Éducation comparée / nouvelle série, n°7, pp 59-101

PISA, instrument ou témoin du changement

Evolution des performances en lecture et des politiques éducatives dans cinq systèmes européens

Dominique Lafontaine
Université de Liège,
Belgique

Ariane Baye
Université de Liège,
Belgique

RÉSUMÉ

Le présent article met le projecteur sur cinq systèmes éducatifs (Allemagne, Communauté française de Belgique, Pologne, Portugal, Suède) qui ont connu, entre 2000 et 2009, une amélioration sensible de leurs performances en lecture dans PISA ou un déclin significatif en matière d'équité. L'évolution des politiques éducatives y est retracée en tentant de faire le lien entre les types de changements intervenus dans les politiques éducatives et les profils d'évolution observés à l'aune de PISA.

MOTS CLÉS

Evaluation des acquis, enquêtes internationales, tendances, politiques éducatives, équité

ABSTRACT

The current study focusses on five education systems (Belgium French-speaking, Germany, Poland, Portugal, Sweden) where significant improvement of the reading performance in PISA or a significant decline in equity was observed between 2000 and 2009. Firstly, the changes in education policy are documented for each of the systems; the paper then tries to link the kind of changes in education policy with the trends observed through PISA.

KEYWORDS
Educational achievement, trends, education policy, equity

Introduction

Depuis le lancement du programme PISA par l'OCDE en 2000, les résultats des enquêtes internationales sont au cœur du débat et leur retentissement réel ou symbolique sur les politiques éducatives est loin d'être négligeable. En 2009, comme en 2000, un domaine d'évaluation – la lecture – constitue le domaine majeur d'évaluation et on se trouve donc dans de bonnes conditions pour apprécier à la fois les évolutions de performances sur le moyen terme (indicateurs d'efficacité et d'équité) et tenter de les mettre en relation avec des changements de politiques éducatives.

L'objectif du présent article est de se focaliser sur quelques systèmes éducatifs européens qui ont connu une évolution sensible de leurs performances en lecture et/ou de leurs indicateurs d'équité. L'évolution dans ces systèmes sera d'abord documentée en reprenant les indicateurs nécessaires à une appréhension large de la situation. Ensuite, l'évolution des politiques éducatives qui ont précédé ou suivi les enquêtes PISA sera retracée. Ce faisant, on ne pourra pas, de manière sure, attribuer les évolutions observées dans PISA aux réformes et aux changements intervenus. Toutefois, il sera possible d'entrer dans la dynamique qui s'installe entre PISA, la mise en débat et la réflexion autour des résultats, les types de changements dans les politiques éducatives et les profils d'évolution. On peut ainsi faire l'hypothèse que les changements de type systémique (réduire le redoublement, supprimer les filières précoces ou retarder le moment d'orientation) ont un impact à la fois plus rapide et plus profond ; ils affecteraient à la fois les indicateurs de performances et l'équité. En revanche, des changements portant sur le curriculum produiraient plus lentement leurs effets et affecteraient davantage les performances que l'équité des systèmes éducatifs concernés.

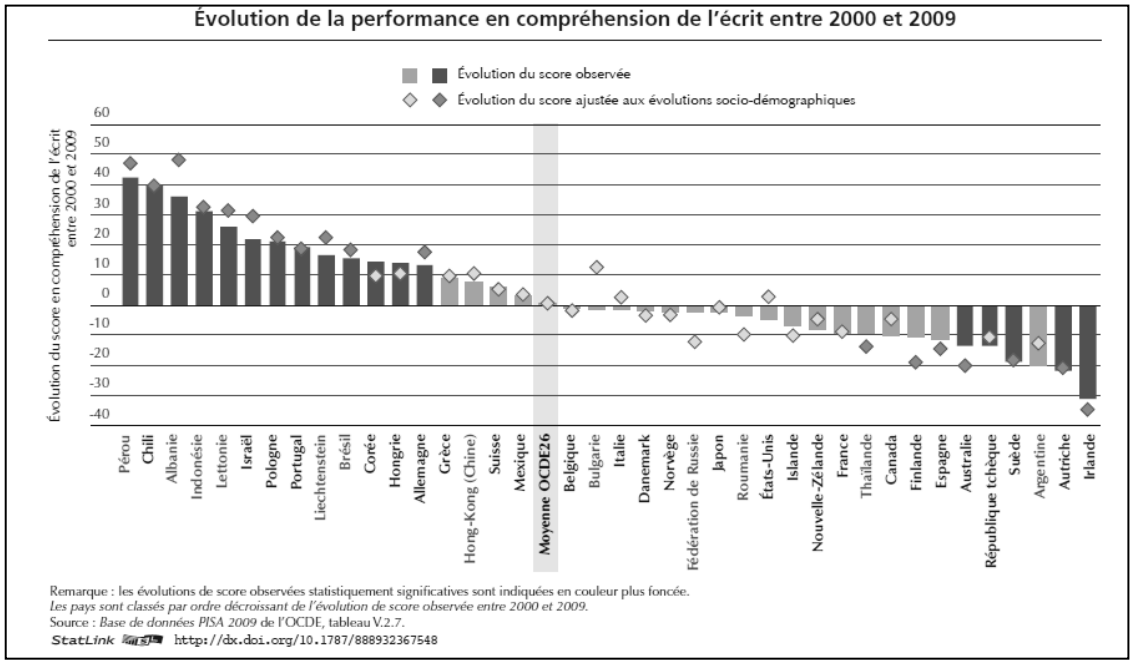
Sélection des systèmes étudiés

Selon le rapport OCDE (OCDE, 2011a) consacré à l'analyse des

tendances entre 2000 et 2009, 13 des 39 systèmes éducatifs qui ont participé aux deux cycles (PISA 2000 et/ou PISA+[15], et PISA 2009) ont connu une évolution positive significative de leurs performances ; quatre seulement ont vu leurs performances en lecture régresser de manière significative.

15 Enquête analogue à PISA 2000 réalisée un an plus tard dans une série de pays non-membres de l'OCDE.

Figure 1[16] : Evolution de la performance en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009



16 La figure est extraite de OCDE (2011a), p. 51.

Une tendance générale se dégage : il existe une corrélation négative de -0.69 entre le rendement moyen du pays et l'évolution : les pays qui avaient les scores les plus faibles en 2000 ont progressé davantage. Ceci peut tenir à de nombreux facteurs : la marge de progrès des pays les plus faibles est évidemment plus grande ; en outre, les systèmes qui avaient enregistré les performances les plus faibles en 2000 avaient quelques raisons de s'inquiéter de la situation et se sont sans doute montrés plus actifs dans la recherche de solutions ; enfin, et ceci vaut pour les pays les moins performants (score moyen en lecture en dessous de 450 lors du cycle précédent), des unités plus faciles ont été ajoutées au test 2009, ce qui donne l'occasion aux élèves les moins performants de démontrer leurs compétences, même limitées, plutôt que de s'abstenir de répondre à des épreuves dont l'ampleur, notamment en termes de longueur de textes, peut les rebuter.

Nous avons choisi de porter l'attention sur quatre systèmes éducatifs européens dont les performances entre 2000 et 2009 ont connu une hausse sensible : la Pologne, le Portugal, l'Allemagne et la Communauté française de Belgique[17]. Parmi les systèmes qui ont vu leurs performances régresser, le choix s'est porté sur la Suède. Ce choix est en partie arbitraire, mais guidé par quelques principes. Le spectre a d'emblée été limité aux systèmes européens, dont la relative proximité permet de tirer des enseignements plus pertinents sur le plan des politiques éducatives. On a ensuite écarté des pays comme l'Autriche pour lequel des changements dans l'échantillon entre 2000 et 2009 peuvent être en partie responsables de la baisse intervenue, et d'autres comme l'Irlande, où des changements économiques pourraient expliquer l'importante régression des performances. Enfin, l'attention s'est portée sur des systèmes pour lesquels les changements intervenus dans le système étaient bien documentés ou connus des auteurs du présent article.

17 En Communauté française de Belgique, le progrès est de 14 points et à la limite de la signification statistique. Nous avons néanmoins choisi d'inclure ce système dans l'analyse, dans la mesure où nous sommes particulièrement bien placées pour analyser les évolutions intervenues entre les deux cycles de PISA.

Description des évolutions intervenues dans cinq systèmes entre 2000 et 2009

Notre analyse porte en priorité sur les évolutions intervenues en lecture entre 2000 et 2009 ; les évolutions intervenues dans le domaine de la lecture sont en effet plus robustes, puisqu'elles s'appuient sur une comparaison de domaine majeur à domaine majeur (le domaine majeur est évalué de manière plus approfondie). Nous avons néanmoins jugé intéressant d'inclure quelques informations sur les évolutions intervenues dans les deux autres domaines – les mathématiques et les sciences. Le principe est de situer le premier terme de la comparaison lorsque la discipline est évaluée comme domaine majeur. Pour les mathématiques, l'évolution porte donc sur la période 2003-2009 et pour les sciences, elle ne porte que sur trois ans (2006-2009).

Evaluation des performances

Dans les systèmes examinés, l'évolution des performances en lecture va de +13 à +21 points sur l'échelle standardisée, soit l'équivalent d'un tiers à une demi-année scolaire. Dans les quatre systèmes éducatifs qui ont progressé, on constate une diminution du pourcentage d'élèves peu performants (sous le niveau 2) ; ce gain ne s'accompagne pas d'une diminution du nombre d'élèves très performants (niveau 5 et au-dessus), sauf en Allemagne (légère régression non significative). Au contraire : dans trois des quatre pays concernés, la proportion d'élèves performants augmente aussi légèrement. Il s'agit là d'une tendance générale, comme l'indique le document *PISA à la loupe 2* (OCDE, 2011b): « Parmi les 13 pays dont le score moyen s'est amélioré depuis 2000, la plupart peuvent attribuer ces bons résultats à de nets progrès chez leurs élèves les moins performants » (OCDE, 2011b, p. 1).

Tableau 1 : Evolution des performances moyennes en lecture, du pourcentage d'élèves sous le niveau 2 et au moins au niveau 5; évolution des performances en mathématiques et en sciences[18]

	Evolution du score en lecture entre 2000 et 2009	Evolution du % d'élèves sous le niveau 2[19]	Evolution du % d'élèves au moins au niveau 5[20]	Evolution du score en mathématiques entre 2003 et 2009	Evolution du score en sciences entre 2006 et 2009
Allemagne	**+ 13**	**- 4.2**	- 1.2	**+ 10**	+ 5
CFB	+ 14	**- 4.9**	+ 2.1	- 9	- 4
Pologne	**+ 21**	**- 8.2**	+ 1.3	+ 5	**+ 10**
Portugal	**+ 19**	**- 8.6**	+ 0.6	**+ 21**	**+ 19**
Suède	**- 19**	**+ 4.9**	**- 2.2**	**- 15**	- 8

En Suède, la baisse moyenne de performances correspond à une augmentation du pourcentage d'élèves peu performants et à une diminution du pourcentage d'élèves très performants.

