Apprendre au-delà de l'âge de quinze ans

UNE DÉCENNIE APRÈS L'ENQUÊTE PISA

Programme international pour le suivi des acquis des élèves

OCDE

Apprendre au-delà de l'âge de quinze ans

UNE DÉCENNIE APRÈS L'ENQUÊTE PISA

OCDE

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :
OCDE (2012), *Apprendre au-delà de l'âge de quinze ans : Une décennie après l'enquête PISA,* Éditions OCDE.
http://dx.doi.org/10.1787/9789264176980-fr

ISBN 978-92-64-17695-9 (imprimé)
ISBN 978-92-64-17698-0 (PDF)

Crédits photo :
Getty Images © Ariel Skelley
Getty Images © Geostock
Getty Images © Jack Hollingsworth
Stocklib Image Bank © Yuri Arcurs

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : *www.oecd.org/editions/corrigenda*.

© OCDE 2012

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à *rights@oecd.org*. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) *info@copyright.com* ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) *contact@cfcopies.com*.

Avant-propos

Compte tenu de l'influence grandissante des compétences sur la prospérité économique et sociale, il faut maintenant utiliser des mesures directes du capital humain pour comprendre comment les compétences se développent au fil du temps et comment elles contribuent à la croissance sociale et économique. Ainsi, PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) et PIAAC (Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes), deux des programmes internationaux les plus complets de l'OCDE pour évaluer les compétences, auxquels s'ajoutent d'autres évaluations nationales et régionales, sont des outils indispensables pour dresser un bilan du capital humain des pays et pour harmoniser les objectifs des politiques avec les besoins de la société. Les comparaisons internationales fournissent de bons indicateurs des progrès réalisés et des défis à venir.

Les données nationales et régionales demeurent importantes pour la gestion et la responsabilisation, mais il est devenu de plus en plus essentiel que les pays puissent comparer leurs mesures du capital humain avec celles d'autres pays, sur les plans de la compétitivité et de la productivité. Une telle comparaison aide à cerner les forces et les faiblesses ainsi qu'à établir des normes et des objectifs dont les décideurs pourront se servir pour réaliser des investissements stratégiques et ainsi suivre le rythme des progrès réalisés dans le reste du monde. De surcroît, dans un contexte de restrictions budgétaires, il est plus important que jamais de veiller à ce que les investissements dans l'éducation et la formation soient productifs et efficaces. Ces investissements seront plus fructueux si les décisions sont fondées sur des faits probants permettant d'identifier les facteurs stratégiques qui favorisent le développement des compétences aux différentes étapes de la vie. La demande de données et d'études pour combler ces besoins n'est probablement pas près de diminuer au cours des années à venir.

Le présent rapport porte principalement sur le développement des compétences en compréhension de l'écrit durant la période de transition entre l'adolescence et le début de la vie adulte. Le temps qui s'écoule entre l'âge de 15 et 24 ans est une période critique du développement des jeunes. À la fin de la scolarité obligatoire, les jeunes doivent prendre des décisions concernant les études post-secondaires, l'emploi et d'autres choix de vie, et ces décisions ont des répercussions majeures sur leurs années d'apprentissage et leurs résultats d'emploi futurs. De bonnes compétences de base en compréhension de l'écrit facilitent la réussite durant les études supérieures spécialisées ou la formation liée à l'emploi. Étant donné que ces études spécialisées ou ces formations professionnelles ne ciblent pas les compétences en lecture, celles-ci peuvent commencer à s'atrophier. Les gains et les pertes sur le plan de l'apprentissage doivent donc être pris en considération en ce qui concerne le développement du capital humain.

Le modèle cumulatif du développement des compétences en compréhension de l'écrit, qui est largement utilisé, présume que les acquis seront conservés et mis en application toute la vie durant. Mais il est maintenant prouvé qu'un modèle plus dynamique d'apprentissage, qui tient compte à la fois des gains et des pertes, reflète mieux la réalité. Afin d'élargir les connaissances sur l'acquisition de compétences, il est important d'utiliser des données provenant d'analyses longitudinales pour en apprendre davantage sur les facteurs qui influent sur les gains et les pertes à chaque étape de la vie.

Désormais, des mesures nouvelles et meilleures du capital humain seront nécessaires pour définir le rôle des compétences dans la croissance économique et le bien-être social des populations et des pays. Les pays qui ont investi dans le PISA essaient maintenant de trouver des façons d'améliorer le rendement de leurs systèmes d'éducation afin de préparer leurs citoyens à leurs rôles d'adultes dans la société. Les investissements du Canada dans le PISA, ainsi que dans la collecte de données longitudinales et la réévaluation des compétences en compréhension de l'écrit, donnent une bonne idée de l'importance des compétences individuelles en lecture et des résultats qu'elles permettent d'obtenir, comme le niveau de formation, la poursuite de l'apprentissage, l'emploi et le revenu. Le présent rapport constitue donc une contribution essentielle à la compréhension des gains réalisés sur le plan de l'apprentissage entre 15 et 24 ans et de leur incidence sur les éléments susmentionnés, et la communauté des pays participants au PISA peuvent s'en servir comme base pour élaborer des politiques fondées sur des données probantes et réaliser des investissements stratégiques.

Le rapport est le résultat d'une collaboration entre les pays participants au PISA, les experts et les établissements œuvrant au sein du Consortium PISA, l'OCDE et Ressources humaines et développement des compétences Canada (RHDCC). La production du rapport a été financée par une contribution du gouvernement du Canada. Le rapport a été rédigé par Fernando Cartwright, Darren King, Satya Brink et Pablo Zoido. Tamara Knighton, de Statistique Canada, a fourni un soutien aux analyses, tandis que Patrick Bussière et Tomasz Gluszynski, de RHDCC, ainsi que Pablo Zoido, du Secrétariat de l'OCDE, ont proposé des orientations et formulé des suggestions pour le rapport. Marilyn Achiron a révisé le rapport et la traduction française a été coordonnée par RHDCC. Marika Boiron, Beth Del Bourgo, Juliet Evans, Giannina Rech et Elisabeth Villoutreix ont assuré le soutien sur le plan administratif et de la rédaction du rapport. Fung Kwan Tam s'est chargée de la mise en page. La préparation du rapport a été dirigée par le Comité directeur PISA, présidé par Lorna Bertrand (Royaume-Uni). Le rapport est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE.

Lorna Bertrand
Présidente
du Comité directeur PISA

Barbara Ischinger
Directrice
de la Direction de l'éducation

David McGovern
Sous-ministre adjoint délégué
Politique stratégique et recherche
Ressources humaines
et développement des compétences Canada

Table des matières

SYNTHÈSE 11

CHAPITRE 1 **INTRODUCTION** 15

PISA et la nouvelle évaluation PISA 16

Une vision dynamique de l'apprentissage 16

Les modèles de développement des compétences 17

L'évaluation des gains et des pertes d'apprentissage 18

L'importance d'une bonne maîtrise de la compréhension de l'écrit 18

L'importance de l'analyse longitudinale pour la prise de décisions 19

Leçons à tirer, sur le plan des politiques, à l'échelle internationale 19

CHAPITRE 2 **PISA-15, EJET, PISA-24 ET LE CONTEXTE CANADIEN** 21

Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves : Aperçu 22
- Les compétences en compréhension de l'écrit selon les données de l'évaluation PISA-15 22
- Le test de PISA-15 au Canada 24

L'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) : Aperçu 24
- Contenu des six cycles 25

La nouvelle évaluation PISA (PISA-24) 25
- Conception des tests 25
- Qualité des données et puissance analytique 26
- Régression vers la moyenne 28
- Profil du Canada et de ses systèmes d'éducation 28

Résumé du chapitre et conclusions 31

CHAPITRE 3 **LES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT DES JEUNES CANADIENS À 15 ANS ET À 24 ANS** 33

Une évaluation des compétences en compréhension de l'écrit des jeunes de 24 ans et la façon de les rattacher aux compétences déjà acquises lorsqu'ils étaient âgés de 15 ans 34

Les compétences en compréhension de l'écrit à 15 et à 24 ans 34

Les caractéristiques démographiques et l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans 35
- Différences selon le sexe 36
- Les jeunes issus de l'immigration 37
- La situation socio-économique de la famille 38
- La langue 40
- Les établissements d'enseignement urbains ou ruraux 41

Les écarts de compétences en compréhension de l'écrit selon les parcours scolaire et professionnel, à 15 ans et à 24 ans 42
- Niveau de formation à 24 ans 42
- Parcours scolaire 43
- Expérience professionnelle à 24 ans 44

Résumé du chapitre et conclusions 44

CHAPITRE 4 **L'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT AU FIL DU TEMPS** 47

Comment les compétences en compréhension de l'écrit des jeunes progressent-elles après la scolarité obligatoire ? 48

Le parcours scolaire et l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit 48

L'apprentissage dynamique dans le contexte du cadre de compréhension de l'écrit PISA 50
- Amélioration de la performance selon les types de questions du cadre de compréhension de l'écrit PISA 51
- Niveau de difficulté des questions et amélioration de la performance en compréhension de l'écrit 52

Résumé du chapitre et conclusions 54

Exemples d'unités de compréhension de l'écrit administrées dans le cadre de l'évaluation PISA 55

CHAPITRE 5 **L'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT AVANT ET APRÈS L'ÂGE DE 15 ANS** 79

L'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit d'après l'étude PISA-24 80

L'accroissement des compétences et la performance initiale en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans 80
- Rapport observé entre la performance en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans et l'accroissement ultérieur des compétences 80
- Ajustement des compétences initiales en fonction des résultats scolaires 81

Un modèle conceptuel de l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit 81

Les environnements propices à l'apprentissage avant et après l'âge de 15 ans 84
- Caractéristiques des familles qui favorisent les apprentissages et stratégies personnelles d'apprentissage 84
- Environnements scolaires favorisant l'apprentissage 87

L'accroissement des compétences à l'extérieur des salles de classe 90

Quel est l'effet net de milieux favorables à l'apprentissage durant l'enfance ? 92

Résumé du chapitre et conclusions 94

CHAPITRE 6 **L'INFLUENCE DES PARCOURS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELS SUR LES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT** 95

Les choix de vie et l'acquisition de compétences 96

L'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit, le niveau de formation et les différents parcours 96
- Le niveau de formation et l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit 96
- Les parcours scolaires et l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit 97

Le niveau de formation, l'expérience professionnelle et l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit 98

Le niveau de formation, le nombre d'années d'études et l'acquisition de compétences 99

Les gains sur le plan de l'apprentissage et les transitions démographiques 100
- La mobilité géographique et l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit 100
- Les choix relationnels et l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit 101

Résumé du chapitre et conclusions 102

CONCLUSION 105

Références 107

ANNEXE A **ANNEXE TECHNIQUE** 109

ANNEXE B **TABLEAUX DES RÉSULTATS** 117

ENCADRÉS

Encadré 2.1 Les principales caractéristiques de PISA-15 au Canada 24
Encadré 2.2 Les grandes lignes des systèmes d'éducation au Canada 31

Encadré 4.1 La perte perçue et la perte réelle de compétences en compréhension de l'écrit 54

Encadré 5.1 Dichotomie entre la phase 1 et la phase 2 de l'accroissement des compétences 91

Encadré A.1 Les conséquences de la plus grande erreur de mesure 113

FIGURES

Figure 2.1 PISA-15 : Ce que mesurent les échelles de compétence 23
Figure 2.2 Aperçu de la collecte de données au Canada : PISA-15, EJET et PISA-24 24
Figure 2.3 Questions de l'étude PISA-24 dans le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit de PISA 26
Figure 2.4 Propriétés statistiques des questions de PISA-24 27
Figure 2.5 Aperçu des systèmes d'éducation au Canada 29

Figure 3.1 Comparaison de la répartition des compétences en compréhension de l'écrit, PISA-15 et PISA-24 35
Figure 3.2 Performance en compréhension de l'écrit selon le sexe, PISA-15 et PISA-24 36
Figure 3.3 Comparaison de la répartition des compétences en compréhension de l'écrit des jeunes hommes et des jeunes femmes, PISA-15 et PISA-24 37
Figure 3.4 Performance en compréhension de l'écrit selon le pays de naissance, PISA-15 et PISA-24 38
Figure 3.5 Performance en compréhension de l'écrit selon le milieu socio-économique, PISA-15 et PISA-24 39
Figure 3.6 Comparaison de la répartition des compétences en compréhension de l'écrit selon la langue dans laquelle l'évaluation a été réalisée, PISA-15 et PISA-24 40
Figure 3.7 Comparaison de la performance en compréhension de l'écrit selon le niveau de formation à 24 ans, PISA-15 et PISA-24 42
Figure 3.8 Comparaison de la performance en compréhension de l'écrit selon le parcours scolaire, PISA-15 et PISA-24 43
Figure 3.9 Comparaison de la performance en compréhension de l'écrit selon l'expérience professionnelle acquise à 24 ans, PISA-15 et PISA-24 44

Figure 4.1 Année d'études relative et niveau moyen de compétence en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans 49
Figure 4.2 Comparaison de la performance en compréhension de l'écrit selon l'année d'études relative à l'âge de 15 ans, PISA-15 et PISA-24 50
Figure 4.3 Amélioration des résultats entre PISA-15 et PISA-24, selon le type de question dans le cadre de compréhension de l'écrit PISA 52
Figure 4.4 COMMENT SE BROSSER LES DENTS 56
Figure 4.5 SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES 59
Figure 4.6 MONTGOLFIÈRE 63
Figure 4.7 NOTICE SUR LE DON DE SANG 67
Figure 4.8 L'AVARE ET SON LINGOT D'OR 69
Figure 4.9 LE THÉÂTRE AVANT TOUT 72
Figure 4.10 TÉLÉTRAVAIL 75

Figure 5.1 Lien observé entre les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans et l'amélioration de ces compétences entre 15 et 24 ans 80
Figure 5.2 Développement des compétences en compréhension de l'écrit selon les niveaux de compétence PISA et les résultats scolaires à l'âge de 15 ans 82
Figure 5.3 Étapes d'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit et facteurs déterminants 83
Figure 5.4 Lien entre les caractéristiques de soutien familial et de stratégies personnelles d'apprentissage, la performance des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, et l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans 85

Figure 5.5 Lien entre les environnements scolaires favorisant l'apprentissage, la performance des élèves en compréhension de l'écrit à 15 ans, et l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans....87

Figure 5.6 Relation entre les corrélations avec les indices des questionnaires PISA et la performance en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans et de 24 ans....91

Figure 5.7 Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans, selon des facteurs liés à la vie personnelle et familiale associés aux compétences observées à 15 ans....93

Figure 5.8 Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans, selon des facteurs liés à la vie scolaire associés aux compétences observées à 15 ans....93

Figure 6.1 Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans, selon le niveau de formation à l'âge de 24 ans....97

Figure 6.2 Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans, selon le parcours scolaire effectué....97

Figure 6.3 Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans, selon le niveau de formation et l'expérience professionnelle à 24 ans....98

Figure 6.4 Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit, selon le niveau de formation et le nombre d'années d'études formelles....99

Figure 6.5 Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans, selon la localisation de l'établissement d'enseignement à 15 et à 24 ans....101

Figure A.1 Variance de la mesure, variance totale et fiabilité de l'échelle pour les résultats sur la compréhension de l'écrit selon l'étude PISA-15....113

Figure A.2 Illustration de l'atténuation de la corrélation attribuable à une erreur de mesure, à l'aide de données simulées basées sur des variables parfaitement corrélées et les niveaux de fiabilité des résultats en compréhension de l'écrit....113

Figure A.3 Régression prévue vers la moyenne des niveaux de compétence PISA pour les participants canadiens de l'étude PISA-15, selon un taux de fiabilité de 0.67 (nouvelle analyse)....114

Figure A.4 Régression prévue vers la moyenne des niveaux de compétence PISA d'après des hypothèses de changement uniforme comparées aux différences observées pour les participants canadiens de l'étude PISA-15....115

TABLEAUX

Tableau 2.1 Classification des items dans le cadre de compréhension de l'écrit PISA, questions d'évaluation de PISA-24 et liens pour PISA-15....118

Tableau 3.1 Répartition des compétences en compréhension de l'écrit, PISA-15 et PISA-24 (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)....118

Tableau 3.2 Comparaison de la performance en compréhension de l'écrit à 15 ans et à 24 ans, selon différents groupes démographiques (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)....119

Tableau 3.3 Répartition des compétences en compréhension de l'écrit selon le sexe, PISA-15 et PISA-24 (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)....119

Tableau 3.4 Répartition des compétences en compréhension de l'écrit selon la langue dans laquelle l'évaluation a été réalisée, PISA-15 et PISA-24 (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)....120

Tableau 3.5 Comparaison de la performance en compréhension de l'écrit à 15 ans et à 24 ans selon le niveau de formation, le parcours scolaire et l'expérience professionnelle à 24 ans (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)....120

Tableau 4.1 Année d'études et niveau de compétences en compréhension de l'écrit (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)....121

Tableau 4.2 Niveau de difficulté des items et différences moyennes pour les scores de réponses correctes entre PISA-15 et PISA-24, selon le type d'item dans le cadre de compréhension de l'écrit PISA et les caractéristiques individuelles à 24 ans (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)....121

Tableau 5.1 Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit selon des mesures différentes du statut initial, PISA-15 et PISA-24 (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)....122

Tableau 5.2 Lien entre les niveaux de corrélation pour les indices du questionnaire PISA et la performance en compréhension de l'écrit à 15 ans et à 24 ans (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)....122

Tableau 5.3 Coefficients de régression multiple normalisés de facteurs associés à la performance en compréhension de l'écrit à 15 ans et à 24 ans (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)....123

Tableau 5.4 Compétences en compréhension de l'écrit à 15 ans et à 24 ans et amélioration de ces compétences, selon des facteurs individuels à 15 ans (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)....124

Tableau 6.1 Développement des compétences en compréhension de l'écrit, selon le niveau de formation et la transition entre les études et le travail à 15 ans et à 24 ans (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000) 124

Tableau 6.2 Développement des compétences en compréhension de l'écrit, selon le niveau de formation et le nombre d'années consacrées aux études formelles, PISA-15 et PISA-24 (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000) 125

Tableau 6.3 Niveaux de régression liés à l'amélioration des compétences (modèle commun) 125

Tableau 6.4 Développement des compétences en compréhension de l'écrit, selon le niveau de mobilité rural/urbain, PISA-15 et PISA-24 (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000) 125

Tableau 6.5 Développement des compétences en compréhension de l'écrit, selon les compétences initiales en langue et le mode de vie des participants, PISA-15 et PISA-24 (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000) 126

Tableau 6.6 Développement des compétences en compréhension de l'écrit, selon le mode de vie et le niveau de formation, PISA-15 et PISA-24 (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000) 126

Ce livre contient des...

StatLinkS

Accédez aux fichiers Excel®
à partir des livres imprimés !

En bas à gauche des tableaux ou graphiques de cet ouvrage, vous trouverez des *StatLinks*. Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il vous suffit de retranscrire dans votre navigateur Internet le lien commençant par : ***http://dx.doi.org***.
Si vous lisez la version PDF de l'ouvrage, et que votre ordinateur est connecté à Internet, il vous suffit de cliquer sur le lien.
Les *StatLinks* sont de plus en plus répandus dans les publications de l'OCDE.

Synthèse

Le besoin de plus en plus pressant de réunir des données probantes comparables, à l'échelle internationale, sur la performance des élèves au cours des années de scolarité obligatoire a incité 70 gouvernements à investir dans l'évaluation du PISA en 2009. De plus, six pays – l'Australie, le Canada, le Danemark, la République tchèque, la Suisse et l'Uruguay – ont choisi d'utiliser l'évaluation du PISA comme point de départ d'une enquête longitudinale auprès des jeunes.

L'utilisation des résultats extraits des données longitudinales procure une vision dynamique des gains et des pertes en matière d'apprentissage. Le présent rapport est fondé sur une multitude de données compilées par le Canada dans le cadre d'une étude PISA sur les jeunes de 15 ans au cours de l'année 2000 (ci-après PISA-15), d'une enquête longitudinale (l'Enquête auprès des jeunes en transition [EJET]) et d'une réévaluation des compétences à l'âge de 24 ans (ci-après PISA-24) réalisée en 2009. Il contient de précieuses informations sur la manière dont les compétences en compréhension de l'écrit sont développées, maintenues et perdues entre 15 et 24 ans.

Les compétences en compréhension de l'écrit des jeunes Canadiens s'accroissent sensiblement entre 15 et 24 ans.

Les données de l'étude PISA-15 et de l'évaluation de suivi PISA-24 révèlent d'importantes améliorations des compétences en compréhension de l'écrit chez tous les jeunes. Entre 15 et 24 ans, un jeune Canadien gagne 57 points, en moyenne, sur l'échelle PISA de compétences en compréhension de l'écrit – soit l'équivalent d'environ une année scolaire au Canada –, passant ainsi de 541 à 598 points en moyenne. La variation des compétences en compréhension de l'écrit s'est amoindrie, passant de 92 points en 2000 à 78 points en 2009.

Par conséquent, le pourcentage de jeunes dont le score est supérieur au niveau 3 de l'échelle PISA passe de 79 % à l'âge de 15 ans à 93 % à l'âge de 24 ans. Le niveau 3 est une mesure déterminante de la réussite dans le programme PISA. Les jeunes classés à ce niveau sont capables « de repérer plusieurs éléments d'information, d'établir des liens entre les différentes parties d'un texte et de les rattacher à des connaissances familières et quotidiennes ». La probabilité de poursuivre des études supérieures étant à son sommet chez les jeunes classés à ces niveaux, les gains réalisés sur le plan de l'apprentissage entre 15 et 24 ans accroissent la proportion d'élèves susceptibles de réussir des études post-secondaires, qui dépasse alors les 90 %.

Le nombre de jeunes qui sont faibles en compréhension de l'écrit chute de manière significative entre 15 et 24 ans, ce qui s'explique probablement par des gains impressionnants en matière d'apprentissage, tout particulièrement chez les élèves les moins performants. Il n'en demeure pas moins que 7 % des Canadiens âgés de 24 ans n'atteignent pas le niveau 3 ; pour ces adultes, la littératie générale demeure une priorité. Ces constatations font ressortir la nécessité pour les décideurs de continuer à cibler les compétences en compréhension de l'écrit au-delà de la scolarité obligatoire et après l'entrée dans l'âge adulte.

Des améliorations généralisées des compétences en compréhension de l'écrit entraînent une convergence des compétences.

L'étude PISA-24 montre que le meilleur indicateur prévisionnel des compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 24 ans est en fait les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans. Bien qu'il ne soit pas étonnant, ce résultat est important. Il est clair que des caractéristiques individuelles, telles que le talent inné, jouent un rôle.

Au-delà de ces facteurs, ce résultat témoigne de l'importance des investissements que font les gouvernements dans la scolarité obligatoire, ainsi que des efforts que déploient les parents et les enseignants pour aider leurs enfants et leurs élèves à apprendre. Il donne également davantage de poids à la décision de centrer le programme PISA sur l'évaluation des compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans.

Cependant, les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans présentent une corrélation négative avec le taux d'amélioration de ces mêmes compétences. La nature de l'étude PISA-24 est telle que les élèves qui ont obtenu un score exceptionnellement bon aux épreuves de PISA-15 sont plus susceptibles d'obtenir un score moindre aux épreuves de PISA-24 que celui enregistré pour celles de PISA-15. Le contraire est vrai chez ceux qui ont obtenu un score exceptionnellement faible à PISA-15 ; ils sont plus susceptibles d'obtenir un score plus élevé à PISA-24 que celui obtenu à PISA-15. Il faut donc faire preuve de prudence lorsqu'il est question de la solidité de la relation entre les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans et l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans, telle que mesurée par les enquêtes PISA-15 et PISA-24. Toutefois, l'analyse révèle systématiquement un mouvement graduel vers une convergence des compétences plutôt qu'une répartition en éventail des compétences chez les jeunes. À 24 ans, ceux dont les compétences en compréhension de l'écrit étaient plus faibles à 15 ans s'étaient beaucoup améliorés, sans cependant avoir complètement rattrapé ceux qui avaient eu une bonne performance à l'âge de 15 ans, dont les progrès avaient été plus lents. Après la scolarité obligatoire, le groupe des jeunes qui avaient obtenu de piètres résultats à l'âge de 15 ans s'étaient par la suite retrouvés dans des environnements d'apprentissage qui avaient contribué à réduire l'écart de performance entre les deux groupes. Ces constatations concernent uniquement les compétences en compréhension de l'écrit. En fait, il est possible que les élèves dont les compétences en compréhension de l'écrit étaient solides à l'âge de 15 ans aient pris appui sur ces capacités pour développer d'autres compétences, non évaluées ici, de manière plus efficace que les élèves qui maîtrisaient mal les compétences de base en compréhension de l'écrit à cet âge-là.

Cependant, les écarts de performance en compréhension de l'écrit observés à l'âge de 15 ans persistent pour la plupart à l'âge de 24 ans.

Les jeunes hommes, les francophones, les élèves en milieu rural et ceux issus de milieux défavorisés sur le plan socio-économique sont parvenus à réduire l'écart de performance en compréhension de l'écrit qui avait été observé à l'âge de 15 ans. L'étendue réelle de ce rattrapage est difficile à mesurer, mais les données révèlent une tendance générale évidente. Toutefois, même après un accroissement relativement rapide des compétences en compréhension de l'écrit, des différences importantes subsistent dans les scores liés à ces caractéristiques à l'âge de 24 ans. En cas de non-convergence dans les compétences en compréhension de l'écrit des participants, les écarts persistants semblent être en partie la conséquence de comportements explicites des élèves entre 15 et 24 ans, par exemple la décision de poursuivre ou non leurs études, plutôt que de caractéristiques démographiques.

En général, une amélioration plus marquée des compétences en compréhension de l'écrit est observée chez ceux dont la performance était faible lorsqu'ils avaient 15 ans, mais ceux-ci ne parviennent pas à rattraper complètement leurs pairs. Par exemple, dans l'étude PISA-15, les filles dépassent les garçons de 32 points, en moyenne ; en 2009, cet écart a été ramené à 18 points. Toujours dans l'étude PISA-15, les élèves favorisés sur le plan socio-économique dépassent de plus de 65 points leurs pairs défavorisés ; en 2009, cet écart n'était plus que de 50 points. Toutefois, à 24 ans, la performance moyenne des jeunes qui étaient considérés comme défavorisés sur le plan socio-économique à l'âge de 15 ans (568 points sur l'échelle de PISA-24) demeure inférieure à la performance moyenne des élèves qui étaient favorisés sur le plan socio-économique 9 ans auparavant (572 points sur l'échelle de PISA-15). Les résultats de ces groupes méritent donc une attention soutenue de la part des décideurs.

À l'âge de 24 ans, les jeunes issus de l'immigration ont une performance comparable à celle des jeunes nés au Canada.

Les élèves issus de l'immigration, bien qu'initialement défavorisés, prouvent qu'il est possible de rattraper complètement leurs pairs, même dans un pays qui compte un pourcentage élevé d'immigrants, comme le Canada. À l'âge de 24 ans, les jeunes issus de l'immigration ont entièrement comblé l'écart de performance en compréhension de l'écrit qui les séparait des jeunes de 15 ans nés au Canada. Chez les élèves nés à l'extérieur du Canada, le score moyen était de 524 points sur l'échelle de PISA-15, alors qu'il était de 545 points chez les élèves nés au Canada. Tous les participants à l'étude PISA-24 ont enregistré un score moyen d'environ 600 points, qu'ils soient nés au Canada ou non. En plus de mettre en lumière l'importance de l'intégration, ces résultats montrent que des politiques adaptées aux besoins des populations vulnérables peuvent enrichir grandement le capital humain d'un pays. Le Canada fournit un exemple de

politiques efficaces en matière d'éducation qui ciblent les élèves nés à l'étranger, tant avant qu'après les années de scolarité obligatoire. L'enquête PISA conclut que l'écart de performance entre les élèves nés dans le pays de l'évaluation et les élèves nés à l'étranger est particulièrement faible au Canada, en raison des politiques en matière d'éducation comme des politiques en matière d'immigration.

Au début de l'âge adulte, les compétences se développent en fonction de la fréquence de leur utilisation et de leur mise en pratique.

Une étude récente montre qu'un facteur clé du processus dynamique d'apprentissage est la pratique de la lecture au quotidien. Globalement, les schémas d'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit sont liés à l'utilisation régulière de ces compétences. L'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit est généralisée entre 15 et 24 ans, mais les résultats analysés ici donnent à penser que ces compétences amorcent déjà un déclin chez les jeunes adultes. Par exemple, les enquêtes PISA-15 et PISA-24 révèlent que les jeunes poursuivant une forme d'éducation formelle augmentent d'environ 59 points par année leurs compétences en compréhension de l'écrit, mais qu'à l'âge de 24 ans, ces mêmes compétences se situent à un niveau inférieur à celui estimé à la fin de la 12e année. Ce constat porte à croire que l'acquisition de compétences ne se poursuit peut-être pas au même rythme annuel que celui mesuré en 2000, alors que les élèves étaient âgés de 15 ans et devaient obligatoirement fréquenter une école.

La recherche et, dans une certaine mesure, les données contenues dans le présent rapport, confirment l'importance des activités de lecture pour atteindre et conserver des compétences de haut niveau à l'âge adulte, et vont dans le même sens que les résultats déjà connus de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, qui indiquaient que les compétences pouvaient commencer à décliner à un stade très précoce de la vie adulte.

Il semble y avoir un accroissement notoire des compétences en compréhension de l'écrit dans chacun des principaux aspects pris en compte dans le cadre de compréhension de l'écrit PISA (le contexte, la structure du texte et le processus de lecture), mais le taux de variation des compétences n'est pas le même pour ces aspects clés. Par exemple, des gains plus élevés ont été observés lorsque les questions en compréhension de l'écrit faisaient référence à des contextes personnels plutôt que scolaires, car la plupart des jeunes de 15 à 24 continuent de lire davantage dans le premier contexte.

Le niveau de formation est étroitement lié à l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit.

La poursuite d'études post-secondaires est systématiquement et essentiellement rattachée à l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans. Par exemple, le niveau de formation est étroitement lié aux compétences en compréhension de l'écrit constatées à l'âge de 15 ans et à l'âge de 24 ans. À 24 ans, les diplômés universitaires affichent un score moyen de 652 sur l'échelle PISA-24. En revanche, les jeunes qui ne détiennent qu'un diplôme d'études secondaires obtiennent un score moyen inférieur de près de 100 points, soit 564 points. Lorsqu'ils étaient âgés de 15 ans, les diplômés universitaires avaient obtenu 596 points, en moyenne, sur l'échelle PISA, un résultat nettement supérieur aux scores enregistrés neuf ans auparavant par ceux dont le niveau de formation le plus élevé est un diplôme d'études secondaires. Cette constatation rappelle à quel point il est important que les élèves possèdent de bonnes compétences en compréhension de l'écrit à la fin de la période de scolarité obligatoire.

L'obtention d'un diplôme d'études post-secondaires à l'âge de 24 ans est également étroitement liée à l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit, même après avoir pris en compte les compétences à l'âge de 15 ans, le milieu socio-économique et d'autres caractéristiques individuelles. Ceux qui ne possèdent qu'un diplôme d'études secondaires à l'âge de 24 ans ou ceux qui ont acquis une bonne expérience de travail (plus de trois ans) à ce même âge ont tendance à obtenir, à 24 ans, des scores inférieurs à ceux qui ont atteint un niveau de formation plus élevé ou qui ont acquis une expérience de travail moins importante. Les différences dans le développement des compétences, au sens large, dépendront finalement des types de compétences utilisées et mises en pratique dans chaque domaine ou secteur de l'industrie, un sujet qui mériterait une analyse plus approfondie.

L'impression de contrôler sa vie joue un rôle déterminant dans l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit, tout particulièrement chez les élèves moins performants.

L'amélioration continue des compétences en compréhension de l'écrit après l'âge de 15 ans n'est pas nécessairement liée aux mêmes facteurs que ceux associés aux compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans. Le degré de contrôle qu'un jeune a l'impression d'avoir sur sa vie, un sentiment de maîtrise de sa vie, est l'un des facteurs les plus fortement liés avec l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit après l'âge de 15 ans.

En revanche, le sentiment de maîtrise de sa vie est en relation négative avec les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans. De l'enfance jusqu'à l'âge de 15 ans, les influences les plus marquées sur les compétences en compréhension de l'écrit sont celles des parents et de l'environnement d'apprentissage à la maison, ainsi que celles des enseignants et de l'environnement d'apprentissage à l'école. Mais au cours de la période de transition vers l'âge adulte, les éléments les plus déterminants sont les choix que font les jeunes concernant les études post-secondaires ainsi que la mesure dans laquelle ils mettent en pratique leurs compétences en compréhension de l'écrit dans le cadre de leur emploi et de leurs loisirs.

Une plus grande autonomie et la capacité de faire des choix de vie personnels sont des éléments généralement liés à de plus importantes améliorations de la performance en compréhension de l'écrit, surtout lorsque combinées avec la poursuite d'études post-secondaires. Les jeunes qui entrent sur le marché du travail rapidement après les années de scolarité obligatoire sont habituellement des élèves peu performants à l'âge de 15 ans, et leurs compétences en compréhension de l'écrit demeurent faibles à 24 ans ; en fait, le taux d'accroissement de leurs compétences est relativement modeste.

Mais les différentes formes de transition de la vie ne sont pas toutes associées à l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit. Les jeunes qui ont la chance de vivre dans un milieu propice à l'apprentissage jusqu'à l'âge de 15 ans voient leurs compétences en compréhension de l'écrit s'améliorer relativement plus lentement lorsqu'ils deviennent autonomes. En revanche, les jeunes qui ne réussissent pas très bien au sein de leurs premiers environnements d'apprentissage s'améliorent davantage s'ils changent de milieu, par exemple s'ils quittent la maison de leurs parents.

L'autonomie et le sentiment d'efficacité personnelle permettent à ceux qui étaient peut-être défavorisés durant leur jeunesse de trouver des environnements qui favorisent par la suite l'acquisition de plus grandes compétences en compréhension de l'écrit. Par exemple, des jeunes dont la performance était faible à l'âge de 15 ans, comme en faisaient foi leurs notes en compréhension de l'écrit à l'école, s'étaient améliorés davantage entre 15 et 24 ans lorsqu'ils avaient modifié leur situation personnelle, en changeant de situation familiale (par exemple, de célibataire à marié[e]) ou en quittant la maison de leurs parents.

Les programmes de « seconde chance » et la flexibilité des systèmes d'éducation peuvent aider les jeunes qui n'ont pas grandi dans des environnements propices à l'apprentissage.

Il est peu probable que les élèves peu performants parviennent à compenser entièrement ce désavantage initial, mais la présente étude a permis de repérer plusieurs mécanismes qui en atténuent les effets.

À tous les niveaux de formation, l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit est fortement liée au temps passé dans le système d'éducation. Ainsi, les jeunes qui n'ont jamais terminé de programme au-delà de l'enseignement secondaire, mais qui ont passé quatre ans ou plus à l'école (par exemple, qui n'ont pas terminé leur programme d'études ou qui n'ont pas obtenu de diplôme d'études post-secondaires) entre l'âge de 15 et 24 ans affichent une amélioration de leurs compétences en compréhension de l'écrit comparable ou supérieure (70 points ou plus) à celle observée chez les jeunes qui ont poursuivi leurs études pendant quatre ans ou plus au-delà de l'enseignement secondaire et ont obtenu un diplôme universitaire (60 points ou plus).

Un niveau de compétences élevé en compréhension de l'écrit tôt dans la scolarité prépare les jeunes à s'instruire davantage et crée des possibilités de faire des études supplémentaires qui ne sont peut-être pas facilement accessibles aux élèves moins performants. Le parcours le plus commun et le plus direct – c'est-à-dire des études secondaires suivies d'études universitaires – semble celui qui favorise le plus l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit, mais tous ne suivent pas cette voie. Les données contenues dans le présent rapport montrent que, si l'occasion leur est fournie, de nombreux élèves peu performants trouvent des façons d'améliorer leurs compétences en compréhension de l'écrit au cours des années qui suivent celles de la scolarité obligatoire. Ils ne réussissent pas tous à rattraper les élèves les plus performants, mais les compétences qu'ils acquièrent les aident par la suite à participer pleinement aux activités de la société.

1

Introduction

Le développement des compétences en compréhension de l'écrit est un processus dynamique qui comporte des gains et des pertes. En bas âge, les gains reposent sur la maîtrise initiale de la lecture, mais plus tard, les gains et les pertes dépendent de la participation ou de l'absence de participation à des activités qui favorisent le maintien des acquis. Une étude de ce genre est d'une importance capitale dans la mesure où elle aborde des préoccupations de politique publique partagées par de nombreux pays. Ce premier chapitre présente les principaux concepts examinés dans le présent rapport.

PISA ET LA NOUVELLE ÉVALUATION PISA

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est une source importante d'informations sur les aptitudes et les compétences des jeunes. Les données provenant de l'évaluation décrivent les compétences des jeunes de 15 ans (d'où l'appellation PISA-15) et indiquent comment ces compétences sont réparties dans l'ensemble de cette population et au sein de différentes sous-populations.

Cependant, les décideurs souhaitent également savoir comment les compétences acquises jusqu'à l'âge de 15 ans influenceront les trajectoires de vie des élèves, en particulier leur niveau de formation, leur transition vers le marché du travail et la poursuite de leur acquisition de compétences. PISA ne peut à lui seul répondre à ces questions.

Ainsi, lors de sa participation à la première mise en œuvre du programme PISA en 2000, le Canada a utilisé l'évaluation comme point de départ d'une enquête longitudinale auprès des jeunes. En plus des tests de connaissances en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, les élèves de 15 ans résidant au Canada et leurs parents ont rempli un questionnaire détaillé appelé « Enquête auprès des jeunes en transition » (EJET). Tous les deux ans après l'évaluation initiale et l'entrevue, les premiers participants de PISA-15 ont été contactés et invités à fournir des renseignements sur leurs activités en lien avec les études et l'emploi, leurs choix de vie et leurs attitudes. Ces données sont à l'origine d'un riche corpus de recherche sur de multiples questions de politique publique.

Les mesures directes des compétences des élèves dans PISA aident à expliquer les tendances longitudinales dans les données de l'EJET, puisque les compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences sont en relation avec le degré de réussite des nombreuses périodes de transition que vivent les jeunes. Une analyse du rôle que jouent les compétences dans le façonnement des trajectoires des jeunes est disponible dans l'ouvrage intitulé *Pathways to Success: How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada* (OCDE, 2010a).

Le présent rapport explore plus en détail la transition de l'adolescence à la vie adulte en examinant la progression des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans. Les auteurs de l'analyse utilisent les données de l'étude PISA-EJET ainsi que celles de la nouvelle évaluation PISA à l'âge de 24 ans (PISA-24), une sélection de questions de l'enquête PISA administrée en 2009 à un sous-ensemble d'élèves qui avaient participé à l'étude initiale PISA-15 au Canada. On obtient ainsi une enquête longitudinale auprès des jeunes qui débute par une évaluation des compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans et se termine neuf ans plus tard par une réévaluation de ces compétences à l'âge de 24 ans, et qui contient un compte rendu détaillé de leur cheminement scolaire et professionnel tout au long de ces années.

Le présent rapport a pour objet d'analyser comment ont progressé les compétences des élèves en compréhension de l'écrit durant les années qui ont suivi l'évaluation PISA. Ces années, de 15 à 24 ans, sont le théâtre de nombreuses transitions majeures dans la vie des jeunes, notamment la fin de la scolarité obligatoire, le passage à des programmes d'études post-secondaires et l'entrée sur le marché du travail. L'analyse porte sur les améliorations en compréhension de l'écrit évaluées à l'âge de 24 ans par rapport aux compétences initiales dans ce domaine mesurées à l'âge de 15 ans, sur les choix de vie des élèves et sur d'autres facteurs.

Les auteurs du rapport s'intéressent à l'importance des gains ou des pertes d'apprentissage à la suite des années de scolarité obligatoire, ainsi qu'aux variations de ces gains et de ces pertes, en fonction du sexe, du statut au regard de l'immigration et d'autres caractéristiques démographiques. Ils se demandent également si les compétences et les habitudes d'apprentissage à l'âge de 15 ans ont une relation avec l'acquisition ultérieure de compétences, et analysent les caractéristiques ou facteurs associés à l'amélioration des aptitudes en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans.

Est-ce que les désavantages de l'enfance perdurent ? Est-ce que des interventions de nature stratégique pourraient aider les élèves faibles à s'améliorer davantage au fil du temps ? Le rapport étudie aussi la relation entre les études post-secondaires et l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit, et la façon dont l'expérience de travail et d'autres périodes de transition ou événements de la vie influent sur les gains d'apprentissage.

UNE VISION DYNAMIQUE DE L'APPRENTISSAGE

Les pédagogues ont accepté depuis longtemps la notion de gains et de pertes des connaissances et des compétences, mais les efforts déployés pour mesurer ces gains et ces pertes ont été en grande partie infructueux. Les spécialistes de l'éducation chargés de l'élaboration des programmes d'études souhaitent circonscrire la relation entre les gains et les pertes, d'une part, et les résultats ultérieurs sur les plans économique et social, d'autre part, tant pour les personnes que pour la société. Pour y parvenir, ils doivent d'abord comprendre la dynamique de l'acquisition de compétences bien au-delà de la période de scolarité obligatoire.

Le concept même de gains et de pertes d'apprentissage est une vision dynamique de l'apprentissage, par opposition à une vision cumulative. Autrement dit, il ne peut être présumé que ce qui a été appris un jour est appris pour toujours. Les nouveaux apprentissages peuvent s'appuyer sur les compétences et habiletés existantes, mais le maintien de celles-ci repose sur leur utilisation continue, faute de quoi elles risquent d'être perdues.

Le développement des compétences peut être défini à la fois par des gains et des pertes, selon l'âge et les expériences de chacun. Une étude antérieure donne à penser que le développement des compétences atteint un sommet entre 25 et 35 ans (Desjardins *et al.*, 2005). Un point faible de cette étude, et de nombreuses autres études semblables, est de prendre appui sur des différences d'âge tirées d'une enquête transversale. Il est donc difficile de déterminer si les changements liés aux différences d'âge entre de jeunes adultes qui ont emprunté divers parcours scolaires ou personnels sont attribuables aux variations des compétences initiales en compréhension de l'écrit entre les groupes ou à d'autres facteurs intervenus en cours de route.

On sait très peu de choses sur le développement des compétences entre la fin de la scolarité obligatoire et les premières années d'une carrière professionnelle. C'est pour tenter de combler cette lacune que le Canada a décidé de réaliser une étude longitudinale auprès des jeunes de 15 ans qui avaient participé à l'enquête PISA en 2000 et de les évaluer à nouveau à l'âge de 24 ans.

