

L'enquête internationale PISA 2000 concerne les jeunes de 15 ans, quel que soit leur parcours scolaire.

En compréhension de l'écrit et en culture scientifique, les résultats des élèves français se situent dans la moyenne des pays participants.

En culture mathématique, ils sont significativement supérieurs à la moyenne.

En compréhension de l'écrit, les élèves français se positionnent bien lorsqu'il s'agit de puiser des éléments dans des documents et de les organiser selon un objectif donné, ce qui traduit la pertinence de leur lecture ; mais ils ont des résultats relativement moins bons quand ils doivent argumenter et faire une analyse critique des textes proposés.

En culture mathématique et en culture scientifique, ils font preuve d'une relative aisance dans les activités qui reposent sur des supports « scolaires ».

Ils savent néanmoins tirer parti de l'enseignement théorique dispensé dans ces deux disciplines pour affronter des exercices qui ne sont généralement pas pratiqués dans le cadre de l'école française.

Les élèves de 15 ans Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves (PISA)

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) évalue certains aspects de la préparation à la vie adulte des jeunes de 15 ans. En mai 2000, une trentaine de pays ont participé, sous l'égide de l'OCDE, à ce programme PISA (appelé PISA 2000) qui a évalué les acquis des élèves dans trois domaines : la *compréhension de l'écrit*, la *culture mathématique* et la *culture scientifique*.

L'ensemble de l'opération se déroulera en trois temps. En 2000, l'essentiel de l'évaluation portait sur la *compréhension de l'écrit*, la *culture mathématique* et la *culture scientifique* n'entrant que pour une plus faible part dans l'opération. En 2003, la *culture mathématique* sera principalement évaluée ; enfin, en 2006, la dominante sera réservée à la *culture scientifique*. Ce dispositif devrait ainsi permettre un suivi de l'évolution des résultats dans le temps.

PRÉSENTATION DE PISA

Une évaluation des jeunes de 15 ans

PISA s'intéresse à tous les jeunes de 15 ans quel que soit leur parcours scolaire.

Sont ainsi concernés, en mai 2000, tous les élèves nés en 1984, soit l'ensemble de la génération des élèves de 15 ans révolus. Pour la plupart des pays de l'OCDE, il s'agit

de la génération arrivant en fin de scolarité obligatoire. En France, du fait des redoublements et des orientations diverses, les élèves de 15 ans sont scolarisés en collège (classes de quatrième ou de troisième), en lycée général et technologique (en seconde ou première) ou en lycée professionnel (*tableau 1 p.2*). Les résultats observés à l'évaluation PISA devront donc être interprétés comme ceux d'élèves de quinze ans scolarisés dans des contextes différents.

Le contenu de l'évaluation PISA

L'évaluation PISA s'intéresse beaucoup plus aux compétences mobilisant des connaissances qu'aux connaissances elles-mêmes. Dans les trois domaines évalués par PISA, priorité est donnée à l'aptitude à mettre en œuvre un certain nombre de processus fondamentaux dans des situations très diverses, généralement différentes des situations scolaires, en s'appuyant sur la compréhension globale de concepts clés plutôt que sur l'accumulation de connaissances spécifiques.

Les exercices de PISA résultent de la sélection des propositions des pays partenaires et les items sélectionnés ont été validés par un groupe d'experts. Une bonne partie des items est d'origine anglo-saxonne.

● La compréhension de l'écrit

Elle dépend, entre autres, des capacités de décodage, d'identification des mots écrits, d'usage des structures grammaticales et syntaxiques, d'élaboration de la signification. Mais, pour pouvoir participer

à la société contemporaine, il faut aussi savoir lire entre les lignes, réfléchir aux visées d'un texte et au public auquel il s'adresse, utiliser ses connaissances des structures textuelles, etc. La compréhension de l'écrit se fonde sur la capacité à comprendre et à interpréter des textes de types divers, et à construire du sens à partir des documents écrits, en les reliant aux contextes dans lesquels ils sont proposés.

