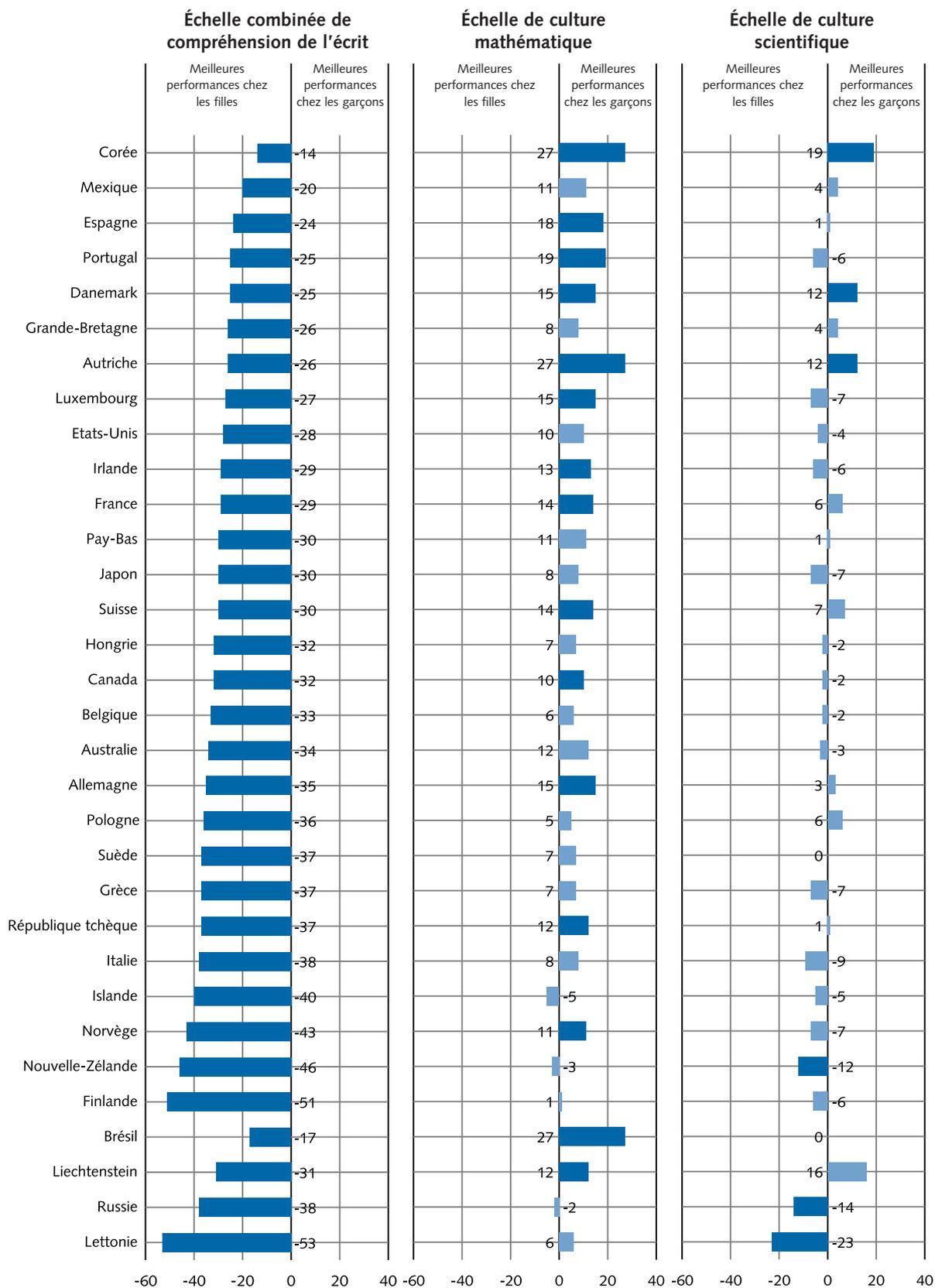
Les garçons quant à eux aiment les mathématiques et préfèrent adopter une démarche compétitive dans leur apprentissage.

Les filles sont plus à l'aise que les garçons lorsqu'on leur demande une réponse élaborée et réfléchie.

Dans le domaine de la lecture, où les données permettent des analyses plus fines, on constate que les différences entre filles et garçons apparaissent selon le type de questions. Les filles réussissent nettement mieux que les garçons à répondre à des questions ouvertes, pour lesquelles il faut construire une réponse élaborée et réfléchie. Les différences entre filles et garçons existent surtout dans les textes continus.

Pour des informations plus précises et plus détaillées voir «Préparés pour la vie?» (rapport et synthèse) et «Connaissances et compétences: des atouts pour la vie»

Différences dans les performances selon le sexe



Les différences statistiquement significatives sont indiquées en bleu foncé

Source: Connaissances et compétences: des atouts pour la vie, OECD, 2001, p. 134

Les facteurs structurels et institutionnels

La structure des systèmes de formation

Quelle est l'influence des structures des systèmes éducatifs?

Quelle est l'influence des structures des systèmes de formation sur les performances des jeunes? Les mécanismes de sélection précoces rendent-ils possibles la formation de classes mieux adaptées aux besoins particuliers des bons ou des moins bons élèves? Quels sont les effets de l'extension de l'école enfantine? L'encadrement parascolaire peut-il rattraper de mauvaises conditions initiales?

L'obtention de bons résultats dépend de nombreuses conditions contingentes.

