

Louvain School of Management

Quelles sont les différences entre les systèmes éducatifs des pays scandinaves et ceux d'Europe de l'Ouest, quels en sont les impacts sur les étudiants de 15 ans au 21^{ème} siècle ? Le cas précis de la Finlande et de la Belgique

Auteur : **Sébastien Defauw**
Promoteur : **Mathieu Van Vyve**
Année académique 2021-2022
Master 120 crédits en ingénieur de gestion à finalité spécialisée
Horaire de jour

Remerciements

Je tenais sincèrement à remercier ces personnes qui, durant la crise sanitaire que nous connaissons actuellement, m'ont apporté d'une quelconque façon leur aide, leur soutien ainsi que leurs encouragements afin d'accomplir ce travail de longue haleine.

Je remercie particulièrement ;

Mon promoteur, M. Mathieu Van Vyve, pour ses conseils et ses remarques lors de l'élaboration de ce mémoire ;

Les différents intervenants ayant investi du temps dans ce travail, avec une mention particulière pour les professeurs avec qui j'ai eu la chance d'échanger durant de longs moments ;

La gestionnaire administrative des Master 120 en ingénieur de gestion, Mme. Maïté Dardenne pour la gestion et l'aide administrative qui fut fournie à distance ;

Finalement, ma famille pour le soutien moral et l'appui qu'ils m'ont offerts tout au long de ma recherche en ces temps de Covid.

Table des matières

1	INTRODUCTION	1
1.1	ABSTRACT	1
1.2	MÉTHODOLOGIE	1
1.3	LA QUESTION DE RECHERCHE	2
1.4	LE CADRE CONCEPTUEL	2
1.4.1	<i>L'objet de recherche</i>	2
1.4.2	<i>La région</i>	3
1.4.3	<i>La population</i>	3
1.4.4	<i>L'époque</i>	4
1.5	OBJECTIF DU MÉMOIRE	4
2	REVUE DE LITTÉRATURE	6
2.1	CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE	6
2.2	ÉTUDE PISA	7
2.2.1	<i>PISA et l'OCDE</i>	7
2.2.2	<i>Trois grands axes</i>	10
2.2.3	<i>Analyse</i>	11
2.2.4	<i>Le volet innovation</i>	17
2.2.5	<i>Lien avec notre recherche</i>	19
2.2.6	<i>Limites</i>	19
2.2.7	<i>Autres tests similaires</i>	22
2.3	LES GRANDES DIFFÉRENCES	23
2.3.1	<i>Les grands courants de pédagogies</i>	23
2.3.2	<i>La segmentation des niveaux</i>	25
2.3.3	<i>Les enseignants</i>	27
2.3.4	<i>Bien plus qu'un lieu d'apprentissage, un lieu de vie</i>	28
2.3.5	<i>L'équité du système finlandais</i>	28
2.3.6	<i>L'aide aux élèves en difficultés</i>	29
2.3.7	<i>Une organisation décentralisée</i>	30
2.3.8	<i>Un cas concret</i>	31
3	LES HYPOTHÈSES	34
3.1	LE CORPS ENSEIGNANT	34
3.2	LE PARCOURS SCOLAIRE	34
3.3	L'IMPACT FINANCIER	34

3.4	LA CULTURE	35
4	INVESTIGATION EMPIRIQUE.....	36
4.1	MÉTHODOLOGIE	36
4.2	INTERVENANTS.....	37
4.3	PARAMÈTRES.....	38
4.4	LÉGITIMITÉ DE RECHERCHE	38
4.5	LIMITES	39
5	ANALYSE	40
5.1	SYNTHÈSE DES ENTRETIENS QUALITATIFS	40
5.2	SYNTHÈSE DES QUESTIONNAIRES QUANTITATIFS.....	41
5.3	VALIDITÉ DES RÉSULTATS.....	48
5.4	ANALYSE PROFONDE PISA	49
5.4.1	<i>La Belgique.....</i>	<i>49</i>
5.4.2	<i>Influence de l'immigration.....</i>	<i>51</i>
5.4.3	<i>Le rôle des inégalités</i>	<i>51</i>
6	CONCLUSION.....	53
7	CRITIQUE.....	55
8	FUTURES RECHERCHES.....	56
8.1	LA SCANDINAVIE	56
8.2	LA BELGIQUE	56
9	BIBLIOGRAPHIE	58
10	ANNEXES.....	62
10.1	ANNEXE 1 : TABLEAU DES CYCLES DES COMPÉTENCES MAJEURES DES ENQUÊTES PISA.....	62
10.2	ANNEXE 2 : GRAPHIQUES DE L'ÉVOLUTION DES SCORES MOYENS EN COMPÉTENCES À L'ÉCRIT AUX TEST PISA POUR LA PÉRIODE 2000-2018.....	62
10.3	ANNEXE 3 : GRAPHIQUES DE L'ÉVOLUTION DES SCORES MOYENS EN COMPÉTENCES EN MATHÉMATIQUES AUX TEST PISA POUR LA PÉRIODE 2003-2018.....	63
10.4	ANNEXE 4 : GRAPHIQUES DE L'ÉVOLUTION DES SCORES MOYENS EN COMPÉTENCES EN SCIENCES AUX TEST PISA POUR LA PÉRIODE 2006-2018.....	63
10.5	ANNEXE 5 – REPRÉSENTATION GÉOGRAPHIQUE DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES EN LECTURE AU TEST PISA DE 2018.....	64
10.6	ANNEXE 6 – REPRÉSENTATION GÉOGRAPHIQUE DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES EN MATHÉMATIQUES AU TEST PISA DE 2018 64	
10.7	ANNEXE 7 – REPRÉSENTATION GÉOGRAPHIQUE DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES EN SCIENCES AU TEST PISA DE 2018.....	65
10.8	ANNEXE 8 - TABLEAU DES ÉLÈVES MOINS PERFORMANTS EN LECTURE AU TEST PISA DE 2018.....	65

10.9	ANNEXE 9 – TABLEAU DES ÉLÈVES MOINS PERFORMANTS DANS TOUTES LES COMPÉTENCES AU TEST PISA DE 2018....	66
10.10	ANNEXE 10 – VARIATION INTRA ET INTER-ÉTABLISSEMENTS DES RÉSULTATS MOYENS EN SCIENCES DANS L'ENQUÊTE PISA 2006	66
10.11	ANNEXE 11 : TABLEAU DES ÉTUDIANTS AYANT MANQUÉ UN JOUR D'ÉCOLE DANS LES 2 SEMAINES PRÉCÉDANT LE TEST PISA, 2015	67
10.12	ANNEXE 12 : ÉCART ENTRE SEXES POUR LES COMPÉTENCES À L'ÉCRIT AU TEST PISA DE 2018	67
10.13	ANNEXE 13 : ÉCART ENTRE SEXES POUR LES COMPÉTENCES EN MATHÉMATIQUES AU TEST PISA DE 2018	68
10.14	ANNEXE 14 : ÉCART ENTRE SEXES POUR LES COMPÉTENCES EN SCIENCES AU TEST PISA DE 2018	68
10.15	ANNEXE 15 GRAPHIQUE: DIAGRAMME EN BÂTONNETS DES PERFORMANCES MOYENNES DES ÉLÈVES DE 15 ANS EN COMPÉTENCES À L'ÉCRIT AU TEST PISA DE 2015	69
10.16	ANNEXE 16 GRAPHIQUE : DIAGRAMME EN BÂTONNETS DES PERFORMANCES MOYENNES DES ÉLÈVES DE 15 ANS EN COMPÉTENCES EN MATHÉMATIQUES AU TEST PISA DE 2015	69
10.17	ANNEXE 17 GRAPHIQUE : DIAGRAMME EN BÂTONNETS DES PERFORMANCES MOYENNES DES ÉLÈVES DE 15 ANS EN COMPÉTENCES EN SCIENCES AU TEST PISA DE 2015.....	70
10.18	ANNEXE 18 GRAPHIQUE: DIAGRAMME EN BÂTONNETS DES PERFORMANCES MOYENNES DES ÉLÈVES DE 15 ANS EN COMPÉTENCES EN À L'ÉCRIT AU TEST PISA DE 2018.....	70
10.19	ANNEXE 19 GRAPHIQUE: DIAGRAMME EN BÂTONNETS DES PERFORMANCES MOYENNES DES ÉLÈVES DE 15 ANS EN COMPÉTENCES EN MATHÉMATIQUES AU TEST PISA DE 2018	71
10.20	ANNEXE 20 GRAPHIQUE : DIAGRAMME EN BÂTONNETS DES PERFORMANCES MOYENNES DES ÉLÈVES DE 15 ANS EN COMPÉTENCES EN SCIENCES AU TEST PISA DE 2018.....	71
10.21	ANNEXE 21 : TABLEAU SUR L'ENVIRONNEMENT EN CLASSE EN 2018	72
10.22	ANNEXE 22 : TABLEAU SUR LE POURCENTAGE DES ÉTUDIANTS AVANTAGÉS ET DÉSAVANTAGÉS, N'AYANT PAS D'IDÉE CLAIRE À PROPOS DE LEUR FUTURE PROFESSION	72
10.23	ANNEXE 23 GRAPHIQUE : MOYENNES ET POURCENTAGES DES ÉLÈVES DE 15 ANS EN COMPRÉHENSION À LA LECTURE PAR REDOUBLEMENT, POUR L'OCDE (MOYENNE), LA BELGIQUE ET LA COMMUNAUTÉ FLAMANDE, AUX TESTS PISA DE 2018	72
10.24	ANNEXE 24 GRAPHIQUE : MOYENNES ET POURCENTAGES DES ÉLÈVES DE 15 ANS EN CULTURE MATHÉMATIQUE PAR REDOUBLEMENT, POUR L'OCDE (MOYENNE), LA BELGIQUE AINSI QUE LA COMMUNAUTÉ FLAMANDE, AU TEST PISA DE 2018...	73
10.25	ANNEXE 25 GRAPHIQUE : MOYENNES ET POURCENTAGES DES ÉLÈVES DE 15 ANS EN CULTURE SCIENTIFIQUE, PAR REDOUBLEMENT POUR L'OCDE (MOYENNE), LA BELGIQUE AINSI QUE LA COMMUNAUTÉ FLAMANDE, AU TEST PISA DE 2018....	73
10.26	ANNEXE 26 : DIAGRAMME DE L'ORGANISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF EN FINLANDE (2020).....	74
10.27	ANNEXE 27 TABLEAU : DIFFÉRENCE DE PERFORMANCES EN LECTURE ENTRE LES ÉTUDIANTS DU QUART SUPÉRIEUR ET CEUX DU QUART INFÉRIEUR DE L'INDICE DU STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE DE PISA.	75
10.28	ANNEXE 28 : DIFFÉRENCES DE RÉPONSES LORS DE CONFLITS DANS 3 SYSTÈMES ÉDUCATIFS : FINLANDAIS, FRANÇAIS ET PÉDAGOGIE FREINET	75
10.29	ANNEXE 29 : POURCENTAGE D'ÉLÈVES PAR ÉCOLE PRIVÉE ET PUBLIQUE	76
10.30	ANNEXE 30 TABLEAU: ÉVOLUTION DES DÉPENSES AU TITRE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT EN POURCENTAGE DU PIB, SELON LE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT (2005, 2010 À 2014)	77

10.31	ANNEXE 31 GRAPHIQUE : DIAGRAMME EN BÂTONNETS DES PERFORMANCES MOYENNES DES ÉLÈVES DE 15 ANS EN COMPÉTENCES EN MATHÉMATIQUES AU TEST PISA DE 2012	78
10.32	ANNEXE 32 GRAPHIQUE DIAGRAMME EN BÂTONNETS DES PERFORMANCES MOYENNES DES ÉLÈVES DE 15 ANS EN COMPÉTENCES EN SCIENCES AU TEST PISA DE 2012	78
10.33	ANNEXE 33 TABLEAU : LES PERFORMANCES DES PAYS ET ÉCONOMIES EN SCIENCES, ET LES PRINCIPAUX INDICATEURS DE L'ÉQUITÉ DANS L'ÉDUCATION, POUR L'ENQUÊTE PISA DE 2015.....	79
10.34	ANNEXE 34 GRAPHIQUE DIAGRAMME EN BÂTONNETS DES PERFORMANCES MOYENNES DES ÉLÈVES DE 15 ANS EN COMPÉTENCES EN À L'ÉCRIT AU TEST PISA DE 2000.....	80
10.35	ANNEXE 35 GRAPHIQUE DIAGRAMME EN BÂTONNETS DES PERFORMANCES MOYENNES DES ÉLÈVES DE 15 ANS EN COMPÉTENCES EN MATHÉMATIQUES AU TEST PISA DE 2000	80
10.36	ANNEXE 36 GRAPHIQUE : DIAGRAMME EN BÂTONNETS DES PERFORMANCES MOYENNES DES ÉLÈVES DE 15 ANS EN COMPÉTENCES EN SCIENCES AU TEST PISA DE 2000.....	81
10.37	ANNEXE 37 FIGURE : POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 15 ANS D'ORIGINE IMMIGRÉE EN COMMUNAUTÉ FWD ET PAYS DE L'OCDE, PISA 2018	81
10.38	ANNEXE 38 : GUIDE D'ENTRETIEN QUALITATIF UTILISÉ DANS LE CADRE DE L'INVESTIGATION EMPIRIQUE.....	82
10.39	ANNEXE 38B : LES RETRANSCRIPTIONS DES INTERVIEWS VERBATIM SE TROUVENT DANS UN PORTFOLIO ANNEXE CONFIDENTIEL	86
10.40	ANNEXE 39 : QUESTIONNAIRE QUANTITATIF	86
10.41	ANNEXE 39B : RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE QUANTITATIF.....	92

1 Introduction

1.1 Abstract

Le modèle éducatif scandinave est-il plus performant que celui en Europe de l'Ouest ? Pourquoi et comment se démarque-t-il ? Dans ce travail, nous allons tenter de comprendre pourquoi la Finlande est souvent prise comme exemple en termes de modèle éducatif. Nous allons explorer, décrire et comparer deux modèles éducatifs sur base de résultats chiffrés et d'ouvrages scientifiques. Nous justifierons nos avancées notamment via une étude de terrain. Nous conclurons en donnant les outils nécessaires au lecteur afin qu'il comprenne les tenants et aboutissants des modèles éducatifs finlandais et belges au 21^{ème} siècle.

1.2 Méthodologie

Dans ce mémoire, nous utiliserons une démarche hypothético-déductive que nous tiendrons tout au long du travail de recherche. Nous explorerons dans un premier temps, l'ensemble des données disponibles sur l'objet de recherche, à savoir, les systèmes éducatifs des pays scandinaves et ceux d'Europe de l'Ouest. Nous rassemblerons d'une part des données chiffrées provenant de tests internationaux et d'autre part, des données littéraires provenant d'ouvrages, d'articles scientifiques ainsi que de différents rapports sur le sujet. Nous tenterons non seulement de décrire mais également de vérifier les différences observées entre ces deux systèmes éducatifs. Nous aurons l'opportunité par la suite de poser certaines hypothèses mettant en relation plusieurs facteurs identifiés dans la synthèse de nos données. Ces hypothèses pourront finalement être testées et mises à l'épreuve. Cela sera réalisé sur base de l'ensemble des données que nous aurons réunies grâce à la revue de littérature mais également à l'investigation empirique réalisée sur le terrain.

Tout d'abord, un travail de recueil d'informations pertinentes et une analyse structurée établiront une base d'évaluation concrète et intéressante pour le lecteur. Nous mettrons en lumière les différences observées au sein des deux systèmes éducatifs provenant de deux blocs géographiques distincts. Nous explorerons une potentielle piste de facteurs influençant ces systèmes éducatifs en eux-mêmes. Une analyse détaillée portera sur deux cas précis, la Belgique et la Finlande. Cette première comparaison horizontale sera conjuguée à une comparaison verticale : les différences observées au sein même de ces pays au fil des années.

En effet, la première étape consistera à informer sur l'amélioration et les changements que nous avons pu connaître au sein des établissements scolaires belges et finnois ces dernières années. La seconde étape mettra en évidence les réelles différences qui existent entre ces systèmes éducatifs distincts via des comparaisons entre ces deux régions.

Un chapitre sera dédié à une investigation empirique, cette dernière comprendra des entretiens avec des acteurs du secteur de la recherche : des titulaires mais également des professeurs particuliers. Cette partie, mise en analogie avec la revue de littérature, nous permettra d'affiner, d'infirmer ou de confirmer certains concepts de notre base théorique. Nous parlons spécifiquement ici des hypothèses posées au préalable de l'investigation empirique.

Une note assez importante doit être mentionnée à ce niveau du travail, nous ne tiendrons pas compte des impacts du Covid-19 pour notre étude. Les intervenants en ont été informés lors des différentes interviews.

Les données et ressources utilisées ne couvrent pas non plus cette période, et cela afin de rester pertinent dans l'ensemble du processus de recherche. Nous avons effectivement jugé plus adéquat de ne pas tenir compte de toutes les retombées dues à cette crise sanitaire qui ne feraient que complexifier notre recherche et ses résultats.

1.3 La question de recherche

Quelles sont les différences entre les systèmes éducatifs des pays scandinaves et ceux d'Europe de l'Ouest, quels en sont les impacts sur les étudiants de 15 ans au 21^{ème} siècle ? Le cas précis de la Finlande et de la Belgique.

1.4 Le cadre conceptuel

1.4.1 L'objet de recherche

Grâce aux différentes normes mises en place dans le monde entier, chaque citoyen connaît ou a normalement eu la chance de connaître l'éducation et d'y prendre part. Nous traitons ici un sujet universel, tout un chacun s'est forgé une opinion sur la culture de l'enseignement de par son expérience, ses lectures ou encore ses recherches. Depuis le début de ce siècle, le système

scandinave ou scandinave nordique fait parler de lui, tant au niveau des modèles économiques, sociaux, que des modèles éducatifs. Souvent considérée comme un exemple en termes d'éducation, la Finlande est particulièrement citée dans ce domaine depuis la publication de divers résultats d'enquêtes internationales. Pour des raisons de curiosité intellectuelle, de motivation professionnelle mais également de motivation personnelle, nous avons donc décidé d'en apprendre plus et d'explorer les pistes de ces stéréotypes mais également de les démystifier afin d'y voir la part de réalité. L'objet de recherche demeure en constante évolution avec un nombre croissant de données accessibles grâce notamment, à la révolution technologique. Le réel challenge se cache derrière la sélection pertinente des données et l'élaboration d'un travail qui reflète au mieux la réalité.

1.4.2 La région

Bien que nous nous intéressions aux deux blocs précités, par souci de proximité ainsi que de richesse des données disponibles, la communauté française et de ce fait la fédération Wallonie-Bruxelles seront principalement prises en compte. Concernant le second bloc géographique, la Scandinavie au sens large sera considérée, cela afin d'y inclure la Finlande. En effet, initialement composée de la Norvège, de la Suède et du Danemark, la Scandinavie peut parfois inclure la Finlande qui était autrefois sous domination suédoise. Notons cependant, que d'un point de vue linguistique, le finnois ne possède aucun rapport avec les langues scandinaves. La Finlande, à l'instar de la Belgique, fera l'objet d'analyses approfondies.

1.4.3 La population

L'objet de recherche ciblera particulièrement les jeunes étudiants de 15 ans. Cet âge constitue souvent une période critique et importante pour beaucoup de jeunes adolescents, des changements aussi bien physiques qu'intellectuels et mentaux sont souvent observés à ce stade de la vie. Le développement de l'esprit critique, grâce notamment à l'éducation, s'opère et peut influencer la personnalité de ces élèves. C'est également, de manière générale, une période de choix tant au niveau de la vie étudiante que de la vie personnelle. Pour toutes ces raisons, il semble intéressant de se focaliser sur cette catégorie d'âge. Nous nous sommes

également calqués, pour des raisons de comparaison, sur les enquêtes PISA¹, qui seront expliquées en détails dans ce mémoire. Celles-ci testent de façon triennale les compétences des étudiants de 15 ans à travers le monde. Cet âge charnière correspond également, dans la majorité des pays de l'OCDE², à la fin de la scolarité obligatoire.

1.4.4 L'époque

Finalement, l'objet de recherche sera étudié principalement pendant la période du 21^{ème} siècle. D'une part, parce que les enquêtes PISA s'étendent depuis l'an 2000 jusqu'à 2018, date du dernier résultat publié. D'autre part, c'est dans cette ère actuelle que nous vivons et que nous connaissons ou du moins pensons connaître tant de choses. Certes, il faudra considérer un biais impliquant le recul de l'objet de recherche par rapport à l'observateur, mais c'est une période qui demeure extrêmement intéressante, tant au niveau des changements que la société actuelle connaît qu'au niveau de la richesse et la diversité des données disponibles. Nous pouvons aussi nommer la révolution technologique et l'émancipation de l'esprit critique qui auront tous deux un impact certain sur le domaine de l'éducation. La richesse des données, utilisée à bonne escient, permettra des recherches approfondies afin de se rapprocher le plus efficacement de la réalité. Dans une moindre mesure, nous allons également considérer et analyser certains événements antérieurs à l'époque étudiée, ceux-ci étant jugés comme pertinents par rapport à notre objet de recherche.

1.5 Objectif du mémoire

Comment expliquer que certains pays scandinaves obtiennent de meilleurs résultats aux enquêtes internationales que la plupart des pays d'Europe de l'Ouest ? Est-ce la réalité ? L'un des objectifs de ce mémoire est de construire un modèle qui va mettre en lumière et de la manière la plus réaliste possible, les différents facteurs qui contribuent à ces résultats chez les élèves de 15 ans. La recherche et l'identification de ces différents éléments constituent par conséquent, une étape plus que cruciale. La question de recherche a pour but final d'améliorer la vision globale et l'enrichissement de la connaissance des organisations et des acteurs dans

¹ Programme international pour le suivi des acquis des élèves, nous utiliserons les initiales PISA dans la suite du travail.

² Organisation de Coopération et de Développement Économique, nous utiliserons principalement les initiales OCDE dans la suite du travail.

le secteur de l'éducation. Les objectifs secondaires seront notamment d'utiliser ces données ainsi que la partie analyse afin de permettre au lecteur de comprendre quels leviers peuvent impacter les systèmes éducatifs. Il sera de ce fait possible d'exploiter les informations mises en évidence afin de tirer des conclusions sur différents domaines liés à l'éducation : les ressources humaines, les prises de décisions dans les politiques concernant l'éducation ainsi que l'impact de la culture nationale.

2 Revue de Littérature

2.1 Cadre épistémologique

Lors de l'élaboration de la revue de littérature, l'accent a particulièrement été mis afin de respecter un certain cadre épistémologique non seulement pour la collecte mais également pour l'analyse de données. Cela assurera une véracité et une pertinence de l'ensemble des sources choisies. Cette revue constitue une base plus qu'importante pour la suite de l'ensemble du travail. Nous avons aussi bien réalisé une recherche sur la composition de l'objet à étudier qu'une recherche sur le comportement de cet objet dans le temps.

Cette revue de littérature constitue un appui théorique regroupant l'ensemble de ce qui a déjà été vu sur le sujet. Dans le cas présent, elle se constitue de deux piliers centraux. L'un basé sur les études du test international PISA pour la période allant de 2000 à 2018. Cette première partie va regrouper l'ensemble des données pertinentes de ces enquêtes en rapport avec la thématique traitée. Nous nous appuierons principalement sur des données chiffrées mais également sur des analyses. Cette division précisera également en détails les tenants et aboutissants de ces enquêtes pour permettre une compréhension et une interprétation adéquates de l'utilisation de cette ressource. Le second pilier de cette revue se concentre sur les différences entre deux systèmes éducatifs distincts, à savoir celui de la Finlande et celui de la Belgique. Grâce à diverses sources, ouvrages et articles scientifiques, nous rassemblons et synthétisons les points capitaux de ces dissimilitudes dans cette partie. Il est important de préciser que nous avons également considéré l'historique des pays avant 2000, forcés de constater que certains événements passés aient eu des impacts durant la période étudiée.

Ce cadre épistémologique s'est géographiquement précisé au fil de la recherche, partant de la région des pays scandinaves pour se spécifier sur un pays, la Finlande. Notons tout de même, la présence dans la première partie de la revue, de comparaisons entre des pays nordiques comme la Norvège, la Suède ou encore le Danemark. Concernant le second bloc géographique, la Belgique sera principalement considérée, et la France dans une moindre mesure.

La Finlande s'avérait souvent être prise comme modèle éducatif dans beaucoup de pays, la Belgique quant à elle, nous fournit un environnement connu avec beaucoup de données accessibles et une certaine proximité à « double tranchant ».

L'ensemble de la recherche porte sur les étudiants de 15 ans ainsi que leurs professeurs, en Finlande et en Belgique. Les politiques éducatives, la culture du pays, le parcours scolaire dès le plus jeune âge, la budgétisation ainsi que l'histoire du pays ont constitué, certes en second plan, à l'élaboration de cette revue de littérature.

2.2 Étude PISA

2.2.1 PISA et l'OCDE

Cette division a pour vocation d'en apprendre suffisamment sur les enquêtes PISA afin que le lecteur voit la pertinence de l'utilisation de ces données dans l'élaboration de ce travail. En effet, au terme de cette partie, l'essentiel de ce qu'il faut savoir sur ces enquêtes devrait être assimilé et le lien avec notre question de recherche mis en évidence.

Le programme PISA est créé en 1997 par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE), PISA est l'acronyme de « Program for International Student Assessment » ou Programme international pour le suivi des acquis des élèves. Les tests PISA sont organisés depuis 2000 et évaluent tous les 3 ans, les étudiants de 15 ans, plus précisément à partir de 15 ans et 3 mois jusqu'à 16 ans et 2 mois. Cette évaluation constitue la plus grande enquête réalisée dans le monde sur les systèmes éducatifs, elle consiste à rassembler et comparer à grande échelle, des données au niveau international concernant 3 branches principales des systèmes éducatifs à savoir : la culture mathématique, la compréhension de l'écrit et la culture scientifique. Ce test a pour objectif d'informer sur les capacités de l'élève à réutiliser et appliquer des savoirs et savoir-faire scolaires dans des situations rencontrées de la vie quotidienne. En outre, « *PISA teste l'aptitude des élèves à appliquer les connaissances acquises à l'école aux situations de la vie réelle* » précise le site officiel de l'OCDE (OCDE, 2021). L'objectif est de tester des élèves issus de différents environnements d'apprentissage pour comprendre quels sont les facteurs clés qui influencent ces résultats. Il en découle souvent une analyse approfondie d'une multitude de points.

Le classement PISA est publié l'année suivant le test et mesurera la performance des systèmes éducatifs dans les différents pays participants. Depuis le premier test, l'enquête de 2 heures est aujourd'hui menée dans 79 pays et économies participants, dont 42 pays non-membres de l'OCDE, et auprès de 600 000 élèves représentant les quelques 32 millions d'élèves scolarisés dans ces pays et économies. Ces chiffres datent de 2018, soit de la dernière enquête PISA à ce jour.

Pour rappel, l'OCDE est le successeur de l'Organisation Européenne de Coopération Économique (OECE) qui fut alors créée après la seconde guerre mondiale pour contribuer au relèvement de l'Europe. L'OCDE créée en 1960, compte aujourd'hui 38 pays membres et 5 partenaires clés (dont la Chine, l'Inde, l'Afrique du Sud, le Brésil et l'Indonésie) qui œuvrent à l'international pour une vie meilleure. A travers la mise en place de meilleures politiques publiques, cette organisation recherche la prospérité, l'égalité des chances et le bien-être pour tous. L'OCDE se situe donc au cœur de la coopération mondiale et instaure, entre autre, des normes internationales. Ce groupe collabore avec les différents acteurs économiques, sociaux et publics au sein des pays pour proposer des solutions aux défis du monde d'aujourd'hui. On notera notamment leurs activités dans des domaines comme la lutte contre l'évasion fiscale, des tests pour la santé et la sécurité, l'accélération du développement, la protection du consommateur, le développement local et régional, et bien évidemment l'amélioration des systèmes éducatifs. L'OCDE opère via la mise à disposition de données, d'analyses, de conseils et favorise le partage d'expériences lors de rassemblements de dirigeants, de ministres, de personnes influentes et d'acteurs du changement (G7-G20). Le réseau mondial constitué aujourd'hui représente un réel atout dans l'atteinte des objectifs que cette organisation se fixe.

Revenons-en au test PISA, et détaillons en profondeur ce que chacune des branches évalue spécifiquement. Tout d'abord, considérons les compétences à l'écrit : « *Dans l'enquête PISA, les compétences à l'écrit expriment la capacité de comprendre, d'utiliser et d'interpréter des textes écrits en vue de réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel et prendre une part active dans la société* » (OCDE, 2018). Viennent ensuite les compétences en mathématiques : « *Dans l'enquête PISA, les compétences en mathématiques expriment l'aptitude des élèves de 15 ans à formuler, employer et interpréter des mathématiques dans de multiples contextes, pour décrire, expliquer et prévoir des phénomènes, en comprenant le rôle*

que les mathématiques jouent dans le monde. L'indicateur utilisé est le score moyen. Un bon élève en mathématiques comprend le rôle que les mathématiques jouent dans le monde, en vue de se comporter en citoyen constructif, engagé et réfléchi, c'est-à-dire poser des jugements et prendre des décisions en toute connaissance de cause » (OCDE, 2018). La troisième et dernière partie de ce test porte sur les compétences en sciences : *« Dans l'enquête PISA, les compétences scientifiques expriment la capacité des élèves de 15 ans d'utiliser leurs connaissances scientifiques pour identifier des problématiques, acquérir de nouvelles connaissances, expliquer des phénomènes scientifiques et tirer des conclusions étayées à propos de questions à caractère scientifique »* (OCDE, 2018). En outre, entre 4500 et 10 000 étudiants sont sélectionnés par pays pour passer ce test. L'échantillonnage se fait aléatoirement entre établissements scolaires publics et privés, seul le critère de l'âge, comme susdit, reste immuable.

De par sa périodicité triennale, cette enquête met également en relief l'évolution au fil du temps des résultats des pays participants. Cette dimension de l'enquête est extrêmement importante pour certaines analyses liées directement ou indirectement à l'éducation. En 2000, la compréhension à l'écrit est à l'honneur, celle-ci est divisée en cinq niveaux de connaissance et trois sous-échelles afin de décrire au mieux les résultats obtenus (localiser et extraire l'information, intégrer et interpréter les textes, et réfléchir et évaluer). En 2003, c'est au tour de la culture mathématique, cette partie est alors divisée en six niveaux et quatre sous-échelles (l'espace et les formes, les variations et les relations, la quantité et finalement l'incertitude). C'est en 2006 que PISA scinde la partie relative à la culture scientifique en six niveaux et trois sous-échelles (identifier des questions d'ordre scientifique, expliquer des phénomènes de manière scientifique et utiliser des faits scientifiques). Depuis cette période, et tous les 3 ans, une compétence est mise à l'honneur et devient une compétence « majeure » afin d'identifier davantage la dimension évolutive des enquêtes PISA sur le long terme. Cela permet également de voir l'impact des différentes politiques en matière d'éducation sur les résultats des tests. Le domaine mis à l'honneur est évalué de manière beaucoup plus détaillée. Tous les 9 ans, il devient dès lors possible d'analyser plus profondément une matière spécifique. C'est ainsi qu'en 2009 et en 2018 par exemple, la compétence majeure portait sur la compréhension à l'écrit (Annexe1).

Au-delà de mettre en évidence la capacité des élèves à mobiliser des savoirs et savoir-faire et de mettre en perspective des acquis scolaires, cette enquête contient également un

questionnaire de contexte pour permettre de cerner au mieux les facteurs exogènes qui pourraient influencer les performances de l'élève. Cette partie de deux fois 45 minutes est axée sur le milieu socioculturel ainsi que les techniques de communication et d'information.

2.2.2 Trois grands axes

2.2.2.1 Les indicateurs de base

Dans un premier temps, les indicateurs de base montrent le niveau de compétences générales des élèves dans les 3 matières testées. Un profil par élève est dressé, les différents profils établis contribuent alors à fournir une tendance par pays et, finalement, un classement global est publié. Il s'agit ici, de la comparaison pure et simple des résultats.

2.2.2.2 Les indicateurs dérivés

Les indicateurs dérivés proviennent des questionnaires de contexte et vont venir associer ce profil d'élève à des variables démographiques, scolaires et socio-économiques. Il devient ensuite possible de lier les résultats de l'élève à une variable bien particulière et précise, et d'identifier hâtivement ou non, les facteurs qui influencent plus ou moins les résultats aux enquêtes PISA. A titre d'exemple, l'équité visée par l'OCDE ne signifie pas que tous les élèves obtiennent des résultats égaux mais bel et bien qu'ils aient tous la possibilité de réussir et cela indépendamment de la situation personnelle de l'élève, de son milieu socio-économique, géographique, culturel ou encore son sexe. Un degré d'équité est déjà mesuré dans les enquêtes, ceci en observant le lien entre les résultats de l'élève, son attitude, ses opinions, ses ambitions pour l'avenir et sa situation personnelle. Évidemment, plus ce lien est mince, plus le système éducatif sera équitable en termes de réussite d'un élève lambda.