Les compétences évaluées

Trois compétences sont ainsi évaluées : la compétence « s'informer » suppose que les élèves sont capables de puiser les informations dans un ou plusieurs documents et de les organiser. Dans les tâches les plus difficiles, cette compétence suppose que l'on soit capable de suppléer l'information manquante. La compétence « interpréter » implique l'aptitude à synthétiser et à mettre en perspective dans le but, de construire le sens général du texte proposé, ou le sens particulier d'une phrase dans son contexte. Les évaluations menées en France s'appuient essentiellement sur ces deux premières compétences. Enfin, « réagir » exige que le texte soit analysé du point de vue de sa forme et de son contenu et qu'il fasse en quelque sorte l'objet d'un effort d'appropriation de la part de son lecteur. On attendrait de ces compétences qu'elles soient hiérarchisées en termes de difficulté. En réalité, les tâches sont plus ou moins complexes en fonction des supports, du nombre d'éléments requis, du nombre de critères permettant de sélectionner ces éléments et du type de question choisi. La combinaison des supports, des tâches demandées et la forme des questions invalident donc en partie la hiérarchie supposée des compétences.

● La culture mathématique

Ce domaine évalue la capacité des élèves à tirer parti de leurs compétences mathématiques pour affronter les défis de l'avenir. Il renvoie à la capacité d'analyser, raisonner et communiquer des idées en sachant poser, formuler et résoudre des problèmes mathématiques dans divers domaines et situations de la vie courante.

Le projet PISA a utilisé deux grands aspects pour organiser ce domaine :

– Les *compétences mathématiques* qui sont les compétences et savoir-faire généraux telles que la résolution de problèmes, l'utilisation du langage mathématique et la modélisation mathématique.

– Les *idées mathématiques majeures* qui représentent des assemblages de concepts mathématiques interdépendants apparaissant de façon pertinente en contexte ou dans des situations de la vie réelle. Certaines de ces idées majeures sont désormais classiques, par exemple le *hasard*, les *variations* et la *croissance*, les notions de *dépendance* et de *relation*, et la notion de *forme*.

Il faut néanmoins souligner le manque d'exercices de base simples propres à vérifier si les techniques mathématiques sont connues.

● La culture scientifique

PISA n'évalue pas l'acquisition du contenu spécifique des programmes. Il n'est donc pas étonnant que des questions sortent du cadre des contenus enseignés. Les questions sont conçues pour permettre aux élèves d'appliquer les connaissances et les méthodes acquises en sciences à des sujets d'actualité (environnement, bioéthique, énergie). Les exercices s'appuient beaucoup sur des textes et font donc appel à la *compréhension de l'écrit*. En sciences de la vie et de la terre, ce type de support est quelquefois utilisé en classe alors qu'il l'est beaucoup plus rarement en sciences physiques et chimiques. Par ailleurs, la distinction entre ces deux dernières disciplines n'est pas envisageable puisque les items portent sur des compétences scientifiques communes aux deux disciplines.

La construction des scores

Pour chacun des trois domaines évalués, une échelle de scores a été élaborée en utilisant des modèles statistiques particuliers (modèles de réponse à l'item). En *compréhension de l'écrit* comme en *culture mathématique* et en *culture scientifique*, la moyenne internationale est fixée à 500 et l'écart-type à 100. Cela signifie qu'environ deux tiers des élèves ont un score compris entre 400 et 600. Cette échelle n'a pas de signification en soi, elle permet seulement de classer les pays sur une dimension commune.

En *compréhension de l'écrit*, à chacune des trois compétences décrites plus haut correspond une échelle de scores, construite de la même manière.

De plus, pour la *compréhension de l'écrit* uniquement, les experts internationaux ont créé, sur la base du score global, six niveaux de performances associés à six degrés de maîtrise de la compétence évaluée. La répartition des élèves selon ces niveaux permet d'avoir une idée de la dispersion des résultats.

RÉSULTATS GÉNÉRAUX

Compréhension de l'écrit : des résultats légèrement supérieurs à la moyenne

Sur l'ensemble de l'évaluation en *compréhension de l'écrit*, la France se situe dans la moyenne des pays participants : les élèves français obtiennent un score moyen de 505, légèrement supérieur à la moyenne internationale, mais pas de manière significative (*graphique 1*).