LES MODÈLES DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Selon les premiers modèles utilisés pour étudier le développement des compétences, le rythme auquel les élèves acquièrent des compétences est influencé par leur capacité à communiquer, ce qui englobe le vocabulaire et le raisonnement verbal (Dreyfus et Dreyfus, 1986). Ces premiers modèles posaient comme hypothèse que plus les compétences existantes des élèves étaient élevées, plus ces derniers étaient capables de comprendre de nouvelles idées et de faire des déductions. Selon ces modèles, les différences entre les jeunes très performants et les jeunes moins performants auraient tendance à perdurer au fur et à mesure qu'ils avancent en âge. Ce constat va dans le sens des données longitudinales existantes, encore limitées (par exemple, Wylie et Hodgen, 2007, 2011 ; Bynner et Parsons, 2009). Mais de manière empirique, il est plus difficile de savoir si les différences divergent ou convergent avec le temps. Ainsi, la théorie de l'investissement de Catell (1987) suggère, par exemple, l'existence d'un modèle de divergence ou « en éventail », c'est-à-dire que les plus forts deviennent encore plus forts, et que les plus faibles deviennent encore plus faibles au fil du temps. Une étude importante montre que les écarts de performance perdurent, mais aussi qu'une vision déterministe du développement des compétences ne tient pas la route (Beswick *et al.*, 2008). Cette convergence est peut-être possible durant les périodes intenses d'acquisition de compétences, notamment durant l'adolescence. Durant cette période, les élèves acquièrent des compétences de tous genres, au moins jusqu'au début de la vingtaine. Toutefois, après cette période, certains types de compétences peuvent amorcer un déclin, en particulier celles qui ont trait à la mécanique cognitive, telles que la capacité d'attention, la vitesse de traitement de l'information, le raisonnement, la mémoire de travail et les aptitudes spatiales (Catell, 1971). Le rythme du déclin dépendrait des niveaux d'activité mentale, physique et sociale qui sont, entre autres choses, fonction des modes de vie et du type de profession choisi (pour une analyse récente, voir Desjardins et Warnke, 2012). Par conséquent, la convergence semble plus probable durant les périodes intenses d'acquisition de compétences de tous genres, mais par la suite, la divergence risque davantage d'apparaître au fur et à mesure que les adultes empruntent différents parcours qui ont une incidence sur le développement des compétences.

Les études peuvent favoriser le développement des compétences, mais celles-ci peuvent aussi diminuer rapidement si elles ne sont pas utilisées. Le « recul estival », phénomène selon lequel les compétences des élèves se détériorent durant les vacances d'été, d'abord évoqué par Heyns (1978), en est un exemple. De plus, le rythme auquel les compétences diminuent varie énormément selon le nombre et le type d'activités organisées auxquelles les élèves ont accès. En été, on assiste donc souvent à une aggravation de l'inégalité des compétences entre les groupes socio-économiques, car tous n'ont pas les mêmes possibilités d'apprentissage durant les mois où les écoles sont fermées (Cooper *et al.*, 1996). Certaines données probantes portent à croire que le recul estival a des conséquences à long terme pouvant expliquer le niveau d'instruction plus faible chez les élèves défavorisés sur le plan socio-économique (Alexander *et al.*, 2007).

Étant donné que l'acquisition de nouvelles compétences se poursuit tout au long de l'adolescence et de la vie adulte, différents facteurs influencent la relation entre les compétences initiales en compréhension de l'écrit et leur rythme de développement. Les données relatives à l'évolution des compétences en compréhension de l'écrit chez la population adulte du Canada, tirées de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, permettent de penser que les compétences en compréhension de l'écrit ont plutôt tendance à diminuer qu'à se développer après l'âge de 25 ans,

surtout chez les jeunes dont la maîtrise de la lecture était plus faible au départ (Desjardins *et al.*, 2005). La transition de l'accroissement au déclin des compétences en compréhension de l'écrit a peut-être un corollaire, à savoir le passage de l'importance accordée aux compétences initiales à leur maintien permanent par la pratique.

L'ÉVALUATION DES GAINS ET DES PERTES D'APPRENTISSAGE

Bon nombre de pays réalisent des évaluations nationales durant la période de scolarité obligatoire afin de suivre les progrès des élèves et d'établir des comparaisons avec d'autres systèmes. Au Canada, le Programme pancanadien d'évaluation est à l'origine du *Rapport de l'évaluation des élèves de 13 ans en lecture, mathématiques et sciences* dans les dix provinces, qui permet de comparer ces compétences à cet âge d'une province à l'autre (Conseil des ministres de l'Éducation, Canada, 2008). De plus, les provinces administrent aussi aux élèves des tests de connaissances normalisés. La comparaison des résultats entre les élèves et les systèmes peut permettre de mieux comprendre les facteurs stratégiques qui sont associés à une meilleure performance. Toutefois, ces évaluations ne sont pas conçues pour montrer comment les compétences évoluent au cours d'une vie. Les données provenant des enquêtes PISA et de la réévaluation des élèves sont particulièrement utiles pour répondre à ces questions.

Il y a plusieurs avantages à utiliser PISA pour mesurer les gains et les pertes de compétences. Premièrement, PISA est une évaluation des compétences en compréhension de l'écrit qui n'est pas liée aux programmes d'études, mais qui est généralement représentative des compétences essentielles de la vie quotidienne. De plus, la mesure des compétences dans PISA est comparable au niveau international. Deuxièmement, lorsque le programme PISA a été mis en œuvre au Canada, il était accompagné d'une enquête approfondie auprès des élèves, des parents et des chefs d'établissement, et rattaché à une enquête longitudinale auprès des élèves. Cet ensemble de données est indispensable pour expliquer l'amélioration des compétences au fil du temps. Troisièmement, PISA évalue les compétences à l'âge de 15 ans, âge auquel les élèves ont presque terminé la période de scolarité obligatoire. Les neuf années qui séparent les deux évaluations sont une période extrêmement importante pour le développement des compétences.

La mesure des gains d'apprentissage au cours d'une aussi longue période complique le travail de conception de la recherche. Les enquêtes longitudinales et les évaluations individuelles d'un échantillon relativement important de jeunes sont coûteuses et nécessitent un investissement soutenu.

Parce que plus de 70 pays participent actuellement au PISA, il est de plus en plus intéressant d'investir dans la recherche en lien avec ce programme. Une question stratégique clé sous-tend les investissements dans la scolarité obligatoire : quel est le lien entre les compétences acquises durant la scolarité obligatoire et les gains et pertes futurs d'apprentissage ?

L'intérêt d'investir ainsi dans la collecte de données deviendra évident à la lecture de l'analyse que contient le présent rapport et lors d'études futures réalisées à l'aide de ces données. Il peut y avoir trois ensembles d'avantages : le premier tient aux résultats des analyses à proprement parler. Ces analyses permettent aux chercheurs d'examiner des questions stratégiques comme la durabilité des avantages d'apprentissage antérieurs, l'importance des compétences pour préparer les jeunes aux périodes de transition vers l'enseignement post-secondaire et l'entrée sur le marché du travail, et les facteurs relatifs au développement continu des compétences et à leur maintien.

Le second découle des apprentissages par les pairs rendus possibles entre les pays qui participent au PISA. Pour le moment, seuls quelques pays ont les moyens d'investir autant dans les données. L'intégration des données du PISA et de celles provenant des enquêtes longitudinales ainsi qu'une évaluation supplémentaire dont les résultats pourraient être analysés en relation avec les résultats ultérieurs sur le marché du travail et sur le plan social sont de nature à déboucher sur de nouveaux renseignements stratégiques pour les pays qui partagent les mêmes préoccupations en matière de politiques.

Le troisième ensemble d'avantages découle de l'enrichissement du bagage de connaissances sur la méthodologie. Les défis à relever sont nombreux et touchent de nombreux aspects, comme les problèmes d'échantillonnage et de suivi lors de l'étape de collecte de données, et les difficultés d'analyse. Ces problèmes sont brièvement abordés dans le présent rapport et décrits de façon détaillée dans l'article de Cartwright (2012).

L'IMPORTANCE D'UNE BONNE MAÎTRISE DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

La capacité des systèmes d'éducation d'accroître le capital humain est évaluée en tenant compte de la demande croissante de compétences sur le marché du travail et de la transformation des exigences professionnelles qui comprennent la pensée critique, l'utilisation de la technologie et l'innovation. Une vision de l'éducation tournée vers l'avenir insiste

sur l'importance des compétences de base et sur les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour acquérir et conserver des compétences clés. Le présent rapport montre l'importance de la maîtrise de la lecture en bas âge ainsi que les avantages de l'apprentissage continu pour perfectionner constamment les compétences acquises.

Le rapport est divisé en sept chapitres. Le chapitre 2 décrit les trois sources de données (PISA-15, EJET et PISA-24) qui ont été regroupées pour créer cette base de données. Il décrit aussi de manière détaillée les défis méthodologiques inhérents à ce type de collecte et d'analyse de données. Le chapitre 3 contient une analyse descriptive des compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 24 ans et de leurs améliorations chez les principaux groupes de population. Au chapitre 4, les gains d'apprentissage observés sont rattachés aux améliorations des compétences en compréhension de l'écrit escomptées à l'âge de 15 ans, ce qui permet de montrer comment ces compétences peuvent changer avec l'âge. Les gains d'apprentissage dans les différentes facettes des compétences en compréhension de l'écrit examinées dans PISA sont aussi passés en revue. Le chapitre 5 est consacré à l'étude de certaines variables prises en compte dans PISA qui permettaient d'expliquer le niveau de compétence à l'âge de 15 ans et explore de quelle façon ces variables ont un lien avec les gains d'apprentissage après l'âge de 15 ans. Il y est montré clairement que la maîtrise initiale de la lecture joue un rôle déterminant dans le perfectionnement ultérieur des compétences. Le chapitre 6 est axé sur l'étude des périodes de transition scolaires, professionnelles et démographiques dans la vie des jeunes, et de leurs liens avec les gains d'apprentissage observés. Le dernier chapitre contient quelques observations finales.

L'IMPORTANCE DE L'ANALYSE LONGITUDINALE POUR LA PRISE DE DÉCISIONS

Le présent rapport met en valeur l'étendue et la profondeur des données rassemblées au Canada en combinant les résultats de PISA-15 à ceux de l'enquête longitudinale (EJET) et de la réévaluation des compétences (PISA-24), tous sur le plan individuel, et contient des exemples de types d'analyses qui peuvent être réalisées à partir de telles données. Ces résultats sont fort utiles pour répondre aux questions touchant la manière dont les compétences en compréhension de l'écrit se développent, sont conservées et perdues entre 15 et 24 ans. Le rapport montre aussi comment les pays participants au programme PISA peuvent optimiser leurs investissements et comment de telles analyses peuvent donner des résultats qui permettent un processus décisionnel fondé sur des éléments probants.

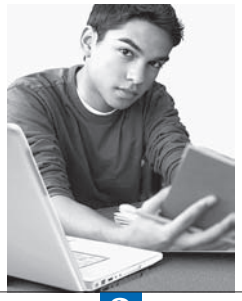
D'autres approches peuvent confirmer ces résultats, mais la force de cette étude tient à l'abondance des informations disponibles sur le plan individuel. À la richesse des données de PISA-15, qui proviennent de l'évaluation des compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans et des questionnaires envoyés aux élèves, aux parents et aux chefs d'établissement, vient s'ajouter celle des données recueillies sur les neuf années suivantes des parcours scolaires et professionnels de chacun ainsi que sur d'autres choix de vie importants, sans oublier surtout les résultats de la réévaluation des compétences en compréhension de l'écrit, réalisée dans le cadre de PISA-24 en 2009.

Dans les pays développés, le principal moyen d'action stratégique pour s'assurer que tous les citoyens prennent un bon départ pour l'apprentissage tout au long de la vie est l'investissement dans la scolarité obligatoire. Cependant, il existe peu de données sur la manière dont les compétences en compréhension de l'écrit se développent, sont conservées et sont perdues. Seules des analyses longitudinales liées aux évaluations directes, comme celles contenues dans la présente étude, permettent de répondre à ces grandes questions stratégiques. Quel est le lien entre les compétences acquises durant la scolarité obligatoire et les gains et pertes d'apprentissage ultérieurs ? Est-ce que les avantages et les désavantages initiaux perdurent ? Quels sont les facteurs d'ordre stratégique qui peuvent accroître les gains d'apprentissages chez les élèves moins performants après l'âge de 15 ans ? Est-il possible d'associer les gains et les pertes d'apprentissage à certains parcours et choix de vie ? Certaines politiques permettent-elles d'atténuer ces pertes et d'accroître ces gains ? Les résultats de la présente étude viennent éclairer la réflexion sur bon nombre de ces questions.

LEÇONS À TIRER, SUR LE PLAN DES POLITIQUES, À L'ÉCHELLE INTERNATIONALE

Le besoin de plus en plus pressant de réunir des données probantes comparables, à l'échelle internationale, sur la performance des élèves au cours des années de scolarité obligatoires a incité 70 gouvernements à investir dans l'évaluation PISA en 2009. De plus, six pays au moins – l'Australie, le Canada, le Danemark, la République tchèque, la Suisse et l'Uruguay – ont choisi d'utiliser l'évaluation PISA comme point de départ pour mener une enquête longitudinale auprès des jeunes. L'utilisation des résultats extraits des données longitudinales permet une compréhension réaliste d'une vision plus dynamique des gains et des pertes en matière d'apprentissage. La réalisation d'une nouvelle évaluation liée à PISA ouvre des possibilités et comporte des défis, mais l'expérience canadienne encouragera sans doute d'autres pays à effectuer des investissements semblables.

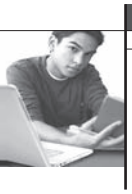
Les pouvoirs publics ont la possibilité de tirer du présent rapport des leçons qui peuvent aussi être utiles aux décideurs d'autres pays. Premièrement, une scolarité obligatoire de qualité, qui permet aux élèves d'acquérir de solides compétences en compréhension de l'écrit, leur procure une bonne base pour l'avenir. Deuxièmement, tous les jeunes continuent d'améliorer leurs compétences et, si les conditions sont favorables, cette amélioration peut réduire l'écart que l'on pouvait observer entre élèves performants et élèves moins performants lorsqu'ils étaient plus jeunes. Troisièmement, de plus solides compétences en compréhension de l'écrit permettent aux jeunes de poursuivre des études supérieures, ce qui leur procure des avantages tant sur les plans de l'apprentissage que de l'emploi.



2

PISA-15, EJET, PISA-24 et le contexte canadien

Ce chapitre propose une description des trois sources de données utilisées pour examiner les gains d'apprentissage ainsi qu'une présentation du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) au Canada et de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), une étude longitudinale en lien avec PISA. On y trouve aussi une description détaillée de PISA-24 et de questions connexes concernant la qualité des données, ainsi qu'un bref aperçu des systèmes d'éducation du Canada.



Le Canada est l'un des 28 pays membres de l'OCDE qui a participé à la première enquête réalisée en 2000 (PISA-15) dans le cadre du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Souhaitant accroître l'utilité des données de PISA pour établir des comparaisons internationales, le Canada a par la suite réalisé une étude longitudinale, l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), afin de suivre l'évolution des élèves qui avaient participé à PISA-15 jusqu'au début de leur vie d'adulte. Des données sur leurs parcours scolaire et professionnel ont ainsi été collectées tous les deux ans. Cette enquête a permis d'analyser de quelle façon les compétences acquises alors que les élèves étaient âgés de 15 ans avaient influencé leurs parcours scolaire et professionnel ultérieurs. Le lien entre la capacité cognitive à l'âge de 15 ans et le niveau de formation atteint par la suite a été documenté dans le rapport *Pathways to Success* (OCDE, 2010a).

Le rapport *Pathways to Success* montrait que la performance des participants à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit était étroitement associée aux résultats scolaires, mais ne permettait pas de mesurer directement les gains d'apprentissage après l'âge de 15 ans. En fait, il était difficile de savoir si les compétences en compréhension de l'écrit continuaient de s'améliorer après la période de scolarité obligatoire. Les informations recueillies sur ces mêmes compétences à l'âge de 24 ans aideraient à comprendre les principaux facteurs qui influent sur les gains d'apprentissage après les années de scolarité obligatoire.

Ce chapitre contient une brève description du programme PISA et de l'EJET ainsi que des renseignements plus détaillés sur la nouvelle évaluation de PISA (PISA-24) réalisée à l'âge de 24 ans. Le chapitre se termine par un bref survol des systèmes d'éducation canadiens. L'annexe A décrit plus longuement les défis techniques inhérents à l'utilisation des évaluations PISA-15 et PISA-24 pour étudier le développement des compétences, notamment les effets de plafonnement, l'erreur de mesure et la régression vers la moyenne.

LE PROGRAMME INTERNATIONAL DE L'OCDE POUR LE SUIVI DES ACQUIS DES ÉLÈVES : APERÇU

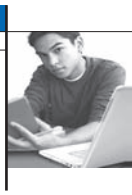
Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) évalue dans quelle mesure les élèves en fin de scolarité obligatoire ont acquis les connaissances et les compétences indispensables en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences pour participer pleinement aux activités des sociétés modernes. Ce programme cherche non seulement à déterminer si les élèves de 15 ans ont la capacité de reproduire des connaissances, mais aussi à examiner dans quelle mesure ils peuvent extrapoler à partir de ce qu'ils ont appris et appliquer leurs nouvelles connaissances dans des environnements qui ne leur sont pas familiers, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Outre les données sur la performance des élèves dans les trois domaines clés que sont la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences, PISA recueille aussi des informations sur les caractéristiques des individus, des familles et des établissements d'enseignement, qui peuvent influencer la performance des élèves.

Depuis 2000, une étude PISA a été réalisée tous les trois ans. En 2009, 75 pays et économies ont pris part à l'évaluation internationale. Les décisions concernant la portée et la nature des évaluations PISA ainsi que les renseignements de base à recueillir sont prises par des experts réputés des pays participants. Des mécanismes rigoureux de contrôle de la qualité sont utilisés aux étapes de la conception du test, de la traduction, de l'échantillonnage et de la collecte des données. Les données de PISA ont donc une validité et une fiabilité de niveau supérieur. Bien qu'instauré au départ par des pays membres de l'OCDE, PISA est devenu un instrument d'évaluation majeur dans de nombreuses régions du monde. La présente étude utilise les données de PISA-15 dont le domaine majeur d'évaluation était la compréhension de l'écrit. Afin de compléter les résultats de l'évaluation PISA, des questionnaires distincts ont été distribués aux élèves, à leurs parents et aux chefs d'établissement.

Les compétences en compréhension de l'écrit selon les données de l'évaluation PISA-15

Dans PISA-15, la compréhension de l'écrit est définie comme la capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits afin de pouvoir réaliser des objectifs personnels, de développer des savoirs et savoir-faire, et de prendre une part active dans la société. Cette définition va bien au-delà de l'idée selon laquelle la compréhension de l'écrit tient au décodage et à la compréhension littérale de l'information écrite ; elle tient compte de l'importance de la maîtrise de la lecture dans le monde réel.

L'évaluation de la compréhension de l'écrit de 2000 comprenait 141 questions. Les résultats en compréhension de l'écrit sont également présentés selon trois sous-échelles mesurant différentes compétences en compréhension de l'écrit : localiser l'information, interpréter le texte et réfléchir sur le contenu du texte (OCDE, 2001). Les échelles ont été conçues en fonction d'une hiérarchie de tâches allant du simple repérage de l'information à la pensée analytique du plus haut niveau.

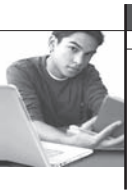


■ Figure 2.1 ■

PISA-15 : Ce que mesurent les échelles de compétence

	Localisation de l'information	Interpréter le texte	Réfléchir sur le contenu du texte
	Qu'évalue-t-on sur chacune des échelles de compréhension de l'écrit ?		
	« Localisation de l'information » consiste à localiser un ou plusieurs éléments d'information dans un texte.	« Interpréer le texte » consiste à construire du sens et faire des inférences à partir d'une ou plusieurs parties d'un texte.	« Réfléchir sur le contenu du texte » consiste à relier un texte à ses propres expériences, connaissances et idées.
	Caractéristiques des tâches associées au degré de difficulté ascendant sur chacune des trois échelles de compréhension de l'écrit :		
	Le degré de difficulté dépend du nombre d'éléments d'information qu'il faut localiser. La difficulté dépend également du nombre de conditions à remplir pour localiser l'information requise, et de s'il y a lieu de présenter l'information retrouvée dans un ordre donné ou non. La difficulté d'une tâche varie selon que l'information est plus ou moins mise en évidence dans le texte ou en fonction du caractère plus ou moins familier du contexte. D'autres caractéristiques affectant le degré de difficulté d'une tâche sont notamment la complexité du texte ou l'occurrence d'informations contradictoires et leur densité.	Le degré de difficulté dépend du type d'interprétation demandée : les tâches les plus faciles demandent d'identifier l'idée maîtresse d'un texte, les tâches plus complexes exigent de comprendre des relations qui font partie intégrante du texte, et les plus difficiles d'entre elles requièrent soit l'intelligence du sens d'un certain langage dans un contexte donné soit un raisonnement analogique. Le degré de difficulté dépend aussi de la mesure dans laquelle le texte fournit explicitement les idées ou l'information dont le lecteur a besoin pour accomplir la tâche demandée. La difficulté d'une tâche varie selon que l'information est plus ou moins mise en évidence dans le texte et selon la quantité d'informations contradictoires. Enfin, la longueur et la complexité du texte et le caractère plus ou moins familier de son contenu affectent également le degré de difficulté.	Le degré de difficulté dépend du type de réflexion demandée : les tâches les plus faciles exigent au lecteur de mettre l'écrit en relation avec sa propre expérience en trouvant une explication ou en établissant des liens assez simples ; les tâches plus complexes appellent une hypothèse ou une évaluation. La difficulté varie selon : le caractère familier ou non des connaissances extérieures auxquelles le lecteur devra faire appel ; la complexité du texte, le niveau requis de compréhension du texte ; la mesure dans laquelle le lecteur est explicitement orienté vers les facteurs pertinents, à la fois dans la tâche et dans le texte.
Niveau			
5	Localiser et éventuellement ordonner ou combiner de multiples fragments d'information parfaitement dissimulés dans le texte, dont certains peuvent se situer à l'extérieur du corps du texte. En extraire les informations pertinentes pour la tâche à accomplir. Traiter des informations contradictoires fort plausibles et/ou très fouillées.	Soit dégager le sens d'un langage nuancé, soit faire preuve d'une compréhension exhaustive et approfondie du texte.	Procéder à des évaluations critiques et élaborer des hypothèses en faisant appel à des connaissances spécialisées. Traiter des notions inattendues et recourir à une compréhension approfondie de textes longs ou complexes.
4	Localiser et éventuellement ordonner ou combiner de multiples fragments d'information dissimulés dans le texte, dont chacun peut devoir répondre à plusieurs critères, et ce dans un texte dont le contexte ou la forme ne sont pas familiers. En extraire les informations pertinentes pour la tâche à accomplir.	Utiliser une inférence textuelle de haut niveau pour appréhender le texte et appliquer des catégories à un contexte peu familier. Dégager le sens d'une section du texte tout en considérant le texte dans son ensemble. Traiter des ambiguïtés, des notions inattendues et des idées formulées sous leur forme négative.	Recourir à des connaissances formelles ou du domaine public pour formuler des hypothèses au sujet d'un texte. Faire preuve d'une compréhension précise de textes longs ou complexes.
3	Localiser des fragments d'information et, dans certains cas, reconnaître la relation entre ces fragments, dont chacun peut devoir répondre à plusieurs critères. Traiter des informations contradictoires mises en évidence.	Intégrer plusieurs parties d'un texte pour en identifier l'idée maîtresse, comprendre une relation ou inférer le sens d'un mot ou d'une phrase. Comparer, contraster ou classer par catégories en tenant compte de nombreux critères. Traiter des informations contradictoires.	Établir des connexions ou faire des comparaisons, ou évaluer une caractéristique d'un texte. Faire preuve d'une compréhension détaillée du texte par rapport à des connaissances familières de la vie courante, ou recourir à des connaissances moins accessibles.
2	Localiser un ou plusieurs éléments d'information, dont chacun peut devoir répondre à plusieurs critères. Traiter des informations contradictoires.	Identifier l'idée maîtresse d'un texte, comprendre des relations, constituer ou appliquer des catégories élémentaires, ou dégager du sens d'une partie limitée du texte lorsque l'information n'est pas mise en évidence et qu'il est fait appel à des inférences de bas niveau.	Faire une comparaison ou établir des liens entre le texte et des connaissances extérieures, ou expliquer une caractéristique du texte en se fondant sur l'expérience et des attitudes personnelles.
1	Localiser une ou plusieurs informations distinctes explicitement mentionnées dans le texte en n'appliquant qu'un seul critère.	Identifier le thème principal ou l'intention de l'auteur dans un texte sur un sujet familier lorsque l'information requise est mise en évidence dans le texte.	Établir une relation simple entre l'information du texte et des connaissances familières de la vie courante.

Source : OCDE, 2001.



Dans le présent rapport, les cinq niveaux de compétences conçus pour PISA-15, en s'appuyant sur la hiérarchie des tâches, sont liés aux tâches demandées aux jeunes adultes dans leur vie quotidienne. La figure 2.1 décrit en détail ce que mesurent les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit. Ces niveaux servent à décrire les compétences des élèves à l'âge de 15 ans, puis à évaluer de manière approximative ces mêmes compétences à l'âge de 24 ans.

Des études de suivi auprès des jeunes pendant quelques années, après avoir été évalués par PISA, ont confirmé la pertinence des connaissances et compétences mesurées par PISA. Des études longitudinales réalisées en Australie, au Canada et en Suisse ont révélé l'existence d'une forte corrélation entre la performance en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans, lors de l'évaluation PISA, et le niveau de formation et la réussite professionnelle au cours des années ultérieures[1].

Le test de PISA-15 au Canada

Parce qu'il est un pays bilingue, le Canada a procédé à l'évaluation PISA-15 en anglais et en français. Comme il apparaissait important de faire état de la performance des élèves dans chacun des 10 systèmes d'éducation provinciaux, la taille de l'échantillon a été augmentée à 30 000 élèves, alors qu'elle n'était que de 5 000 dans la plupart des pays évalués. Un échantillon aussi important a permis d'effectuer des analyses plus approfondies de la performance des sous-groupes, tels que les garçons, les filles et les immigrants de première et de deuxième génération, en plus d'être suffisant pour réaliser une étude de suivi longitudinale. Un questionnaire a également été envoyé aux parents afin de recueillir des informations plus générales sur la famille et sur l'élève (voir l'encadré 2.1).

Encadré 2.1 **Les principales caractéristiques de PISA-15 au Canada**

Le Canada a apporté des modifications à l'enquête PISA-15 de façon à s'assurer que les données recueillies constituent une riche source d'informations pour l'analyse.

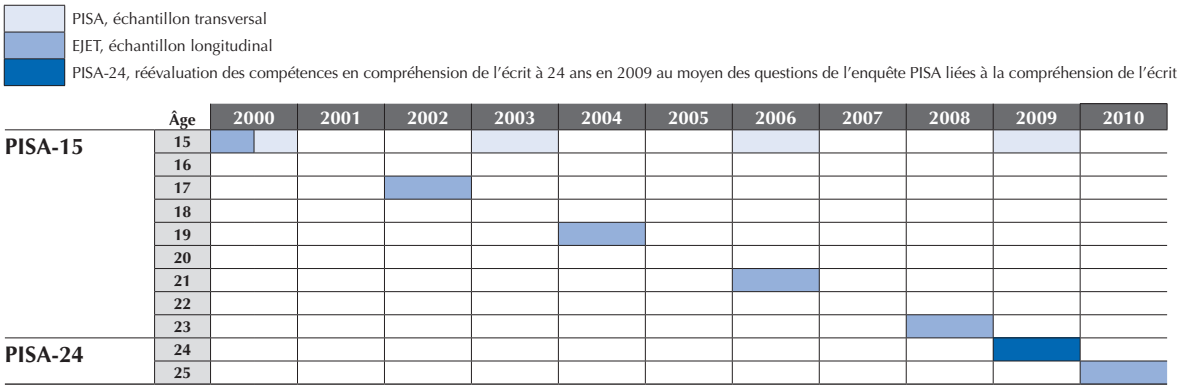
- 29 687 élèves de 15 ans fréquentant 1 242 établissements d'enseignement ont pris part à l'enquête PISA-15, contre 5 000 élèves dans la plupart des pays participants.
- Les évaluations ont été réalisées dans les deux langues officielles : l'anglais et le français.
- Un questionnaire supplémentaire adressé aux parents a permis de recueillir des informations plus générales sur la famille et sur l'élève.
- Des renseignements ont été recueillis en prévision de l'Enquête longitudinale auprès des jeunes en transition, qui allait permettre de suivre le cheminement des élèves jusqu'à l'âge de 24 ans.

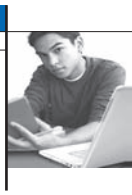
L'ENQUÊTE AUPRÈS DES JEUNES EN TRANSITION (EJET) : APERÇU

Le principal objectif de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) était de réunir des données probantes à l'appui des politiques visant à améliorer les résultats scolaires et professionnels des jeunes Canadiens et, à terme, à contribuer à la continuité de la prospérité du Canada.

■ Figure 2.2 ■

Aperçu de la collecte de données au Canada : PISA-15, EJET et PISA-24





La figure 2.2 illustre les cycles de collecte des données de l'EJET pour les élèves qui avaient participé à PISA-15 et présente le calendrier d'exécution de la nouvelle évaluation PISA-24 en 2009[2].

Contenu des six cycles

Les informations rassemblées au cours de chaque cycle de l'EJET varient selon les besoins stratégiques et l'âge des participants. En 2000, les informations recueillies provenaient de quatre sources :

- les données dérivées de l'enquête PISA-15 ;
- une enquête spécialement conçue pour réunir des renseignements sur les comportements des élèves en matière d'apprentissage ;
- un questionnaire destiné aux parents et visant à recueillir des informations sur l'environnement d'apprentissage à la maison ; et
- un questionnaire d'enquête spécialement conçu pour les écoles, qui a été distribué en plus du questionnaire PISA en milieu scolaire et qui a servi à réunir des renseignements détaillés sur l'environnement d'apprentissage à l'école.

Au cours des cycles suivants, seul le questionnaire d'enquête auprès des élèves a de nouveau été distribué. Les questions ont été adaptées afin de tenir compte de la situation actuelle des jeunes et de leurs réponses antérieures. Aucune donnée ne provenait des parents ou des établissements d'enseignement. L'enquête portait surtout sur les parcours des élèves et a permis de recueillir des informations contextuelles pour mesurer les progrès et les changements.

L'EJET a permis de réunir des renseignements sur quatre domaines principaux : les caractéristiques démographiques et familiales ; l'expérience vécue dans l'enseignement secondaire ; les études post-secondaires et les activités sur le marché du travail ; et les facteurs financiers liés aux études post-secondaires (Motte *et al.*, 2008 ; Statistique Canada, 2007). Dans certains cas, ces renseignements ont servi à vérifier des données recueillies au cours des cycles antérieurs ; dans d'autres, ils ont permis de faire le point sur la situation des participants et des décisions connexes. Les informations recueillies au cours des six cycles de l'enquête permettaient de suivre la transition des élèves vers leurs rôles d'adultes, dans les études supérieures, le travail et la société. Les données n'étaient recueillies que tous les deux ans, mais des questions approfondies étaient posées afin de couvrir la totalité de chaque période de deux ans.

LA NOUVELLE ÉVALUATION PISA (PISA-24)

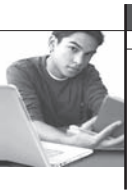
La nouvelle évaluation PISA (PISA-24) concernait un sous-échantillon de la cohorte PISA-15, qui a par la suite était interviewé de nouveau dans le cadre de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), tous les deux ans. L'échantillon était représentatif de la population des élèves canadiens âgés de 15 ans en 2000. Ces participants étaient âgés de 24 ans en 2009.

Parmi les personnes qui ont participé au cinquième cycle de la collecte de données pour l'EJET figurait un sous-échantillon d'environ 2 000 jeunes sélectionnés pour l'enquête PISA-24. Ces élèves étaient divisés en 12 catégories (les strates de l'échantillon) en fonction de leur sexe, de leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit dans PISA et de leur niveau de formation. Un échantillon aléatoire de chaque catégorie a fait l'objet de la nouvelle évaluation. Quelque 1 297 jeunes ont accepté de se soumettre à l'évaluation qui s'est déroulée en mai et juin 2009, et qui comprenait une évaluation de suivi des compétences en compréhension de l'écrit et un questionnaire destiné à recueillir des informations contextuelles.

L'évaluation PISA-24 a été notée en concomitance avec l'évaluation PISA 2009. Puisque les questions de l'enquête PISA-24 faisaient également partie de l'évaluation PISA 2009, les codeurs qualifiés qui avaient établi la grille de notation des cahiers d'examen de l'évaluation PISA 2009 ont fait de même pour l'enquête PISA-24. Les coefficients de pondération sont intégrés dans les données finales, de telle sorte que l'échantillon demeure représentatif. L'annexe A contient des renseignements détaillés sur les ajustements de pondération et d'autres questions.

Conception des tests

PISA-24 a utilisé un certain nombre de questions d'évaluation connues sous le nom d'« items liés » à PISA. Ces questions ont également servi à évaluer les compétences en compréhension de l'écrit qui constituaient un domaine mineur dans les évaluations PISA 2003 et PISA 2006 et qui rendaient possibles des analyses de tendances. Comme le montre la figure 2.3, l'enquête PISA-24 comprenait 28 questions couvrant le spectre des compétences en compréhension de l'écrit, des contextes, des structures et des types de textes évalués dans PISA. Ainsi, 18 des 28 questions portaient sur des textes continus, habituellement composés de phrases faisant partie de paragraphes, et des textes non continus (tableau 2.1).



Les 10 autres questions comprenaient des informations qui n'étaient pas présentées sous forme de prose, comme des graphiques, des cartes géographiques ou des formes géométriques. Les questions de PISA touchaient quatre contextes différents : éducatif (huit questions), professionnel (sept questions), personnel (six questions) et public (sept questions).

■ Figure 2.3 ■

Questions de l'étude PISA-24 dans le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit de PISA

Processus de lecture (aspect)	Format des items (Format des questions)				
	Choix multiple	Choix multiple complexe	Réponse courte	Réponse construite fermée	Réponse construite ouverte
Interpréter	**8 questions** (3 questions niveau 1, 3 questions niveau 2 et 2 questions niveau 3)		**1 question** (niveau 2)	**1 question** (niveau 4)	**3 questions** (1 question niveau 2, 1 question niveau 3 et 1 question niveau 4)
Réfléchir et évaluer			**1 question** (niveau 4)		**7 questions** (1 question niveau 1, 2 questions niveau 3, 1 question niveau 3 [niveau 2 si crédit partiel], 1 question niveau 4 [niveau 2 si crédit partiel], 1 question niveau 4 [niveau 3 si crédit partiel] et 1 question niveau 5 [niveau 3 si crédit partiel])
Localiser l'information	**1 question** (niveau 3)	**1 question** (niveau 4 [niveau 2 if partial credit])	**2 questions** (1 question niveau 2 et 1 question niveau 6 [niveau 4 si crédit partiel])	**3 questions** (1 question niveau 1, 1 question niveau 3 et 1 question niveau 4)	

Remarque : la figure 2.1 contient tous les détails sur le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit de PISA.
Source : Cartwright, 2012.

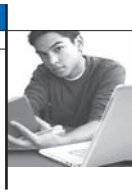
Qualité des données et puissance analytique

Une réévaluation pose plusieurs défis. Bon nombre d'entre eux sont analysés dans un document technique (Cartwright, 2012), mais la présente section en donne un bref aperçu. L'une des questions soulevées est celle de la pertinence d'utiliser un instrument d'évaluation conçu pour des jeunes de 15 ans pour évaluer les compétences en compréhension de l'écrit de jeunes de 24 ans. Le test connaît-il alors un effet de plafonnement ? Autrement dit, les élèves qui ont obtenu de bons résultats à l'évaluation PISA-15 peuvent-ils en obtenir de meilleurs encore à l'évaluation PISA-24 ? Une autre difficulté a trait à l'erreur de mesure dans le contexte d'une réévaluation et au problème connexe de régression par rapport à la moyenne : ceux qui ont obtenu d'assez bons résultats « par chance » à l'évaluation PISA-15 risquent de réussir relativement moins bien lors de l'évaluation PISA-24.

Le test de compréhension de l'écrit du PISA convient-il à des jeunes de 24 ans et existe-t-il un effet de plafonnement ?

Les années qui séparent l'adolescence de l'âge de 24 ans sont une période dynamique dans la vie des jeunes adultes ; ce sont les années pendant lesquelles ils choisissent une orientation professionnelle et prennent d'importantes décisions concernant leur lieu de résidence, leurs partenaires de vie et leur désir de fonder une famille ou non. Durant cette période, les jeunes Canadiens, qui ont pour la plupart suivi des programmes d'études similaires pour l'acquisition de compétences en compréhension de l'écrit dans l'enseignement primaire et secondaire, commencent à diversifier leur utilisation de la langue en fonction des contextes, jargons et modes d'expression découverts au cours de leurs expériences scolaires et professionnelles. Une étude d'évaluation de la littératie des adultes, réalisée à l'aide des questions de PISA-15, a montré que ces questions convenaient à une population plus âgée que 15 ans (Yamamoto, 2002). Cette étude a notamment révélé que la performance globale des participants s'était améliorée, mais que les questions de l'enquête PISA avaient conservé leur relative difficulté.

L'Enquête internationale sur la littératie et les compétences des adultes (ALL) et le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) utilisent les mêmes questions pour évaluer des cohortes de participants dont l'âge va de 16 à 65 ans (OCDE, 2009). Les résultats des enquêtes ALL et PIAAC donnent à penser que



les tâches de compréhension de l'écrit relativement génériques demeurent de solides indicateurs prévisionnels de la performance des sujets au cours de leurs études et de leur carrière, ainsi que dans leur vie personnelle.

La différence la plus évidente entre les deux échantillons, le test à l'âge de 15 ans et le test à l'âge de 24 ans, est le taux de bonnes réponses beaucoup plus élevé à toutes les questions des tests du PISA-24. En ce qui concerne la validité des résultats de la nouvelle évaluation, d'aucuns craignent que le taux plus élevé de réussite se traduise par un « effet de plafonnement », ce qui signifie que le taux de bonnes réponses à toutes les questions des tests est si uniformément élevé que la variation entre participants est davantage attribuable à une erreur statistique qu'aux compétences individuelles. Toutefois, une analyse de la performance, question par question, réalisée sur l'échantillon de PISA-24, a conclu qu'en dépit d'un plus large éventail de résultats, la variation des performances demeurait suffisante et qu'il n'existait aucune restriction artificielle de l'éventail de résultats, qui pourrait être attribuable à un « effet de plafonnement ». En d'autres termes, les questions utilisées pour évaluer les compétences en compréhension de l'écrit des jeunes de 15 ans dans l'enquête PISA étaient encore suffisamment difficiles pour les jeunes de 24 ans, et permettaient donc de saisir un véritable éventail de compétences, sans indication permettant de croire que les plus performants étaient regroupés au niveau le plus élevé de performance en compréhension de l'écrit. Cartwright (2012) fournit d'autres renseignements détaillés sur ces analyses.

La nature même de l'enquête PISA-24 fait que les résultats de la nouvelle évaluation ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux de l'enquête PISA-15. Le test de la réévaluation a subi des modifications par rapport au test de l'évaluation PISA-15. Par exemple, PISA-24 portait essentiellement sur la compréhension de l'écrit, tandis que PISA-15 portait sur la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences. PISA-24 contient moins de questions que PISA-15. L'ordre des questions n'est pas nécessairement le même dans les deux évaluations. Les résultats de la nouvelle évaluation PISA-24 représentent un concept identique des acquis en compréhension de l'écrit. La conception de PISA-24 permet d'interpréter les résultats sur la même échelle numérique que celle des compétences en compréhension de l'écrit de l'enquête PISA-15. Le niveau d'exactitude des résultats de l'enquête PISA-24 est comparable à celui établi dans les domaines non ciblés en particulier lors d'un cycle de PISA, c'est-à-dire les domaines mineurs.

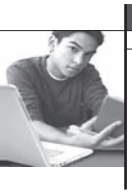
■ Figure 2.4 ■

Propriétés statistiques des questions de PISA-24

Nom de l'item	Numéro de la question	Code de l'item de l'unité	Pourcentage de réponses correctes pour PISA-15 parmi les participants de PISA-24	Degré de difficulté estimé de la question dans l'étude PISA-15	Pourcentage de réponses correctes pour PISA-24
Araignées droguées	Question 1	R055Q01	84	-1.38	93
	Question 2	R055Q02	53	0.50	73
	Question 3	R055Q03	61	0.07	84
	Question 4	R055Q05	77	-0.88	91
Ésope	Question 1	R067Q01	88	-1.73	97
	Question 2	R067Q04	54	0.52	76
	Question 3	R067Q05	62	0.18	85
Chemises	Question 1	R102Q04A	36	1.21	58
	Question 2	R102Q05	42	0.91	66
	Question 3	R102Q07	85	-1.57	98
Téléphone	Question 1	R104Q01	83	-1.24	94
	Question 2	R104Q02	41	1.11	54
	Question 3	R104Q05	29	1.88	45
Échanges	Question 1	R111Q01	64	-0.05	87
	Question 2	R111Q02B	34	1.37	60
	Question 3	R111Q06B	44	0.81	72
Emploi	Question 1	R219Q01E	70	-0.55	90
	Question 2	R219Q01T	57	0.28	87
	Question 3	R219Q02	76	-0.92	95
Pôle Sud	Question 1	R220Q01	46	0.79	66
	Question 2	R220Q02B	64	-0.14	89
	Question 3	R220Q04	61	0.16	78
	Question 4	R220Q05	85	-1.60	92
	Question 5	R220Q06	66	-0.17	76
Opticien	Question 1	R227Q01	58	0.20	68
	Question 2	R227Q02T	60	0.05	73
	Question 3	R227Q03	56	0.30	81
	Question 4	R227Q06	74	-0.92	84

Source : Cartwright, 2012.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596631



Régression vers la moyenne

En pratique, toute mesure est sujette à erreur et toute mesure répétée est sujette à régression vers la moyenne, soit la tendance de tout ce qui est mesuré à se rapprocher de la moyenne lorsque mesuré une deuxième fois. Dans une évaluation en deux étapes, et tant qu'au moins une partie de la mesure de l'erreur est aléatoire, toute mesure extrême obtenue à la première étape sera probablement moins extrême à la deuxième étape.

Étant donné que, dans les enquêtes PISA-15 et PISA-24, la performance est mesurée avec plus ou moins d'inexactitude, l'évaluation du développement des compétences, fondée sur la différence de performance entre les deux évaluations, est naturellement associée à un degré plus élevé d'inexactitude quant à la mesure. Cette plus grande inexactitude est une conséquence des évaluations répétées, car une erreur aléatoire se glisse dans la mesure des compétences à chaque fois. En d'autres termes, l'estimation de l'accroissement des compétences inclut une erreur de mesure dans l'évaluation initiale et dans l'évaluation de suivi, amplifiant toute inexactitude.