En observant les meilleurs systèmes d'éducation, le but n'est pas de «copier un autre système» mais d'adapter les «paramètres favorables à un bon développement».

La performance n'est jamais redevable d'une seule condition, mais au contraire de l'interaction de plusieurs. Les comparaisons internationales, quelques études intercantionales et plusieurs analyses fouillées mettent clairement en relief quelques configurations-types de conditions qui ont un effet particulier sur le développement des compétences en lecture.

Les pays qui ont les meilleurs résultats sont souvent ceux dont les écoles bénéficient d'une plus grande autonomie

Dans les pays qui ont obtenu les meilleures performances (Finlande, Canada, Australie et Grande-Bretagne), la modernisation de l'éducation est fortement engagée dans la voie d'un système axé sur l'output. L'élément majeur de cette politique fondée sur les résultats et les effets à atteindre est le renforcement de l'autonomie de décision des écoles associé à un développement systématique du leadership de l'institution et d'une «bonne gouvernance» en leur sein.

L'observation de ces différents pays montre que pour mener à bien une gestion autonome de l'école, sa direction doit travailler dans une logique «d'organisation apprenante» dans laquelle la collégialité, la confiance et la coordination permettent de résoudre les problèmes et d'atteindre les buts fixés par l'extérieur et par l'école elle-même.

... et d'une ouverture à l'évaluation.

Cette indépendance doit aussi être liée à une volonté d'autoévaluation des buts fixés afin de corriger les faiblesses ou les lacunes constatées chez les élèves.

De plus, des normes générales et obligatoires sont définies

Le pendant de cette autonomie renforcée est constitué de la définition centrale des standards de performance et de l'application systématique d'un plan d'assurance qualité au niveau national. La mise sur pied de standards est souvent combinée avec un message clair pour définir des buts sociaux généraux. Les pays qui ont réussi à minimiser les différences sociales sont aussi ceux qui ont clairement basé leur politique sur l'égalité des chances.

... et des contrôles systématiques des résultats sont mis en place.

L'application systématique d'un plan d'assurance qualité peut prendre plusieurs formes. Le développement de stratégies de monitoring et le recours régulier à une mesure normalisée des compétences apparaissent fondamentaux.

Des dépenses scolaires élevées peuvent aider à réaliser l'égalité des chances.

Les pays qui consacrent beaucoup d'argent à la formation n'ont pas forcément les meilleurs niveaux de performances mais ils peuvent contribuer, grâce à leurs moyens, à promouvoir l'égalité des chances.

L'encadrement et l'école enfantine sont d'importantes mesures de promotion.

Des mesures adéquates sont indispensables pour aider les élèves en difficulté et les jeunes issus de milieux culturellement défavorisés à obtenir de bons résultats. Outre les méthodes pédagogiques à proprement parler, l'existence de structures d'appui et la scolarisation précoce – école enfantine – sont aussi des gages de réussite.

Pour des informations plus précises et plus détaillées voir «Soziale Integration und Leistungsförderung» et «Die besten Ausbildungssysteme»

La sélectivité scolaire

La sélection provoque-t-elle d'injustifiables préjudices?

L'influence des mécanismes de sélection sur les performances des élèves n'est pas clairement établie. Bien des pays ayant montré un haut niveau de performances se caractérisent par un système intégratif et une sélection très tardive. Mais il existe aussi des exemples contraires.

La sélectivité n'est pas la même partout en Suisse.

La Romandie montre de meilleurs résultats et possède un système scolaire plus intégratif que la Suisse alémanique. La Suisse italienne, qui a le système le plus intégratif des trois régions, montre pourtant les moins bons résultats.

Le système de sélection en Suisse est discriminatoire.

Des structures scolaires très sélectives n'ont guère d'influence sur le niveau des performances dans un pays, mais la relation entre résultats scolaires et origine sociale y est plus perceptible. De récentes études montrent que durant les années précédant la première sélection scolaire les résultats des élèves sont moins marqués par l'origine sociale de ces derniers, ce qui change par la suite. Ainsi, non seulement le mécanisme de sélection est discriminatoire, mais encore l'encouragement des élèves varie-t-il selon le degré d'enseignement.

Plus la sélection est précoce, plus l'origine sociale est déterminante.

Les modes de sélection au niveau secondaire I sont déterminants pour la suite du parcours scolaire. Cela d'autant plus que les décisions prises lors de cette phase de sélection ne sont pas fondées uniquement sur le niveau de compétences mesuré. Les facteurs de performance ne suffisent donc pas à expliquer certaines décisions négatives, dont les effets se feront sentir durablement.

Une sélection sévère limite le développement personnel et les perspectives professionnelles des élèves.

Les résultats des élèves de différentes filières se recoupent fortement. Une partie importante des élèves suivant une formation de niveau élémentaire obtiennent des résultats aussi bons que ceux inscrits dans une école aux exigences moyennes. Le problème est que les premiers ne pourront pas accéder à une école de maturité et devront se contenter de formations de moindre niveau.

Les réformes réalisées dans les «Best Countries» s'appuient sur l'idée que la formation est une ressource sociale basée sur l'égalité des chances.

Le secondaire I est non sélectif et comprend des appuis ciblés pour les élèves en difficulté.

Certes, la Suisse a vécu nombre de réformes cantonales ces dernières décennies, dont certaines touchaient à la question de la sélection des élèves.