La Finlande obtient les meilleurs résultats avec un score de 546. Les pays anglosaxons, à l'exception des États-Unis, témoignent de bonnes performances à cette évaluation. En revanche, l'Allemagne et les pays de l'Europe de l'Est et du Sud réussissent globalement moins bien l'épreuve proposée.

Les résultats des élèves français sont peu dispersés : 4,2 % d'entre eux sont classés dans le plus bas niveau de performances (inférieur au niveau 1) alors que ce taux dépasse 6 % dans la plupart des pays proches de la France en termes de réussite moyenne (6,4 % aux États-Unis, 7,7 % en Belgique). Inversement, 8,5 % des élèves français se situent dans le niveau le plus haut (niveau 5) alors que cette proportion dépasse souvent 10 % dans les pays dont le score moyen est voisin de celui de la France (plus de 12 % aux États-Unis ou en Belgique).

TABLEAU I – Résultats selon la classe et le sexe

Classe	Compréhension de l'écrit	Culture mathématique	Culture scientifique	Répartition (%)
Première	609	615	617	2,7
Seconde générale et technologique	561	570	563	48,2
Seconde professionnelle	476	484	453	5,1
Troisième	449	470	443	36,5
Quatrième	397	422	390	7,1
Ensemble	505	517	500	99,3
Garçons	490	525	504	48,7
Filles	519	511	498	51,3
Ensemble	505	517	500	100,0

GRAPHIQUE 1 – Classements des pays sur les trois domaines évalués par PISA



Pour des questions de lisibilité, certains pays ne figurent pas sur le graphique (Brésil, Corée du Sud, Islande, Lichtenstein, Lettonie, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande). Les résultats des pays dont le nom figure en italique ne sont pas significativement différents de ceux de la France. Ainsi, en compréhension de l'écrit, ces pays sont le Japon, l'Autriche, la Belgique, les États-Unis, le Danemark et la Suisse.

Culture mathématique : des résultats significativement supérieurs à la moyenne internationale

La France obtient, dans ce domaine, le score de 517 (*graphique 1*). Elle est entourée d'un petit groupe de pays dont la Belgique, l'Autriche ou le Danemark. Le Japon et la Corée du Sud réalisent les meilleures performances.

La dispersion des performances des élèves français est comparable à celle enregistrée dans les pays dont le score avoisine celui de la France : 10 % des jeunes français réalisent un score inférieur à 400 pour une moyenne de 16 % au niveau international.

Culture scientifique : des résultats dans la moyenne OCDE

La France, avec un score de 500, se situe dans la moyenne (*graphique 1*). Comme en *culture mathématique*, la Corée du Sud et le Japon obtiennent les meilleurs résultats avec un score moyen d'environ 550.

En France, 17 % des élèves obtiennent un score inférieur à 400, ce qui correspond à la proportion observée en moyenne au niveau international.

Impression d'ensemble

La comparaison avec les dernières enquêtes internationales (*reading literacy*, en lecture et *TIMSS* en mathématiques et en sciences) est difficile. En effet, elles concernaient tout ou partie d'un niveau précis

de la scolarité (troisième générale, seulement, pour *reading literacy*, ensemble des quatrièmes pour *TIMSS*) alors que PISA a touché tous les élèves de quinze ans, quel que soit leur niveau de scolarité. Ces enquêtes sont anciennes (cinq ans pour *TIMSS*, près de dix pour *reading literacy*), leur conception n'était pas exactement comparable à celle de PISA et les pays participants étaient différents.

On peut cependant avancer avec prudence que les tendances restent les mêmes pour ce qui concerne notre pays, notamment en mathématiques où la France se situe toujours significativement au-dessus de la moyenne.

La Finlande -dans les trois domaines- et le Japon -surtout dans les domaines scientifiques- restent parmi les pays qui obtiennent les scores les meilleurs à ce type de comparaison internationale. Les pays anglo-saxons -à l'exception des États-Unis- obtiennent généralement des résultats supérieurs aux moyennes.

En Europe, la France se situe toujours devant l'Allemagne, arrive en tête des pays latins et devance les pays d'Europe de l'Est. Elle a des résultats du même ordre que les États-Unis, sauf en *culture mathématique* où son score est nettement supérieur.