Il est impossible d'éviter l'erreur de mesure dans les estimations des compétences en compréhension de l'écrit ; et tant et aussi longtemps que l'erreur est aléatoire, il ne s'agit pas d'un problème grave. Toutefois, dans les évaluations répétées, l'erreur d'estimation de l'accroissement des compétences est corrélée avec la mesure initiale des compétences.

Pour comprendre pourquoi il en est ainsi, il suffit de penser à une façon dont l'erreur peut se glisser dans l'estimation des compétences initiales. Plusieurs motifs peuvent expliquer pourquoi le score d'un élève à un test PISA peut différer de son niveau réel de compétence. Par exemple, les élèves de 15 ans ont de bonnes et de mauvaises journées, ce qui a un effet sur leurs résultats à l'évaluation. L'élève qui était dans une journée particulièrement bonne lorsqu'il a répondu à l'enquête PISA-15 peut avoir obtenu un score plus élevé que s'il avait passé le même test le lendemain.

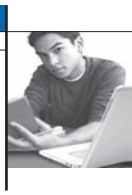
Lors du calcul des améliorations en compréhension de l'écrit, les élèves qui ont obtenu un score inférieur à leur niveau réel d'aptitude lors de la première évaluation afficheront probablement des gains de compétences au-dessus de la moyenne. Inversement, l'élève qui a obtenu des résultats meilleurs que prévus lors de la première évaluation affichera probablement des gains de compétences au-dessous de la moyenne. Alors, lorsque l'accroissement des compétences est examiné en tenant compte de la répartition des compétences initiales, il faut s'attendre à des gains plus importants chez les élèves dont les résultats étaient faibles au départ, et à des gains moindres, ou même à une diminution des compétences, chez les élèves dont les résultats étaient initialement élevés. Ce constat reste vrai que neuf heures ou neuf années se soient écoulées entre les deux évaluations.

La régression vers la moyenne est particulièrement marquée dans l'enquête PISA-24, car, comme nous le verrons dans les chapitres suivants, la maîtrise initiale de la lecture est le déterminant le plus important de l'accroissement futur des compétences en compréhension de l'écrit. Parce que le modèle d'amélioration observé est identique à celui attendu de la régression vers la moyenne, il est important de vérifier si ce modèle est un artéfact statistique d'erreur de mesure en procédant à des analyses de validation croisée et des divergences dans les sous-populations distinctes. De surcroît, il est souvent important d'essayer de prendre en compte les résultats de l'évaluation initiale à 15 ans lors de l'analyse du rapport entre les autres variables et l'accroissement des compétences.

Afin de prendre en compte la régression vers la moyenne, la présente analyse a utilisé les notes obtenues par les jeunes dans leurs cours de langue suivis dans l'enseignement secondaire, telles que révélées par l'enquête PISA-15, comme mesure du niveau initial de compétences en compréhension de l'écrit. Même si les notes scolaires sont des mesures de compétences déclarées par les intéressés eux-mêmes, elles sont basées sur de nombreuses évaluations et, par conséquent, moins sujettes à l'erreur de mesure, ce qui réduit le risque de régression vers la moyenne. Cependant, toute relation entre l'accroissement des compétences et le score initial lors de l'évaluation PISA doit être traitée avec prudence. Une analyse plus approfondie de l'erreur de mesure dans les estimations de l'accroissement des compétences est présentée à l'annexe A.

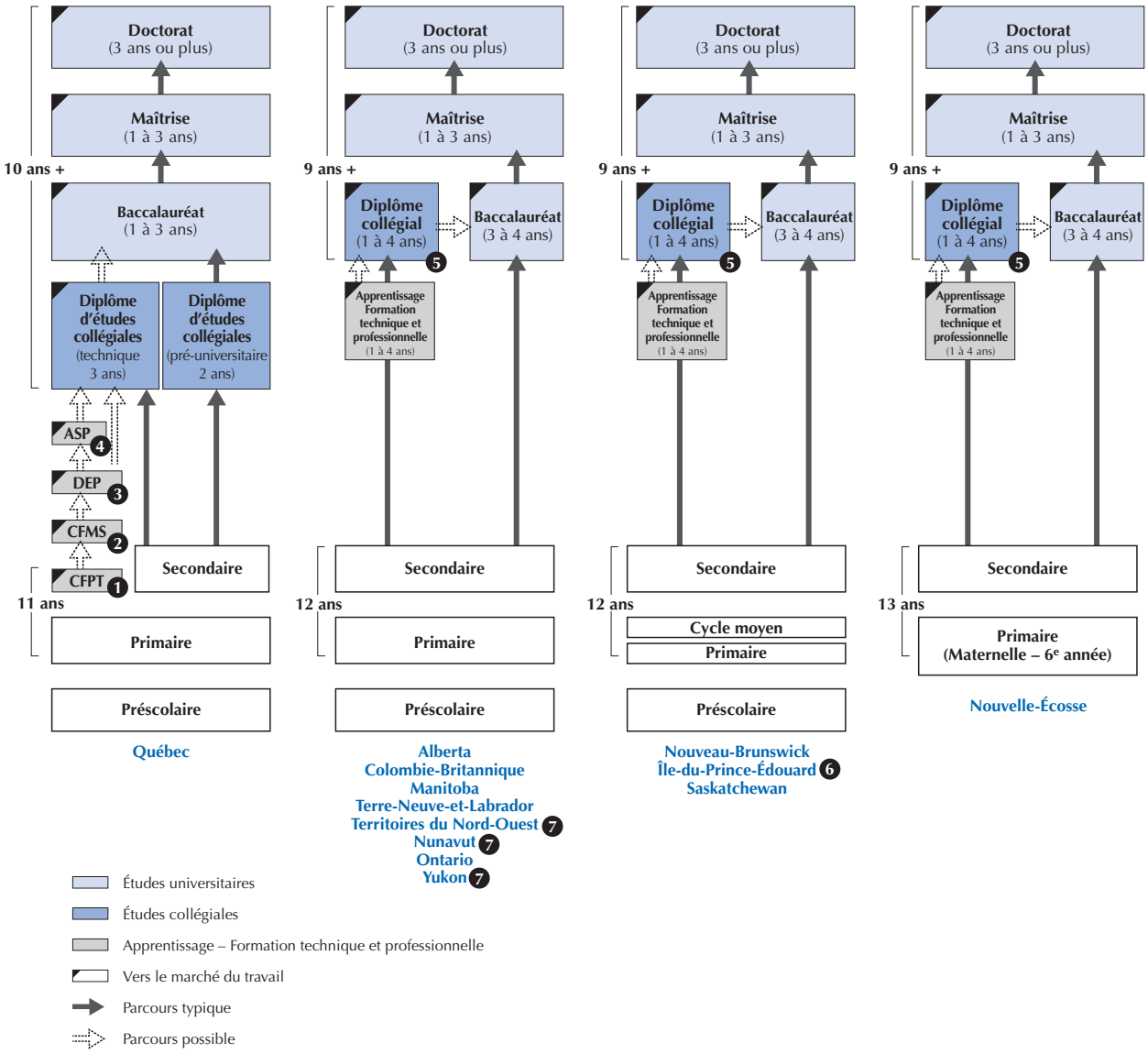
Profil du Canada et de ses systèmes d'éducation

Le Canada est une fédération composée de dix provinces et de trois territoires[3]. Les provinces sont autonomes pour l'administration des programmes sociaux, tels que les soins de santé et l'éducation. En outre, pour financer ces deux services publics, les provinces perçoivent davantage de recettes combinées que le gouvernement fédéral, ce qui est inhabituel dans une structure fédérée. Le gouvernement fédéral peut proposer des politiques nationales, mais les provinces sont libres d'y adhérer ou de s'y soustraire, bien que cette dernière option soit rarement retenue.



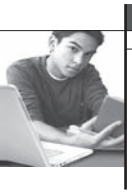
■ Figure 2.5 ■

Aperçu des systèmes d'éducation au Canada



1. **CFPT - Certificat de formation préparatoire au travail** *(3 ans après le secondaire II).*
2. **CFMS – Certificat de formation à un métier semi spécialisé** *(1 an après le secondaire II).*
3. **DEP – Diplôme d'études professionnelles** *(600 à 1800 heures selon le programme d'études).*
4. **ASP – Attestation de spécialisation professionnelle** *(300 à 1185 heures selon le programme d'études).*
5. En Alberta, en Colombie-Britannique, en Ontario et sur l'Île-du-Prince-Édouard, certains établissements offrent des diplômes appliqués.
6. Sur l'Île du Prince Édouard, le secondaire est divisé en deux cycles : 1er cycle (3 ans) et 2e cycle (3 ans).
7. Ces territoires n'ont pas d'établissement universitaire. Certains grades peuvent être obtenus grâce à des partenariats. Les étudiants peuvent aussi étudier à l'extérieur des territoires.

Remarques : l'ensemble des collèges et universités proposent des programmes diplômants de durées variables. Même s'ils ne figurent pas sur ce graphique, des programmes de formation continue et d'enseignement pour adultes peuvent être dispensés à tous les niveaux d'enseignement.
Source : Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux, Conseil des ministres de l'Éducation, 2008.



Le Canada consacre environ 6.0 % de son PIB aux dépenses d'éducation, tous niveaux d'enseignement confondus. Ce pourcentage est supérieur à la moyenne (5.9 %) de l'OCDE et le onzième plus élevé parmi les pays membres de l'OCDE. Les dépenses d'éducation sont réparties ainsi : 3.6 % pour l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (contre 3.8 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE) et 2.5 % pour l'enseignement supérieur (contre 1.5 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE). Le Canada se situe au 21e rang sur 32 pour ses dépenses au titre de l'enseignement primaire en pourcentage de son PIB, mais occupe la 4e place, après le Luxembourg, les États-Unis et la Corée, pour ses investissements dans l'enseignement supérieur (statistiques de 2008 ; OCDE, 2011a).

Puisque chaque province possède son propre système d'éducation, les programmes d'études, les évaluations, les pratiques de responsabilisation et les salaires des enseignants, entre autres éléments, varient d'une province à l'autre. L'âge de fin de la scolarité obligatoire change également selon les provinces : il est obligatoire de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 16 ans dans toutes les provinces, sauf en Ontario et au Nouveau-Brunswick , où l'obligation scolaire prend fin à l'âge de 18 ans. Les établissements d'enseignement publics sont gratuits dans l'enseignement primaire et secondaire pour tous les Canadiens, dans la mesure où ces derniers satisfont certains critères d'âge et de lieu de résidence. Il existe également des établissements d'enseignement privés, mais ils sont rares et leur prévalence varie selon les provinces. Aux niveaux primaire et secondaire, environ 93 % des élèves canadiens fréquentent des établissements financés par l'État (OCDE, 2011a).

La figure 2.5 présente un aperçu schématique, par province, de la structure des systèmes d'éducation du Canada. Le système du Québec diffère de celui des autres provinces, tout particulièrement en ce qui concerne le parcours qui permet d'accéder aux études post-secondaires.

Toutes les provinces, à l'exception de la Nouvelle-Écosse, offrent une éducation préscolaire (c'est-à-dire aux enfants âgés de 5 à 6 ans). L'Ontario est la seule province à offrir des classes de prématernelle (c'est-à-dire aux enfants âgés de 4 à 5 ans). Le Nouveau-Brunswick, l'Île-du-Prince-Édouard et la Saskatchewan proposent une scolarité de niveau intermédiaire, entre le primaire et le secondaire, ce qui n'est pas le cas des sept autres provinces. Dans la plupart des provinces, les études primaires et secondaires combinées s'étendent sur une période de 12 ans.

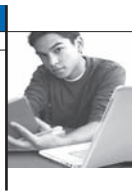
Le programme d'études des établissements d'enseignement primaire est centré sur la langue, les mathématiques, les études sociales, les sciences, la santé, l'éducation physique et les arts ; certaines provinces proposent aussi des cours d'apprentissage d'une seconde langue. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les élèves suivent surtout des cours obligatoires. La proportion de cours optionnels augmente dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire de façon à ce que les élèves puissent s'inscrire à des cours qui les préparent à entrer sur le marché du travail ou à répondre aux conditions d'admission des établissements d'enseignement post-secondaires.

Les diplômes d'études secondaires sont décernés aux élèves qui ont terminé le nombre requis de cours obligatoires et de cours optionnels (dans certains cas, d'autres facteurs peuvent être pris en compte). Le diplôme d'études secondaires, ou son équivalent, est une condition d'admission dans les établissements d'enseignement post-secondaire et supérieur.

Au niveau post-secondaire, une distinction est établie entre les collèges, les universités et les établissements d'études supérieures. Dans les collèges, le titre de compétence le plus couramment décerné est un diplôme, à la fin de deux à trois ans d'études. Dans les universités, les étudiants obtiennent un baccalauréat après trois à quatre ans d'études. Dans les établissements d'études supérieures, les étudiants peuvent suivre un cours d'un à deux ans pour obtenir un certificat ou un diplôme de deuxième cycle tel qu'une maîtrise. L'obtention d'un doctorat peut exiger trois années d'études supplémentaires ou plus.

Le Québec diffère des autres provinces quant à la manière dont les élèves passent de l'enseignement secondaire aux collèges ou universités. Le système des cégeps (*Collèges d'enseignement général et professionnel*) vise à faciliter l'accès aux études post-secondaires. Il faut obligatoirement passer par un cégep pour être admis dans les programmes universitaires. En guise de compensation, les études primaires et secondaires combinées s'étendent sur 11 ans au lieu de 12. Les élèves ont le choix entre deux parcours : collégial (trois ans de cégep) ou universitaire (entrée à l'université après deux ans de cégep).

L'encadré 2.2 donne un aperçu des systèmes d'éducation du Canada dans une perspective internationale.



Encadré 2.2 **Les grandes lignes des systèmes d'éducation au Canada**

Les provinces jouissent d'une complète autonomie pour déterminer les programmes d'études, les modes d'évaluation, les pratiques de responsabilisation et les salaires des enseignants.

Le système d'éducation du Québec diffère de celui des autres provinces quant à la manière dont les élèves passent de l'enseignement secondaire aux collèges et universités.

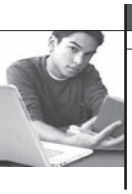
Il existe une grande diversité entre les provinces en termes de langues parlées, de pourcentage d'immigrants, de taux d'obtention d'un diplôme, de PIB par habitant et de taux de chômage.

En comparaison avec d'autres pays membres de l'OCDE, le Canada possède les caractéristiques suivantes :

- différents systèmes d'éducation en raison de sa structure fédérale ;
- population multiculturelle et possibilité de faire des études dans les deux langues officielles ;
- dépenses modérées, en pourcentage du PIB, pour les études primaires, secondaires et autres que supérieures ;
- dépenses élevées, en pourcentage du PIB, pour les études supérieures ;
- frais de scolarité élevés pour les études supérieures, compensés par de bons programmes d'aide financière aux étudiants ;
- taux d'obtention d'un diplôme relativement élevé dans l'enseignement supérieur (55 % des 25-34 ans) ;
- avantage salarial modéré, de l'ordre de 38 %, pour les diplômés de l'enseignement supérieur par comparaison avec les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ;
- avantage salarial modeste, de l'ordre de 14 %, pour les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire par comparaison avec les diplômés du premier cycle de l'enseignement secondaire ; et
- pourcentage élevé de diplômés de l'enseignement supérieur au sein de la population en âge de travailler.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE ET CONCLUSIONS

Les enquêtes PISA-15, EJET et PISA-24 offrent une chance unique de mesurer les gains d'apprentissage entre l'évaluation PISA-15 et la nouvelle évaluation de 2009, c'est-à-dire entre le moment où les participants étaient âgés de 15 ans et celui où ils étaient âgés de 24 ans. Toutefois, plusieurs problèmes techniques doivent être pris en considération avant de tirer des conclusions de l'analyse de ces données. Dans le présent chapitre, le survol des sources de données sert de guide pour interpréter les données et l'analyse dont il est question dans les chapitres suivants. La description des systèmes d'éducation du Canada guidera l'interprétation des résultats.

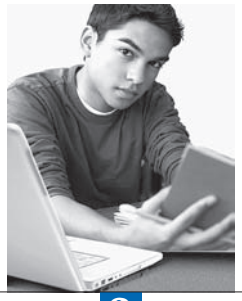


Notes

1. Marks, G.N. (2007) ; Bertschy, K. *et al.* (2009) ; OCDE (2010a).

2. Il faut rappeler que l'EJET comprenait aussi une enquête auprès de jeunes Canadiens plus âgés qui avaient entre 18 et 20 ans en 2000. Ces personnes ont également répondu à un questionnaire d'enquête tous les deux ans, jusqu'en 2008, permettant ainsi de disposer d'informations antérieures sur les études post-secondaires et d'établir des comparaisons entre les cohortes plus jeunes et les cohortes plus âgées. Toutefois, l'absence de mesure des compétences constituait une lacune au regard d'analyses potentielles.

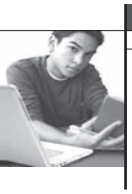
3. Compte tenu de la structure fédérée du Canada, certains indicateurs statistiques pour l'éducation publiés dans le rapport annuel de l'OCDE, *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE* (par exemple, OCDE, 2011a) ne sont pas disponibles pour le Canada. Il est donc impossible de faire largement appel à cette source de données dans la présente section.



3

Les compétences en compréhension de l'écrit des jeunes Canadiens à 15 ans et à 24 ans

L'enquête PISA-24 a révélé un accroissement important des compétences en compréhension de l'écrit entre l'âge de 15 ans et l'âge de 24 ans chez tous les jeunes évalués. Par exemple, le nombre de jeunes dont les scores sont inférieurs au niveau 3 de l'échelle PISA – une mesure déterminante de la réussite dans le programme PISA – est passé de 21 % en 2000 à 7 % en 2009. Cependant, le rythme auquel les jeunes acquièrent des compétences varie sensiblement. Les différences de performance sont liées à certaines caractéristiques des élèves, qui ne changent pas au fil du temps. Des écarts de performance perdurent, certes, mais ils se sont amoindris au cours des neuf années entre la première et la deuxième évaluation.



UNE ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT DES JEUNES DE 24 ANS ET LA FAÇON DE LES RATTACHER AUX COMPÉTENCES DÉJÀ ACQUISES LORSQU'ILS ÉTAIENT ÂGÉS DE 15 ANS

Les résultats de PISA-15 donnaient un aperçu des savoirs et savoir-faire des élèves à l'âge de 15 ans. La nouvelle évaluation (PISA-24) réalisée au Canada en 2009 a permis de prendre un second cliché de la même population près d'une décennie plus tard. Ces deux études permettent non seulement d'évaluer les compétences en compréhension de l'écrit de la cohorte de jeunes dans son ensemble, mais aussi de recueillir des données sur les caractéristiques individuelles telles que le sexe, le contexte familial et la langue parlée à la maison, autant d'éléments qui peuvent être associés à la performance. L'analyse de ces données peut aider à élaborer des politiques pour aider les étudiants qui ont des difficultés.

Le présent chapitre analyse : les résultats moyens en compréhension de l'écrit des jeunes Canadiens âgés de 15 et de 24 ans ; l'évolution de la répartition des compétences en compréhension de l'écrit au fil du temps ; le profil démographique des élèves moins performants ; les choix scolaires et professionnels qui laissent présager de plus grandes compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 24 ans ; et les facteurs de risque associés à de faibles résultats en compréhension de l'écrit pour les jeunes de 15 et 24 ans.

Dans le présent rapport, plusieurs indicateurs sont utilisés pour décrire la performance en compréhension de l'écrit des élèves, notamment la performance moyenne, la disparité des compétences et le pourcentage d'étudiants dont les compétences sont inférieures au niveau 3 de l'échelle PISA. Les niveaux de compétence n'ont peut-être pas la même signification pour les jeunes de 24 ans et les adolescents de 15 ans, mais le niveau 3 est un point de référence bien connu pour les résultats des évaluations PISA. À ce niveau, la compétence en compréhension de l'écrit a été définie comme l'aptitude à « comparer, opposer et classer par catégories des renseignements concurrents selon un ensemble de critères » (Bussière *et al.*, 2001). Une étude antérieure a montré que lorsqu'un élève atteint un niveau en compréhension de l'écrit égal ou supérieur au niveau 3, il est bien plus susceptible d'entreprendre des études post-secondaires (Bussière et Knighton, 2006).

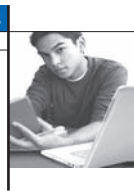
LES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT À 15 ET À 24 ANS

Une amélioration marquée des compétences en compréhension de l'écrit a été observée chez tous les jeunes réévalués aux fins de la présente étude. Ces jeunes avaient obtenu un score moyen de 541 points sur l'échelle de PISA-15[1]. En 2009, leur score moyen en compréhension de l'écrit, mesuré par PISA-24, avait augmenté de 57 points pour atteindre 598 points sur l'échelle PISA (tableau 3.2). En comparaison, une augmentation de 50 points correspond à la moitié d'un écart-type sur l'échelle initiale du PISA ; et l'écart entre deux niveaux de compétence dépasse 70 points. Ainsi, l'ampleur de l'amélioration constatée chez les jeunes Canadiens est similaire à la différence entre les scores moyens en compréhension de l'écrit obtenus lors de l'évaluation PISA 2009 par les élèves du Canada, d'une part, et ceux de pays comme la Croatie, Israël, le Luxembourg, l'Autriche et la Turquie, d'autre part (OCDE, 2010b).

Sur la base de différents indicateurs, les résultats de l'étude PISA-15 situent le Canada parmi les pays les plus performants et les plus soucieux d'équité. Par exemple, les résultats des élèves à l'évaluation PISA 2009 étaient plus homogènes au Canada que dans la plupart des autres pays qui avaient participé à l'étude PISA-15. Dans PISA-15, l'écart-type – une mesure de la dispersion des résultats – était de 94.6 points pour le Canada, par comparaison avec la mesure normalisée de 100 points dans tous les pays de l'OCDE. Parmi les participants de l'étude PISA-24, l'écart-type était de 92 points en 2000. En 2009, l'écart-type avait diminué de plus de 14 points pour s'établir à 78 points.

De façon générale, les compétences en compréhension de l'écrit se sont améliorées entre 15 et 24 ans. La figure 3.1 montre l'évolution de la performance en compréhension de l'écrit des participants entre 2000 et 2009. La hauteur de la ligne indique le pourcentage d'élèves qui ont obtenu un score donné qui, lui, est indiqué sur l'axe X. Les pourcentages et les pourcentages cumulatifs pour les différents niveaux de compétences utilisés dans cette figure sont présentés à l'annexe B, tableau 3.1.

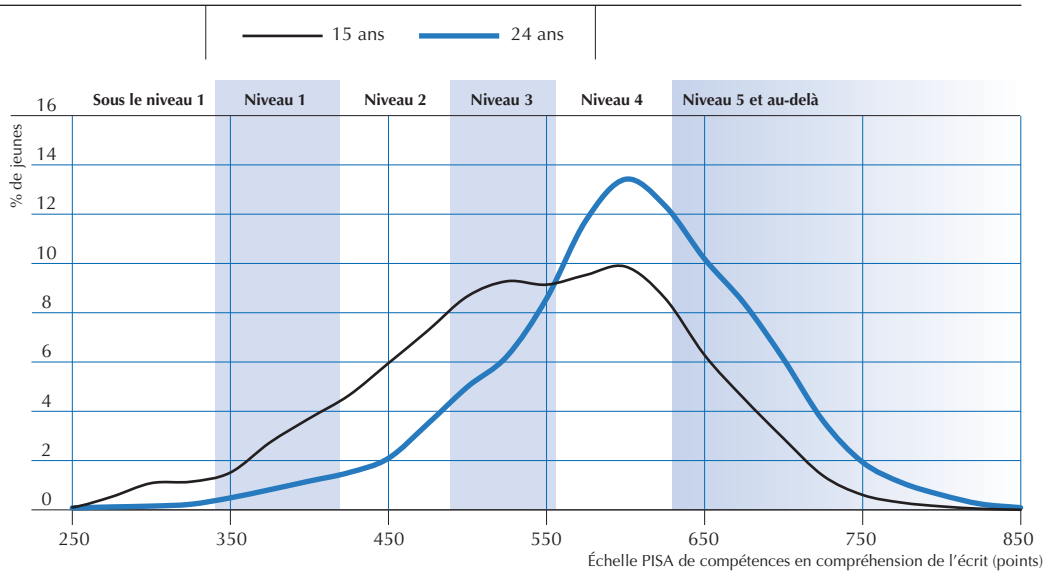
La figure 3.1 montre que la performance moyenne en compréhension de l'écrit s'est améliorée à l'âge de 24 ans (le milieu de la répartition s'est déplacé vers la droite) et que la dispersion des scores a diminué (moins de jeunes occupent maintenant les extrémités de la répartition, en particulier l'extrémité gauche, qui indique le pourcentage de jeunes dont les compétences en compréhension de l'écrit sont très faibles). La zone au-dessous de la courbe, à droite au-delà des 626 points, montre que le pourcentage de jeunes ayant obtenu un niveau de compétence égal ou supérieur au niveau 5 était beaucoup plus élevé en 2009 qu'en 2000.



■ Figure 3.1 ■

Comparaison de la répartition des compétences en compréhension de l'écrit, PISA-15 et PISA-24

Pourcentage de participants âgés de 15 ans en 2000 et de 24 ans en 2009



	Sous le niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5 et au-delà
PISA-15 (2000)	2 %	5 %	14 %	25 %	29 %	25 %
PISA-24 (2009)	0 %	2 %	5 %	15 %	34 %	45 %
Écart en points de pourcentage	**-1**	**-4**	**-10**	**-11**	**5**	**20**

Source : Tableau 3.1 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596536

Le graphique du haut de la figure 3.1 indique le pourcentage de jeunes, par niveau de performance, sur l'échelle PISA. En 2000, 21.4 % des Canadiens de 15 ans avaient obtenu un score inférieur à 475 points, c'est-à-dire au-dessous du niveau 3 sur l'échelle de compétence PISA. En 2009, ce pourcentage avait chuté à 6.7 % chez les participants âgés de 24 ans. Dans le même ordre d'idées, en 2000, 24.8 % des élèves avaient obtenu un score égal ou supérieur à 625 points, ce qui correspond au niveau 5 sur l'échelle PISA, alors qu'en 2009, 44.6 % des jeunes réévalués ont atteint ce même niveau. Ces résultats indiquent certes que les compétences en compréhension de l'écrit des jeunes Canadiens se sont améliorées de façon significative. Toutefois, près de 7 % des jeunes de 24 ans n'ont toujours pas réussi à atteindre le niveau 3 de compétence sur l'échelle PISA et devraient tirer avantage d'une formation générale en littératie. Les compétences de niveau 3 permettent notamment « de localiser plusieurs fragments d'information ou d'établir des liens entre plusieurs passages d'un texte pour le relier à des connaissances familières » (OCDE, 2010b).

Bon nombre des améliorations constatées entre 15 et 24 ans sont le résultat d'un changement global dans la répartition des compétences en compréhension de l'écrit. Toutefois, comme nous le verrons dans les sections suivantes et comme l'indique la figure 3.1, ces améliorations ne sont pas réparties uniformément. Par exemple, dans l'étude PISA-15, les compétences étaient relativement dispersées, selon deux modes distincts, créant ainsi des « remontées soudaines » dans la répartition. En revanche, la répartition des compétences en compréhension de l'écrit, observée en 2009, est unimodale et beaucoup plus étroite, avec un pic important, indiquant ainsi que les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 24 ans sont plus également réparties qu'à l'âge de 15 ans. Le reste du présent chapitre est consacré à un examen approfondi de la nature des corrélations entre les caractéristiques individuelles et les performances en compréhension de l'écrit à 15 et à 24 ans.

LES CARACTÉRISTIQUES DÉMOGRAPHIQUES ET L'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ENTRE 15 ET 24 ANS

Les facteurs démographiques, tels que le sexe et le milieu socio-économique, sont étroitement liés aux différences de performance entre 15 et 24 ans. Les taux d'acquisition de compétences, tels que mesurés par l'étude PISA-24, sont également associés aux caractéristiques démographiques.

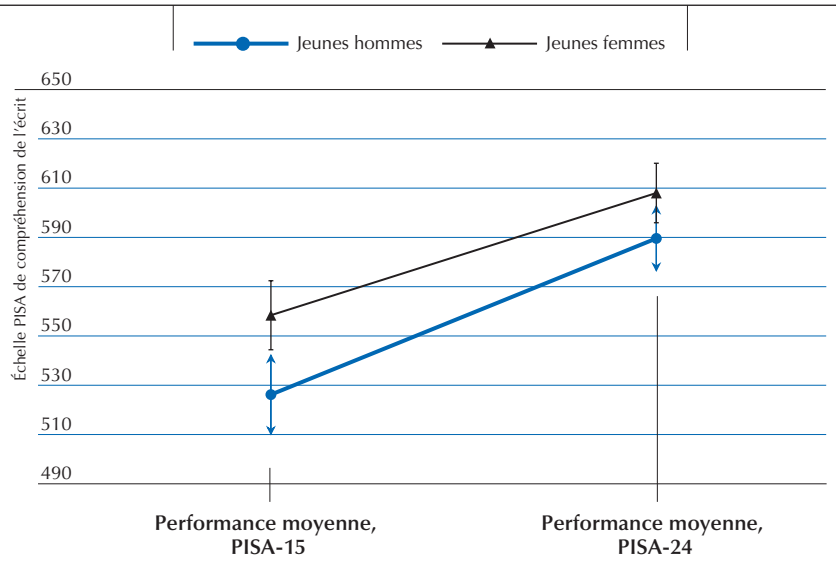
Différences selon le sexe

L'étude PISA-24 montre qu'à l'âge de 24 ans, les filles devancent les garçons en compréhension de l'écrit, mais avec un avantage de performance plus faible que celui observé à l'âge de 15 ans. Les filles obtiennent de bien meilleurs résultats en compréhension de l'écrit que les garçons dans presque tous les pays et économies qui participent à PISA. Chez les participants de l'étude PISA-24, les filles devançaient les garçons de 32 points, en moyenne, lors de l'évaluation PISA-15 ; en 2009, cet écart n'était plus que de 18 points. En moyenne, ces jeunes femmes avaient obtenu un score de 558 points à l'évaluation de 2000 et de 608 points à l'évaluation de 2009, soit une augmentation de 50 points. Les jeunes hommes avaient obtenu, en moyenne, un score de 526 points à l'évaluation de 2000 et de 590 points à la réévaluation de 2009, soit une amélioration de 63 points (tableau 3.2). Comme on le verra dans bon nombre des cas suivants, les groupes de lecteurs moins performants ont amélioré plus rapidement leurs compétences en compréhension de l'écrit que les groupes de lecteurs plus performants.

La figure 3.2 indique la performance moyenne des filles/jeunes femmes (triangles) et des garçons/jeunes hommes (cercles) à chaque évaluation. La ligne entre chaque mesure de la performance moyenne (triangle ou cercle) montre la progression entre chacune des évaluations ou le taux d'accroissement des compétences pour chaque groupe (en présumant que l'accroissement entre les deux périodes d'évaluation est parfaitement linéaire). Dans le cas présent, la ligne pour les jeunes femmes est légèrement plus plane, ce qui témoigne d'un rythme plus lent d'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit. Toutefois, la performance moyenne est plus élevée chez les jeunes femmes que chez les jeunes hommes aux deux moments d'évaluation. Dans l'étude PISA-15, la différence de performance moyenne entre les garçons et les filles était importante et significative ; mais dans l'étude PISA-24, l'écart de performance s'est rétréci et les différences ne peuvent plus être établies avec le même niveau de confiance que dans PISA-15.

■ Figure 3.2 ■

Performance en compréhension de l'écrit selon le sexe, PISA-15 et PISA-24

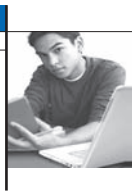


Remarque : les lignes verticales sur les mesures de performance moyenne indiquent le degré de précision de calcul de ces scores moyens. En termes statistiques, on appelle « intervalle de confiance » l'étendue de mesures de performance indiquée par ces lignes. En général, les lignes verticales qui se chevauchent (intervalles de confiance joints) suggèrent que les écarts ne sont pas statistiquement significatifs, avec un degré de confiance élevé.

Source : Tableau 3.2 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596536

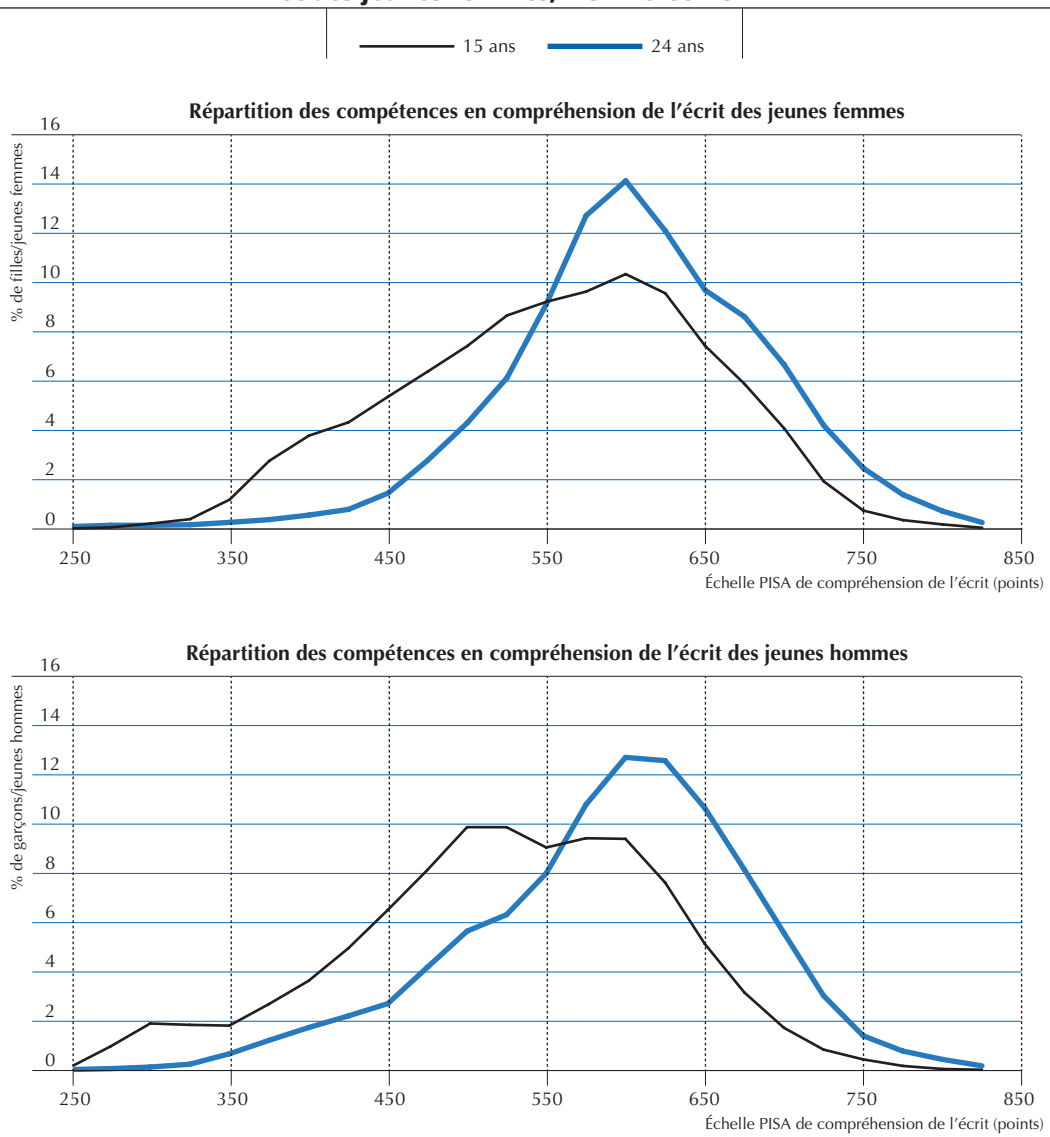
La répartition, selon le sexe, des scores obtenus fait ressortir d'importantes différences entre les garçons et les filles, tant à 15 ans qu'à 24 ans (figure 3.3). En particulier, la différence de performance moyenne entre les garçons et les filles à l'âge de 15 ans est largement attribuable à l'existence de deux grands groupes ou sous-populations de garçons peu performants en compréhension de l'écrit, mise en relief par deux remontées soudaines dans la répartition, l'une centrée à environ 300 points et l'autre à environ 500 points. Ces sous-populations ont disparu dans la répartition des jeunes hommes de 24 ans, ce qui explique pourquoi la répartition chez les jeunes hommes est semblable à celle observée chez les jeunes femmes. Toutefois, le nombre de jeunes hommes peu performants en compréhension de l'écrit demeure



élevé, comme en témoigne la « lourdeur » de l'extrémité inférieure de la répartition. Cela rend compte de la différence persistante entre la performance moyenne des jeunes hommes et celle des jeunes femmes de 24 ans, en dépit de leur répartition quasi identique à l'extrémité supérieure de l'échelle. Le pourcentage élevé d'hommes ayant de faibles compétences en compréhension de l'écrit correspond à la faible performance initiale des garçons à l'âge de 15 ans ; toutefois, les changements de la répartition entre 15 et 24 ans donnent à penser que ce désavantage peut s'amenuiser avec le temps. Le tableau 3.3 de l'annexe B montre la répartition des performances dans les deux évaluations, tant pour les jeunes hommes que pour les jeunes femmes.

■ Figure 3.3 ■

Comparaison de la répartition des compétences en compréhension de l'écrit des jeunes hommes et des jeunes femmes, PISA-15 et PISA-24



Source : Tableau 3.3 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596536

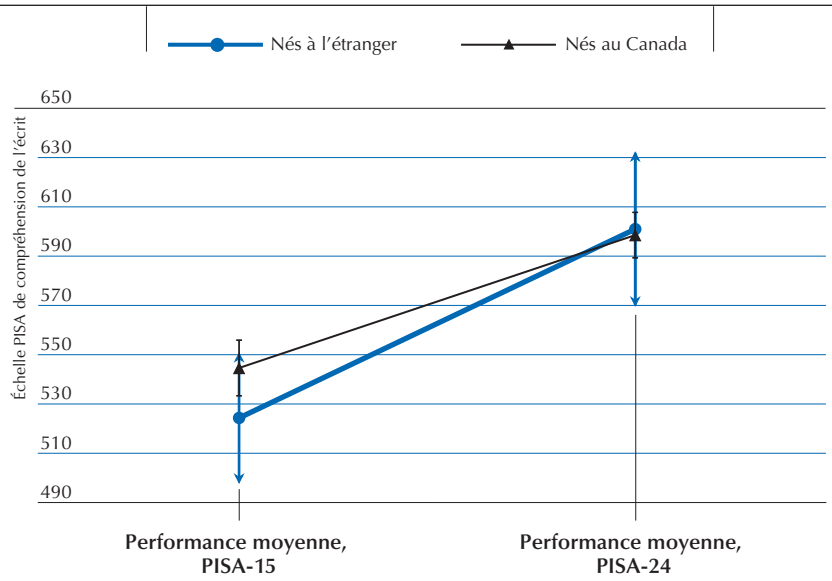
Les jeunes issus de l'immigration

Les élèves canadiens nés à l'extérieur du Canada affichaient une performance relativement bonne, selon les normes internationales, dans l'étude PISA-15[2]. En fait, l'écart de performance entre les élèves nés au Canada et ceux nés à l'extérieur du Canada était particulièrement mince.

La figure 3.4 indique la performance moyenne des élèves lors des deux évaluations, selon leur lieu de naissance. En moyenne, les élèves nés à l'extérieur du Canada ont obtenu un score de 524 points sur l'échelle de PISA-15, contre 545 points pour les élèves nés au Canada. Lors de la réévaluation de 2009, tous les participants ont obtenu un score d'environ 600 points, qu'ils soient nés au Canada ou à l'étranger. Au Canada, l'accroissement des compétences chez les jeunes d'origine étrangère est remarquable et met en lumière les gains d'apprentissage possibles après la période de scolarité obligatoire. Mesuré en points, l'accroissement des compétences chez les élèves nés à l'étranger se chiffre à 77 points – plus d'un niveau de compétence sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit – et à 54 points chez les élèves nés au Canada (tableau 3.2).

■ Figure 3.4 ■

Performance en compréhension de l'écrit selon le pays de naissance, PISA-15 et PISA-24



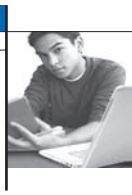
Remarque : les lignes verticales sur les mesures de performance moyenne indiquent le degré de précision de calcul de ces scores moyens. En termes statistiques, on appelle « intervalle de confiance » l'étendue de mesures de performance indiquée par ces lignes. En général, les lignes verticales qui se chevauchent (intervalles de confiance joints) suggèrent que les écarts ne sont pas statistiquement significatifs, avec un degré de confiance élevé.
Source : Tableau 3.2 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596536

La situation socio-économique de la famille

Les résultats de chaque cycle PISA et d'autres données internationales et nationales révèlent que la situation socio-économique des élèves est fortement liée à leur performance scolaire. Ce constat s'observait également pour les jeunes Canadiens en 2000. L'étude PISA-24 fournit l'occasion d'analyser l'évolution des compétences en fonction du milieu socio-économique, et de déterminer si le fait de vivre en milieu défavorisé à l'âge de 15 ans continue d'influencer la performance et l'acquisition de compétences au-delà de la période de scolarité obligatoire.

L'étude PISA-24 montre que le fait de vivre en milieu défavorisé à l'âge de 15 ans ne compromet pas l'acquisition de compétences au-delà de la période de scolarité obligatoire. Toutefois, les élèves issus d'un milieu défavorisé ont encore, à 24 ans, des compétences moindres que leurs pairs issus d'un milieu favorisé. Autrement dit, il y une plus grande équité entre les deux groupes, en termes d'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit après la période de scolarité obligatoire, en ce sens que les jeunes les plus défavorisés rattrapent quelque peu leurs pairs privilégiés, mais les différences entre ces deux groupes ne sont pas complètement éliminées.

La figure 3.5 indique la performance moyenne des élèves issus de milieux favorisés et de ceux issus de milieux défavorisés. Pour les besoins de la présente analyse, les élèves ont été divisés en trois groupes en utilisant *l'indice PISA de statut économique, social et culturel*. Le tiers inférieur des élèves – c'est-à-dire les élèves défavorisés sur le plan socio-économique – a été comparé au tiers supérieur des élèves – c'est-à-dire les élèves favorisés sur le plan socio-économique.