Dans quatre des cinq systèmes éducatifs concernés, on note une évolution dans le même sens (progrès ou régression) en mathématiques et en sciences, parfois de moindre ampleur (certaines différences ne sont pas significatives sur le plan statistique). La CFB fait exception : alors que l'évolution est positive en lecture, elle est légèrement négative en mathématiques et en sciences (de manière non significative).

Indicateurs d'équité

« Dans les pays de l'OCDE, l'impact du milieu socioéconomique sur les résultats d'éducation est resté le même entre 2000 et 2009. Certains

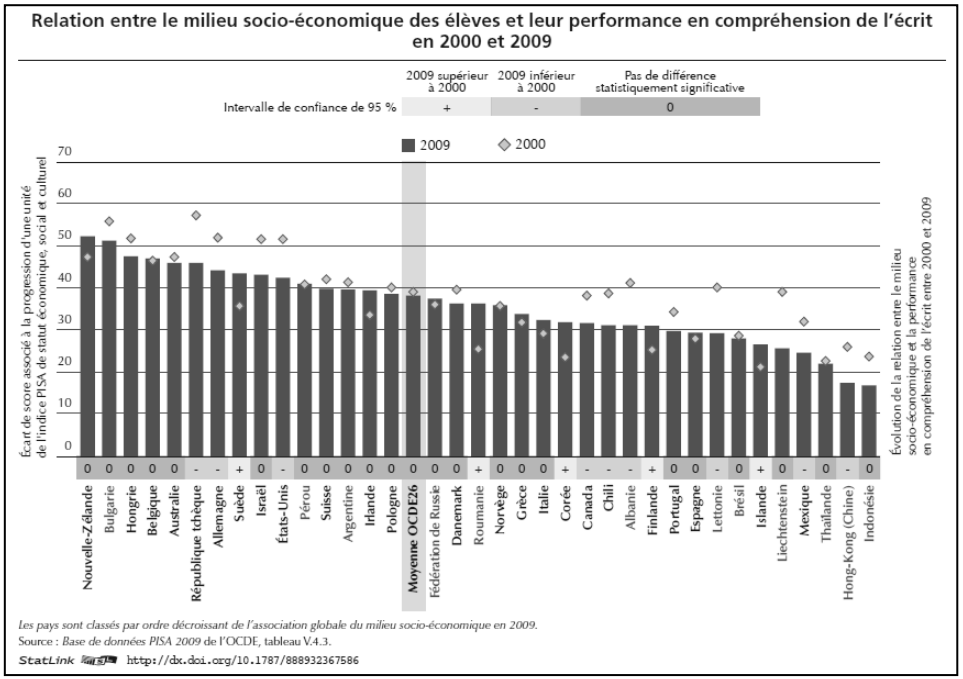
18 Les différences statistiquement significatives au moins à p.< .05 sont en grasses. Le même principe s'applique à tous les tableaux.

19 Niveau de performances considéré par l'OCDE comme le seuil à atteindre pour des élèves de 15 ans, et qui correspond donc à des compétences relativement rudimentaires.

20 Niveau de performances élevé. Les élèves qui atteignent ou dépassent ce niveau possèdent des compétences qui leur permettent de faire face à des tâches de lecture complexes.

pays sont parvenus à accroitre l'égalité des chances dans l'éducation » (OCDE, 2011a, p. 80). Parmi les systèmes ici sous la loupe, c'est le cas de l'Allemagne, dont l'influence du milieu socioéconomique sur les performances, très marquée en 2000, a tendance à se rapprocher de la moyenne. C'est également le cas en Pologne (très légère diminution de l'impact du milieu socioéconomique) et au Portugal, où l'impact du milieu socioéconomique était déjà en dessous de la moyenne, et qui réduit encore cet impact. En CFB, le lien (non représenté dans la figure) entre le milieu socioéconomique et les performances en lecture n'a pas évolué de manière significative.

Figure 2 : Relation entre le milieu socio-économique des élèves et leur performance en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009[21].



21 Cette figure est extraite de OCDE (2011a), p. 81.

« En revanche, la pente du gradient socioéconomique a augmenté entre 2000 et 2009 dans 5 pays. (…). En Suède, l'impact du milieu socioéconomique est désormais supérieur à la moyenne » (OCDE, 2011a, p. 80). La Suède figure désormais au rang des systèmes où l'impact du milieu socioéconomique est relativement important. Elle se détache nettement des autres systèmes du nord de l'Europe où l'impact du milieu socioéconomique est traditionnellement assez modeste[22].

Tableau 2 : Evolution des performances entre 2000 et 2009 selon l'origine des élèves[23]

	Différences de performances entre les élèves autochtones et les élèves d'origine immigrée et évolution entre 2000 et 200924		
	Valeur pour 2000	Valeur pour 2009	Evolution
Allemagne	**84**	**56**	**-28**
CFB	**86**	**52**	**-34**
Portugal	14	**26**	+12
Suède	**58**	**66**	+8

En Allemagne et en CFB, qui comptent une proportion importante de jeunes d'origine immigrée (respectivement 17,5 % et 22,1 % en 2009[25]), l'écart entre les jeunes d'origine autochtone et les jeunes d'origine immigrée s'est réduit entre 2000 et 2009. Au Portugal et en Suède (qui comptent respectivement 5,5 % et 11,9 % de jeunes d'origine immigrée), l'écart s'est légèrement accru, de manière non significative.

---

22 A signaler que l'impact du statut socioéconomique a aussi augmenté en Finlande, mais il reste nettement en dessous de la moyenne.

23 En Pologne, la proportion de jeunes d'origine allochtone est quasi nulle (0,3 % en 2000 ; 0 % en 2009).

24 Dans les quatre systèmes concernés, les élèves d'origine immigrée obtiennent de moins bonnes performances que les élèves autochtones.

25 En Allemagne, en Communauté française de Belgique, au Portugal et en Pologne, la proportion de jeunes d'origine immigrée s'est accrue entre 2000 et 2009 (respectivement + 2,2 %, + 3,3 %, +2,3 %, + 1,2 %). Les données ont été recalculées en raison d'une erreur repérée dans OCDE (2011) pour les Communautés belges. Pour les autres systèmes éducatifs, elles peuvent différer très légèrement de celles présentées dans le rapport international, en raison de la manière dont sont traitées les données manquantes.

Tableau 3 : Variance entre établissements : évolution entre 2000 et 2009

	Variance entre écoles 2000	Erreur type	Variance entre écoles 2009	Erreur type	Evolution[26]	Erreur type	Evolution en %
Allemagne	6903	188	5867	184	**-1036**	**263**	**-15%**
CFB	7250	185	7528	311	278	362	+4%[27]
Pologne	6127	169	1309	161	**-4818**	**234**	**-79%**
Portugal	3457	163	2416	134	**-1041**	**211**	**-30%**
Suède	793	106	1514	184	**721**	**212**	**+91%**

Dans les trois systèmes éducatifs qui ont réussi à améliorer à la fois leur niveau de performances et d'équité – l'Allemagne, la Pologne et le Portugal – on constate que les différences de performances entre écoles ont également significativement diminué entre les deux cycles. Le cas de la Pologne est le plus flagrant, puisque les différences entre écoles ne représentent plus maintenant qu'environ un cinquième de ce qu'elles étaient en 2000. En Allemagne, la diminution est significative, mais modeste. En Communauté française, la situation reste similaire à ce qu'elle était en 2000[28].

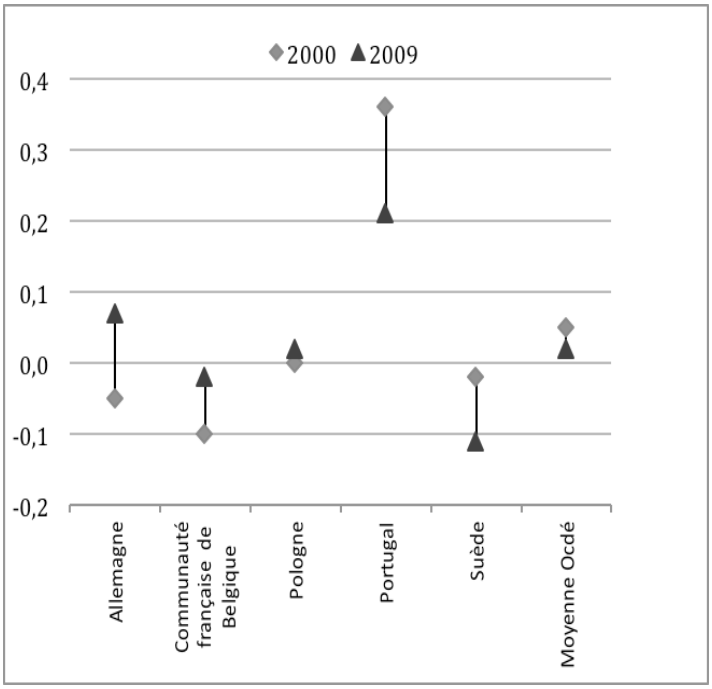
26 Ces chiffres diffèrent légèrement de ceux présentés dans le rapport sur les Tendances (OCDE, 2011), en raison d'un mode de calcul un peu différent. Dans le mode de calcul utilisé ici, tous les élèves et toutes les écoles sont inclus, y compris les écoles d'enseignement spécialisé et les élèves pour lesquels certaines données telles l'indice socioéconomique des parents sont manquantes.

27 En CFB, il est en principe peu opportun de comparer la variance entre écoles entre 2000 et 2009, car un changement d'unité d'échantillonnage est intervenu. En 2000, l'unité « école » correspondait à ce que l'on appelle des implantations (plus petites unités, définies géographiquement par un ensemble de bâtiments) ; en 2009, l'unité « école » correspond à des établissements, entités administratives plus importantes et plus grandes en taille : ainsi, un même établissement peut comporter plusieurs implantations, par exemple une grosse implantation organisant de l'enseignement général et une plus petite implantation n'organisant que de l'enseignement professionnel. Le changement d'unité d'échantillonnage est de nature à diminuer la variance entre écoles, les implantations étant plus distinctes entre elles que ne le sont les établissements. Même si la comparaison n'est pas valide, nous avons néanmoins estimé utile de l'inclure, pour les raisons suivantes. Si, comme on le constate, la variance entre écoles, qui aurait dû diminuer pour les raisons techniques susmentionnées, ne diminue pas, on est au moins sûr d'une chose, c'est que dans les faits, la variance entre écoles ne s'est pas réduite. Elle a même vraisemblablement augmenté ; mais il est rigoureusement impossible, hélas, d'estimer dans quelle proportion.