RÉSULTATS DÉTAILLÉS

Variabilité des résultats

La position de la France dans un tel « palmarès » international cache en fait des performances variables selon les activités proposées. L'analyse des résultats par item permet de mettre en évidence cette variabilité. En *compréhension de l'écrit* par exemple, pour plus de 20 % des items testés (29 sur 129), la France se classe parmi les cinq premiers pays alors qu'elle se situe dans les dix derniers pour 29 autres items. Ce constat incite à la prudence quant à l'interprétation des palmarès qui ne constituent en somme qu'une moyenne de résultats disparates et non une mesure unidimensionnelle robuste d'une compétence de portée générale.

Des performances contrastées

● En compréhension de l'écrit

À chacune des trois compétences que distingue PISA (« s'informer », « interpréter » et « réagir ») correspond une échelle

de scores dont la moyenne est fixée à 500. Ces compétences sont globalement hiérarchisées en termes de difficulté : dans tous les pays, les items de la compétence « s'informer » sont en moyenne plus faciles que ceux de la compétence « réagir ». Mais les pays peuvent révéler des points forts ou des points faibles selon l'échelle, relativement à la moyenne internationale.

Si les classements des pays restent généralement stables d'une échelle à l'autre, on observe cependant des variations significatives pour certains pays (*graphique 2*). Ainsi, la France se positionne au-dessus de la moyenne internationale dans la compétence « s'informer » avec un score de 515. En revanche, les élèves français obtiennent un score inférieur à la moyenne internationale dans la compétence « réagir » (496 contre 502). Ce n'est pas le cas de la Grande-Bretagne qui obtient de très bons résultats à cette même compétence (deuxième position) mais enregistre un score plus proche de la moyenne dans la compétence « interpréter ».

● En culture mathématique

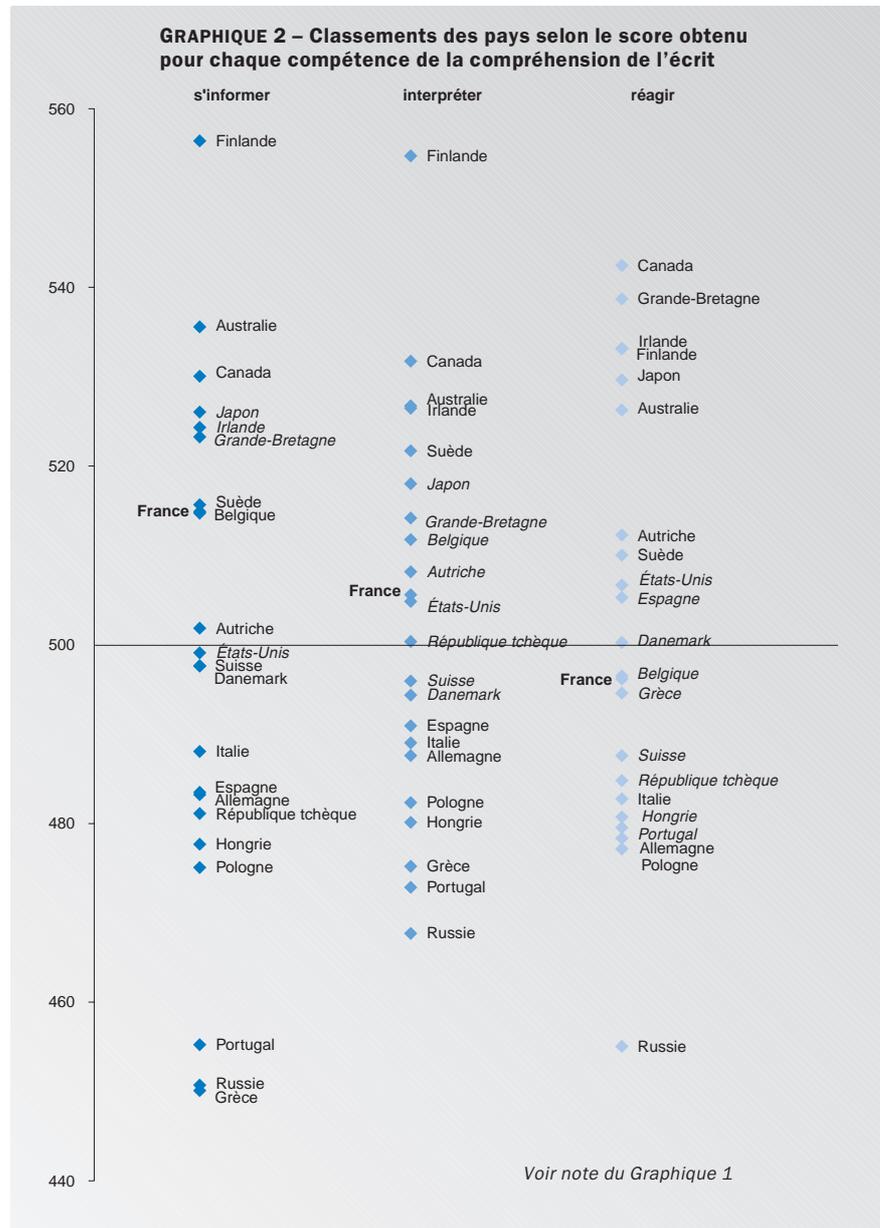
Il apparaît clairement que les élèves français disposent de réelles compétences en géométrie plane et dans la lecture de graphiques.