2.2.2.3 Les indicateurs tendanciels

En troisième lieu, les indicateurs tendanciels, plus subtils et complexes, se veulent montrer la dimension évolutive. Notons des indicateurs comme l'évolution de relations entre différents résultats et des variables contextuelles spécifiques. La dimension liée à l'évolution de ces différentes enquêtes PISA est un atout fondamental pour comprendre les leviers d'acquisition

de compétences de l'élève au fil du temps, que cela soit entre pays ou au sein d'un même pays dans différents sous-groupes de la population. L'enjeu est la compréhension des forces et des faiblesses des systèmes éducatifs participant à ce programme. Nous retrouverons souvent l'identification de l'impact des politiques d'éducation au centre des attentions.

2.2.3 Analyse

2.2.3.1 Analyse globale

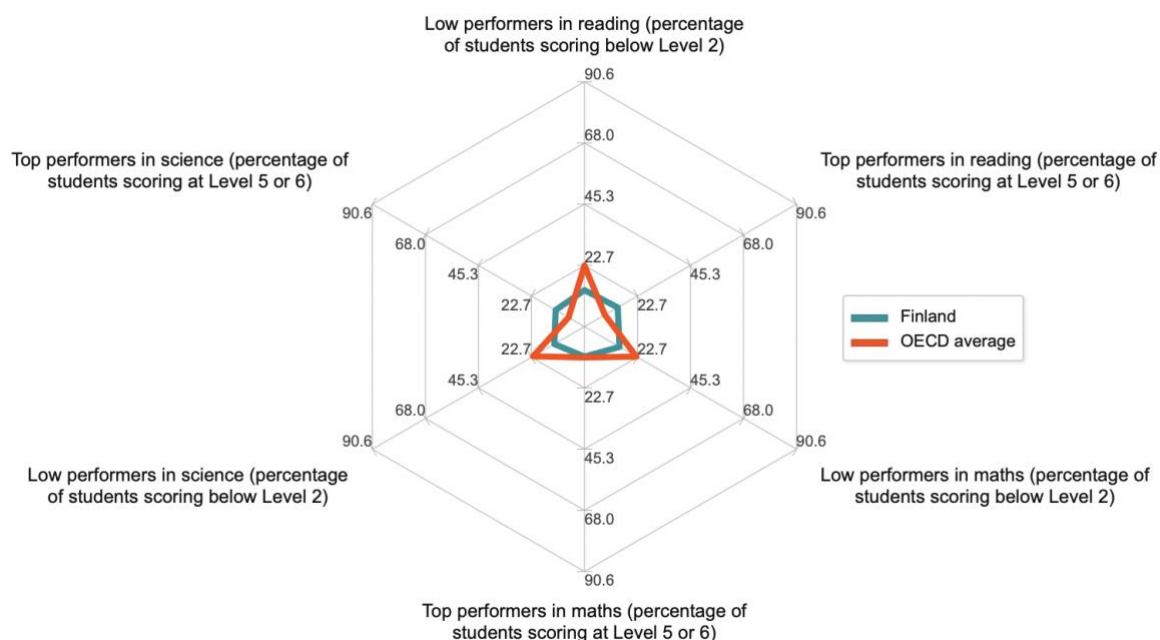
Après avoir réuni l'ensemble des résultats de ces 7 éditions des tests PISA, qui depuis 2000 évaluent indirectement les performances des systèmes éducatifs, nous avons pu réaliser une meilleure observation et analyse de ces données pour chacun des pays participants.

Concernant cette analyse, nous parlerons des pays observés dont voici la liste : la Belgique, la France, le Danemark, la Norvège, la Finlande et la Suède. Il est évident que nous traiterons l'ensemble des données des pays participants pour les comparaisons, mais pour une question de pertinence nous mettrons la priorité sur les résultats de cette précédente liste. Une analyse plus particulière sera effectuée ci-dessous, sur le cas de la Finlande et de la Belgique.

La tendance est stable voir légèrement à la baisse pour les résultats généraux de l'ensemble des pays observés depuis le début des enquêtes PISA en 2000. Et cela, à l'image de la moyenne de l'OCDE qui elle aussi est en léger déclin dans les 3 domaines de comparaison (Annexes 2-3-4). Pour les compétences en mathématiques, la France, la Norvège et la Suède sont légèrement en deçà par rapport à leurs homologues du groupe observé, leurs résultats se tiennent avec la moyenne de l'OCDE (Annexe 3). Pour le domaine scientifique et ses compétences sous-jacentes, seule la Finlande se situe bien au-dessus des autres pays et par la même occasion de la moyenne de l'OCDE, et cela tout au long des enquêtes réalisées dans ce domaine (2000-2018) (Annexe 4). En outre, La Finlande et la Norvège font partie des 11 pays et économies qui, en 2018, avaient une performance moyenne plus élevée que la moyenne de l'OCDE tout en ayant une corrélation plus faible entre statut socio-économique et résultat en compréhension à l'écrit que la moyenne OCDE.

Si nous nous attardons sur le cas de la Finlande, nous pouvons voir qu'elle présente des résultats bien supérieurs aux autres pays dans l'ensemble de ces trois domaines (Annexes 5-6-7), cependant on notera tout de même que ces derniers sont en baisse au fil des années. Ainsi, nous notons que pour les compétences à l'écrit, ce pays passe d'un score moyen de 540 en 2000 à 520 en 2018 (moyenne OCDE 2018 : 487) (Annexe 2), pour les compétences en mathématiques nous obtenons un passage de 544 à 507 (moyenne OCDE :489) (Annexe 3) et pour les compétences en sciences, nous parlons d'une chute de 563 à 522 (contre une moyenne OCDE à 489 en 2018) (Annexe 4). En résumant les résultats des enquêtes PISA, la Finlande possède une proportion élevée de bons élèves, atteignant un haut niveau de performance, et en même temps une proportion très faible d'élèves situés au bas de l'échelle. Le prochain graphique montre effectivement les différences entre la Finlande et la moyenne de l'OCDE, en termes de bons et moins bons élèves (en pourcentage), pour les 3 compétences visées par les enquêtes PISA en 2018.

Graphique 1 – *Différence entre bons et moins bons élèves en pourcentage, dans les 3 compétences de l'enquête PISA, entre la Finlande et la moyenne de l'OCDE en 2018.*



A titre d'exemple, la Finlande ne comptait en 2018, que 13,5% d'élèves peu performants (en dessous du niveau 2 PISA³) en lecture, contre 21,3%, 20,9% et 22,6% respectivement pour la Belgique, la France et la moyenne de l'OCDE (Annexe 8). Ce pourcentage faible de moins bons élèves s'observe également quand les 3 compétences sont prises en compte, soit quand un élève est simultanément moins performants dans celles-ci, avec une moyenne de 7% pour la Finlande, contre 13,4% pour celle de l'OCDE (Annexe 9). Nous notons également une très faible variation des résultats entre élèves mais aussi entre établissements au sein du pays depuis 2006, comparée aux autres pays de l'OCDE (Annexe 10).

Cependant, la Finlande se retrouve dans les pays où les élèves sont les plus nombreux à avoir « séché⁴ » une journée entière de classe dans les 2 semaines précédant les test PISA, avec 36,6% contre une moyenne de l'OCDE à 19,7%. La Belgique fait partie des bons élèves sur ce plan avec seulement 7,1% (Annexe 11). Concernant la disparité des sexes, nous pouvons noter que c'est en Finlande qu'elle est la plus grande avec des écarts respectifs de 51 contre 30 (écart OCDE), 6 contre 5 (écart OCDE) et 24 contre 2 (écart OCDE) points en 2018 respectivement pour les compétences à l'écrit, les compétences en mathématiques ainsi que les compétences en sciences (Annexe 12-13-14). Ce sont des écarts assez significatifs et toujours positifs pour le sexe féminin. Concernant les compétences en mathématiques cet écart demeure plus faible et la Finlande se confond même avec les autres pays de notre liste (Annexe 13). Comment expliquons-nous un écart aussi grand pour certaines matières, quand pour d'autres il l'est beaucoup moins ? Nous pourrions considérer, aux vues de ces différents graphes (Annexe 15-16-17-18-19-20) et de ces divers résultats, la Finlande comme une élite en terme d'éducation. Mais est-ce réellement le cas, est-ce légitime de considérer un pays comme meilleur car il obtient de meilleurs points aux tests PISA ? Finalement quelles en sont les retombées sur les élèves, sur les systèmes éducatifs et sur les pays ? Que se cache-t-il derrière ces résultats et comment sont-ils obtenus ?

Dans cette division, nous allons dans un premier temps approfondir la signification exacte de ces scores, ces points et ces écarts obtenus lors des enquêtes PISA. Nous aurons la possibilité de répondre à une autre partie de ces questions dans le chapitre dédié aux limites de ces enquêtes mais aussi lors de l'analyse globale du travail.

³ Seuil de compétence établit par PISA, niveau élémentaire dont la définition varie en fonction de la compétence. Nous observons un total de 8 niveaux de compétences PISA.

⁴ Terme utilisé par l'OCDE pour indiquer que l'élève ne s'est pas présenté au cours.

Tout d'abord, que signifient exactement ces scores, ces points et ces écarts ? Que représentent-ils ? Le score moyen de l'OCDE est initialement fixé à 500 pour les trois différents domaines de compétences, et ce avec un écart-type de 100 points afin d'obtenir des résultats situés principalement entre 400 et 600 pour les 2/3 des élèves dans les pays membres de l'OCDE. De cette même façon, 95% des élèves se situeront entre 300 et 700 points et 99% des élèves entre 200 et 800 points. Il est dès lors également assumé, pour des raisons de connaissances statistiques, que la distribution des scores des élèves suit la loi normale⁵. Évidemment, au fil des années, le score moyen de l'OCDE a légèrement fluctué. Chacune des branches testées a sa propre répartition de score et la pondération des différentes sous-sections varient à chaque édition afin de coller au mieux avec la réalité des enquêtes.

2.2.3.2 La place de la Belgique

Il est également intéressant de faire un point plus spécifique sur la Belgique, non seulement car elle fait partie de l'objet de recherche de ce travail mais également car c'est un environnement censé être mieux connu par les différents acteurs actifs ou passifs de ce mémoire. Nous tenons à rappeler que la lecture, à elle seule, du classement PISA n'est pas des plus pertinentes, l'intérêt est de déceler les points sous-jacents qui contribuent à ce classement. Dans le cas présent, nous allons pointer quelques faits marquants concernant la Belgique. La dernière enquête à ce jour (2018), indique qu'une grande partie des étudiants belges désavantagés (ayant un indice socio-économique faible) redouble plus que leurs homologues dans d'autres pays, et ceci à hauteur de 58,4% (OCDE, 2019). Cela place la Belgique 4^{ème} sur les 74 pays participants en 2018. De plus la différence entre élèves avantagés et ceux désavantagés, toujours sur le plan socio-économique, au niveau du redoublement, est l'une des plus grandes parmi les pays et économies participants. Avec - 48,1%, la Belgique se place 69^{ème} sur 71 pays comparés.

Les classes belges demeurent parmi les plus petites, avec une moyenne de 19,97 étudiants par classe d'élèves de 15 ans (Annexe 21).

Finalement, la Belgique possède un des pourcentages les plus élevés concernant les étudiants n'ayant pas d'idée claire à propos de leur future profession, et cela qu'ils soit avantagés avec 60,9% ou désavantagés avec 72,3%, contre des moyennes de l'OCDE respectivement de 24,3% et 22,8% dans ces catégories (Annexe 22).

⁵ La loi normale est une loi statistique également connue sous le nom de loi gaussienne qui vient de l'étude de deux mathématiciens, Laplace et Gauss.

Grâce à une analyse plus détaillée, nous apprenons qu'il existe une fracture des résultats au sein de la Belgique (Kempen, 2008). Effectivement, les résultats sont défavorables aux élèves francophones. Les tableaux suivants, nous représentent cette fracture tout en y ajoutant une comparaison avec la Finlande et la France. En gardant en tête que la moyenne des pays membres de l'OCDE est de 500, jetons un œil sur ces résultats.

Pour les résultats publiés en 2001, les positions sont exprimées par rapport aux 32 pays membres de l'OCDE :

Tableau 1 - Résultats du classement PISA, par compétence et par pays, pour l'année 2001.⁶

	Compréhension de l'écrit	Culture mathématique	Culture Scientifique
Finlande	546 (1 ^{ère} position)	536 (5 ^{ème} position)	538 (3 ^{ème} position)
Communauté flamande	532 (3 ^{ème} position)	543 (3 ^{ème} position)	519 (8 ^{ème} position)
France	505 (14 ^{ème} position)	517 (10 ^{ème} position)	500 (13 ^{ème} position)
Communauté française	476 (25 ^{ème} position)	491 (20 ^{ème} position)	467 (26 ^{ème} position)

Pour les résultats publiés en 2007, les positions sont exprimées par rapport aux 32 pays membres de l'OCDE :

Tableau 2 - Résultats du classement PISA, par compétence et par pays, pour l'année 2006.⁷

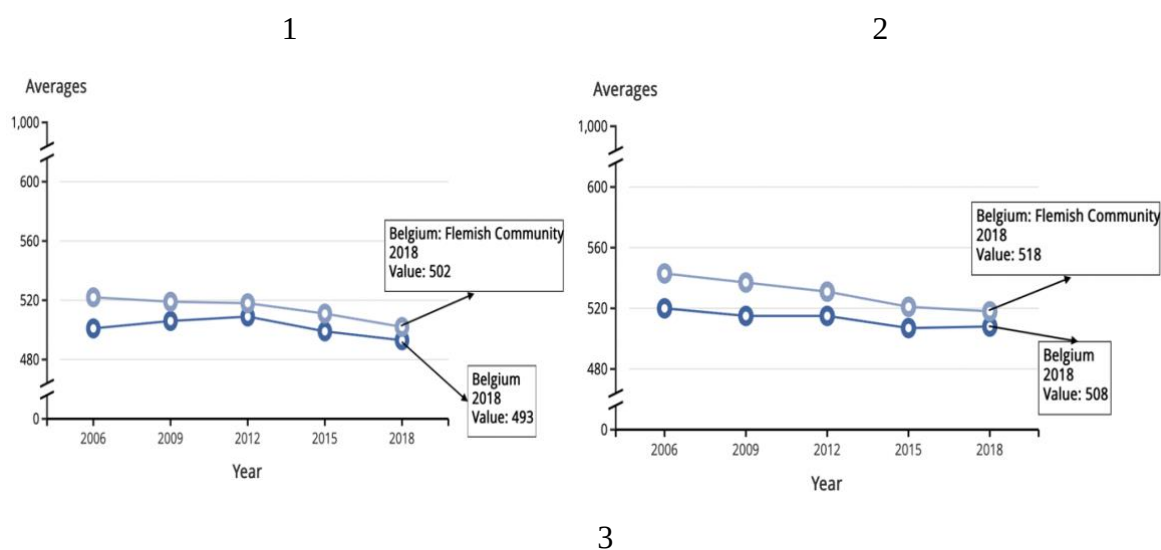
	Compréhension de l'écrit	Culture mathématique	Culture scientifique
Finlande	547 (2 ^{ème} position)	548 (1 ^{ère} position)	563 (1 ^{ère} position)
Communauté flamande	522 (4 ^{ème} position)	543 (3 ^{ème} position)	529 (5 ^{ème} position)
France	488 (18 ^{ème} position)	496 (18 ^{ème} position)	495 (20 ^{ème} position)
Communauté française	473 (24 ^{ème} position)	490 (23 ^{ème} position)	486 (27 ^{ème} position)

⁶ Reproduit à partir de « Comment bien interpréter les résultats des recherches de PISA ? », par Kempen, J-L. (2008). Analyse UFAPEC.

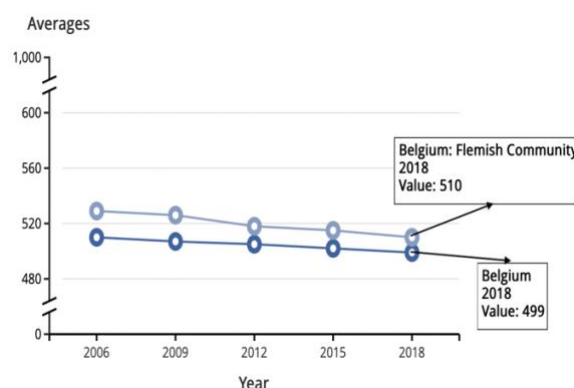
⁷ Reproduit à partir de « Comment bien interpréter les résultats des recherches de PISA ? », par Kempen, J-L. (2008). Analyse UFAPEC.

Nous observons une certaine stabilité de ces résultats sur la période traitée (2000-2006), la Finlande garde la tête du classement, vient ensuite la Communauté flamande avec de très bons résultats généraux, la France et finalement la Communauté française. Dès lors, il devient intéressant de se poser la question suivante : Quelles sont les raisons d'une aussi grande différence au sein d'un pays comme la Belgique ? Une telle différence est-elle encore observable aujourd'hui ? Nous tenterons de répondre à la première question dans la partie analyse de ce travail. Pour la seconde interrogation, grâce aux outils disponibles sur le site officiel de l'OCDE, nous avons réussi à mettre en lumière des éléments de réponse. En effet, il s'avère que cette différence entre Communauté française et flamande, s'étend bel et bien jusqu'aux dernières enquêtes PISA. N'ayant pas accès aux données précises concernant la Communauté française, nous pouvons cependant déduire sa courbe à partir des données sur la Communauté flamande ainsi que celles sur la totalité de la Belgique. La courbe « flamande » étant bien supérieur à celle de la Belgique, il devient évident que les francophones de Belgique réalisent de moins bonnes performances que leurs homologues flamands. Les 3 prochains graphiques nous permettent de visualiser cette fracture en Belgique, et cela pour les 3 compétences testées par PISA (OCDE, 2021)⁸.

Graphiques 2 - Évolution du score moyen obtenus par les étudiants de 15 ans en lecture (1) en mathématiques (2) et en sciences (3), en Belgique et en Communauté flamande lors des études PISA de 2009, 2012, 2015 et 2018



⁸ Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), Program for International Student Assessment (PISA), 2006, 2009, 2012, 2015, and 2018 Reading, Mathematics and Science Assessments.



Notons que la Belgique n'est pas la seule à avoir comparé les résultats des étudiants issus de deux communautés linguistiques différentes, la Suisse ou encore l'Allemagne ont également effectué cette analyse.

Un autre fait marquant concerne les redoublements et retards en Belgique. Lors des tests PISA de 2006, 44% d'étudiants belges francophones âgés de 15 ans accusaient un retard d'au moins un an. Dans une moindre mesure, c'est toujours le cas en 2018. Avec un pourcentage de respectivement 31 et 23 pour l'ensemble de la Belgique et la Communauté flamande, nous déduisons que non seulement le pourcentage d'étudiants répétant une année est grand (comparé à une moyenne OCDE de 11%) mais qu'il l'est d'autant plus en Communauté française de Belgique (Annexe 23-24-25). Il est également important de constater que pour l'année 2018, à l'instar de l'OCDE, les étudiants ayant au moins un an de retard obtiennent significativement des résultats moins bons que ceux n'ayant aucun retard. On observe de ce fait, des scores de 427 (contre 532) pour la compréhension à la lecture, 442 (contre 547) en culture mathématique et de 434 (contre 538) en culture scientifique, respectivement pour les étudiants accusant au moins un an de retard et ceux n'accusant pas de retard.

Enfin, notons que l'enquête PISA de 2018 sur la Belgique avait une couverture de 94% de la population nationale âgée de 15 ans.

2.2.4 Le volet innovation

Le domaine majeur d'évaluation pour l'édition 2018 de l'enquête PISA était la compréhension de l'écrit. Considérée comme une compétence essentielle dans un très grand nombre d'activités humaines par PISA, ses membres reconnaissent que le développement et la révolution technologique ont changé la façon dont les échanges d'informations apparaissent

dans le monde d'aujourd'hui. L'apparition de nouvelles formes d'écrits rendues accessibles grâce aux nouvelles technologies (utilisation d'internet et des moteurs de recherches, les téléphones mobiles avec les « textos » mais aussi la numérisation d'archives) a poussé le programme à intégrer cette forme d'évolution dans ses études. En 2018, l'enquête PISA a été administrée par ordinateur pour la plupart des pays participants afin d'intégrer de nouveaux formats de textes « écrit électronique » via informatisation pour rester en adéquation avec notre ère.

Une autre dimension intéressante est le lancement de PISA D, ou PISA pour le développement. Le nombre grandissant de participants, une diversité de pays accrue ou encore des nouveaux états à faibles revenus souhaitant participer aux enquêtes, tous ces changements sont également synonyme d'adaptation et d'évolution pour la conception des tests PISA. Il s'avère que l'enquête devient de moins en moins conforme pour une représentation fidèle des pays à faibles et moyens revenus, cela se traduit notamment lors de l'évaluation du statut socio-économique. Ce dernier, à titre d'exemple, ne rend pas correctement compte des niveaux plus faibles de revenus, de formations des parents ainsi que des facteurs liés à la pauvreté. PISA D, initiée également par l'OCDE, est une enquête prenant en compte ces challenges et qui tend à rendre les tests plus adaptés et plus accessibles à une variété grandissante de pays. Ce programme poursuit aussi un Objectif de Développement Durable (ODD) sur le thème de l'éducation. Ces objectifs, adoptés en 2015, font partie du programme plus large de développement durable de l'Assemblée Générale des Nations Unies : « *17 Objectifs pour l'humanité et la planète* ». PISA D est conjointement mené par l'OCDE ainsi que 9 pays participants, ce dernier a pour principal objectif d'atteindre 3 buts concrets : améliorer les résultats des élèves moins performants, prendre en compte et décrire une plus grande variété de contextes socio-économiques, et finalement évaluer les jeunes âgés de 14 à 16 ans qui ne sont pas scolarisés. « *Les instruments de l'enquête PISA-D, une fois testés et finalisés, pourront être utilisés dans les prochains cycles de l'enquête PISA (à partir de 2021), et permettront aux pays à faible et moyen revenu de participer à l'enquête de façon plus significative.* » (OCDE, 2017)⁹

⁹ OCDE (2017), *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA pour le développement : Compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, version préliminaire*, Éditions OCDE, Paris

2.2.5 Lien avec notre recherche

L'objectif premier des études PISA est bel et bien d'enrichir et de nourrir les débats politiques et sociaux sur le thème de l'éducation. Nous parlons en premier lieu d'un but informatif sans réelle prise de position, mêlé à des analyses concrètes de résultats pour chaque enquête. Le programme PISA est rapidement devenu une référence pour beaucoup de responsables de politiques éducatives. Bien évidemment, c'est surtout l'apport de données riches, variées, contrôlées et pertinentes mais aussi la possibilité de réaliser des analyses connexes pour son propre compte, qui ont contribué à la renommée mondiale de ce programme. Pour les différentes raisons énoncées, ces enquêtes, leurs résultats ainsi que certaines analyses sous-jacentes ont été mises en premier plan pour l'élaboration de ce document.

Au moyen de ces études, nous voulions montrer une certaine tendance mais également justifier l'envie de se pencher plus spécialement sur le cas des systèmes éducatif de la Finlande. En effet, comme nous l'avions précédemment laisser entendre, cette dernière semble performer davantage que ses confrères lors des différentes enquêtes PISA. La pertinence d'une partie de la problématique prend, de par ces résultats, tout son sens. Ainsi, l'intérêt théorique que nous portons à analyser les tenants et aboutissants des systèmes éducatifs grandit.

2.2.6 Limites

Un premier problème lié au réalisme peut être rencontré, les statistiques tendent à se rapprocher de la réalité mais peuvent effectivement ne pas la refléter à 100% dans tous les cas. Même en considérant un échantillon aléatoire et de grande taille, le cas présent des études citées, peut ne pas représenter une réalité au niveau d'une population ou d'un pays. Nous pouvons évoquer différents types d'erreurs liées à ce sujet : l'erreur d'échantillonnage, les erreurs systématiques qui s'additionnent avec la taille de l'échantillon et éventuellement une erreur de sous-couverture qui consiste en des omissions de certains cas. Il est facilement imaginable d'omettre de représenter certains cas au sein d'un même pays, toutefois, pour des questions évidente de faisabilité, il reste impossible d'interroger chaque élèves de 15 ans dans un même pays ou une même région.

Les retombées des résultats et du test en lui-même peuvent dans certains cas limiter celui-ci dans la mesure où ces enquêtes ont un impact direct sur les changements de politiques concernant les programmes au sein des systèmes éducatifs. Certains pays ou économies adaptent alors leurs programmes en fonction des étudiants de 15 ans afin d'obtenir de meilleurs résultats aux enquêtes PISA. Dans le cas où cette adaptation n'intervient pas au détriment des programmes des autres années, ce n'est alors pas une limite. Dans le cas contraire, il est évident que le but recherché par les tests PISA n'est plus respecté et que les résultats de l'enquête deviennent moins pertinents.

Le choix de l'âge de la population visée par le programme PISA constitue aussi une de ses limites. D'une part, il ne représente pas un niveau universel. Certains étudiants de 15 ans sont dans le secondaire inférieur et d'autres dans le secondaire supérieur pendant que d'autres pays utilisent le système de promotion automatique comme la Finlande où la Suède. En effet, à l'âge de 15 ans, nous recensons des étudiants qui sont encore au collège (Royaume-Unis, Danemark) alors que d'autres sont déjà orientés (Allemagne). Tous ces paramètres interfèrent sur les résultats dans une plus ou moins grande mesure. D'autre part, certains pays à faible ou moyen revenus ont un taux de non-scolarisation des élèves de 15 ans très élevé mais également un nombre d'étudiants du même âge fréquentant des classes non éligibles aux tests PISA, car trop basses. Effectivement, ceux-ci ne rentrent pas dans les critères de sélection et sont « oubliés » et de ce fait, non représentés dans les enquêtes. Ces mécanismes provoquent dans certains pays, un indice de couverture des jeunes de 15 ans avoisinant les 50% seulement. Comprendons ici, une limite évidente de comparabilité entre ces pays et les autres.

Le choix des matières évaluées pourrait également constituer une question de légitimité. Dans le programme PISA, les compétences mobilisées au travers de l'enquête permettraient de répondre à une question spécifique : « *Dans quelle mesure les jeunes adultes sont-ils prêts à relever les défis de demain ?* » (OCDE, 2004). Cependant, ce choix de compétences se retrouve aujourd'hui au cœur d'une problématique, le classement PISA serait-il le même si son contenu se rapprochait davantage du contenu scolaires ? Quand le public ne s'intéresse qu'au classement final avec des interprétations plus que succinctes, les experts en revanche s'interrogent sur la méthodologie même et remettent en question l'entièreté du processus du programme.

Une interprétation parfois erronée du grand public et une comparaison inter-pays qui n'est pas toujours jugée comme pertinente, mais qui découle souvent et inéluctablement de la publication du classement par le programme PISA l'année suivant l'enquête. En effet, autant une comparaison de l'évolution dans un même pays peut parfois s'avérer judicieuse, autant l'exemple susdit peut non seulement ne pas être pertinent dans certains cas, mais également influencer de manière négative et injustifiée sur la renommée d'un système éducatif, d'une région voire d'un pays tout entier. « *Ce que les médias en retiennent le plus souvent est de loin la dimension la plus fragile de ces études (en particulier les classements), et ce à quoi ils s'intéressent le moins en constitue au contraire la dimension la plus riche et sans doute la plus robuste* »¹⁰ (Grenet, 2008). En outre, cela peut d'une part, entraîner illégitimement le découragement de certaines communautés et d'autre part, encourager certaines composantes de ces communautés éducatives à formuler des interprétations erronées concernant les mauvais résultats de leur système éducatif. Notons que dans les documents de synthèses publiés par l'OCDE, un effort particulier de pédagogie est réalisé et devrait permettre au lecteur d'avoir les clés en main pour comprendre les nuances des résultats, et in fine, avoir une interprétation adéquate de ceux-ci. Ainsi, nous comprenons qu'il est possible que deux pays ayant obtenu deux scores moyens différents aient en fait réalisé des performances sensiblement équivalentes car cette différence peut ne pas être significative sur le plan statistique. L'utilisation d'une échelle de notation peu commune et une comparaison en écarts absolus et non en unités d'écart-type peuvent également venir perturber l'interprétation d'un public non aguerri en statistique. Certains pays comme le Portugal, l'Autriche ou La Hongrie utilisent des notations d'amplitudes très réduites ; de 1 à 5, alors que d'autres sont familiers avec des échelles beaucoup plus grandes comme l'Irlande, Singapour ou encore la Belgique qui utilisent des échelles de 1 à 100. De plus, les notes minimales de réussite diffèrent de pays en pays et peuvent interférer avec l'interprétation des évaluations du programme PISA. À ce propos, la note suivante propose une lecture renouvelée et plus lisible pour des interprétations plus adéquates des résultats du test PISA de 2009 : « *PISA à l'épreuve des notes, Une autre lecture de la comparaison entre les pays* » (Suchaut, 2013). Au final, il est fortement conseillé de relativiser certaines différences de résultats entre les pays et de constater une proximité des notes obtenues lors des tests.

La langue peut, elle aussi, constituer une des limites du projet PISA. Les deux langues officielles du test sont l'anglais et le français. Le questionnaire initialement réalisé en anglais

¹⁰ GRENET Julien, « PISA : une enquête bancale ? », dans laviedesidees.fr, février 2008.

est traduit en français, les pays qui doivent ensuite retraduire le test dans une autre langue pratiquent la double traduction depuis les deux langues-sources. Pour ces pays, il y a donc deux traducteurs : l'un est chargé de traduire à partir de l'enquête anglaise et son homologue, lui, traduit à partir du document français. Une concertation a finalement lieu entre ces deux personnes et un coordinateur pour établir la version finale du test.

Bien qu'étant retravaillé au fil des années, le biais culturel semble être difficilement pris en compte, en termes de diversité des pays, lors des enquêtes PISA.

2.2.7 Autres tests similaires

A l'image des études PISA, il existe d'autres tests internationaux visant à évaluer les élèves dans différentes matières. Nous ne nous appuierons pas sur ces derniers mais il demeure intéressant de noter leur existence. Nous pouvons notamment citer quelques principaux tests : PIRLS, TIMSS et ICILS.

TIMSS¹¹ est une enquête comparative internationale qui teste les étudiants de 4^{ème} primaire et de 2^{ème} secondaire¹² en mathématiques et en sciences. Celle-ci existe depuis 1995 et est organisée tous les 4 ans par l'IEA¹³ (Organisation internationale indépendant pour l'évaluation scolaire). Son objectif est le même que celui des tests PISA, interpréter les différences pour améliorer les systèmes éducatifs.

PIRLS¹⁴ (Programme international de recherche en lecture scolaire) est une enquête internationale visant à tester les compétences en lecture des élèves ayant un niveau équivalent à la 4^{ème} primaire pour la Belgique. Elle a lieu tous les 5 ans et est également organisée par l'IEA.

ICILS¹⁵ est une étude internationale sur les technologies de l'information et de communication (TIC). Elle teste les compétences de base en utilisation des technologies mais également la communication au sein de la société des étudiants de 8^{ème} année, soit

¹¹ Trends in Mathematics and Sciences Study

¹² Ce niveau est le niveau belge, équivalent aux niveaux de CM1 et de 4^{ème} pour la France.

¹³ IEA signifie, en anglais, International Association for the Evaluation of Educational Achievement

¹⁴ Progress in International Reading Literacy Study

¹⁵ International Computer and Information Literacy Study

l'équivalent de la 2^{ème} secondaire en Belgique. Créée en 2010 par l'IEA, cette étude a également lieu tous les 5 ans. Jusqu'à présent, 2 cycles se sont déroulés à travers différents pays, le premier en 2013 et le second en 2018, le prochain test est prévu pour 2023.

2.3 Les grandes différences

2.3.1 Les grands courants de pédagogies

Pour rappel, mais aussi pour avoir une certaine vue globale de l'évolution de l'éducation au sein des deux blocs géographiques précités, nous avons décidé de traiter sans aller dans les détails, l'évolution des courants pédagogiques ces dernières décennies. Ceci afin de donner des outils de comparaison et des notions de progressions au lecteur.

Tout d'abord, il faut savoir qu'au fur et à mesure des années, nous sommes passés d'un système de pédagogie où l'élève était vu et considéré comme passif dans son apprentissage, pour ensuite aboutir à un système où ce dernier devient actif dans celui-ci. C'est ainsi que s'est effectué le passage de courants pédagogiques de transmission au 19^{ème} siècle et du comportementisme au début du 20^{ème} siècle vers des courants beaucoup plus récents comme le cognitivisme, le constructivisme ou encore le socio constructivisme à la toute fin du 20^{ème} siècle. Nous pouvons associer, à ces courants assez brutes, de courtes explications pour y voir plus clair : « la transmission : apprendre c'est transmettre », « le comportementisme : apprendre c'est répondre à des stimuli », « le cognitivisme : apprendre c'est traiter de l'information », « le constructivisme : apprendre c'est construire » et « le socioconstructivisme : apprendre c'est échanger » (Sadoine, 2020). Ces 5 grands courants pédagogiques sont encore aujourd'hui d'actualité, ce n'est que très récemment qu'un nouveau mouvement a vu le jour : le connectivisme : « l'enseignant doit s'approprier les possibilités des nouvelles technologies pour favoriser la collaboration et la recherche de ressources » (Siemens, G. et Downes, S.). Basé sur ces prédécesseurs, ce courant voit l'évolution de la technologie comme point de repère pour de nouveaux apprentissages. Nommons comme exemple, « fournir aux étudiants des ressources leur permettant de prolonger leur apprentissage après les cours, de les orienter vers des blogs, des forums, créer des blogs pour la classe et compiler les travaux dans un agrégateur afin de regrouper tout ce que les élèves ont produit, utiliser des activités d'apprentissage collaboratives, au travers d'un wiki par exemple, ouvrir ses propres ressources à la collaboration et au partage, etc » (Siemens, 2005). Il est intéressant de faire

le lien avec l'adaptation des test PISA vu précédemment, ce programme avait effectivement pris en compte la révolution technologique dans ses enquêtes afin de considérer cette nouvelle dimension. Ce thème, certes intéressant, ne se trouve pas au centre de la recherche. C'est pourquoi nous invitons, ceux qui le désirent, à approfondir leurs connaissances à ce sujet afin de se forger leurs propres opinions et points de vue quant à la place et le rôle de ces différents courants au sein des systèmes éducatifs.