Engagement dans la lecture, plaisir de lire

A côté des indicateurs classiques de performances et d'équité, il a paru intéressant de voir si les indices d'engagement dans la lecture avaient évolué entre 2000 et 2009. Si certains systèmes ont décidé de réformer ou d'infléchir leurs curriculums dans le domaine de la lecture, ceci pourrait se traduire par un engagement plus important dans la lecture.

Figure 3 : Evolution de l'indice de lecture pour le plaisir entre 2000 et 2009[29]



Signalons au préalable qu'entre 2000 et 2009, la lecture par plaisir connait en moyenne une évolution négative; les jeunes de 15 ans en 2009 déclarent moins souvent lire par plaisir qu'en 2000. A rebours de cette tendance générale, l'indice de plaisir pris à la lecture a augmenté en Allemagne et en CFB ; cet indice était particulièrement bas dans ces deux systèmes en 2000. En Pologne, les valeurs sont stables et autour

[29] Indice standardisé dont la moyenne est égale à 0 et l'écart type à 1.

de la moyenne. En Suède, l'indice a diminué, de même qu'au Portugal, où il était particulièrement haut en 2000 (et reste d'ailleurs au-dessus de la moyenne en 2009).

Mouvements et réformes intervenus dans les cinq systèmes étudiés

Les premiers résultats de PISA, lorsqu'ils ont été divulgués en décembre 2001, ont certes suscité l'intérêt général dans tous les pays participants, mais les retombées ont été inégales selon les systèmes éducatifs. Ainsi, dans certains systèmes, comme en France ou aux Etats-Unis, les retombées semblent assez limitées, en raison du peu d'échos ou du peu de crédit fait aux enquêtes internationales. D'autres systèmes, bien classés au palmarès, ont pris acte de leurs performances satisfaisantes et n'avaient guère de raison d'entamer une réflexion en profondeur suite à PISA. Enfin certains systèmes, classés en dessous de la moyenne, ou nettement en dessous de ce qu'ils escomptaient, ont pris les résultats PISA au sérieux, se sont attelés à analyser les raisons de cette sous-performance et ont tenté d'imaginer ou de mettre en œuvre des solutions à ce qui apparaissait comme un sérieux problème. L'Allemagne et la Pologne sont clairement dans ce cas de figure, la CFB et le Portugal également, même si leur cas est moins connu sur la scène internationale. Pour ce qui est de la Suède, les évolutions du système éducatif n'apparaissent pas comme des réponses à une sous-performance dans PISA. Elles s'inscrivent dans une dynamique propre entamée avant PISA, dans les années 1990. Dynamique bien caractérisée de décentralisation et de dérégulation, dont PISA offre l'occasion de mesurer les effets à moyen terme.

Nous allons maintenant retracer à grands traits les mouvements et réformes intervenus dans les cinq systèmes étudiés.

Communauté française de Belgique

Réformes avant PISA 2000

Lorsque tombent en 2001 les premiers résultats de PISA, la CFB sort d'une décennie où ont été prises d'importantes réformes en matière de politiques éducatives. Ainsi, en 1997, a été promulgué le Décret Missions, où sont pour la première fois définies les finalités à poursuivre pour l'ensemble des élèves de l'enseignement obligatoire[30]. Dans ce même décret sont jetées les bases d'une importante réforme curriculaire : la définition de référentiels de compétences pour l'ensemble des matières et des niveaux, communs à l'ensemble des élèves. Tous les programmes d'études devront être revus en conséquence pour se mettre en conformité avec les référentiels communs[31]. Une fois approuvés par les commissions *ad hoc*, ces nouveaux programmes vont entrer progressivement en vigueur dans les années 2000. Pour le français et les mathématiques, ce sera le cas en 2000-2001.

En 1995 avait été pris un autre Décret important concernant l'enseignement fondamental, le décret sur l'Ecole de la réussite[32]. Celui-ci jetait les bases d'une organisation en cycles : un premier cycle allant de la 3e maternelle à la 2e année primaire, et un deuxième cycle, de la 4e à la 6e primaire. L'objectif était, via l'instauration de cycles, de permettre aux élèves de progresser à leur rythme et de diminuer ainsi

30 Décret du 14 juillet 1997. Les quatre finalités assignées à l'enseignement obligatoire sont : 1) Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves 2) Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, culturelle et sociale 3) Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures. 4) Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

31 Les référentiels sont communs à l'ensemble des établissements, quel que soit le réseau ou pouvoir organisateur. Les programmes sont quant à eux spécifiques aux pouvoirs organisateurs. Le chantier de révision des programmes est donc d'une ampleur considérable.

32 Décret du 14 mars 2005.

les taux de redoublement, particulièrement élevés en CFB (de l'ordre de 15 % en 1996-97). Une disposition du Décret en affaiblissait néanmoins la portée : si la répétition d'une année à l'identique devait être évitée, en particulier la 1re année du cycle, il était permis d'allonger d'un an la durée du cycle pour les élèves en difficulté. Les *Indicateurs de l'enseignement* (Ministère de la Communauté française, 2010) montrent hélas que cette mesure est restée quasi sans effet. Dans l'enseignement fondamental, le taux de retard scolaire en 2008-2009 avoisine 20 % ; les taux de retard ont donc plutôt augmenté que diminué. Dans le secondaire, après une diminution du retard scolaire entre 1990 et 2000, les taux sont repartis à la hausse. Près d'un élève sur deux dans le secondaire est en retard d'au moins un an dans son parcours scolaire en 2008-2009. Ni le passage à une approche par compétences, ni les décrets visant la diminution du redoublement n'ont à ce jour réussi à infléchir cette tendance lourde de l'enseignement en CFB.

Un troisième décret important a été promulgué en 1998-99, le décret sur les discriminations positives. Faisant suite au décret sur les ZEP (début des années 1990), ce décret prévoit l'octroi de moyens supplémentaires aux écoles qui accueillent un public socialement défavorisé. Dans un système scolaire fortement ségrégé, caractérisé par des regroupements selon l'aptitude académique, mais aussi selon l'origine sociale ou ethnique, et où la liberté du choix de l'école par les parents est totale, il est reconnu que certains établissements s'apparentent à de véritables ghettos et le principe d'une politique compensatoire a rapidement fait l'objet de consensus politique.

Débats et controverses autour de PISA 2000 : tentatives de réformes du système, avec quels effets ?

L'équipe de recherche chargée d'analyser les résultats de la CFB a fortement mis en avant le caractère inefficace, mais aussi profondément inéquitable du système éducatif en CFB (Demeuse, Lafontaine & Straeten, 2005 ; Lafontaine & Blondin, 2006 ; Baye & al., 2006 ; Baye & al., 2009 ; Lafontaine & al., 2009). L'impact de l'origine sociale et ethnique des élèves sur leurs performances y est parmi les plus élevés de tous les pays de l'OCDE, les différences de

performances selon l'école fréquentée y sont particulièrement importantes, et la proportion d'élèves très peu performants est alarmante. Les responsables politiques de tous horizons ont bien entendu le message et au début des années 2000, la question de l'amélioration de l'efficacité, mais surtout de la diminution de l'iniquité du système a été régulièrement débattue par l'ensemble des partenaires de l'école (partis politiques, pouvoirs organisateurs, organisations syndicales…). La place manque ici pour rendre compte de la véritable effervescence qui a marqué le débat politique en particulier en 2004, lorsqu'un nouveau gouvernement se met en place et met en débat, avant adoption, un projet de Contrat pour l'école. Nous nous bornerons donc à présenter les réformes qui ont été adoptées, et les pistes possibles qui n'ont pas été retenues[33], en commençant par ces dernières.

- Interdiction/réduction du redoublement : on a vu plus haut que des décrets successifs avaient été pris dès avant PISA 2000 avec pour objectif de diminuer le redoublement. Ces décrets se sont soldés par un échec si l'on en juge par les indicateurs de retard scolaire qui, loin de diminuer, ont augmenté au cours des dix dernières années ; devant l'inefficacité patente de ces tentatives de réformes, aucune nouvelle mesure dans ce sens n'a été amorcée ;
- Allongement du tronc commun : la CFB se caractérise par un modèle différencié, non compréhensif de son enseignement secondaire. Officiellement, dès le début de la 3e année du secondaire (14 ans environ) – implicitement dès la 1re année (12 ans) – les élèves se répartissent entre filières générales, techniques et professionnelles. L'orientation se fait essentiellement par l'échec ; les élèves qui échouent dans l'enseignement général reçoivent une attestation « restrictive » qui leur permet de passer dans l'année supérieure, mais leur interdit l'accès aux filières les plus prestigieuses (enseignement général). En dépit de nombreux débats, particulièrement animés dans les assemblées

33 Il faut savoir que les gouvernements en CFB rassemblent toujours plusieurs partis, généralement modérés (gauche, centre gauche, centre droit, écologistes) et que la déclaration de politique communautaire représente donc un compromis sur lequel ces partis peuvent s'entendre.

d'enseignants, il n'a été décidé ni d'allonger le tronc commun, ni de supprimer le système d'attestations restrictives, toujours en vigueur, qui fait de l'enseignement technique et professionnel des filières de relégation, regroupant les élèves en difficulté, et non l'objet d'un véritable choix d'études. Une réforme du 1er degré est bien intervenue, mais elle ne modifie pas en profondeur la logique de différenciation, comme en témoigne le nom désormais donné au parcours dans le 1er degré qu'empruntent les élèves en difficulté : « premier degré différencié ».