En revanche, leurs performances sont peu élevées dans les situations numériques et algébriques (il en est d'ailleurs de même dans la grande majorité des pays). Les élèves sont cependant capables de mobiliser des connaissances dans ces domaines. En effet, les résultats français sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE lorsqu'il s'agit d'exercices purement scolaires, mais cela n'est pas le cas lorsque la situation nécessite une prise d'initiative.

● En culture scientifique

Globalement, les élèves savent repérer une démarche scientifique ; ils reconnaissent bien ce qui est du domaine des sciences et ce qui ne l'est pas. En général, ils utilisent les connaissances qui conviennent à une situation précise. Parfois, le recours trop facile à des savoirs extérieurs, mais non pertinents pour ce qui est demandé, fait obstacle à la mise en place d'une démarche qu'ils seraient capables de mener à bien.

Les résultats en *culture mathématique* et en *culture scientifique* font apparaître une relative aisance des élèves français sur les supports « scolaires ». Néanmoins, ils savent tirer parti de l'enseignement théorique dispensé dans ces deux disciplines



pour affronter des exercices qui ne sont généralement pas pratiqués dans le cadre de l'école en France.

Compétences, supports et type de question

Les différences de réussite selon la compétence ou le sous-domaine n'expliquent pas entièrement la variabilité des performances. La familiarité que l'élève entretient avec le support proposé éclaire pour une large part ses résultats. En effet, l'objectif général de l'évaluation PISA est de mesurer les aptitudes à mobiliser des savoirs disciplinaires dans un cadre extra-scolaire. Cela implique le recours éventuel à des supports et à un questionnement étrangers aux pratiques de classe, ce qui peut dérouter les élèves. Les supports susceptibles d'être travaillés dans le cadre de la classe sont ainsi plus largement réussis par les élèves.

● Supports

En *compréhension de l'écrit*, les textes choisis pour l'évaluation PISA sont généralement extra-scolaires et ne sont pas censés favoriser tel pays plutôt que tel autre. En fait, lorsque l'on regarde les sensibilités des différents pays en fonction des supports, on voit se dessiner des « familles » de pays réussissant sur des supports particuliers. Ces groupes de pays possédant les mêmes points de force et de faiblesse face aux textes proposés pourraient être ceux qui les pratiquent dans le cadre scolaire. À titre d'exemple, la France a obtenu sur un support littéraire (l'extrait d'une pièce de Jean Anouilh) qu'elle avait elle-même proposé pour l'évaluation, de meilleurs résultats à tous les items que la moyenne des pays de l'OCDE.

En *culture mathématique*, les résultats des élèves français semblent étroitement liés aux programmes scolaires ainsi

qu'aux types de question. La bonne réussite en géométrie plane est, sans aucun doute, due à son importance dans les programmes. De même, la maîtrise de la lecture de graphiques est très certainement induite par l'emploi et l'exploitation de tels supports tout au long de la scolarité, tant en mathématiques que dans les autres disciplines.