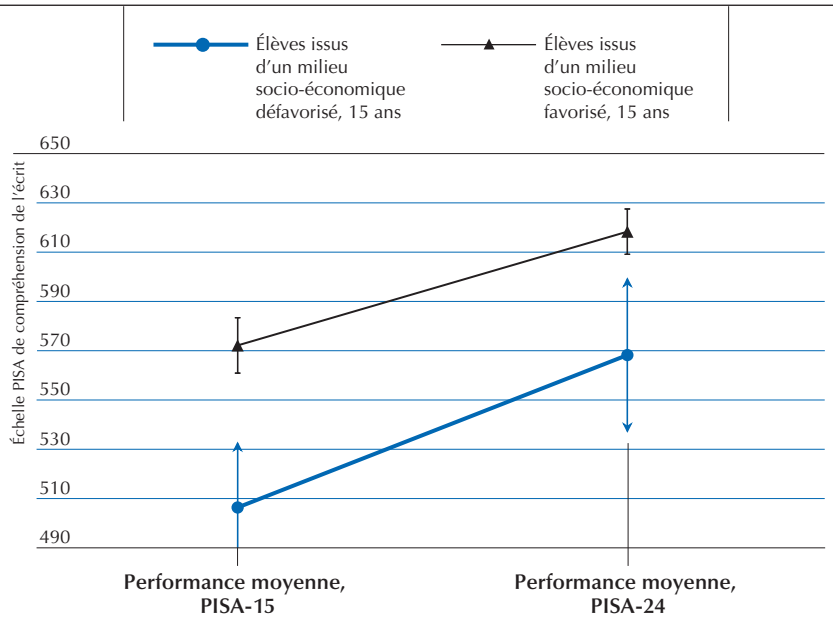
Ce classement est propre à chaque pays, ce qui signifie que ces élèves sont favorisés ou défavorisés par rapport à leurs pairs au Canada, mais qu'il pourrait en être de même ou non par rapport aux élèves ou individus d'autres pays. Le statut socio-économique des participants à l'étude PISA-24 ayant déjà été mesuré dans l'étude PISA-15, cette variable fait référence à leur contexte familial lorsqu'ils étaient âgés de 15 ans, et non à l'évolution possible de ce statut entre 2000 et 2009.

Comme le montre la figure 3.5, en 2000, les participants à l'étude PISA-15 issus d'un milieu défavorisé sur le plan socio-économique avaient obtenu un score moyen de 506 points en compréhension de l'écrit, soit juste au-dessus de la moyenne de l'OCDE. Avec une performance moyenne de 572 points, les élèves issus d'un milieu favorisé devançaient leurs pairs défavorisés de près d'un niveau complet de compétence sur l'échelle PISA. En 2009, la performance moyenne des élèves issus d'un milieu défavorisé s'était améliorée de plus de 62 points, pour atteindre désormais 568 points ; toutefois, ce score demeure inférieur à celui obtenu à l'âge de 15 ans par les jeunes plus favorisés. Parallèlement, la performance moyenne des participants issus d'un milieu favorisé sur le plan socio-économique a progressé plus faiblement, de 46 points, pour atteindre 618 points (tableau 3.2).

La figure 3.5 dissipe tous les doutes quant à la persistance de cet écart. Compte tenu des variations importantes de la performance à l'intérieur de chaque groupe et du nombre relativement faible de sujets évalués dans chacun de ces groupes (un tiers de l'échantillon complet dans chaque cas), les intervalles de confiance pour chacune des quatre mesures mises en lumière dans les figures sont relativement grands. En dépit du manque de précision dans les mesures de la performance moyenne, les intervalles de confiance observés en 2000 et en 2009 ne se chevauchent pas pour les deux groupes (les extrémités supérieures des intervalles de confiance en 2000 sont au-dessous des extrémités inférieures des intervalles en 2009).

■ Figure 3.5 ■

Performance en compréhension de l'écrit selon le milieu socio-économique, PISA-15 et PISA-24



Remarque : les lignes verticales sur les mesures de performance moyenne indiquent le degré de précision de calcul de ces scores moyens. En termes statistiques, on appelle « intervalle de confiance » l'étendue de mesures de performance indiquée par ces lignes. En général, les lignes verticales qui se chevauchent (intervalles de confiance joints) suggèrent que les écarts ne sont pas statistiquement significatifs, avec un degré de confiance élevé.
Source : Tableau 3.2 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596536

Comme le donnent à penser les résultats des chapitres 4 et 5 du présent rapport, l'écart de performance persistant entre ces deux groupes s'explique en partie par des différences de parcours scolaires. Une étude antérieure (OCDE, 2010a) montre que les élèves défavorisés sur le plan socio-économique prennent plus de temps pour terminer leurs études secondaires, ont un niveau de formation plus faible et sont plus susceptibles d'entrer plus tôt sur le marché du travail.

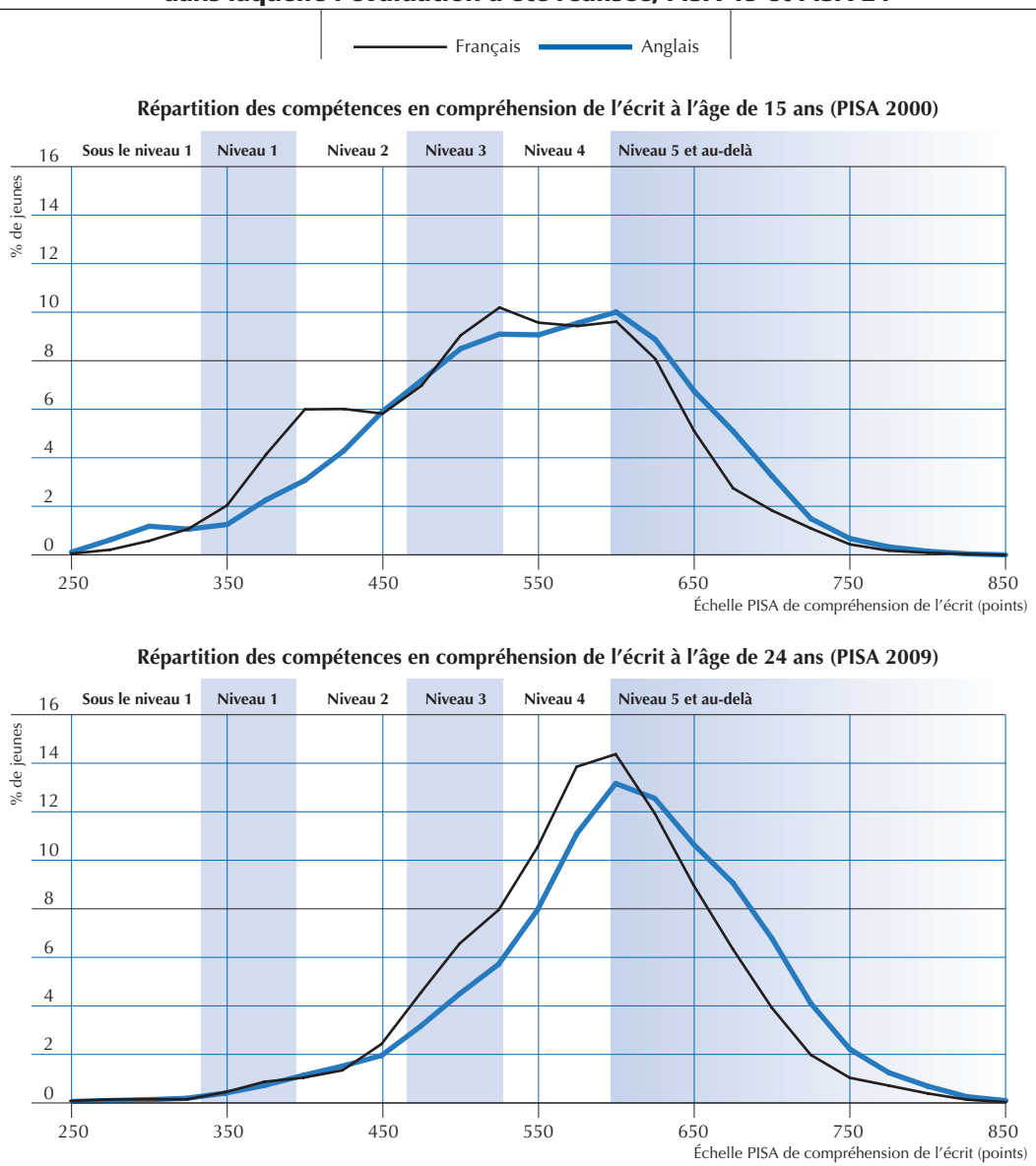
Ces facteurs sont liés à des taux inférieurs d'acquisition de compétences et peuvent en partie expliquer la persistance de plus faibles performances en compréhension de l'écrit parmi les élèves défavorisés sur le plan socio-économique.

La langue

Le Canada possède deux langues officielles, l'anglais et le français, et la scolarité obligatoire est dispensée dans ces deux langues. La répartition entre francophones et anglophones varie dans les dix provinces. Les francophones sont majoritaires au Québec, mais constituent une minorité dans les autres provinces. L'analyse ci-dessous tient compte de ces deux aspects linguistiques, dans le cadre de l'évaluation de l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit. Les quatre catégories ne s'excluent pas mutuellement : par exemple, la catégorie des locuteurs minoritaires comprend les anglophones et les francophones, tout comme celle des locuteurs majoritaires. Dans l'analyse ci-dessous, la langue est déterminée en fonction de la langue dans laquelle a été réalisée l'évaluation PISA.

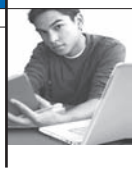
■ Figure 3.6 ■

Comparaison de la répartition des compétences en compréhension de l'écrit selon la langue dans laquelle l'évaluation a été réalisée, PISA-15 et PISA-24



Source : Tableau 3.4 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596536



Dans le cadre de l'étude PISA-15, les élèves anglophones devançaient les élèves francophones de 16 points, avec des scores moyens de 546 et 530 points, respectivement. L'écart entre les locuteurs minoritaires et les locuteurs majoritaires était similaire en 2000 (17 points), avec des scores moyens de 528 et 545 points, respectivement (tableau 3.2).

L'écart de performance entre les locuteurs minoritaires et les locuteurs majoritaires a presque disparu en 2009, tandis que les différences entre anglophones et francophones sont demeurées relativement stables. Le score moyen des locuteurs minoritaires a augmenté de 69 points, contre 54 points chez les locuteurs majoritaires. Par conséquent, les scores moyens des deux groupes montrent un niveau de compétences en compréhension de l'écrit pratiquement identique en 2009 : 597 points chez les locuteurs minoritaires et 600 points chez les locuteurs majoritaires. En revanche, les améliorations des résultats ont été semblables chez les jeunes anglophones et les jeunes francophones en 2009 (environ 56 et 58 points, respectivement). Il en résulte un écart de compétences en compréhension de l'écrit relativement uniforme entre les anglophones et les francophones en 2009. À 24 ans, le score moyen des jeunes anglophones s'élève à 602 points, contre 588 points pour les jeunes francophones (tableau 3.2).

La figure 3.6 souligne les principales différences dans la répartition et l'évolution des compétences en compréhension de l'écrit chez les jeunes anglophones et les jeunes francophones au Canada. À l'âge de 15 ans, la répartition des compétences en compréhension de l'écrit se distinguait de deux façons chez les deux groupes. Tout d'abord, un peu moins d'élèves francophones (section supérieure de la figure 3.6) ont obtenu un score élevé à l'évaluation PISA (c'est-à-dire supérieur à 550 points, soit environ le niveau 4 de l'échelle PISA de performance en compréhension de l'écrit) par rapport aux élèves anglophones. Ensuite, contrairement aux élèves anglophones, les participants francophones comptaient un groupe d'élèves peu performants (ayant obtenu un score d'environ 400 points).

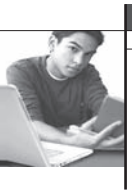
À 24 ans, l'écart persiste à l'extrémité supérieure de la répartition (section inférieure de la figure 3.6), tandis qu'il disparaît à l'extrémité inférieure de la répartition. En d'autres termes, les francophones restent moins susceptibles d'afficher un niveau élevé de compétence en compréhension de l'écrit à l'âge de 24 ans, mais le groupe d'élèves peu performants n'existe plus. Les écarts aux extrémités supérieures des répartitions chez les francophones et les anglophones semblent pratiquement identiques en 2000 et en 2009, malgré une amélioration systématique des compétences en compréhension de l'écrit dans l'ensemble de la répartition. Le tableau 3.4 de l'annexe B montre la répartition selon le rendement des jeunes hommes et des jeunes femmes anglophones et francophones pour les deux évaluations.

Les établissements d'enseignement urbains ou ruraux

Les élèves des établissements d'enseignement ruraux viennent habituellement de familles défavorisées sur le plan socio-économique (Bussière *et al.*, 2001). En outre, les élèves des régions rurales ne bénéficient généralement que d'un accès restreint à des ressources éducatives à l'extérieur de la maison et de l'école. Par exemple, les bibliothèques publiques peuvent être moins nombreuses ou accessibles dans ces régions. Les musées et les autres institutions culturelles se font également plus rares en région rurale par rapport aux zones urbaines. Ces désavantages sont manifestes à l'examen de la relation entre l'emplacement de l'établissement d'enseignement et la performance des élèves dans le cadre de l'évaluation PISA-15.

Les participants à l'étude PISA-24 ayant fréquenté, à l'âge de 15 ans, un établissement d'enseignement rural (situé dans une zone définie comme « un hameau, un village ou une collectivité rurale de moins de 3 000 habitants ») ont obtenu, en moyenne, un score inférieur de 23 points par rapport à celui des élèves des établissements d'enseignement urbains dans le cadre de l'évaluation PISA 2000 des compétences en compréhension de l'écrit. Selon l'étude PISA-15, la performance moyenne en compréhension de l'écrit des élèves scolarisés en milieu rural à l'âge de 15 ans s'établit à 523 points, contre 546 points pour les élèves scolarisés en milieu urbain à l'âge de 15 ans (tableau 3.2).

À l'âge de 24 ans, les individus ayant fréquenté un établissement d'enseignement rural en 2000 avaient réussi à combler une part importante de cet écart de performance. En 2009, la performance moyenne des participants à l'étude PISA-24 qui avaient fréquenté un établissement d'enseignement rural à l'âge de 15 ans s'établissait à 590 points, soit une amélioration de 67 points de leurs compétences en compréhension de l'écrit. Le rendement moyen de ces participants à l'étude PISA-24 de 2009 est de 590 points, soit une amélioration de 67 points des compétences en lecture. En revanche, la performance moyenne des participants à l'étude PISA-24 de 2009 ayant fréquenté un établissement d'enseignement urbain à l'âge de 15 ans s'établit à 600 points, soit une amélioration plus modeste de 54 points (tableau 3.2). Ainsi, quoiqu'il soit toujours manifeste, l'écart entre ces deux groupes s'est atténué pour atteindre environ 10 points, soit un écart relativement faible.



LES ÉCARTS DE COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SELON LES PARCOURS SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL, À 15 ANS ET À 24 ANS

La section précédente a montré qu'un grand nombre de jeunes peuvent surmonter les obstacles associés aux caractéristiques démographiques ou à l'emplacement des établissements d'enseignement. Lorsqu'il subsiste des écarts de compétences en compréhension de l'écrit entre les élèves, il semble que ces écarts soient attribuables à des comportements explicites de ces derniers entre 15 et 24 ans, plutôt qu'à des caractéristiques démographiques. La présente section porte sur les comportements réels et les choix individuels de parcours scolaire et professionnel. Elle présente les écarts de performance dans les évaluations PISA-15 et PISA-24 en fonction de groupes d'élèves déterminés selon leur niveau de formation à l'âge de 24 ans et de leur expérience ou inexpérience sur le marché du travail.

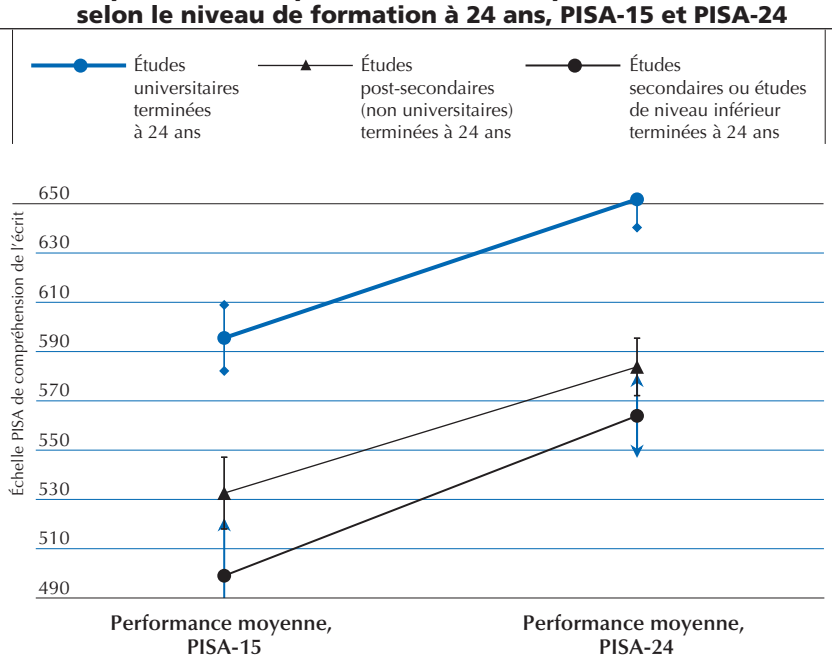
L'analyse descriptive de cette section renforce l'une des principales constatations qui se dégagent de l'examen de l'étude PISA-24 : un engagement continu dans les études est associé à une forte amélioration des compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 24 ans.

Niveau de formation à 24 ans

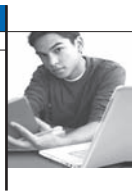
Les différences de niveaux de compétences en compréhension de l'écrit chez les jeunes Canadiens sont liées à des différences de niveau de formation. En 2009, les diplômés universitaires de 24 ans ont obtenu un score moyen plus élevé que les diplômés d'établissements post-secondaires non universitaires, lesquels, de la même manière, ont obtenu un score plus élevé que les élèves n'ayant pas poursuivi d'études post-secondaires. La performance des participants à l'étude PISA-24 reflète celle de l'étude PISA-15 menée lorsque ces participants étaient âgés de 15 ans (figure 3.7). Par exemple, les jeunes diplômés de l'université en 2009 ont obtenu un score moyen de 596 points à l'étude PISA-15 et de 652 points à l'étude PISA-24. En revanche, les diplômés d'établissements post-secondaires non universitaires ont obtenu un score moyen de 533 points à l'étude PISA-15 et de 584 points à l'étude PISA-24. Enfin, les élèves n'ayant pas poursuivi d'études post-secondaires ont obtenu un score d'à peine 499 points à l'étude PISA-15 et 564 points à l'étude PISA-24 (tableau 3.5).

■ Figure 3.7 ■

Comparaison de la performance en compréhension de l'écrit selon le niveau de formation à 24 ans, PISA-15 et PISA-24



Remarque : les lignes verticales sur les mesures de performance moyenne indiquent le degré de précision de calcul de ces scores moyens. En termes statistiques, on appelle « intervalle de confiance » l'étendue de mesures de performance indiquée par ces lignes. En général, les lignes verticales qui se chevauchent (intervalles de confiance joints) suggèrent que les écarts ne sont pas statistiquement significatifs, avec un degré de confiance élevé.
Source : Tableau 3.5 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596536



Malgré une plus forte rapidité d'acquisition des compétences chez les jeunes adultes n'ayant pas poursuivi d'études post-secondaires (comme le démontre la forte pente dans la courbe de la figure 3.7), ces derniers continuent d'obtenir les plus faibles scores à l'âge de 24 ans. En réalité, les résultats que ces jeunes obtiennent à l'âge de 24 ans sont inférieurs à ceux obtenus à l'âge de 15 ans par les élèves diplômés de l'université.

La forte association entre performance et niveau de formation laisse penser que le parcours scolaire est lié à la fois aux compétences initiales à l'âge de 15 ans et à l'accroissement des compétences entre 15 et 24 ans. Néanmoins, l'amélioration des compétences observée chez les élèves ayant le plus faible niveau de formation montre que le développement des compétences, tel que mesuré par les études PISA-15 et PISA-24, peut résulter de différents parcours.

De nombreux facteurs sont liés aux écarts de performance moyenne. Par exemple, le contexte socio-économique des jeunes ayant suivi un parcours scolaire menant à un diplôme universitaire est susceptible d'être très différent de celui des jeunes n'ayant pas poursuivi d'études post-secondaires. Les jeunes femmes ont généralement un niveau de formation supérieur à celui des jeunes hommes et ce résultat se reflétera sûrement dans les écarts observés. Certains écarts de performance présentés dans la figure 3.7 sont attribuables à des caractéristiques personnelles. Les chapitres 4, 5 et 6 contiennent plus de détails à ce sujet ainsi que des analyses complètes qui établissent que même en tenant compte de ces facteurs, le niveau de formation et les années d'études sont étroitement liés à l'acquisition des compétences entre 15 et 24 ans.

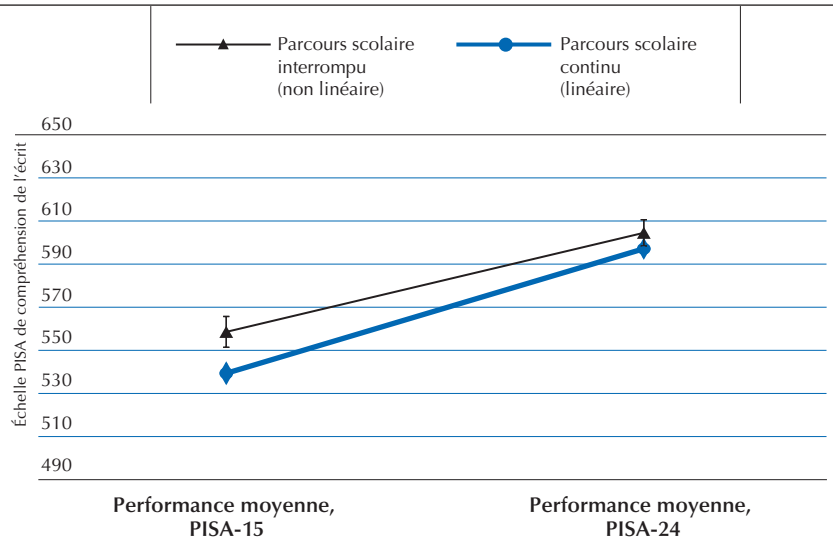
Parcours scolaire

Les parcours scolaires peuvent varier. Par exemple, certains passent d'une étape à l'autre de leur parcours scolaire sans interruption. C'est ce qu'on appelle un parcours scolaire linéaire. Pour d'autres, le parcours vers les études post-secondaires n'est pas aussi direct. Ceux-ci retardent parfois leurs projets d'étude en raison d'une opportunité professionnelle, d'un voyage, ou alors ils interrompent leurs études.

Les participants ayant suivi un parcours non linéaire avaient obtenu un score moyen de 559 points lors de l'évaluation PISA-15 (lorsqu'ils étaient âgés de 15 ans), soit 20 points de plus que les élèves de 15 ans ayant suivi par la suite un parcours linéaire. Toutefois, comme le montre la figure 3.8, à l'âge de 24 ans, l'écart de performance passe à seulement 8 points, car les élèves ayant suivi un parcours linéaire ont davantage amélioré leurs résultats.

■ Figure 3.8 ■

Comparaison de la performance en compréhension de l'écrit selon le parcours scolaire, PISA-15 et PISA-24



Remarque : les lignes verticales sur les mesures de performance moyenne indiquent le degré de précision de calcul de ces scores moyens. En termes statistiques, on appelle « intervalle de confiance » l'étendue de mesures de performance indiquée par ces lignes. En général, les lignes verticales qui se chevauchent (intervalles de confiance joints) suggèrent que les écarts ne sont pas statistiquement significatifs, avec un degré de confiance élevé.

Source : Tableau 3.5 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

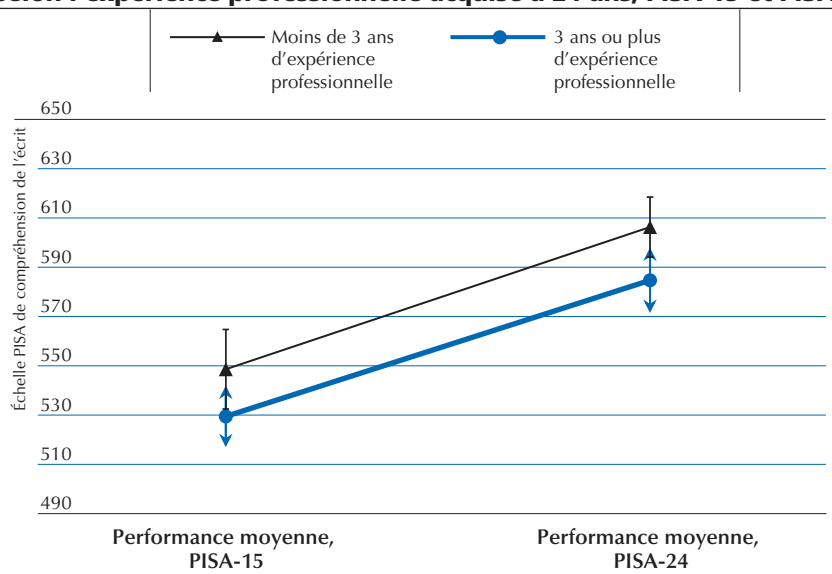
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596536

Expérience professionnelle à 24 ans

Entre 15 et 24 ans, certains jeunes choisissent de se concentrer sur leurs études, tandis que d'autres intègrent plus rapidement le marché du travail et acquièrent, de ce fait, une expérience professionnelle significative avant l'âge de 24 ans. Les jeunes ayant cumulé trois années ou plus d'expérience professionnelle à plein temps à l'âge de 24 ans sont identifiés dans la présente étude comme ceux s'étant orientés vers le marché du travail après l'âge de 15 ans. Ces derniers avaient obtenu un score moyen de 529 points lors de l'évaluation PISA-15 (tableau 3.5). En revanche, les jeunes qui ont privilégié les études, limitant ainsi leur expérience professionnelle à moins de trois ans à l'âge de 24 ans, avaient obtenu un score moyen de 549 points lors de l'évaluation PISA-15. L'écart de performance entre ces deux groupes persiste dans le cadre de l'étude PISA-24 : les jeunes ayant une expérience professionnelle de plus de trois ans ont obtenu un score moyen de 585 points en 2009, tandis que les jeunes ayant une expérience professionnelle inférieure à trois ans ont obtenu un score moyen de 606 points (figure 3.9). Ce constat est particulièrement intéressant, puisque, en l'occurrence, le groupe dont le score moyen était inférieur n'a pas réussi à combler l'écart de performance entre 2000 et 2009.

■ Figure 3.9 ■

Comparaison de la performance en compréhension de l'écrit selon l'expérience professionnelle acquise à 24 ans, PISA-15 et PISA-24



Remarque : les lignes verticales sur les mesures de performance moyenne indiquent le degré de précision de calcul de ces scores moyens. En termes statistiques, on appelle « intervalle de confiance » l'étendue de mesures de performance indiquée par ces lignes. En général, les lignes verticales qui se chevauchent (intervalles de confiance joints) suggèrent que les écarts ne sont pas statistiquement significatifs, avec un degré de confiance élevé.

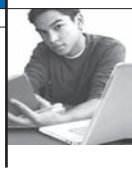
Source : Tableau 3.5 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596536

RÉSUMÉ DU CHAPITRE ET CONCLUSIONS

La scolarité obligatoire devrait idéalement permettre aux élèves d'acquérir un niveau de compétences en compréhension de l'écrit qui leur sera utile bien au-delà de la fin de leur scolarité. En réévaluant des élèves ayant participé à l'étude PISA-15, l'étude PISA-24 montre que l'acquisition des compétences en compréhension de l'écrit se poursuit entre 15 et 24 ans, après les années de scolarité obligatoire. Les résultats montrent que les jeunes Canadiens améliorent considérablement leurs compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans. Ils ont gagné 57 points, en moyenne, sur l'échelle PISA de compétences en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009, passant ainsi de 541 à 598 points, soit près de trois quarts d'un niveau de compétence.

L'étude PISA-24 montre que le meilleur indicateur prévisionnel des compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 24 ans est, en fait, le niveau de compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans. Bien qu'il ne soit pas étonnant, ce résultat est important, car il témoigne de l'effet durable des investissements des pouvoirs publics dans la scolarité obligatoire ainsi que des efforts déployés par les parents et les enseignants pour favoriser l'apprentissage chez



leurs enfants et leurs élèves. De plus, il corrobore l'idée selon laquelle les jeunes peuvent miser sur leurs compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans. Il confirme également la pertinence du choix du programme PISA d'évaluer les compétences à l'âge de 15 ans.

Une comparaison du niveau d'amélioration des compétences entre 15 et 24 ans et de l'acquisition des compétences jusqu'à l'âge de 15 ans révèle clairement que les principales améliorations des compétences en compréhension de l'écrit interviennent pendant les années de scolarité obligatoire. Compte tenu des coûts réels liés au décrochage scolaire, il est plus économique de miser sur des stratégies de prévention que sur la mise en œuvre de politiques correctives par la suite. Les résultats montrent que les études restent le moyen le plus efficace d'acquérir des compétences.

L'un des principaux objectifs de la scolarité obligatoire est d'assurer que les élèves jouissent des compétences essentielles de base à la fin de leurs études. La réalisation de cet objectif pourrait s'illustrer par une répartition étroite des compétences en compréhension de l'écrit, avec une moyenne supérieure au niveau 3. La répartition des compétences en compréhension de l'écrit est plus étroite en 2009 qu'en 2000, avec un écart-type de 78 points en 2009, contre 92 points en 2000.

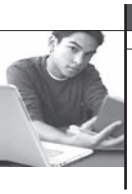
La proportion de jeunes ayant obtenu un score supérieur au niveau 3 de l'échelle PISA est passée de 79 % à l'âge de 15 ans à 93 % à l'âge de 24 ans. Le niveau 3 est une mesure déterminante de la réussite dans le programme PISA. Les jeunes ayant atteint ce niveau sont capables de « localiser plusieurs fragments d'information ou d'établir des liens entre plusieurs passages d'un texte pour le relier à des connaissances familières ». Ce pourcentage représente une augmentation importante du nombre d'élèves ayant un niveau de compétences leur permettant de participer pleinement à la société. Les jeunes ayant de tels niveaux de compétences étant plus susceptibles d'entreprendre des études supérieures, les améliorations sur le plan de l'apprentissage entre 15 et 24 ans ont contribué à porter à plus de 90 % le bassin d'élèves susceptibles d'achever des études post-secondaires.

En outre, l'étude PISA-24 identifie et quantifie un groupe peu nombreux, mais significatif, de jeunes de 24 ans peu performants en compréhension de l'écrit. Le pourcentage de jeunes dont les compétences en compréhension de l'écrit sont inférieures au niveau 3 de l'échelle PISA a chuté substantiellement entre 2000 et 2009. Pourtant, en 2009, 7 % des Canadiens de 24 ans obtiennent toujours un score inférieur à ce seuil crucial. Ces jeunes devraient tirer avantage d'une formation générale en littératie. Le pourcentage de jeunes ayant des compétences en compréhension de l'écrit inférieures au niveau 3 de l'échelle PISA étant passé de 21 % à l'âge de 15 ans à 7 % à l'âge de 24 ans, les décideurs pourraient plus facilement cibler et créer des programmes visant l'amélioration de ces compétences chez les jeunes Canadiens. Ces constatations font ressortir l'importance d'accorder une attention soutenue aux compétences en compréhension de l'écrit au-delà de la scolarité obligatoire et à l'âge adulte.

Les élèves ayant un niveau élevé de compétences en compréhension de l'écrit n'améliorent pas nécessairement leurs compétences plus rapidement. En réalité, la plupart des désavantages s'atténuent généralement au fil du temps et la répartition des compétences révèle une tendance vers la convergence. Certains observateurs s'attendaient sans doute à une répartition en éventail des niveaux de compétences entre 15 et 24 ans, mais l'étude PISA-24 ne révèle aucune preuve susceptible d'étayer cette hypothèse.

Dans les cas où l'acquisition des compétences ne semble pas s'orienter vers la convergence, les analyses descriptives laissent sous-entendre que le parcours scolaire aurait une influence sur les écarts. Les jeunes diplômés universitaires maintiennent une bonne longueur d'avance en termes de performance par rapport à leurs pairs. Les chapitres suivants traitent de ces questions.

Les jeunes hommes, les francophones, les élèves en milieu rural et les jeunes issus de milieux socio-économiques plus défavorisés réussissent à combler l'écart de performance observé à l'âge de 15 ans, et nombre d'entre eux obtiennent un résultat supérieur au niveau 3 à l'âge de 24 ans. Néanmoins, les écarts entre ces groupes et les autres groupes sont toujours préoccupants. Les caractéristiques associées aux compétences plus faibles à l'âge de 15 ans sont toujours les mêmes à 24 ans. Les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé devançaient leurs pairs issus d'un milieu soio-économique défavorisé de plus de 66 points dans le cadre de l'étude PISA-15. En 2009, cet écart s'est réduit à 50 points. Toutefois, à l'âge de 24 ans, la performance moyenne des jeunes identifiés comme issus d'un milieu socio-économique défavorisé à 15 ans (568 points selon l'étude PISA-24) demeure inférieure à celle enregistrée neuf ans plus tôt par les élèves issus d'un milieu favorisé (572 points selon l'étude PISA-15). Du point de vue de l'action publique, l'écart persistant entre ces deux groupes révèle que les élèves issus de familles à faible revenu et dont les parents ont un niveau de formation peu élevé demeurent désavantagés. Même si moins de jeunes parmi ces groupes obtiennent des résultats de niveau 1 ou 2 à l'âge de 24 ans, ils méritent toute l'attention des décideurs.



Le premier principe clé qui ressort de l'étude PISA-24 est que la majeure partie des désavantages cernés à l'âge de 15 ans sont toujours observables à l'âge de 24 ans. Les participants qui ont obtenu un score faible à l'évaluation PISA-24 sont plus susceptibles d'être issus d'un milieu socio-économique défavorisé, d'être francophones et de sexe masculin. Ces mêmes caractéristiques personnelles étaient associées à une performance plus faible dans le cadre de l'étude PISA-15. L'acquisition des compétences s'effectue dans des proportions légèrement différentes parmi les divers groupes d'élèves. Toutefois, ces différences ne sont, dans l'ensemble, pas suffisamment importantes pour compenser les écarts initiaux de compétences en compréhension de l'écrit. En d'autres termes, les écarts de performance ne se comblent pas facilement au fil du temps.

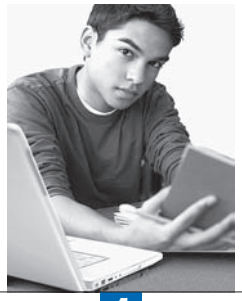
Le statut d'immigrant constitue l'exception à ces tendances. La plupart des pays accueillent un nombre croissant d'enfants issus de familles immigrantes. Ces élèves viennent généralement de milieux défavorisés et parlent une langue à la maison qui n'est pas celle de l'évaluation PISA. Dans le cadre de l'évaluation PISA-15, les compétences en compréhension de l'écrit des élèves issus de l'immigration étaient plus faibles que celles des élèves autochtones dans la plupart des pays. Au Canada, pourtant, les élèves issus de l'immigration, quoiqu'initialement désavantagés, démontrent qu'il est possible de rattraper leurs pairs autochtones. À l'âge de 24 ans, les jeunes issus de l'immigration ont entièrement comblé l'écart qui les séparait, à 15 ans, des élèves nés au Canada. Les participants nés à l'extérieur du Canada ont obtenu un score moyen de 524 points à l'évaluation PISA-15, contre 545 points pour les élèves nés au Canada. Lors de leur réévaluation en 2009, tous les participants ont obtenu un score moyen d'environ 600 points, qu'ils soient nés au Canada ou non. En plus de souligner l'importance de l'intégration, ces résultats montrent que des politiques appropriées peuvent favoriser la réduction, voire l'élimination, des écarts de performance chez les élèves.

Cette constatation révèle également la possibilité pour les élèves ayant obtenu un faible résultat à l'âge de 15 ans d'acquérir des compétences en vue de combler l'écart avec le reste des élèves au cours des années suivant la période de scolarité obligatoire. Une analyse approfondie de ce groupe pourrait permettre de déterminer les comportements, les attitudes et les parcours scolaires et professionnels propices à une acquisition plus rapide des compétences.

Notes

1. Le score moyen de 541 points chez les jeunes qui faisaient partie de l'échantillon de l'étude PISA-24 et ont été évalués en 2000 est légèrement plus élevé que le score moyen de 534 points obtenu par l'échantillon complet d'élèves canadiens qui avaient participé à l'étude PISA-15. La moyenne plus élevée du sous-échantillon de l'étude PISA-24 est le résultat de différences entre les deux échantillons non prises en compte par les coefficients de pondération. Dans les enquêtes longitudinales, les changements apportés à la composition des échantillons sont souvent décrits comme « l'érosion de l'échantillon ». Le biais attribuable à l'érosion de l'échantillon peut apparaître lorsque certaines caractéristiques augmentent la probabilité que certains soient plus enclins que d'autres à répondre aux questionnaires d'une enquête. Les coefficients de pondération sont utilisés pour faire en sorte que la composition de l'échantillon demeure représentative de la population à l'étude, dans le cas présent, les élèves canadiens âgés de 15 ans en 2000. Toutefois, l'érosion de l'échantillon influence parfois la mesure dans laquelle les résultats peuvent être étendus à la population en général.

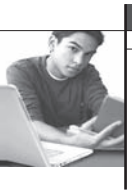
2. À noter que la distinction est ici fondée sur le pays où l'élève est né. Il se peut que des élèves nés au Canada aient des parents nés à l'extérieur du Canada. Dans d'autres rapports de l'enquête PISA, ces élèves seraient normalement considérés comme des élèves issus de l'immigration, et l'on parle souvent d'eux en utilisant l'expression « de la deuxième génération ».



4

L'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit au fil du temps

Le présent chapitre est consacré à l'étude de l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit, observée entre 15 et 24 ans, et vise à établir si cette amélioration correspond, est supérieure ou est inférieure aux prévisions. Par exemple, les évaluations PISA-15 et PISA-24 montrent que les élèves poursuivant leurs études ont enregistré une augmentation de score de 59 points au cours de chacune des neuf années séparant ces deux évaluations, mais que le niveau de performance en compréhension de l'écrit à l'âge de 24 ans est inférieur à celui estimé pour les élèves à la fin de la scolarité obligatoire. Ces constats portent à croire que les gains de compétences ne se poursuivent pas au même rythme annuel que celui mesuré en 2000, quand les élèves étaient âgés de 15 ans. L'acquisition de compétences révélée par l'évaluation PISA-24 est ensuite analysée au sein du cadre de compréhension de l'écrit du PISA.



COMMENT LES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT DES JEUNES PROGRESSENT-ELLES APRÈS LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE ?

Les compétences en compréhension de l'écrit se sont améliorées chez presque tous les jeunes Canadiens – représentés par les participants à l'étude PISA-24 – mais le rythme d'amélioration n'a pas été nécessairement constant entre 15 et 24 ans. Le taux d'accroissement des compétences était plutôt influencé par les transitions vécues durant cette période. Dans le présent chapitre, ces gains d'apprentissage sont étudiés de manière plus approfondie, permettant ainsi de dégager un cadre conceptuel pour l'analyse de l'accroissement des compétences. En outre, ce chapitre examine l'accroissement des compétences au sein du cadre de compréhension de l'écrit du PISA et analyse les différents modèles d'acquisition de compétences dans l'ensemble des contextes, des structures de texte et des processus de lecture.

Les données de PISA-15 fournissent un cadre de référence pour les données probantes sur l'accroissement des compétences dans l'étude PISA-24. La population cible de l'enquête PISA est celle des jeunes de 15 ans scolarisés, quelles que soient leur année d'études et les raisons pour lesquelles ils peuvent être dans différentes années d'études. Moyennant quelques ajustements techniques, la comparaison de la performance des élèves à tous les niveaux adjacents fournit une mesure de l'accroissement des compétences prévu d'une année d'études à la suivante.

En combinant les données de PISA-15 et de PISA-24, le taux de progression en compréhension de l'écrit prévu au cours d'un parcours scolaire normal (mesuré à l'aide de PISA-15) est comparé aux compétences réelles en compréhension de l'écrit à l'âge de 24 ans (mesurées à l'aide de PISA-24 et de PISA-15). Cette comparaison peut aider à comprendre la nature dynamique des gains et des pertes de compétences. Par exemple, l'accroissement des compétences observé dans PISA-24 est-il à la hauteur de l'accroissement des compétences prévu à l'aide des projections par année d'études de PISA-15 ?

Au fur et à mesure que les jeunes passent d'une année d'études à l'autre, et des études au travail, les types de documents qu'ils doivent lire et comprendre, tout comme leur degré de complexité, changent aussi. L'enquête PISA permet d'évaluer les compétences générales en compréhension de l'écrit dans divers contextes et selon différents types de textes. En comparant les différences de performance en fonction des catégories de questions utilisées dans le PISA, il est possible d'analyser les variations des gains de compétences en compréhension de l'écrit selon ces contextes et ces types de textes.

LE PARCOURS SCOLAIRE ET L'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Au moment où l'étude PISA-15 a été réalisée, les élèves participants étaient scolarisés dans différentes années d'études. La plupart d'entre eux étaient en 10e année, mais certains étaient en 9e, 8e ou 7e année, et quelques-uns étaient en 11e ou en 12e année.

Ces différences s'expliquent de plusieurs façons. Par exemple, le mois de la naissance qui détermine l'âge de l'entrée à l'école et les règles qui établissent la progression normale entre les années d'études varient d'une province à l'autre ; ainsi, même si les élèves étaient tous âgés de 15 ans à l'époque de la première évaluation PISA, ils n'étaient pas tous scolarisés dans la même année d'études. L'analyse présentée ici tient compte des différences entre les régions et des différences d'âge entre les élèves.