Examinons maintenant les mesures qui ont été adoptées et qui touchent à l'organisation du système :

- Mise sur pied d'une commission de pilotage du système : le décret D. 27-03-2002, M.B. 17-05-2002 instaure une **commission de pilotage** des enseignements organisés et subventionnés par la Communauté française de Belgique qui se voit confier les missions suivantes (entre autres).
  La Commission :
  - accompagne les réformes pédagogiques ;
  - élabore, via une base de données mise sous sa responsabilité, un système d'indicateurs relatifs au système éducatif ;
  - organise des évaluations externes au moins tous les cinq ans pour chaque cycle de l'enseignement obligatoire et pour le deuxième et le troisième degré de l'enseignement secondaire ;
  - assure, toujours via la base de données mise sous sa responsabilité, le suivi statistique des élèves en vue de comprendre les décrochages scolaires, les problèmes rencontrés et les orientations successives ;
  - adresse un rapport annuel au Gouvernement sur ses activités présentes et à venir, et propose d'éventuelles modifications permettant l'amélioration du pilotage de l'enseignement.
- **Renforcement du dispositif d'évaluations externes non certificatives** (2006) ; **instauration d'une épreuve externe certificative à la fin de la scolarité primaire** (2006, avec prise d'effet en 2010) : le dispositif préexistant d'évaluations externes non certificatives voit s'étendre les niveaux et les matières

concernées. En outre, pour la première fois voit le jour une épreuve externe commune à l'ensemble des établissements à visée certificative (épreuve délivrant le Certificat d'études de base). Tous les détails relatifs à ces évaluations figurent sur http://www.enseignement.be

- **Régulation des inscriptions** dans l'enseignement secondaire : jusqu'en 2007[34], il n'existait en CFB aucune régulation de l'inscription des élèves dans l'enseignement secondaire. Tout parent était absolument libre d'inscrire son enfant dans n'importe quelle école et à n'importe quel moment ; de leur côté, les établissements jouissaient d'importantes marges de liberté dans le choix des élèves qu'ils acceptaient d'inscrire. Il en résultait, dans certains établissements à la réputation flatteuse, des stratégies d'inscription anticipées parfois de plusieurs années. Par ailleurs, PISA ayant clairement mis en évidence la faible mixité sociale des établissements (clivage écoles sanctuaires/écoles ghettos), les responsables politiques, après avoir commandé une étude à une équipe interuniversitaire (Delvaux & al., 2005), ont, *via* deux décrets successifs, tenté d'encourager davantage de mixité sociale en mettant sur pied des mécanismes de régulation des inscriptions qui n'enfreignent pas la liberté du choix du chef de famille. Nul ne sait affirmer, à l'heure actuelle, si ces décrets ont réellement contribué à augmenter la mixité sociale dans les établissements secondaires ; mais si évolution il y a, elle est certainement ténue. Si on en juge par les indicateurs PISA – le clivage social et ethnique entre les publics des établissements les plus et les moins favorisés est toujours abyssal (Baye & al. 2010) ; comme on l'a vu précédemment, la variance entre établissements n'a pas diminué, alors que techniquement, vu le changement d'unité d'échantillonnage, elle aurait dû diminuer.

Mesures touchant à l'enseignement de la lecture

Comme nous l'avons mentionné au point 1.1, la CFB venait, à la fin des années 1990, d'élaborer de nouveaux référentiels de compétences qui n'avaient pas encore pu produire leurs effets dans les classes. La

[34] Le décret régulant les inscriptions en 1re année de l'enseignement secondaire a été adopté le 28 février 2007 par le Parlement de la Communauté française de Belgique.

direction indiquée par ces référentiels dans le domaine de la lecture ne paraissait pas devoir infléchie. Rien n'a donc été modifié au cœur du curriculum. Néanmoins, en marge de ce curriculum, on peut affirmer qu'il s'est instauré dans le domaine de la lecture, entre 2000 et 2010, une dynamique de réflexion, d'actions, de formations dont ont pu bénéficier les enseignants : diffusion d'outils, formations sur la lecture, pistes didactiques, conférences, recherches, initiatives des pouvoirs organisateurs, de l'inspection, des bibliothèques publiques… Sur le plan didactique, l'enseignement de la lecture-compréhension a sans doute été LE chantier des années 2000-2010.

Précisons encore qu'aucun aménagement n'a été apporté à la formation initiale des enseignants (pas d'allongement de la formation[35], pas de décision de créer des formations de maitres spécialistes de la lecture) ; en 2006-2007, une heure de français a été ajoutée à l'horaire hebdomadaire des élèves de 1re secondaire (les élèves testés en 2009 dans PISA, en retard dans leur parcours scolaire, ont pu bénéficier de cette mesure ; les élèves à l'heure étaient déjà en 2e secondaire à l'époque).

Mise en relation des tendances dans PISA et des changements de politiques

Les décideurs en matière d'éducation de la CFB ont pris la mesure des résultats de PISA 2000 et ont incontestablement tenté de prendre des mesures pour pallier l'inefficacité et l'inéquité d'un système particulièrement délicat à manœuvrer[36]. Beaucoup de choses ont changé entre 2000 et 2009 : nouveaux référentiels et programmes, instauration d'évaluations externes régulières (en français notamment), soutien aux écoles accueillant des publics défavorisés (discriminations positives), renforcement du pilotage, régulation des inscriptions.

35 En CFB, la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire inférieur se fait dans des Hautes écoles pédagogiques (enseignement supérieur non universitaire) et se déroule en 3 ans.

36 En raison de la décentralisation de ce système, du rôle important dévolu aux pouvoirs organisateurs et de la liberté du choix d'école, coulée dans la Constitution.

Les mesures touchant aux mécanismes générateurs d'iniquité (filières, redoublement) ont été timides, voire cosmétiques ; rien d'étonnant dès lors si les indicateurs d'iniquité sont restés quasi inchangés[37]. Les performances, de leur côté, sont restées stables jusqu'en 2006 ; ensuite est intervenue l'amélioration de 14 points qui, soulignons-le, ne concerne que la lecture. Le recul manque encore pour voir si cette relative amélioration se consolidera dans les années à venir. Si on prend en compte le fait que les indicateurs d'engagement se sont aussi améliorés et l'écart garçons-filles légèrement réduit, il semble que le progrès enregistré est plutôt imputable à la dynamique de réflexion autour de la lecture qui a suivi PISA 2000 et à l'ajout d'une heure de français à l'horaire des élèves en 1re année du secondaire. Par ailleurs, l'amélioration moyenne observée correspond à un progrès marqué (+ 25 points) sur la sous-échelle « Réfléchir et évaluer », nettement plus sensible que sur les deux autres sous-échelles « Retrouver de l'information » (+ 8 points) et « Interpréter » (+ 8 points). Ce progrès asymétrique incline à penser que les élèves sont aujourd'hui davantage familiers de ce genre de questions (grâce aux évaluations externes non certificatives), ou y sont davantage rompus (grâce à des changements didactiques intervenus au cours de français).

L'Allemagne

Le système éducatif allemand partage beaucoup de points communs avec celui de la CFB. C'est un système non compréhensif, où les filières débutent de façon précoce : dès l'âge de 10 ans, les élèves sont orientés vers le *Gymnasium* (enseignement général qui prépare à l'enseignement supérieur), la *Real Schuler Haupt* ou la *Haupt Schule* qui toutes deux préparent à l'apprentissage d'un métier. Les indicateurs issus de PISA présentent aussi des points communs. L'Allemagne et la CFB apparaissent comme des systèmes particulièrement inéquitables, où l'impact de l'origine sociale ou de l'origine immigrée de l'élève sont parmi les plus élevés des pays de l'OCDE. La performance dans PISA est étroitement liée à l'établissement fréquenté. Quant aux

[37] On note même une légère augmentation de la ségrégation socioéconomique. La variance de l'indice socioéconomique expliquée par l'établissement fréquenté passe de 27 % en 2000 à 32 % en 2009 (Monseur, communication personnelle).

performances, dans PISA 2000, elles étaient dans les trois domaines en dessous de la moyenne OCDE. La particularité de l'Allemagne, qui avait pris part à peu d'évaluations internationales avant PISA, était que le système allemand vivait jusqu'au choc PISA avec « une auto-évaluation implicite du système éducatif du pays caractérisée par la confiance en soi, la conviction de sa propre efficacité et du rôle important de ce système dans la réussite économique de l'Allemagne »[38] (Ertl, 2006, p. 620).

PISA en Allemagne : un choc colossal

Les observateurs s'accordent à reconnaitre que PISA a connu en Allemagne un retentissement exceptionnel. Peu habitués aux comparaisons internationales, confiants dans l'excellence de leur système, les Allemands ne s'attendaient pas à un tel revers. Toutefois, plutôt que de mettre en question le baromètre utilisé comme cela se passe parfois dans d'autres pays, ils ont manifestement pris cet électrochoc au sérieux ; assez rapidement, « un consensus social a émergé, reconnaissant que des réformes étaient inévitables[39] » (Ertl, 2006, p. 621.) Ainsi, « alors que les opinions des patrons allemands et des syndicats sur les questions d'éducation et de formation sont en général diamétralement opposées, PISA a débouché sur une déclaration commune de la fédération des syndicats allemands et de la fédération des patrons » (Ertl, 2006, p. 624).

Un important train de réformes

Les réactions n'ont pas tardé et un important train de réformes ont été mises en chantier, parmi lesquelles on mentionnera des réformes qui touchent au curriculum et certaines mesures organisationnelles :

- La réforme la plus ambitieuse concerne le **développement de standards nationaux** formulés en termes de compétences, suite au rapport demandé à Eckhard Klieme. Ceux-ci ont été

38 *"The PISA results have fundamentally undermined the implicit self-assessment of the country's education system, an assessment that had been characterized by self-confidence, belief in its efficiency and the system's important role in Germany's economic achievements."* (Ertl, 2006, p. 620).

39 *"A broad consensus has emerged that reforms are inevitable"* (Ertl, 2006, p. 621).

développés et implémentés en un temps record (dès 2004-2005), d'une manière d'autant plus surprenante qu'il s'agit de standards nationaux qui ont nécessité l'accord conjoint des 16 *Länder*[40]. Le passage à une approche par compétences représente aussi une rupture de paradigme importante dans le contexte pédagogique allemand où l'approche centrée sur la matière restait prédominante jusque-là.

- Dans la foulée, les 16 *Länder* se sont aussi accordés sur la mise en place d'évaluations nationales du rendement des élèves, basées sur les standards nationaux. Un Institut du Développement de la Qualité en éducation (*Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungwesen*, IQB) a été fondé en 2004, avec la mission de développer les structures d'évaluation et de conduire les tests. Comme le souligne Ertl (2006), « ceci représente un précédent en matière de politiques éducatives en Allemagne depuis les années 1950. C'est en effet la première fois que le KMK, l'organe qui coordonne les politiques éducatives des 16 *Länder* se met d'accord sur une institution nationale responsable d'assurer la qualité au-delà de chaque *Länder* individuel » (p. 622).