Grâce notamment à la 3^{ème} édition du livre paru en 2015 de Paul Robert : « *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? – Les secrets de la réussite* », les principales différences observées, avec un certain recul, entre les systèmes éducatifs finlandais et ceux d'Europe de l'Ouest ont pu être retenues. Les informations retrouvées dans ce livre ont évidemment été confrontées avec d'autres sources afin de confirmer ce qui est mis en lumière dans cette partie. De cette manière, nous nous sommes appuyés sur le rapport d'information du Sénat durant la session ordinaire de 2009-2010 qui traite « *Les principales caractéristiques du système éducatif finlandais* »¹⁶ . Ce rapport contribue à l'apport d'informations claires, précises et objectives quant à diverses composantes du système éducatif finlandais. En cela, nous comprenons des données chiffrées et vérifiées par le Sénat français concernant le nombre d'établissements, d'étudiants, le budget consacré à l'éducation mais aussi des données sur l'autonomie pédagogique, l'évaluation des élèves ainsi que bien d'autres dimensions. Un point de vue critique est ensuite adopté à la lecture de la publication « *Un point de vue critique : La Finlande, vers un modèle éducatif néolibéral ?* » (Leguérinel, 2013). Il paraissait également perspicace d'utiliser certaines ressources publiées au sein même du pays étudié. C'est pourquoi nous nous sommes également basés, pour établir cette partie du travail, sur la publication « *Finnish education in a nutshell* » publiée par le Ministère de l'Éducation et de la Culture¹⁷ avec la supervision du Conseil National finlandais de l'Éducation¹⁸ . Finalement, un dernier rapport « *Finlande : le modèle éducatif idéal ?* » (Levresse, 2010) sera utilisé pour préciser certaines informations. Dans une mesure relative à la confiance, les données chiffrées avancées dans ces publications ont pu facilement être vérifiées sur le site de l'OCDE. Nous avons pris en compte le fait, qu'avec ces documents, nous disposons de données disponibles sur une période qui s'étend jusqu'en 2015. Par

¹⁶ « Rapport d'information » enregistré à la présidence du Sénat fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication à la suite d'une mission effectuée en Finlande du 7 au 9 septembre 2009.

¹⁷ Ministry of Education and Culture

¹⁸ Finnish National Board of Education

conséquent, nous avons complété ces informations en confirmant ou infirmant certaines tendances grâce aux données que les enquêtes PISA nous offrent.

C'est dans les années 1970 que le système finlandais se voit profondément modifié. Jugé trop inégalitaire et sélectif, l'objectif principal devient dès lors de réduire au maximum ces inégalités afin d'offrir un enseignement de qualité supérieure et cela indépendamment du sexe, de l'origine sociale, de la langue maternelle ou encore de la situation économique des étudiants. Depuis cette refonte, le système éducatif finlandais semble, sur base de différents tests internationaux, avoir atteint cet objectif. Nous verrons que c'est un travail de longue haleine, c'est une modification profonde du système d'éducation en lui-même qui s'est opérée sur plusieurs décennies. C'est une adaptation réussie, un changement qui ne s'est pas fait du jour au lendemain. Il ne s'agissait effectivement pas d'un sprint mais bel et bien d'un marathon pour atteindre les objectifs que s'était fixé la Finlande.

2.3.2 La segmentation des niveaux

Bien que l'objet de recherche de ce travail concerne les étudiants de 15 ans, il reste pertinent d'avoir un aperçu global de la scolarité des jeunes finlandais « au moins » jusque cet âge-là. En effet, les causes de certains choix précédant cette catégorie d'âge ont certainement des impacts sur la totalité de la scolarité. Pour cette raison, l'ensemble du système éducatif a été analysé.

Le jardin d'enfants accueille les bambins de 1 à 6 ans, l'objectif premier et d'y faire acquérir la confiance en soi ainsi que l'ouverture aux autres. Dans un environnement sécurisant, les enfants apprennent par le jeu et à aucun moment des activités formelles d'apprentissage sont proposées. Ils développent des qualités comme la créativité, l'imagination, la motricité mais ils expérimentent aussi la vie en communauté, les règles, l'amitié, l'empathie et le respect de l'autre. Été comme hiver, chaque journée comporte idéalement une activité en extérieur pour les enfants. Tous les ans, les jardins d'enfants mettent un thème à l'honneur avec souvent la lecture et l'imaginaire en premier plan. Une section préscolaire accueille ensuite les enfants de 6 ans, pour une transition vers l'école la plus souple possible. Aucun programme scolaire n'est d'application, il n'y a pas plus de matière spécifique, on insistera uniquement sur la préparation pour une entrée à l'école. Bien que cette section préscolaire ne soit pas obligatoire, plus de 99% des finlandais y inscrivent leurs enfants.

En Finlande, à la suite du jardin d'enfants, Nous observons un cursus de 9 ans, identique, obligatoire et gratuit pour tous les élèves sur le territoire. Ce dernier est dispensé par les écoles dites « fondamentales » et commence dès l'âge de 7 ans pour se termine à l'âge de 15 ans. Ce cursus est divisé en deux parties distinctes, l'enseignement élémentaire est appelé « ala-aste », il dure 6 ans et pourrait être comparé au cycle des primaires en Belgique. Les 3 dernières années constituent l'enseignement secondaire inférieur « ylâ-aste ». Durant les 6 premières années, des cours de travaux manuels sont dispensés, le tricot ainsi que le travail du bois sont proposés aux jeunes étudiants. Pour les 3 dernières années, des options comme la photo, la cuisine, la philosophie, la comptabilité ou encore une 4^{ème} langue vivante sont proposées. Les deux langues officielles en Finlande sont le finnois et le suédois. Il paraît également important de mentionner le fait qu'il n'y a pas de redoublement possible durant ces années contrairement aux systèmes belges mais aussi français. Les enseignants des niveaux 1 à 6 (7 à 12 ans) sont polyvalents tandis que ceux qui dispensent des cours aux étudiants de 13 à 15 ans (niveaux 7 à 9) sont spécialisés dans une ou deux matières. Les élèves gardent de ce fait, le même enseignant de 7 à 12 ans. Le professeur adapte donc les méthodes d'apprentissages qu'il utilise en fonction des besoins des élèves. Finalement, il n'y a ni note ni examen jusqu'en 7^{ème} pour les jeunes finlandais, ce qui correspond à la 2^{ème}/3^{ème} secondaire pour les belges et la 4^{ème}/3^{ème} collège pour les français. Leo Pahkin de la Direction Nationale de l'enseignement nous indique « *Cela permet aux professeurs d'être concentrés sur leur enseignement et la transmission du savoir et pas sur les examens qu'ils vont faire passer* » (Levresse, 2010). Prenons maintenant l'exemple de Länsimäki, une école fondamentale basée à Helsinki, les devoirs ne sont pas notés et les fautes présentes ne sont pas barrées de rouge mais simplement annotées en noir. C'est aux élèves de réécrire leurs devoirs tout en les corrigeant. Cette méthode est utilisée à travers le pays pour ne pas dévaloriser et punir les élèves mais bien les soutenir et les encourager. Plusieurs différences concernant cette dimension de segmentation mais aussi et surtout d'évaluation des élèves sont déjà observables. En effet, en Belgique on dénombre déjà pas moins de 3 certificats différents qui peuvent être attribués aux étudiants jusqu'à 16 ans, ceux-ci sont nommés : certificat d'études de base (CEB), certificat d'étude du premier degré (CE1D) et certificat d'enseignement secondaire du deuxième degré (CESSD). Nous en comptons encore 4 autres jusqu'à l'âge de 18 ans que nous ne détaillerons pas dans le cas présent.¹⁹

¹⁹ « Titres et certificats », Le portail de l'enseignement en fédération Wallonie-Bruxelles. 2021

C'est seulement à 16 ans que les jeunes finlandais se voient offrir le choix d'entrer en école secondaire supérieure ou en école professionnelle, les deux se concluront par un examen. Dans le cas où l'étudiant veut rentrer dans une université par la suite, qu'elle soit technique ou générale, ce seront les points obtenus lors de ce dernier examen qui seront pris en compte. Les études supérieures, au-delà de 16 ans, peuvent requérir un paiement, cependant l'état subventionne via un système de bourses ou de prêts structurés, les étudiants qui en ont le besoin. De plus, pour les étudiants à temps plein dans le cycle du secondaire supérieur, professionnel ou d'enseignement supérieur, certaines aides financières sont accordées.

A titre d'information, les lycées (cycle d'étude secondaire supérieur) possèdent un système bien différent de ceux connus en Belgique et en France. L'emploi du temps est entièrement géré par l'étudiant. En effet, il n'y a ni classe, ni niveau, seulement des modules de matières. L'étudiant a entre 2 ans et demi et 4 ans pour passer son examen de matriculation qui vient clôturer ce cycle. Celui-ci comporte 45 modules obligatoires (tronc commun) et 30 modules choisis par l'élève, pour un total de 75 modules répartis par période de 6 à 7 semaines. Cette façon d'opérer constituerait une motivation et façonnerait une autonomie chez l'étudiant. Les leçons durent 75 minutes suivies de 15 minutes de pause. L'année est découpée en 5 grandes périodes et une grande partie des étudiants ne prend que 3 ans pour terminer l'entièreté de leur cycle (Levresse, 2010). Finalement ces écoles possèdent généralement un conseiller d'orientation qui va venir expliquer le fonctionnement du système susdit et guider les élèves dans le choix de leurs options. L'ensemble de la segmentation des niveaux dans le système éducatif finlandais est représenté dans un diagramme qui se trouve en annexe 26.

2.3.3 Les enseignants

Au sein des écoles, les décisions se font désormais au niveau local et les enseignants se voient octroyer une large autonomie. En effet, l'une des réformes prises par le gouvernement étant la suppression du corps d'inspection, les enseignants sont beaucoup plus autonomes et libres dans leurs fonctions. Ceux-ci peuvent utiliser les méthodes, les supports et les techniques pédagogiques qu'ils estiment adéquates pour enseigner. Le recrutement des enseignants doit être validé par la municipalité, après être passé par le directeur de l'école. En Finlande, les professeurs sont tous titulaires au minimum, d'un master et cela indépendamment du niveau auquel ils désirent enseigner. Le système insiste aussi sur le haut niveau de formation pédagogique, didactique et psychologique de ses enseignants. De ce fait, une grande

confiance ainsi qu'une grande marque de respect sont très souvent accordées aux professeurs, ils jouissent également d'une certaine notoriété dans la société. Le concours d'entrée pour cette profession est très prisé et sélectif.

2.3.4 Bien plus qu'un lieu d'apprentissage, un lieu de vie

Si nous reprenons l'exemple de l'école de Länsimäki, une journée type commence à 8h pour se finir entre 12h et 15h en fonction de l'âge des élèves. Durant les 2 premières années, il y a 19 heures de cours par semaine avec, l'après-midi, l'obligation pour l'école de proposer une activité (sportive par exemple). Les leçons durent 45 minutes et sont suivies de 15 minutes de détente pour les enfants ainsi que pour leurs professeurs. L'horaire de cours varie ensuite, en fonction des niveaux, de 24 à 30 heures par semaine. Des locaux lumineux, plus ou moins spacieux mais toujours très bien équipés sont mis à la disposition des professeurs et des élèves. Nous notons la présence de machines à cafés, de coins cuisines, de canapés et de vestiaires spécialement pour les professeurs ainsi que du matériel informatique et audiovisuel disponibles dans les salles de classes pour tous les occupants. D'autres locaux spéciaux pour le travail du bois ou encore des cours de cuisines sont aussi à disposition dans l'établissement. Le tutoiement au sein de l'école, entre élèves et professeurs est d'application.

La pause déjeuner s'organise en 2 services pour éviter l'attente, celle-ci mélange élèves et professeurs dans la même salle. Ce sont les élèves qui vont par la suite débarrasser les tables et faire la vaisselle. Dans cet établissement comme dans la plupart de ceux du pays, il n'y a pas de surveillants et les élèves peuvent se déplacer librement durant les pauses. Les enseignants se partagent les différentes tâches tant au niveau de la sécurité de l'école, de la relation avec les parents qu'au niveau de l'organisation des élèves (Levresse, 2010). « *En Finlande, l'école contrairement à d'autres pays, n'est pas considérée comme un lieu de savoir. Bien plus, c'est un lieu de vie où les élèves doivent apprendre à s'intégrer, à interagir avec les autres, à prendre confiance* » (Mottot, 2006).

2.3.5 L'équité du système finlandais

Souvent considérée comme valeur principale du système éducatif finlandais, l'équité est comme dit dans la partie précédente, au cœur des réformes qui ont eu lieu durant les décennies suivant les années 1970. Les frais de scolarité sont entièrement gratuits dans tout le pays, s'ajoutent à cela les fournitures scolaires, les repas ainsi que les transports pour les

étudiants jusqu'à l'âge de 16 ans. « *Partout dans le pays, nos enfants reçoivent la même éducation, avec un standard élevé* » rapporte Jari Lavonen, directeur du département des sciences de l'éducation à l'Université d'Helsinki pour Education Magazine (2010). Grâce aux rapports détaillés de PISA, nous confirmons une équité certaine en Finlande. A titre d'exemple, pour la compétence majeure de 2018, ce pays se situait en dessous de la moyenne de l'OCDE de 10 points concernant la différence de performances en lecture entre les étudiants du quart supérieur et ceux du quart inférieur de l'indice du statut socio-économique PISA (Annexe 27).

En outre, le tarif concernant le jardin d'enfants ne peut pas dépasser 230€ par mois. De plus, des aides financières peuvent être accordées dans certains cas pour les familles plus modestes. Les jeunes finlandais doivent aller à l'école la plus proche afin de minimiser les temps de trajet, les transports quant à eux, sont entièrement gratuits et sont organisés par les écoles.

2.3.6 L'aide aux élèves en difficultés

Dès l'entrée au jardin d'enfants, les jeunes finlandais sont suivis de près afin de pouvoir repérer une quelconque difficulté et pouvoir y remédier dès le plus jeune âge. Depuis la refonte du système, une politique de détection et de traitement des troubles de l'apprentissage a été mise en place. Voulant favoriser une éducation accessible à tous plutôt qu'à une élite, la Finlande n'attend pas que les enfants grandissent, que leurs difficultés s'accroissent et qu'il ne soit finalement trop tard pour prodiguer aux élèves une aide adaptée à leurs besoins. Suivant les difficultés que rencontre l'élève, différentes solutions sont mises en place. Dans le cas d'un problème mineur, une aide individualisée et des travaux dans certaines matières sont proposés par le professeur. Dans le cas, beaucoup moins répandu, d'handicaps lourds, des professeurs spécialisés, présents dans chaque établissement, viennent directement épauler le titulaire. Cette aide peut avoir lieu dans la classe de l'enseignant, dans une classe extérieure ou encore dans des locaux spécialisés prévus à cet effet. Les classes dédiées pour un enseignement spécialisé sont particulièrement bien encadrées : un professionnel assiste un professeur pour un maximum de 12 élèves. Concernant les étudiants qui rencontrent simplement des difficultés dans l'une ou l'autre matière, ils peuvent contacter leurs titulaires même en dehors des horaires de cours s'ils en éprouvent le besoin. « *Il semblerait que le statut du maître soit plus considéré comme la personne qui va aider l'élève dans ses apprentissages, plutôt qu'une personne qui détient l'autorité et qui délivre un savoir de façon magistrale, à toute une classe* » (Renaud, V. 2012).

La Finlande propose également des classes préparatoires pour les immigrants afin qu'ils y apprennent le finnois. L'intégration dans une classe normale est l'objectif des programmes dispensés dans ces classes.

En Belgique, il semblerait qu'il n'y ait pas une méthode universelle. Chaque établissement met en place, en fonction de ses moyens financiers mais surtout des besoins de l'élève, des aides adaptées aux problèmes rencontrés. A titre d'exemple, la présence de remédiations obligatoires ou facultatives varie en fonction des établissements. Le système de redoublement, quant à lui, permet aux élèves de recommencer une année entière en cas d'échec aux évaluations certificatives. Enfin, des aides financières sont également prévues pour les familles d'élèves à besoins spécifiques mais aussi pour les élèves à handicaps plus lourds. Celles-ci sont gérées par la Communauté française en fédération de Wallonie-Bruxelles.

Suite aux violentes fusillades et agressions que la Finlande a connues au cours du 21^{ème} siècle, un plan de prévention de harcèlement et de violence scolaire a été mis en place « KiVa Koulu ». Mis au point par l'Université de Turku entre 2006 et 2009, adopté par la suite par plus de 1400 écoles fondamentales, l'objectif de ce plan est de « ... *casser la dynamique perverse du harcèlement où la joie maligne de faire souffrir, physiquement et moralement, un camarade devient le ciment d'un groupe d'élèves, tandis que la grande majorité assiste passivement à cette persécution collective. Le programme va donc chercher à persuader cette majorité silencieuse d'avoir le courage de montrer leur réprobation et de soutenir la victime.* » (Robert, P. 2011). Ce plan consiste notamment en des discussions de classe, des travaux de groupe, jeux de rôle mais repose également sur le développement de la conscience, le développement de stratégies pour aider les victimes ou encore pour faire face au harcèlement. Tout un matériel pédagogique est également mis à la disposition des écoles qui participent à ce programme. Cependant, les établissements bénéficient encore une fois, d'une large latitude dans le développement et la mise en œuvre de ce dernier.

2.3.7 Une organisation décentralisée

Depuis 1972, les établissements scolaires finlandais sont entièrement gérés par les autorités locales. Le ministère de l'éducation définit les grandes lignes et orientations de la politique d'éducation nationale, il gère également la législation et le budget. Ce sont ensuite les municipalités qui exécutent localement le programme scolaire national en adaptant les horaires, les effectifs de classes, et certaines sous-parties applicables à leurs établissements.

L'État participe à hauteur de 57% aux frais de fonctionnement des écoles sous formes de subventions. Notons que les directeurs restent cependant les gérants des établissements en sélectionnant par exemple eux-mêmes les enseignants via un recrutement spécifique. Lors d'une interview de Levresse E. en 2010, Ilkka Kalo, directeur de l'éducation fondamentale à la municipalité de Vantaa nous dit : « *Le but de notre politique est l'équité. Nous avons donc un système de répartition particulier. On fait comme Robin des Bois : les pauvres reçoivent plus que les riches* ». Le coût par enfant qui sert de base pour les subventions est calculé notamment sur base de la densité de population, le nombre d'élèves à besoins spécifiques et encore d'autres critères. A titre de comparaison, en 2006 la Finlande dépensait 6,1% de son PIB dans l'éducation, contre 6% pour la Belgique et 5,6% pour la France, la moyenne des pays de l'OCDE se situait à 5,3%. Nous rappelons que le secteur privé ne représente que 2% des établissements en Finlande, ce pourcentage représente des écoles à pédagogies particulières ou religieuses.

2.3.8 Un cas concret

Dans la partie précédente, nous avons consacré l'ensemble de notre attention pour comparer deux systèmes éducatifs provenant de deux blocs géographiques distincts, cependant, qu'en est-il réellement sur le terrain ? Pour des raisons liées à la pandémie actuelle de coronavirus, il était extrêmement difficile de se rendre en Scandinavie et principalement en Finlande, nous avons dès lors recueilli des travaux et enquêtes pour préciser, confirmer ou éventuellement infirmer ce qui a pu être retenu jusqu'à présent.

Nous en apprenons d'avantage à la suite de la lecture d'un mémoire traitant du sujet suivant : « *Système éducatif français, système éducatif finlandais, pédagogie Freinet : quelles places pour la participation orale en cycle 3* » (Renaud, 2012)²⁰. Certaines conclusions et résultats obtenus lors de recherches seront mises en avant. La pédagogie élaborée par Élise Freinet et Célestin Freinet, citée dans le titre, est fondée sur la liberté des enfants et place les élèves comme acteurs de leurs apprentissages. C'est ainsi que les techniques Freinet prennent en compte la dimension sociale des élèves pour qu'ils deviennent autonomes et responsables. Il y a bel et bien un lien à faire avec les études PISA précédemment vues, qui rejoignent certaines

²⁰ « *Système éducatif français, système éducatif finlandais, pédagogie Freinet: quelles places pour la participation orale en cycle 3 ?* » Education. 2012.

de ces idées. Dans ce travail, nous apprenons que la participation des élèves en écoles scandinaves est nettement moins sollicitée qu'en école finlandaise. L'enseignant finlandais prend la parole la majeure partie du temps. Cependant, il y a beaucoup plus d'échanges parmi les élèves qu'en France, ces échanges ont lieu sous formes de bavardages auxquels le professeur ne s'oppose pas. Il apparaît que les enseignants ne crient ou ne contrarient que très rarement les élèves, car la priorité est mise davantage sur le développement de l'estime et la confiance des élèves eux-mêmes. Une autre observation également intéressante est qu'il y a des moments de détente après certaines tâches plus éprouvantes pour les étudiants, ainsi nous apprenons que parfois l'enseignant laisse les élèves libres pour qu'ils relâchent la pression après un contrôle de mathématiques par exemple. Ce sont les échanges entre élèves qui sont prépondérants face aux échanges professeur à élèves, cela se traduit notamment via des travaux de groupes mais surtout par des bavardages, comme vu précédemment. En outre, l'individualisation du travail semble plus présente en Finlande. Cela s'exprime par une domination de l'écrit qui laisse une certaine autonomie aux élèves afin qu'ils progressent à leur rythme. Un exemple concret est que les étudiants utilisent très souvent des fichiers autocorrectifs.

La dimension de conflit au sein des élèves est également un des thèmes abordés dans cette recherche. Celle-ci semble, dans le cas présent, bien plus absente en Finlande qu'en France. De plus, selon l'étude réalisée sur le terrain, les élèves finlandais se réconcilient grâce à la parole bien plus facilement que leurs homologues français (Annexe 28). Bien que subjectif, il demeure notable que le chercheur parle d'un climat apaisé et sans violence lors de sa période d'expérimentation au sein de l'école Itäkeskuksen d'Helsinki. Une note particulière repérée dans le compte-rendu du document étudié qui renforce ce sentiment d'autonomie chez les élèves, « *Les élèves, dès 7 ans, se rendent seuls à l'école, en transport en commun* » (Renaud, 2012). L'autonomie de ces enfants dès le plus jeune âge, semble sans aucun doute aller au-delà des enceintes de l'école.

Finalement, il est intéressant et impératif de remettre ce travail en question, nous avons par conséquent vérifié certaines données. Il apparaît que l'estime et la confiance des élèves reviennent dans plusieurs articles scientifiques et analyses sur le système finlandais. De la même manière, le climat qualifié d'apaisé et sans violence s'observe de plus en plus en Finlande, et cela à la suite des différentes réformes prises par le pays (« KiVa Koulu »). Il revient également : « *En règle générale, dès l'âge de 7 ans, ils font le parcours du domicile à*

l'école de manière autonome, dans les transports en commun ou arrangés par l'école via des compagnies privées si le domicile est trop éloigné pour un parcours à pied. Le principe « d'école de proximité » est la doctrine suivie par les autorités et les temps de transports des élèves doivent être réduits autant que possible » (Belon Laitinen, 2021)²¹. Ces dires confirment les analyses et thèses avancées lors des chapitres précédents.

²¹ « *Le système éducatif et l'enseignement en Finlande* » par l'Alliance Solidaire des Français de l'étranger.

3 Les hypothèses

Dans l'optique de poursuivre notre démarche hypothético déductive et à ce stade du travail de recherche, il devient intéressant de poser certaines hypothèses. Celles-ci ont pu être construites sur base de l'entièreté de notre revue de littérature mais également des recherches connexes effectuées sur le sujet. Aussi, ces dernières ont été classées selon un certain cadre théorique. La création de catégories permettra une analyse plus fluide par la suite. Ces propositions sont donc regroupées selon leur nature : le corps enseignant, le parcours scolaire, le rôle financier et la culture du pays. Derrière chaque hypothèse, des dimensions ainsi que des concepts bien précis sont visés. Ces dernières seront testées dans la partie dédiée à l'analyse.

3.1 Le corps enseignant

- 1) Les professeurs en Belgique francophone manquent d'autonomie et de liberté dans leurs méthodes d'enseignement.
- 2) La formation des enseignants belges n'est pas suffisante d'un point de vue didactique et psychologique.
- 3) Un bon rapport élève – professeur impacte positivement l'apprentissage de l'élève.

3.2 Le parcours scolaire

- 4) L'évaluation continue des élèves et le système de redoublement impactent négativement leur parcours scolaire.
- 5) Un parcours scolaire inférieur simple est un parcours efficace.
- 6) Les élèves en difficultés ne sont pas assez encadrés dans leur établissement en Communauté française de Belgique.

3.3 L'impact financier

- 7) L'intégration des nouvelles technologies au service de l'éducation n'est pas assez présente au sein des établissements en région wallonne.

- 8) Le financement de l'éducation n'influe pas sur les résultats obtenus lors des tests PISA.
- 9) Le statut socio-économique de l'étudiant belge est intrinsèquement lié à ses résultats obtenus lors des enquêtes PISA.

3.4 La Culture

- 10) La vision du corps enseignant par la société influence indirectement mais fortement les résultats des pays dans le classement publié par l'étude PISA.
- 11) Les résultats des enquêtes PISA démotivent les professeurs en Communauté française.
- 12) Le système éducatif en Communauté française exacerbe les inégalités sociales qui sont présentes au départ, chez l'élève.
- 13) Efficacité rimerait avec équité.

4 Investigation Empirique

4.1 Méthodologie

Dans une optique de démarche confirmatoire, nous avons décidé d'effectuer une investigation empirique. Cette dernière permettra non seulement de confronter ce qui est ressorti de notre revue de littérature avec une étude de terrain, mais également d'approfondir et d'enrichir certaines dimensions jugées pertinentes de par le choix de l'objet de recherche. En effet, afin d'élaborer un questionnaire quantitatif le plus pertinent possible, nous avons d'abord mis en place une étude qualitative. Il sera effectivement plus réaliste pour prouver ou démontrer des faits, de comparer les réponses chiffrées des enquêtes PISA avec celles obtenues dans nos formulaires quantitatifs. Afin de bien cerner les points importants, il était essentiel d'explorer, cette fois sous une forme qualitative, les différentes dimensions liées à l'éducation. Cette première partie s'est déroulée sous forme d'entretiens semi directifs, afin de respecter un cadre qui délimite notre sujet, tout en allant assez en profondeur pour recueillir un maximum d'informations importantes. Sur base des réponses obtenues durant ces entretiens, des sujets principaux ont été établis. Ensuite, en opérationnalisant ces concepts, une précision du formulaire quantitatif a été faite afin de soumettre celui-ci à un plus grand nombre d'enseignants. De cette façon, et en rassemblant l'ensemble des réponses à cette investigation, nous projetons de confirmer ou infirmer les principales hypothèses mises en évidence dans le chapitre précédent. Notons que l'ensemble des données récoltées dans cette partie sont des données primaires, à contrario de notre revue de littérature, qui présentait des données secondaires.

Les parties qualitatives sont effectuées via des entretiens en face à face sous la forme d'interviews qui seront entièrement retranscrites. Les guides d'entretiens utilisés sont disponibles en annexe 38. Concernant l'environnement, lorsque cela était possible nous avons interrogé les personnes en présentiel, dans le cas contraire, l'interview se déroulait par écran interposé. Dans les deux cas, nous avons tenté de ne pas influencer le répondant d'une quelconque façon.

Chaque interview a fait l'objet d'une retranscription verbatim, suivi d'une lecture et d'un codage des informations pertinentes. Un regroupement des idées similaires et un classement par thème ont conclu le processus d'utilisation de ces données.

La partie quantitative s'effectue grâce à un formulaire principalement disponible en ligne et contenant des questions précises à échelles d'intervalles variables (Annexe 39). De manière plus précise, ce sont les échelles répertoriées de Likert qui ont été utilisées, celles-ci sont souvent employées dans le domaine des sciences de gestion. Elles se composent, pour la plupart, de 5 options allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », deux d'entre elles se composent de 10 options possibles pour plus de précisions (1 à 10). Bien que l'enquête ne comporte que 23 questions, nous avons inversé deux échelles afin de rompre une certaine routine ou lassitude chez le répondant.

Pour l'encodage et le traitement des réponses, nous n'avons pas l'utilité de choisir un programme complexe, pour cette raison nous avons simplement utilisé Google Forms qui est un logiciel d'administration d'enquête. C'est un outil simple et efficace notamment pour la représentation des résultats.

4.2 Intervenants

L'étude a volontairement été portée sur la communauté francophone, pour des raisons de faisabilité mais également pour récolter en priorité, les éléments de réponses à nos hypothèses. Ce choix sera bien évidemment pris en compte dans la justification de certaines hypothèses ainsi que dans l'analyse qui suivra.

Les entretiens qualitatifs ont été conduits auprès de 4 professeurs, tous donnant ou ayant donné cours à des étudiants de 15 ans. Deux d'entre eux sont en exercices dans un établissement à discrimination positive dans la région de Bruxelles-Capitale. L'un est professeur de mathématique et l'autre est professeur d'éducation physique. Bien que notre travail de recherche se porte plus sur les 3 matières des enquêtes PISA, il a été jugé pertinent, d'avoir un point de vue différent de l'école, de son infrastructure ainsi que du système d'enseignement. En effet, avec cet intervenant nous favorisons une certaine variété de réponses. Nous avons également eu l'opportunité d'interroger deux professeurs enseignant en région wallonne. Le premier est un professeur de sciences à la retraite depuis l'année 2021.

Le second, afin de diversifier davantage notre panel, est un professeur particulier, ayant également déjà enseigné à des petits groupes d'élèves en mathématiques ainsi qu'en français. Sur base des réponses de ces personnes aux entretiens, nous avons clarifié et nuancé notre deuxième partie de l'investigation empirique à savoir, l'étude quantitative. Cette étude qui était, à la base, uniquement fondée sur notre revue de littérature, s'est rapidement précisée à la suite des apports des interviews. Un formulaire a été soumis à un plus grand nombre de professeurs, de manière à diversifier au maximum la nature socio-économique et géographique des établissements dans lesquels ils enseignent. L'échantillon de cette étude quantitative sera analysé, pour nuancer les résultats, dans le chapitre suivant. Cette seconde enquête est capitale dans l'aboutissement de notre démarche confirmatoire.

4.3 Paramètres

Pour résumer, nous visons, de par ces enquêtes, des professeurs et/ou professeurs particuliers, enseignant à des élèves de 15 ans dans la région wallonne ou de Bruxelles-Capitale principalement dans les branches suivantes : français, mathématiques et sciences, et dans une moindre mesure, dans d'autres disciplines.

4.4 Légitimité de recherche

Dans cette partie, la question de légitimité de l'étude quantitative sera étudiée. Une différence sera faite entre validité interne, liée au questionnaire et validité externe liée aux résultats et au contexte général. Mesure-t-on réellement ce que l'on voulait mesurer ? Est-ce fiable ? D'une part, nous pouvons considérer qu'en utilisant un questionnaire, ce dernier ne varie pas en fonction de la personne qui le remplit, il reste donc assez fiable. Il n'y a pas non plus de biais dû à l'enquêteur. Cependant la validité interne peut être remise en cause, nous avons tenté d'isoler au mieux les variables afin que ce questionnaire mesure uniquement ce à quoi il est destiné. De ce fait, nous voulions que les résultats observés soient uniquement liés aux variables dégagées (explicatives) et non à d'autres variables. Il demeure toujours possible que certains résultats aient d'autres effets de causalités. Concernant la validité externe, nous sommes conscients et considérons que les résultats sont grandement limités par le contexte. Ces données sont donc finalement difficilement applicables à d'autres situations ainsi qu'à une généralisation des résultats.

4.5 Limites

Les résultats étant uniquement accessibles après remplissage du questionnaire, il n'est dès lors pas possible d'avoir des informations quant à la bonne compréhension des questions et des échelles. Nous avons tout de même, dans le but d'éviter un maximum ce problème, pré-tester le questionnaire auprès de plusieurs professeurs afin de déceler un quelconque problème de compréhension ou encore d'utilité des réponses. Il n'y a pas non plus de contrôle sur la véracité des réponses des répondants étant donné qu'il s'agit d'un formulaire en ligne. Il faut donc compter sur la bonne volonté de ceux-ci.

Il y a également présence d'un biais d'auto sélection, les répondants décident de leur propre incitative à répondre ou non à cette enquête. Le questionnaire était disponible sur quelques plateformes sous certaines conditions et s'est également répandu via bouche à oreille. De ce fait, certaines populations pourraient être surreprésentées et d'autres sous-représentées. Nous tiendrons évidemment compte de ce paramètre lors de l'analyse. Il est également peu probable que l'échantillon soit à 100% représentatif de la population étudiée. Il n'est effectivement pas possible d'interroger l'entièreté de la région wallonne, le nombre de répondants étant restreints, certains profils peuvent ne pas être présents dans notre analyse. L'éventuelle mauvaise représentativité peut également être due à une limitation de la population ayant accès à ce questionnaire. En effet, certaines classes sociales peuvent ne pas avoir d'accès à internet.