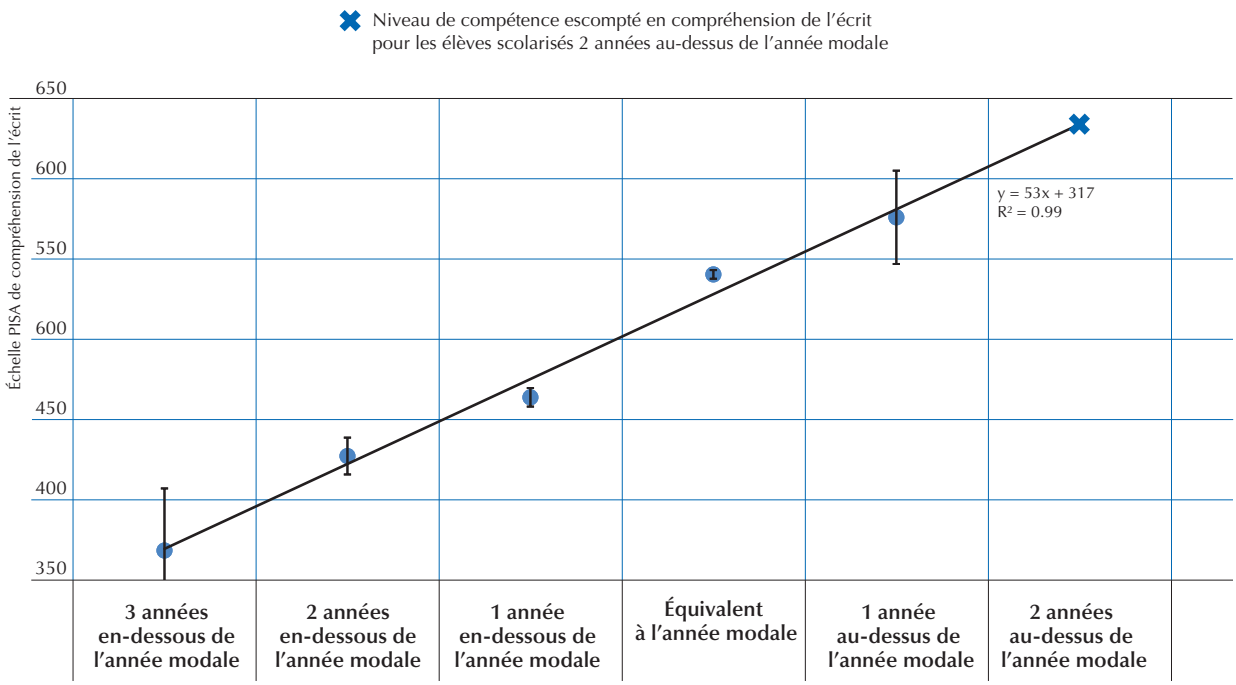
La figure 4.1 illustre la relation entre les niveaux scolaires et les compétences en compréhension de l'écrit. L'axe horizontal représente l'année d'études relative de chaque élève. Cette année d'études est calculée en soustrayant l'année d'études réelle de chaque élève de l'année d'études la plus courante des élèves de la même province qui sont nés le même mois (dans cette province, l'année modale a la valeur zéro sur l'axe horizontal). Par exemple, si l'élève est en 9e année et que l'année modale chez les participants de sa province est la 10e année, l'année d'études relative de cet élève sera « moins un ». L'axe horizontal commence trois années sous l'année modale, puisqu'il s'agit là de l'année d'études relative la plus basse relevée dans PISA-15. Au Canada, les études secondaires s'étendent sur au moins 11 ans et, dans la plupart des cas, sur 12 ans[1]. Donc, l'axe horizontal de la figure 4.1 se termine deux unités au-dessus de l'année modale parce que la plupart des élèves qui étaient dans l'année modale lorsqu'ils ont passé l'évaluation PISA à l'âge de 15 ans pouvaient s'attendre à deux années supplémentaires de formation scolaire, sans compter les années d'études post-secondaires.

L'axe vertical de la figure 4.1 indique le score relatif sur l'échelle PISA en compréhension de l'écrit. Ce score est relatif à la performance moyenne des élèves du même âge dans la même province afin de tenir compte des différences dans les compétences moyennes en compréhension de l'écrit, selon la province et selon le mois de naissance[2]. Chacun des

points (ligne pointillée) le long des coordonnées des données obtenues pour l'année d'études et la performance en compréhension de l'écrit représente la relation estimée entre l'année d'études et la performance moyenne. La ligne continue décrit la relation linéaire entre l'année d'études et la performance moyenne. Cette « ligne d'ajustement maximal » réduit au minimum la distance entre chacun des points et la ligne ; autrement dit, c'est la ligne la plus proche de tous les points. La ligne, ou plus précisément sa pente, représente donc la meilleure approximation possible d'une mesure de l'amélioration des compétences associée à la progression d'une année d'études à une autre. La pente de la ligne d'ajustement maximal est d'environ 59, ce qui indique que chacune année d'études est associée à un gain d'apprentissage de 59 points sur l'échelle PISA[3].

■ Figure 4.1 ■

Année d'études relative et niveau moyen de compétence en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans



Source : Tableau 4.1 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596555

En présumant qu'il n'y a pas d'évolution des compétences, ni gains ni pertes, après la fin de la scolarité obligatoire, les résultats présentés à la figure 4.1 signifieraient que les jeunes qui terminent leurs études secondaires devraient obtenir un score moyen de 640 points en compréhension de l'écrit. Ce score représente la performance moyenne escomptée des élèves scolarisés deux années au-dessus de l'année modale dans leur région.

Toutefois, les résultats de PISA-24 décrivent une situation fort différente. La figure 4.2 illustre l'évolution réelle des compétences entre 2000 et 2009, par année d'études relative, pour trois groupes d'élèves : les élèves au-dessus de l'année d'études la plus fréquente en 2000 ; les élèves scolarisés dans l'année d'études la plus fréquente ; et les élèves au-dessous de l'année d'études la plus fréquente.

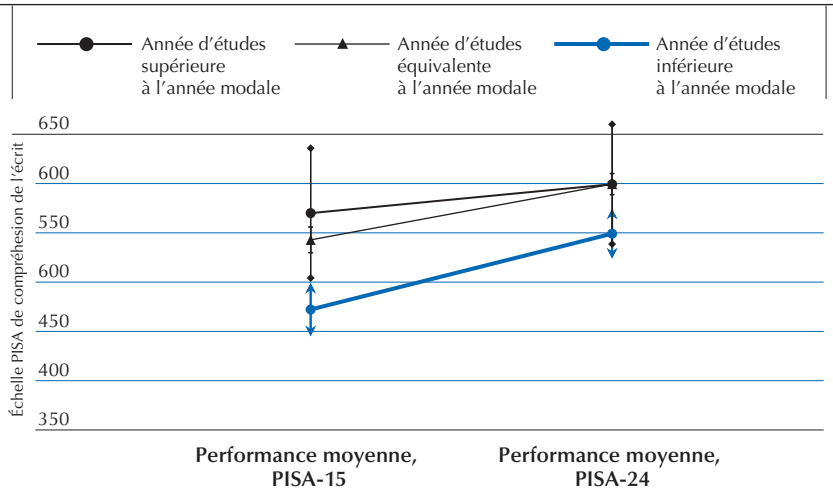
Le groupe des élèves au-dessous de l'année d'études la plus fréquente était celui qui avait obtenu le score moyen le plus faible à l'évaluation PISA-15 et dont le rythme d'acquisition de compétences avait été le plus rapide entre 2000 et 2009. Les élèves de 15 ans scolarisés dans une année d'études inférieure à l'année modale ont obtenu un score moyen de 472 points à l'évaluation PISA-15, contre 543 points pour les élèves scolarisés dans l'année modale et 570 points pour les élèves scolarisés dans une année d'études supérieure à l'année modale. À 24 ans, les élèves scolarisés dans une année d'études inférieure à l'année modale à 15 ans affichaient encore le score moyen le plus faible (549 points),

alors qu'il n'y avait plus aucune différence entre ceux qui étaient scolarisés dans l'année modale ou au-dessus à 15 ans (599 points pour les deux groupes). Cependant, les élèves scolarisés dans une année d'études inférieure à l'année modale sont ceux qui ont amélioré le plus rapidement leurs compétences en compréhension de l'écrit. Le score moyen de ce groupe a augmenté de 77 points, ce qui correspond à plus d'un niveau complet de compétences sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit. En revanche, le score moyen des élèves scolarisés dans une année d'études supérieure à l'année modale à l'âge de 15 ans a progressé de moins de 30 points. C'est ce qu'illustrent les deux lignes convergentes de la figure 4.2, qui indiquent une perte de l'avantage dont bénéficiaient les élèves initialement scolarisés dans une année d'études supérieure à l'année modale.

À 24 ans, le niveau de compétences en compréhension de l'écrit des trois groupes est inférieur à celui que laissait présager la relation entre les compétences et la progression entre années d'études (figure 4.1). Après deux ans ou plus de scolarité obligatoire et un certain nombre d'années sur le marché du travail ou dans un établissement d'enseignement post-secondaire, le score moyen de ces groupes est inférieur aux 634 points escomptés.

■ Figure 4.2 ■

Comparaison de la performance en compréhension de l'écrit selon l'année d'études relative à l'âge de 15 ans, PISA-15 et PISA-24



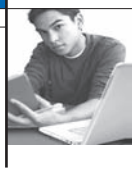
Remarque : les lignes verticales sur les mesures de performance moyenne indiquent le degré de précision de calcul de ces scores moyens. En termes statistiques, on appelle « intervalle de confiance » l'étendue de mesures de performance indiquée par ces lignes. En général, les lignes verticales qui se chevauchent (intervalles de confiance joints) suggèrent que les écarts ne sont pas statistiquement significatifs, avec un degré de confiance élevé.
Source : Tableau 4.1 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596555

Les données réunies donnent à penser que les compétences en compréhension de l'écrit se développent plus lentement après la période de scolarité obligatoire et que la perte de compétences pourrait commencer avant l'âge de 24 ans. Toutefois, à 24 ans, la majorité des jeunes ont choisi un domaine de spécialisation, et les compétences générales en compréhension de l'écrit ne sont plus le but de leurs études et de leur formation.

L'APPRENTISSAGE DYNAMIQUE DANS LE CONTEXTE DU CADRE DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT PISA

Étant donné que l'étude PISA-24 permet de constater des gains généralisés de compétences, il est difficile de déterminer lesquelles des compétences en compréhension de l'écrit sont susceptibles de s'éroder au fil du temps. Il est possible que les compétences en compréhension de l'écrit s'améliorent ou diminuent selon le type de textes lus.

À la fin de l'adolescence, alors que les jeunes s'orientent vers des formations plus spécialisées, le cerveau accomplit plus efficacement les tâches pour lesquelles il est plus fréquemment sollicité, mais devient aussi moins efficient dans les fonctions moins souvent utilisées[4]. Dans le cas des compétences en compréhension de l'écrit, le contexte de la lecture et le type de textes lus deviennent des facteurs importants qui influent sur l'amélioration et le déclin de ces compétences.



Comme on l'a vu au chapitre 2, le cadre de compréhension de l'écrit PISA regroupe les questions d'évaluation selon trois grandes catégories : le contexte, la structure du texte et le processus de lecture (Adams et Wu, 2002). Comme bon nombre des questions de PISA-15 ont également été utilisées dans PISA-24, il est possible de comparer la performance relative des participants à chaque question des tests. Les analyses présentées ici décrivent les modèles de performance en tenant compte du niveau de difficulté des questions. L'annexe A contient des renseignements détaillés sur la méthodologie qui sous-tend la présente analyse.

Des exemples d'unités et de questions de compréhension de l'écrit dans les évaluations PISA sont présentés à la fin du présent chapitre. Les unités, et les questions faisant partie de chaque unité, ne sont pas celles retenues pour PISA-24, car elles servent d'ancrage à d'autres questions et sont utilisées pour dégager des tendances à l'intérieur du PISA, et constituent par conséquent des informations confidentielles ; elles fournissent cependant des exemples des différences entre les contextes, les structures de texte et les processus de lecture évalués dans PISA. Elles illustrent aussi comment, par exemple, un contexte et une structure de texte interagissent, ou les différences entre le processus de lecture et la structure du texte.

Le cadre de compréhension de l'écrit PISA distingue quatre niveaux dans l'élément « contexte » : les niveaux éducatif, professionnel, personnel et public. L'élément « structure du texte » se décompose en deux niveaux : la structure continue et la structure non continue. Dans l'élément « processus de lecture », trois sous-échelles ont été retenues : la localisation de l'information écrite, l'interprétation de l'information écrite et la réflexion sur l'information écrite. Un échantillon de questions des évaluations PISA est présenté à la fin du présent chapitre. La question sur le brossage des dents est un exemple de question sur un texte continu, dans un contexte éducatif, qui nécessite une interprétation. Celle sur la sûreté des téléphones portables est un exemple de question sur un texte non continu, dans un contexte public, qui fait appel à l'interprétation. Ces exemples couvrent toutes ces dimensions et illustrent comment elles sont utilisées dans le vrai test PISA.

Le pourcentage d'élèves qui ont répondu correctement à une question est un moyen simple d'analyser la performance pour une question en particulier ou un groupe de questions. On parle alors d'items réussis, chacun classé sur une échelle de zéro à un[5]. Le tableau 4.2 de l'annexe B contient des précisions sur les items réussis pour chacune des 28 questions posées dans PISA-15 et PISA-24.

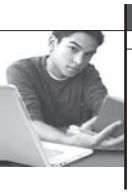
La différence entre l'item réussi dans PISA-24 et l'item réussi dans PISA-15 indique si les participants se sont améliorés pour une question donnée au cours des neuf années qui séparent les deux évaluations. La différence moyenne pour un groupe de questions indique s'il y a eu amélioration pour un type donné de questions, par exemple, si les questions situées dans un contexte semblable montrent une amélioration plus ou moins grande que d'autres types de questions.

Dans l'étude PISA-15, plus la question était difficile, plus faible était le pourcentage d'élèves qui y avaient répondu correctement, laissant ainsi une plus grande place à l'amélioration au cours de la période précédant la réévaluation PISA de 2009. Pour cette raison, il se pourrait que les questions plus difficiles nous éclairent davantage sur la façon dont l'accroissement des compétences fluctue en fonction des différents éléments du PISA. L'analyse présentée ici porte tout d'abord sur les modèles d'amélioration et rattache ensuite ces derniers au niveau de difficulté des questions.

Amélioration de la performance selon les types de questions du cadre de compréhension de l'écrit PISA

La figure 4.3 montre la différence moyenne dans les items réussis pour chaque sous-ensemble de questions. Autrement dit, il s'agit de l'amélioration moyenne entre PISA-15 et PISA-24 pour des questions réparties en catégories selon le contexte, la structure du texte et le processus de lecture. Ces catégories sont présentées dans l'encadré, sur l'axe vertical de droite. Les barres de la figure 4.3 indiquent le pourcentage de questions pour lesquelles il y a eu amélioration et le pourcentage de questions pour lesquelles aucun changement n'a été observé. Ces données viennent compléter celles sur la différence moyenne.

Tous les aspects évalués par PISA ont été grandement améliorés entre 2000 et 2009. L'amélioration moyenne dans les items réussis était de 0.10. Toutefois, comme l'indique la figure 4.3, cette amélioration n'est pas uniforme pour tous les aspects cognitifs qui intègrent le domaine de la compréhension de l'écrit. L'amélioration moyenne varie entre 0.08 et 0.14.



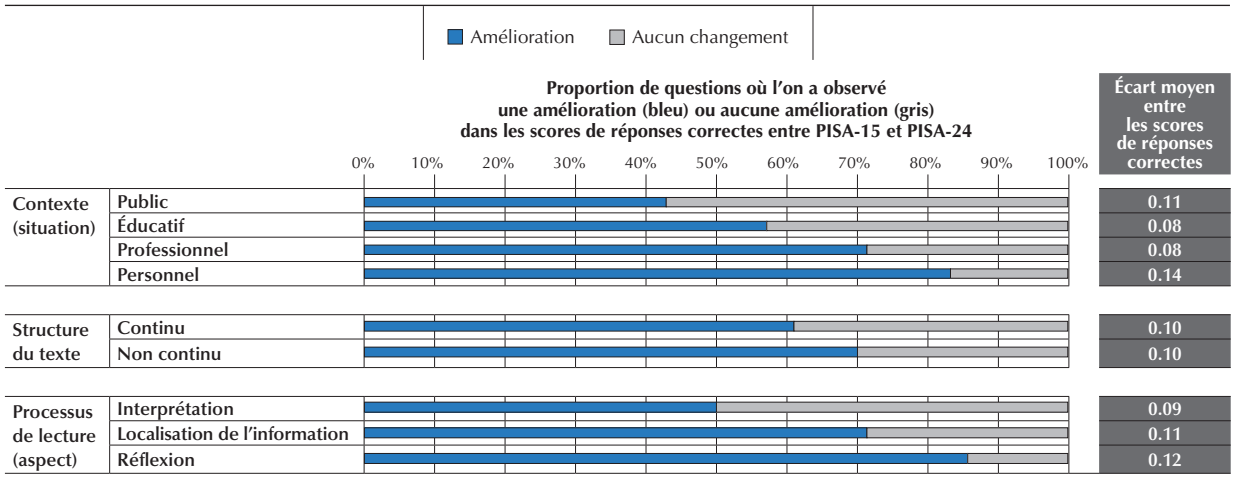
Sur les quatre types de contexte évoqués dans les questions du PISA, la différence moyenne la plus grande est celle liée aux contextes personnels. C'est également le contexte dans lequel le pourcentage de bonnes réponses aux questions posées a le plus progressé. C'est pour les questions liées aux contextes éducatif et professionnel que les différences moyennes sont les plus faibles. Ce sont là les contextes auxquels les textes de nature scolaire renvoient le plus fréquemment ; il n'est donc pas étonnant que l'amélioration des compétences soit moindre pour ces questions, puisque la plupart des jeunes ont arrêté les études bien avant d'avoir 24 ans. En dernier lieu, l'amélioration observée dans les items de PISA touchant le contexte public se situait dans la moyenne. Ce contexte est celui qui compte le plus faible pourcentage de questions auxquelles les réponses étaient meilleures qu'avant, mais l'amélioration observée était généralement plus marquée. Ces améliorations moyennes doivent être interprétées avec prudence, car elles peuvent occulter des différences entre des groupes d'individus dont les parcours scolaires et professionnels ne sont pas les mêmes.

Fait étonnant, compte tenu de l'équilibre relatif des structures de texte dans divers environnements, la différence est infime entre l'amélioration des scores moyens aux questions présentant une structure continue plutôt que non continue. Cependant, un pourcentage légèrement plus élevé de questions concernant des textes non continus témoignait d'une amélioration des scores par comparaison avec les questions portant sur des textes continus.

Les gains les plus importants touchaient les questions faisant appel au volet « réflexion » du processus de lecture, plutôt qu'aux volets « localisation » et « interprétation » de l'information écrite. Un pourcentage plus élevé des réponses à ces questions témoignait d'une amélioration. Les questions de réflexion invitaient les participants à établir des liens entre les textes et leurs propres cadres de référence théorique et pratique. Étant donné que les jeunes ont acquis une grande expérience de vie au cours des neuf années écoulées entre 15 et 24 ans, il n'est pas étonnant qu'ils aient progressé davantage dans ce processus. Les questions invitant à la localisation et à l'interprétation n'ont pas donné lieu à une amélioration aussi considérable.

■ Figure 4.3 ■

Amélioration des résultats entre PISA-15 et PISA-24, selon le type de question dans le cadre de compréhension de l'écrit PISA



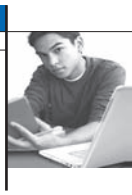
Source : Tableau 4.2 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596555

Niveau de difficulté des questions et amélioration de la performance en compréhension de l'écrit

Les contextes : personnel, professionnel, public et éducatif

En tenant compte du niveau de difficulté des questions, les gains de compétences semblent plus fréquents lorsque les questions sont formulées dans un contexte personnel et moins fréquents lorsqu'elles sont formulées dans le contexte éducatif. Les gains de compétences sont plus mitigés lorsque les questions sont formulées dans les contextes professionnel et public. Ces constatations montrent que l'expérience individuelle joue un rôle important dans les gains de compétence après la période de scolarité obligatoire. Rien n'indique une perte de compétences lorsque les questions sont formulées dans le contexte éducatif, mais l'amélioration de la performance tend à être plus faible et moins fréquente dans ce domaine.



Les questions formulées dans un contexte personnel se situent à tous les niveaux de difficulté, et l'amélioration des statistiques sur les items réussis est relativement plus importante pour ces questions que pour les autres types de questions (tableau 4.2).

Les données montrent que l'accroissement des compétences lorsque les questions sont formulées dans un contexte professionnel est relativement plus faible lorsque le niveau de difficulté des questions est pris en compte. Dans PISA-15 et PISA-24, ces types de questions étaient habituellement de difficulté moyenne. De manière générale, plus la question est difficile, plus grande est l'amélioration observée, mais pour l'une d'elles, d'un niveau de difficulté relativement élevé, on n'a constaté que très peu d'amélioration (Emploi, question 2 ou R219Q01T). Les questions formulées dans un contexte public sont réparties entre tous les niveaux de difficulté de l'étude PISA-24. Lorsque les questions sont difficiles, l'amélioration des scores pour les items réussis se situe au-dessus de la moyenne. Lorsque les questions sont de difficulté moyenne, l'amélioration est légèrement sous la moyenne ; et seule une légère amélioration, voire aucune, est relevée lorsque les questions posées dans ce contexte sont des questions faciles (tableau 4.2).

Lorsque les questions sont formulées dans un contexte éducatif, les améliorations observées sont minimes. Sauf pour les questions d'un niveau de difficulté moyen, l'amélioration observée entre 2000 et 2009 est inférieure à la moyenne, compte tenu de la difficulté des questions. Comme on pouvait s'y attendre, seule une petite amélioration est constatée lorsque les questions formulées dans ce contexte sont faciles, mais pour certaines questions d'un niveau de difficulté semblable, l'amélioration est plus marquée. Lorsque les questions formulées dans ce contexte sont difficiles, l'amélioration est particulièrement faible. Les scores des items réussis sont les plus faibles de tous parmi les questions d'un niveau de difficulté semblable dans les quatre contextes (tableau 4.2).

La structure des textes : textes continus et textes non continus

La seule différence appréciable entre les questions portant sur des textes continus et les questions portant sur des textes non continus est celle entre les questions les plus difficiles de chaque type. Pour les questions portant sur des textes non continus, et compte tenu de leur niveau de difficulté, les améliorations observées entre 2000 et 2009 sont importantes et supérieures à la moyenne. Lorsque les questions portent sur des textes continus, et compte tenu de leur niveau de difficulté, les améliorations sont moins importantes et, dans certains cas, sont même inférieures à la moyenne (tableau 4.2).

Le processus de lecture : réflexion sur les textes, interprétation des textes et localisation de l'information

Les résultats de PISA-24 ne permettent pas de conclure à l'existence de rythmes plus rapides ou plus lents d'acquisition des connaissances pour l'une ou l'autre des trois opérations inhérentes au processus de lecture examinées, après prise en compte du niveau de difficulté des questions. Ce constat donne à penser que l'accroissement des compétences est le même dans les trois dimensions du processus de lecture.

L'amélioration générale observée de la capacité de réflexion sur les textes et, dans une moindre mesure, de la capacité de localisation de l'information, semble dépendre en partie du niveau de difficulté des questions. Dans PISA-24, une seule des questions liées à la réflexion sur les textes est facile, ce qui pourrait expliquer pourquoi ces types de questions sont plus nombreux que les autres à enregistrer une amélioration des scores des items réussis : plus la question est difficile, plus l'amélioration a tendance à croître au fil du temps. Cependant, les améliorations observées pour ces questions de réflexion difficiles sont relativement faibles et inférieures aux améliorations observées lorsque les questions sont liées aux autres opérations du processus de lecture.

En ce qui concerne la localisation de l'information, les scores des items réussis sont tout aussi mitigés. Parmi les questions touchant la localisation de l'information, deux sont relativement difficiles. Pour l'une, l'amélioration des scores des items réussis est importante – en fait, légèrement au-dessus de la moyenne. Mais pour l'autre, c'est le contraire : il n'y a fondamentalement aucune amélioration significative. La même tendance mitigée est relevée pour les questions faciles ou moyennement difficiles comportant une opération de localisation de l'information (tableau 4.2).

Les questions liées à l'interprétation des textes sont réparties entre tous les niveaux de difficulté de l'étude PISA-24, et les améliorations observées dans les scores des items réussis correspondent essentiellement au niveau de difficulté de chaque question. Les seuls écarts par rapport à cette norme concernent les deux questions d'interprétation les plus difficiles, pour lesquelles les améliorations relevées sont particulièrement marquées – supérieures, par exemple, à celles liées aux questions de réflexion d'un niveau de difficulté semblable (tableau 4.2). Il est possible que ces

différences aient un lien avec le contexte dans lequel ces questions sont posées. En effet, les questions d'interprétation difficiles sont posées dans un contexte personnel, alors que les questions de réflexion sont posées dans le contexte éducatif.

Encadré 4.1 La perte perçue et la perte réelle de compétences en compréhension de l'écrit

La structure des textes semble étroitement associée à la manière dont les participants perçoivent leur capacité de lecture. Par exemple, les jeunes Canadiens qui ont participé à l'étude PISA en 2000 ainsi qu'à l'étude de suivi longitudinale, c'est-à-dire l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), étaient invités à coter leur propre capacité de lecture à chaque collecte de données, tous les deux ans. Lorsque ces données sont utilisées pour l'échantillon de l'étude PISA-24, réalisée en 2009, les répondants sont peu nombreux à situer leurs compétences en compréhension de l'écrit à un niveau inférieur à celui de 2000 (seulement 61 participants font part d'une diminution de leurs compétences). La performance de ces participants est comparée à celle d'autres participants qui n'ont pas l'impression d'avoir subi une perte de compétences (tableau 4.2). En fait, aucun des deux groupes n'affichait une perte de compétences ; les deux groupes avaient nettement amélioré leur performance aux questions de presque toutes les catégories.

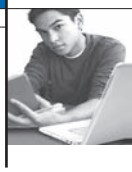
Il existe toutefois des différences de performance, selon la structure du texte, entre ceux qui ont l'impression d'avoir perdu des compétences et ceux qui n'ont pas cette impression. Chez ce dernier groupe, des variations existent pour les trois opérations du processus de lecture (localisation, interprétation, réflexion) dans les textes continus, mais pas dans les textes non continus. Lorsqu'il s'agit de textes continus, l'amélioration de la performance est plus grande pour les questions qui concernent la localisation de l'information et la réflexion sur les textes que pour celles qui ont trait à l'interprétation, peut-être à cause des différences entre les adultes qui lisent pour le plaisir et ceux qui lisent pour trouver des informations précises.

Les différences sont même plus prononcées pour le groupe qui avait l'impression d'avoir subi une perte de compétences. Aucun déclin de ce type n'est évident, mais il existe une relative stagnation de la performance lorsque les questions concernent des textes continus plutôt que des textes non continus. Dans le même ordre d'idées, parmi tous les types de textes, les questions de réflexion suscitent aussi de plus petites améliorations de la performance. En revanche, la performance s'améliore sensiblement dans le cas des questions d'interprétation portant sur des textes non continus. Ces résultats portent à croire que la « capacité de lecture » est peut-être comprise au sens étroit dans le grand public, c'est-à-dire rattachée aux activités spécifiquement associées au dégagement du sens des textes continus.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE ET CONCLUSIONS

L'étude PISA-15 fournit un cadre pour analyser les gains de compétences, tout au moins à deux égards. Premièrement, les différences de performance selon les années d'études permettent aux chercheurs d'estimer l'acquisition de compétences résultant de la progression des élèves au cours des années de scolarité obligatoire. Étant donné que la plupart des élèves ont terminé leurs études secondaires à l'âge de 24 ans, cette estimation de l'accroissement des compétences fixe un niveau de référence à partir duquel on peut mesurer le développement des compétences entre 15 et 24 ans. Deuxièmement, l'acquisition des compétences est analysée en fonction des différentes pierres d'assise du cadre de compréhension de l'écrit PISA. En analysant la performance pour des questions précises d'une évaluation à une autre, il est possible de vérifier, par exemple, si l'acquisition générale de compétences révélée par l'étude PISA-24 cache des variations entre les différents aspects visés par l'évaluation de la compréhension de l'écrit, dans le programme PISA.

L'examen des années d'études dans lesquelles étaient scolarisés les élèves de 15 ans lorsqu'ils ont pris part à l'évaluation PISA-15 permet d'estimer que les élèves ont enregistré un gain de performance d'environ 59 points au cours de chaque année de scolarité obligatoire. Il s'agit là d'une augmentation considérable, équivalant à près de trois quarts d'un niveau de compétence. À 24 ans, la performance en compréhension de l'écrit est en fait inférieure à ce qui



avait été prévu chez les élèves à la fin de leur scolarité obligatoire (12e année d'études ou deux années supplémentaires pour la majorité des participants à l'étude PISA-15).

Les résultats de l'étude PISA-24 donnent donc à penser que les gains de compétences ne se poursuivent pas au même rythme que celui mesuré à l'âge de 15 ans. Non seulement le développement des compétences en compréhension de l'écrit ralentit après la période de scolarité obligatoire, mais il semble probable que la perte de compétences soit amorcée avant l'âge de 24 ans. Ces résultats rappellent aussi la possibilité que la scolarité obligatoire soit un bon moyen d'améliorer les compétences en compréhension de l'écrit et portent à croire que les efforts déployés devraient cibler les élèves susceptibles d'abandonner l'école.

En référence au cadre de compréhension de l'écrit PISA, l'étude PISA-24 montre que l'accroissement des compétences et leur maintien ont lieu dans certains contextes, et dépendent des expériences de chacun. Comme les contextes dans lesquels les sujets utilisent leurs compétences en compréhension de l'écrit changent lors de la période de transition entre l'école obligatoire et le marché du travail ou la poursuite des études, il n'est pas surprenant que le rythme et le type d'apprentissage changent aussi. Entre 15 et 24 ans, le développement des aptitudes langagières est le plus évident dans les contextes personnels et le moins évident dans les contextes éducatifs. Comme les jeunes ont terminé leur scolarité obligatoire, il est possible qu'ils soient moins amenés à utiliser leurs compétences en compréhension de l'écrit dans le contexte éducatif. Les constatations relatives à l'amélioration des compétences en lien avec la structure des textes sont plus nuancées, car peu de données témoignent d'un accroissement plus rapide des compétences lorsque les questions portent sur un texte non continu par rapport aux questions sur un texte continu. Le processus de lecture axé sur la réflexion semble être celui qui s'est le plus amélioré, mais les différences avec les processus axés sur la localisation et l'interprétation des textes écrits sont très faibles.

Un facteur clé du processus dynamique d'apprentissage est la pratique de la lecture au quotidien. Globalement, les schémas d'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit sont liés à l'utilisation régulière de ces compétences. L'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit est généralisée entre 15 et 24 ans, mais les résultats analysés ici donnent à penser que ces compétences amorcent déjà un déclin chez les jeunes adultes. Par exemple, les évaluations PISA-15 et PISA-24 révèlent que les jeunes poursuivant leurs études augmentent d'environ 59 points par année leurs compétences en compréhension de l'écrit, mais qu'à l'âge de 24 ans, ces mêmes compétences se situent à un niveau inférieur à celui estimé à la fin de la 12e année. Même en tenant compte du fait que l'évaluation PISA n'a pas été conçue pour mesurer les compétences à l'âge de 24 ans, ces résultats portent à croire que l'acquisition de compétences ne se poursuit peut-être pas au même rythme annuel que celui mesuré en 2000, alors que les élèves étaient âgés de 15 ans.

Il semble y avoir un accroissement notoire des compétences en compréhension de l'écrit dans chacun des principaux aspects pris en compte dans le cadre de compréhension de l'écrit PISA (le contexte, la structure du texte et le processus de lecture), mais le taux de variation des compétences n'est pas le même pour ces trois aspects. Par exemple, des gains plus élevés ont été observés lorsque les questions de compréhension de l'écrit faisaient référence à des contextes personnels plutôt qu'éducatifs, ce qui s'explique par le fait que la plupart des jeunes de 15 à 24 ans ont terminé leur période de scolarité obligatoire.

Ces données confirment l'importance des activités de lecture pour atteindre et conserver des compétences de haut niveau à l'âge adulte, et vont dans le même sens que les résultats déjà connus de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, qui indiquaient que les compétences pouvaient commencer à décliner à un stade très précoce de la vie adulte.

EXEMPLES D'UNITÉS DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ADMINISTRÉES DANS LE CADRE DE L'ÉVALUATION PISA

Les questions de chaque unité présentées ci-après sont classées dans le même ordre que lors de la campagne de test définitive. Les pourcentages de réponses d'élèves ne sont pas fournis dans la description des questions (comme dans le rapport international sur le cycle PISA 2006), car plusieurs unités ont uniquement été administrées par certains pays : des comparaisons entre les pourcentages correspondant à ces unités et à d'autres unités pourraient prêter à confusion quant au degré de difficulté des tâches.

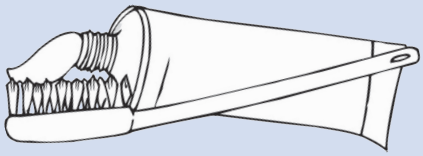
■ Figure 4.4 ■

COMMENT SE BROSSER LES DENTS

Nos dents deviennent-elles de plus en plus propres si on les brosse de plus en plus longtemps et de plus en plus fort ?

Des chercheurs britanniques répondent que non. Ils ont même essayé de nombreuses autres manières avant de trouver la façon idéale de se brosser les dents. Un brossage de deux minutes, sans brosser trop fort, donne le meilleur résultat. En frottant trop fort, on abîme l'émail des dents et les gencives, sans pour autant détacher les résidus de nourriture ou la plaque dentaire.

Bente Hansen, une experte en brossage de dents, conseille de tenir sa brosse à dents comme on tient un stylo. « Commencez dans un coin et brossez progressivement toute la rangée », dit-elle. « N'oubliez pas la langue ! Elle peut en effet contenir un tas de bactéries qui peuvent donner mauvaise haleine. »

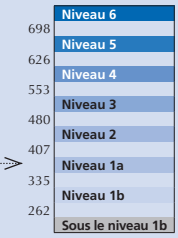


L'article « Se brosser les dents » ci-dessus est extrait d'un magazine norvégien.

Servez-vous de cet article pour répondre aux questions suivantes.

COMMENT SE BROSSER LES DENTS – *QUESTION 1*

Situation : *éducative*
Format de texte : *continu*
Type de texte : *information*
Aspect : *intégrer et interpréter – comprendre le sens global d'un texte*
Format de l'item : *item à choix multiple*
Degré de difficulté : *353 points (niveau 1a)*



Quel est le sujet de cet article ?

A. La meilleure façon de se brosser les dents.
B. La meilleure sorte de brosse à dents à utiliser.
C. L'importance d'avoir de bonnes dents.
D. La façon dont différentes personnes se brossent les dents.

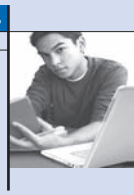
Consignes de correction

Crédit complet : A. La meilleure façon de se brosser les dents.

Commentaire

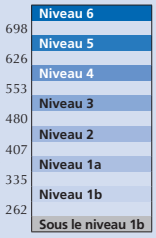
Cette tâche demande aux élèves d'identifier l'idée principale d'un texte descriptif court, qui porte de surcroît sur un sujet très familier de la vie de tous les jours (se brosser les dents). Il comporte des expressions idiomatiques (« un tas de bactéries », « mauvaise haleine ») et est constitué de paragraphes courts et de phrases à la syntaxe familière. Son titre est explicite et il s'accompagne d'une illustration. Tous ces éléments se conjuguent pour en faire un texte très facile à aborder.

Cette question se classe dans la partie inférieure du niveau 1a et compte parmi les plus faciles des épreuves PISA de compréhension de l'écrit. La question est posée de manière ouverte et appelle les élèves à rechercher une généralisation. La réponse correcte « La meilleure façon de se brosser les dents » inclut des termes repris dans le titre (« brosser », « dents »). De plus, les élèves ne doivent pas aller plus loin que le titre pour trouver la réponse s'ils savent que les titres sont susceptibles de résumer un texte (grâce à leur connaissance de la structure et des attributs classiques de l'écrit). S'ils cherchent à confirmer leur réponse, les trois premières phrases du corps du texte reprennent l'idée principale du texte, qui est également répétée dans l'illustration, puis développée dans le peu de texte restant. Les informations requises pour trouver la réponse sont donc saillantes et répétées dans un texte court et simple, ce sont là tous les critères des tâches relativement simples en compréhension de l'écrit.



COMMENT SE BROSSER LES DENTS – *QUESTION 2*

Situation : *éducative*
Format de texte : *continu*
Type de texte : *information*
Aspect : *localiser et extraire – localiser l'information*
Format de l'item : *item à choix multiple*
Degré de difficulté : *358 points (niveau 1a)*



Que recommandent les chercheurs britanniques ?
A. De se brosser les dents aussi souvent que possible.
B. De ne pas essayer de se brosser la langue.
C. De ne pas se brosser les dents trop fort.
D. De se brosser la langue plus souvent que les dents.

Consignes de correction

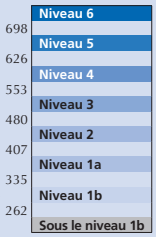
Crédit complet : C. De ne pas se brosser les dents trop fort.

Commentaire

Cette tâche, qui se situe également au niveau 1a, demande aux élèves de localiser un fragment d'information spécifique dans le texte, et non d'identifier une généralisation (comme dans la tâche précédente). Cette question se classe donc dans la catégorie d'aspect **localiser et extraire**. *Elle oriente explicitement les élèves vers le deuxième paragraphe avec la concordance littérale de la référence aux « chercheurs britanniques ». Elle demande toutefois aux élèves de se livrer à une certaine forme de synthèse et de faire une inférence pour comprendre que les « chercheurs britanniques » cités au début du deuxième paragraphe sont ceux qui prodiguent des conseils dans tout le paragraphe et que l'expression « donne le meilleur résultat » est synonyme du verbe « recommander ». Les résultats obtenus à cette tâche montrent que le distracteur qui concurrence le plus la réponse correcte est le premier « De se brosser les dents aussi souvent que possible », vraisemblablement car il est plausible sur la base de connaissances antérieures.*

COMMENT SE BROSSER LES DENTS – *QUESTION 3*

Situation : *éducative*
Format de texte : *continu*
Type de texte : *information*
Aspect : *localiser et extraire – localiser l'information*
Format de l'item : *item à réponse courte*
Degré de difficulté : *285 points (niveau 1b)*



Selon Bente Hansen, pourquoi faut-il se brosser la langue ?

.....

.....

Consignes de correction

Crédit complet :

Code 1 – Fait référence aux bactéries OU au fait d'éliminer la mauvaise haleine OU à ces deux éléments. La réponse peut paraphraser le texte ou citer directement celui-ci.

- Pour se débarrasser des bactéries.
- La langue peut contenir des bactéries.
- Les bactéries.
- Pour éviter d'avoir mauvaise haleine.
- Mauvaise haleine.
- Pour éliminer les bactéries et ainsi éviter d'avoir mauvaise haleine. [Les deux éléments]
- En fait, elle peut contenir des tas de bactéries qui peuvent donner mauvaise haleine. [Les deux éléments]
- Les bactéries peuvent provoquer une mauvaise haleine.

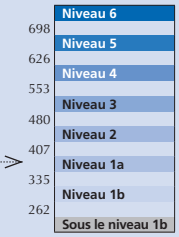
Commentaire

La question contient deux éléments qui peuvent être utilisés littéralement pour localiser la section pertinente du texte : « Bente Hansen » et « langue ». De plus, le nom de « Bente Hansen » se trouve en position saillante, au tout début du dernier paragraphe. Le terme « langue » est également présent dans ce même paragraphe, ce qui donne un indice encore plus précis pour localiser l'endroit où se trouvent les informations pertinentes. Ces éléments ne sont indiqués qu'une seule fois dans le texte : les élèves n'ont donc pas à écarter d'informations concurrentes lorsqu'ils établissent un lien entre l'objet de la question et la section pertinente du texte.

Cette question, qui se situe sous le premier niveau de compétence décrit, le niveau 1b, est l'une des plus faciles des épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009. Elle demande toutefois aux élèves de faire une inférence de niveau inférieur, dans la mesure où ils doivent comprendre que le sujet « elle » désigne « la langue ». Par ailleurs, l'objet de la question est relativement abstrait, car les élèves doivent identifier une raison (en réponse à la question « Pourquoi ? »). Cet élément contribue à la difficulté de la tâche, qui est toutefois atténuée par la mention explicite du verbe « donner » (« qui peuvent donner mauvaise haleine ») : c'est un indice explicite qui oriente les élèves vers la réponse correcte, pour autant qu'ils parviennent à inférer la relation sémantique entre l'interrogatif « pourquoi » et le verbe « donner ». Il y a lieu de souligner que les tâches qui se classent sous le premier niveau décrit demandent certaines compétences en compréhension de l'écrit, au-delà des compétences associées au simple déchiffrage. Les élèves qui se classent au niveau 1b sont capables de **comprendre** *jusqu'à un certain point ce qu'ils lisent, ce qui cadre avec le concept PISA de compréhension de l'écrit.*

COMMENT SE BROSSER LES DENTS – *QUESTION 4*

Situation : *éducative*
Format de texte : *continu*
Type de texte : *information*
Aspect : *réfléchir et évaluer – réfléchir sur la forme d'un texte et l'évaluer*
Format de l'item : *item à choix multiple*
Degré de difficulté : *399 points (niveau 1a)*



Pourquoi mentionne-t-on un stylo dans le texte ?

A. Pour aider à comprendre comment tenir une brosse à dents.

B. Car avec un stylo et une brosse à dents, on commence dans un coin.

C. Pour montrer qu'on peut se brosser les dents de nombreuses façons.

D. Car se brosser les dents est aussi sérieux que d'écrire.

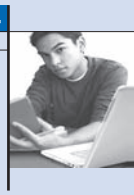
Consignes de correction

Crédit complet: A. Pour aider à comprendre comment tenir une brosse à dents.

Commentaire

Cette dernière question est proche de l'extrémité supérieure du niveau 1a. Elle se classe dans la catégorie d'aspect **réfléchir et évaluer**, *car elle demande aux élèves de s'éloigner du texte et d'analyser l'objectif de l'un de ses passages. Elle est relativement abstraite par comparaison avec les autres questions de cette unité, mais la formulation de la question et de la réponse est d'une grande aide. La mention du terme « stylo » dans la question oriente directement les élèves vers le troisième paragraphe. Il y a une concordance directe entre la réponse correcte « comment tenir une brosse à dents » et la phrase « tenir sa brosse à dents comme… ». Cette tâche demande aux élèves d'identifier une analogie, mais celle-ci est explicitement mentionnée dans le texte « tenir sa brosse à dents comme on tient un stylo ».*

Le contenu familier et la brièveté du texte expliquent la relative facilité de la question, mais son objet abstrait en fait la question la plus difficile de cette unité.



■ Figure 4.5 ■

SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES

Les téléphones portables sont-ils dangereux ?

Points essentiels

- *Des rapports contradictoires concernant les risques pour la santé liés aux téléphones portables sont parus à la fin des années 90.*
- *À ce jour, des millions d'euros ont été investis dans la recherche scientifique pour étudier les effets des téléphones portables.*

Oui	Non
1. Les ondes radio émises par les téléphones portables peuvent chauffer les tissus du corps, produisant des effets dommageables.	Les ondes radio ne sont pas assez puissantes pour provoquer dans le corps des dommages dus à la chaleur.
2. Les champs magnétiques créés par les téléphones portables peuvent modifier le fonctionnement des cellules du corps.	Les champs magnétiques sont extrêmement faibles, il y a donc peu de risques qu'ils affectent les cellules du corps.
3. Les personnes qui appellent pendant longtemps avec leur portable se plaignent quelquefois de fatigue, de maux de tête et de perte de concentration.	Ces effets n'ont jamais été observés lors d'expériences en laboratoire et pourraient donc être dus à d'autres facteurs présents dans notre vie moderne.
4. Les utilisateurs de portables ont 2,5 fois plus de risques de développer un cancer du cerveau dans les zones proches de l'oreille qui est en contact avec le portable.	Les chercheurs reconnaissent qu'il n'est pas sûr que cette augmentation soit liée à l'usage de téléphones portables.
5. Le Centre International de Recherche sur le Cancer a trouvé un lien entre le cancer chez les enfants et les lignes électriques. Tout comme les téléphones portables, les lignes électriques émettent un rayonnement.	Le rayonnement produit par les lignes électriques est d'une nature différente et d'une énergie nettement plus importante que celle dégagée par les téléphones portables.
6. Des ondes de radiofréquence semblables à celles des téléphones portables ont altéré l'expression des gènes chez les nématodes (vers).	Les vers ne sont pas des êtres humains, il n'est donc pas du tout certain que les cellules de notre cerveau réagissent de la même façon.