D'autres mesures ont encore été prises dont il est plus malaisé de mesurer l'ampleur :

- Promotion de la lecture ;
- Promotion des apprentissages en mathématiques et en sciences ;
- Augmentation du nombre d'écoles qui offrent une journée complète de cours. Dans la plupart des écoles allemandes, l'enseignement n'a lieu que le matin. En 2003, seuls 5 % des écoles offraient un enseignement durant l'après-midi ; aujourd'hui, environ 50% des écoles seraient dans le cas (Klieme, 2012, communication personnelle).
- Amélioration de l'éducation pour les élèves issus de l'immigration.

Par ailleurs, des changements dans les caractéristiques sociodémographiques et de parcours scolaires des élèves doivent être

40 *"The introduction of national standards amounts to an infringement of cultural autonomy, a principle that has been jealously guarded by the Länder."* (Erlt, 2006, p. 622).

mentionnés, car ils peuvent avoir affecté l'évolution des performances.

- Le nombre de jeunes fréquentant la filière académique la plus prestigieuse – le Gymnasium – a augmenté entre 2000 et 2009, passant de 28 à 33%, tandis que le pourcentage d'étudiants fréquentant la Hauptschule (enseignement professionnel de base) diminuait de 22 à 19% (Ehmke, Jude, 2010) ;
- Le pourcentage de jeunes en retard scolaire a également diminué ; il est passé de 24% en 2000 à 21,4% en 2009 (Tilmann & Maier, 2001; Ehmke, Jude, 2010)
- La répartition des jeunes en fonction de leur origine ou profil migratoire s'est légèrement modifiée. Ainsi, en 2000, les jeunes autochtones (nés en Allemagne de parents allemands) étaient 84,8 %. Ils ne sont plus que 82,4% en 2009. Le pourcentage de jeunes d'origine étrangère a donc légèrement augmenté. Néanmoins, les jeunes dits de 2e génération – nés en Allemagne dont au moins un parent est né à l'étranger - sont désormais plus nombreux en 2009 (11,7%) qu'en 2000 (5,1%), tandis que la proportion de jeunes nés eux-mêmes à l'étranger a décru (de 10,1% en 2000 à 5,9% en 2009) (OECD, 2001 ; OECD, 2011a). Malgré une légère augmentation globale du nombre de jeunes d'origine étrangère, la situation en 2009 est donc plus favorable, puisque les jeunes qui ne sont pas nés en Allemagne ont diminué de moitié environ.

Un grand tabou : la structure

Alors que l'iniquité mise en évidence par PISA en Allemagne soulève immanquablement la question des structures et de l'orientation précoce, paradoxalement « il n'y a eu que très peu ou pas de discussion du tout sur la question controversée de la sélection précoce des élèves » (Ertl, 2006, p. 621), en dépit des interventions d'Andreas Schleicher lui-même[41]. Seuls les syndicats d'enseignants semblent s'être émus de cette absence de remise en question du caractère sélectif du système éducatif allemand. Ainsi, selon Ertl (2006), « la *Gesamtschule (comprehensive school*) reste le tabou absolu du discours sur les questions d'éducation en Allemagne » (p. 631).

41 Secrétariat général de l'OCDE, responsable au plus haut niveau de PISA.

Mise en relation des évolutions et des réformes

Les évolutions de performances observées en Allemagne sont positives, mais restent modestes : + 13 points en lecture (entre 2000 et 2009), + 10 points en mathématiques (entre 2003 et 2009), + 5 points en sciences (entre 2006 et 2009). La proportion d'élèves peu performants en lecture a régressé de 4,2 %, mais le nombre d'élèves très performants a également un peu diminué entre 2000 et 2009 (-1.2 %). L'indice de plaisir pris à la lecture a un peu progressé.

On note également un frémissement du côté des indicateurs d'équité. La variance entre écoles a diminué de 15 %, même si elle reste une des plus importantes observées parmi les pays de l'OCDE. L'impact de l'origine socioéconomique a diminué : alors qu'en 2000, la différence de score au niveau Elève liée à une augmentation d'une unité de l'indice socioéconomique et culturel était de 52 points, elle n'est plus en 2009 que de 44 points (la moyenne OCDE est de 38 points). La différence de performances entre élèves autochtones et élèves issus de l'immigration était en 2000 de 84 points ; en 2009, elle est tombée à 56 points (moins 28 points), grâce à une amélioration des performances des jeunes issus de l'immigration. Comme signalé précédemment, le nombre de jeunes de 1re génération (nés eux-mêmes à l'étranger) ayant diminué, ceci peut avoir affecté les résultats à la hausse.

Etant donné les changements dans les caractéristiques sociodémographiques (statut migratoire) ou de parcours scolaire des élèves (diminution du redoublement, augmentation des élèves fréquentant le *Gymnasium,* davantage d'étudiants au grade 10 en raison de modifications dans l'âge d'entrée dans l'enseignement primaire), il est particulièrement difficile d'estimer dans quelle mesure les améliorations intervenues sont liées aux réformes ou aux caractéristiques des élèves échantillonnés, d'autant que les réformes peuvent avoir induit certains de ces changements. A cet égard, le cas de l'Allemagne est assez emblématique du genre de difficultés auxquelles on peut se heurter pour mesurer de façon valide les changements dans le temps et les interpréter correctement, à la lumière des changements de contexte.

La Pologne

Avant PISA : transition démocratique et réflexion autour des fondements du système éducatif

Dans la galaxie PISA, la Pologne est connue pour avoir combiné une amélioration spectaculaire de ses performances et une réduction tout aussi spectaculaire de l'iniquité entre 2000 et 2003. Les réformes qui ont conduit à ces évolutions sont toutefois antérieures à PISA ; PISA tombe en quelque sorte à point nommé pour en mesurer les effets. Dès la fin du régime communiste (1989), un vaste mouvement de réflexion s'est amorcé dans le monde éducatif autour des finalités de l'éducation[42] : de quelles connaissances et qualifications avaient besoin les jeunes Polonais dans une économie de marché, qui s'ouvrait sur l'étranger, quelle place pour un enseignement général et un enseignement qualifiant, comment désormais enseigner l'histoire, l'éducation civique, comment renforcer l'enseignement des langues étrangères… [43]? Cette réflexion en profondeur a débouché sur l'importante réforme de 1998-99.

La réforme de 1998-99 : modifications de la structure du système éducatif

Cette réforme, d'une ampleur considérable, couvre de nombreux aspects du système et concerne tous les niveaux, de l'enseignement préscolaire à l'université. Elle a pour objectifs :

- d'augmenter le nombre de diplômés issus de l'enseignement secondaire et supérieur,
- d'assurer l'égalité des chances en matière d'éducation,
- d'augmenter la qualité de l'éducation (Janowski, 2007; OECD, 2010).

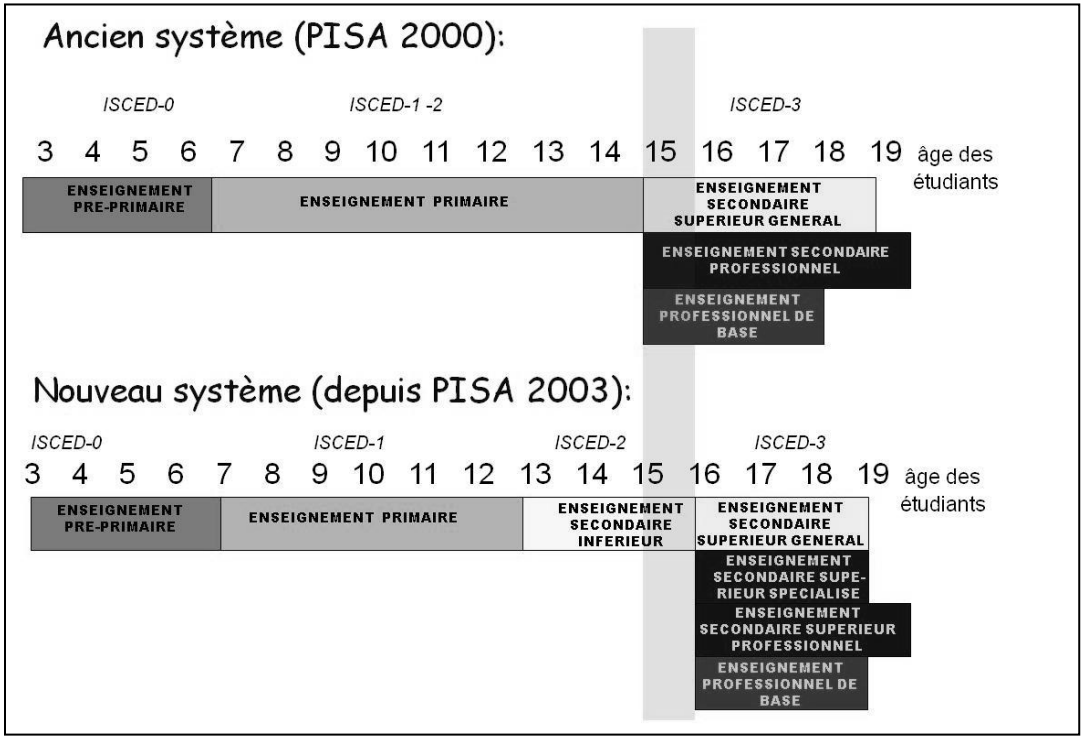
---

42 "*From the post-war period until 1989, education in Poland focused on preparing young people for jobs. In this communist state, vocational education was seen as the path to full, guaranteed, life-long employment, especially for the poor, less capable and disadvantaged*." (OECD, 2010, p. 224).

43 Pour plus de détails sur les réformes dans le système éducatif polonais, on consultera Janowski (2007) ou Eurydice (2010).

Avant la réforme, l'enseignement primaire durait 8 ans (jusqu'à l'âge de 14-15 ans) ; il n'existait pas, à proprement parler, d'enseignement secondaire inférieur. Après quoi, les élèves se dirigeaient soit vers le lycée (enseignement général, 4 ans), l'enseignement technique (4 ou 5 ans), l'enseignement professionnel « général » (3 ou 4 ans) ou l'enseignement professionnel « de base » (3 ans).

Figure 4 : Evolution des structures du système éducatif en Pologne



D'après l'OCDE (2010), environ la moitié des étudiants fréquentaient l'enseignement professionnel, un tiers l'enseignement technique et seuls 20 % des étudiants suivaient le lycée (enseignement général). « Au début des années 1990, la Pologne avait un des taux de participation les plus faibles dans l'enseignement secondaire à temps complet et dans l'enseignement supérieur parmi les pays de l'OCDE »[44]. (OECD, 2010, p. 224).