Comme énoncé dans la légitimité de recherche, le choix des questions dans les investigations empiriques, peuvent ne pas être les meilleures pour isoler le sujet ou la dimension escomptés.

5 Analyse

5.1 Synthèse des entretiens qualitatifs

Nous avons eu la chance de mener des entretiens semi directifs sous forme d'interviews avec 4 professeurs. Cela nous a permis d'aborder en détails différents sujets liés à notre objet de recherche. De plus, nous avons pu facilement obtenir des informations complémentaires quand cela était pertinent. Le fil conducteur de nos entretiens était similaire cependant chaque conversation fut différente de par la nature de l'intervenant. Ainsi nous avons pu également, nous entretenir de façon informelle, après ces discussions, avec ces personnes et, percevoir certaines de leurs impressions sur l'éducation en Belgique. Finalement ces entrevues furent enrichissantes, non seulement d'un point de vue personnel mais également professionnel.

Sans aller dans les détails, nous allons mettre en lumière les tendances qui sont ressorties de ces entretiens. Les intervenants s'accordent pour dire qu'il est intéressant de comparer des élèves issus de milieux socio-économiques différents. Cependant chacun d'entre eux tend à nuancer cette comparaison sur le choix des critères, le fait que l'école ne représente pas toujours la réalité ou encore sur la réelle légitimité de l'évaluation. Parmi les 4 professeurs interrogés, aucun n'accorde de l'importance aux classements publiés par PISA.

Ceux-ci indiquent qu'ils sont assez libres et autonomes dans leur enseignement, ils s'accordent aussi pour dire que c'est un manque de temps qui, parfois, ne permet pas de voir un chapitre du programme.

Une tendance unanime se dessine au sein des intervenants, celle-ci indique un manque de reconnaissance flagrant de la part de la société à l'égard de leur profession.

Il semblerait que l'époque puisse jouer un rôle important quant à la qualité de la formation dispensée : « *Alors la formation que j'ai eue il y a quand même très longtemps, ça n'a rien avoir avec la formation des nouveaux enseignants à l'heure actuelle.* »²². Deux professeurs s'accordent tout de même pour dire que la meilleure école reste le terrain.

L'ensemble des professeurs nous confient avoir une bonne ambiance et une bonne entente avec leurs élèves, à l'exception de certains cas isolés. L'un d'entre eux va plus loin et nous laisse entendre qu'un climat favorable et une entente positive amélioreraient véritablement l'apprentissage des élèves au sein de sa classe.

²² Guide d'entretien avec Clerbois F., 2021

Concernant l'évaluation continue, nous pouvons retirer un avis positif non prononcé concernant cette méthode. Les professeurs soulignent cependant qu'une analyse au cas par cas serait plus adéquate.

Le redoublement est un système qui devrait, selon nos répondants, s'appliquer vraiment en fonction de l'élève, sa situation et son parcours. Ils n'ont donc pas d'avis marqués sur le sujet. Concernant l'aide aux élèves en difficultés, nous pouvons voir que dans chaque établissement, des suivis spéciaux s'offrent à ces derniers : des remédiations obligatoires ou facultatives, des aides appropriées en cas de lourdes difficultés, la présence d'une logopède mais également un lien direct vers un centre PMS, tout cela constitue des solutions présentées au sein des établissements de nos répondants.

Une tendance marquée et affirmative concernant la question du lien entre les résultats d'un élève et son statut socio-économique a pu largement être mise en évidence lors des entretiens. Finalement, les enseignants s'accordent pour dire que les résultats sont en baisse au cours de leur carrière.

5.2 Synthèse des questionnaires quantitatifs

Dans cette partie nous allons vérifier les hypothèses établies au préalable. Grâce à une analyse des données et une interprétation des résultats, une mise en évidence des conséquences théoriques sera établie. Les suppositions qui n'ont pas pu être testées à l'aide de notre investigation empirique, le seront grâce à une lecture approfondie des études PISA ainsi que d'une base plus précise d'articles scientifiques. Nous devons toutefois garder en tête les différentes limites liées à ces investigations empiriques, énoncées au chapitre précédent.

Pour des raisons de clarté, nous avons adopté la même structure qu'au chapitre consacré aux hypothèses. Tout d'abord, il est intéressant d'avoir un aperçu rapide des informations générales qui ont pu être récoltées concernant les répondants.

Sur un total de 45 réponses, 35 professeurs enseignent dans un établissement public, 5 dans une structure privée, 2 dans des structures semi-privées, une personne dans les deux types à la fois et enfin la dernière n'a pas donné de réponse. Il est pertinent de relever que la Belgique compte nettement plus d'établissements privés qu'en Finlande et que cela s'observe déjà ici. En effet, nous avons remarqué que les institutions privées dans ce pays sont des exceptions,

près de 96% des étudiants finlandais de 15 ans suivent les cours au sein d'écoles publiques (Annexe 29).

La moyenne d'années d'expérience dans le milieu de l'éducation des professeurs de notre échantillon se situe aux alentours de 18 ans. Nous pouvons considérer notre échantillon comme expérimenté.

Fort de ces observations, nous pouvons désormais nous pencher sur les hypothèses établies précédemment. Nous commençons par celles liées au corps enseignant.

- 1) Les professeurs en Belgique francophone manquent d'autonomie et de liberté dans leurs méthodes d'enseignement.

75% des professeurs interrogés estiment qu'ils sont libres et autonomes dans leurs méthodes d'apprentissage. Seulement 20% sont indécis par rapport à cette question.

En outre, 61,4% des personnes interrogées sont d'accord voire tout à fait d'accord avec le fait qu'ils atteignent les objectifs du programme scolaire fixés chaque année. A l'opposé, 15,9% d'entre eux n'atteignent pas voire même pas du tout ces objectifs.

- 2) La formation des enseignants belges n'est pas suffisante d'un point de vue didactique et psychologique.

Si nous abordons le thème de la formation didactique et psychologique des enseignants en Belgique francophone, les professeurs interrogés ont un avis général très mitigé. En effet, 30% d'entre eux restent neutres par rapport à ce sujet, le reste est parfaitement partagé entre un avis positif et négatif concernant une formation suffisante lors de leur carrière. Il serait intéressant d'inspecter de façon plus détaillée et personnelle les réponses de chacun, afin de voir si il y a une corrélation entre ces réponses et le nombre d'années d'expérience dans le milieu de l'éducation. De ce fait, nous pourrions mettre en évidence une dimension d'évolution. Les formations étaient-elles plus sommaires auparavant ? Ou ne sont-elles pas adaptées à tous les types d'établissements ? Après un développement et une analyse approfondie de ces deux facteurs, nous concluons que, dans notre cas présent, il n'y a aucun lien entre le nombre d'années d'expérience et la formation jugée suffisante ou non, de la part de nos répondants. La seconde question posée dans ce paragraphe demande cependant un travail plus spécifique mais mérite entièrement d'être posée.

3) Un bon rapport élève – professeur impacte positivement l'apprentissage de l'élève.

Concernant l'ambiance au sein de la classe ainsi que le rapport entre élève-professeur, une très faible majorité des répondants considère avoir une ambiance saine (51,1%) ainsi qu'un bon rapport (57,7%) avec leurs élèves dans leur classe. Lors de nos entretiens semi directifs, nous avons pu comprendre que le rapport élève-professeur et l'ambiance étaient non seulement importants, mais influençaient également de manière positive l'apprentissage des élèves. Cependant, les résultats sur ces sujets dans le questionnaire quantitatif ne sont pas déterminants, il n'est donc pas possible de tirer de réelle conclusion et de confirmer ou infirmer l'hypothèse liée à cette problématique.

Concentrons-nous désormais sur les hypothèses liées au parcours scolaire de l'étudiant.

4) L'évaluation continue des élèves et le système de redoublement impactent négativement leur parcours scolaire.

Quand nous abordons la méthode d'évaluation continue dans notre questionnaire, nous observons 46,6% de répondants trouvant cette méthode adaptée, 31,1% sont neutres sur le sujet alors que les 22,2% restant ne la trouvent pas adéquate.

Concernant le système de redoublement, nous relevons une grande partie de réponses neutres, soit 44,4%. Ensuite, 37,8% sont d'accord avec l'efficacité de ce système alors que 17,7% pensent qu'il est inefficace. Ces méthodes semblent timidement convaincre nos professeurs belges tout en laissant une grande partie d'entre eux sans réel avis. Cependant, nous pouvons conclure, sur base de ces résultats, que ces méthodes n'influencent pas négativement le parcours scolaire de l'élève. Considérés comme caractéristiques importantes du système finlandais, le système de promotion automatique²³ ainsi que la faible présence d'évaluations, ne semblent pas convaincre en Belgique. En effet, une étude ultérieure et plus précise pour déceler l'avis des indécis semble être judicieuse pour approfondir le sujet.

Notons tout de même que plus de 50% des enseignants considèrent que leurs élèves sont stressés par les évaluations tandis que 35,6% d'entre eux restent neutres sur le sujet. Les élèves finlandais sont souvent considérés comme peu stressés et évoluant dans une ambiance apaisante et chaleureuse en classe. Cette ambiance peut effectivement être liée au fait qu'ils ne sont pas sous pressions car ils n'ont pas d'évaluations aussi nombreuses qu'en Belgique.

²³ Les étudiants sont systématiquement promus à l'année supérieure, sauf circonstances extrêmes

5) Un parcours scolaire inférieur simple est un parcours efficace.

En ce qui concerne cette question, une tendance semble être assez claire, 73,3% des réponses sont en désaccord avec l'affirmation précitée. Soit la majorité pense qu'un parcours plus simple, sans choix d'options, jusqu'à l'âge de 15 ans, ne favoriserait pas la réussite de l'élève. Moins de 10% des répondants serait indirectement enclins à penser que le modèle finlandais, sur ce plan, améliorerait la réussite, cela constitue une minorité. Pour rappel, un tronc commun de 7 à 16 ans est observé en Finlande.

6) Les élèves en difficultés ne sont pas assez encadrés dans leur établissement en Communauté française de Belgique.

Une faible majorité (51,1%) considère que l'aide apportée aux élèves en difficultés, au sein de leur établissement, est suffisante. 22,2% des professeurs restent sceptiques, alors que près de 28,7% d'entre eux estiment que leurs élèves ne bénéficient pas d'un encadrement suffisant. Nous pouvons supposer de par ces réponses ainsi que des chapitres précédents, une certaine disparité entre établissements. Effectivement, les écoles en Belgique francophone ne sembleraient pas toutes proposer les mêmes aides aux élèves éprouvant certaines difficultés. Serait-ce lié aux types d'établissements, publics ou privés ? Étant donné le peu de réponse provenant de professeurs d'école privée, notre échantillon ne permet pas d'affirmer cette interrogation.

Concernant la Finlande, nous avons vu qu'une aide spécialisée était prodiguée dès le plus jeune âge aux écoliers. Nous pourrions relier ce fait avec une plus faible différence entre bons et moins bons élèves analysée précédemment.

Abordons désormais les impacts budgétaires sur le système scolaire

7) L'intégration des nouvelles technologies au service de l'éducation n'est pas assez présente au sein des établissements en région wallonne.

Comme nous avons pu le retirer de nos enquêtes empiriques qualitatives, il semblerait que les nouvelles technologies ainsi que leur utilisation à des fins d'apprentissage pourraient être une source de motivation supplémentaire chez les élèves. Tout d'abord, près de 74% des répondants estiment que le matériel mis à leur disposition est suffisant. Un manque de matériel pédagogique constitue bien souvent des obstacles importants à l'enseignement, l'OCDE a relevé 42 pays et économies participant à l'enquête qui affirmaient avoir déjà rencontré cette difficulté (OCDE, 2018).

En ce qui concerne les nouvelles technologies, les avis sont très disparates. Il n'y aucune tendance qui se marque réellement. Nous estimons donc que cela varie en fonction des établissements et qu'aucune conclusion ne peut être retirée par rapport à cette hypothèse dans le cas présent.

8) Le financement de l'éducation n'influe pas sur les résultats obtenus lors des tests PISA.

Nous pouvons facilement, en prenant l'indicateur suivant : « les dépenses en pourcentage du PIB des différents pays dans l'éducation », et en prenant en compte tous les niveaux d'enseignements (du primaire au tertiaire), qu'il n'y a pas réellement de lien observable entre ces deux facteurs lors des études PISA. En effet, en 2014, la Finlande qui obtient de très bons résultats à ces tests, ne dépense « que » 5,7% de son PIB en éducation. A cette même époque, la Belgique en dépense 5,8%, le Danemark 6,3%, la France 5,3% et ils obtiennent tous des résultats plus ou moins différents. En 2012, alors qu'elle dépensait 6,2% de son PIB dans l'enseignement, la Norvège était en dessous de la moyenne OCDE au niveau des résultats en culture mathématique et en culture scientifique pour ces tests (Annexe 30-31-32). Il n'est donc pas pertinent de considérer une généralisation de la règle suivante : « plus nous dépensons d'argent dans l'éducation, meilleurs seront les résultats de nos élèves ». En effet, il semble que les mécanismes liés aux résultats des enquêtes internationales soient plus complexes. L'implémentation et la structure d'un modèle éducatif afin d'améliorer ses performances ne peuvent être seulement liés à des questions budgétaires.

9) Le statut socio-économique de l'étudiant belge est intrinsèquement lié à ses résultats obtenus lors des enquêtes PISA.

Concernant l'affirmation suivante : « Vous pensez que le statut socio-économique des étudiants a un impact sur leurs résultats », 93,4% des réponses de la part des professeurs se concentrent entre 5 et 10 sur l'échelle de Likert, et près de 80% se concentrent entre 7 et 10. Il faut rappeler que pour cette question, 1 signifie « pas du tout d'accord » et 10 « tout à fait d'accord ». La tendance est donc bel et bien prononcée, et les enseignants estiment que le lien entre le statut socio-économique des élèves a un impact sur leurs résultats. De plus, cela confirme l'analyse approfondie des résultats PISA, qui nous indique clairement ce lien entre le statut socio-économique de l'étudiant belge et les résultats qu'il obtient à ces enquêtes. En effet, en 2015, près de 19% de la variation de la performance en sciences (domaine majeur) était expliqué par le statut socio-économiques des élèves (OCDE, 2016) (Annexe 33). Ce

pourcentage figure parmi les plus élevés des pays participants au programme PISA de la même année. Ces données seront précisées dans le chapitre suivant.

Finalement, notre attention se porte à présent sur les hypothèses plus culturelles émises dans notre travail. De nombreux ouvrages témoignent de l'importance de l'éducation et de la place accordée aux professeurs en Finlande. Les Finlandais ont une très haute opinion du rôle que joue l'école dans la société, une valeur culturelle qu'ils transmettent à leurs enfants qui eux-mêmes prennent conscience très tôt de l'importance des études pour leur vie future. Cette dimension représente un pilier central dans l'analyse du système éducatif finlandais dans son ensemble. Nous nous sommes notamment appuyés sur la citation suivante pour une des hypothèses : « *Le plus dérangeant, en définitive, est qu'une fois de plus l'opprobre a été jeté sans discernement sur des milliers d'enseignants qui, au jour le jour et dans le contexte difficile qui est le leur, tentent de faire la classe et s'entendent dire, en retour, que leur enseignement est 'inefficace et inéquitable'* »²⁴. Celle-ci représente l'essence même des idées retrouvées lors de l'élaboration de la revue de littérature et résume correctement une des retombées négatives, et parfois injustifiées, que peuvent avoir les publications des classements PISA. En effet, dans certains pays, communautés ou régions, il s'avère que la publication de ce fameux classement par la presse, contribue encore aujourd'hui à une diminution de la confiance accordée aux systèmes éducatifs. Nous nous sommes donc notamment inspirés de ces sources pour établir les hypothèses suivantes.

10) La vision du corps enseignant par la société influence indirectement mais fortement les résultats des pays dans le classement publié par l'étude PISA.

Dans les parties précédentes de ce travail, nous avons pu voir à plusieurs reprises que le métier de professeur était hautement reconnu en Finlande. Cependant qu'en est-il de cette profession en Belgique francophone ? Nous avons questionné notre échantillon sur la reconnaissance qu'ils perçoivent par rapport à trois dimensions. 77,7% des professeurs interrogés se sentent reconnus par les élèves, 64,5% se sentent reconnus par leur direction et seulement 20% des enseignants se sentent reconnus par la société en général. Nous observons ainsi que 53,3% d'entre eux estiment ne pas être reconnus par la société belge actuelle. A ce stade, et grâce à la comparaison Belgique-Finlande faite précédemment, il est possible d'entrevoir un lien entre la perception du corps enseignant et les résultats obtenus aux

²⁴ ROMAINVILLE Marc, op.cit.

enquêtes PISA. Il est cependant difficile, avec ces données, d'affirmer une influence directe ou indirecte entre ces deux facteurs. Il demeure plus concevable que la vision du corps enseignant par la société influence indirectement les performances des élèves au sein de celle-ci. Néanmoins, cette hypothèse mériterait d'être approfondie et testée dans un travail ultérieur.

11) Les résultats des enquêtes PISA démotivent les professeurs en Communauté française. Les répondants, à hauteur de 55% n'accordent pas ou peu d'importance aux résultats des enquêtes PISA, 30% restent indifférents par rapport à ceux-ci. Si les résultats de ces classements influencent d'une quelconque manière, ils n'atteignent qu'une très faible minorité d'enseignants francophones. Nous ne pouvons donc pas conclure que ces résultats démotivent le corps enseignant en Communauté française, puisque ce dernier n'y apporte pas d'importance.

12) Le système éducatif en Communauté française exacerbe les inégalités sociales qui sont présentes au départ, chez l'élève.

Il s'agit ici d'un raccourci très prononcé pouvant mêler plusieurs causes sous-jacentes. En effet, comme vu précédemment dans ce travail, la Communauté française compte parmi les régions les plus inégalitaires en termes de différences entre niveaux d'élèves mais également entre niveaux d'établissements. De plus, le statut socio-économique des élèves influence grandement leurs résultats. Il paraît cependant difficile d'affirmer que c'est ce système éducatif en particulier, qui induit toutes ces conséquences. Le lien reste indéniable mais doit être nuancé par d'autres facteurs. Nous pouvons ainsi nommer l'influence de la culture, qui est déjà différente en fonction des régions de Belgique ainsi que les politiques d'éducatons qui peuvent également différer en fonction de ces régions et selon les pouvoirs organisateurs.

13) Efficacité rimerait avec équité.

Cette hypothèse peut être, en partie, confirmée par les bons résultats obtenus par certains pays aux études PISA, et qui présentent en même temps un modèle éducatif très égalitaire. Il s'avère qu'en 2018, 11 pays et économies dépassaient la moyenne de l'OCDE et présentaient conjointement une corrélation plus faible entre le statut socio-économique et les résultats en compréhension de l'écrit de leurs élèves. Pour rappel, la compréhension de l'écrit était la compétence majeure évaluée en 2018 (Annexe1). Outre la Finlande étudiée longuement dans ce travail, d'autres pays possèdent donc ces deux caractéristiques précitées, mais de manières

plus nuancées. Ainsi nous nommons : l’Australie, le Canada, la Corée, le Danemark, l’Estonie, le Japon, la Norvège et le Royaume-Unis²⁵ (OCDE, 2019).

Nous avons également pris la liberté de questionner nos répondants sur l’évolution des résultats obtenus dans leur matière par les élèves depuis le début de leur carrière.

Rappelons-nous que dans les enquêtes PISA, la tendance générale des résultats obtenus par les élèves depuis 2000 était en baisse. Nous voulions savoir si cela était observable à plus petite échelle, et la réponse est oui. 58,7% des enseignants estiment être en désaccord voir en désaccord total avec l’affirmation suivante : « Depuis le début de votre carrière, l’évolution des résultats obtenus par les élèves dans votre matière est en hausse ». Aucun des répondants n’est en accord total, 11% sont partiellement d’accord et près de 30,4% restent indécis par rapport à ce sujet.

5.3 Validité des résultats

Une observation plus en détails des formulaires complétés permet d’évaluer la validité des résultats. Dans un premier temps, une évaluation de la représentativité géographique peut être faite. En examinant les données, nous relevons des réponses en province de Namur (Jambe, Ciney), en région de Bruxelles-Capitale (Schaarbeek, Uccle, Jette, Woluwe-Saint-Pierre), en Brabant-Wallon (Braine-l’Alleud, Louvain-la-Neuve) et en province du Hainaut (Ath). En conclusion, les résultats proviennent d’une diversité géographique assez large. Cependant, notons qu’il n’y a aucune représentation d’établissements pour la province du Luxembourg ainsi que celle de Liège.

Nous voulions également laisser l’opportunité aux répondants de compléter anonymement le questionnaire, et cela dans le but qu’ils soient le plus honnête possible. Nous enregistrons 9% de réponses anonymes, ce qui équivaut à 4 réponses. Une quantité trop élevée de réponses anonymes influencerait négativement la qualité de notre analyse sous-jacente.

²⁵ « La dernière enquête PISA de l’OCDE met en lumière les difficultés des jeunes à l’ère du numérique », OCDE 2019.

5.4 Analyse profonde PISA

Comme nous avons pu le voir, notamment dans les limites des enquêtes PISA, l'interprétation des résultats demeure l'une des clés pour une compréhension juste de nos systèmes éducatifs, de ses forces et ses faiblesses. Une fois correctement identifiés, les éléments clés pourront être ajustés afin d'améliorer ces systèmes. Pour ces raisons, une analyse encore plus en profondeur de ces études a été réalisée. Grâce à la partie « PISA Education GPS » du site officiel de l'OCDE, nous pouvons également aller de manière très détaillée rechercher des données provenant de dimensions moins connues du grand public. Ces dernières peuvent tout de même être exploitées pour nous fournir des informations précieuses et pertinentes pour le prochain chapitre.

5.4.1 La Belgique

Quelles sont les causes d'une aussi grande différence entre Communauté flamande et Communauté française de Belgique ?

Nous avons pu effectivement voir lors de l'analyse des résultats obtenus aux enquêtes PISA, qu'au sein même de la Belgique il y avait une fracture entre deux communautés. En interrogeant la partie francophone de Belgique (la région wallonne et la région de Bruxelles-Capitale) dans notre investigation empirique, nous avons délaissé la région flamande. Désireux d'approfondir davantage les pistes de réponses concernant cette fracture, une analyse détaillée sur les données disponibles a été réalisée. L'enseignement en Belgique francophone doit ses résultats plus faibles que son homologue néerlandophone principalement à cause d'une proportion nettement plus élevée d'élèves moins performants, ceux-ci sont nombreux à atteindre un niveau de compétence très faible lors des enquêtes PISA. De plus, la Communauté française possède une très grande disparité des niveaux entre élèves, et cela dans les 3 domaines. Déjà en 2000, nous pouvions observer en Belgique francophone, que l'écart des résultats entre les élèves les plus faibles et les plus forts figurait parmi les plus grands au sein de l'OCDE.

Tableau 3 - *Inégalité de résultats : le rapport entre le 9^{ème} et le 1^{er} déciles, (sur la base des résultats de PISA 2000)*²⁶

	Compréhension de l'écrit	Culture mathématique	Culture scientifique	Moyenne
Finlande (21 ^{ème} position)	1,52	1,49	1,53	1,51
Communauté flamande (15 ^{ème} position)	1,61	1,58	1,60	1,60
France (12 ^{ème} position)	1,62	1,57	1,65	1,61
Communauté française (1 ^{ère} position)	1,88	1,83	1,89	1,87

Le tableau nous indique que la Communauté française arrive bel et bien en première position en terme de différence entre bons et moins bons élèves en 2000. Dans cet exemple, la Finlande se classe 21^{ème} avec un écart beaucoup plus faible et, souvenons-nous, elle obtenait des résultats beaucoup plus élevés dans les 3 compétences PISA (Annexe 34-35-36). La Communauté flamande était, à l'image de la Finlande, un bon élève concernant ces inégalités. Aux derniers résultats des enquêtes (2018), ces écarts se sont réduits au sein de la Belgique... En effet, les élèves néerlandophones obtiennent de moins en moins bons résultats, comme nous avons pu le voir précédemment dans le graphique « Évolution du score moyen obtenus par les étudiants de 15 ans en lecture (1) en mathématiques (2) et en sciences (3), en Belgique et en Communauté flamande lors des études PISA de 2009, 2012, 2015 et 2018 » présenté dans la partie liée à la place de la Belgique, à la page 21 de ce travail.

En 2018, pour la compréhension à la lecture, compétence majeure évaluée, la différence entre bons et moins bons élèves est toujours très grande (Annexe 26). Une grande disparité entre établissements scolaires au sein du pays est observée mais celle-ci est intrinsèquement liée aux inégalités traitées ci-dessus (Annexe 32). Serait-ce les établissements qui créent de moins bons élèves ou les moins bons élèves qui peuplent certains établissements ? Une fois de plus, cette interrogation mériterait un travail complet sur le sujet.

²⁶ DUPRIEZ Vincent, VANDENBERGHE Vincent, L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ?, GIRSEF-UCL, 2003.

5.4.2 Influence de l'immigration

Il est légitime d'aborder une question d'influence de l'immigration sur ces résultats étant donné que Bruxelles se trouve regroupée avec la Wallonie dans la fédération Wallonie-Bruxelles pour les résultats PISA. Bruxelles compte effectivement 39,5% de Belges d'origine étrangère et 35,5% de non-Belges. A titre de comparaison, la Flandre et la Wallonie comptent respectivement 14,7% et 23,7% de Belges d'origine étrangère. Ces deux dernières régions comptent le même pourcentage de non-Belges, 10% (STATBEL, 2021). En somme, la fédération Wallonie-Bruxelles compte 22,8% d'élèves de 15 ans d'origine immigrée en 2018 contre 13,4% pour la moyenne de l'OCDE (OCDE, 2019) (Annexe 37). Nous n'allons pas retraiter cette question mais simplement exploiter une étude menée par Nico Hirtt sur la base des résultats aux tests PISA DE 2003 : « *Les jeunes issus de l'immigration réussissent-ils, en moyenne, plus ou moins bien que les jeunes Belges ?* » ou « *réussissent-ils plus ou moins bien que les jeunes Belges de même origine sociale ?* » . Dans ce rapport datant de 2003, il s'avérait que les moins bons résultats des étudiants allochtones s'expliquaient par leur statut social et non par une appartenance ethnique ou linguistique. « *A origine sociale équivalente, dans la même année d'études, bénéficiant du même niveau de ressources éducatives et culturelles à la maison, un jeune de 15 ans d'origine immigrée n'aura pas en Communauté française de moins bonnes performances en lecture que son homologue d'origine belge.* »²⁷ Cette étude rejoint donc les résultats obtenus lors de notre investigation empirique auprès des professeurs, ces derniers affirmaient que le statut socio-économique des étudiants a un impact sur leurs résultats. Finalement, c'est également ce que nous avons trouvé dans les enquêtes PISA.

Concernant la fracture au sein des deux communautés belges, de nombreux organismes tentent encore aujourd'hui de trouver les causes potentielles de ces différences.

5.4.3 Le rôle des inégalités

Comme vu précédemment, l'analyse des inégalités semble être un point primordial dans l'évaluation des systèmes éducatifs. En Belgique, nous avons un haut pourcentage de la variation de la performance expliqué par le statut socio-économique et en même temps un haut pourcentage de la variation inter-établissements de la performance expliquée par l'indice

²⁷ Lafontaine Dominique, op. cit.

SESC²⁸ des élèves et des établissements²⁹. Ces deux valeurs respectivement de 19% et 78,7% se trouvent parmi les plus hautes dans les pays participants aux enquêtes PISA. Ce qui signifie que le statut socio-économique des élèves de 15 ans influence significativement leurs performances mais également que la disparité de niveaux entre établissements est considérable (Annexe 32). A contrario, le second cas de notre question de recherche, la Finlande se situe pour ces deux indicateurs, parmi les meilleurs pays participants, avec des valeurs respectives de 11% et 46,1%. En caricaturant, il semblerait qu'en Belgique, les établissements exacerbent les inégalités présentes au départ chez l'élève, au lieu de les réduire au maximum à l'image de la Finlande.

À ce niveau de la recherche, il y a donc bel et bien un lien fort entre le fait d'avoir un système inégalitaire et le fait d'avoir de moins bons résultats aux enquêtes PISA.

²⁸ Indice de statut économique, social et culturel. OCDE

²⁹ Exemple de 2015, pour la compétence majeure évaluée : sciences (Annexe 32).

6 Conclusion

Au cours de ce travail de recherche et d'analyse sur les systèmes éducatifs, nous nous sommes efforcés de mettre en lumière les différents facteurs qui impacteraient positivement ou négativement ces systèmes. Grâce à notre revue de littérature composée de ses deux piliers principaux, nous avons pu non seulement mettre en exergue les différences observables entre les politiques éducatives en Finlande et en Belgique, mais également induire les effets de celles-ci. Nos hypothèses élaborées à la suite de ces lectures ont pu être testées grâce à notre investigation empirique qui était portée sur le corps enseignant. Les résultats encodés, analysés et synthétisés nous ont fourni des réponses parfois inattendues au vu des ressources précédemment exploitées, mais tel était le but de notre démarche confirmatoire.

Le système finlandais qui obtient des résultats très convaincants aux enquêtes PISA, possède également un système des plus égalitaires. Cela ne semble pas être le cas des systèmes francophones en région wallonne. L'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, à l'image des résultats obtenus dans notre investigation, semble très clivé, entre établissements mais aussi entre niveaux d'élèves. En outre, il ne semble pas que l'immigration joue un rôle important dans le niveau de compétences des élèves belges, contrairement au statut socio-économique qui lui, influence significativement les performances des élèves.

En Finlande, le tronc commun jusqu'à 16 ans sans différenciation de parcours précoce, l'accompagnement spécialisé dès le plus jeune âge et le système de promotion automatique sont trois caractéristiques essentielles qui sont d'application dans le système éducatif.

De façon plus explicite, nous avons pu mettre en évidence les facteurs de réussite dans les systèmes éducatifs finlandais. Nous avons pointé du doigt les grosses difficultés auxquelles font face les systèmes éducatifs belges francophones. Nous avons, dans les limites spécifiquement énoncées, tenté de comparer ces deux systèmes sur des dimensions communes. Une question vient alors à l'esprit, le modèle finlandais est-il réellement applicable dans d'autres pays ?

Nous avons vu que la culture jouait un rôle primordial dans l'analyse du système finlandais. De nombreux ouvrages témoignent de l'importance de l'éducation et de la place accordée aux professeurs en Finlande. La haute opinion du rôle que joue l'école dans la société est une

valeur culturelle que les finlandais transmettent à leurs enfants qui eux-mêmes prennent conscience très tôt de l'importance des études pour leur vie future.

La question prend alors une autre tournure : dans quelles mesures pouvons-nous copier ou plutôt intégrer certaines dimensions du modèle éducatif finlandais dans notre culture ?

Nous pensons, encore une fois au vu des différentes lectures et recherches réalisées sur le sujet, que les éléments clés ne peuvent simplement être transposés d'un système à un autre.

Il apparaîtrait plus judicieux de trouver des solutions « belges » aux problèmes identifiés, des solutions émises de notre culture, considérant les forces et les faiblesses du pays, tout en s'inspirant de modèles performants.

7 Critique

Lors de l'élaboration de ce travail, nous avons particulièrement veillé à incorporer les différentes limites qui ont pu être rencontrées et identifiées au sein de chaque section. Cela permet au lecteur de prendre conscience de celles-ci tout au long de l'avancée dans chaque dimension de la recherche ainsi que de l'analyse. Cependant, il demeure important de compléter ces dernières. Effectivement, nous avons jugé judicieux de mentionner un certain dilemme, celui concernant la distance entre le chercheur et l'objet. Le chercheur étant, le cas présent, moi-même, étudiant avec un certain parcours scolaire, connaissant le système éducatif belge et ayant un contexte socio-économique particulier. L'objet de recherche est directement lié à l'éducation et de ce fait lié au chercheur, cet objet pourrait finalement être influencé par ce dernier. Il est évident que chaque partie doit rester le plus objectif possible pour des raisons de pertinence. Bien que nous ayons œuvré pour limiter au maximum l'influence que pourrait avoir ces paramètres sur le travail de recherche, il reste tout de même légitime de garder cette notion en tête lors de la lecture de ce dernier.

L'un des points faibles de ce travail porte sur le fait qu'aucune investigation empirique n'ait eu lieu en Finlande. Celle-ci, à l'instar de celle effectuée en Belgique, aurait pu faire l'objet d'une démarche confirmatoire afin de vérifier les résultats mis en évidence lors des enquêtes PISA par exemple.

Un autre point important se situe au niveau de l'analyse géographique de la Belgique. La recherche se concentre principalement sur la partie francophone de ce pays (en intégrant Bruxelles) et analyse d'une façon moindre la région flamande. Ce dernier élément peut être vu comme un point faible mais également comme un point fort. En effet, si l'on considère la précision faite comme pertinente et nécessaire d'un point de vue des données. Cette spécification nous permet d'avoir un aperçu plus détaillé et rigoureux de la région étudiée.