Si on utilise un téléphone portable…

Points essentiels

- *Étant donné le très grand nombre d'utilisateurs de téléphones portables, des effets même peu nocifs sur la santé pourraient avoir des conséquences très importantes en termes de santé publique.*
- *En 2000, le rapport Stewart (un rapport britannique) ne répertoriait aucun problème de santé qui serait provoqué par les téléphones portables, mais recommandait la prudence, en particulier chez les jeunes, jusqu'à ce que l'on ait mené davantage de recherches. Un nouveau rapport, paru en 2004, confirmait ces conclusions.*

À faire	À ne pas faire
Limiter la durée de ses appels.	Ne pas utiliser son téléphone portable quand la réception est faible car, dans ces cas-là, le téléphone a besoin de plus d'énergie pour communiquer avec l'antenne relais et les émissions d'ondes radio sont donc plus fortes.
Garder le téléphone portable éloigné du corps lorsqu'il est en veille.	Ne pas acheter de téléphone portable avec un indice « DAS »* élevé. Cela signifie qu'il émet plus de rayonnement.
Acheter un téléphone portable avec une longue autonomie en conversation. Il sera plus efficace et aura des émissions moins puissantes.	Ne pas acheter de gadgets de protection, à moins qu'ils n'aient été testés de façon indépendante.

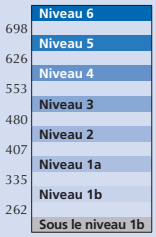
* L'indice DAS (Débit d'Absorption Spécifique) mesure la quantité de rayonnement électromagnétique absorbée par les tissus du corps lorsqu'on utilise un téléphone portable.

Le texte « Sûreté des téléphones portables » ci-dessus provient d'un site web.

Servez-vous de ce texte pour répondre aux questions suivantes.

SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – *QUESTION 2*

Situation : *publique*
Format de texte : *non continu*
Type de texte : *information*
Aspect : *intégrer et interpréter – comprendre le sens global d'un texte*
Format de l'item : *item à choix multiple*
Degré de difficulté : *561 points (niveau 4)*



Quel est le but des Points essentiels ?

A. Décrire les dangers de l'utilisation des téléphones portables.
B. Indiquer qu'il y a actuellement débat sur la sûreté des téléphones portables.
C. Décrire les précautions à prendre lorsqu'on utilise des téléphones portables.
D. Indiquer qu'on ne connaît aucun problème de santé qui serait provoqué par les téléphones portables.

Consignes de correction

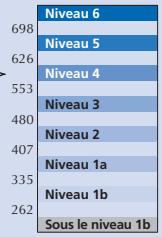
Crédit complet : B. Indiquer qu'il y a actuellement débat sur la sûreté des téléphones portables.

Commentaire

Cette tâche, qui se classe dans la catégorie d'aspect intégrer et interpréter, plus précisément **comprendre le sens global d'un texte,** *consiste à identifier un thème à partir de la répétition d'une catégorie spécifique d'informations, en l'espèce la série de quatre encadrés intitulés « Points essentiels » situés à gauche dans un texte de deux pages. Les tâches qui demandent à comprendre le sens global d'un texte sont assez faciles en général, car elles tendent à cibler des idées répétées, souvent saillantes, dans un texte. Toutefois, plusieurs éléments de ce texte et de cette question en font une tâche relativement difficile, qui se classe au niveau 4. Les quatre encadrés sont indépendants : ils sont en rapport avec le corps des deux tableaux, mais n'en résument pas le contenu. Les élèves doivent donc se concentrer sur des éléments qui se situent à la périphérie de la structure du texte. De plus, si les encadrés sont intitulés « Points essentiels », ils se basent sur des types de texte différents, ce qui ajoute encore à la difficulté de la tâche. Les deux premiers encadrés « Points essentiels » retracent brièvement l'historique de la controverse à propos des téléphones portables, le troisième formule une hypothèse conditionnelle et le quatrième rend compte de conclusions équivoques. Le fait que le contenu des encadrés « Points essentiels » soit ambigu et entouré d'incertitudes, et qu'il présente des idées contradictoires, ajoute encore en soi à la difficulté de la tâche. Dans cette tâche, identifier l'« objet » du texte (l'équivalent du thème principal, dans ce contexte) consiste à hiérarchiser les idées présentées dans les encadrés « Points essentiels » et à choisir l'idée qui est la plus générale. Les options de réponse A et C correspondent à certains détails des encadrés « Points essentiels », mais ne comportent pas d'idée qui pourrait être considérée comme « principale ». L'option de réponse D isole une information (hors contexte) du quatrième encadré « Points essentiels ». Seule l'option de réponse B, choisie par 45 % des élèves des pays de l'OCDE, propose une idée qui résume les éléments hétérogènes des quatre encadrés « Points essentiels ».*

SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – *QUESTION 11*

Situation : *publique*
Format de texte : *non continu*
Type de texte : *information*
Aspect : *réfléchir et évaluer – réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer*
Format de l'item : *item à choix multiple*
Degré de difficulté : *604 points (niveau 4)*



« Il est difficile de prouver qu'un phénomène est la cause d'un autre. »

En quoi cette information est-elle liée au point 4 (affirmations **Oui** et **Non**) du tableau **Les téléphones portables sont-ils dangereux** ?

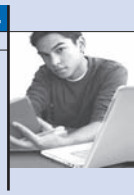
A. Elle soutient l'argument « Oui » mais ne le prouve pas.
B. Elle prouve l'argument « Oui ».
C. Elle soutient l'argument « Non » mais ne le prouve pas.
D. Elle montre que l'argument « Non » est faux.

Consignes de correction

Crédit complet : C. Elle soutient l'argument « Non » mais ne le prouve pas.

Commentaire

Cette tâche demande aux élèves de reconnaître la relation entre une généralisation extérieure au texte et des assertions formulées dans un tableau. Elle se classe dans la catégorie d'aspect **réfléchir et évaluer** *à cause de cette référence externe. C'est la question la plus difficile de l'unité* **SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES**, *elle se situe à la limite entre le niveau 4 et le niveau 5. Son degré de difficulté dépend de plusieurs facteurs. En premier lieu, des termes abstraits sont employés dans la question (« Il est difficile de prouver qu'un phénomène est la cause d'un autre »). En deuxième lieu, les élèves doivent identifier lequel des deux tableaux utiliser (en l'occurrence le premier) et le point pertinent (le quatrième), ce qui constitue une étape assez directe du processus. En troisième lieu, ils doivent assimiler la structure du tableau et comprendre que les assertions opposées sont présentées en deux colonnes ; comme nous l'avons vu, les idées contradictoires sont intrinsèquement plus difficiles à appréhender que les idées complémentaires. En quatrième lieu, ils doivent déterminer avec précision en quoi les assertions sous le titre « Non » remettent en cause les assertions sous le*



titre « Oui » dans un cas particulier. Enfin, ils doivent établir une relation logique entre les assertions sous le titre « Oui » et sous le titre « Non » au point 4, une nouvelle fois à un niveau abstrait, et les options de réponse proposées dans cet item à choix multiple. Au vu de toutes les difficultés que présente cet item, il n'est pas surprenant de constater qu'il n'a valu un crédit qu'à à peine plus d'un tiers des élèves des pays de l'OCDE.

SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – *QUESTION 6*

Situation : *publique*
Format de texte : *non continu*
Type de texte : *information*
Aspect : *réfléchir et évaluer – réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer*
Format de l'item : *item à réponse construite ouverte*
Degré de difficulté : *526 points (niveau 3)*

	Niveau 6
698	
	Niveau 5
626	
	Niveau 4
553	
	Niveau 3
480	
	Niveau 2
407	
	Niveau 1a
335	
	Niveau 1b
262	
	Sous le niveau 1b

Examinez le point 3 de la colonne **Non** du tableau. Dans ce contexte, quel pourrait être l'un de ces « autres facteurs » ? Justifiez votre réponse.

.....

Consignes de correction

Crédit complet

Identifie un facteur de la vie moderne qui pourrait être associé à la fatigue, aux maux de tête ou à la perte de concentration. L'explication peut aller de soi ou être explicitement formulée.

- Ne pas dormir assez. Si on ne dort pas assez, on sera fatigué.
- Être trop occupé. Ça fatigue.
- Trop de devoirs, ça fatigue ET ça donne mal à la tête.
- Le bruit – ça donne mal à la tête.
- Le stress.
- Travailler tard.
- Les examens.
- Le monde est vraiment trop bruyant.
- Les gens ne prennent plus le temps de se détendre.
- Les gens ne mettent pas la priorité sur les choses importantes, alors ils deviennent grincheux et tombent malades.
- Les ordinateurs.
- La pollution.
- Trop regarder la télévision.
- Les drogues.
- Les fours à micro-ondes.
- Trop de communications par e-mail.

Commentaire

Cette tâche demande également aux élèves de réfléchir au contenu d'un texte et de l'évaluer. Elle fait appel à leur capacité d'établir un lien entre le texte et des connaissances extérieures au texte. Les élèves doivent citer à titre d'exemple un facteur de la vie moderne, autre que celui associé aux téléphones portables, dont ils ont l'impression, par expérience personnelle, qu'il pourrait expliquer la « fatigue », les « maux de tête » ou la « perte de concentration ». Comme dans la tâche précédente, la première étape du processus à mettre en œuvre pour répondre à cette question consiste à localiser les informations pertinentes (à savoir le « point 3 »). Les étapes suivantes sont moins complexes que dans la tâche précédente, car seule la colonne « Oui » du point 3 doit être prise en considération. De plus, les informations extérieures au texte auxquelles il est fait appel se rapportent directement aux expériences personnelles des élèves, et non à des affirmations logiques abstraites.

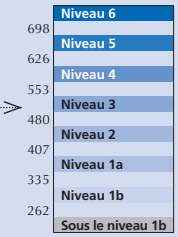
Un crédit complet est attribué à un large éventail de réponses, en l'occurrence les réponses dans lesquelles les élèves citent un facteur et expliquent en quoi il peut être à l'origine de fatigue, de maux de tête ou de perte de concentration. Une réponse correcte à cette question est par exemple : « Ne pas dormir assez. Si on ne dort pas assez, on sera fatigué. »

Un crédit complet est également attribué aux élèves qui citent un facteur qui va de soi, pour lequel une explication explicite n'est pas requise, « le stress », par exemple. Les réponses telles que « le mode de vie » sont jugées trop vagues en l'absence d'explication ou de développement, et ne valent donc pas de crédit.

Cette tâche, qui se situe à la limite supérieure du niveau 3, a été menée à bien par un peu plus de la moitié des élèves des pays de l'OCDE.

SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – *QUESTION 9*

Situation : *publique*
Format de texte : *non continu*
Type de texte : *information*
Aspect : *intégrer et interpréter – développer une interprétation*
Format de l'item : *item à choix multiple*
Degré de difficulté : *488 points (niveau 3)*



Examinez le tableau intitulé **Si on utilise un téléphone portable…**

Ce tableau est fondé sur une idée. Laquelle ?

A. Il n'y a aucun danger à utiliser un téléphone portable.

B. Il y a un risque prouvé à utiliser un téléphone portable.

C. On ne sait pas si utiliser un téléphone portable est dangereux ou non, mais il vaut mieux prendre des précautions.

D. On ne sait pas si utiliser un téléphone portable est dangereux ou non, mais on ne devrait pas s'en servir tant qu'on n'en est pas certain.

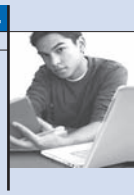
E. Les instructions **À faire** s'adressent à ceux qui prennent la menace au sérieux, tandis que les instructions **À ne pas faire** s'adressent aux autres.

Consignes de correction

Crédit complet : C. On ne sait pas si utiliser un téléphone portable est dangereux ou non, mais il vaut mieux prendre des précautions.

Commentaire

Dans cette tâche, les élèves sont explicitement orientés vers le deuxième tableau. Il leur est demandé d'identifier l'hypothèse sur laquelle il repose. En fait, cette hypothèse est indiquée dans le dernier encadré « Points essentiels » : en l'absence d'éléments probants sur le danger des téléphones portables, la prudence est de rigueur. Cette tâche demande aux élèves d'inférer les conséquences de cette assertion, ce qu'ils peuvent faire en vérifiant si le tableau est cohérent avec l'encadré « Points essentiels ». L'option de réponse A est incorrecte puisqu'elle contredit catégoriquement cet encadré et ne correspond pas à la série d'injonctions qui n'empêchent, ni ne cautionnent l'usage du téléphone portable. L'option de réponse B est plus plausible, mais elle est à écarter à cause de l'adjectif « prouvé » : l'encadré « Points essentiels » précise qu'aucun problème de santé provoqué par des téléphones portables n'a été répertorié dans les deux rapports cités. L'option de réponse C est la réponse la plus plausible : elle est en adéquation à la fois avec l'encadré « Points essentiels » et le contenu des colonnes « À faire » et « À ne pas faire ». L'option de réponse D peut être écartée puisqu'elle ne va pas au-delà du titre du tableau « Si on utilise un téléphone portable… » et l'option de réponse E présente une opposition spécieuse qui ne trouve pas d'écho dans le texte. Un peu moins de deux tiers des élèves ont choisi la réponse correcte, ce qui en fait la plus facile des quatre tâches que comporte cette unité difficile.

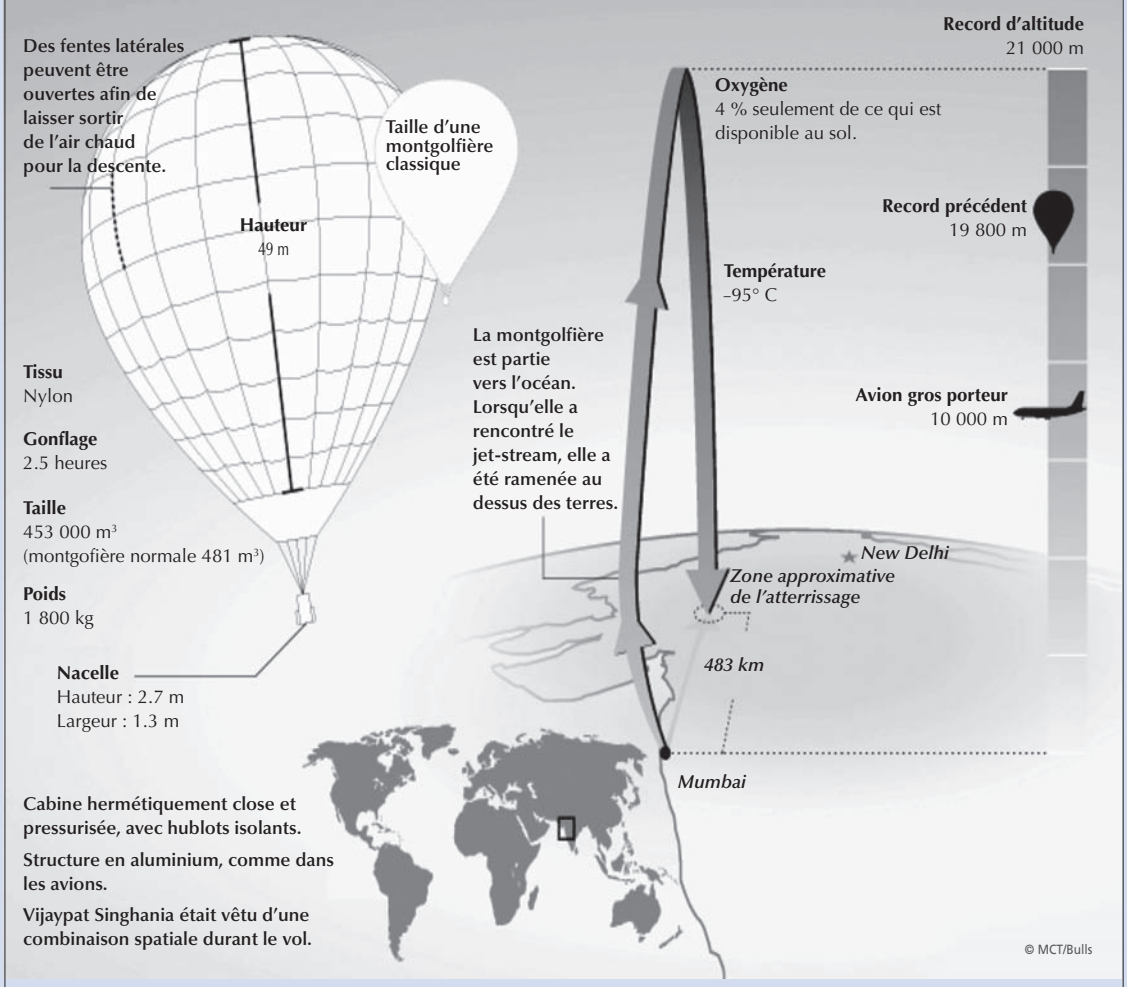


■ Figure 4.6 ■

MONTGOLFIÈRE

Record d'altitude en montgolfière

Le pilote indien Vijaypat Singhania a battu le record d'altitude en montgolfière le 26 novembre 2005. Il est le premier à avoir volé en montgolfière à 21 000 mètres au-dessus du niveau de la mer.



Servez-vous du document « Montgolfière » ci-dessus pour répondre aux questions suivantes.

MONTGOLFIÈRE – *QUESTION 8*

Situation : *éducative*
Format de texte : *non continu*
Type de texte : *description*
Aspect : *intégrer et interpréter – comprendre le sens global d'un texte*
Format de l'item : *item à choix multiple*
Degré de difficulté : *370 points (niveau 1a)*

	Niveau 6
698	
	Niveau 5
626	
	Niveau 4
553	
	Niveau 3
480	
	Niveau 2
407	
	Niveau 1a
335	
	Niveau 1b
262	
	Sous le niveau 1b

Quelle est l'idée principale de ce document ?

A. Singhania était en danger pendant son voyage en montgolfière.
B. Singhania a établi un nouveau record du monde.
C. Singhania a survolé à la fois la mer et la terre.
D. La montgolfière de Singhania était gigantesque.

Consignes de correction

Crédit complet : B. Singhania a établi un nouveau record du monde.

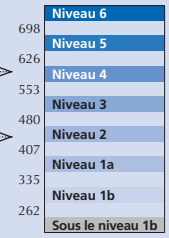
Commentaire

L'idée principale de ce texte non continu est indiquée de manière explicite et saillante à plusieurs reprises, y compris dans le titre « Record d'altitude en montgolfière ». La répétition et la visibilité des informations requises expliquent la facilité de cette tâche, qui se situe dans la moitié inférieure du niveau 1a.

L'idée principale est explicitement indiquée, mais la question se classe dans la catégorie d'aspect intégrer et interpréter, plus précisément comprendre le sens global d'un texte, car elle implique de distinguer les informations les plus pertinentes et les plus générales des informations accessoires du texte. La première option de réponse – « Singhania était en danger pendant son voyage en montgolfière » – est une hypothèse plausible, mais comme rien ne vient l'étayer dans le texte, elle ne peut être considérée comme l'idée principale. La troisième option de réponse – « Singhania a survolé à la fois la mer et la terre » – paraphrase des informations du texte, mais il s'agit de détails, et non de l'idée principale. La quatrième option de réponse – « La montgolfière de Singhania était gigantesque » – renvoie à un élément graphique visible du texte, mais une fois encore, c'est accessoire par rapport à l'idée principale du texte.

MONTGOLFIÈRE – *QUESTION 3*

Situation : *éducative*
Format de texte : *non continu*
Type de texte : *description*
Aspect : *localiser et extraire – localiser l'information*
Format de l'item : *item à réponse courte*
Degré de difficulté : *crédit complet : 595 points (niveau 4) ; crédit partiel : 449 points (niveau 2)*



Vijaypat Singhania s'est servi de technologies que l'on trouve dans deux autres types de transport. Quels sont ces types de transport ?

1. .....

2. .....

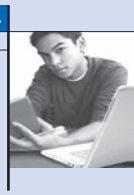
Consignes de correction

Crédit complet : fait référence À LA FOIS aux avions ET aux véhicules spatiaux (dans n'importe quel ordre).
[Peut mentionner les deux réponses sur une seule ligne.] Par exemple :

- 1. Avion
  2. Vaisseau spatial
- 1. Aéroplanes
  2. Vaisseaux de l'espace
- 1. Transport aérien
  2. Transport spatial
- 1. Avions
  2. Fusées spatiales
- 1. Jets
  2. Fusées

Crédit partiel : fait référence SOIT aux avions SOIT aux véhicules spatiaux. Par exemple :

- Vaisseau spatial
- Transport spatial
- Fusées spatiales
- Fusées
- Avions
- Aéroplanes
- Transport aérien
- Jets



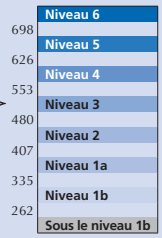
Commentaire

Les réponses à cette question valent un crédit complet si elles citent les deux types de transport et un crédit partiel si elles n'en mentionnent qu'un. Les consignes de correction ci-dessus montrent qu'un crédit peut être accordé à différents termes qui désignent un « avion » ou un « vaisseau spatial ».

La question se situe dans la moitié supérieure du niveau 2 si elle vaut un crédit partiel et au niveau 4 si elle vaut un crédit complet, ce qui montre bien que les tâches **de localisation et d'extraction** *peuvent être assez difficiles. La difficulté de la tâche s'explique essentiellement par des attributs du texte. La présentation, qui combine plusieurs types de graphiques et de nombreuses légendes, est assez courante dans les textes non continus que l'on trouve dans les magazines et les manuels modernes : sa structure n'est pas conventionnelle (contrairement à celle d'un tableau ou d'un graphique). De plus, trouver des informations discrètes spécifiques n'est pas très utile. Les légendes (« Tissu », « Record d'altitude », etc.) aident un peu les élèves à s'y retrouver dans le texte, mais les informations pertinentes pour répondre à la question ne sont pas signalées par une légende : les élèves doivent donc identifier eux-mêmes les informations pertinentes lors de leur recherche. Une fois qu'ils ont trouvé les informations requises, qui se situent à un endroit peu visible, dans le coin inférieur gauche, les lecteurs doivent se rendre compte que « structure en aluminium, comme dans les avions » et « combinaison spatiale » sont associés à des types de transport. Pour obtenir un crédit complet à cette question, les élèves doivent citer deux types de transport, et non se limiter à transcrire un passage du texte. C'est pourquoi « transport spatial » vaut un crédit, mais pas « combinaison spatiale ». Une information concurrente importante ajoute au degré de difficulté de la tâche. En effet, de nombreux élèves ont cité « avion gros porteur », une réponse qui ne vaut pas de crédit (contrairement à « avion » et « transport aérien ») dans la mesure où elle fait référence à l'image et à la légende dans la partie droite du texte, qui sont sans rapport avec les technologies dont Singhania s'est servi.*

MONTGOLFIÈRE – *QUESTION 4*

Situation : *éducative*
Format de texte : *non continu*
Type de texte : *description*
Aspect : *réfléchir et évaluer – réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer*
Format de l'item : *item à réponse construite ouverte*
Degré de difficulté : *510 points (niveau 3)*



Dans quel but a-t-on inséré une représentation d'un avion gros porteur dans ce document ?

.....

.....

Consignes de correction

Crédit complet : fait explicitement ou implicitement référence à l'altitude de la montgolfière OU au record.
Peut faire référence à la comparaison entre l'avion gros porteur et la montgolfière.

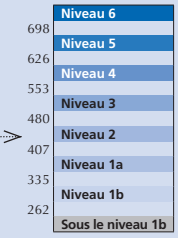
- Pour montrer l'altitude que la montgolfière a atteinte.
- Pour souligner le fait que le ballon est allé vraiment, vraiment haut.
- Pour montrer combien son record était impressionnant. Il est allé plus haut que les avions gros porteurs !
- Pour servir de point de référence en ce qui concerne l'altitude.
- Pour montrer combien son record était impressionnant. *[Réponse minimale]*

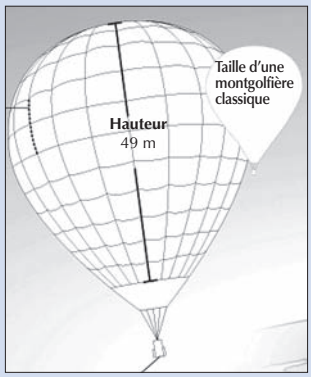
Commentaire

Le texte vise essentiellement à décrire le record d'altitude établi par Vijaypat Singhania dans son extraordinaire montgolfière. Le diagramme, situé dans la partie droite du texte, où se trouve la représentation de l'avion gros porteur, contribue implicitement au sensationnalisme du texte, car il montre à quel point l'altitude atteinte par Singhania est impressionnante en la comparant à l'altitude élevée que nous associons habituellement à un avion gros porteur. Pour obtenir un crédit à cette question, les élèves doivent comprendre que l'image de l'avion gros porteur est incluse dans le but d'impressionner le lecteur. C'est la raison pour laquelle cette tâche se classe dans la catégorie **réfléchir et évaluer**, *plus précisément* **réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer**. *De difficulté modérée, elle se situe à la limite supérieure du niveau 3.*

MONTGOLFIÈRE – *QUESTION 6*

Situation : *éducative*
Format de texte : *non continu*
Type de texte : *description*
Aspect : *réfléchir et évaluer – réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer*
Format de l'item : *item à choix multiple*
Degré de difficulté : *411 points (niveau 2)*





Pourquoi a-t-on représenté deux montgolfières ?

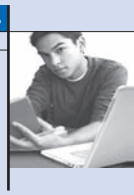
A. Pour comparer la taille de la montgolfière de Singhania avant et après son gonflage.
B. Pour comparer la taille de la montgolfière de Singhania à celle d'autres montgolfières.
C. Pour montrer que la montgolfière de Singhania paraît petite vue du sol.
D. Pour montrer que la montgolfière de Singhania a failli percuter une autre montgolfière.

Consignes de correction

Crédit complet : B. Pour comparer la taille de la montgolfière de Singhania à celle d'autres montgolfières.

Commentaire

Les élèves doivent prendre conscience que les textes ne sont pas des artefacts aléatoires, mais des objets construits délibérément, dans une certaine intention, et qu'une partie de leur sens réside dans les éléments que leurs auteurs choisissent d'inclure. Cette tâche se classe dans la catégorie d'aspect **réfléchir et évaluer**, *comme la précédente, car elle concerne l'intention de l'auteur du texte. Elle porte sur un élément graphique – en l'occurrence la représentation de deux montgolfières. Elle demande aux élèves de déterminer dans quelle intention ces deux montgolfières sont représentées. Dans le contexte de l'idée principale du texte, qui est de décrire (et célébrer) le vol de Singhania, ces deux montgolfières véhiculent le message suivant : « C'est une très grande montgolfière ! », tout comme le dessin de l'avion gros porteur véhicule le message « C'est un vol à très haute altitude ! ». La légende de la petite montgolfière (« Taille d'une montgolfière classique ») indique très explicitement qu'il ne s'agit pas de la même montgolfière que celle de Singhania. Les options de réponse A et C perdent donc toute plausibilité aux yeux des lecteurs attentifs. Rien ne vient étayer l'option de réponse D dans le texte. Cette tâche assez facile se classe non loin de la limite inférieure du niveau 2.*



■ Figure 4.7 ■

NOTICE SUR LE DON DE SANG

Le don de sang est indispensable.

Il n'existe aucun produit qui puisse se substituer complètement au sang humain. Le don de sang est donc irremplaçable et indispensable pour sauver des vies.

En France, chaque année, 500 000 patients bénéficient d'une transfusion sanguine.

Les instruments de prélèvement sanguin sont stériles et à usage unique (seringues, tubes et poches).

Donner son sang ne présente aucun risque.

Le don de sang

C'est la forme de don la plus connue, il dure de 45 minutes à 1 heure.

Une poche de 450 ml est prélevée ainsi que quelques petits échantillons sur lesquels seront effectués des tests et des contrôles.

– Un homme peut donner son sang cinq fois par an, une femme, trois fois.
– Les donneurs peuvent être âgés de 18 à 65 ans.

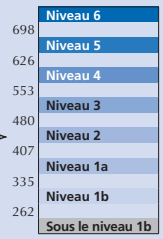
Un intervalle de 8 semaines est obligatoire entre chaque don.

« La notice sur le don de sang » ci-dessus provient d'un site web français.

Servez-vous de cette notice pour répondre aux questions suivantes.

NOTICE SUR LE DON DE SANG – *QUESTION 8*

Situation : *publique*
Format de texte : *continu*
Type de texte : *argumentation*
Aspect : *intégrer et interpréter – développer une interprétation*
Format de l'item : *item à réponse construite ouverte*
Degré de difficulté : *438 points (niveau 2)*



Une femme de dix-huit ans qui a donné deux fois son sang au cours des douze derniers mois souhaite encore donner du sang. D'après la notice sur le don de sang, à quelle condition sera-t-elle autorisée à le faire ?

.....

.....

Consignes de correction

Crédit complet : identifie le fait que suffisamment de temps doit s'être écoulé depuis son dernier don.

- Ça dépend s'il y a déjà huit semaines depuis son dernier don ou non.
- Elle peut s'il y a assez longtemps, sinon elle ne peut pas.

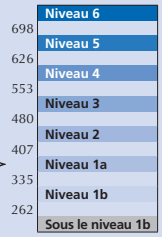
Commentaire

Cette question, qui se classe au milieu du niveau 2, demande aux élèves d'appliquer des informations du texte à un cas pratique. C'est une lecture typique de ce genre de textes dans la vie courante, ce qui satisfait à l'un des objectifs de l'enquête PISA, en l'occurrence déterminer dans quelle mesure les jeunes qui approchent de la fin de leur scolarité obligatoire sont armés pour relever les défis que l'avenir leur réserve.

Les élèves doivent établir un lien entre le cas décrit dans la question et quatre fragments d'information fournis dans la deuxième partie du texte : l'âge et le sexe du donneur potentiel, le nombre de dons autorisés et l'intervalle requis entre les dons. La référence à cette dernière information est indispensable pour définir la « condition » à laquelle la jeune femme sera autorisée à donner son sang. Comme le montrent les deux exemples de réponse correcte ci-dessus, un crédit complet est attribué aux élèves qui font spécifiquement référence à l'intervalle de huit semaines entre les dons ou ceux qui expliquent plus généralement : « Elle peut s'il y a assez longtemps, sinon elle ne peut pas. »

NOTICE SUR LE DON DE SANG – *QUESTION 9*

Situation : *publique*
Format de texte : *continu*
Type de texte : *argumentation*
Aspect : *réfléchir et évaluer – réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer*
Format de l'item : *item à choix multiple*
Degré de difficulté : *368 points (niveau 1a)*



Le texte dit : « Les instruments de prélèvement sanguin sont stériles et à usage unique… »

Pourquoi le texte donne-t-il cette information ?

A. Pour nous rassurer sur le fait que le don de sang est sans danger.

B. Pour souligner que le don de sang est indispensable.

C. Pour expliquer à quoi servira le sang prélevé.

D. Pour donner des détails sur les tests et les contrôles.

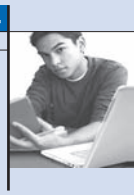
Consignes de correction

Crédit complet : A. Pour nous rassurer sur le fait que le don de sang est sans danger.

Commentaire

Pour répondre à cette question, les élèves doivent identifier la nature persuasive d'une partie de la notice. Cette tâche se classe dans la catégorie **réfléchir et évaluer**, *car les élèves doivent placer une assertion simple dans un contexte plus vaste pour identifier son objectif.*

Le fait que cette tâche, qui se classe dans la moitié inférieure du niveau 1a, soit relativement facile peut s'expliquer par la brièveté du texte ainsi que par son sujet courant dans la vie de tous les jours. Cette question illustre aussi un élément typique des questions relativement peu difficiles : elle se base sur des informations conformes aux attentes. En effet, rien n'est contraire aux attentes dans l'idée d'encourager les gens à donner leur sang et de les convaincre que le don de sang est sans danger pour les rassurer. Cette intention de persuasion n'est pas explicitement indiquée, mais l'idée que le texte vise à encourager les gens à donner leur sang et à les convaincre que c'est sans danger peut être déduite de plusieurs passages. Le texte débute par « Le don de sang est indispensable », une notion qui est répétée et développée dans le deuxième paragraphe (« irremplaçable et indispensable »). Le texte fait également référence à l'absence de risque juste après le passage sur lequel porte cette tâche, même si le lien logique entre les deux paragraphes (faits, conclusion) doit être inféré.



■ Figure 4.8 ■

L'AVARE ET SON LINGOT D'OR

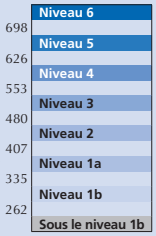
L'AVARE ET SON LINGOT D'OR
Une fable d'Ésope

Un avare vendit tout ce qu'il possédait et acheta un lingot d'or, qu'il enterra dans un trou tout près d'un vieux mur. Chaque jour, il venait le regarder. Un de ses ouvriers remarqua son manège et décida d'épier ses allées et venues. L'ouvrier découvrit rapidement le secret du trésor caché, creusa le sol, tomba sur le lingot d'or et le déroba. L'avare, lors de sa visite suivante, trouva sa cachette vide, il s'arracha les cheveux et se répandit en lamentations. Un voisin, le voyant terrassé par la douleur et en apprenant la cause, lui dit : « Je vous en prie, ne vous plaignez pas ainsi ; allez plutôt chercher une pierre, placez-la dans le trou et imaginez que l'or est toujours là. Cela vous sera tout aussi utile ; car lorsque l'or était dans le trou, vous ne le possédiez pas puisque vous n'en aviez pas le moindre usage. »

Servez-vous de la fable « L'Avare et son lingot d'or » ci-dessus pour répondre aux questions suivantes.

L'AVARE ET SON LINGOT D'OR – *QUESTION 1*

Situation : *personnelle*
Format de texte : *continu*
Type de texte : *narration*
Aspect : *intégrer et interpréter – développer une interprétation*
Format de l'item : *item à réponse construite fermée*
Degré de difficulté : *373 points (niveau 1a)*



Lisez les phrases ci-dessous et numérotez-les en fonction de la succession des événements dans le texte.

- ☐ L'avare décida de convertir tout son argent en un lingot d'or.
- ☐ Un homme déroba l'or de l'avare.
- ☐ L'avare creusa un trou et y cacha son trésor.
- ☐ Le voisin de l'avare lui dit de remplacer l'or par une pierre.

Consignes de correction

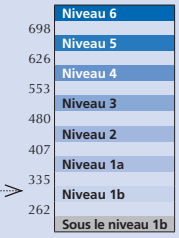
Crédit complet : numérote les événements dans l'ordre correct : 1, 3, 2, 4.

Commentaire

La fable est un genre littéraire apprécié et respecté dans de nombreuses cultures. Les épreuves de compréhension de l'écrit ont souvent recours aux fables : elles sont courtes, indépendantes et moralement instructives, et elles résistent à l'épreuve du temps. Elles ne font peut-être pas partie des lectures les plus courantes des jeunes adultes dans les pays de l'OCDE, mais elles leur sont vraisemblablement familières depuis l'enfance. De plus, leur ton piquant, souvent acerbe, peut agréablement surprendre les adolescents blasés de 15 ans. L'AVARE ET SON LINGOT D'OR est une fable typique, car elle décrit et caricature une faiblesse humaine dans un récit concis d'un seul paragraphe.

Comme les **narrations** *sont définies comme des textes qui décrivent les propriétés des objets dans le temps et qui répondent à la question « Quand ? », inclure dans cette unité une tâche qui demande aux élèves de classer une série d'événements dans l'ordre chronologique dans lequel ils se sont déroulés dans le récit est approprié. Il s'agit d'une tâche simple, qui se situe au milieu du niveau 1a : le texte est court et la formulation des événements dans la question est proche de celle du texte. Toutefois, le texte est écrit dans un registre plutôt formel et comprend plusieurs expressions démodées. (Les traducteurs ont été priés de reproduire le style de fable des versions sources.) Cette caractéristique du texte a certainement ajouté à la difficulté de la question.*

L'AVARE ET SON LINGOT D'OR – *QUESTION 7*



Situation : *personnelle*
Format de texte : *continu*
Type de texte : *narration*
Aspect : localiser et extraire : *localiser l'information*
Format de l'item : *item à réponse courte*
Degré de difficulté : *310 points (niveau 1b)*

Comment l'avare a-t-il obtenu un lingot d'or ?

.....

.....

Consignes de correction

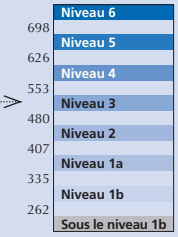
Crédit complet : mentionne que l'avare a vendu tout ce qu'il avait. Peut paraphraser le texte ou citer directement celui-ci.

- Il vendit tout ce qu'il possédait.
- Il a tout vendu.
- Il l'a acheté. *[Lien implicite avec le fait d'avoir vendu tout ce qu'il possédait]*

Commentaire

C'est l'une des tâches les plus faciles des épreuves PISA de compréhension de l'écrit, elle se situe au milieu du niveau 1b. Les élèves doivent **localiser et extraire** *un fragment d'information explicitement indiqué dans la première phrase d'un texte très court. Pour répondre correctement à cette question, ils doivent soit citer littéralement le passage du texte – « Un avare vendit tout ce qu'il possédait » –, soit le paraphraser – « Il a tout vendu » –, par exemple. Le registre formel du texte, qui a ajouté à la difficulté d'autres tâches de l'unité, n'est susceptible d'avoir qu'un impact limité dans cette question, car le passage pertinent se situe au tout début du texte. C'est une question extrêmement facile au sens du cadre d'évaluation PISA, mais elle passe par une certaine forme d'inférence, au-delà de l'équivalence strictement littérale : les élèves doivent inférer la relation causale entre la première proposition (« Un avare vendit tout ce qu'il possédait ») et la deuxième proposition (« … et acheta un lingot d'or »).*

L'AVARE ET SON LINGOT D'OR – *QUESTION 5*



Situation : *personnelle*
Format de texte : *continu*
Type de texte : *narration*
Aspect : *intégrer et interpréter – développer une interprétation*
Format de l'item : *item à réponse construite ouverte*
Degré de difficulté : *548 points (niveau 3)*

Voici un extrait d'une conversation entre deux personnes qui ont lu « L'avare et son lingot d'or ».

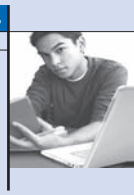
Interlocuteur 1

Interlocuteur 2

Que pourrait ajouter l'interlocuteur 2 pour soutenir son point de vue ?

.....

.....



Consignes de correction

Crédit complet

Identifie le fait que remplacer l'or par quelque chose d'inutile ou sans valeur est essentiel au message de l'histoire.

- Il faut remplacer l'or par quelque chose sans valeur pour que le message passe.
- La pierre a de l'importance dans l'histoire car l'idée principale c'est qu'il aurait tout aussi bien pu enterrer une pierre à la place de l'or, compte tenu de ce que l'or lui a apporté.
- Si on remplace l'or par quelque chose de mieux qu'une pierre, ça ne signifierait plus la même chose car ce qui est enterré doit être quelque chose de vraiment inutile.
- La pierre est inutile, tout comme l'or l'était pour l'avare !
- Quelque chose de mieux serait quelque chose qui lui serait utile. L'or ne lui était pas utile et c'est ce que le type voulait faire remarquer.
- Parce qu'on peut trouver des pierres n'importe où. L'or et la pierre sont pareils pour l'avare. *[« on peut trouver des pierres n'importe où » implique que la pierre n'a pas de valeur particulière.]*

Commentaire

Cette tâche se présente sous la forme d'un dialogue entre deux lecteurs fictifs pour montrer deux interprétations contradictoires de l'histoire. En fait, seul l'interlocuteur 2 tient un discours en adéquation avec l'implication globale du texte, de sorte que les élèves qui fournissent un argument à l'appui de son point de vue montrent qu'ils ont compris la fin – la morale – de la fable. La difficulté relative de cette tâche, qui se classe près de la limite supérieure du niveau 3, s'explique en partie par le fait que les élèves doivent en passer par un processus assez complexe pour obtenir un crédit complet. En premier lieu, ils doivent comprendre le discours du voisin de l'avare qui s'exprime dans un registre formel. (Rappelons que les traducteurs ont été priés de reproduire le style de la fable.) En deuxième lieu, ils doivent établir la relation entre la question et les informations pertinentes, mais cette relation n'apparaît pas d'emblée : la question ne donne que peu d'indices (« Que pourrait ajouter l'interlocuteur 2 pour soutenir son point de vue ? ») pour orienter les élèves dans l'interprétation de la tâche. Toutefois, la référence à la pierre et au voisin les dirige à la fin de la fable.

Comme le montrent les exemples de réponses valant un crédit complet, les élèves peuvent exprimer de différentes façons l'idée principale de la fable, à savoir que la richesse n'a de valeur que si on en a usage. Les réponses vagues, comme « La pierre a une valeur symbolique », ne valent pas de crédit.

■ Figure 4.9 ■

LE THÉÂTRE AVANT TOUT

L'action se déroule dans un château situé près d'une plage en Italie.

PREMIER ACTE

Luxueuse salle de réception dans un très beau château au bord d'une plage. Portes à droite et à gauche. Un salon est disposé au milieu de la scène : un canapé, une table, deux fauteuils. Au fond, de grandes fenêtres. Nuit étoilée. La scène est dans l'obscurité. Quand le rideau se lève, on entend des hommes converser bruyamment derrière la porte de gauche. La porte s'ouvre et trois gentlemen en smoking font leur entrée. L'un d'eux allume la lumière immédiatement. En silence, ils se dirigent vers le centre et restent debout autour de la table. Ils s'asseyent en même temps, Gál dans le fauteuil de gauche, Turai dans celui de droite et Ádám sur le canapé au milieu. Très long silence, presque gênant. Ils s'étirent longuement. Silence. Puis :

GÁL
Pourquoi es-tu si pensif ?

TURAI
Je pense à la difficulté de commencer une pièce. D'introduire tous les personnages principaux au début, quand tout commence.

ÁDÁM
J'imagine que ce doit être dur.

TURAI
En effet… diablement dur ! La pièce commence. Le public fait silence. Les acteurs entrent en scène et le supplice commence. Il faut une éternité, jusqu'à un quart d'heure parfois, avant que le public ne découvre qui est qui et qui fait quoi.

GÁL
Quel singulier cerveau que le tien ! Ne peux-tu oublier ton métier, ne serait-ce qu'une minute ?

TURAI
C'est impossible.

GÁL
Il ne se passe pas une demi-heure sans que tu parles théâtre, acteurs, pièces. Il y a d'autres choses dans la vie !

TURAI
Il n'y en a pas. Je suis un auteur dramatique. C'est là ma malédiction.

GÁL
Tu ne devrais pas être aussi esclave de ton métier.