Les réformes qui ont eu lieu depuis 1980 dans les pays retenus pour leurs excellentes performances semblent avoir été plus radicales, plus profondes et mieux ciblées. Ils partent tous du principe que «la formation des habitants est une ressource sociale». L'éducation est un droit et non pas un privilège et l'égalité des chances doit permettre à chacun de développer ses potentialités.

La réalisation de ce but s'est appuyée sur deux principales orientations:

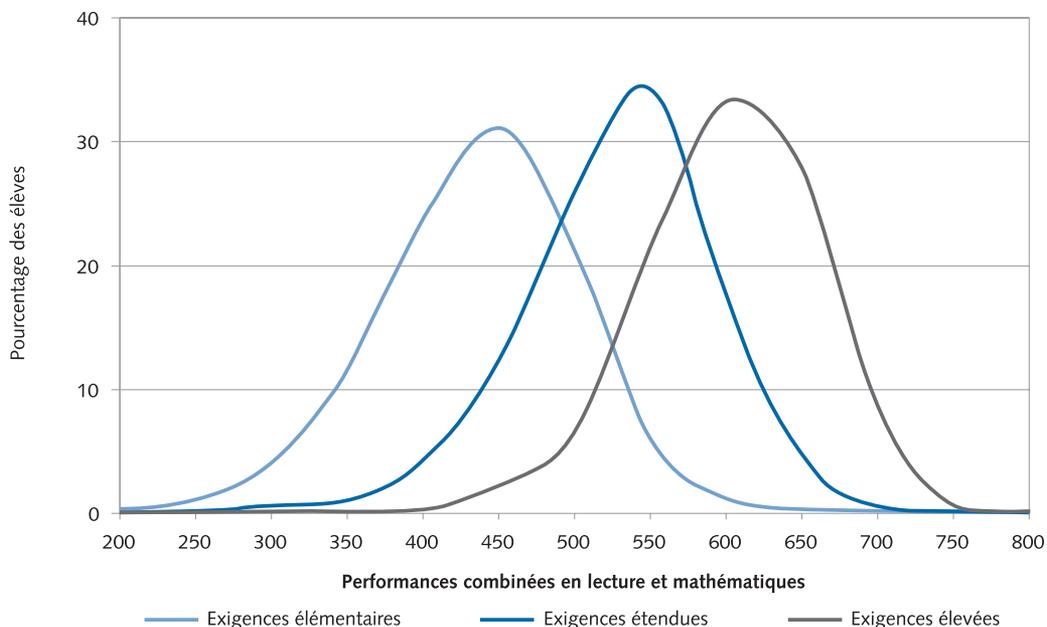
- une école non sélective jusqu'à la fin de l'enseignement du secondaire I et
- un appui ciblé aux élèves faibles dans les écoles primaires et secondaires.

Le personnel spécialisé dans le soutien travaille en relation étroite avec les enseignants pour assurer une bonne intégration du soutien dans le cursus scolaire.

En Finlande par exemple, le secondaire II se tourne vers un enseignement ouvert et flexible, ignorant les années d'enseignement et les classes au profit des individus, qui peuvent remplir le programme d'étude en 2, 3 ou 4 ans.

Pour des informations plus précises et plus détaillées voir «Die besten Ausbildungssysteme», «Soziale Integration und Leistungsförderung» et «Bern, St. Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet?»

Distribution des performances combinées en lecture et mathématiques chez les élèves de 9e en Suisse alémanique selon le type d'école



Source: Bern, St. Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet?, BFS/EDK 2002, p. 72.

L'enseignement de la langue

L'enseignement de la langue développe-t-il suffisamment la réflexion personnelle?

Quelle est l'influence des structures d'enseignement de la langue, des méthodes et des programmes sur les compétences en fin de scolarité? Les élèves développent-ils suffisamment leur capacité à comprendre et interpréter des textes et à aiguiser leur sens critique?

L'exercice de la langue et de l'analyse de textes se révèle payant.

En plus des heures d'enseignement, c'est l'exercice de la langue dans toutes les disciplines qu'il faut significativement développer pour améliorer les compétences de lecture. Là où s'exerce la réflexion sur les textes, là où se développent des techniques et des stratégies de lecture, les compétences linguistiques sont meilleures. Ce ne sont pas tant les différences dans le contenu des programmes qui sont déterminantes que la manière de les appliquer. Les compétences en lecture dépendent des habitudes de lecture acquises à un âge précoce. Passé un certain stade, il devient difficile de les améliorer par des mesures d'orientation ou d'aménagement des programmes.

Malgré la diversité des programmes entre les cantons, plusieurs solutions se dessinent:

D'une région à l'autre, les compétences des élèves de 9^e présentent de légères différences qui, à la lumière des analyses, peuvent s'expliquer par des différences de système. D'un canton à l'autre, le nombre d'heures d'enseignement en langue première varie fortement, et l'on constate un impact de ce facteur sur les résultats des tests PISA.

... intégrer plus fortement la lecture dans les différentes branches,

L'étude des programmes dans les autres pays montre qu'il est possible d'intégrer plus systématiquement la lecture et la réflexion dans les différentes disciplines. Une telle démarche permet de donner plus de poids à ce domaine sans augmenter le nombre d'heures d'enseignement de la langue.

... commencer les tâches complexes plus tôt,

Les enseignants interrogés soulignent qu'il y a souvent rupture entre l'enseignement dispensé au niveau primaire et celui du niveau secondaire et proposent d'intégrer la lecture et l'écriture dès les premières années scolaires (prise de notes, résumé, réécriture de compositions).

... et utiliser des moyens ciblés pour les plus faibles.