A partir de 1999-2000, la durée de l'enseignement primaire a été ramenée à 6 ans (élèves de 7 à 13 ans) et un nouveau type d'école – le *gimnazjum* – a été créé. Il correspond à l'enseignement secondaire inférieur, est de type compréhensif (sans filières) et accueille tous les jeunes de 13 à 16 ans. Ensuite débute l'enseignement secondaire supérieur non obligatoire, qui connait aussi un certain nombre de réformes - nous ne les aborderons pas ici.

La réforme a donc consisté non seulement à différer d'un an le moment de l'orientation en filières, mais aussi à fonder un véritable enseignement secondaire inférieur général et non différencié. Elle s'est accompagnée d'une réflexion importante sur le curriculum de ce nouveau gymnasium *(core curriculum*). « Celui-ci fixe des attentes élevées afin d'éviter que les enseignants ne continuent à enseigner de la même façon. C'était particulièrement important vu que les attentes étaient faibles pour les élèves supposés rejoindre l'enseignement professionnel de base"[45]. (OECD, 2010, p. 225).

Réforme de 1998-99 : aspects liés à la gestion et au pilotage du système

La réforme instaure aussi une **décentralisation**, qui tend à conférer davantage d'**autonomie** et de **responsabilités** aux écoles, tout en leur demandant de rendre des comptes sur leur action.

---

44 "*By the* early *1990, Poland had one of the lowest participation rates in full secondary education and in higher education in the OECD* ». (OECD, 2010, p. 224).

45 « *This set high expectations to prevent teachers from teaching the same way they always had. This was especially important given the low expectations for students who were assumed to be going on to the basic vocational school* ». (OECD, 2010, p. 225).

Ainsi, les standards du curriculum sont définis au niveau national, mais il appartient à chaque école de développer son propre curriculum, adapté aux besoins spécifiques du contexte, tout en s'inscrivant dans le schéma préétabli dans le *core curriculum* national. Les écoles peuvent dans une certaine mesure augmenter le nombre de périodes de cours obligatoires, les enseignants ont le choix sur le plan des méthodes et peuvent choisir leur manuel parmi la liste des manuels approuvés par le ministère de l'éducation (Janowski, 2007 ; Eurydice, 2010).

L'octroi de davantage d'autonomie s'accompagne de la mise en place **d'un système d'évaluations externes certificatives** : à partir de 2002, des tests nationaux sont administrés aux élèves à la fin de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire inférieur. Ces tests sont « organisés, mis en place et corrigés par le bureau d'examens central et les bureaux régionaux, nouvelles institutions mises en place par la réforme »[46] (Jabukowski, 2010, p. 10). Ils « fournissent aux élèves et aux parents, tout comme aux écoles, des informations sur le niveau de performances de l'élève »[47] (Janowski, 2007, p. 97).

Des structures participatives ont également été mises en place dans les écoles (conseil d'écoles, comité de parents). Autre élément d'importance à noter : en lieu et place de la carte scolaire (inscription dans l'école la plus proche du domicile), la réforme donne la liberté aux parents de choisir librement l'école de son enfant. « Il s'ensuit une crainte de voir augmenter la sélection sociale des élèves. Les données recueillies dans les sondages et recherches menées depuis ne montrent pas que la liberté de choix donnée aux parents augmente fortement l'inégalité sociale préexistante, même si on peut observer des signes de différenciation des écoles, certaines écoles ambitionnant de faire mieux que la moyenne et de devenir 'l'élite'. Parfois, des *gymnasia* veulent recruter d'excellents étudiants hors de leur zone de recrutement et les

46 « *All these examinations were to be organized, set and corrected by the central examination board and regional examination boards, new institutions set up as part of the reform* ». (Jabukowski, 2010, p. 10).

47 « *It provides pupils and parents as well as schools with information about the level of achievement* ». (Janowski, 2007, p. 97).

placer dans des classes spéciales offrant de meilleures conditions éducatives »[48]. (Janowski, 2007, p. 103).

Mise en relation des tendances dans PISA et des changements de politiques

En Pologne, pour rappel, les améliorations observées dans PISA entre 2000 et 2009 (mais déjà perceptibles entre 2000 et 2003) sont hors du commun : augmentation sensible de la moyenne en lecture (+21 points), forte diminution du pourcentage d'élèves peu performants (moins 8,2 %), augmentation plus légère du pourcentage d'élèves très performants (+1,6 %), et surtout diminution radicale de la variance entre écoles (moins 79 %). Ces améliorations surprennent moins quand on prend toute la mesure de l'ampleur et la cohérence des réformes intervenues. En effet, il ne s'agit pas seulement, comme on l'a parfois dit, d'allonger le tronc commun, mais d'un véritable mouvement de refondation du système éducatif polonais pour s'adapter au changement de société dans l'ère postcommuniste. La réforme touche à trois éléments-clés qui influent sur la qualité de l'éducation, son efficacité et son équité : les structures, le curriculum et le pilotage. Si on met le focus sur les élèves de 15 ans concernés par PISA, on se rend compte qu'une proportion importante d'élèves qui, dans PISA 2000, fréquentaient l'enseignement professionnel de base (environ la moitié des élèves), ont non seulement désormais suivi un an d'enseignement général de plus, mais que cet enseignement comporte aussi des exigences et standards communs à viser, voire à atteindre (existence d'un examen national sanctionnant la fin de l'enseignement secondaire inférieur). Par ailleurs, les élèves testés dans PISA 2003, et *a fortiori* lors des cycles ultérieurs, sont désormais habitués à passer des évaluations externes standardisées – ce qui n'était pas du tout le cas des élèves testés en 2000. Comme l'indiquent Jaburowski & al. (2010), « pour la plupart des étudiants polonais

48 « *What follow from this fact is fear of a growing social selection of pupils. Data collected in polls and research conducted so far does not show that parents' freedom of choice can add considerably to the already existing social inequality, although there have been signs of school' differentiating as some schools try to achieve more than average levels of achievement and become 'elite'. Sometimes, gymnasia are willing to enroll outstanding students outside their own area and later put them into separate classes offering better educational conditions*. » (Janowski, 2007, p. 103).

concernés par le *survey*, PISA 2000 était leur première expérience de participation à un examen écrit du type test-item. (…). Les participants à PISA 2006 étaient bien préparés à passer des tests. Ils avaient passé l'examen de fin primaire et avaient eu trois ans de préparation pour l'examen de fin de gymnasium. » (Jaburowski & al., 2010, p. 11)[49]. Selon Konarzewski (2004), cité par Jaburowski & al. (2010), les enseignants polonais prennent les examens nationaux très au sérieux et passent un temps considérable à préparer les étudiants pour les tests (quizz, examens blancs…). S'il est difficile de driller les élèves pour PISA, il ne fait pas de doute qu'une familiarité plus grande avec des tests standardisés externes est de nature à assurer de meilleures performances aux élèves.

De son côté, l'impressionnante réduction de la variance entre écoles se comprend aisément. Auparavant, la Pologne faisait partie du groupe des pays où avant 15 ans, les élèves sont répartis dans différentes filières (générale, technique, professionnelle). Dans la plupart de ces pays à structure différenciée (Allemagne, Belgique, Suisse, Autriche, Pays-Bas…), les établissements ont tendance à se spécialiser : certains organisent surtout de l'enseignement général, d'autres offrent plutôt des filières de qualification (techniques ou professionnelles). Dans une telle configuration, il est logique que les performances dans PISA soient très variables d'un établissement à l'autre, dès lors que l'offre éducative correspond à d'importantes différences d'aptitude académique. Tous les systèmes éducatifs précédemment cités ont un pourcentage de variance entre écoles élevé[50]. Lorsque la Pologne bascule d'un tel système vers une structure « compréhensive » et bénéficie en outre de l'avantage stratégique de créer de nouvelles écoles *ex nihilo*, une forte diminution de la variance entre écoles est parfaitement prévisible[51].

---

49 « *For most Polish students covered by the survey, PISA 2000 was the first experience in writing a test-item exam. (…). PISA 2006 participants were well acquainted with doing tests. They took the final primary school examination and had three years of preparation for the gymnasium exam.* » Jaburowski, 2010, p. 11.

50 A l'exception de la Suisse.

51 Il conviendra d'être vigilant dans les années qui viennent pour voir si la libéralisation du choix de l'école ne conduit pas à recréer des écoles « de niveau » recrutant des élèves d'aptitudes inégales au sortir du primaire.

Le Portugal[52]

Le Portugal fait partie des quelques pays de l'OCDE dont la performance globale en compréhension de l'écrit s'est améliorée de façon assez nette entre 2000 et 2009. En outre, d'après le rapport sur les tendances (OCDE, 2011a), « dans les pays dont la moyenne est au moins égale à la moyenne de l'OCDE, le Portugal est le seul pays à avoir amélioré son score dans les trois domaines d'évaluation. La majorité de ces améliorations a été constatée entre 2006 et 2009 » (OCDE, 2011a, p. 72).

Des réformes à large spectre

Les faibles résultats obtenus par le Portugal lors des premières évaluations PISA ont suscité un vaste mouvement de réflexion qui a débouché sur un train de réformes à partir de 2005[53]. « Les mesures instaurées depuis 2005 reposent sur le principe que l'amélioration de l'efficacité et de la qualité du système d'éducation dépend de l'amélioration de l'équité ». (OCDE, 2011a, p. 73). Ces mesures touchent de nombreux et importants aspects :

- **Augmentation des ressources pour les publics défavorisés** : « entre 2005 et 2009, le programme d'action scolaire et sociale a vu tripler le nombre de ses bénéficiaires » (OCDE, 2011a, p. 72);
- **Allongement de la durée de la scolarité obligatoire** (loi du 27 aout 2009) : cette mesure ne peut certes avoir influencé les résultats de PISA 2009, mais elle est l'indication d'une volonté politique plus générale d'augmenter le niveau de formation de la population ; dans le même esprit, un programme intitulé *Mais Sucesso Escolar* (Plus de succès scolaire) définit des stratégies

---

52 Cette section doit beaucoup à la vignette consacrée aux réformes au Portugal par le rapport PISA 2009 (OCDE, 2011a).

53 "*In 2005 the 17th Constitutional Government took office, whose programme focusses on structural change in order to quality education for all, the main goals being:*
- *To reduce school failure in ensino básico and upper secundary education by half;*
- *To double the amount of young people attending technological courses and vocational courses at upper secondary education level;*
- *To make experimental education in science compulsory in all ensino básico;*
- *To make it compulsory for all young people up to the age of 18 to be in full-time education or vocational training*". (Eurydice, 2007, p. 59).

pour **prévenir l'échec et le décrochage scolaire** précoce (Eurydice, 2011) ; les statistiques fournies dans Eurydice (2007) indiquent pour l'année 2004-2005, un taux de drop out de 19,7% au 3e cycle (élèves de 12-15 ans) ;

- **Réduction du retard scolaire** : réduire de moitié le retard scolaire dans l'enseignement primaire et secondaire est l'un des objectifs de la réforme de 2005. Sans que l'on puisse identifier exactement par quel mécanisme cela s'est produit, on note une diminution du retard scolaire entre 2000 et 2009 : la proportion d'élèves de 15 ans « à l'heure » dans leur parcours scolaire passe de 52% en 2000 à 60% en 2009[54] ;
- **Organisation et pilotage du système** : davantage d'autonomie a été accordée aux établissements, parallèlement à la mise en place d'évaluations des enseignants et des établissements ;
- Mise en place à partir de 2007 d'**évaluations nationales** en portugais et en mathématiques en 4e, 6e et 9e années d'études (Eurydice, 2011, p. 6)[55]; ces évaluations ont en caractère diagnostique et servent au pilotage du système ;
- Actions liées au **curriculum** : lancement d'un Programme national pour la lecture (2006), d'un programme intitulé Portugais langue étrangère (PLNM) à l'intention des élèves migrants et d'un Plan d'action pour les mathématiques (2005) ; renforcement de la formation continue dans ces deux domaines, ainsi qu'en sciences et en technologies de l'information et de la communication.