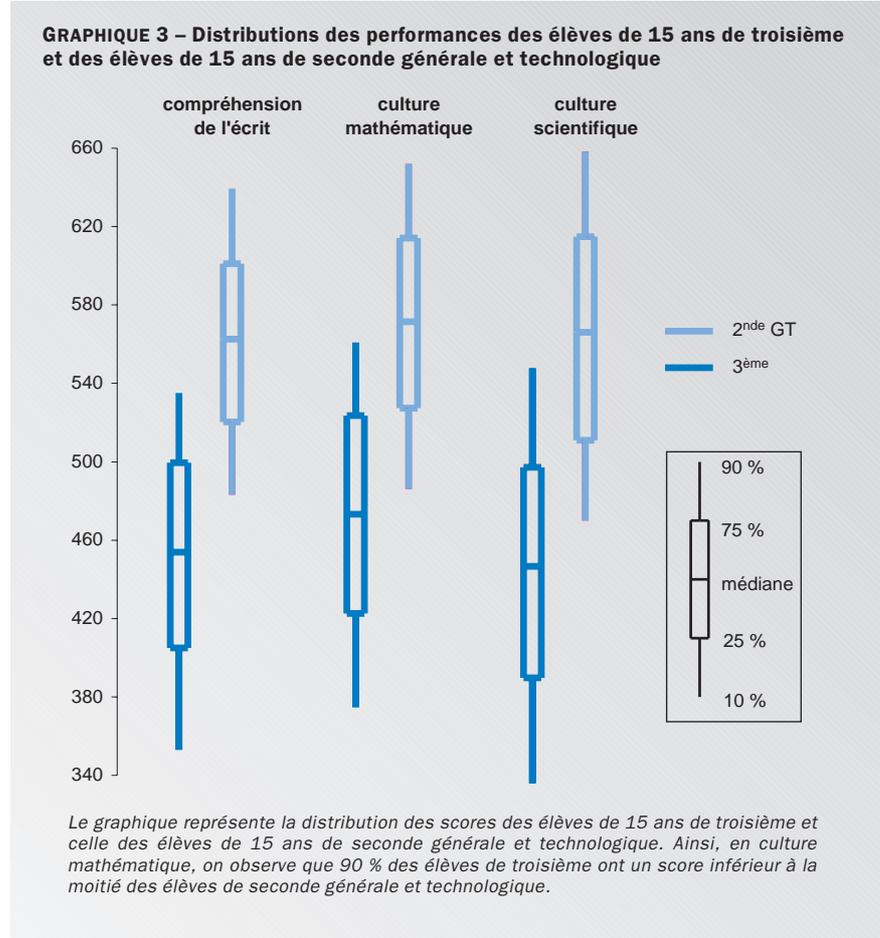
En *culture scientifique*, les élèves français ont de meilleurs résultats dès qu'il s'agit de prélever des informations dans un graphique, un tableau, ou encore un croquis. En revanche, lorsqu'il s'agit d'un extrait de presse, le support est souvent mal exploité par les élèves. Ils comprennent les idées générales développées dans le texte mais ne savent pas toujours y prélever des arguments précis pour étayer une réponse construite.

● Réactions aux activités proposées

En *compréhension de l'écrit*, la compétence évaluée induit un type de question particulier. Par exemple, « interpréter » fait souvent appel aux questionnaires à choix multiples, la compétence « réagir », qui demande le plus souvent de développer un raisonnement, exige généralement une réponse longue et construite. Une compétence en production de l'écrit se substitue ainsi à la compétence en compréhension. L'analyse des points forts et des points faibles des élèves français tendrait à montrer que ces derniers sont très largement influencés par les types de questions mis en jeu : les jeunes français réussissent aux items de la compétence « réagir » lorsque le mode de réponse requis n'implique pas le recours à l'écrit construit.