8 Futures recherches

8.1 La Scandinavie

Dans ce travail, les étudiants de 15 ans étaient principalement visés par la recherche, il serait intéressant de considérer le cas des universités ainsi que le monde professionnel. Quels sont les impacts des deux modèles éducatifs analysés dans ce document sur leur société respective ? De manière plus précise, le fait que certains pays obtiennent de meilleurs résultats aux enquêtes internationales PISA influence-t-il positivement le taux de chômage, l'égalité homme-femme ou encore le taux de violence ? La Finlande arrive première du classement des états et territoires du monde par indice du bonheur, et cela pour les années 2018, 2019 et 2020. De plus, le Danemark, la Norvège et la Suède, faisant partie des pays scandinaves, font également partie du haut de ce classement. Le rapport mondial sur le bonheur ou « World Happiness Report » mesure le bonheur de chaque pays et états depuis 2012. Il est rédigé par des experts et publié par le Réseau des solutions pour le développement durable des Nations Unies (Sustainable Development Solutions Network, 2021). Existe-t-il un lien entre les résultats obtenus aux enquêtes PISA et ce classement des Nations Unies ? Il apparaît d'ores et déjà légitime de diriger une recherche sur les pays scandinaves.

8.2 La Belgique

La fédération Wallonie-Bruxelles met en route le Pacte pour un Enseignement d'excellence, un travail qui a commencé en 2015 et qui se confirme aujourd'hui. L'une des caractéristiques principales de ce dernier est l'implémentation d'un tronc commun jusqu'à 15 ans. Bien que le modèle finlandais analysé en long et en large dans ce travail ne peut être purement et simplement transposé dans notre pays, notre enseignement semble bel et bien vouloir modifier la structure de notre système éducatif. Le pacte en question est une réforme qui a pour objectif d'améliorer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves de la maternelle au secondaire. Outre le tronc commun, la sensibilisation aux enjeux climatiques, une augmentation des périodes consacrées au cours d'éducation physique ainsi que l'enseignement plus précoce de certaines matières seront des changements que l'on pourrait observer une fois la réforme implémentée. Concernant le secondaire supérieur, dès la 3^{ème} année, deux filières différentes seront proposées aux élèves. Une filière de transition menant à

des études supérieures et une filière de qualification (Fédération Wallonie-Bruxelles, Enseignement.be).

Il serait intéressant, d'une part d'analyser les motivations qui se trouvent à la base de cette réforme, mais aussi sa structure profonde ainsi que ses objectifs précis. D'autre part, les impacts que celle-ci peut avoir et, dans quelques années, les impacts qu'elle aura effectivement eus.

9 Bibliographie

- Belon Laitinen, M.-Z. (2021, 28 mai). *Le système éducatif et l'enseignement en Finlande*. ASFE. Consulté le 10 décembre 2021, à l'adresse <https://alliancesolidaire.org/2021/05/28/le-systeme-educatif-en-finlande/>
- Brier, M., & Silberzahn, L. (2021). Maria Montessori et Célestin Freinet sont dans un bateau. . . .Z : *Revue itinérante d'enquête et de critique sociale*, N° 14(1), 34-37. <https://doi.org/10.3917/rz.014.0034>
- Duplâa, E., & Tallat, N. (2011). Connectivisme et formation en ligne. étude de cas d'une formation initiale d'enseignants du secondaire en Ontario. *Distances et savoirs*, 9(4), 541-564. <https://doi.org/10.3166/ds.9.541-564>
- Les écoles scandinaves : un modèle inspirant par Noémie Lecomte*. (2019, 13 mars). [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3xqjYzoF9n0>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018). *Enseignement.be - Évaluations externes internationales - PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)*. Enseignement.be. Consulté le 11 novembre 2021, à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=26997>
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2012). *Les enquêtes PISA : « Que sais-je ? » : Vol. n° 3949 (1^{re} éd.)*. Que sais-je ?
- Finnish National Agency for Education. (2014). *Finnish education in a nutshell in French Aperçu du Système éducatif finlandais*. Grano oy, Espoo. <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-education-nutshell-french-aperçu-du-systeme>

Levresse, E. (2010, août). Education Magazine : Finlande : le modèle éducatif idéal ? *calameo.com*, 6. <https://fr.calameo.com/books/000191357479493a8f14e>

Manutan Collectivités. (2018, 15 mai). *Comprendre la pédagogie Freinet en 10 points clés*. Classe de Demain. Consulté le 10 décembre 2021, à l'adresse <https://www.classe-de-demain.fr/accueil/education/comprendre-la-pedagogie-freinet-en-10-points-cles>

OCDE. (2009). *Regards sur l'éducation 2009 : Les indicateurs de l'OCDE* (Révisée éd.). Van Haren Publishing. <https://www.oecd.org/fr/apropos/editionsocde/43560493.pdf>

OCDE. (2014). *PISA Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves (Volume I) Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences* (Edition OCDE éd.). Van Haren Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264208827-fr.pdf?expires=1641320704&id=id&accname=guest&checksum=9F28EAD0B49410158BDE9D339E974186>

OCDE. (2016). *PISA 2015 Résultats à la loupe*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>

OCDE. (2019). *Résultats du PISA 2018 RÉSUMÉS VOLUMES I, II & III*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20Resumés-I-II-III.pdf>

Organisation de coopération et de développement économiques. (s. d.). *L'OCDE crée des politiques meilleures pour une vie meilleure. Découvrez les principaux chiffres la concernant ici* : OCDE. Consulté le 23 novembre 2021, à l'adresse <https://www.oecd.org/fr/apropos/>

Paul, R. (2015). *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? : Les secrets de la réussite* (3e édition) [E-book]. ESF Sciences Humaines.

PISA (*Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves*). (2021, 1 décembre). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 29 mai 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>

Renaud, V. (2012, juillet). *Système éducatif français, système éducatif finlandais, pédagogie Freinet : quelles places pour la participation orale en cycle 3?* (Mémoire). <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735301/document>

Robert, P. (2011, 13 janvier). *KiVa Koulu. Un programme finlandais contre le harcèlement à l'école*. Ecole changer de cap. Consulté le 7 décembre 2021, à l'adresse <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article169>

Robert, P. (2014). *L'éducation en Finlande : Les secrets d'une étonnante réussite* « Chaque élève est important ». <https://www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf>

STATBEL. (2021, 16 juin). *Diversité selon l'origine en Belgique*. STATBEL La Belgique en chiffres. Consulté le 12 décembre 2021, à l'adresse <https://statbel.fgov.be/fr/themes/population/origine>

Suchaut, B. (2013, mai). *PISA à l'épreuve des notes : une autre lecture de la comparaison entre les pays* | *Unesco IIEP Learning Portal*. Learning Portal - UNESCO. Consulté le 1 décembre 2021, à l'adresse <https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/bibliotheque/pisa-a-lepreuve-des-notes-une-autre-lecture-de-la-comparaison-entre-les-pays>

Le système éducatif finlandais. (2015, 17 mars). Clémence En Finlande. Consulté le 7 décembre 2021, à l'adresse <https://clemenceenfinlande.wordpress.com/2015/03/17/le-systeme-educatif-finlandais/>

Université de Liège. (2019, 12 décembre). *PISA 2018 : Recul en lecture, mieux en mathématiques, stable en sciences.* Uliège. Consulté le 14 décembre 2021, à l'adresse https://www.news.uliege.be/cms/c_11423584/fr/pisa-2018-recul-en-lecture-mieux-en-mathematiques-stable-en-sciences

van Kempen, J.-L. (2008, août 19). *Comment bien interpréter les résultats des recherches de PISA ?* Ufapec. Consulté le 5 décembre 2021, à l'adresse <https://www.ufapec.be/nos-analyses/comment-bien-interpreter-les-resultats-des-recherches-de-pisa.html>

10 Annexes

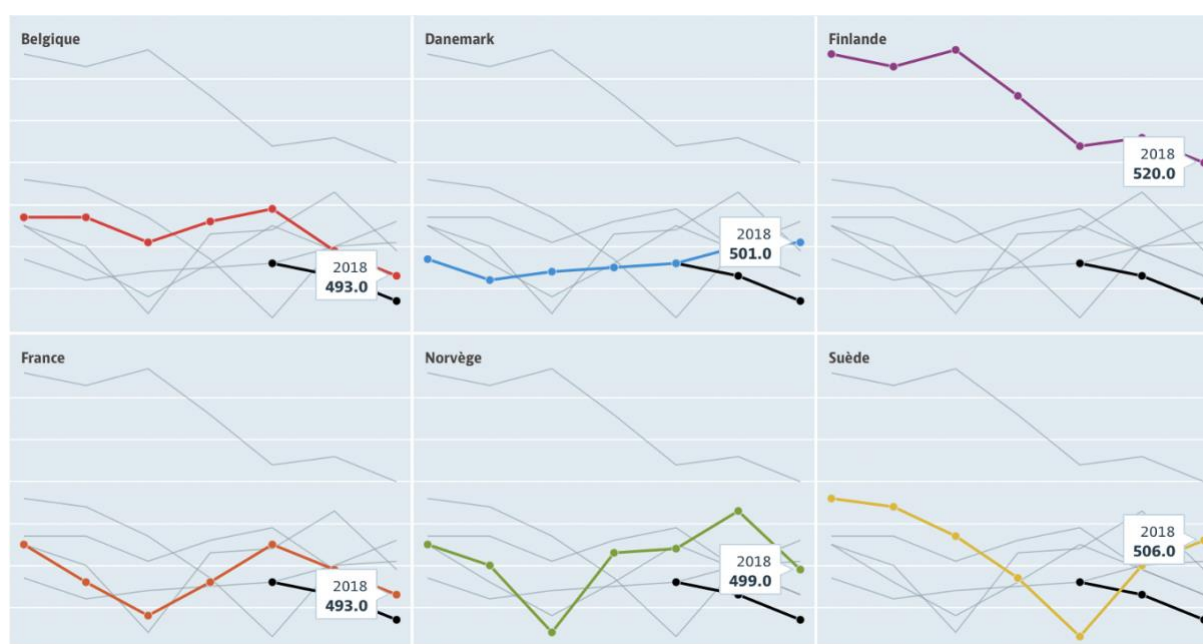
10.1 Annexe 1 : Tableau des cycles des compétences majeures des enquêtes PISA

Source : Ministère de l'éducation Nationale et de la jeunesse, 2019

	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Compréhension de l'écrit	majeure	mineure	mineure	majeure	mineure	mineure	majeure
Culture mathématique	mineure	majeure	mineure	mineure	majeure	mineure	mineure
Culture scientifique	mineure	mineure	majeure	mineure	mineure	majeure	mineure

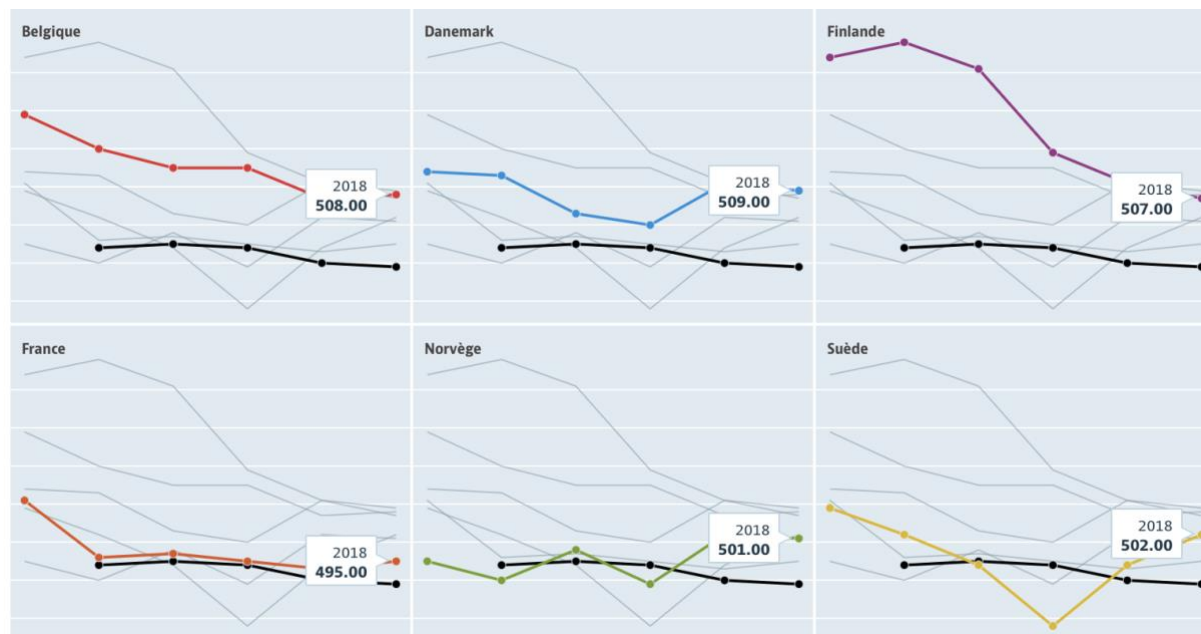
10.2 Annexe 2 : Graphiques de l'évolution des scores moyens en compétences à l'écrit aux test PISA pour la période 2000-2018.

Source : OCDE (2021), Compétences à l'écrit (PISA) (indicateur). doi: 10.1787/1bb7d871-fr



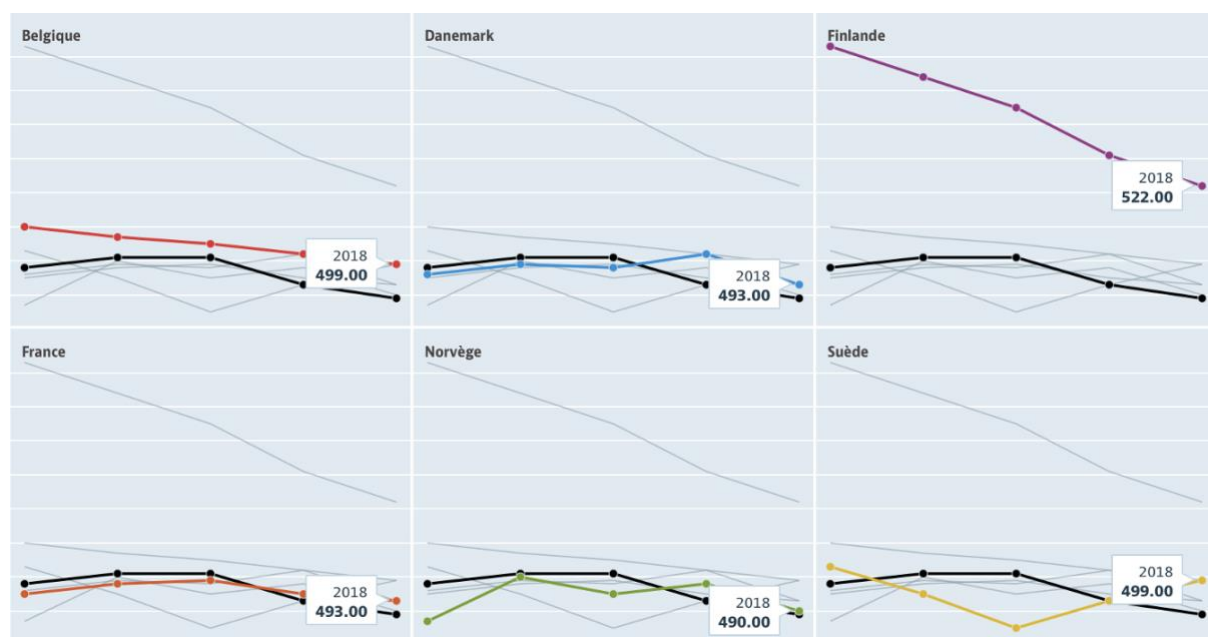
10.3 Annexe 3 : Graphiques de l'évolution des scores moyens en compétences en mathématiques aux test PISA pour la période 2003-2018.

Source : OCDE (2021), Compétences en mathématiques (PISA) (indicateur). doi: 10.1787/6d1f74ca-fr



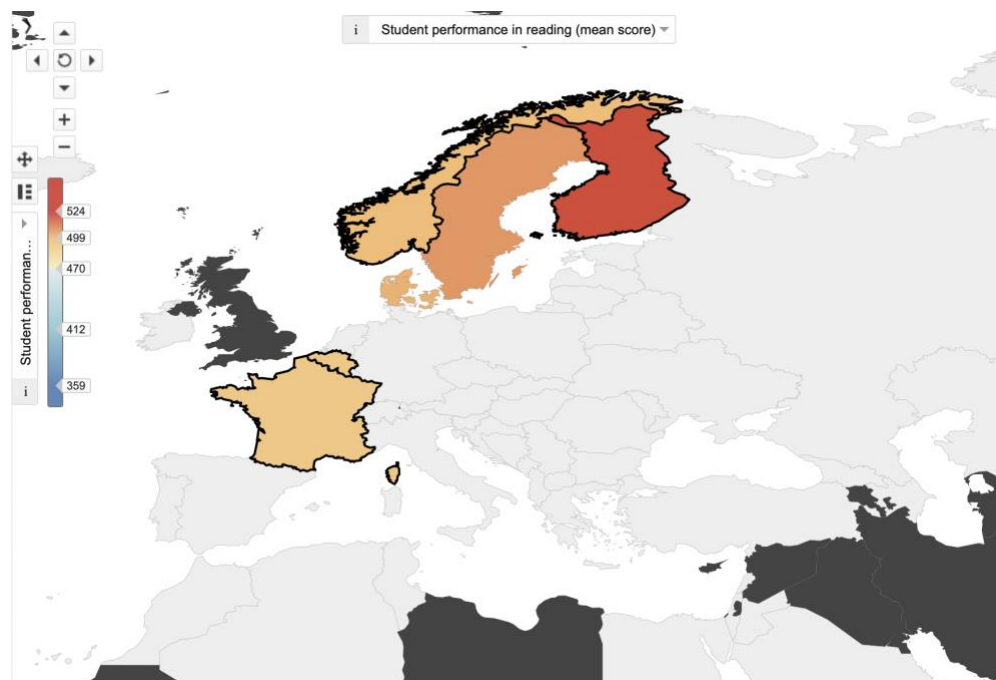
10.4 Annexe 4 : Graphiques de l'évolution des scores moyens en compétences en sciences aux test PISA pour la période 2006-2018.

Source : OCDE (2021), Compétences en sciences(PISA) (indicateur). doi: 10.1787/8cdf94a5-fr



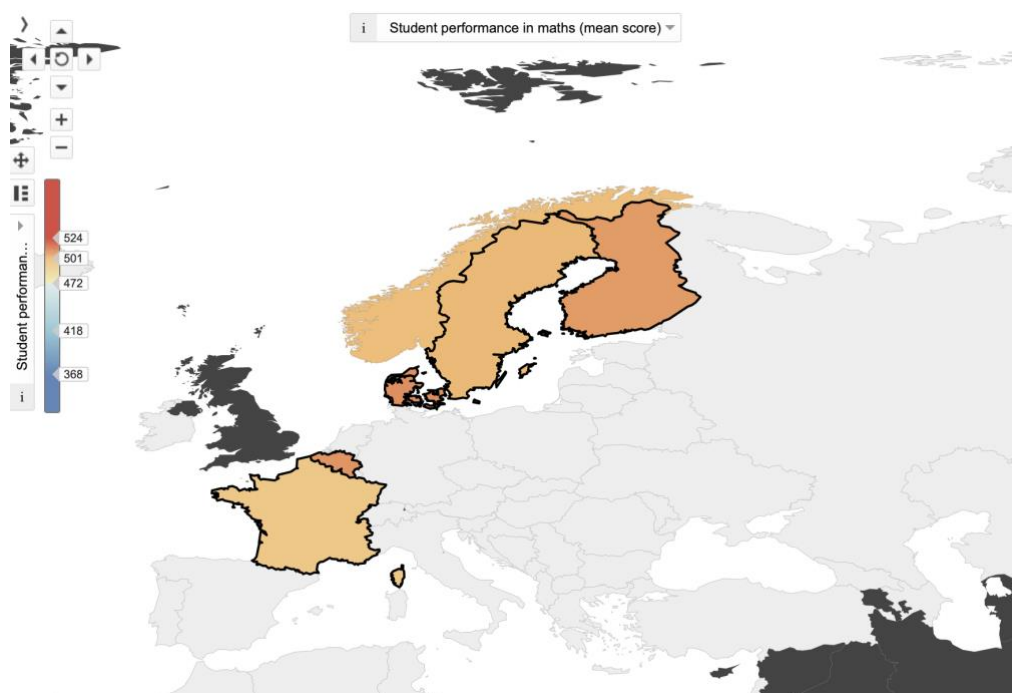
10.5 Annexe 5 – Représentation géographique des résultats des élèves en lecture au test PISA de 2018

Source : The Data Explorer, OCDE.org



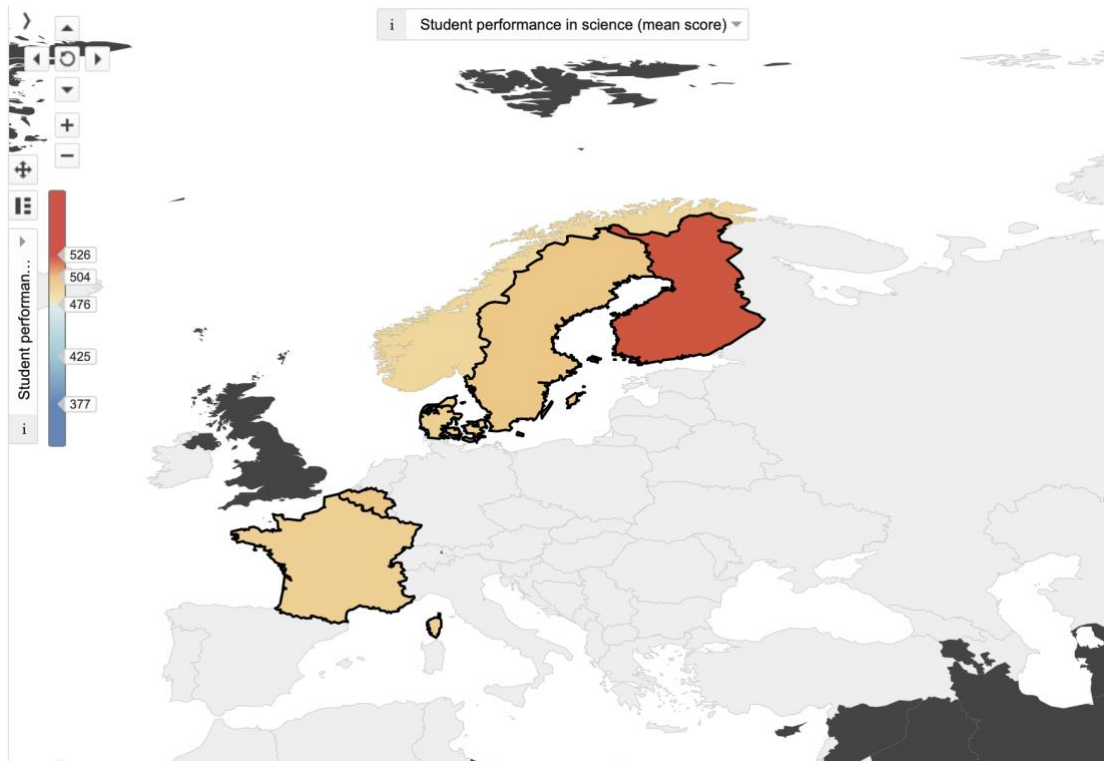
10.6 Annexe 6 – Représentation géographique des résultats des élèves en mathématiques au test PISA de 2018

Source : The Data Explorer, OCDE.org



10.7 Annexe 7 – Représentation géographique des résultats des élèves en sciences au test PISA de 2018

Source : The Data Explorer, OCDE.org



10.8 Annexe 8 - Tableau des élèves moins performants en lecture au test PISA de 2018

Source : "Education GPS, OCDE : <http://gpseducation.oecd.org>"

Data Table

Indicator	Sort	Belgium	Finland	France	OECD average
Low performers in reading (percentage of students scoring below Level 2)	(2018) Download Indicator	21.3	13.5	20.9	22.6

"Education GPS, OECD : <http://gpseducation.oecd.org>"

10.9 Annexe 9 - Tableau des élèves moins performants dans toutes les compétences au test PISA de 2018

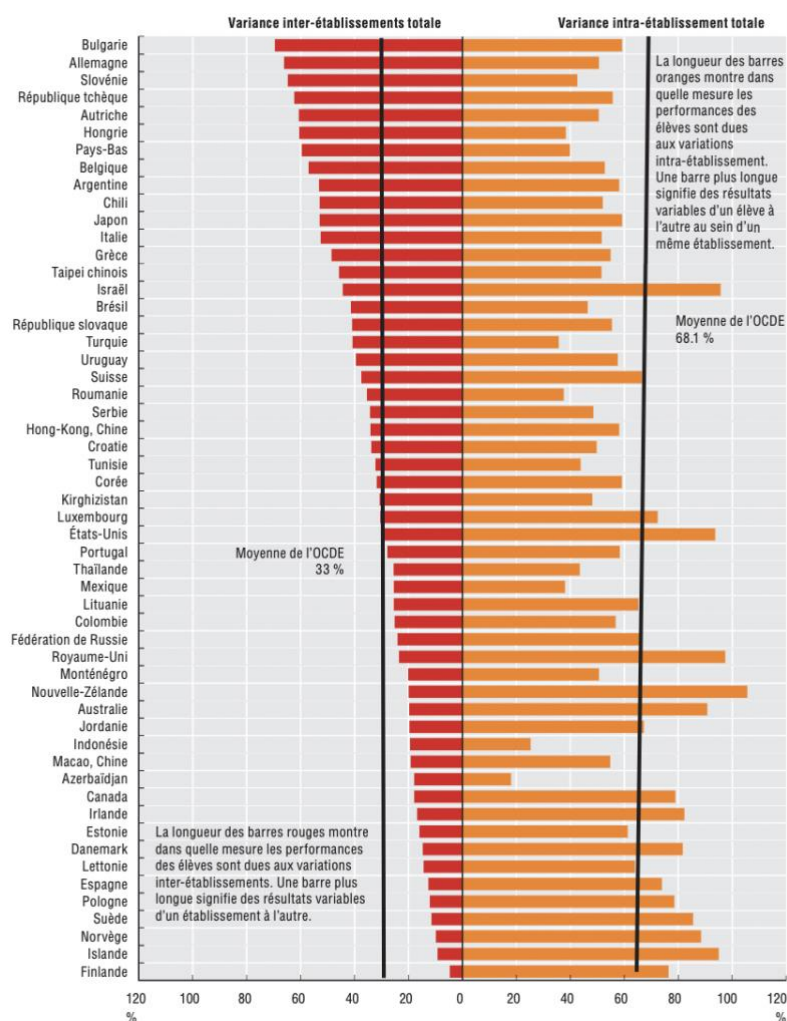
Source : "Education GPS, OCDE : <http://gpseducation.oecd.org>"

Data Table

Indicator	Sort	Belgium	Finland	France	OECD average
Low performers in all subjects (maths, reading and science, %)	(2018) Download Indicator	12.5	7.0	12.5	13.4

10.10 Annexe 10 – Variation intra et inter-établissements des résultats moyens en sciences dans l'enquête PISA 2006

Source : OCDE (2007), *PISA 2006, Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, vol. 1



10.11 Annexe 11 : Tableau des étudiants ayant manqué un jour d'école dans les 2 semaines précédant le test PISA, 2015

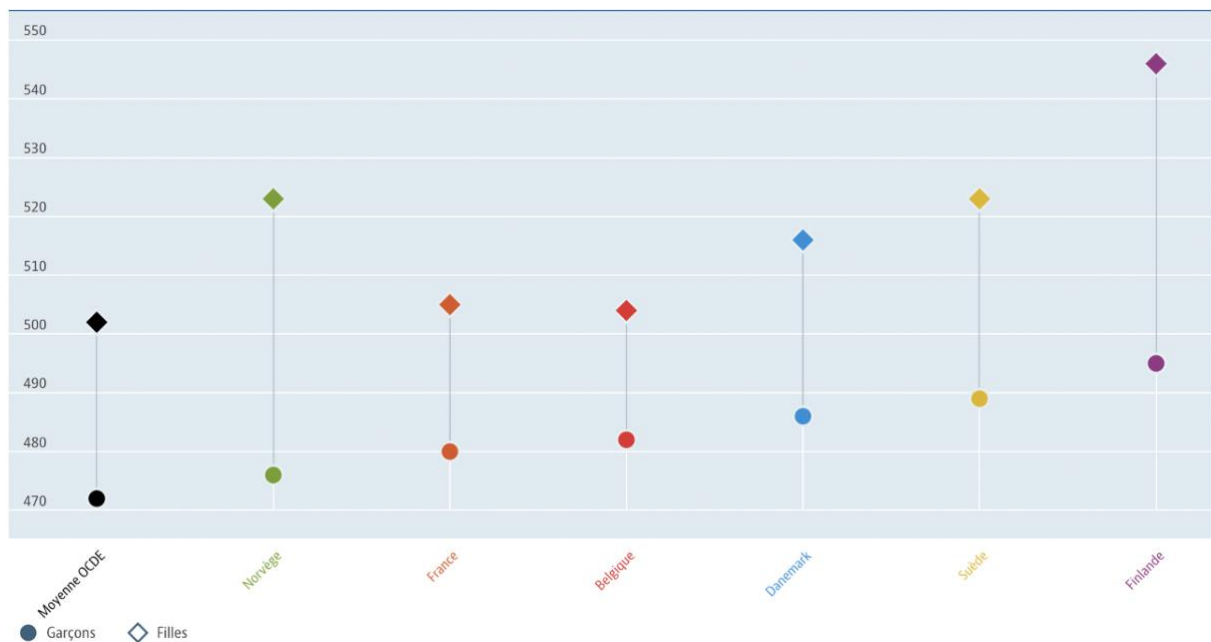
Source : "Education GPS, OCDE : <http://gpseducation.oecd.org>"

Data Table

Indicator	Sort	Belgium	Finland	France	OECD average
Students who reported never skipping a whole day of school in the two weeks prior to the PISA test (%)	(2015) Download Indicator	92.9	63.4	89.2	80.3
Students who reported skipping a whole school day at least once in the two weeks prior to the PISA test (%)	(2015) Download Indicator	7.1	36.6	10.8	19.7

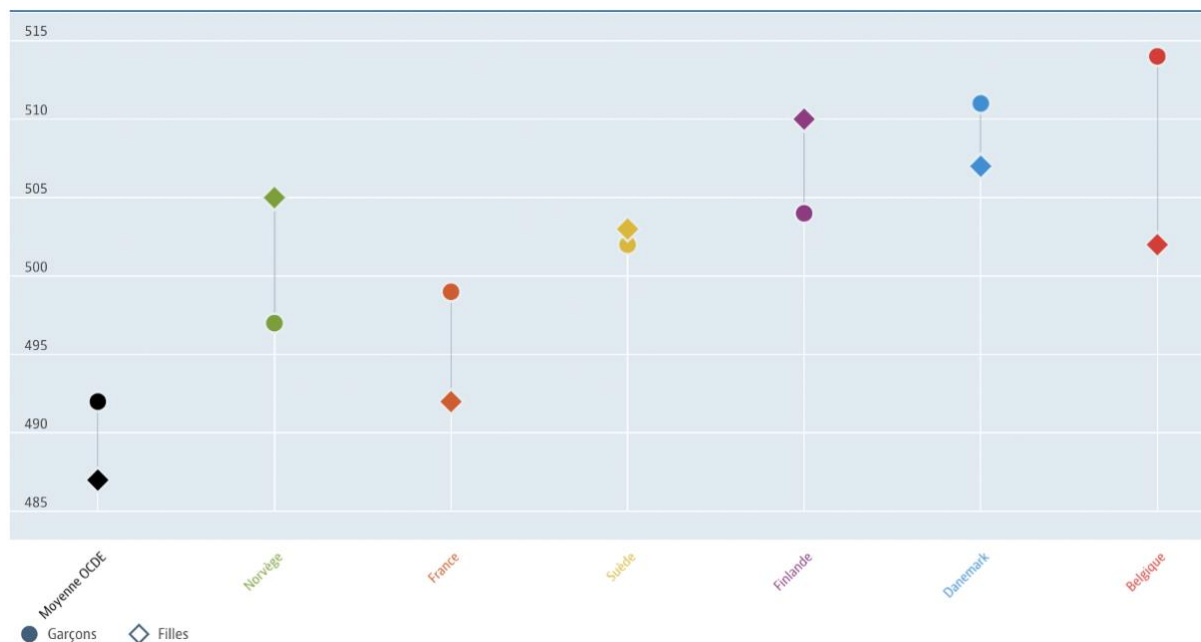
10.12 Annexe 12 : Écart entre sexes pour les compétences à l'écrit au test PISA de 2018

Source : OCDE (2021), Compétences à l'écrit (PISA) (indicateur). doi: 10.1787/1bb7d871-fr