TURAI
Celui qui ne le maîtrise pas en devient l'esclave. Il n'y a pas de juste milieu. Crois-moi, ce n'est pas chose facile de bien commencer une pièce. C'est un des problèmes les plus ardus de la mise en scène. Présenter ses personnages rapidement. Prenons l'exemple de cette scène-ci, avec nous trois. Trois gentlemen en smoking. Imaginons qu'ils n'entrent pas dans le salon de ce somptueux château, mais qu'ils entrent en scène juste au moment où la pièce commence. Ils devraient bavarder de toutes sortes de sujets sans intérêt, avant qu'on ne puisse en déduire qui nous sommes. Ne serait-il pas beaucoup plus facile de commencer par nous lever et nous présenter ? *Il se lève.* Bonsoir. Nous sommes tous les trois des invités en ce château. Nous venons de quitter la salle à manger où nous avons fait un excellent dîner et bu deux bouteilles de champagne. Mon nom est Sándor Turai, je suis auteur de théâtre ; j'écris des pièces depuis trente ans ; c'est mon métier. Voilà. À ton tour.

GÁL
Il se lève. Je m'appelle Gál ; je suis également auteur de théâtre. J'écris aussi des pièces, toutes en collaboration avec ce gentleman ici présent. Nous formons un célèbre duo d'auteurs de théâtre. Toutes les affiches des bonnes comédies et opérettes indiquent : écrit par Gál et Turai. Naturellement, c'est aussi mon métier.

GÁL and **TURAI**
Ensemble. Et ce jeune homme…

ÁDÁM
Il se lève. Ce jeune homme, si vous me le permettez, est Albert Ádám, vingt-cinq ans, compositeur. J'ai écrit la musique de la dernière opérette de ces deux charmants gentlemen. C'est ma première œuvre pour la scène. Ces deux anges d'âge mûr m'ont découvert et maintenant, avec leur aide, j'aimerais devenir célèbre. Ils m'ont fait inviter dans ce château. Ils m'ont fait faire un habit et ce smoking. En d'autres termes, pour le moment, je suis pauvre et inconnu. À part ça, je suis orphelin, c'est ma grand-mère qui m'a élevé. Elle est décédée. Je suis seul au monde. Je n'ai ni nom, ni fortune.

TURAI
Mais tu es jeune.

GÁL
Et doué.

ÁDÁM
Et je suis amoureux de la soliste.

TURAI
Tu n'aurais pas dû ajouter cela. Chaque spectateur s'en serait rendu compte de toute façon.

Ils s'asseyent tous les trois.

TURAI
Alors, n'est-ce pas la manière la plus simple de commencer une pièce ?

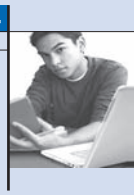
GÁL
S'il nous était permis de faire cela, ce serait facile d'écrire des pièces.

TURAI
Crois-moi, ce n'est pas si dur. Il suffit de penser que tout cela, c'est seulement…

GÁL
D'accord, d'accord, d'accord, ne recommence pas à parler de théâtre s'il te plaît. J'en ai assez. Nous en parlerons demain, si tu veux.

Le texte « Le théâtre avant tout » des deux pages précédentes est le début d'une pièce de théâtre de l'auteur dramatique hongrois Ferenc Molnár.

Servez-vous de ce texte pour répondre aux questions suivantes. (Remarque : la numérotation des lignes qui figure en marge du texte vous aidera à trouver les passages auxquels les questions font référence.)



LE THÉÂTRE AVANT TOUT – *QUESTION 3*

Situation : *personnelle*
Format de texte : *continu*
Type de texte : *narration*
Aspect : *intégrer et interpréter – développer une interprétation*
Format de l'item : *item à réponse courte*
Degré de difficulté : *730 points (niveau 6)*

	Niveau 6
698	
	Niveau 5
626	
	Niveau 4
553	
	Niveau 3
480	
	Niveau 2
407	
	Niveau 1a
335	
	Niveau 1b
262	
	Sous le niveau 1b

Que faisaient les personnages de la pièce **juste avant** que le rideau ne se lève ?

.....

Consignes de correction

Crédit complet : Fait référence au dîner ou au champagne. Peut paraphraser le texte ou citer directement celui-ci.

- Ils viennent de dîner et de boire du champagne.
- « Nous venons de quitter la salle à manger où nous avons fait un excellent dîner. » *[Citation littérale]*
- « Un excellent dîner et bu deux bouteilles de champagne. » *[Citation littérale]*
- Dîner et boissons.
- Dîner.
- Ils ont bu du champagne.
- Ils ont dîné et bu.
- Ils étaient dans la salle à manger.

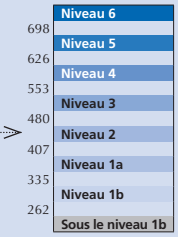
Commentaire

Cette tâche illustre plusieurs caractéristiques des tâches les plus difficiles des épreuves PISA de compréhension de l'écrit. Le texte est long par rapport aux normes PISA et le monde fictif qu'il décrit n'est vraisemblablement pas proche de l'expérience de la plupart des adolescents de 15 ans. L'introduction de l'unité précise que le texte **LE THÉÂTRE AVANT TOUT** *est le début d'une pièce de théâtre du dramaturge hongrois Ferenc Molnár, mais il n'y a pas d'autre indice externe. Le cadre (« un château situé près d'une plage en Italie ») est certainement exotique pour de nombreux élèves. De plus, la situation n'est révélée que progressivement, au travers du dialogue. Le registre du texte est un peu maniéré, mais le vocabulaire n'est pas particulièrement difficile et le ton est souvent celui de la causerie. L'élément probablement le plus important est le caractère non familier du thème abstrait du débat : une conversation subtile entre des personnages à propos de la relation entre la vie et l'art, et des difficultés liées à l'écriture d'une pièce de théâtre. Le texte se classe dans la catégorie des textes de narration, car ce thème est abordé dans le cadre de la pièce de théâtre.*

Le degré de difficulté de toutes les tâches de cette unité s'explique en partie par la complexité du texte, mais celui de cette tâche est également imputable aux grandes facultés d'interprétation requises pour découvrir le sens des termes de la question par rapport au texte. Les élèves doivent prendre garde à la distinction entre les personnages et les acteurs. La question se rapporte à ce que faisaient les personnages (et non les acteurs) « juste avant que le rideau ne se lève ». Elle peut prêter à confusion, car elle demande aux élèves d'identifier un passage du « monde réel », la scène d'un théâtre avec un rideau, au monde imaginaire de Turai, Gál et Ádám, qui se trouvaient dans la salle à manger où ils ont dîné juste avant d'entrer dans le salon (l'extrait de la pièce de théâtre). Cette question, qui permet d'évaluer la capacité des élèves à faire la distinction entre le monde réel et la fiction, est tout à fait appropriée dans le cadre d'un texte qui traite précisément de ce thème : la complexité de la question s'aligne sur la complexité du texte.

Le fait que les informations pertinentes se situent à un endroit inattendu ajoute encore à la difficulté de la tâche. La question situe l'action « juste avant que le rideau ne se lève », ce qui amène logiquement les élèves à chercher les informations au début de la scène et du texte. Or, ces informations se trouvent au milieu du texte, lorsque Turai révèle que lui et ses amis viennent « de quitter la salle à manger ». Plusieurs exemples de réponses correctes sont fournis ci-dessus, sous le titre Consignes de correction. Pour obtenir un crédit complet, les élèves doivent avoir localisé cette phrase qui n'est pas saillante. La nécessité d'assimiler des informations contraires aux attentes – les élèves doivent prêter attention au texte au mépris d'idées préconçues – est tout à fait caractéristique des tâches les plus difficiles des épreuves PISA de compréhension de l'écrit.

LE THÉÂTRE AVANT TOUT – *QUESTION 4*



Situation : *personnelle*
Format de texte : *continu*
Type de texte : *narration*
Aspect : *intégrer et interpréter – développer une interprétation*
Format de l'item : *item à choix multiple*
Degré de difficulté : *474 points (niveau 2)*

« Il faut une éternité, jusqu'à un quart d'heure parfois, … » (lignes 32-34)
Selon Turai, pourquoi ce quart d'heure est-il « une éternité » ?
A. Cela prend du temps pour que le public se calme dans un théâtre bondé.
B. Au début d'une pièce, le temps que met la situation à se clarifier semble sans fin.
C. Pour l'auteur dramatique, écrire le début d'une pièce semble toujours prendre beaucoup de temps.
D. Le temps semble passer lentement quand un événement important se produit dans une pièce.

Consignes de correction

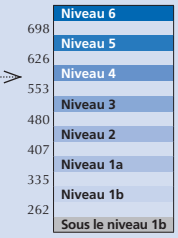
Crédit complet : B. Au début d'une pièce, le temps que met la situation à se clarifier semble sans fin.

Commentaire

Cette question se situe entre le niveau 2 et le niveau 3, et montre par comparaison avec la précédente que le même texte peut servir de base à des tâches de difficulté très variable.

Contrairement à la tâche précédente, celle-ci indique explicitement aux élèves le passage pertinent dans la pièce et précise même le numéro des lignes, ce qui évite aux élèves la difficulté de chercher dans quel passage trouver les informations pertinentes. Les élèves doivent toutefois comprendre le contexte dans lequel s'inscrivent ces lignes pour répondre correctement à la question. L'option de réponse « Au début d'une pièce, le temps que met la situation à se clarifier semble sans fin » est à la base d'une grande partie du reste du texte qui propose une solution, en l'occurrence que les personnages se présentent eux-mêmes au début de la pièce au lieu d'attendre que l'action révèle qui ils sont. La citation reprise dans la question introduit la plus grande partie du reste du texte, et la répétition et l'emphase aident les élèves à l'intégrer et à l'interpréter. Cet élément différencie nettement cette question de la question 3, dans laquelle les informations requises ne sont fournies qu'une seule fois et enfouies à un endroit inattendu du texte.

LE THÉÂTRE AVANT TOUT – *QUESTION 7*



Situation : *personnelle*
Format de texte : *continu*
Type de texte : *narration*
Aspect : *intégrer et interpréter – comprendre le sens global d'un texte*
Format de l'item : *item à choix multiple*
Degré de difficulté : *556 points (niveau 4)*

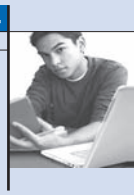
Dans l'ensemble, que fait l'auteur dramatique Ferenc Molnár dans cet extrait ?
A. Il montre la manière dont chaque personnage va résoudre ses propres problèmes.
B. Il amène ses personnages à démontrer ce que représente une éternité dans une pièce.
C. Il donne un exemple de scène d'ouverture typique et traditionnelle pour une pièce de théâtre.
D. Il utilise les personnages pour exprimer l'un de ses propres problèmes de création.

Consignes de correction

Crédit complet : D. Il utilise les personnages pour exprimer l'un de ses propres problèmes de création.

Commentaire

Dans cette tâche, les élèves doivent se placer dans une perspective générale et **comprendre le sens global d'un passage.** *Pour ce faire, ils doivent intégrer et interpréter les implications du dialogue. Cette tâche leur demande d'identifier l'idée conceptuelle d'un passage de pièce de théâtre, dont le thème est littéraire et abstrait. Cette tâche, qui se classe au niveau 4, doit en grande partie sa difficulté au fait qu'elle porte sur un domaine relativement peu familier pour la plupart des adolescents de 15 ans. Un peu moins de la moitié des élèves des pays de l'OCDE ont répondu correctement à cette question. Les autres élèves se répartissent de manière assez uniforme entre les trois distracteurs.*



■ Figure 4.10 ■
TÉLÉTRAVAIL

La voie de l'avenir

Imaginez un peu comme ce serait formidable de pratiquer le « télétravail* » en prenant l'autoroute électronique pour faire tout son travail sur ordinateur ou par téléphone ! On n'aurait plus à s'entasser dans des bus ou des trains bondés, ni à perdre des heures et des heures à faire la navette entre chez soi et son lieu de travail. On pourrait travailler où on veut – pensez un peu à toutes les possibilités d'emploi que cela offrirait !

Mélanie

Une catastrophe à l'horizon

Réduire les heures de déplacement et diminuer la consommation d'énergie qui y est liée, c'est évidemment une excellente idée. Mais pour y parvenir, il faudrait améliorer les transports publics ou faire en sorte que les lieux de travail se situent près de l'endroit où les gens vivent. L'idée ambitieuse d'amener tout le monde à pratiquer le télétravail n'aboutira qu'à rendre les gens de plus en plus repliés sur eux-mêmes. Voulons-nous vraiment que notre sentiment de faire partie d'une communauté se détériore encore plus ?

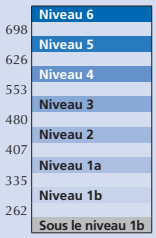
Richard

* Le « télétravail » est un terme inventé par Jack Nilles au début des années 70 pour désigner une forme de travail où les gens travaillent sur un ordinateur éloigné du bureau central (par exemple, chez eux) et transmettent leurs données et documents au bureau central *via* les lignes téléphoniques.

Servez-vous du texte « Télétravail » ci-dessus pour répondre aux questions suivantes.

TÉLÉTRAVAIL – *QUESTION 1*

Situation : *professionnelle*
Format de texte : *multiple*
Type de texte : *argumentation*
Aspect : *intégrer et interpréter – comprendre le sens global d'un texte*
Format de l'item : *item à choix multiple*
Degré de difficulté : *537 points (niveau 3)*



Quel est le rapport entre les textes « La voie de l'avenir » et « Une catastrophe à l'horizon » ?

A. Ils utilisent des arguments différents pour aboutir à la même conclusion générale.

B. Ils sont écrits dans le même style, mais traitent de sujets tout à fait différents.

C. Ils expriment le même point de vue général, mais arrivent à des conclusions différentes.

D. Ils expriment des points de vue opposés sur un même sujet.

Consignes de correction

Crédit complet : D. Ils expriment des points de vue opposés sur un même sujet.

Commentaire

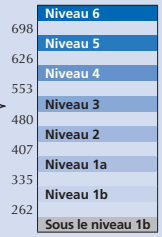
Le stimulus de l'unité **TÉLÉTRAVAIL** *est constitué de deux textes courts qui présentent des points de vue contrastés sur le télétravail, qui est défini en note de bas de page comme suit : « … une forme de travail où les gens travaillent sur un ordinateur éloigné du bureau central ». Cette note de bas de page est le seul élément que les développeurs de test PISA ont ajouté au texte soumis, partant du principe que le terme « télétravail » ne serait pas familier à la plupart des adolescents de 15 ans. Cette note de bas de page a été ajoutée pour ne pas donner d'avantage aux élèves dont la langue permet de découvrir le sens de ce mot composé. Ainsi, les élèves évalués en français auraient pu déduire la signification du terme en le décomposant : « télé » (à distance) et « travail ». Dans d'autres langues en revanche, c'est le terme anglais* (telecommuting) *ou sa translittération qui est employé, ce qui ne donne pas les mêmes indices aux élèves.*

*Les deux textes du stimulus visent à persuader leurs lecteurs de se rallier à leur point de vue, c'est pourquoi ce stimulus se classe dans la catégorie des textes d'***argumentation***. Le stimulus s'inscrit dans une situation* professionnelle *puisqu'il traite d'une thématique en rapport avec le monde du travail. Les deux textes constituant le stimulus sont continus, mais l'unité se classe dans la catégorie des* **textes multiples** *car les deux textes ont été écrits indépendamment l'un de l'autre et ont été associés dans le seul but de constituer une unité d'évaluation.*

Cette question consiste à identifier la relation entre deux textes courts. Pour y répondre correctement, les élèves doivent tout d'abord comprendre le sens global de chacun des textes, puis identifier la relation qui existe entre eux, en l'occurrence le fait qu'ils expriment deux points de vue opposés sur le même sujet. La difficulté de la question réside aussi dans le processus d'interprétation auquel les élèves doivent se livrer pour identifier le point de vue exprimé dans chaque texte. Dans le premier texte, le point de vue de l'auteur est indiqué clairement dès le début (« Imaginez un peu comme ce serait formidable de pratiquer le " télétravail " […] ») et est étayé dans la suite du texte. En revanche, le deuxième texte ne comporte pas d'explication directe du point de vue de l'auteur : il est constitué d'objections à des arguments. Le processus d'interprétation requis pour comprendre le point de vue de l'auteur est donc plus complexe que dans le premier texte. Une fois que l'étape d'interprétation du point de vue de chaque auteur est terminée, comprendre que les deux textes expriment des points de vue opposés est assez direct. Les élèves les moins performants ont choisi l'option de réponse B : ils n'ont pas réussi à comprendre que les deux textes portaient sur le même sujet. Les élèves qui ont choisi l'option de réponse A ou C ont compris que les deux textes traitaient du même sujet, mais pas qu'ils exprimaient des points de vue opposés. Un peu plus de la moitié des élèves des pays de l'OCDE ont répondu correctement à cette question qui se classe au niveau 3.

TÉLÉTRAVAIL – *QUESTION 7*

Situation : *professionnelle*
Format de texte : *continu*
Type de texte : *argumentation*
Aspect : *réfléchir et évaluer – réfléchir sur le contenu du texte et l'évaluer*
Format de l'item : *item à réponse construite ouverte*
Degré de difficulté : *514 points (niveau 3)*



Citez un type de travail pour lequel il serait difficile de pratiquer le télétravail. Justifiez votre réponse.

.....

.....

.....

.....

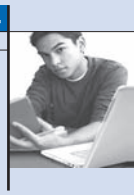
Consignes de correction

OBJECTIF DE LA QUESTION

Réfléchir et évaluer : réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer.
Utiliser des connaissances préalables pour imaginer un exemple correspondant à une catégorie décrite dans un texte.

Crédit complet : identifie un type de travail et fournit une explication plausible sur les raisons pour lesquelles une personne exerçant ce travail ne pourrait pas pratiquer le télétravail. La réponse DOIT préciser (explicitement ou implicitement) pour quelle raison il est nécessaire d'être physiquement présent dans le cadre de ce travail.

- Entrepreneur dans le bâtiment. C'est dur de travailler avec du bois et des briques à partir de n'importe où.
- Sportif. Il faut vraiment être sur le stade pour pratiquer un sport.
- Plombier. Impossible de réparer une fuite depuis chez vous !
- Creuser des fossés parce qu'il faut être là.
- Infirmière : c'est difficile de vérifier si un patient va bien *via* l'Internet.



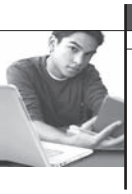
Commentaire

Dans cette question, les élèves doivent trouver un exemple (une profession) qui entre dans une catégorie donnée. Les informations textuelles requises pour y répondre se situent dans la définition du télétravail en note de bas de page. Bien que le stimulus soit constitué de textes multiples, cette question se classe dans la catégorie des **textes continus**, *car elle se rapporte à un passage continu.*

Pour trouver un exemple de profession qui ne se prête pas au télétravail, les élèves doivent établir un lien entre ce qu'ils ont compris du texte (la définition du télétravail) et des connaissances extérieures au texte, puisque aucune profession spécifique n'y est citée. Cette question se classe en conséquence dans la catégorie **réfléchir et évaluer**, *plus précisément* **réfléchir au contenu d'un texte et l'évaluer.**

Pour répondre correctement à cette question, les élèves doivent donner un exemple de profession et expliquer pourquoi leur exemple entre dans la catégorie donnée. Dans leur justification, ils doivent faire référence soit explicitement, soit implicitement à la nécessité de la présence physique pour exercer la profession citée en exemple. Les réponses valant un crédit complet sont très diverses, mais de nombreux élèves n'ont pas obtenu de crédit à cette question, soit parce qu'ils n'ont pas justifié leur réponse, soit parce que leur justification ne montre pas qu'ils ont compris que la profession proposée impose la présence physique de la personne qui l'exerce : par exemple « Creuser des fossés parce que c'est très dur » ne vaut pas de crédit, alors que « Creuser des fossés parce qu'il faut être là » en vaut un.

Près de 60 % des élèves ont répondu correctement à cette question.



Notes

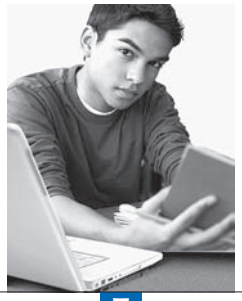
1. Dans la province de Québec, il y a seulement 11 années de scolarité obligatoire avant le passage aux études post-secondaires.

2. Cette analyse se base sur un sous-échantillon des élèves canadiens ayant participé à l'évaluation PISA et n'ayant jamais suivi de cours de soutien ou de perfectionnement. Le niveau de performance relatif permet de contrôler les effets des écarts de performance selon la province et le mois de naissance dans chaque année d'études. Bien que l'année d'études ne constitue pas, à strictement parler, une variable continue, la cohérence des écarts de performance entre toutes les paires d'années d'études consécutives donne davantage de crédibilité à une interprétation quasi-continue. En d'autres termes, une comparaison par paires des écarts entre les années d'études consécutives aboutirait approximativement au même graphique.

3. Une analyse semblable a été réalisée par Willms (2004) qui a découvert que, dans 12 pays où existent des variations similaires de l'âge limite pour s'inscrire à l'école, l'augmentation moyenne du score sur l'échelle PISA était de 34 points par année d'études.

4. Les dernières années de l'adolescence sont une période de plus grand élagage synaptique du cortex préfrontal (Paus, 2005 ; Giedd et al., 1999 ; Abitz et al., 2007) qui est le centre de la fonction du langage. Lorsque le développement est normal, l'élagage synaptique accroît l'efficacité du cerveau en supprimant les voies neuronales inefficientes. Étant donné que l'efficience neuronale augmente lorsqu'il y a répétition de décharges sur une voie neuronale, l'élagage synaptique entraîne une réduction de la capacité cognitive lorsque les fonctions sont peu fréquemment sollicitées.

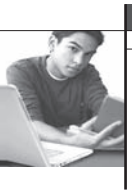
5. Pour être plus précis, puisqu'il est possible d'obtenir un crédit partiel pour certains items, le score des items réussis est le crédit total reçu pour une question en particulier par tous les participants, divisé par le crédit total accessible à tous les participants. Les scores sont pondérés en fonction des coefficients de pondération attribués aux élèves dans l'étude PISA-24, mais toutes les questions reçoivent un coefficient de pondération égal vers la moyenne générale.



5

L'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit avant et après l'âge de 15 ans

L'une des caractéristiques distinctives de l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit avant et après l'âge de 15 ans est que les élèves très performants acquièrent des compétences à un rythme inférieur à celui des élèves moins performants ; ainsi, certains groupes d'élèves plutôt peu performants en compréhension de l'écrit à 15 ans avaient pu combler en partie, à 24 ans, l'écart qui les séparait des plus performants lors de l'évaluation PISA-15. Le présent chapitre dévoile d'autres données probantes de la convergence des compétences en compréhension de l'écrit en examinant comment le milieu familial et le milieu scolaire influent sur les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans, ainsi que sur l'accroissement de ces compétences entre 15 et 24 ans. Point important s'il en est : les jeunes plus enclins à apprendre de manière autonome n'obtiennent pas d'aussi bons résultats dans les environnements fortement structurés, que l'on retrouve souvent durant la période de scolarité obligatoire, mais semblent se démarquer dans les environnements où ils jouissent d'une plus grande autonomie.



L'ACCROISSEMENT DES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT D'APRÈS L'ÉTUDE PISA-24

L'une des conclusions les plus frappantes de l'analyse descriptive présentée au chapitre 3 est la variation du rythme d'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans ; dans bien des cas, cette tendance se traduit par une réduction de l'écart initial et permet à certains groupes, en particulier celui des élèves issus de l'immigration, de combler complètement l'écart qui les séparait des élèves très performants.

Le présent chapitre revient sur l'analyse descriptive présentée au chapitre 3 et examine le rapport qui pourrait exister entre le fait d'avoir grandi dans un milieu stimulant et l'amélioration continue des compétences en compréhension de l'écrit. Le début du chapitre est consacré à l'étude des liens entre les compétences initiales en compréhension de l'écrit et l'accroissement de ces dernières après l'âge de 15 ans. Le lecteur est ensuite invité à s'intéresser : au rapport entre les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans et l'amélioration de ces compétences entre 15 et 24 ans ; à l'influence d'un milieu stimulant durant l'enfance sur la vie ultérieure des jeunes ; et aux caractéristiques spécifiques des élèves, qui se traduisent par une amélioration plus marquée des compétences en compréhension de l'écrit après l'âge de 15 ans.

L'ACCROISSEMENT DES COMPÉTENCES ET LA PERFORMANCE INITIALE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT À L'ÂGE DE 15 ANS

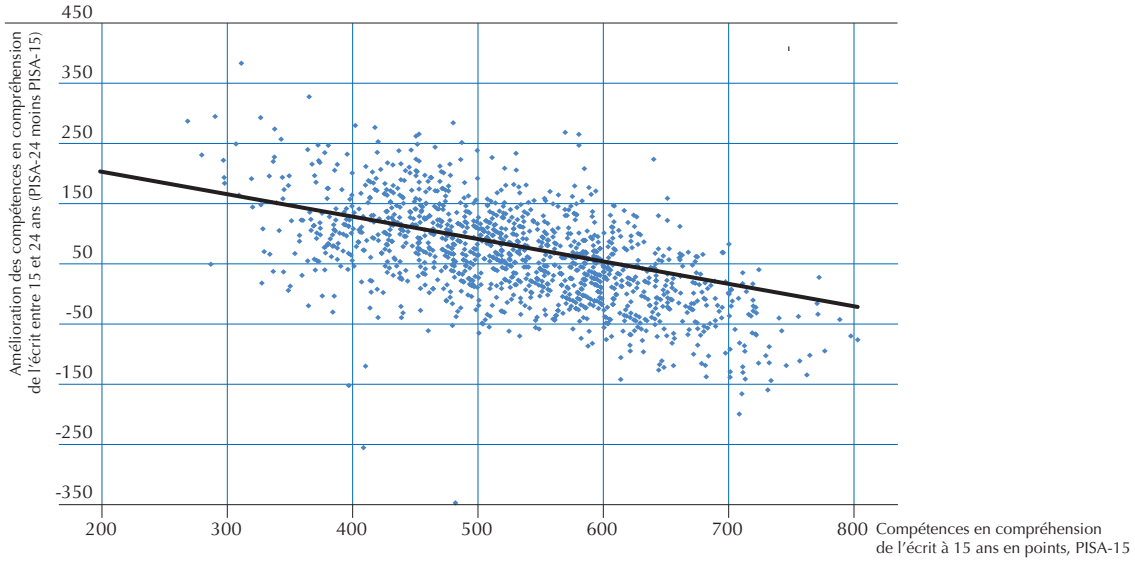
Rapport observé entre la performance en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans et l'accroissement ultérieur des compétences

La différence dans les scores de l'évaluation PISA entre l'âge de 15 ans et l'âge de 24 ans montre que les élèves qui avaient initialement obtenu les résultats les plus faibles ont tendance à afficher des gains de compétences plus importants lorsqu'ils atteignent l'âge de 24 ans. Autrement dit, l'étude PISA-24 montre l'existence d'une convergence des compétences entre 15 et 24 ans.

La figure 5.1 donne un premier aperçu de la relation entre toutes les données d'évaluation de l'étude PISA-24. Les compétences à l'âge de 15 ans sont présentées sur l'axe horizontal et l'accroissement des compétences sur l'axe vertical ; chaque point représente un jeune qui a participé à l'étude PISA-15 et à l'étude PISA-24. Les détails de cette analyse sont présentés à l'annexe B (tableau 5.1). Comme l'indique le tableau, cette différence estimée dans l'accroissement des compétences demeure pratiquement inchangée lorsque les caractéristiques individuelles des élèves et d'autres facteurs pertinents sont pris en compte.

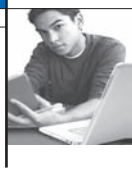
■ Figure 5.1 ■

Lien observé entre les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans et l'amélioration de ces compétences entre 15 et 24 ans



Source : Tableau 5.1 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596574



La figure 5.1 indique que plus le niveau initial de compétence est élevé, plus l'amélioration des compétences est faible au cours des neuf années entre les deux évaluations. Compte tenu de la nature de la réévaluation, cette tendance était prévisible. Mais dans quelle mesure cette tendance est-elle un artéfact du mécanisme d'évaluation ? Comme on l'a vu au chapitre 2, ces estimations simples de l'accroissement des compétences exagèrent toutefois peut-être le rythme de rattrapage chez les élèves moins performants, en raison du biais potentiel introduit par la régression vers la moyenne (une analyse technique est présentée à l'annexe A).

Ajustement des compétences initiales en fonction des résultats scolaires

L'analyse de l'accroissement des compétences selon les niveaux de compétence de l'échelle PISA est une façon d'aborder ce phénomène. Par exemple, la figure 5.2 montre que l'accroissement des compétences entre 15 et 24 ans est d'environ 24 points, en moyenne, chez les élèves dont le niveau de compétence sur l'échelle PISA était supérieur au niveau 3 en 2000, mais de plus de 100 points chez les élèves dont le classement était inférieur au niveau 3 (tableau 5.1). Toutefois, comme on l'a vu au chapitre 2, ces estimations simples de l'accroissement des compétences exagèrent peut-être le rythme de rattrapage chez les élèves moins performants, en raison du biais potentiel introduit par la régression vers la moyenne (une analyse technique est présentée à l'annexe A).

Une façon de vérifier la relation entre les compétences initiales et l'accroissement des compétences consiste à examiner les gains d'apprentissage en utilisant une mesure différente des compétences initiales, à savoir, les résultats scolaires.

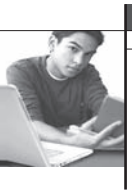
Les participants à l'étude PISA-15 devaient indiquer les dernières notes qu'ils avaient obtenues à l'école en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Dans la présente analyse, seules sont utilisées les notes indiquées par les élèves eux-mêmes pour les cours de langue dans l'enseignement secondaire, puisque PISA-24 cherchait surtout à évaluer les compétences en compréhension de l'écrit. Deux mesures des résultats scolaires ont été utilisées pour vérifier la relation entre les compétences initiales et l'accroissement ultérieur des compétences. Dans le premier cas, les élèves devaient indiquer leurs notes par rapport à la note de passage – 9 % avaient obtenu une note inférieure à la note de passage, 12 % avaient obtenu la note de passage et 76 % avaient obtenu une note supérieure à la note de passage. Dans le second cas, les élèves indiquaient leurs notes en pourcentage. Ces notes ont été divisées en trois catégories : les notes faibles (inférieures à 70 %), les notes moyennes (comprises entre 70 % et 79 %) et les notes élevées (80 % ou plus) ; chaque catégorie regroupait environ un tiers des élèves (tableau 5.1).

Les résultats, présentés à la figure 5.2, étayent l'hypothèse selon laquelle l'accroissement des compétences est plus important chez les élèves initialement moins performants en compréhension de l'écrit. Par exemple, l'accroissement des compétences chez les jeunes dont les résultats scolaires étaient inférieurs à la note de passage lors de l'évaluation PISA-15 était de plus de 80 points. En revanche, ceux dont les notes étaient supérieures à la note de passage en 2000 affichaient une progression de 50 points en 2009. La même tendance s'observe lorsque l'on utilise l'autre mesure des résultats scolaires. Ceux qui ont des notes élevées sont ceux dont les compétences en compréhension de l'écrit s'améliorent le moins, autour de 45 points, alors que ceux qui ont des notes faibles améliorent leur score de 60 points, en moyenne (tableau 5.1).

La relation entre les gains d'apprentissage et les résultats scolaires en langue, bien que moins importante qu'entre l'accroissement des compétences et les scores obtenus à l'évaluation PISA-15, confirme aussi que les élèves peu performants ont réussi à réduire l'écart qui les séparait des plus performants en compréhension de l'écrit. Ces résultats donnent à penser que les possibilités d'apprentissage, après les années de scolarité obligatoire, peuvent atténuer certaines des inégalités observées à l'âge de 15 ans.

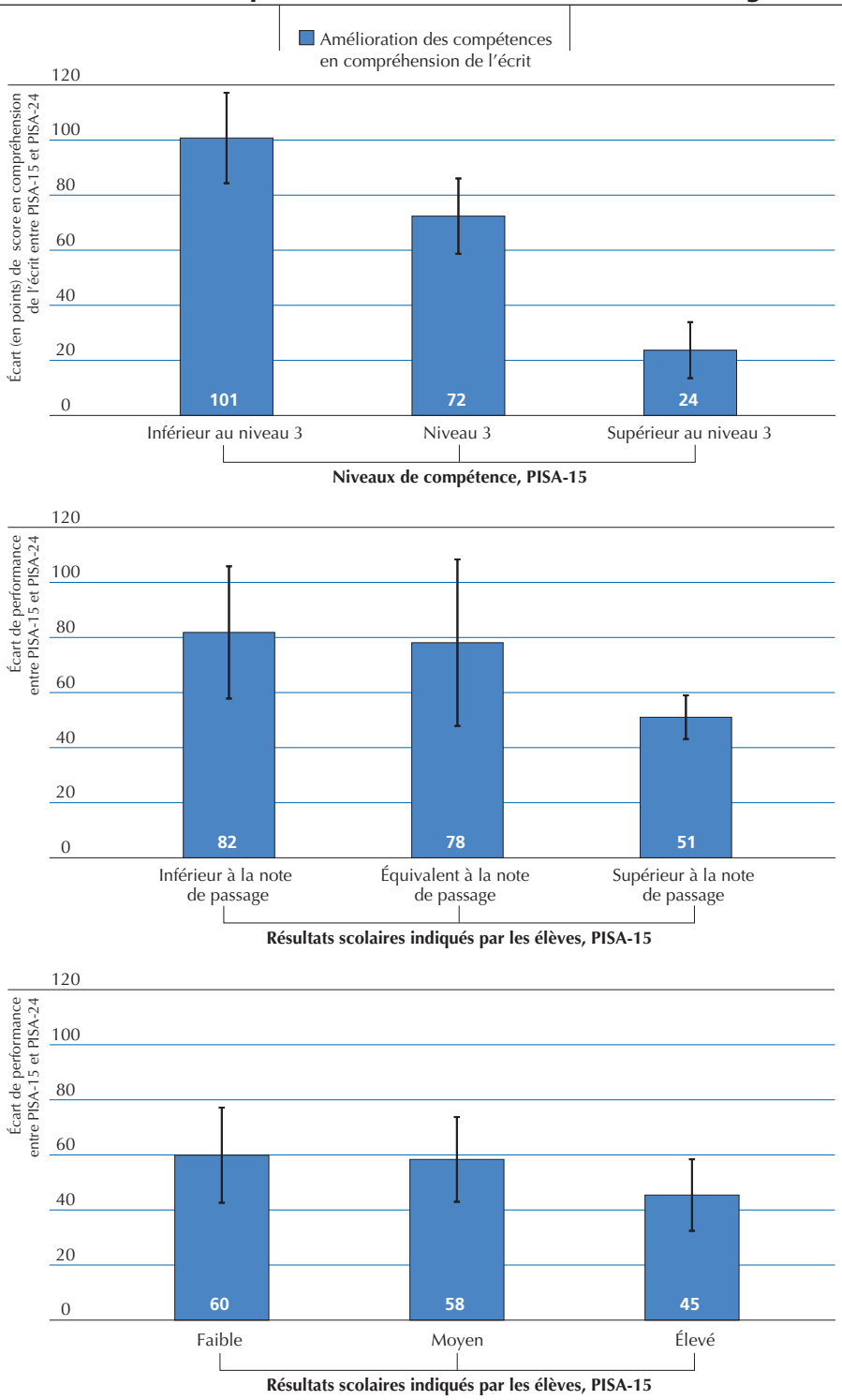
UN MODÈLE CONCEPTUEL DE L'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Dans le but d'établir un cadre en prévision de l'analyse approfondie de l'accroissement des compétences qui suit, cette section présente un modèle conceptuel pouvant servir à étudier l'acquisition des compétences avant et après l'âge de 15 ans. Cette représentation simplifiée de la réalité offre un modèle stylisé pour analyser les données. Les études PISA-15 et PISA-24 forment ensemble un cycle d'évaluation en trois points durant les premières années de vie d'une personne : à la naissance, à l'âge de 15 ans et à l'âge de 24 ans (figure 5.3). Les trois points dans le temps définissent deux phases distinctes de l'accroissement des compétences. L'échelle PISA des compétences en compréhension de l'écrit ne peut servir à évaluer de jeunes enfants ; elle est toutefois conçue pour mesurer des compétences que les élèves ont accumulées de leur naissance jusqu'à l'âge de 15 ans (OCDE, 2001).



■ Figure 5.2 ■

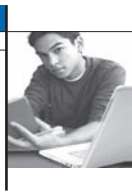
Développement des compétences en compréhension de l'écrit selon les niveaux de compétence PISA et les résultats scolaires à l'âge de 15 ans



Remarque : la deuxième figure présente les notes en langue indiquées par les participants (alors âgés de 15 ans) lors de l'étude PISA réalisée en 2000. « Faible » correspond à une note inférieure à 70 %, « Moyen », à une note comprise entre 70 % et 79 %, et « Élevé », à une note de 80 % et plus. Les lignes verticales se trouvant sur chaque mesure d'amélioration moyenne des compétences indiquent le degré de précision du calcul de ces scores moyens. En termes statistiques, on appelle « intervalle de confiance » l'étendue de mesures de performance indiquée par ces lignes. En général, les lignes verticales qui se chevauchent (intervalles de confiance joints) suggèrent que les écarts ne sont pas statistiquement significatifs, avec un degré de confiance élevé (95 % dans ce cas).

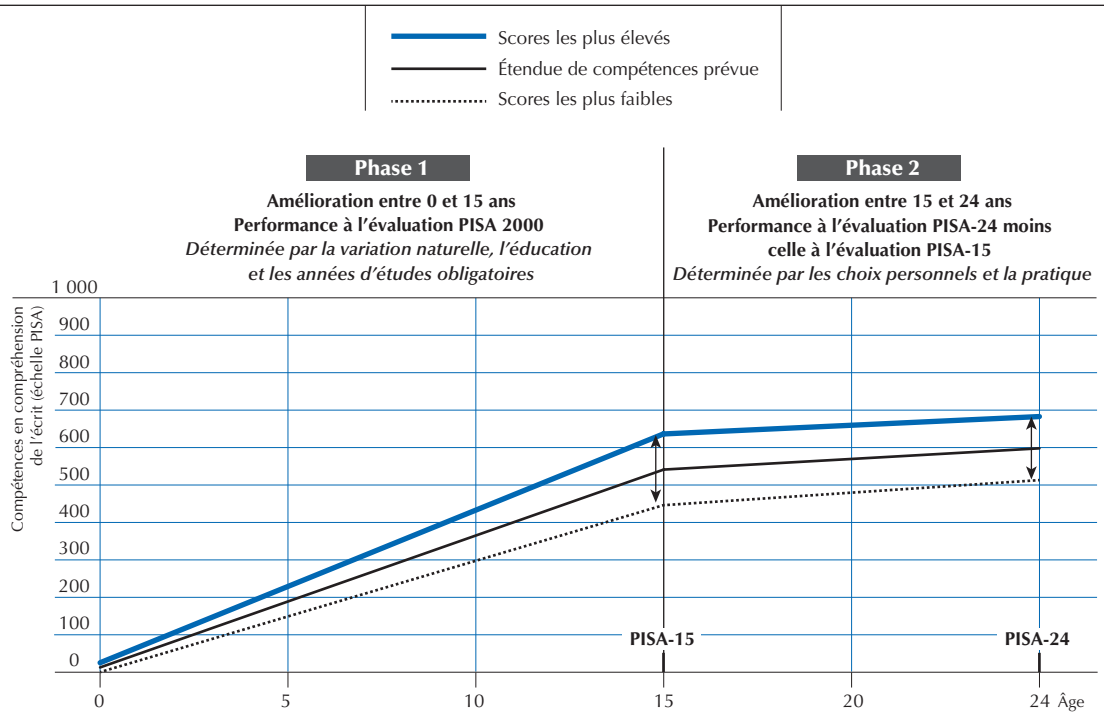
Source : Tableau 5.1 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596574



■ Figure 5.3 ■

Étapes d'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit et facteurs déterminants



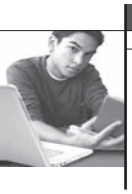
Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596574

Ce modèle situe la première phase du développement des compétences entre la naissance et l'âge de 15 ans ; c'est cette phase qui est évaluée dans l'étude PISA-15. Cette phase se caractérise par des variations naturelles des compétences cognitives et de la qualité des milieux d'apprentissage individuel, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Durant cette phase, les déterminants les plus importants du développement des compétences sont les parents, les enseignants et la formation scolaire.

Selon ce même modèle, la seconde phase d'apprentissage est située entre l'âge de 15 ans et l'âge de 24 ans ; elle est mesurée par la différence de performance aux évaluations PISA-15 et PISA-24. La deuxième phase marque la période de transition de l'apprentissage motivé de l'extérieur et fondé sur l'assimilation passive de contenus (durant les années de scolarité obligatoire) à l'autodétermination active et intrinsèque (à l'issue de la période de scolarité obligatoire). Cette phase se caractérise par de plus nombreux choix personnels en matière d'études et de formation, ainsi que par la mise en pratique des compétences au travail et lors des activités de loisirs.

Dans les deux phases, les possibilités d'apprentissage ne sont pas réparties également chez les jeunes. Jusqu'à l'âge de 15 ans, bon nombre d'élèves profitent d'environnements et de réseaux de soutien qui leur procurent des occasions d'enrichir leurs connaissances. Bien sûr, les élèves se distingueront les uns des autres par la mesure dans laquelle ils disposeront de ces ressources et en tireront des avantages, selon qu'ils vivent en milieu urbain ou en milieu rural, ou selon que leurs familles leur fournissent un soutien et des possibilités d'apprendre supplémentaires.

La période de transition de l'apprentissage motivé de l'extérieur et fondé sur l'assimilation passive de contenus à l'autodétermination active et intrinsèque peut influer positivement ou négativement sur le rythme de développement des compétences en compréhension de l'écrit d'une personne. Les jeunes qui ont initialement bénéficié d'environnements privilégiés peuvent être incapables de reproduire la richesse de leurs premières expériences d'apprentissage. Le coût rattaché au développement de certaines compétences, par exemple dans le cadre d'études post-secondaires, est parfois trop élevé. Mais il est également possible que les élèves qui ne bénéficient pas d'un soutien suffisant à l'apprentissage durant la première phase de leur développement en compréhension de l'écrit soient plus tard en mesure de chercher des environnements propices à l'apprentissage.



Théoriquement, la liberté de choix au cours des années qui suivent la période de scolarité obligatoire devrait permettre de remédier à toutes les inégalités rencontrées lors de la première phase d'apprentissage. Toutefois, au moins trois facteurs limitent une telle possibilité. Premièrement, la liberté de choix des possibilités d'apprentissage est tributaire de l'accès universel à ces possibilités, ce qui nécessite des programmes d'études post-secondaires et d'études secondaires pour les adultes bien financés et judicieusement répartis. Deuxièmement, il faut aider les personnes à assumer les coûts à court terme associés aux parcours d'apprentissage à long terme, surtout si ces personnes sont issues de milieux défavorisés sur le plan socio-économique. Troisièmement, les désavantages de la première phase d'apprentissage peuvent limiter la capacité d'une personne d'acquérir de nouvelles compétences, un facteur qui gagne en importance avec l'âge et le ralentissement du développement neural.