Les enseignants estiment également qu'ils ont besoin de moyens pédagogiques spécifiques pour aider les élèves les plus faibles: des instruments d'évaluation pour identifier les difficultés, des dispositifs didactiques pour y remédier (l'informatique permettrait indépendance et prise en charge personnelle de la part des élèves) et d'une formation initiale et continue pour s'appropriier l'ensemble de ces outils.

Pour des informations plus précises et plus détaillées voir «Les compétences en littérature» et «Lehrplan und Leistungen»

Le corps enseignant

Les enseignants, la culture de l'école et de la classe sont-ils déterminants?

L'enseignement et le corps enseignant sont les éléments clés du développement des compétences scolaires. Ils présentent pourtant une grande diversité des points de vue social, politique et structurel. Compte tenu de cette diversité, quels styles d'enseignement, quels genres d'école, quels types de classe garantissent le plus le succès? Quels modèles de formation des enseignants sont particulièrement efficaces? Les programmes scolaires prévus sont-ils mis en œuvre?

La contribution des enseignants est décisive. Il s'agit donc de soigner la qualité de la formation de base et de la formation continue.

L'étude PISA a fourni des indications claires quant à l'importance du rapport entre enseignant et enseigné. Le rôle des enseignants est essentiel pour la qualité de la formation. C'est pourquoi les pays dont les résultats sont très bons font une priorité de la formation de base et du perfectionnement professionnel. Souvent aussi, la profession d'enseignant y jouit d'un grand prestige. Dans le cadre de l'enquête PISA 2000, on n'a pu fournir que des indications sur les configurations favorables au rapport enseignant-enseigné.

Le travail des enseignants doit s'appuyer sur la coopération et la confiance

Dans ces pays, la formation des maîtres encourage la coopération, le soutien mutuel et l'ouverture. L'enseignant qui débute son activité adhère à un réseau Internet par l'entremise duquel il soumet à ses collègues les problèmes qu'il rencontre et répond aux questions d'autres enseignants.

... et sur les parents.

Le groupe d'enseignants est responsable du bon fonctionnement de l'école et travaille en étroite coopération avec les parents, d'autres professionnels et les enfants. Les outils pédagogiques, par exemple, sont choisis par les conseils scolaires.

Le succès des enfants est de la responsabilité des écoles.

Les enseignants ont à disposition plusieurs moyens pour atteindre les buts fixés. Les aides pédagogiques permettent de travailler avec un petit nombre d'enfants sur des problèmes particuliers. Le succès des enfants est de la responsabilité de l'école toute entière.

Des évaluations standardisées

De manière générale, les pays dotés d'évaluations nationales avec des critères établis selon des objectifs pédagogiques précis se donnent les moyens de dépasser le problème de l'évaluation souvent subjective des enseignants. Les résultats de PISA confirment que la question de l'évaluation est cruciale.

... permettent de dépasser la subjectivité de la notation.

En effet, il semblerait qu'en général, les décisions de promotion des élèves reposent moins sur la mesure de leurs compétences que sur des facteurs secondaires tels que la disponibilité des places, le désir des parents ou l'évaluation subjective des élèves marquée par leurs succès ou échecs antérieurs.

Pour des informations plus précises et plus détaillées voir «Soziale Integration und Leistungsförderung»

Les projets professionnels des élèves

<p><i>Quelles chances pour les élèves sortant de notre système de formation?</i></p>	<p>Quels sont les projets des élèves en 9^e année de scolarité pour les années à venir? Ont-ils tous les mêmes chances de voir leurs espoirs se réaliser? Quel est l'impact de l'école obligatoire sur l'avenir professionnel des jeunes?</p>
<p><i>A la fin de leur scolarité, 95% des élèves ont un projet concret</i></p>	<p>Au printemps 2000, 95% des élèves avaient un projet concret pour l'année suivante. Environ la moitié s'orientait vers une formation professionnelle, presque 30% vers une école de maturité et 20% avaient trouvé une solution intermédiaire. 5% ne savaient pas encore ce qu'ils allaient faire.</p>
<p><i>... mais un tiers voient leur avenir comme incertain.</i></p>	<p>Bien que la norme actuelle soit de continuer sa formation après la scolarité obligatoire, les faits montrent cependant que, pour un tiers des élèves sortants, la perspective d'une formation qualifiée est teintée d'incertitude.</p>
<p><i>L'accès à une formation gymnasiale est très limité</i></p>	<p>L'entrée dans une école d'enseignement général (par ex. gymnase) dépend directement du type d'école suivi pendant les dernières années de scolarité obligatoire. Les élèves venant d'écoles secondaires ou pré-gymnasiales ont 20 fois plus de chances d'y accéder que ceux venant d'autres filières.</p>
<p><i>... et reste le privilège des élèves d'origine sociale élevée et des filles.</i></p>	<p>Ce constat est particulièrement sévère si l'on relie les résultats des tests de PISA en lecture, en mathématiques et en sciences avec l'avenir des élèves. Une partie non négligeable d'élèves issus d'une formation «élémentaire» ont d'aussi bons résultats que ceux inscrits dans une filière pré-gymnasiale. Les premiers n'auront pas la possibilité d'entrer au gymnase alors que les seconds passeront d'office dans une école de maturité s'ils le désirent.</p>
<p><i>Les possibilités de formation post-scolaires varient selon les régions.</i></p>	<p>Le système de sélection privilégie l'accès au gymnase pour les élèves d'origine sociale élevée. On constate aussi une différence entre les filles et les garçons. Alors que les filles choisissent plutôt une école de culture générale, les garçons s'orientent plus volontiers vers une formation professionnelle.</p>
<p><i>Contrairement aux élèves étrangers, les Suisses voient leurs plans se réaliser.</i></p>	<p>La structure des systèmes de formation présente de grandes variations entre les régions. Le nombre de places dans les écoles d'enseignement général du secondaire II est beaucoup plus réduit en Suisse alémanique qu'en Suisse romande, alors que l'offre de places de formation professionnelle est très forte en Suisse alémanique mais faible en Suisse italienne.</p> <p>Bien que les formations professionnelles ne soient pas directement destinées aux élèves venant d'une école pré-gymnasiale, ce sont pourtant eux qui ont le plus de chance de trouver une place d'apprentissage.</p>
<p><i>Questionnés quelques mois avant la fin de leur scolarité, la grande majorité des jeunes indiquent être confiants quant à la réalisation de leur projet, mais seulement 70% des élèves de langue étrangère ont cette assurance, contre 84% des Suisses.</i></p>	<p>Questionnés quelques mois avant la fin de leur scolarité, la grande majorité des jeunes indiquent être confiants quant à la réalisation de leur projet, mais seulement 70% des élèves de langue étrangère ont cette assurance, contre 84% des Suisses.</p>