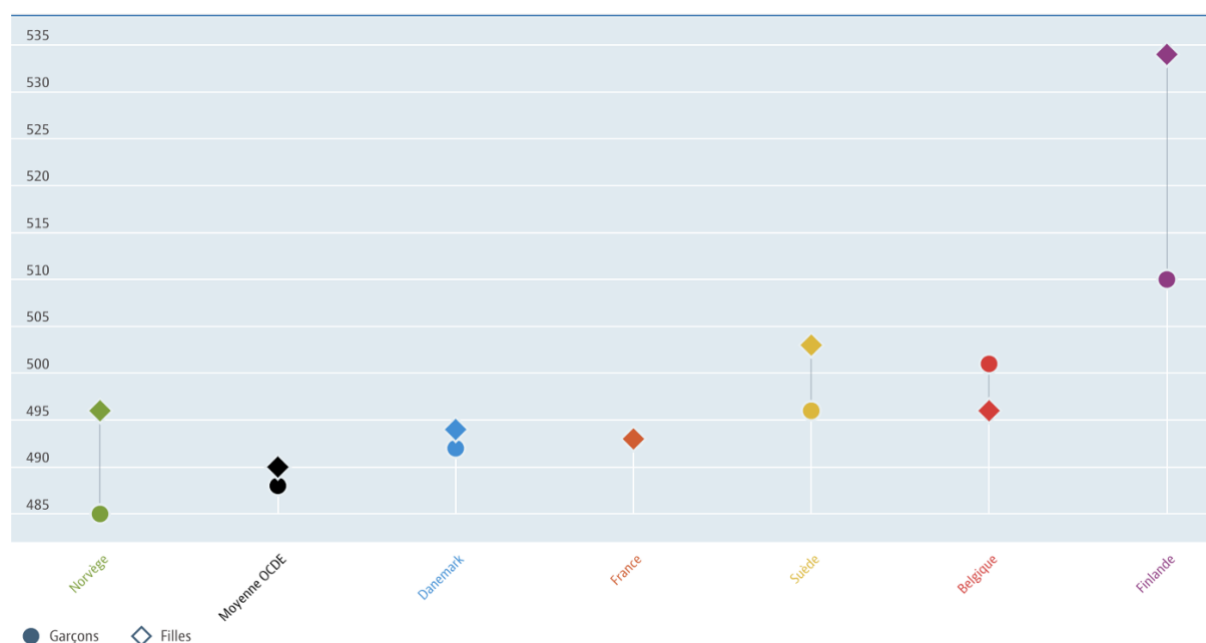
10.13 Annexe 13 : Écart entre sexes pour les compétences en mathématiques au test PISA de 2018

Source : OCDE (2021), Compétences en mathématiques (PISA) (indicateur). doi: 10.1787/6d1f74ca-fr



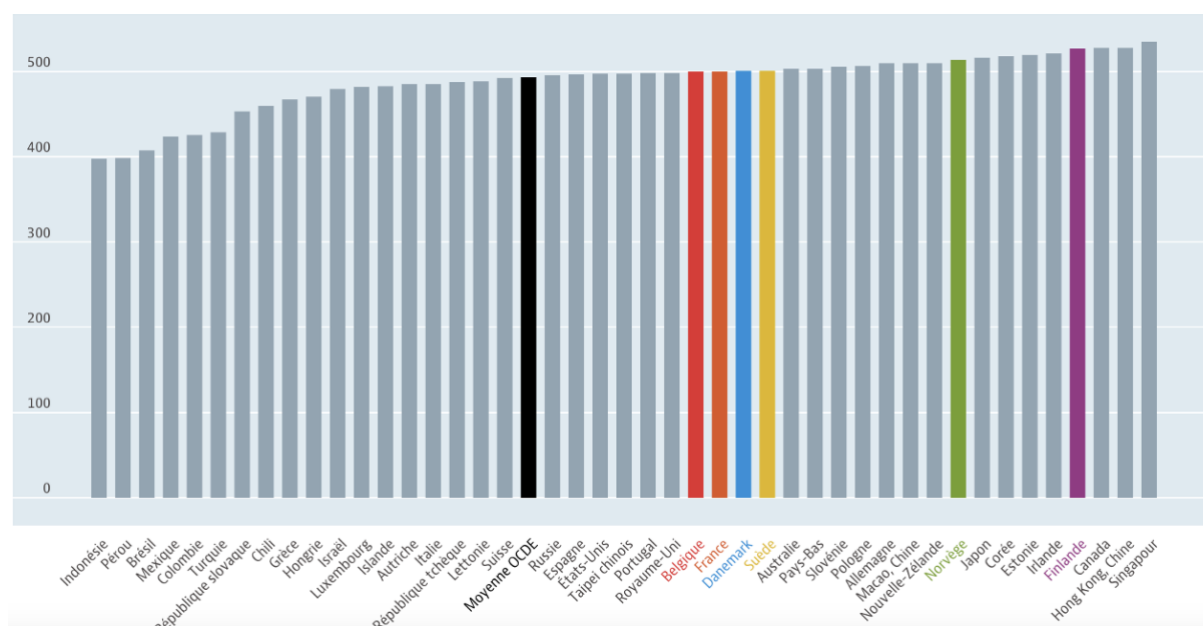
10.14 Annexe 14 : Écart entre sexes pour les compétences en sciences au test PISA de 2018

OCDE (2021), Compétences en sciences(PISA) (indicateur). doi: 10.1787/8cdf94a5-fr



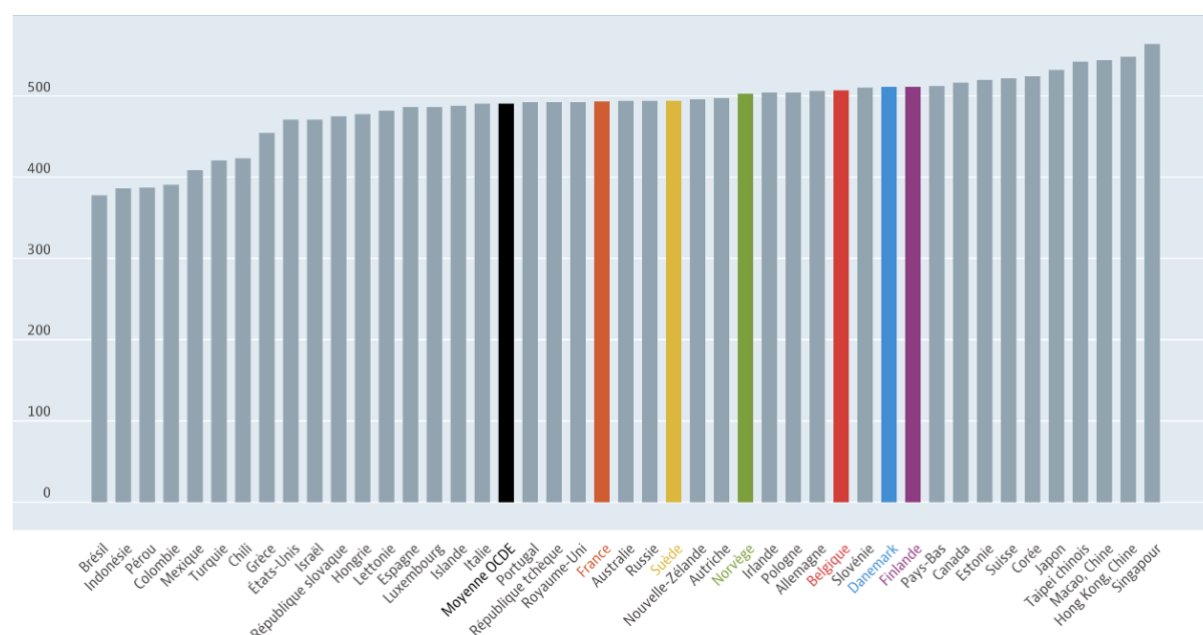
10.15 Annexe 15 Graphique: Diagramme en bâtonnets des performances moyennes des élèves de 15 ans en compétences à l'écrit au test PISA de 2015

OCDE (2021), Compétences à l'écrit (PISA) (indicateur). doi: 10.1787/1bb7d871-fr



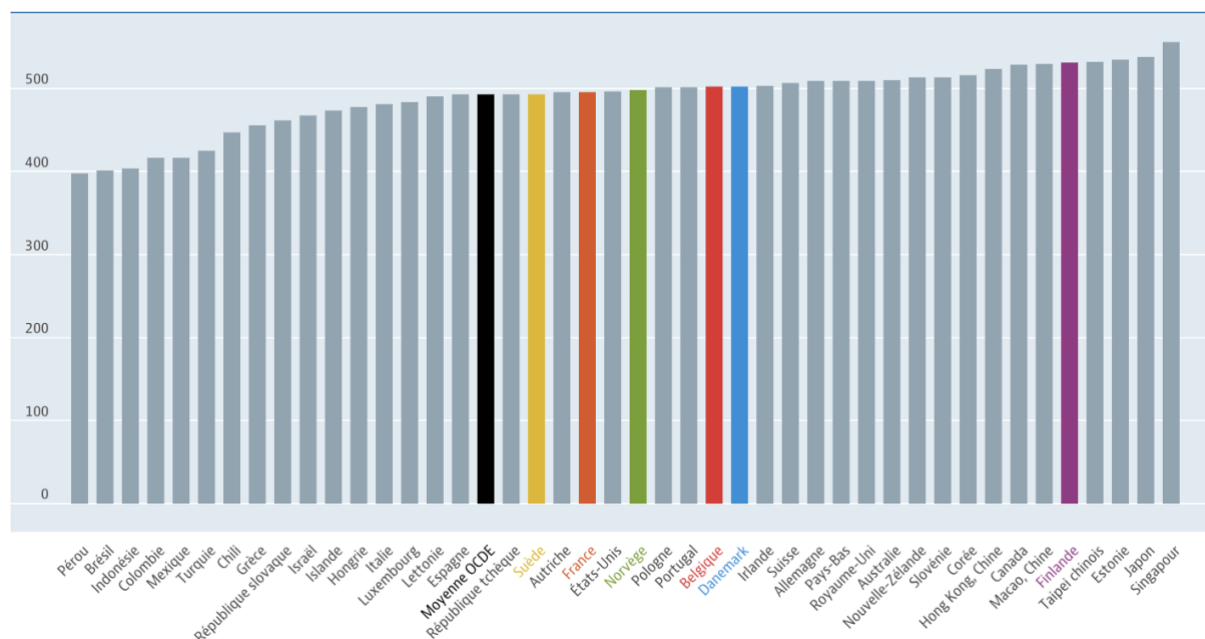
10.16 Annexe 16 Graphique : Diagramme en bâtonnets des performances moyennes des élèves de 15 ans en compétences en mathématiques au test PISA de 2015

Source : OCDE (2021), Compétences en mathématiques (PISA) (indicateur). doi: 10.1787/6d1f74ca-fr



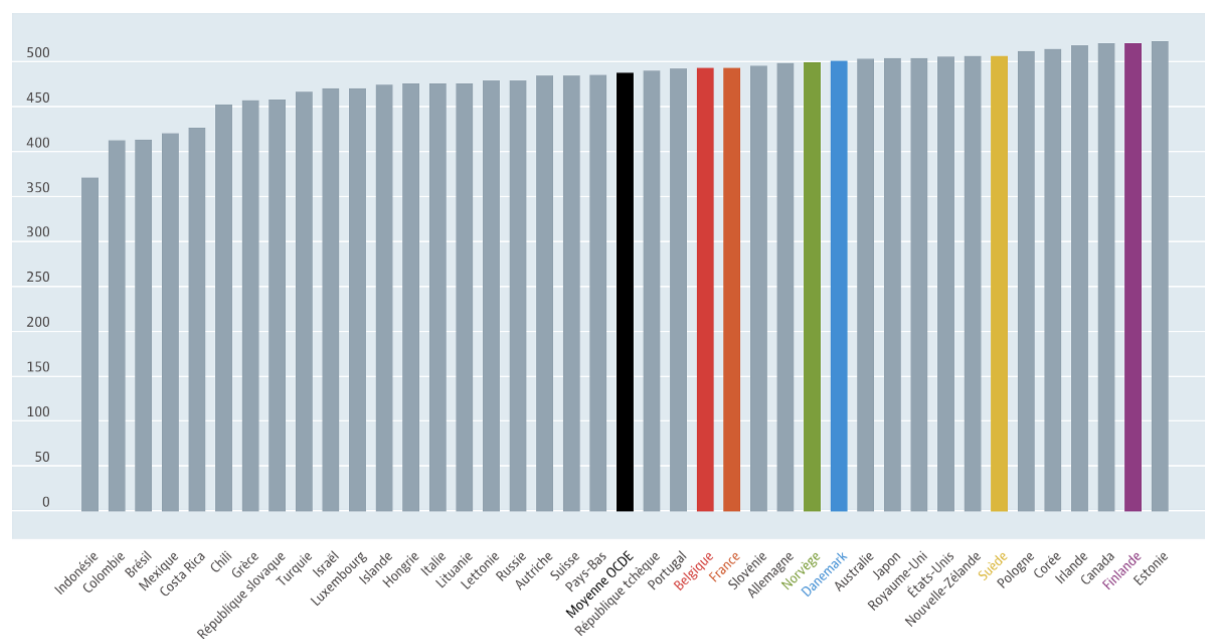
10.17 Annexe 17 Graphique : Diagramme en bâtonnets des performances moyennes des élèves de 15 ans en compétences en sciences au test PISA de 2015

Source : OCDE (2021), Compétences en sciences(PISA) (indicateur). doi: 10.1787/8cdf94a5-fr



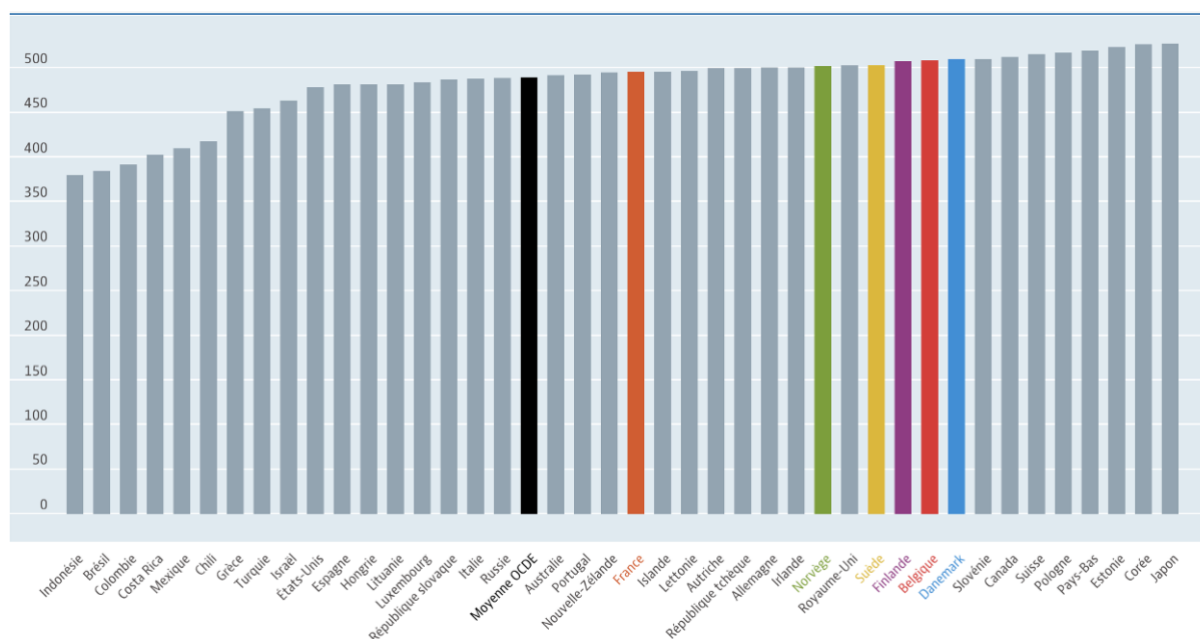
10.18 Annexe 18 Graphique: Diagramme en bâtonnets des performances moyennes des élèves de 15 ans en compétences en à l'écrit au test PISA de 2018

Source : OCDE (2021), Compétences à l'écrit (PISA) (indicateur). doi: 10.1787/1bb7d871-fr



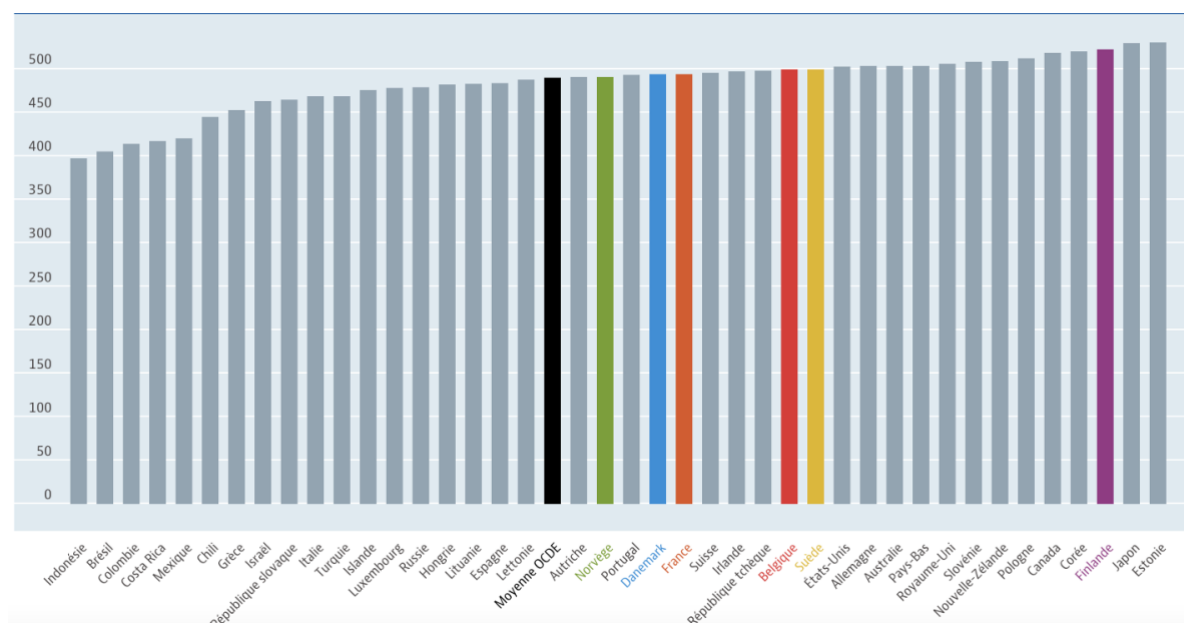
10.19 Annexe 19 Graphique: Diagramme en bâtonnets des performances moyennes des élèves de 15 ans en compétences en mathématiques au test PISA de 2018

OCDE (2021), Compétences en mathématiques (PISA) (indicateur). doi: 10.1787/6d1f74ca-fr



10.20 Annexe 20 Graphique : Diagramme en bâtonnets des performances moyennes des élèves de 15 ans en compétences en sciences au test PISA de 2018

OCDE (2021), Compétences en sciences(PISA) (indicateur). doi: 10.1787/8cdf94a5-fr



10.21 Annexe 21 : Tableau sur l'environnement en classe en 2018

Source : "Education GPS, *OECD* : <http://gpseducation.oecd.org>"

Data Table

Indicator	Sort	Belgium	Finland	France	OECD average
CLASSROOM ENVIRONMENT					
Student-teacher ratio among students in socio-economically disadvantaged schools	(2018) Download Indicator	7.35	10.43	10.08	11.22
Student-teacher ratio among students in socio-economically advantaged schools	(2018) Download Indicator	10.58	10.43	11.72	12.43
Student-teacher ratio in the school	(2018) Download Indicator	8.34	10.67	10.56	12.12
Average class-size of 15 year-olds	(2018) Download Indicator	19.97	19.60	30.51	26.21

10.22 Annexe 22 : Tableau sur le pourcentage des étudiants avantagés et désavantagés, n'ayant pas d'idée claire à propos de leur future profession

Source : "Education GPS, *OECD* : <http://gpseducation.oecd.org>"

Data Table

Indicator	Sort	Belgium	Finland	France	OECD average
PERFORMANCE AND SOCIO-ECONOMIC STATUS					
Students who have no clear idea about their future job among disadvantaged students (%)	(2018) Download Indicator	60.9	30.6	25.4	24.3
Students who have no clear idea about their future job among advantaged students (%)	(2018) Download Indicator	72.3	28.8	23.9	22.8

10.23 Annexe 23 Graphique : Moyennes et pourcentages des élèves de 15 ans en compréhension à la lecture par redoublement, pour l'OCDE (moyenne), la Belgique et la Communauté flamande, aux tests PISA de 2018

SOURCE: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), Program for International Student Assessment (PISA), 2018 Reading, Mathematics and Science Assessment.

Year/Study	Jurisdiction	Did not repeat a [grade]				Repeated a [grade]			
		Average	Standard Error	Percentage	Standard Error	Average	Standard Error	Percentage	Standard Error
2018	International Average (OECD)	499	(0.4)	89	(0.1)	401	(1.2)	11	(0.1)
	Belgium	532	(2.2)	69	(0.7)	427	(2.7)	31	(0.7)
	Belgium: Flemish Community	534	(2.9)	77	(1.0)	421	(4.4)	23	(1.0)

10.24 Annexe 24 Graphique : Moyennes et pourcentages des élèves de 15 ans en culture mathématique par redoublement, pour l'OCDE (moyenne), la Belgique ainsi que la Communauté flamande, au test PISA de 2018

SOURCE: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), Program for International Student Assessment (PISA), 2018 Reading, Mathematics and Science Assessment.

Year/Study	Jurisdiction	Did not repeat a [grade]				Repeated a [grade]			
		Average	Standard Error	Percentage	Standard Error	Average	Standard Error	Percentage	Standard Error
2018	International Average (OECD)	500	(0.4)	89	(0.1)	409	(1.3)	11	(0.1)
	Belgium	547	(2.1)	69	(0.7)	442	(2.8)	31	(0.7)
	Belgium: Flemish Community	548	(2.7)	77	(1.0)	441	(5.0)	23	(1.0)

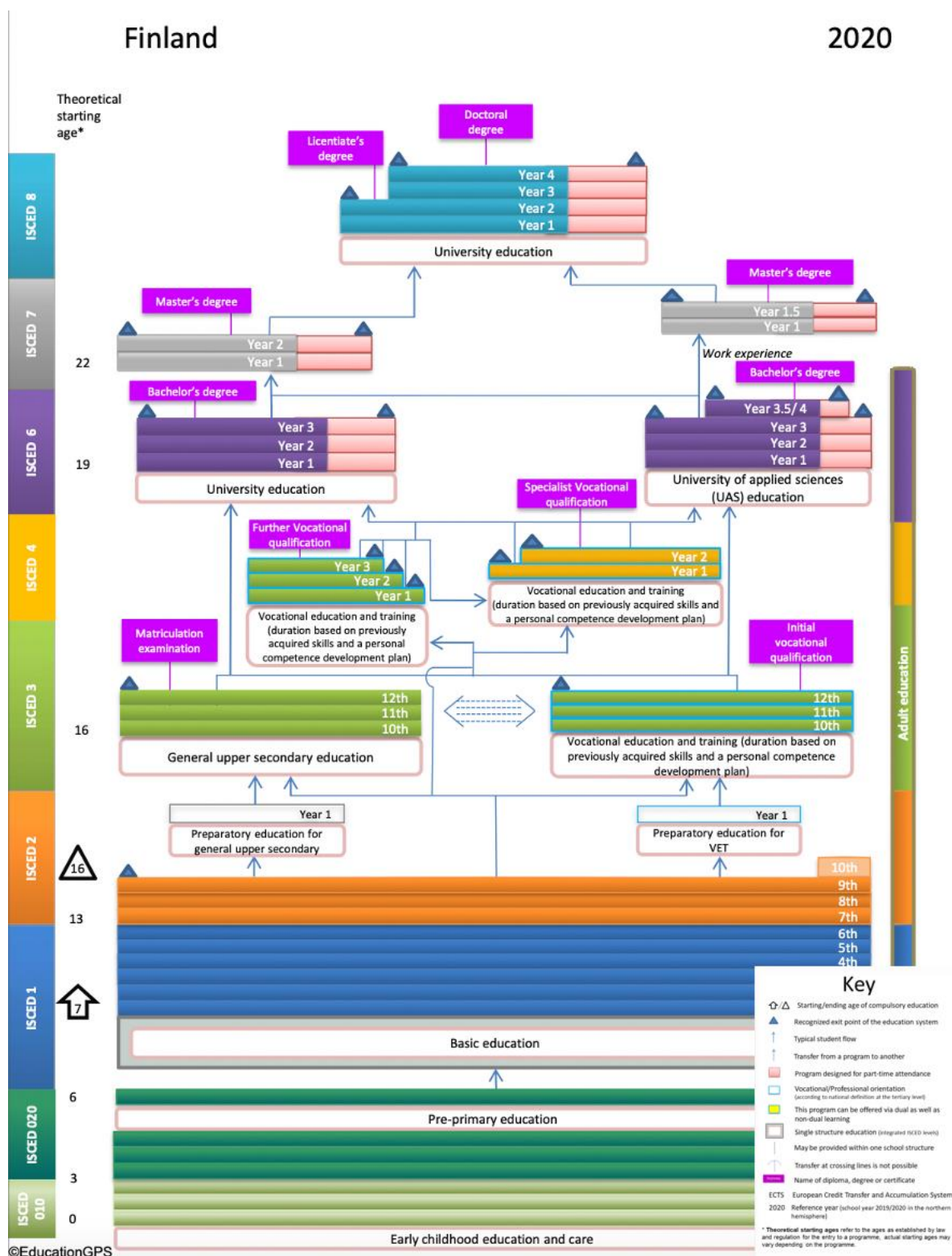
10.25 Annexe 25 Graphique : Moyennes et pourcentages des élèves de 15 ans en culture scientifique, par redoublement pour l'OCDE (moyenne), la Belgique ainsi que la Communauté flamande, au test PISA de 2018

SOURCE: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), Program for International Student Assessment (PISA), 2018 Reading, Mathematics and Science Assessment.

Year/Study	Jurisdiction	Did not repeat a [grade]				Repeated a [grade]			
		Average	Standard Error	Percentage	Standard Error	Average	Standard Error	Percentage	Standard Error
2018	International Average (OECD)	500	(0.4)	89	(0.1)	411	(1.2)	11	(0.1)
	Belgium	538	(2.1)	69	(0.7)	434	(2.8)	31	(0.7)
	Belgium: Flemish Community	541	(2.8)	77	(1.0)	430	(4.5)	23	(1.0)

10.26 Annexe 26 : Diagramme de l'organisation du système éducatif en Finlande (2020)

"Education GPS, OECD, 13/12/2021 à 14:52:26 <http://gpseducation.oecd.org>"



10.27 Annexe 27 Tableau : Différence de performances en lecture entre les étudiants du quart supérieur et ceux du quart inférieur de l'indice du statut socio-économique de PISA.

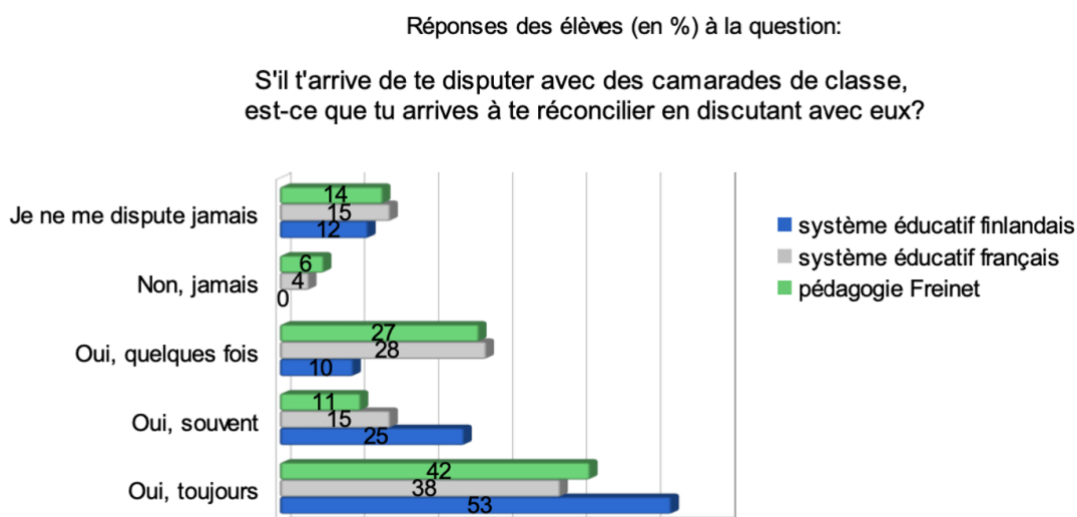
"Education GPS, *OECD* : <http://gpseducation.oecd.org>"

Data Table

Indicator	Sort	Belgium	Finland	France	OECD average
Difference in reading performance between students in the top quarter and students in the bottom quarter of the economic, social and cultural status index (ESCS)	(2018) Download Indicator	109	79		89

10.28 Annexe 28 : Différences de réponses lors de conflits dans 3 systèmes éducatifs : finlandais, français et pédagogie Freinet

Source : (Renaud, V. 2012)



10.29 Annexe 29 : Pourcentage d'élèves par école privée et publique

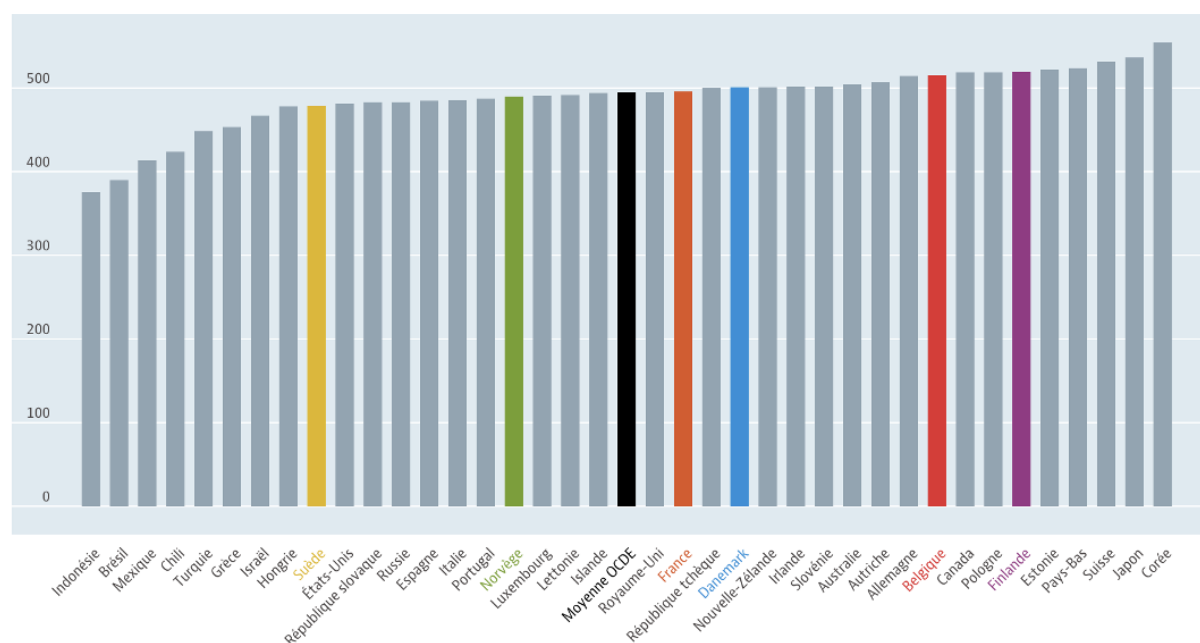
Source: "Education GPS, *OECD* : <http://gpseducation.oecd.org>"

Data Table

Indicator	Sort	Belgium	Finland	France	OECD average
Students attending government-independent private schools (15 year-olds, %)	(2018) Download Indicator	N/A	0.0	8.3	5.3
Students attending government or public schools (15 year-olds, %)	(2018) Download Indicator	N/A	95.9	80.0	83.7

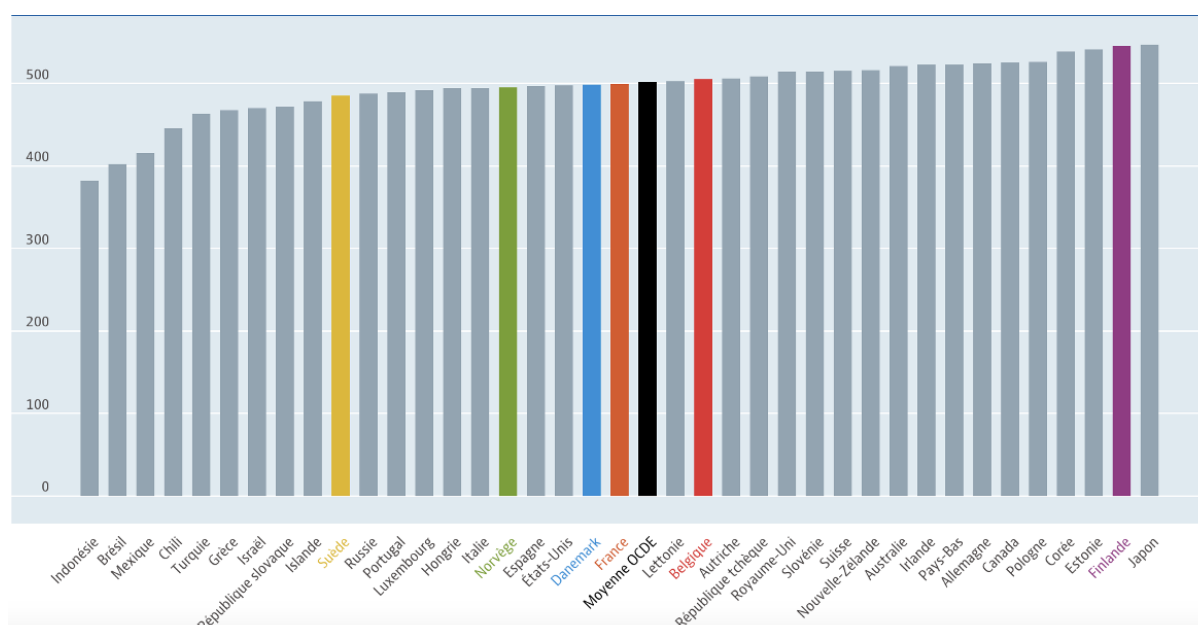
10.31 Annexe 31 Graphique : Diagramme en bâtonnets des performances moyennes des élèves de 15 ans en compétences en mathématiques au test PISA de 2012

Source : OCDE (2021), Compétences en mathématiques (PISA) (indicateur). doi: 10.1787/6d1f74ca-fr



10.32 Annexe 32 Graphique Diagramme en bâtonnets des performances moyennes des élèves de 15 ans en compétences en sciences au test PISA de 2012

Source : OCDE (2021), Compétences en sciences(PISA) (indicateur). doi: 10.1787/8cdf94a5-fr



10.33 ANNEXE 33 Tableau : Les performances des pays et économies en sciences, et les principaux indicateurs de l'équité dans l'éducation, pour l'enquête PISA de 2015.