En *culture mathématique*, on observe à l'intérieur des différents regroupements (géométrie et mesure, fonctions et statistiques, algèbre) des résultats très contrastés. Certains exercices laissent beaucoup d'initiative aux élèves et provoquent des taux de non-réponse importants. Les exercices proposés en algèbre, par exemple, font appel, pour la plupart d'entre eux, à une réponse « rédigée » et obligent l'élève à faire preuve de réflexion pour modéliser. À ce stade de leur scolarité, les élèves ne sont pas encore autonomes dans ce genre de démarche. Ce type de questions sort des pratiques habituelles de la classe, ce qui perturbe nos élèves.

En *culture scientifique*, beaucoup d'exercices proposent la lecture d'un texte et mobilisent les compétences déjà en œu-



vre dans la *compréhension de l'écrit*. Les réactions des élèves sont pour cette raison très proches dans les deux domaines.

De manière générale, les élèves français ont tendance à s'abstenir de répondre aux questions ouvertes soit à cause des difficultés d'expression écrite, soit par crainte de fournir une réponse fautive, soit enfin, parce qu'ils sont habituellement peu sollicités sur ce type de questionnement.

PERFORMANCES ET POPULATION SCOLAIRE

Grande diversité des niveaux scolaires et des performances

En France, l'âge de 15 ans correspond en principe au passage du collège au lycée. Par le jeu des orientations et des redoublements, les élèves sont en réalité répartis selon un large éventail de niveaux et de formations.

Les élèves de 15 ans en retard obtiennent des résultats nettement inférieurs à ceux des élèves « à l'heure » ou en avance, scolarisés en lycée général et technologique et dans une moindre mesure en lycée professionnel (*tableau 1 p.2*). Par exem-

ple, en *compréhension de l'écrit*, 95 % des élèves de 15 ans scolarisés en troisième ont un score inférieur au score moyen des élèves de 15 ans de seconde générale et technologique (*graphique 3 p.5*).

Plusieurs raisons peuvent expliquer ces écarts importants de réussite

● Le redoublement, révélateur d'une faiblesse

Les élèves qui sont encore au collège à 15 ans maîtrisent mal certaines compétences et manquent de confiance, ce qui est perceptible dans les taux de non-réponse importants dès qu'il s'agit de rédiger.

On se gardera d'interpréter ce constat comme une évaluation de l'effet d'un redoublement, et a fortiori, d'un redoublement en troisième. D'une part, les élèves de 15 ans en troisième ont pour nombre d'entre eux redoublé, soit au début de l'élémentaire, soit au début du collège ; d'autre part, il est normal qu'en moyenne les élèves de troisième aient – quel que soit leur âge – des compétences moins développées que leurs camarades des lycées. En revanche, on retrouve ici un constat classique : le fait d'avoir redoublé est un indicateur d'échec scolaire à un certain moment de la scolarité mais aussi un « prédicteur » de l'échec scolaire futur.

MÉTHODOLOGIE

Cadre

PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) est piloté par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) et mise en œuvre par un consortium dirigé par l'institut australien ACER (Australian Council for Educational Research).

Les pays participants sont les suivants : Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Brésil, Canada, Corée du sud, Danemark, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Grande-Bretagne, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Italie, Japon, Lettonie, Lichtenstein, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République tchèque, Russie, Suède, Suisse.

Population de référence

En France, les élèves de 15 ans sont scolarisés dans des contextes très différents. Pour diverses raisons pratiques, des groupes d'élèves ont d'emblée été exclus de la population de référence (avec l'accord de l'OCDE). Au final, le champ de l'enquête porte sur tous les élèves de 15 ans (nés en 1984) scolarisés dans les établissements sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale (sauf EREA) et du ministère de l'Agriculture et de la Pêche en France métropolitaine et dans les DOM (sauf La Réunion). La population visée couvre ainsi 93 % de la génération des jeunes de 15 ans.

L'échantillon

En France, l'enquête porte sur un échantillon de 184 établissements scolaires accueillant des élèves de 15 ans. Le tirage de l'échantillon tient compte du type d'établissement (collège -SEGPA compris-, lycée professionnel, lycée agricole ou lycée d'enseignement général et technologique). Une trentaine d'élèves au maximum a été sélectionnée aléatoirement dans chaque établissement. L'échantillon français regroupe au total 4 673 élèves.