Pour certains jeunes, la recherche d'une place d'apprentissage peut nécessiter jusqu'à 50 demandes. La moyenne se situe cependant autour de 6 demandes. Mais il est à noter que parmi les jeunes qui déposent plus de 40 fois leur dossier, un quart ne pourront pas réaliser leur projet de formation.

Pour des informations plus précises et détaillées voir «Bildungswunsch und Wirklichkeit»

Chapitre 3 **Recommandations du groupe de pilotage PISA**

Les recommandations suivantes distinguent dix plans d'action qui sont abordés, en partie simultanément, dans les rapports scientifiques. Dans quelques cantons on a déjà commencé à prendre des mesures dans les champs d'application cités.

- 1. Usage plus intensif, plus précoce et plus exigeant de la langue officielle (l'allemand plutôt que le dialecte)*

La compétence en lecture dépend fortement d'une familiarisation précoce avec la lecture. Pour donner à tous les enfants les mêmes chances de départ, l'école enfantine doit préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'aide de jeux. Au plus tard dès l'école primaire, la pratique de la langue officielle doit être généralisée. La lecture de textes difficiles doit faire partie de l'enseignement jusqu'à la fin de l'école obligatoire. Il faut soutenir de manière ciblée les élèves en difficulté, en veillant à ce qu'ils soient intégrés au reste de la classe.

Il faut apporter une attention particulière à promouvoir le développement des compétences de lecture des élèves allophones.
- 2. Extension des programmes scolaires et mesures de promotion spécifiques aux sexes*

Les déficits constatés par PISA peuvent être imputés en partie à certains défauts de nos programmes scolaires et de nos moyens d'enseignement. L'adaptation et l'extension des programmes scolaires, accompagnées le cas échéant d'une réduction de certains contenus, relèvent de priorités politiques.

Les tests PISA ont révélé des déficits particuliers dans les exercices consistant à répondre à des questions complexes et à appliquer des connaissances acquises à des problèmes du quotidien. De tels exercices n'ont pas été suffisamment pratiqués et entraînés. Il faut adapter en conséquence les programmes scolaires et les moyens d'enseignement.

Il faut apporter une attention particulière à promouvoir le développement des compétences de lecture des garçons et à pousser les filles en mathématiques.
- 3. Aide plus soutenue là où la proportion d'allophones est grande*

Lorsque la proportion d'allophones devient trop grande, c'est-à-dire lorsque les élèves qui parlent à la maison une autre langue que la langue de l'enseignement dépassent une certaine masse, elle pèse sur les résultats d'ensemble de la classe. Cet effet est sensible dans les classes qui comptent 30% ou plus d'allophones. Il devient alors nécessaire de prendre des mesures particulières d'intégration linguistique et culturelle (soutien linguistique ad hoc à l'école et structure d'accompagnement, renforcement des liens avec les parents, etc.). Il importe avant tout d'instaurer un climat positif dans les contacts et dans l'intégration à notre culture.

4. Généralisation de l'école enfantine

4. Les enfants doivent commencer l'école enfantine au plus tard à l'âge de cinq ans. Celle-ci doit être rendue obligatoire pour tous dans la perspective de donner des chances égales tant aux allophones qu'aux enfants issus de familles aux ressources culturelles défavorables. On passera progressivement d'une pédagogie basée sur le jeu à un apprentissage systématique, en fonction de l'état de développement de l'enfant. Il faut être en mesure de détecter à temps les enfants nécessitant un suivi particulier. Durant cette même période, on utilisera de manière systématique la langue officielle (l'allemand plutôt que le dialecte).

5. Mise en place de structures d'accompagnement scolaires

5. L'école doit mettre à disposition des structures d'encadrement et assurer chaque jour le temps nécessaire à un appui pédagogique aux enfants selon leur situation, en apportant tout particulièrement un soutien aux élèves en difficulté. De telles structures doivent permettre en plus un enseignement de la langue officielle adapté spécifiquement aux allophones.