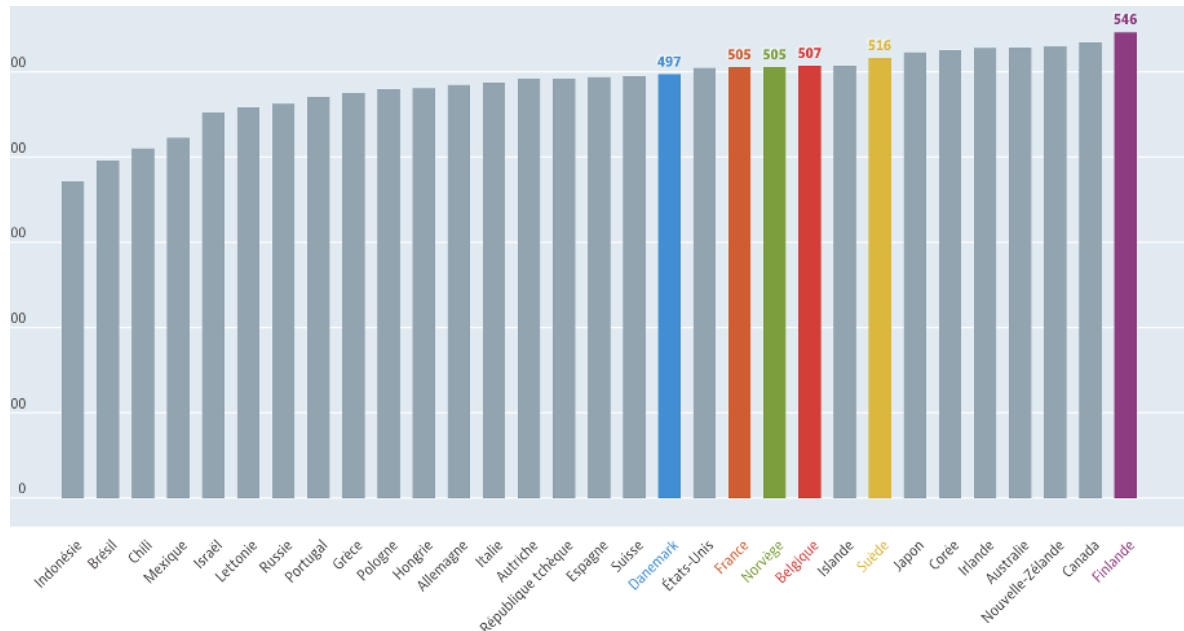
Source : OCDE (2016), « La performance des élèves, leur statut socio-économique et leurs attitudes à l'égard de la science », dans *PISA 2015 Results (Volume I) : Excellence and Equity in Education*, Éditions OCDE, Paris.

Graphique I.6.2 ■ Performance des pays et économies en sciences, et principaux indicateurs de l'équité dans l'éducation

	Performance moyenne en sciences	Équité dans l'éducation					
		Inclusion		Égalité			
		Couverture de la population nationale de jeunes de 15 ans (Indice PISA de couverture 3)	Pourcentage d'élèves se situant sous le niveau 2 en sciences	Pourcentage de la variation de la performance en sciences expliqué par le statut socio-économique des élèves	Différence de score en sciences associé à l'augmentation d'une unité de l'indice SESC ¹	Pourcentage d'élèves résilients ²	Pourcentage de la variation inter-établissements de la performance en sciences expliqué par l'indice SESC des élèves et des établissements
	Score moyen	Indice	%	%	Diff. de score	%	%
Moyenne OCDE	493	0.89	21	13	38	29	62.9
Singapour	556	0.96	10	17	47	49	64.9
Japon	538	0.95	10	10	42	49	63.0
Estonie	534	0.93	9	8	32	48	48.2
Taipei chinois	532	0.85	12	14	45	46	72.3
Finlande	531	0.97	11	10	40	43	46.1
Macao (Chine)	529	0.88	8	2	12	65	7.3
Canada	528	0.84	11	9	34	39	53.7
Viet Nam	525	0.49	6	11	23	76	45.8
Hong-Kong (Chine)	523	0.89	9	5	19	62	40.9
P.-S.-J.-G. (Chine)	518	0.64	16	18	40	45	65.0
Corée	516	0.92	14	10	44	40	63.7
Nouvelle-Zélande	513	0.90	17	14	49	30	73.0
Slovénie	513	0.93	15	13	43	35	74.0
Australie	510	0.91	18	12	44	33	63.0
Royaume-Uni	509	0.84	17	11	37	35	69.2
Allemagne	509	0.96	17	16	42	34	74.6
Pays-Bas	509	0.95	19	13	47	31	64.5
Suisse	506	0.96	18	16	43	29	55.4
Irlande	503	0.96	15	13	38	30	61.5
Belgique	502	0.93	20	19	48	27	78.7
Danemark	502	0.89	16	10	34	28	50.7
Pologne	501	0.91	16	13	40	35	63.5
Portugal	501	0.88	17	15	31	38	65.2
Norvège	498	0.91	19	8	37	26	34.0
États-Unis	496	0.84	20	11	33	32	54.0
Autriche	495	0.83	21	16	45	26	68.8
France	495	0.91	22	20	57	27	w
Suède	493	0.94	22	12	44	25	65.0
République tchèque	493	0.94	21	19	52	25	75.4
Espagne	493	0.91	18	13	27	39	61.9
Lettonie	490	0.89	17	9	26	35	58.7
Russie	487	0.95	18	7	29	26	43.5
Luxembourg	483	0.88	26	21	41	21	90.3
Italie	481	0.80	23	10	30	27	52.5
Hongrie	477	0.90	26	21	47	19	80.1
Lituanie	475	0.90	25	12	36	23	59.6
Croatie	475	0.91	25	12	38	24	65.7
CABA (Argentine)	475	1.04	23	26	37	15	83.7
Islande	473	0.93	25	5	28	17	49.7
Israël	467	0.94	31	11	42	16	59.7
Malte	465	0.98	33	14	47	22	69.2
République slovaque	461	0.89	31	16	41	18	70.4
Grèce	455	0.91	33	13	34	18	60.1
Chili	447	0.80	35	17	32	15	66.5
Bulgarie	446	0.81	38	16	41	14	74.6
Émirats arabes unis	437	0.91	42	5	30	8	34.0
Uruguay	435	0.72	41	16	32	14	68.8

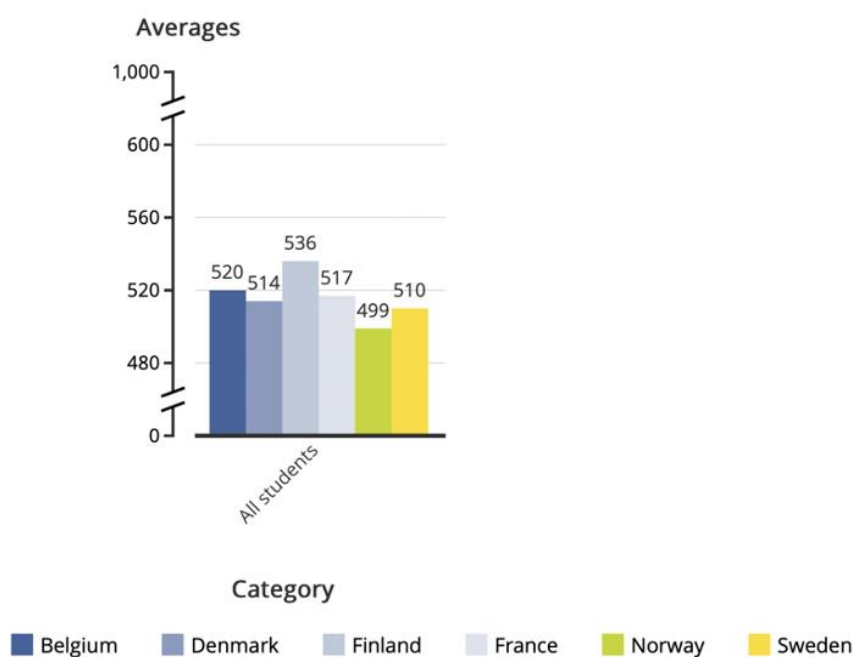
10.34 Annexe 34 Graphique Diagramme en bâtonnets des performances moyennes des élèves de 15 ans en compétences en à l'écrit au test PISA de 2000

Source : OCDE (2021), Compétences à l'écrit (PISA) (indicateur). doi: 10.1787/1bb7d871-fr



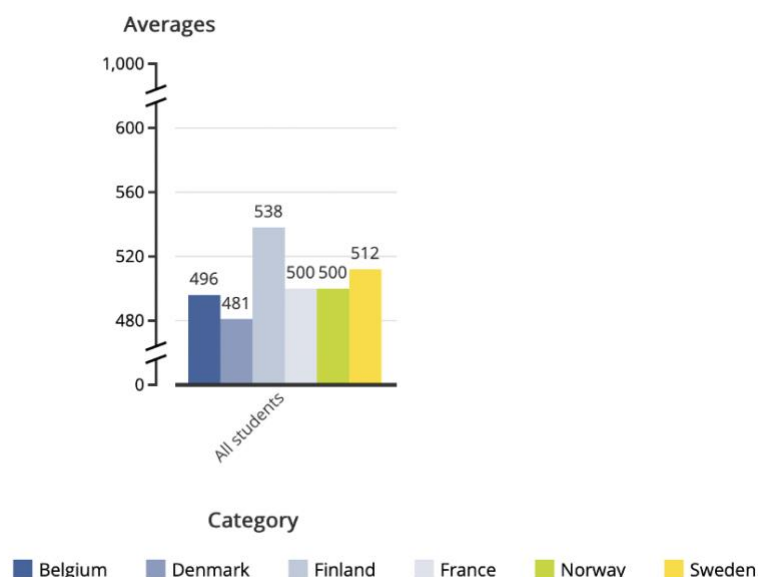
10.35 Annexe 35 Graphique Diagramme en bâtonnets des performances moyennes des élèves de 15 ans en compétences en mathématiques au test PISA de 2000

Source: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), Program for International Student Assessment (PISA), 2000 Mathematics(2000) Assessment



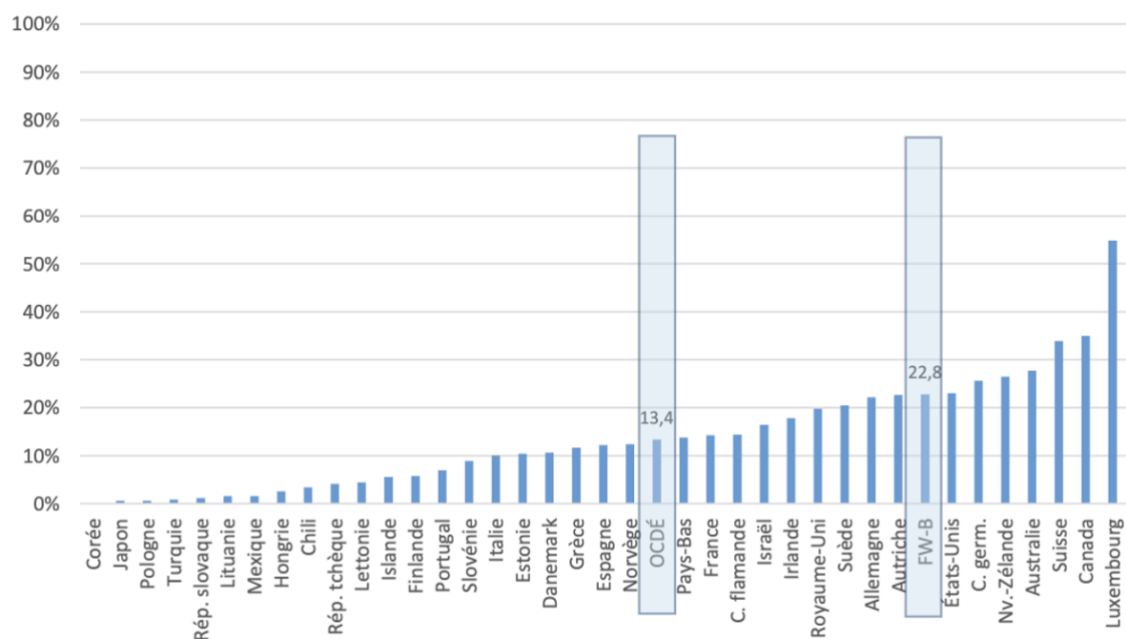
10.36 Annexe 36 Graphique : Diagramme en bâtonnets des performances moyennes des élèves de 15 ans en compétences en sciences au test PISA de 2000

Source: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), Program for International Student Assessment (PISA), 2000 Science(2000) Assessment



10.37 Annexe 37 Figure : Pourcentage d'élèves de 15 ans d'origine immigrée en Communauté FWD et pays de l'OCDE, PISA 2018

Source : OCDE, 2018



10.38 Annexe 38 : Guide d'entretien qualitatif utilisé dans le cadre de l'investigation empirique

Guide d'entretien

Informations sur l'interviewé

Nom :

Prénom :

Nombre d'année(s) d'expérience dans le milieu de l'éducation :

Poste actuel (école, lieu, classe, autre(s) profession(s)) et depuis combien de temps :

Type d'établissement : Public/Privé

Date de réalisation de l'interview :

Je vous remercie déjà pour le temps que vous accorderez à cet entretien, cela me permettra de faire grandement avancer mon sujet de recherche énoncé ci-après.

J'utiliserai les données récoltées lors de cette interview dans le cadre stricte de la réalisation de mon mémoire en Master 2 pour le corps académique de la Louvain School of Management, basé à Louvain-la-Neuve. Je ne divulguerai en aucun cas vos données personnelles.

Objet de la recherche du mémoire :

« Quelles sont les différences entre les systèmes éducatifs des pays Scandinaves et ceux d'Europe de l'Ouest, quels en sont les impacts sur les étudiants de 15 ans au 21^{ème} Siècle ? Les cas précis de la Finlande et de la Belgique. »

Introduction :

Je me suis basé sur des ouvrages, des articles scientifiques et des rapports mais également sur les enquêtes PISA (i.e. expliqué ci-dessous) pour récolter des données chiffrées à travers le monde sur le sujet susdit³⁰. Dans une optique de démarche confirmatoire, je rassemble des données de professeurs enseignant principalement dans les 3 matières suivantes : compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique. Cela dans le but de confronter leurs expériences, leurs points de vue et leurs impressions avec la synthèse des points importants qui ont pu être retirés de ma recherche. Il est évident que je ne peux pas vous interroger sur l'ensemble des points divergent entre des systèmes éducatifs venant de deux blocs géographiques différents, pour cette raison j'ai décidé de me concentrer uniquement sur certains thèmes que nous aborderons ensemble.

³⁰ Si vous désirez avoir accès à l'ensemble des ressources utilisées, n'hésitez pas à me contacter par mail à l'adresse suivante defauwsebastien@gmail.com

NB : Le sujet du mémoire n'inclut pas la période de crise sanitaire que nous connaissons, Merci de ne pas tenir compte des impacts de cette crise dans vos réponses (Covid-19).

Questions :

Si vous pensez qu'une question n'est pas pertinente dans votre cas, vous pouvez simplement me le dire.

Tout d'abord, afin de vous resituez dans la recherche et l'élaboration de ce mémoire, j'ai repris les études PISA comme base afin de récolter des données chiffrées concernant les étudiants. Cette enquête internationale est répétée tous les 3 ans depuis l'année 2000 et consiste en une évaluation des compétences des élèves de 15 ans (indépendamment de la classe dans laquelle ils se trouvent) dans 3 matières distinctes : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. Chaque édition met particulièrement en avant une de ces 3 matières (à titre d'exemple, en 2000 : compréhension à l'écrit, 2003 : culture mathématique et 2006 culture scientifique), ainsi j'ai pu également comparer, sur la durée, une évolution des résultats obtenus des pays et économies participants.

1. En tant que professeur et/ou professeur particulier, pensez-vous qu'il est légitime de comparer des élèves issus de différents milieux d'apprentissage, milieux socio-économiques mais aussi de milieux culturels très différents ?

2. Dans quelle mesure donnez-vous de l'importance aux classements publiés par ces enquêtes (PISA) ? Cela a-t-il un impact sur votre estime de l'éducation nationale ?

3. Vous sentez-vous libre et autonome dans le choix des méthodes d'enseignements ? En tant que professeur, éprouvez-vous des difficultés à atteindre les objectifs du programme chaque année ?

4. Pensez-vous que votre métier est suffisamment valorisé et reconnu par les élèves, par votre direction ainsi que par la société en général ?

5. Estimez-vous que votre formation est suffisante pour faire face aux situations rencontrées dans votre travail ?

6. Pensez-vous avoir un bon rapport avec vos élèves et dans quelles mesures celui-ci est-il impactant dans leur processus d'apprentissage ? Quelle est l'ambiance au sein de votre classe, est-elle, selon vous, propice à l'apprentissage ?

7. Que pensez-vous de la méthode d'évaluation continue et du système de redoublement ? Considérez-vous que cela est stressant pour les élèves ?

8. Quelles sont les options, s'il y en a, qui s'offrent aux élèves de 15 ans dans votre établissement ?

9. Quelles sont les stratégies/ méthodes/ solutions mises en place pour les élèves en difficultés ? Vous pouvez, si vous estimez cela pertinent, faire la différence entre les

élèves éprouvant des difficultés mineures et ceux faisant face à des difficultés majeures.

10. Avez-vous observé au sein de votre classe, un lien entre le statut socio-économique d'un élève et les difficultés qu'il rencontre ?

11. Quelle est la place occupée par l'intégration de nouvelles technologies au sein même des classes dans votre école ? Estimez-vous que le matériel mis à votre disposition et à celle des élèves est suffisant ?

12. Au fil des années, avez-vous observé une évolution des résultats obtenus par les élèves dans votre matière ?

10.39 Annexe 38b : Les retranscriptions des interviews verbatim se trouvent dans un portfolio annexe confidentiel

10.40 Annexe 39 : Questionnaire quantitatif

Enquête - Mémoire

Je vous remercie déjà pour le temps que vous accorderez à ce formulaire, cela me permettra de faire grandement avancer mon sujet de recherche énoncé ci-après.

J'utiliserai les données de ce formulaire dans le cadre stricte de la réalisation d'un mémoire en Master 2 pour le corps académique de la Louvain School of Management, basé à Louvain-la-Neuve. Je ne divulguerai en aucun cas vos données personnelles. Si malgré tout, vous préférez répondre de manière anonyme, indiquez simplement ANONYME dans les cases noms et prénoms de ce questionnaire.

Objet de la recherche du mémoire :

« Quelles sont les différences entre les systèmes éducatifs des pays Scandinaves et ceux d'Europe de l'Ouest, quels en sont les impacts sur les étudiants de 15 ans au 21^{ème} Siècle ? Les cas précis de la Finlande et de la Belgique. »

Introduction :

Je me suis basé sur des ouvrages, des articles scientifiques et des rapports mais également sur les enquêtes PISA (expliqué ci-dessous) pour récolter des données chiffrées à travers le monde sur le sujet susdit . Dans une optique de démarche confirmatoire, je rassemble des données de professeurs enseignant principalement dans les 3 matières suivantes : compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique. Cela dans le but de confronter leurs expériences et leurs points de vue avec la synthèse des points importants qui ont pu être retirés de ma recherche.

PISA est une enquête internationale qui est répétée tous les 3 ans depuis l'année 2000. Elle consiste en une évaluation des compétences des élèves de 15 ans (indépendamment de la classe dans laquelle ils se trouvent) dans 3 matières distinctes : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. Chaque édition met particulièrement en avant une de ces 3 matières (à titre d'exemple, en 2000 : compréhension à l'écrit, 2003 : culture mathématique et 2006 culture scientifique). L'année suivant les tests, L'OCDE (l'Organisation de coopération et de développement économiques) publie un classement des différents pays et économies participants en fonction des résultats obtenus dans ces 3 matières.

*Obligatoire

1. Nom *

2. Prénom *

3. Nombre d'année(s) d'expérience dans le milieu de l'éducation *

4. Poste actuel (école, lieu, classe, autre(s) profession(s)) et depuis combien de temps *

5. Type d'établissement : Public/Privé

Le sujet du mémoire n'inclut pas la période de crise sanitaire que nous connaissons, merci de ne pas tenir compte des impacts de cette crise dans vos réponses (Covid-19). A quel point êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes,

6. Vous n'accordez pas d'importance aux résultats des enquêtes PISA

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas d'accord	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

7. Vous vous sentez libre et autonome dans vos méthodes d'apprentissage

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas d'accord	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

8. Vous atteignez les objectifs du programme chaque année

Une seule réponse possible.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pas d'accord ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tout à fait d'accord

9. Vous vous sentez reconnu en tant que professeur par vos les élèves

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas d'accord ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tout à fait d'accord

10. Vous vous sentez reconnu en tant que professeur par votre direction

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas d'accord ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tout à fait d'accord

11. Vous vous sentez reconnu en tant que professeur par la société en général

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas d'accord ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tout à fait d'accord

12. Vous ne vous sentez pas suffisamment formé pour faire face à toutes les situations rencontrées da votre travail

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas d'accord ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tout à fait d'accord

13. L'ambiance au sein de votre classe est saine

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Tout à fait d'accord ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Pas d'accord

14. Votre rapport avec vos élèves est bon

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Tout à fait d'accord ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Pas d'accord

15. Vous trouvez la méthode d'évaluation continue adéquate

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas d'accord ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tout à fait d'accord

16. Vous trouvez le système de redoublement efficace

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas d'accord ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tout à fait d'accord

17. Vos élèves sont stressés par les évaluations

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas d'accord ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tout à fait d'accord

18. Vous pensez qu'un parcours plus simple, sans choix d'option, jusque l'âge de 15 ans, favorise la réussite de l'élève

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas d'accord ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tout à fait d'accord

19. Vous pensez que l'encadrement pour les élèves en difficultés est suffisant dans votre établissement

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas d'accord ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tout à fait d'accord

20. Vous pensez que le statut socio-économique des étudiants a un impact sur leurs résultats

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas d'accord ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tout à fait d'accord

21. Le matériel mis à votre disposition est suffisant pour enseigner correctement

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas d'accord ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tout à fait d'accord

22. Les nouvelles technologies mises à disposition contribuant à l'apprentissage ne sont pas assez présentes au sein de l'école *Une seule réponse possible.*

1 2 3 4 5

Pas d'accord ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tout à fait d'accord

23. Depuis le début de votre carrière, l'évolution des résultats obtenus par les élèves dans votre matière est en hausse
-

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas d'accord	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

Merci de votre participation !

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

10.41 Annexe 39b : Résultats du questionnaire quantitatif

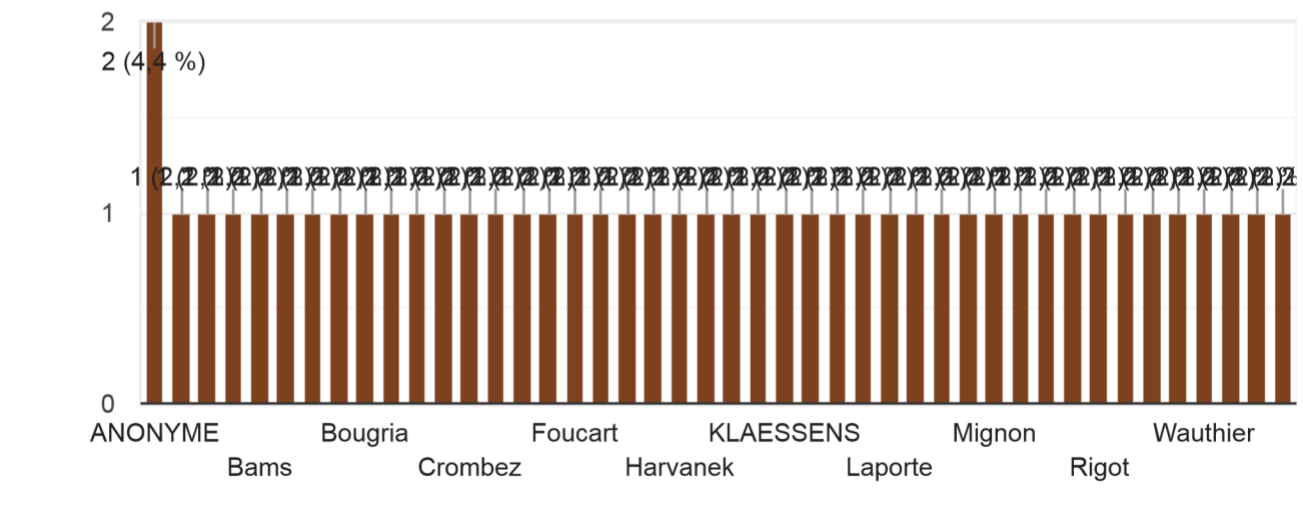
Enquête - Mémoire

45 réponses

[Publier les données analytiques](#)

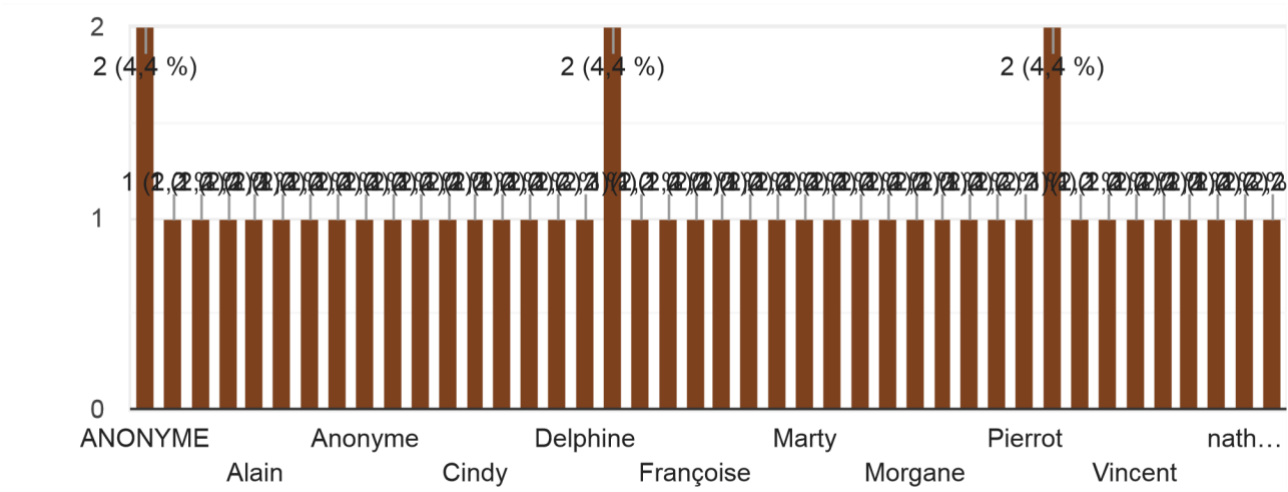
Nom

45 réponses



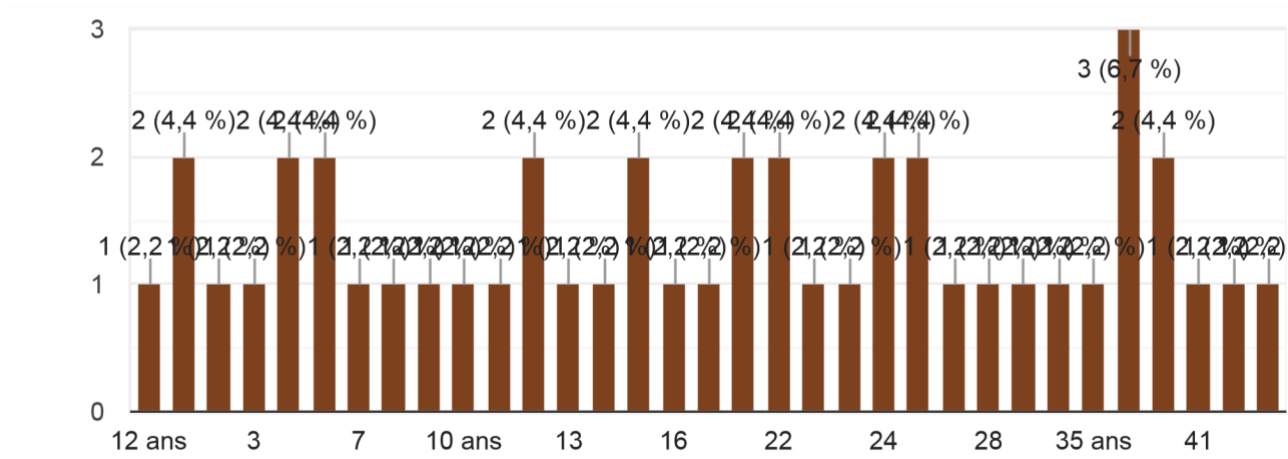
Prénom

45 réponses



Nombre d'année(s) d'expérience dans le milieu de l'éducation

45 réponses



Poste actuel (école, lieu, classe, autre(s) profession(s)) et depuis combien de temps

45 réponses

En formation à l'UCL pour master didactique

Consultant (< 1 ans)

Master 2 ingénieur de gestion

Secondaire : cours de math dans le secondaire supérieur durant 38 années
etUCLouvain : cours de math deuxième année du baccalauréat en économie

Retraite

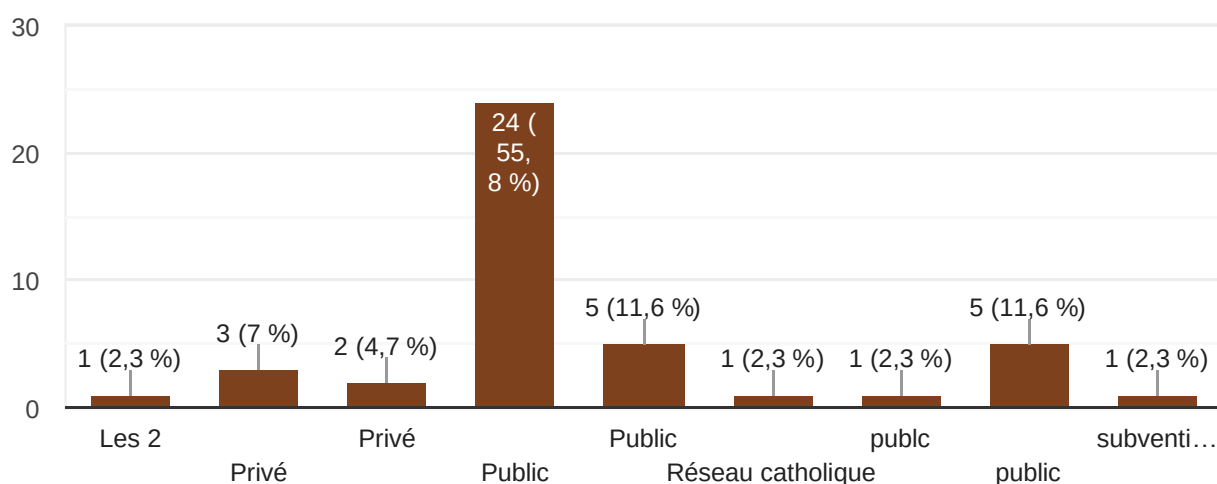
5eme primaire à Woluwe-Saint-Pierre, alternance avec P6 dans cette école depuis 5ans

Professeur de sciences économiques - collège cardinal mercier à braine-l'alleud - 4e 5e
et 6e années - depuis 2 ans

Professeur dans le secondaire supérieur général dans le brabant wallon classe 5-6

Type d'établissement : Public/Privé

43 réponses

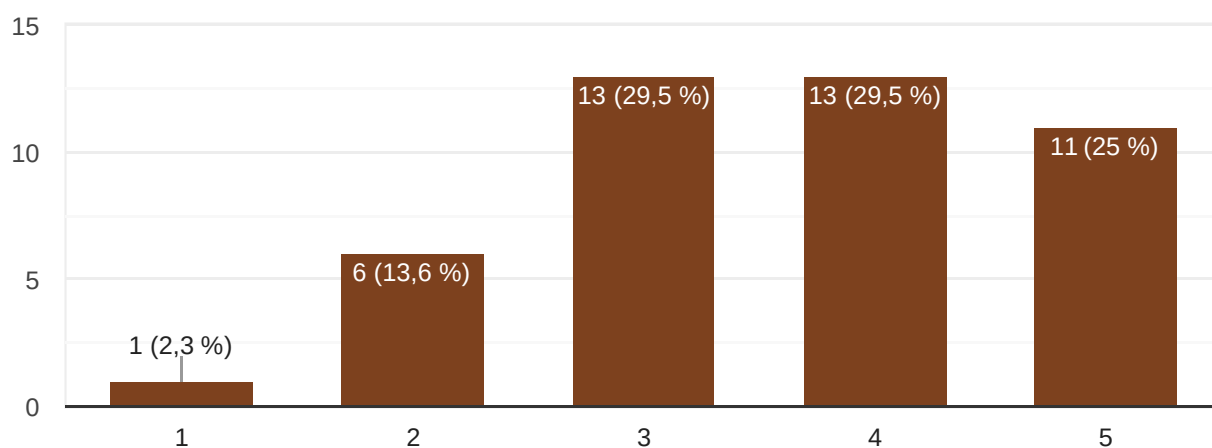


Le sujet du mémoire n'inclut pas la période de crise sanitaire que nous connaissons, merci de ne pas tenir compte des impacts de cette crise dans vos réponses (Covid-19).