Les procédures de passation

La mise en œuvre de l'enquête est basée sur des procédures standardisées afin de garantir la comparabilité des résultats : désignation de responsables de l'enquête dans chaque établissement, respect des consignes de passation, procédures de contrôle, etc.

L'évaluation, de type « papier-crayon », est fondée sur la technique dite des « cahiers tournants ». De nombreux items ont été construits puis répartis dans neuf cahiers d'évaluation différents avec quelques blocs communs d'items d'un cahier à l'autre. Ces neuf types de cahiers ont été distribués aléatoirement aux élèves qui avaient deux heures pour répondre aux items. Ce procédé a ainsi permis de tester l'équivalent de sept heures d'évaluation sans allonger le temps de passation individuel.

● *Le bénéfice des apprentissages du lycée général et technologique*

Même si les épreuves proposées sont largement indépendantes des programmes scolaires, les contenus d'enseignement et les pratiques du lycée général donnent certainement aux élèves les moyens d'être plus performants.

On peut ainsi supposer qu'à la relative faiblesse des élèves encore en troisième s'ajoute l'absence d'apprentissage dans certains domaines. En effet, des compétences évaluant la *compréhension de l'écrit* mobilisent les ressources des élèves dans les domaines de l'argumentation, de l'analyse critique et de l'évaluation des textes. Les programmes incitent bien les enseignants à aborder le domaine de l'argumentation dès la classe de sixième. Mais la réflexion stylistique, l'analyse des liens logiques et l'argumentation, lorsqu'elles sont abordées au collège, le sont plus souvent en lecture et en réception de texte, qu'en expression. Les résultats observés peuvent laisser supposer que ce terrain particulier n'est vraiment investi qu'à l'entrée au lycée, hypothèse que seule l'interrogation des pratiques pourrait conforter.

En *culture mathématique*, ces observations reflètent l'organisation de notre système éducatif. Au niveau du collège, on met en place les bases et les connaissances nécessaires, le but étant d'apprendre à relier des observations à des représentations, à relier ces informations à une activité mathématique et à des concepts. À partir de la seconde générale et technologique, on s'attache à rendre compte de la diversité de l'activité mathématique : chercher, se poser des questions, critiquer, abstraire et démontrer.

En *culture scientifique*, compte tenu de la nature des exercices, la moins bonne réussite des élèves de 15 ans encore au collège ne semble pas tenir à des savoirs non encore enseignés. Dans certaines situations, les obstacles se rapprochent de ceux décrits en *compréhension de l'écrit*.

● *Le cas des élèves de seconde professionnelle*

Les résultats des élèves de 15 ans scolarisés en seconde professionnelle se rapprochent de ceux des élèves de troisième. Il s'agit d'une population particulière : généralement issus de milieux défavorisés, ils n'ont pas connu, durant leur parcours scolaire, d'échec se traduisant par un redoublement. On

peut penser qu'ils ont volontairement choisi la voie professionnelle.

Si les programmes et les manuels scolaires de seconde professionnelle mettent l'accent sur les activités recourant à des supports tels que cartes, tableaux, graphiques, seule l'interrogation des pratiques pourrait permettre de savoir si ces supports sont exploités dans le cadre des cours. En effet, on aurait pu s'attendre à ce que les compétences acquises sur ce type de support soient réinvesties dans les épreuves. On peut par ailleurs penser que ces élèves se sont heurtés au format des questions dont une grande partie appelait une réponse rédigée, parfois longue.

**Ginette BOURNY, Claire DUPÉ,
Isabelle ROBIN et Thierry ROCHER**
DPD D1

POUR EN SAVOIR PLUS

« Knowledge and skills for life. 1st results from PISA 2000 », OCDE, Paris 2001.
Volume à paraître dans la collection *Les dossiers*, MEN-DPD, 2002.
Le site Internet : www.pisa.oecd.org



**Direction
de la programmation
et du développement**

Directeur de la publication
Jean-Richard CYTERMANN
Rédactrice en chef
Françine LE NEVEU
Maquette et impression
DPD édition & diffusion

SERVICE VENTE
DPD, édition & diffusion
58 bd du Lycée, 92170 VANVES

ABONNEMENT ANNUEL
France : **42,69 euros (280 F)**
Étranger : **45,73 euros (300 F)**