6. Instauration d'organes de direction dans les écoles

6. Les écoles doivent être pourvues d'organes de direction qui coordonnent les activités et les contacts avec les autorités, les parents et le monde scolaire, assurent la promotion de la qualité de l'enseignement et de l'école dans le cadre du contrôle interne, assurent la promotion de la formation continue et administrent les structures d'encadrement voulues.

Les écoles doivent pour cela disposer d'une autonomie accrue et d'une plus grande latitude pour s'organiser; les compétences doivent être clairement définies. Elles doivent faire preuve d'un esprit innovateur dans l'application de ces trois principes.

7. Examen périodique des objectifs de performance (standards de formation)

7. Pour mesurer efficacement et en toute transparence les performances de notre système scolaire, il faut avoir des objectifs de performance clairs et procéder régulièrement à leur évaluation. A intervalles de plusieurs années, on doit évaluer les compétences spécialisées et les compétences transversales selon des objectifs de performance définis.

Pour palier les déficits constatés, il faut élaborer et mettre en œuvre des mesures dans le cadre du management de la qualité interne à l'école. Cette procédure s'appuiera sur des instruments adaptés de contrôle de l'école (peers reviews ou examens par les pairs, etc.) et sur l'autoévaluation (par ex. à l'aide de «cockpits de classes»). L'école a en effet pour mission de veiller à ce que tous les élèves atteignent un niveau minimal.

8. Transition facilitée vers le monde du travail

8. Une part de plus en plus importante des jeunes n'est pas capable de remplir les exigences croissantes de l'apprentissage, ou manifeste de la peine à choisir un apprentissage, ou encore à poursuivre l'apprentissage choisi. Il faut relever qu'en période de récession, l'offre de places d'apprentissage se réduit considérablement.

Les écoles préprofessionnelles, qui visent à transmettre des qualifications ciblées, de même que les modèles qui permettent une formation transitoire avant l'apprentissage devraient faciliter le choix de la profession. Ces dispositifs sont en principe prévus dans la nouvelle loi sur la formation professionnelle, mais ils doivent encore être concrétisés.

9. *Procédures de sélection plus équitables*

La sélection doit être déterminée par des critères de performances et non par des critères socioculturels. L'égalité des chances doit être améliorée en Suisse. Il faut revoir le moment où s'opère la sélection et faciliter le passage entre les différents types d'écoles.

Le développement des capacités cognitives ayant été plutôt négligé jusqu'ici par les programmes des écoles aux exigences élémentaires, l'enseignement sera adapté pour favoriser une école plus intégrative.

10. *Développement de la formation des enseignants et de la recherche en éducation*

Les pays qui ont le mieux réussi les épreuves PISA ont une durée de formation plus longue des enseignants du primaire. Ils consacrent aussi comparativement plus de temps de formation à la détection et à l'encadrement des élèves en difficulté ou caractériels. Le contenu de la formation des enseignants (formation de base et formation continue) est en relation directe avec la qualité de l'enseignement et la qualité de l'école ainsi qu'avec la fréquence des «burnouts» du personnel enseignant, chose relativement fréquente en Suisse. Il faudrait une étude plus poussée pour comparer l'efficacité des modèles de formation des enseignants et voir ce qui pourrait être amélioré dans ce domaine en Suisse. Voilà un thème dont la recherche en éducation devrait s'occuper en priorité.

Estimation grossière des répercussions financières

Les recommandations laissent une grande marge de manoeuvre aux responsables politiques. Leur coût total devrait être de l'ordre du milliard de francs. La moitié en tout cas de ce montant devrait être consacré au niveau préscolaire, un quart à l'autonomisation des écoles et aux structures d'accompagnement et un dernier quart à d'autres mesures. Cela représente environ 10% des dépenses scolaires actuelles, qui se montent à 12 milliards de francs. Il faut prendre en compte le fait que dans les vingt ans à venir, selon le scénario démographique de l'Office fédéral de la statistique, la part des jeunes en âge de scolarité baissera de 8 à 10%. Le recul sera particulièrement important ces prochaines années dans les premiers degrés. Les ressources existantes suffiront à financer la mise en œuvre des recommandations, à condition qu'elles restent stables. Cependant, les dépenses supplémentaires affecteront les cantons de manière très variable. Tous n'en sont en effet pas au même stade dans le domaine de la préscolarité ou de l'existence de filières de formation facilitant l'entrée dans le monde du travail. Toujours est-il qu'on observe pour les années 90 une légère diminution des dépenses de l'école primaire. L'annexe contient des données détaillées permettant d'évaluer le coût de chacune des recommandations.

(Voir annexe, page 34)

Bibliographie

Dans l'ordre de parution

1^{re} partie

Mesurer les connaissances et compétences des élèves – Un nouveau cadre d'évaluation, Ed. OCDE, Série Enseignement et compétences, Paris, 1999.

Mesurer les connaissances et les compétences des élèves – Lecture, Mathématiques et Science: l'évaluation de PISA 2000, Ed. OCDE, Série Enseignement et compétences, Paris, 2000.

Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment – Reading, Mathematical and Scientific Literacy, Ed. OECD, theme Education and Skills, Paris, 2002.

Le projet PISA et sa réalisation en Suisse – document mis à jour sur le site Internet www.pisa.admin.ch au fur et à mesure de l'avancement du projet.

2^e partie

Connaissances et compétences: des atouts pour la vie – Premiers résultats de PISA 2000, Ed. OCDE, Série Enseignement et compétences, Paris, 2001 (décembre).

Compétences des jeunes romands – Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9^e année, coordination Christian Nidegger, IRDP, Neuchâtel, 2002 (janvier).

Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes – Synthèse du rapport national PISA 2000, Urs Moser, Ed. OFS/CDIP, Série Monitoring de l'éducation en Suisse, Neuchâtel, 2001 (décembre).

Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000,

Claudia Zahner et al., Ed. OFS/CDIP, Série Monitoring de l'éducation en Suisse, Neuchâtel, 2002 (mars).

Bern, St. Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000, Erich Ramseier et al., Ed. BFS/EDK, Reihe Bildungsmonitoring Schweiz, Neuchâtel, 2002 (mars).

Reading for change, Performance and Engagement across countries, Results from PISA 2000, Ed. OECD, Paris, 2002 (novembre).

Lehrplan und Leistungen – Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000, Urs Moser et Simone Berweger, Ed. BFS/EDK, Reihe Bildungsmonitoring Schweiz, Neuchâtel, 2003 (juin).

Les compétences en littérature – Rapport thématique de l'enquête PISA 2000, Anne-Marie Broi, Jean Moreau, Anne Soussi, Martine Wirthner, Ed. OFS/CDIP, Série Monitoring de l'éducation en Suisse, Neuchâtel, 2003 (juin).

Die besten Ausbildungssysteme – Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000, Sabina Larcher et Jürgen Oelkers, Ed. BFS/EDK, Reihe Bildungsmonitoring Schweiz, Neuchâtel, 2003 (juin).

Soziale Integration und Leistungsförderung – Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000, Maja Coradi Vellacott, Judith Hollenweger, Michel Nicolet, Stefan Wolter, Ed. BFS/EDK, Reihe Bildungsmonitoring Schweiz, Neuchâtel, 2003 (juin).

Bildungswunsch und Wirklichkeit – Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000, Thomas Meyer, Barbara E. Stalder, Monika Matter, Ed. BFS/EDK, Reihe Bildungsmonitoring Schweiz, Neuchâtel, 2003 (juin).

Annexe:

Estimation grossière du coût des recommandations

Les recommandations du groupe de pilotage laissent ouvertes toutes sortes de possibilités dont le coût est chiffré dans les estimations qui suivent.

1. Usage plus intensif, plus précoce et plus exigeant de la langue officielle.

Dépense unique pour le développement et l'introduction d'un nouvel outil d'enseignement de la lecture pour l'ensemble de l'école obligatoire (y compris à l'école enfantine)

- Frais de développement par outil par degré scolaire: 500'000 fr.
- Frais d'introduction par outil par degré scolaire: 1 million de fr.

Coûts pour l'ensemble de la Suisse pour les trois degrés et pour les trois régions linguistiques, c.-à-d. à la condition qu'un seul outil soit développé par région (sinon il faudrait compter les coûts de développement pour chaque canton). Soit: $3 \times 3 \times 1.5$ million = 13 millions de fr. S'ajoutent à cela les dépenses pour la coordination dans chacune des langues.

2. Extension des programmes scolaires et mesures de promotion spécifiques aux sexes

Mêmes dépenses pour l'outil d'apprentissage des mathématiques que pour l'outil précédent (point 1): 13 millions de fr.

Le même calcul s'applique aux sciences naturelles, à ceci près qu'au degré supérieur, on élaborera un outil d'enseignement pour chaque branche. Frais: 20 millions de fr.

3. Appui supplémentaire là où la part d'allophones est élevée

Dépenses annuelles pour les classes accueillant une proportion élevée d'allophones. Le calcul se base sur le projet zurichois QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen). On estime pour l'ensemble de la Suisse que 30% des classes sont très hétérogènes, c'est-à-dire qu'elles ont plus de 30% d'enfants allophones.

Cela donne pour la Suisse 11'100 classes. Les coûts annuels se montent à: $11'100 \times 4'500$ fr. = 50 millions de fr.

4. Généralisation de l'école enfantine

En Suisse, beaucoup d'enfants fréquentent déjà l'école enfantine pendant deux ans (on compte environ 80'000 enfants par année scolaire du niveau primaire et environ 160'000 enfants à l'école enfantine). En raison des qualifications plus élevées du corps enseignant (un enfant en école enfantine coûte 6'000 fr. par année, un enfant en école primaire 10'600 fr.; différence: 4'600 fr.), les coûts supplémentaires seront dus essentiellement aux salaires ($160'000 \times 4'600$ fr. = 736 millions de fr.).

La durée moyenne passée à l'école enfantine est actuellement de 1,88 année par enfant, mais les différences entre cantons sont très importantes. Sur la base de ces chiffres, nous estimons qu'une deuxième année préscolaire devrait accueillir pour chaque cohorte 10 à 20% d'élèves supplémentaires. Ces 12'000 – 16'000 élèves supplémentaires devraient entraîner un coût supplémentaire de 900 millions de fr. pour de nouvelles classes. Selon le mode de fonctionnement de l'école enfantine, ces montants pourraient se situer plus haut dans la fourchette.

A ces coûts s'ajoute une dépense unique de 100 millions de fr. pour le développement de cette mesure et la formation des enseignants.

5. Mise sur pied des structures scolaires d'accompagnement

Là aussi, le coût dépend étroitement des formes que l'on donnera à ces structures et du mode de participation des parents au financement des frais. Selon le modèle choisi, le coût supplémentaire se situera entre 100 et 300 millions de fr.