A quel point êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes,

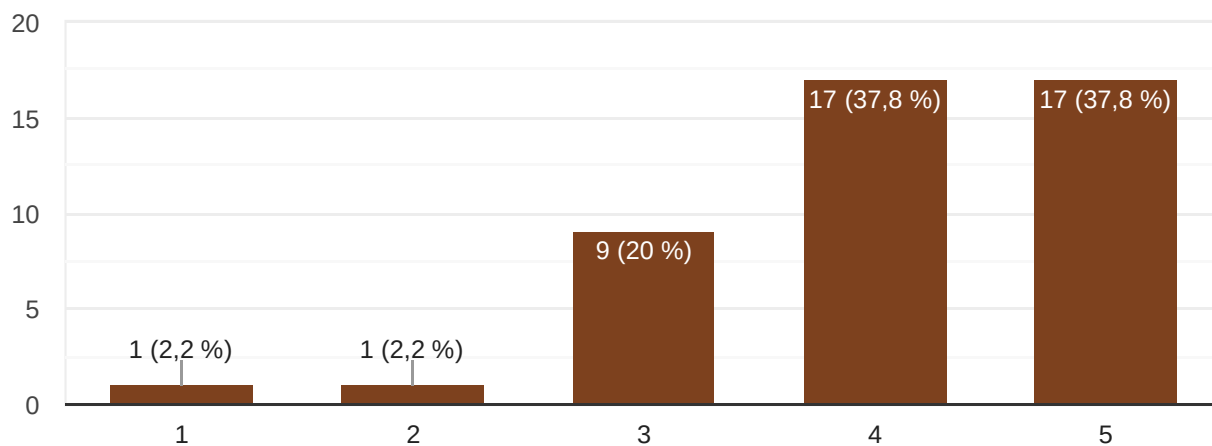
Vous n'accordez pas d'importance aux résultats des enquêtes PISA

44 réponses



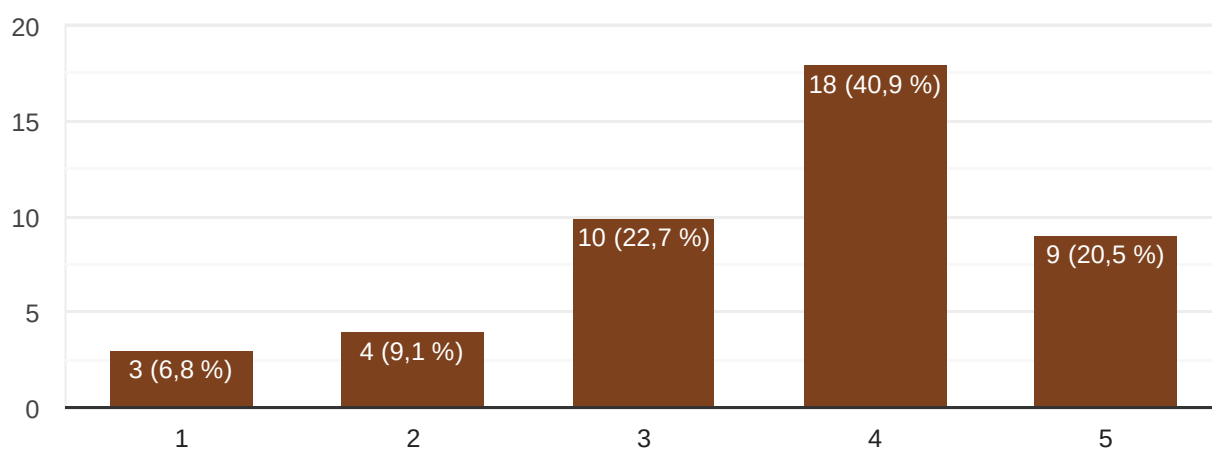
Vous vous sentez libre et autonome dans vos méthodes d'apprentissage

45 réponses



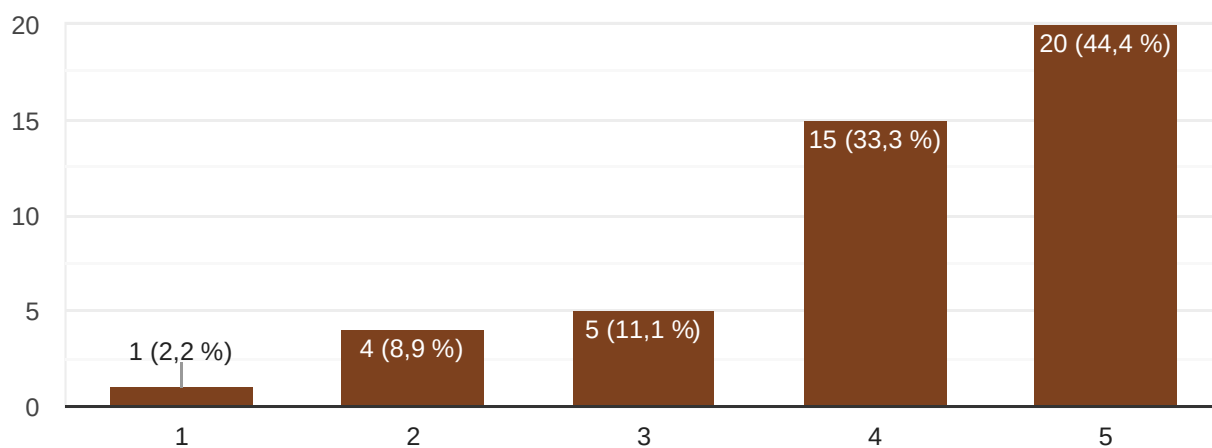
Vous atteignez les objectifs du programme chaque année

44 réponses



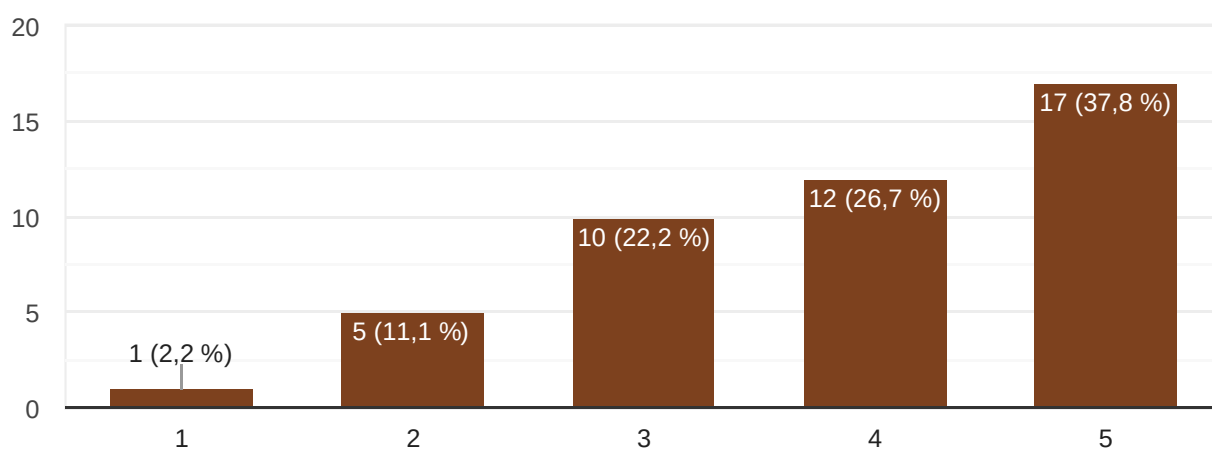
Vous vous sentez reconnu en tant que professeur par vos les élèves

45 réponses



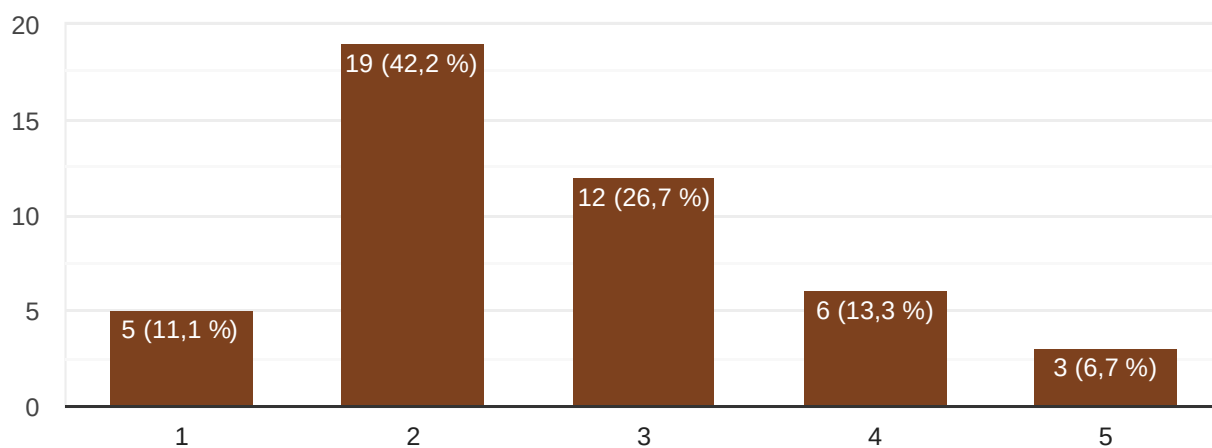
Vous vous sentez reconnu en tant que professeur par votre direction

45 réponses



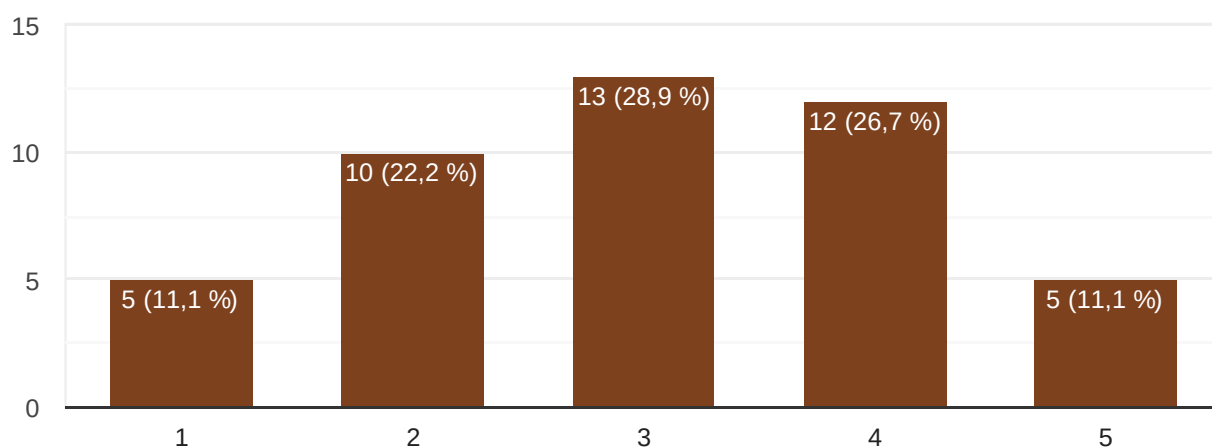
Vous vous sentez reconnu en tant que professeur par la société en général

45 réponses



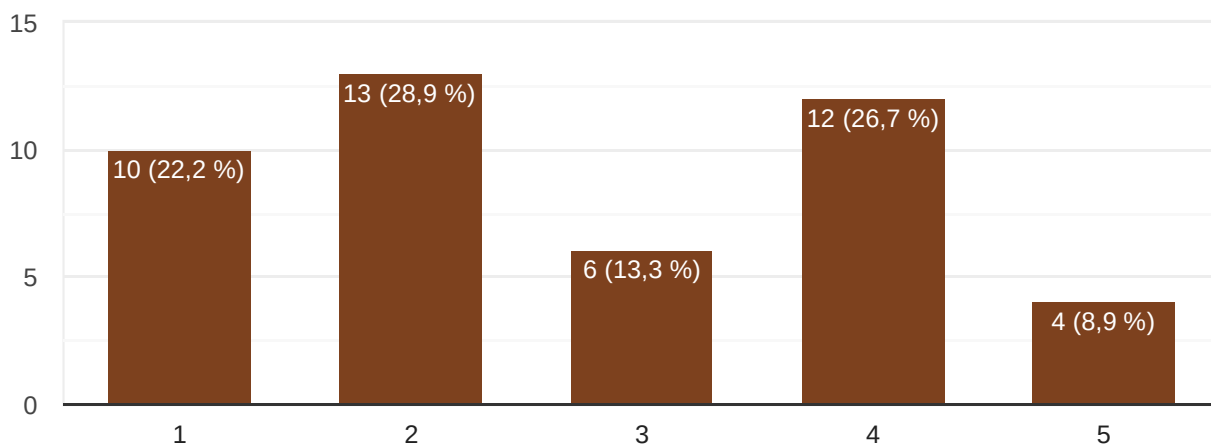
Vous ne vous sentez pas suffisamment formé pour faire face à toutes les situations rencontrées dans votre travail

45 réponses



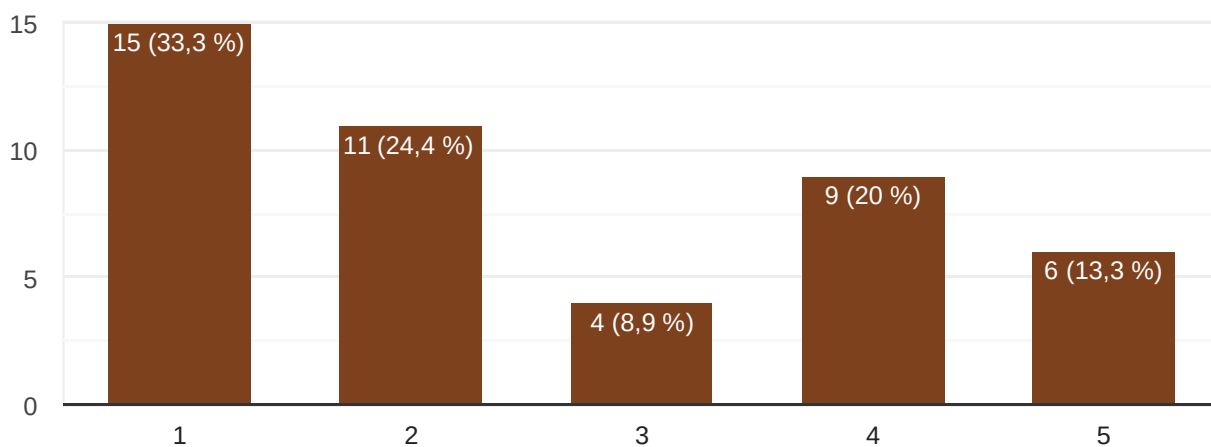
L'ambiance au sein de votre classe est saine

45 réponses



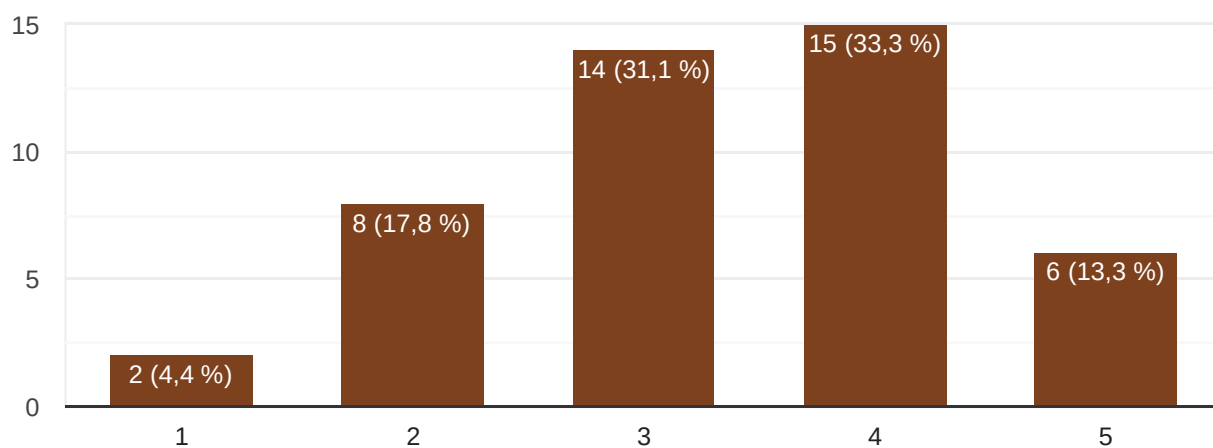
Votre rapport avec vos élèves est bon

45 réponses



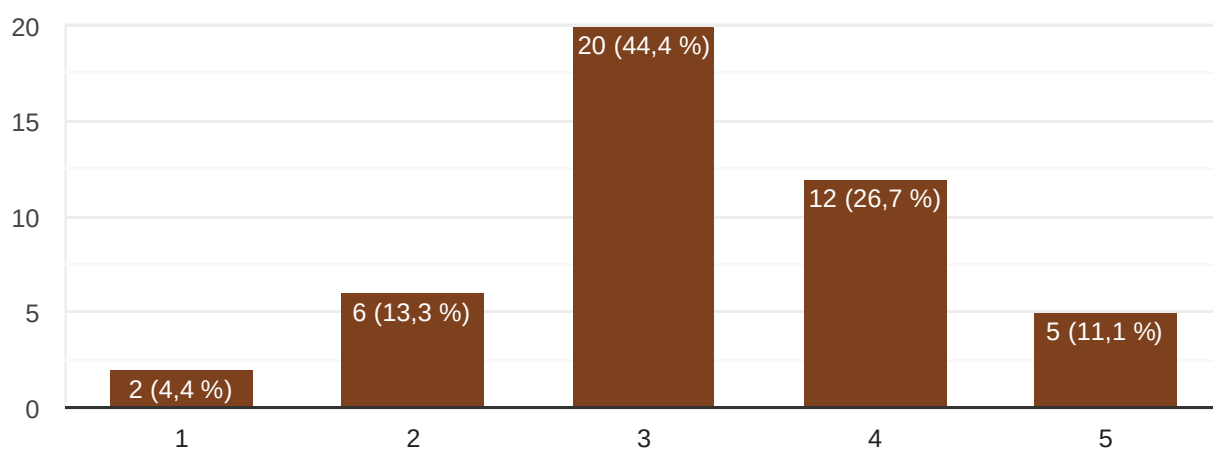
Vous trouvez la méthode d'évaluation continue adéquate

45 réponses



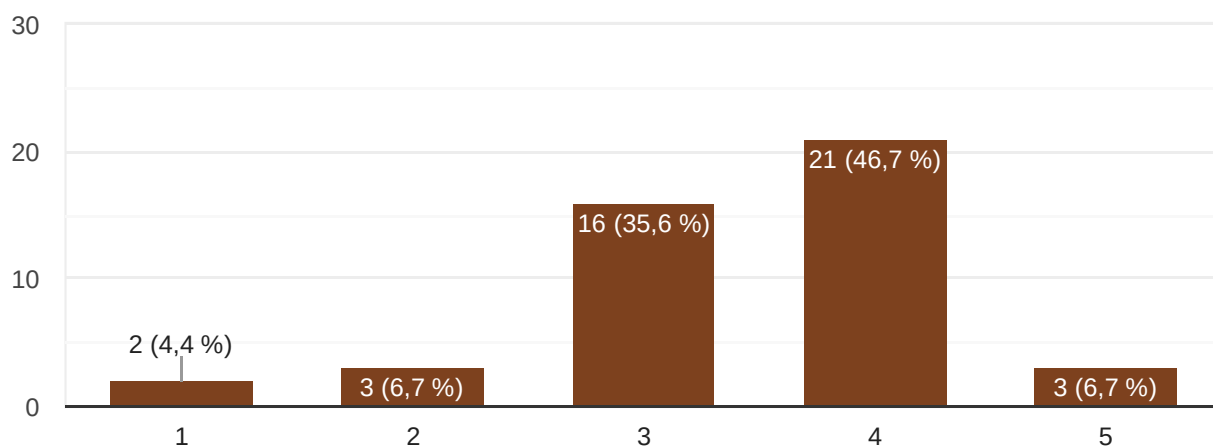
Vous trouvez le système de redoublement efficace

45 réponses



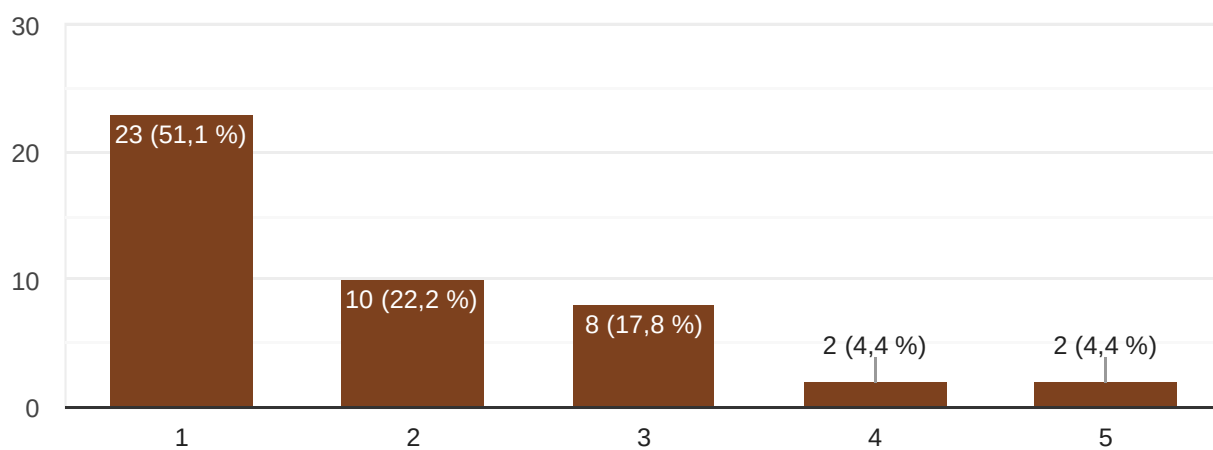
Vos élèves sont stressés par les évaluations

45 réponses



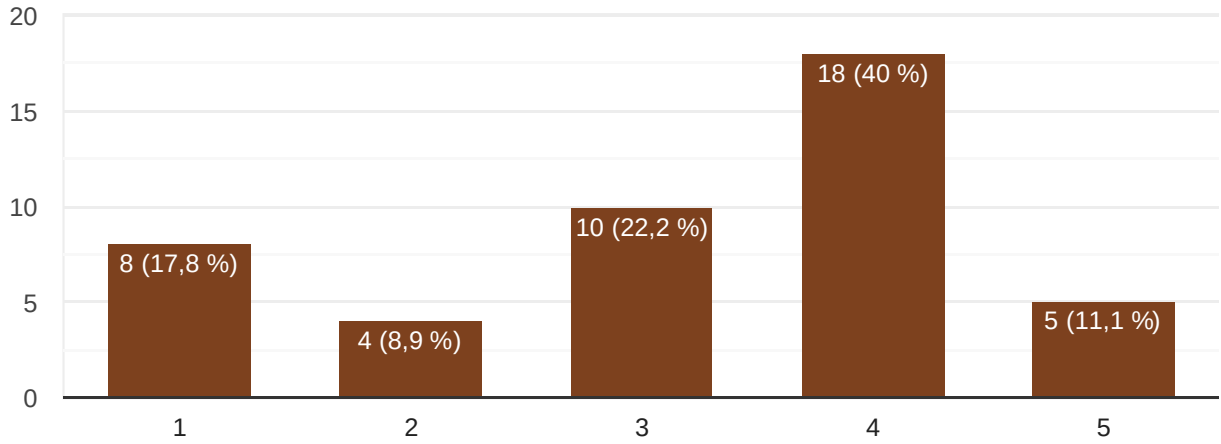
Vous pensez qu'un parcours plus simple, sans choix d'option, jusque l'âge de 15 ans, favorise la réussite de l'élève

45 réponses



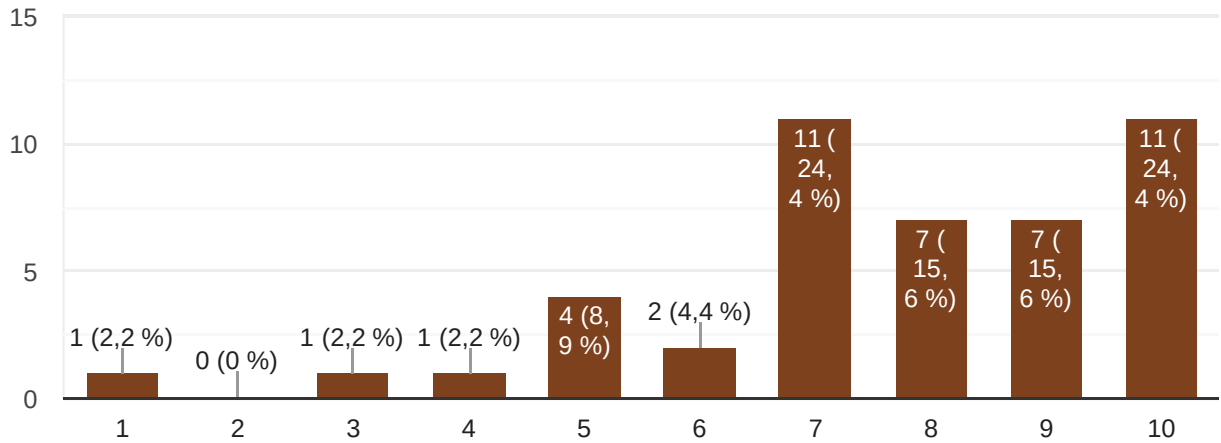
Vous pensez que l'encadrement pour les élèves en difficultés est suffisant dans votre établissement

45 réponses



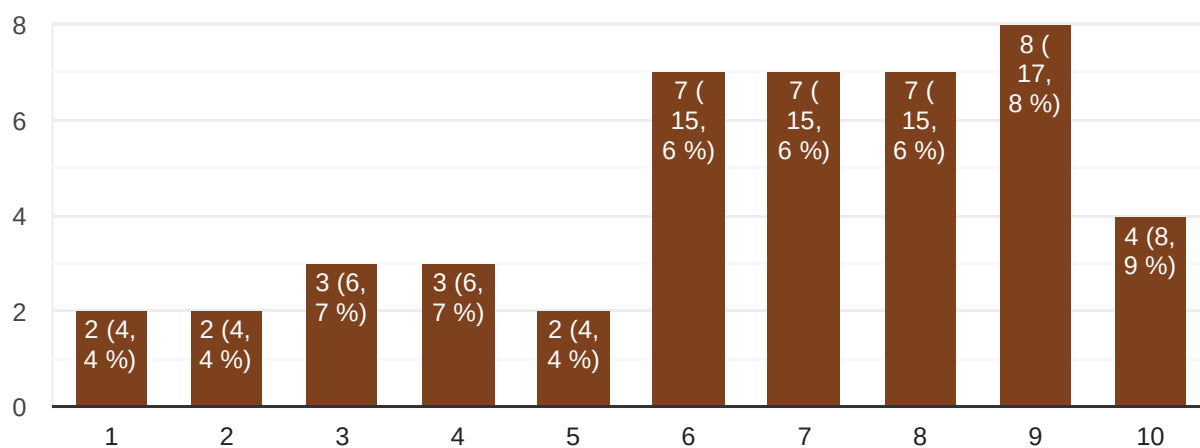
Vous pensez que le statut socio-économique des étudiants a un impact sur leurs résultats

45 réponses



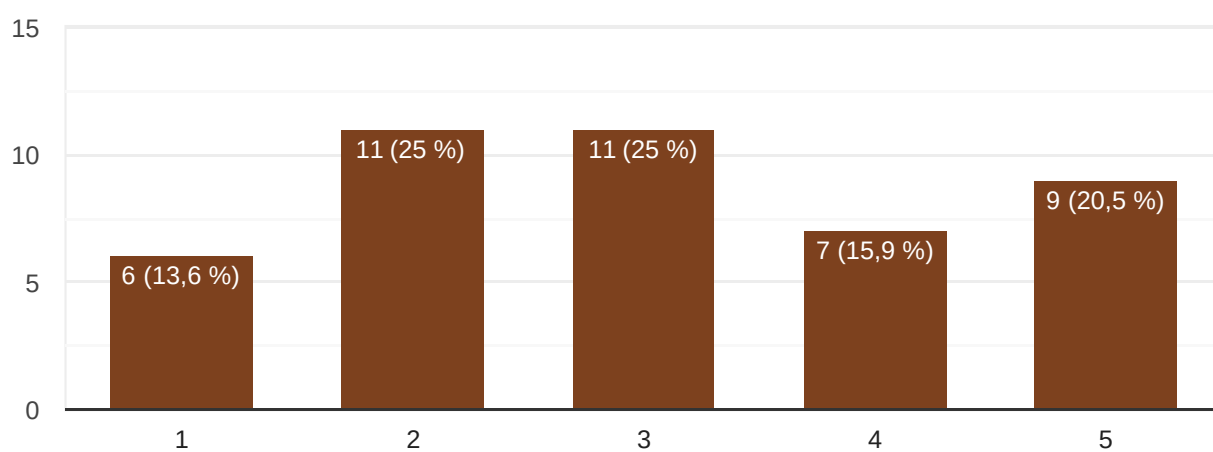
Le matériel mis à votre disposition est suffisant pour enseigner correctement

45 réponses



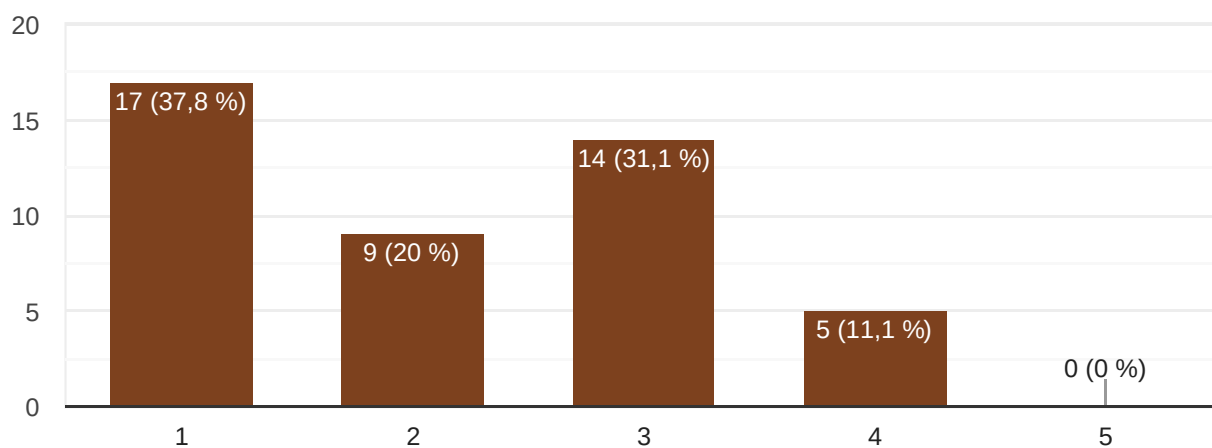
Les nouvelles technologies mises à disposition contribuant à l'apprentissage ne sont pas assez présentes au sein de l'école

44 réponses



Depuis le début de votre carrière, l'évolution des résultats obtenus par les élèves dans votre matière est en hausse

45 réponses



Merci de votre participation !

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#) - [Conditions d'utilisation](#) -

[Règles de confidentialité](#)

Google Forms

Le modèle éducatif scandinave est-il plus performant que celui en Europe de l'Ouest ? Pourquoi et comment se démarque-t-il ? La Finlande est-elle prise à juste titre comme modèle dans ce secteur ? A l'aide de résultats chiffrés d'études internationales, d'ouvrages ainsi que d'articles scientifiques, ce document explore, décrit et compare deux modèles éducatifs distincts : celui de la Finlande et de la Belgique.

Des hypothèses posées d'après une revue de littérature, sont testées via une investigation empirique en Fédération de Wallonie-Bruxelles. L'analyse de l'ensemble des informations à notre disposition débouchera finalement sur plusieurs constats.

De façon plus explicite, les facteurs de réussite dans les systèmes éducatifs finlandais ont été mis en évidence, et les grosses difficultés auxquelles font face les systèmes éducatifs belges francophones ont été exposées.

En outre, ce document donne les outils nécessaires au lecteur afin qu'il comprenne les tenants et aboutissants des modèles éducatifs finlandais et belges au 21^{ème} siècle.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Louvain School of Management

Place des Doyens, 1 bte L2.01.01, 1348 Louvain-la-Neuve
Boulevard Emile Devreux 6, 6000 Charleroi, Belgique
Chaussée de Binche 151, 7000 Mons, Belgique

www.uclouvain.be/lsm