54 "*The Government's goals for 2007 are the drastic reduction of failure in ensino básico and school dropouts in the transition to upper secondary education; the guarantee of support for students with special needs and for special education; the offer of complementary education programmes and social support in all school groupings.*" Eurybase - Portugal - (2006/07) www.eurydice.org 5 (Eurydice, p. 58).

55 "*According to Order no. 2351/2007 of 14 February, all students who attend public, private and cooperative schools take assessment exams at the end of the 1st and 2nd cycles of compulsory education. These are aimed at generating indicators that will allow to simultaneously assess the quality of learning, the adequacy of programmes and their conformity with teaching and pedagogical practices, highlighting those aspects that need to be changed in order to achieve significant improvements in students' performance*." (Eurydice, 2010, p. 25).

Liens entre les tendances et les réformes

La particularité des évolutions observées au Portugal est d'une part qu'elles concernent les trois domaines – l'évolution y est de même ampleur et significative –, d'autre part que les améliorations résultent principalement d'une élévation du niveau de performances des élèves les plus faibles (leur proportion diminue de 8,2%). On relève également une diminution assez nette de la variance entre écoles (moins 30%). Les réformes intervenues après 2005 au Portugal frappent par leur ambition[56]. Tout comme en Pologne, elles touchent à la fois aux structures, au curriculum et au pilotage du système. La réduction du retard scolaire[57] figurait parmi les objectifs de la réforme de 2005 et l'objectif de réduire le retard de moitié semble près d'être atteint. Rien que cette mesure est de nature à affecter sensiblement (à la hausse) les performances dans PISA ; l'année d'études est en effet un des facteurs les plus explicatifs de la performance[58]. Les mesures portant sur le curriculum, il faut le souligner, ont concerné les trois domaines évalués dans PISA – ce qui pourrait expliquer que les évolutions positives ne se limitent pas à l'un ou l'autre des domaines.

La Suède

La Suède est le seul système éducatif dont les performances ont régressé entre 2000 et 2009 sur lequel nous avons décidé de nous pencher[59]. Tout d'abord, il est important de souligner que la baisse observée en Suède n'est pas due à des différences d'ordre sociodémographique, telles une augmentation des jeunes d'origine immigrée (OCDE, 2011a, p. 50-51). Le recul concerne les trois domaines : en lecture, la baisse est de 19 points, en mathématiques de 15 points et en sciences de 8 points (différence non significative dans

---

56 Nous n'avons pas pu les évoquer toutes ici. Mais la lecture des documents Eurydice (2007 ; 2011) donne l'impression d'un réel bond en avant dans l'organisation et la gestion du système éducatif portugais.

57 Le Portugal est réputé pour ses taux de redoublement élevés.

58 Dans les pays de l'OCDE (PISA 2009), le grade explique 11 % de la variance au niveau Elève.

59 Seuls 4 pays ont connu une baisse significative des performances en lecture entre 2000 et 2009.

ce dernier cas (OCDE, 2011a). Dans l'enquête IEA-PIRLS, qui porte sur les élèves du grade 4, on observe également une baisse de 12 points entre 2001 et 2006 (Mullis & al., 2007, p. 44). Entre 2001 et 1991 (IEA-Reading Literacy), la Suède avait déjà connu une baisse significative de 15 points (Martin & al., 2003). Ainsi, alors que la Suède en 1991 figurait en tête du classement des pays les plus performants en lecture (au 3e rang pour le grade 4 et le grade 8, pas loin de la Finlande), elle se trouve désormais, avec un score de 497 (PISA 2009), juste en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE. En sciences au grade 8 (TIMSS 2003), un recul significatif de 42 points est également observé entre 1995 et 2007 (Statistics Sweden, 2009). En mathématiques au grade 8, le recul est encore plus net : moins 41 points entre 1995 et 2003 (Mullis & al., 2004), moins 49 points entre 1995 et 2007 (Statistics Sweden, 2009).

Décentralisation, libéralisation de l'école et apparition d'un quasi-marché scolaire

En Suède, au début des années 1990, des mesures de décentralisation ont été mises en œuvre par des décrets successifs. De plus en plus d'autonomie a été confiée aux municipalités et aux établissements[60], comme dans beaucoup d'autres systèmes éducatifs européens. La particularité de la Suède est « l'introduction, en 1994, d'un système de chèques scolaires (*voucher*) qui permet à chaque élève ou famille de choisir librement son école »[61] (Hultqvist & Palme, 2008, p. 1). En 2009-2010, 11% des élèves en âge de scolarité obligatoire fréquentent une école subsidiée (*grant-aided school*) ; dans le secondaire supérieur, ils

60 "*Education in Sweden has traditionally been organised within the public sector. For many years control of activities within the education system was heavily centralised. During the last decades the education system has undergone fundamental reforms, which have changed the role of the State. During the 1980s and the beginning of the 1990s public administration underwent a far-reaching decentralisation process when a goal- and result-oriented steering system was introduced. The detailed central regulation of the administration of the education system, for schools as well as institutions of higher education, has gradually been replaced by an approach based on goals/learning outcomes and results. Local authorities have been granted extensive autonomy in administrating the schools within the framework set out by the Government*". (Eurydice, 2010, p. 7).

61 « *The Education Act states that parents and pupils should be able to choose school, and municipalities should as far as possible make this choice possible*". (Eurydice, 2010, p.15); "*New curricula and syllabi and the right to choose grant-aided compulsory school were introduced in the 1990ies*" (Eurydice, 2010, p. 30).

sont 20% (Eurydice, 2010, p. 11)[62]. La proportion de ces écoles subsidiées est très variable selon les municipalités.

D'après Hultqvist & Palme (2008), « ces écoles « libres » ont été ouvertes surtout dans les grandes villes dans les quartiers les plus riches, souvent encouragées par un gouvernement local politiquement de droite, ou bien dans des municipalités mixtes où résident des groupes sociaux différents, offrant ainsi la possibilité d'éviter la mixité sociale des écoles publiques. Dans la ville de Stockholm, 34 % des étudiants au secondaire avaient choisi un lycée libre en 2006-2007 » (p. 2). Selon les mêmes auteurs, les conséquences de cette marchandisation de l'école sont multiples, mais « le système de chèque scolaire et l'abolition de la carte scolaire a profondément changé le paysage scolaire et abouti à une ségrégation renforcée surtout dans les grandes villes. (…) L'effet le plus visible est celui d'une fuite des lycées perçus comme scolairement ou socialement hétérogènes par les familles qui veulent – et qui ont les moyens – d'assurer le succès scolaire de leurs enfants ». (Hultqvist & Palme, 2008, p. 2).

Ce phénomène concerne davantage le lycée (enseignement secondaire supérieur), mais affecte aussi, dans une moindre mesure, l'école obligatoire.

Liens entre les évolutions et la libéralisation du marché scolaire

Les évolutions qu'a connues la Suède entre 2000 et 2009 ont quelque chose d'assez alarmant. Alors que la Suède fait partie des systèmes éducatifs réputés de longue date pour leur efficacité et leur équité et qu'elle a instauré depuis longtemps une gestion de la qualité de son système éducatif, on assiste depuis 2000 à une dégradation

62 « *The grant-aided independent schools that provide education equivalent to that provided in preschool classes, compulsory school and upper secondary school, and that have been approved by the Swedish Schools Inspectorate, are entitled to grants from their pupils' home municipalities. The amount of the grant – which is determined on the basis of the school's undertaking and the pupil's needs – is to be paid according to the same criteria the municipality applies when distributing resources to the schools within its own organization* ». (Eurydice, 2010, p.27).

progressive de tous les indicateurs : non seulement les performances en lecture ont régressé de 19 points[63], la proportion d'élèves très peu performants a cru de 4,9%, tandis que la proportion d'élèves très performants reculait de 2,2%. Pendant ce temps, les ségrégations entre écoles (% de variance expliquée par l'établissement fréquenté) ont fait un bond spectaculaire de 91%[64]. Bref, on a l'impression d'assister à une lente érosion de tout ce qui faisait la qualité renommée du système éducatif suédois. Sur les différents indicateurs produits par PISA, on voit désormais la Suède se démarquer du groupe des autres pays scandinaves (à l'exception toutefois du Danemark, plus proche de la Suède) et se rapprocher du groupe des systèmes moyennement efficaces[65] et peu équitables : l'impact du milieu socioéconomique sur la performance en Suède est désormais supérieur à la moyenne OCDE (OCDE, 2011a, p. 80).

Il serait évidemment réducteur d'imputer les évolutions négatives intervenues depuis 2000, et même depuis le début des années 1990, à la politique de décentralisation et de libéralisation de l'école. Il n'empêche qu'en dehors de ces évolutions éminemment politiques, il est malaisé d'identifier d'autres facteurs précis qui pourraient être liés à cette érosion des performances et de l'équité.