6. Instauration d'organes de direction dans les écoles

Les enseignants qui s'occupent de tâches de direc-

tion ont en général une heure de décharge par classe, ce qui est en vérité relativement peu en regard des tâches supplémentaires considérables dans le domaine du management de la qualité de l'école. En fait, des écoles de ce type existent déjà dans certains cantons, et il faut en tenir compte dans l'évaluation totale des besoins. Les dépenses supplémentaires devraient ainsi se monter à 150 – 250 millions de fr.

S'ajoute à cela une dépense unique de 100 millions de fr. pour les coûts de formation.

7. Contrôle périodique des objectifs de performance (standards de formation)

Les coûts d'une évaluation des performances scolaires s'élèvent à environ 300'000 fr. En cas de tests annuels, les coûts totaux pour la Suisse s'élèveraient à 10 millions de fr.

S'ajoute à cela un coût unique de développement de 10 millions de fr. (définition des standards et élaboration des instruments de tests).

8. Transition facilitée vers le monde du travail

Transition facilitée vers le monde du travail au-delà de la 10^e année. Actuellement, environ 17% d'une cohorte poursuit l'école (les élèves de 9^e par une 10^e année ou une solution intermédiaire équivalente). Estimée sur la base des dépenses du canton de Zurich (15'000 fr. par élève), cette mesure coûterait pour l'ensemble de la Suisse environ 200 millions de fr. par

année. Au cas où la mesure s'étendrait à un tiers des élèves quittant l'école, 200 millions de fr. supplémentaires seraient encore nécessaires.

9. Des procédures de sélection plus équitables

Dépense unique pour les adaptations nécessaires (critères de sélection cognitifs): 10 millions de fr.

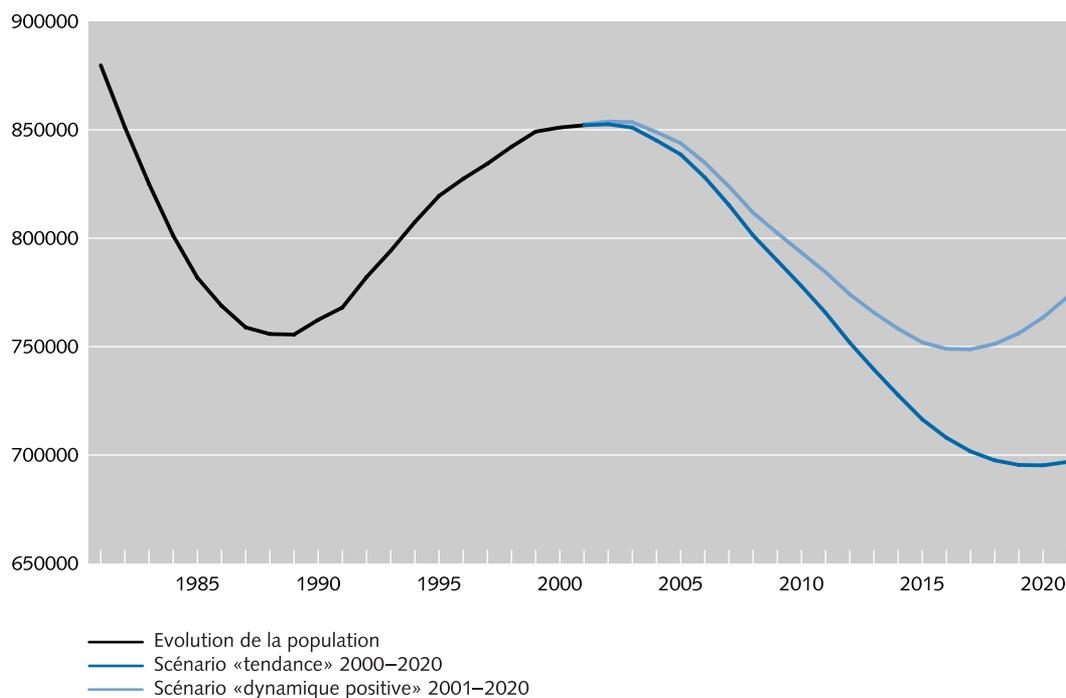
10. Développement de la formation des enseignants et de la recherche en éducation

Périodiquement: 40 – 80 millions de fr., en majeure partie pour la formation continue.

Résumé des besoins

Recommandations	Besoins (en millions de francs)	
	Unique	Périodique
1. Outil de lecture	15	
2. Outil de mathématiques et de sciences naturelles	20	
3. Soutien aux écoles qui ont plus de 30% d'allophones		50
4. Ecole enfantine	100	900 – 1000
5. Structures d'accompagnement		100 – 300
6. Organes de direction d'écoles	100	150 – 250
7. Contrôle des objectifs	10	10
8. Transition		0 – 200
9. Procédure de sélection	10	
10. Formation des enseignants et recherche en éducation		40 – 80
TOTAL	255	1250 – 1890

Evolution du nombre des enfants de 6 à 15 ans de 1981 à 2021



Source des données: OFS, section de l'évolution de la population

Les dépenses actuelles de l'école obligatoire sont de l'ordre de 12 milliards de francs. Sachant que les débats actuels menés en Suisse se fondent généralement sur les estimations basses de la fourchette, il faut compter avec une augmentation de 10%.

Mais il faut aussi considérer que, selon les scénarios de l'évolution de la population de l'Office fédéral de la statistique pour les dix ans à venir – le temps nécessaire à la mise sur pied des propositions – le nombre des jeunes en âge de scolarité devrait diminuer de 8 à 10%. Les ressources ainsi économisées permettraient de financer l'application des recommandations de PISA.