Conclusions

Le programme PISA, au début des années 2000, a été le premier à lancer sur la scène internationale une évaluation cyclique des acquis des élèves, permettant d'estimer d'une manière rigoureuse les progrès accomplis durant la période considérée dans les systèmes éducatifs participants. Très vite, les enquêtes menées par l'IEA lui ont emboité le pas ; les enquêtes PIRLS et TIMSS sont aussi devenues cycliques,

63 Pour rappel, on note aussi un recul des performances en mathématiques et en sciences.

64 Cette ségrégation académique reste cependant modeste comparativement à d'autres systèmes. La ségrégation de type socioéconomique a de son côté légèrement augmenté. La part de variance de l'indice socioéconomique expliquée par l'établissement passe de 12 % en 2000 à 14 % en 2009 (Monseur, communication personnelle).

65 Selon les domaines, la Suède est juste au-dessus ou en dessous de la moyenne des pays OCDE.

même si la durée du cycle est dans ce cas un peu plus longue. Les pays qui participent à ces grands programmes internationaux disposent donc de mesures standardisées de l'évolution de leurs performances à long terme qui ont le mérite de la rigueur et de la cohérence. Ces indicateurs doivent cependant être pris avec doigté (Monseur & Lafontaine, 2006; Dierendonck, 2011). Ils ne disent pas tout sur les évolutions intervenues dans les systèmes ; les fluctuations de performances doivent être examinées avec précaution et appréciées à la lumière des changements de contextes nationaux ou même infra-nationaux.

Nous avons choisi, dans cet article, de mettre le projecteur sur quatre systèmes éducatifs qui ont connu une évolution non négligeable de leurs performances en lecture et dans lesquels les voyants rouges allumés par PISA avaient été pris au sérieux, et sur un système, la Suède, qui, de 2000 à 2009, voire avant, tant en termes d'efficacité que d'équité, a connu une évolution négative. Tenter de relier des changements, des innovations et des réformes dans ces systèmes et des évolutions des acquis est un exercice périlleux. Rien ne nous permet d'affirmer a priori que sans les évaluations internationales, ces systèmes ne se seraient pas mis en réflexion ou inscrits dans une dynamique de changement. Toutefois, pour les quatre systèmes « en progrès » considérés, où le retentissement de PISA a été important, voire majeur, considérer que PISA a été un catalyseur de changement ne nous semble pas relever d'une forme d'aveuglement dû à notre propre implication dans le programme. Sans l'électrochoc PISA, les changements auraient sans doute été moins rapides, ou moins radicaux.

Dans les quatre systèmes éducatifs qui ont connu cette évolution positive de leurs performances et/ou de leur équité, il semble que, comme le met en évidence Ertl (2006) pour l'Allemagne, « PISA ait contribué à une redécouverte de l'éducation comparée » (p. 619). Certains de ces pays n'avaient pas pris part aux évaluations internationales antérieures à PISA ou, s'ils y avaient pris part, les résultats étaient restés relativement confidentiels. La puissance de PISA, portée par l'efficace stratégie de communication de l'OCDE, fait en sorte qu'il est très difficile, pour les responsables politiques, de passer les résultats de PISA sous silence. Les autres enquêtes internationales, comme PIRLS ou TIMSS, ont, dans la foulée, davantage d'écho aujourd'hui qu'elles n'en ont connu de 1970 à 1995. On notera au passage que dans les quatre systèmes considérés, des évaluations externes standardisées ont été mises en place ou considérablement renforcées durant la période considérée. Il serait inapproprié de voir là une retombée directe de PISA - bien d'autres forces poussent dans cette direction, telles la demande de reddition de comptes (*accountability*). Sans doute est-il plus adéquat de considérer que le crédit fait à PISA et aux autres enquêtes internationales et le renforcement des dispositifs d'évaluations externes s'inscrivent dans une même perspective de pilotage et de régulation fondés sur des faits objectivés plutôt que sur des impressions (le niveau baisse…) ou des évaluations dont les critères sont laissés à l'appréciation d'acteurs locaux – avec les dérives que cela peut engendrer en matière d'inégalités de traitement.

Parmi les quatre systèmes étudiés, et au-delà de ce qui les rassemble, nous distinguerions volontiers deux grandes tendances dans les changements intervenus. La Pologne et le Portugal ont entrepris les réformes les plus ambitieuses, portés non seulement par la volonté immédiate d'améliorer l'efficacité ou l'équité de leur système, mais aussi par un souci d'élever le niveau de formation des jeunes[66] pour se positionner autrement sur le grand marché européen. Les réformes ont touché aux trois piliers que sont le curriculum, les structures (filières et redoublement) et le pilotage (évaluations externes). Ce sont les élèves polonais et portugais qui ont progressé le plus, non

66 Au Portugal, cela se traduit par l'allongement de la scolarité obligatoire et la volonté de lutter contre le décrochage scolaire (*drop out*).

seulement en lecture, mais dans les trois domaines. L'équité a également progressé, d'une manière particulièrement spectaculaire, en Pologne.

L'Allemagne et la Communauté française de Belgique, quant à elles, présentent cette particularité d'avoir pris des mesures certes ambitieuses – dont certaines représentaient de véritables ruptures dans la culture éducative de ces systèmes[67] – sans oser cependant s'attaquer à ce tabou qui cimente et donne son sens à tout l'édifice éducatif, la logique de la différenciation – redoublement et filières. Les résultats se sont améliorés d'une manière relativement modeste, la proportion d'élèves très peu performants a diminué et on note une réduction, modeste également, de certaines inégalités. On peut craindre que ces améliorations représentent une sorte de maximum de ce que l'on peut engranger via des réformes ou innovations à caractère essentiellement pédagogique – l'avenir nous le dira. Pour faire un bond en avant, la voie empruntée par la Pologne et le Portugal, s'attaquer de front au redoublement et aux filières, gérer autrement que par des parcours différenciés les différences d'aptitudes et de rythmes d'apprentissage, semble difficilement contournable. L'exemple de la Suède semble indiquer, *a contrario*, que quand un système éducatif évolue vers une dérégulation – liberté du choix de l'école, différenciation de l'offre éducative et du curriculum – on doit s'attendre à un recul des acquis, une augmentation des élèves peu performants et un renforcement des inégalités sociales.

---

67 Pour l'Allemagne, la définition de standards nationaux, communs à l'ensemble des Länder, et pour la CFB, l'adoption d'évaluations externes certificatives à l'issue de l'enseignement primaire et dans un avenir proche, à l'issue du 1er degré de l'enseignement secondaire.

Références bibliographiques

BAYE, A, DEMONTY, I., FAGNANT, A., MATOUL, A., LAFONTAINE, D., & MONSEUR, C. (2006). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en mathématiques, en lecture et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2003. Université de Liège : *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 19-20, 225 pages.

BAYE, A., LAFONTAINE, D., MATOUL, A., & QUITTRE, V. (2009). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2006. Université de Liège : *Cahiers des Sciences de l'Education*, 29-30, 245 pages.

DELVAUX, B., DEMEUSE, M., DUPRIEZ, V., FAGNANT, A., GUISSET, C., LAFONTAINE, D., MARISSAL, P., & MAROY, C. (2005). *Les bassins scolaires : de l'idée au projet*. Rapport inédit Delvaux, B., Demeuse, M., Dupriez, V., Fagnant, A., Guisset, C., Lafontaine, D., Marissal, P., & Maroy, C. (2005). Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Rapport final de la recherche.

DEMEUSE, M., LAFONTAINE, D., & STRAETEN, M. H. (2005). Parcours scolaires et inégalités de résultats. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Eds), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Economie, Société, Région, 259-275.

DIERENDONCK, C. (2011). *Ségrégation scolaire, pratiques éducatives familiales et réussite scolaire au Luxembourg*. Université de Liège, thèse de doctorat inédite, 13-64.

EHMKE, T., & JUDE, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, J. Nina, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider, P. Stanat (eds). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 231-254.

ERTL, H. (2006). Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education*. 32 (5), 619-634.

EURYDICE (2007). *The education system in Portugal*. Bruxelles : Commission européenne. Edition 2006-2007.

EURYDICE (2010). *Structures of education and training systems in Europe. Poland*. Bruxelles : Commission européenne. Edition 2009-2010.

EURYDICE (2010). *Structures of education and training systems in Europe. Portugal.* Bruxelles : Commission européenne. Edition 2009-2010.

JABUROWSKI, M., PATRINOS, H. A., ERNESTO PORTA, E., & WISNIEWSKI, J. (2010). *The impact of the 1999 education reform in Poland.* Paris : OCDE. OECD Education Working Paper n° 49.

JANOWSKI, A. (2007). Educational restructuring and change: post-communist educational transformation in Poland. *Orbis Scholae*, 1(2), 80-109.

LAFONTAINE, D., & BLONDIN, C. (2004). *Regards sur les acquis des élèves en Communauté française Apports des enquêtes de l'I.E.A, de PISA et des évaluations externes*. Bruxelles : De Boeck.

LAFONTAINE, D., BAYE, A., FAGNANT, A., & QUITTRE, V. (2009). La place de l'établissement scolaire dans le système éducatif de la Communauté française. In J.-F. Guillaume (Ed.). *Bousculer les habitudes scolaires. Vers une gestion pédagogique des écoles secondaires* (pp. 15-39). Liège : Presses de l'Université de Liège.

MARTIN, M.O., MULLIS, I.V.S., GONZALES, E.J., & KENNEDY, A.M. (2003). Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991-2001. IEA's Repeat in Nine Countries of the 1991 Reading Literacy Study. Chestnut Hill, MA: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

MARTIN, M.O., MULLIS, I.V.S., GONZALES, E.J., & CHROSTOWSKI, S.J. (2004). TIMSS 2003 International Science Report. Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

MONSEUR, C., & LAFONTAINE, D. (2006). Le caractère relatif des indicateurs de tendance. *Revue suisse des Sciences de l'Education*, 3, 28,353-371.

MULLIS, I.V.S., MARTIN, M.O., GONZALES, E.J., & CHROSTOWSKI, S.J. (2004). TIMSS 2003 International Mathematics Report. Findings. From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

MULLIS, I.V.S., MARTIN, M.O., KENNEDY, A.M., & FOY, P. (2007). Pirls 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

OECD (2001). *Knowledge and skills for life. First results of PISA 2000*. Paris : OCDE.

OECD (2010). Vignettes on Education Reforms: England, Poland and Sweden. In OECD, Strong performers and successful reformers in education: lessons from PISA for the United States, 221-228.

OECD (2011a). Résultats du PISA 2009 : tendances dans l'apprentissage. L'évolution de la performance des élèves depuis 2000.Vol. V. Paris : OCDE.

OECD (2011b). Amélioration des performances : et si l'évolution venait d'en bas ? PISA à la loupe, 2, 1-4. http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/16/34/47468770.pdf

STATISTICS SWEDEN (2009). *Education in Sweden 2009*. Orebro: Statistics Sweden.