LES ENVIRONNEMENTS PROPICES À L'APPRENTISSAGE AVANT ET APRÈS L'ÂGE DE 15 ANS

L'étude PISA-15 a montré que certains facteurs étaient associés à une meilleure performance individuelle à l'âge de 15 ans (phase 1). L'étude PISA-24 est l'occasion d'examiner la relation entre ces facteurs et l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans (phase 2).

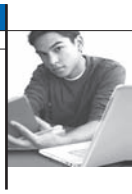
Les résultats de PISA-24 portent à croire qu'au fur et à mesure que les possibilités d'apprentissage se diversifient, les personnes autonomes ont plus de facilité à les saisir. Durant la période de transition entre les années de scolarité obligatoire et les études post-secondaires ou le marché du travail, l'acquisition de compétences est plus marquée chez les jeunes qui se débrouillent seuls ou qui parviennent à reproduire des mécanismes de soutien semblables à ceux qui leur étaient offerts par leurs familles, leurs enseignants et leurs établissements d'enseignement. En fait, les facteurs souvent associés à une meilleure performance à l'âge de 15 ans ne continuent généralement pas à favoriser l'accroissement des compétences après cet âge. Dans certains cas, c'est le contraire qui est vrai : les facteurs qui influaient négativement sur la performance à l'âge de 15 ans tendent à exercer influence, certes faible, mais positive sur l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans. Une relation négative ne signifie pas que les jeunes subissent une perte de compétences, mais que celles-ci se développent plus lentement.

L'étude PISA-15 a permis de recueillir auprès des élèves et de leurs parents des informations sur le contexte familial dans lequel ces élèves ont grandi, ainsi que sur leurs environnements et leurs stratégies d'apprentissage. Cette étude a également permis de recueillir des informations sur l'environnement scolaire auprès des chefs d'établissement. La présente section est consacrée à l'examen de certaines des données rassemblées à l'aide de ces deux questionnaires, en les divisant en deux grandes catégories : l'environnement familial et l'engagement personnel, d'une part, et l'environnement scolaire, d'autre part.

On y trouve une description de la relation simple observée entre ces facteurs et l'accroissement des compétences au cours des phases 1 et 2. À la section suivante, ces relations sont analysées à l'aide d'un modèle plus complexe qui cherche à déterminer comment ces facteurs interagissent les uns avec les autres. En particulier, le niveau de compétence initial est l'un des plus solides déterminants de l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans. Lors de l'examen de la relation entre les premiers environnements d'apprentissage des jeunes et l'accroissement de leurs compétences à la phase 2, il est donc important de prendre en compte le niveau de compétence initial. Autrement, les corrélations brutes des variables avec les gains de compétences pourraient être provoquées par l'effet prépondérant de la convergence des compétences, plutôt que par l'effet véritable des variables elles-mêmes. Comme on l'a vu au chapitre 2 et ailleurs, la régression vers la moyenne fait que le score obtenu à l'évaluation PISA-15 ne peut servir de variable de contrôle pour les compétences initiales en compréhension de l'écrit. L'analyse qui suit a donc été réalisée pour trois groupes d'élèves constitués en fonction de leurs niveaux scolaires, de manière à prendre en compte les différences de résultats entre les élèves dont les compétences en compréhension de l'écrit étaient initialement plus élevées ou plus faibles.

Caractéristiques des familles qui favorisent les apprentissages et stratégies personnelles d'apprentissage

Les données réunies dans le cadre de l'étude PISA montrent que bon nombre des caractéristiques des élèves et des familles sont étroitement liées à la performance en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans. Ces caractéristiques procurent un avantage lors de la phase initiale d'acquisition des compétences, mais semblent ne pas être liées, ou être liées négativement, à l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans, à une exception près. Lorsque l'élève a l'intime conviction qu'il contrôle sa vie, l'accroissement de ses compétences est plus rapide. Fait intéressant, cette caractéristique était associée à un accroissement plus lent des compétences lors de la première phase du développement des jeunes.



La figure 5.4 décrit la relation entre les caractéristiques des élèves et des familles, d'une part, et l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit, d'autre part, lors des phases 1 et 2. Les variables sont classées selon trois dimensions : le statut socio-économique, le soutien de la famille et les stratégies personnelles d'apprentissage. Un signe positif indique une relation positive ; plus les signes positifs sont nombreux, plus la relation est forte. L'inverse vaut pour les signes négatifs. Les estimations statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras. Des résultats détaillés sont présentés dans le tableau 5.2 de l'annexe B.

■ Figure 5.4 ■

Lien entre les caractéristiques de soutien familial et de stratégies personnelles d'apprentissage, la performance des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, et l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans

Critères :

+	Corrélation positive	–	Corrélation négative
++	Corrélation positive supérieure à 0.07	– –	Corrélation négative supérieure à 0.07
+++	Corrélation positive supérieure à 0.15	– – –	Corrélation négative supérieure à 0.15

Résultats scolaires en langue

	Élevés		Moyens		Faibles	
Caractéristiques de soutien familial et de stratégies personnelles d'apprentissage	**Phase 1** (PISA-15)	**Phase 2** (PISA-24 – PISA-15)	**Phase 1** (PISA-15)	**Phase 2** (PISA-24 – PISA-15)	**Phase 1** (PISA-15)	**Phase 2** (PISA-24 – PISA-15)
Statut socio-économique						
Niveau de formation le plus élevé chez les parents	+ +	–	+ +	–	**+ + +**	–
Statut professionnel le plus élevé chez les parents	+ +	+	**+ + +**	– –	**+ + +**	–
Soutien familial à l'apprentissage						
Communication culturelle	**+ + +**	+	**+ + +**	– –	**+ + +**	–
Soutien pédagogique familial	+ +	–	– –	+ +	– –	+
Stratégies personnelles d'apprentissage						
Sentiment de maîtrise[1]	–	+	– – –	+ +	–	+

1. Le sentiment de maîtrise est une variable recueillie uniquement au Canada dans le cadre de l'étude PISA-24 réalisée en parallèle avec l'étude PISA-15.

Remarque : les corrélations statistiquement significatives sont indiquées en caractère gras.
« Résultats faibles » correspond à une note inférieure à 70 % ; « Résultats moyens », à une note entre 70 % et 79 % ; et « Résultats élevés », à une note de 80 % et plus.

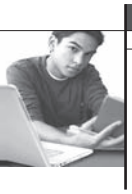
Source : Tableau 5.2 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

Le statut socio-économique

Le niveau de formation et la profession des parents sont deux composantes du contexte familial qui sont étroitement liées à la performance des élèves à l'âge de 15 ans, mais qui n'ont pas de lien avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans. Le niveau de formation et la profession des parents sont mesurés par le plus haut niveau de réussite du père et de la mère dans ces domaines respectifs. Le niveau de formation et la profession des parents sont tous les deux étroitement liés à la performance des élèves, surtout chez les élèves dont les résultats scolaires sont moyens ou élevés à l'âge de 15 ans. La relation est forte et importante. Par exemple, chez ceux qui ont des résultats scolaires élevés, la corrélation entre le statut professionnel le plus élevé des parents et les scores obtenus à l'évaluation PISA-15 est de 0.24. Toutefois, la corrélation entre le statut professionnel le plus élevé des parents et l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans est négative et très faible, soit -0.02 (tableau 5.2). La même tendance s'observe pour ces deux variables, indépendamment des résultats scolaires des élèves. La relation négative avec l'accroissement des compétences est plus prononcée chez les jeunes qui, à l'âge de 15 ans, ont des notes moyennes à l'école.

Le soutien familial à l'apprentissage

L'étude PISA-15 a permis de réunir des données sur deux aspects du soutien familial à l'apprentissage : la communication culturelle des parents avec leurs enfants de 15 ans et l'aide fournie pour les travaux scolaires.



La communication culturelle renvoie à la fréquence des discussions parents-enfants sur des enjeux politiques ou sociaux, sur les livres, les films ou les émissions de télévision, ou des séances familiales d'écoute de musique classique, telle que rapportée par les élèves à l'âge de 15 ans. La communication culturelle dans la famille a une relation positive avec la performance des jeunes à l'âge de 15 ans (*Résultats du PISA 2009*, Volume II, OCDE, 2010c).

La communication culturelle à la maison aide les jeunes à bien travailler à l'âge de 15 ans, mais n'a pas d'effet durable sur l'accroissement des compétences par la suite. Il se peut que les élèves mieux encadrés par leurs parents ne conservent pas la même motivation intrinsèque lorsqu'ils perdent ce soutien. Les corrélations entre les résultats obtenus à l'évaluation PISA-15 et la communication culturelle sont positives dans tous les groupes d'élèves, indépendamment de leurs résultats scolaires. Cette relation positive est particulièrement marquée (corrélation positive de 0.29, soit l'une des plus fortes observées dans la présente analyse) chez ceux dont les résultats scolaires se situent dans la moyenne à l'âge de 15 ans. Pourtant, c'est précisément pour ce groupe que la relation entre la communication culturelle et l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans est la plus négative (-0.11). Cette relation négative n'est pas statistiquement significative, mais elle figure parmi les plus négatives observées dans la présente analyse. Pour les jeunes dont les résultats scolaires sont élevés à l'âge de 15 ans, la relation est également positive à 15 ans, mais devient ensuite négative, quoique dans une moindre mesure. Pour ceux dont les résultats scolaires sont faibles, la relation à l'âge de 15 ans est encore positive, mais faible, et la relation avec l'accroissement des compétences demeure positive après l'âge de 15 ans (tableau 5.2).

L'aide aux travaux scolaires renvoie à la fréquence à laquelle les parents ou les frères et sœurs travaillent avec les jeunes de 15 ans. Contrairement à la communication culturelle, l'aide aux travaux scolaires a un lien complexe avec la performance à l'âge de 15 ans. Les données des études PISA portent à croire que lorsque les élèves ont des difficultés pour faire leurs devoirs, les parents sont plus enclins à offrir leur aide. Par conséquent, la relation entre l'aide aux travaux scolaires et les résultats obtenus aux évaluations PISA est plutôt négative. Comme le montre la figure 5.4, la relation avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans est faible, mais positive (tableau 5.2).

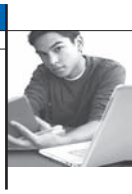
Les stratégies personnelles d'apprentissage

En plus des variables mesurées par l'étude PISA-15 dans tous les pays, le Canada a allongé le questionnaire des élèves afin d'y inclure des questions sur l'impression d'être en contrôle de sa vie – le sentiment de maîtrise de sa propre destinée. Cette échelle est inspirée du concept de locus du contrôle externe par opposition au locus du contrôle interne. De nombreuses recherches ont mis cette question en évidence dans le contexte de l'apprentissage[1].

Les résultats de l'étude PISA-24 soulignent l'importance d'un sentiment d'autodétermination pour l'apprentissage après les années de scolarité obligatoire. Durant les années de scolarité obligatoire, au cours desquelles les élèves jouissent habituellement d'un environnement stimulant, un sentiment de maîtrise semble associé à un accroissement moins important des compétences. Toutefois, après la période de scolarité obligatoire, lorsque les occasions d'apprentissage ont lieu dans un contexte moins structuré, un sentiment de maîtrise semble lié positivement à l'accroissement des compétences.

Le sentiment de maîtrise peut être défini comme la mesure dans laquelle une personne s'estime capable d'être en contrôle de sa propre vie au lieu d'être toujours soumise à des règles extérieures (Pearlin et Schooler, 1978). Le concept de maîtrise a été mesuré à l'aide du questionnaire des élèves dans l'EJET, qui avait été distribué en même temps que celui de l'étude PISA-15[2]. Les participants devaient indiquer leur degré d'accord avec les énoncés suivants : « je me sens souvent impuissant(e) face aux problèmes de la vie » ; « j'ai peu de contrôle sur les choses qui m'arrivent » ; « il y a peu de choses que je peux faire pour changer plusieurs des aspects importants de ma vie » ; « je n'ai vraiment aucun moyen de résoudre certains de mes problèmes » ; « il m'arrive parfois de me sentir mené(e) par le bout du nez » ; « je peux à peu près tout faire lorsque je le veux vraiment » ; et « ce qui arrivera dans le futur dépend surtout de moi ». L'échelle du sentiment de maîtrise a ensuite été élaborée en combinant leurs réponses.

Un sentiment de maîtrise est négativement lié à la performance à l'âge de 15 ans, mais est positivement lié à l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans. Par exemple, pour le groupe d'élèves dont les résultats scolaires étaient moyens à 15 ans, la corrélation entre un sentiment de maîtrise à l'âge de 15 ans et les scores obtenus à l'évaluation PISA-15 est de -0.30, et la corrélation avec un accroissement des compétences après l'âge de 15 ans est de 0.12. Dans les deux cas, les corrélations sont constantes dans tous les groupes, mais ne sont pas statistiquement significatives. La tendance est semblable chez les élèves dont les résultats scolaires étaient élevés ou faibles à l'âge de 15 ans (tableau 5.2).



Environnements scolaires favorisant l'apprentissage

L'étude PISA-15 a permis d'obtenir des élèves et des chefs d'établissement une foule de renseignements sur les politiques et les pratiques des établissements d'enseignement. En se concentrant sur les politiques et les pratiques ayant manifestement favorisé la performance des élèves, la présente section classe ces renseignements dans les sous-catégories suivantes : les caractéristiques de l'établissement d'enseignement (taille de l'établissement et statut socio-économique moyen des élèves) ; les perceptions qu'ont les élèves de leur milieu scolaire ; les ressources de l'établissement ; les caractéristiques et le niveau d'engagement du corps enseignant ; la façon dont l'établissement utilise ses ressources pour l'enseignement ; la gouvernance de l'établissement ; et le climat de l'établissement.

L'analyse des environnements scolaires qui favorisent l'apprentissage parvient à des conclusions semblables à celle de l'analyse des structures du soutien familial. Dans l'ensemble, les caractéristiques et les politiques des établissements, qui favorisent l'acquisition de compétences à l'âge de 15 ans, n'ont pas d'effet positif sur le développement des compétences après l'âge de 15 ans. Par contre, plusieurs facteurs négativement liés à la performance scolaire à l'âge de 15 ans influent positivement sur l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans.

La relation entre le milieu scolaire, les compétences acquises à 15 ans et le développement des compétences après l'âge de 15 ans est illustrée à la figure 5.5. Un signe positif représente une relation positive ; plus les signes positifs sont nombreux, plus forte est la relation. Le contraire est vrai pour les signes négatifs. Les estimations statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras. Des résultats détaillés sont présentés dans le tableau 5.2 de l'annexe B.

■ Figure 5.5 ■

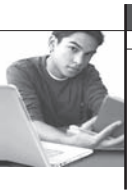
Lien entre les environnements scolaires favorisant l'apprentissage, la performance des élèves en compréhension de l'écrit à 15 ans, et l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans

Critères :

+	Corrélation positive	–	Corrélation négative
++	Corrélation positive supérieure à 0.07	– –	Corrélation négative supérieure à 0.07
+++	Corrélation positive supérieure à 0.15	– – –	Corrélation négative supérieure à 0.15

	Résultats scolaires en langue					
	Élevés		Moyens		Faibles	
	Phase 1 (PISA-15)	Phase 2 (PISA-24 – PISA-15)	Phase 1 (PISA-15)	Phase 2 (PISA-24 – PISA-15)	Phase 1 (PISA-15)	Phase 2 (PISA-24 – PISA-15)
Caractéristiques de l'établissement d'enseignement						
Profil socio-économique moyen de l'établissement	**+ + +**	- -	**+ + +**	- -	**+ + +**	-
Taille de l'établissement	**+ + +**	- -	+ +	-	**+ + +**	- -
Perception des élèves de leur environnement scolaire						
Relations élèves-enseignants	+	-	+ +	- -	+ +	+
Pression liée à la réussite scolaire	- - -	+ +	- - -	+ +	**- -**	+ +
Ressources de l'établissement d'enseignement						
Ressources pédagogiques	- -	+	-	+	- -	+
Ressources matérielles	-	+	+ +	+	+	-
Caractéristiques et engagement des enseignants						
Taux d'encadrement	+	+ +	**+ + +**	**- - -**	+ +	-
Pénurie d'enseignants	**- - -**	+ +	+	-	-	-
Proportion d'enseignants spécialisés en compréhension de l'écrit	**+ + +**	**- - -**	-	+ +	**+ +**	-
Moral des enseignants	+ +	+ +	-	+	+	-
Participation des enseignants à la prise de décisions	+ + +	- -	- -	+ +	+	+ +
Heures d'enseignement						
Total des heures d'enseignement	+	-	-	+	+	+ +
Gouvernance de l'établissement d'enseignement						
Autonomie de l'établissement	+	+	**+ + +**	- -	+	+ +
Climat de l'établissement d'enseignement						
Environnement scolaire favorable	+ + +	- -	+ +	- -	+ +	+
Comportement des élèves	- -	+	+	- -	-	-
Comportement des enseignants	-	+	+	- -	-	+

Remarque : les corrélations statistiquement significatives sont indiquées en caractère gras.
« Résultats faibles » correspond à une note inférieure à 70 % ; « Résultats moyens », à une note entre 70 % et 79 % ; et « Résultats élevés », à une note de 80 % et plus.
Source : Tableau 5.2 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.



Les caractéristiques de l'établissement d'enseignement : Le statut socio-économique de l'effectif d'élèves et la taille de l'établissement

Le statut socio-économique moyen des élèves d'un établissement – la composition socio-économique moyenne de l'établissement – a une relation positive et marquée avec la performance des élèves dans PISA-15, mais une relation négative et faible avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans. Cette tendance s'observe dans tous les groupes d'élèves, indépendamment de leurs résultats scolaires à l'âge de 15 ans. Comme c'est le cas pour d'autres variables, le résultat est plus prononcé chez les élèves qui ont des résultats scolaires moyens. La corrélation entre la composition socio-économique de l'établissement et la performance des élèves dans PISA-15 est de 0.32, la plus forte corrélation estimée dans cette analyse ; sa corrélation avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans est de -0.09, soit une corrélation faible (tableau 5.2). La tendance est semblable chez les élèves dont les résultats scolaires sont élevés ou faibles à 15 ans. Dans l'ensemble, une composition socio-économique plus avantageuse de l'établissement peut signifier un milieu plus favorable à l'apprentissage : par exemple, elle est associée à un meilleur climat de discipline. Il se peut également que les élèves favorisés sur le plan socio-économique aient une influence positive sur les résultats de leurs pairs en termes d'apprentissage. Cependant, les résultats de l'évaluation PISA-24 donnent à penser que le statut socio-économique personnel à l'âge de 15 ans ne continue pas d'avoir un effet positif lors de la phase 2 d'apprentissage. En fait, ceux qui ne bénéficient pas d'un tel contexte favorable à l'âge de 15 ans ont plutôt tendance à acquérir plus rapidement des compétences lorsqu'ils quittent l'école. En ce qui concerne la taille de l'établissement, les résultats sont mitigés et non uniformes, surtout pour les jeunes de 24 ans.

La perception des élèves de leur environnement scolaire

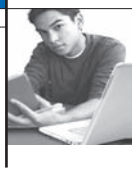
Dans l'étude PISA-15, les élèves étaient invités à répondre à des questions sur certains enjeux ayant trait à leur environnement scolaire. L'analyse présentée ici porte principalement sur deux enjeux qui se sont révélés particulièrement pertinents dans le contexte canadien : les rapports enseignants-élèves, et l'insistance de l'établissement sur la réussite.

L'échelle des rapports élèves-enseignants à l'âge de 15 ans a été élaborée à partir des réponses fournies par les élèves lorsqu'ils devaient indiquer leur degré d'accord avec les énoncés suivants : « les élèves s'entendent bien avec la plupart des enseignants » ; « la plupart des enseignants s'intéressent au bien-être de leurs élèves » ; « la plupart des enseignants sont réellement à l'écoute de ce que j'ai à dire » ; « si j'ai besoin d'aide supplémentaire, mes enseignants me l'apporteront » ; et « la plupart des enseignants me traitent de façon juste ».

L'insistance de l'établissement sur la réussite, à l'âge de 15 ans, est mesurée en fonction de l'impression qu'ont les élèves que les enseignants accordent énormément d'importance à la réussite scolaire et exigent beaucoup de leurs élèves[3]. L'échelle a été construite à partir des renseignements fournis par les élèves concernant la fréquence de certaines interventions ou attitudes des enseignants, ainsi décrites : « l'enseignant veut que les élèves travaillent beaucoup » ; « l'enseignant dit aux élèves qu'ils pourraient faire mieux » ; « l'enseignant est mécontent lorsque les élèves rendent un travail négligé » ; et « les élèves ont beaucoup à apprendre ».

Dans l'ensemble, un environnement scolaire positif et favorable à l'apprentissage – tel que mesuré par les relations élèves-enseignants décrites par les élèves – est faiblement, mais positivement, lié à la performance à l'âge de 15 ans, et faiblement, mais négativement, lié à l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans. Le changement est plus marqué chez ceux qui avaient des résultats scolaires moyens à 15 ans. Pour ce groupe, la corrélation entre les relations élèves-enseignants et les compétences acquises à l'âge de 15 ans est de 0.14 ; la corrélation avec le développement des compétences après l'âge de 15 ans est de -0.13 (tableau 5.2). Ces deux corrélations ne sont pas particulièrement importantes, mais elles ne sont pas non plus négligeables. Pour le groupe d'élèves qui avaient des résultats scolaires faibles, la tendance est semblable, mais les corrélations sont moins marquées. Mais pour le groupe d'élèves qui avaient des résultats scolaires élevés, les deux corrélations sont positives, mais sont faibles aussi. Ces résultats mitigés portent à croire que lorsqu'un environnement scolaire favorable a une influence positive sur les compétences acquises à l'âge de 15 ans, cette influence n'est pas maintenue au-delà des années de scolarité obligatoire.

L'insistance de l'établissement sur la réussite est faiblement et négativement corrélée avec les scores de tous les groupes d'élèves à l'évaluation PISA-15, indépendamment de leurs résultats scolaires ; par contre, elle est faiblement et positivement corrélée avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans, même si les estimations des corrélations avec les deux résultats sont statistiquement imprécises. Pour le groupe d'élèves ayant des résultats scolaires élevés, la relation avec la performance à 15 ans est négative, mais pas très importante (la corrélation réelle est de -0.13, l'une des moins statistiquement significatives dans la présente analyse). Toutefois, la corrélation avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans est de 0.11 (tableau 5.2). Pour les autres groupes d'élèves, les corrélations sont



approximativement de même ampleur et vont dans le même sens, c'est-à-dire négatives pour les compétences à 15 ans et positives pour l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans. Ces résultats confirment les associations à long terme (bien que faibles) entre l'insistance de l'établissement sur la réussite et la performance des élèves après la période de scolarité obligatoire, et montrent la nécessité de mieux comprendre de quelle façon les pressions exercées par l'école influencent, à court et à long terme, les élèves de différents niveaux de performance.

Les ressources de l'établissement

Les résultats de l'étude PISA-24 concernant les ressources des établissements ne sont pas concluants. Il n'existe pas de relation significative entre les ressources pédagogiques ou matérielles, d'une part, et la performance à l'âge de 15 ans ou l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans, d'autre part, quels que soient les résultats scolaires des élèves. Toutes les corrélations sont faibles et passent de positives à négatives ou vice versa. Ainsi, de meilleures ressources pédagogiques sont négativement liées la performance à l'âge de 15 ans, mais positivement liées à l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans dans tous les groupes. En revanche, de meilleures ressources matérielles sont négativement liées à la performance à 15 ans chez ceux qui ont de faibles résultats scolaires, mais positivement liées à la performance chez ceux dont les résultats scolaires sont élevés ou moyens.

Que les ressources n'aient qu'une faible corrélation avec les compétences n'a rien d'étonnant. Les résultats de chaque cycle du PISA montrent que les ressources *elles-mêmes* ne sont pas le principal moteur de la réussite scolaire. L'examen d'un vaste ensemble de données provenant d'évaluations nationales, de comptes rendus de recherches et d'études d'orientation a permis d'en arriver à la même conclusion. En règle générale, l'accent est mis sur la qualité et sur la façon dont les ressources sont utilisées. Par exemple, les auteurs du rapport *Quality Time for Students: Learning In and Out of School* (OCDE, 2011b) affirment que ce n'est pas tant le temps que les élèves consacrent à l'apprentissage qui compte, mais plutôt la manière dont ils utilisent ce temps.

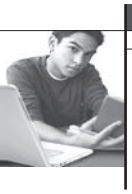
Les caractéristiques et le niveau d'engagement du corps enseignant

Dans l'étude PISA-15, les chefs d'établissement devaient répondre à des questions concernant le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants de façon à pouvoir calculer le taux d'encadrement (ratio élèves-enseignant). On leur demandait aussi d'évaluer si une pénurie d'enseignants compromettait la qualité de l'apprentissage dans leur établissement. Afin d'évaluer le degré de compétence des enseignants, le questionnaire distribué aux chefs d'établissement demandait d'indiquer le pourcentage des enseignants qui étaient spécialisés dans l'enseignement des langues, étant donné que l'étude PISA-15 portait essentiellement sur la compréhension de l'écrit.

L'influence importante des enseignants et de l'enseignement sur les compétences acquises à l'âge de 15 ans est mise en évidence dans la présente analyse ; mais PISA-24 montre aussi que, à quelques exceptions près, cette relation positive n'a pas d'effets positifs sur le rythme d'acquisition de compétences après l'âge de 15 ans. Les exceptions concernent les mesures de l'engagement des enseignants à l'école (leur moral et leur participation), qui semblent être positivement, mais faiblement corrélées, avec l'accroissement des compétences et l'acquisition de compétences à l'âge de 15 ans.

Les évaluations PISA sont allées plus loin que ces mesures objectives et relativement simples, et ont évalué le niveau d'engagement des enseignants dans leur établissement. Les chefs d'établissement devaient se prononcer sur le moral des enseignants et sur leur degré de participation aux décisions concernant l'établissement. L'échelle d'évaluation du moral des enseignants avait été construite à partir des réponses des chefs d'établissement indiquant leur degré d'accord ou de désaccord avec les énoncés suivants : « le moral des enseignants est très bon dans cet établissement » ; « les enseignants accomplissent leur travail avec enthousiasme » ; « les enseignants sont fiers de cet établissement » ; et « les enseignants attachent beaucoup d'importance à la réussite de leurs élèves ». L'échelle d'évaluation de la participation des enseignants a été construite à partir des réponses des chefs d'établissement sur le nombre de domaines (dotation de personnel, établissement du budget et enseignement) dont les enseignants sont les principaux responsables (pour plus de détails sur l'élaboration de ces échelles, voir Adams et Wu, 2003 et OCDE, 2001).

La disponibilité d'enseignants, tout particulièrement de ceux spécialisés dans l'enseignement des langues, a une faible relation positive avec les compétences des élèves de 15 ans et une relation complexe avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans. Le pourcentage d'enseignants spécialisés est en corrélation positive avec la performance des jeunes à l'évaluation PISA-15 et en corrélation négative avec la performance à l'évaluation PISA-24 des jeunes dont les résultats scolaires étaient faibles à l'âge de 15 ans. Pour le groupe de jeunes dont les résultats scolaires étaient élevés à l'âge de 15 ans, les relations suivent la même tendance, mais sont plus faibles. Pour le groupe dont les résultats scolaires se situaient dans la moyenne, les corrélations passent de négatives à positives. Dans les



deux autres mesures des ressources humaines de l'établissement, les résultats sont tout aussi mitigés. Par exemple, le taux d'encadrement est faiblement et positivement associé à la performance à l'âge de 15 ans et à l'accroissement des compétences après 15 ans chez les jeunes dont les résultats scolaires étaient faibles. La pénurie d'enseignants est, quant à elle, faiblement et négativement associée à la performance des élèves à l'âge de 15 ans et à l'accroissement de leurs compétences après l'âge de 15 ans.

Le moral des enseignants et leur participation au processus décisionnel n'ont généralement qu'une faible relation avec l'accroissement des compétences tant dans l'étude PISA que dans l'étude PISA-24, et les corrélations ne sont pas constantes entre les différentes années d'études, d'où la difficulté de dégager une tendance.

Le temps d'enseignement et la gouvernance de l'établissement d'enseignement

Dans l'étude PISA-15, les chefs d'établissement devaient indiquer le nombre d'heures d'enseignement par année dont bénéficiaient habituellement les jeunes de 15 ans qui fréquentaient leur établissement. La relation entre le temps d'enseignement et les compétences acquises à l'âge de 15 ans est généralement positive, mais faible. Chez les élèves dont les résultats scolaires sont élevés, le temps d'enseignement en groupe à l'âge de 15 ans est positivement associé à l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans.

Dans l'étude PISA-15, les chefs d'établissement devaient indiquer si les établissements d'enseignement, plutôt que les autorités locales ou nationales, étaient les principaux responsables de l'administration, de la dotation, de la rémunération du personnel, de l'établissement des budgets, des admissions et du programme d'études. L'autonomie des établissements est positivement et faiblement corrélée avec les compétences des élèves à l'âge de 15 ans ainsi qu'avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans chez les élèves dont les résultats scolaires étaient faibles ou élevés à 15 ans.

Le climat de l'établissement

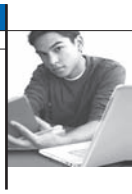
Les chefs d'établissement ont fourni des informations sur le comportement des élèves en indiquant dans quelle mesure l'enseignement pouvait être compromis dans leur établissement par les facteurs suivants : l'absentéisme des élèves ; les élèves qui perturbent les cours ; les élèves qui sèchent les cours ; le manque de respect des élèves envers les enseignants ; la consommation d'alcool ou de substances illicites par les élèves ; et les élèves qui menacent ou brutalisent d'autres élèves. Une échelle d'évaluation du comportement des enseignants a également été élaborée à partir des renseignements fournis par les chefs d'établissement quant à la mesure dans laquelle l'enseignement pouvait être compromis par les éléments suivants : le niveau trop bas des attentes des enseignants à l'égard des élèves ; les mauvaises relations entre élèves et enseignants ; les enseignants qui ne répondent pas aux besoins individuels des élèves ; l'absentéisme des enseignants ; la résistance au changement de la part du personnel ; la sévérité excessive des enseignants à l'égard des élèves ; et le fait que les élèves ne sont pas encouragés à donner la pleine mesure de leurs capacités. Un indice composite des environnements scolaires favorables à l'apprentissage, produit dans le contexte canadien et visiblement lié aux compétences acquises à l'âge de 15 ans, fait aussi l'objet d'une analyse[4].

Un environnement scolaire favorable est souvent en corrélation positive avec les compétences à l'âge de 15 ans, mais généralement en corrélation négative (même si cette corrélation est faible) avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans. Ce constat est particulièrement vrai pour les élèves dont les résultats en compréhension de l'écrit sont moyens ou inférieurs à la moyenne.

Selon les résultats de l'étude PISA-15 ou PISA-24, la plupart des comportements des élèves et des enseignants ne semblent pas avoir de lien avec l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit.

L'ACCROISSEMENT DES COMPÉTENCES À L'EXTÉRIEUR DES SALLES DE CLASSE

L'analyse ci-dessus met en évidence plusieurs indices pour lesquels étaient prévues des associations positives avec les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans, associations qui se sont toutefois révélées négatives. Ces trois facteurs sont : le sentiment de maîtrise, le soutien pédagogique familial et l'insistance de l'établissement d'enseignement sur la réussite. En s'appuyant sur les résultats présentés jusqu'ici, la présente section est consacrée à l'analyse de la pertinence de ces trois variables réunies, dans une régression multiple. Deux facteurs contextuels clés à l'âge de 15 ans, le statut socio-économique et un environnement scolaire favorable, ont également été inclus dans cette analyse. Le même modèle a été estimé séparément pour les trois groupes d'élèves constitués selon leurs résultats scolaires. Les effets estimés, sur l'accroissement des compétences, d'une augmentation d'une unité dans les indices mesurant ces facteurs sont présentés dans le tableau 5.3[5].



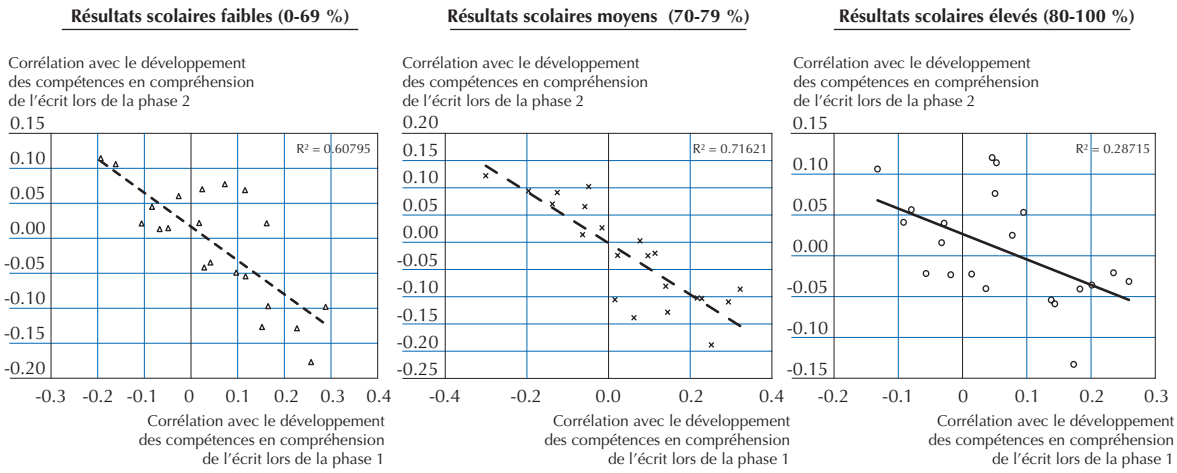
Encadré 5.1 **Dichotomie entre la phase 1 et la phase 2 de l'accroissement des compétences**

Examinées individuellement, bon nombre des corrélations sont faibles et non significatives en termes statistiques. Mais prises ensemble, les corrélations entre ces variables lors de la phase 1 et de la phase 2 de l'accroissement des compétences forment un ensemble relativement cohérent.

La figure 5.6 illustre la dichotomie entre le rôle des influences positives à l'âge de 15 ans et à l'âge de 24 ans, qui fait apparaître les corrélations entre les indices préalablement examinés et l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit au cours des deux périodes. Dans les figures ci-dessous, trois ensembles de données indiquent les corrélations pour trois échantillons différents, sur la base du niveau initial de compétence. Dans ces figures, chaque point indique la corrélation entre un indice donné et l'accroissement des compétences au cours des deux périodes. L'axe horizontal indique la corrélation avec l'accroissement de la phase 1, et l'axe vertical indique la corrélation avec l'accroissement de la phase 2. En conséquence, les valeurs inscrites au coin supérieur gauche désignent une corrélation positive modérée avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans et une corrélation négative avec l'accroissement des compétences avant l'âge de 15 ans. Inversement, les valeurs inscrites au coin inférieur droit désignent des corrélations négatives avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans et des corrélations positives avec l'accroissement des compétences avant l'âge de 15 ans. Les valeurs inscrites dans le coin inférieur gauche et dans le coin supérieur droit désignent respectivement des corrélations négatives et positives au cours des deux périodes.

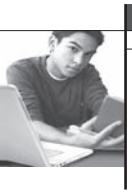
■ Figure 5.6 ■

Relation entre les corrélations avec les indices des questionnaires PISA et la performance en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans et de 24 ans



Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596574

La relation inverse entre l'accroissement des compétences au cours des deux périodes indique que les élèves qui ont bénéficié de conditions d'apprentissage positives étant plus jeunes ont aussi de bonnes chances d'acquérir de solides compétences, mais que toutes les améliorations qui se produisent à l'extérieur de cet environnement sont plus faibles. Les corrélations négatives pour les améliorations ultérieures des compétences n'indiquent pas que l'élévation des valeurs des indices représente une réduction des compétences. Elles indiquent plutôt que l'accroissement des compétences n'a pas été aussi rapide que pour d'autres personnes. En bref, les jeunes qui ont vécu des expériences agréables à l'école au début de leur vie ne seraient peut-être pas susceptibles de revivre de telles expériences ultérieurement.



Un environnement scolaire favorable et le statut socio-économique de la famille sont tous les deux associés à une meilleure performance à l'évaluation PISA-15, après prise en compte de tous les autres facteurs inclus dans ce modèle mixte. Par contre, ces deux facteurs sont négativement corrélés avec l'accroissement des compétences entre l'âge de 15 ans et l'âge de 24 ans. La relation négative estimée pour ces deux variables est un indicateur de la convergence des compétences observée chez les jeunes après l'âge de 15 ans (tableau 5.3). De même, les effets du sentiment de maîtrise, du soutien pédagogique familial et de l'insistance de l'établissement d'enseignement sur la réussite se modifient entre PISA-15 et PISA-24 : les effets sur l'accroissement des compétences sont négatifs à l'âge de 15 ans et positifs à l'âge de 24 ans.

Les environnements scolaires favorables et l'avantage socio-économique sont généralement des atouts pour les élèves, mais le soutien pédagogique familial et l'insistance de l'établissement d'enseignement sur la réussite dépendent de la phase d'apprentissage. Les coefficients négatifs pour ces deux facteurs durant l'acquisition des compétences avant l'âge de 15 ans indiquent que les élèves dont les compétences initiales en compréhension de l'écrit sont faibles reçoivent (ou ont l'impression de recevoir) généralement un plus grand soutien pédagogique familial et subissent de plus grandes pressions de leur établissement d'enseignement. Cependant, les coefficients positifs pour l'accroissement des compétences entre 15 et 24 ans indiquent que ces interactions personnelles peuvent produire des effets résiduels qui perdurent même après que les élèves ont quitté l'école et leur famille.

La relation avec le sentiment de maîtrise donne à penser que ces effets peuvent être liés au développement dans la phase 2. Comme souligné ci-dessus, un sentiment de maîtrise décrit la mesure dans laquelle une personne a l'impression de contrôler sa vie. À 15 ans, les élèves qui affichaient un grand sentiment de maîtrise ne faisaient pas partie des meilleurs lecteurs en général. Pour les enfants et les adolescents, l'apprentissage réussi et l'accroissement des compétences dépendent davantage de la confiance des jeunes dans les décisions et les directives émanant des figures d'autorité, comme les enseignants et les parents. Il est donc compréhensible que les élèves moins réceptifs ou hostiles à l'autorité obtiennent de moins bons résultats scolaires. Les estimations positives quant à l'accroissement des compétences lors de la phase 2 portent à croire que lorsque ces jeunes adultes quittent le milieu dans lequel leurs décisions en matière d'apprentissage sont prises par des autorités extérieures, soit après l'âge de 15 ans, ceux qui éprouvent un fort sentiment de maîtrise seront probablement plus enclins à prendre des décisions qui se traduiront par une acquisition plus rapide de compétences. Dans le même ordre d'idées, les jeunes qui ont été poussés à réussir par leurs parents et leurs enseignants seront peut-être plus enclins à faire des choix qui conduisent à des gains plus importants de connaissances lorsqu'ils prendront leurs propres décisions.

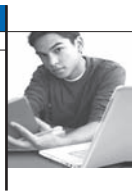
QUEL EST L'EFFET NET DE MILIEUX FAVORABLES À L'APPRENTISSAGE DURANT L'ENFANCE ?

De nombreux facteurs liés au développement précoce de la lecture peuvent être faiblement ou négativement associés à l'accroissement des compétences en lecture après l'âge de 15 ans, mais ils sont associés à d'autres résultats sur le plan du développement et à des choix de vie qui peuvent procurer des avantages encore plus importants à long terme en ce qui concerne le maintien des compétences. Les milieux qui favorisent l'apprentissage durant l'enfance encouragent la prise de décisions associées à des processus positifs d'apprentissage plus tard dans la vie.

Comme c'est le cas pour bien d'autres facteurs, même si l'accroissement des compétences entre 15 et 24 ans peut être plus lent pour les élèves qui ont bénéficié initialement de milieux plus favorisés, cet avantage initial perdure. Le tableau 5.4 contient des données sur les compétences à 15 ans et à 24 ans en regard de quatre mesures des environnements d'apprentissage à l'âge de 15 ans : le sentiment de maîtrise, le soutien pédagogique familial, la communication culturelle et le contexte socio-économique.

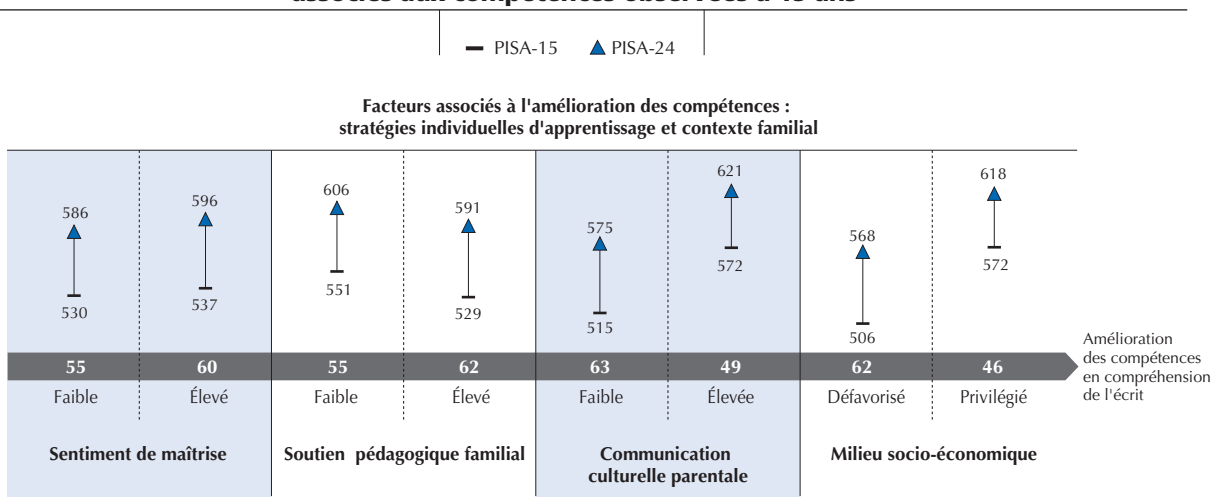
Les résultats sont présentés pour chaque niveau de formation des parents (tableau 5.4) ainsi que pour le tiers supérieur et le tiers inférieur des jeunes sur chacun des indices (figures 5.7 et 5.8).

La figure 5.7 montre, par exemple, que l'accroissement des compétences était plus rapide chez les jeunes qui n'avaient pas bénéficié de fréquentes communications culturelles avec leurs parents (63 points au lieu de 49 points), mais que le score moyen à 24 ans de ceux qui communiquaient moins souvent avec leurs parents à l'âge de 15 ans (575 points) n'est que légèrement supérieur à celui obtenu, à l'âge de 15 ans (572 points), par les jeunes qui avaient eu le privilège de communiquer davantage avec leurs parents. Dans l'ensemble, même si l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit était plus grand chez les jeunes issus de milieux moins favorisés, il n'était pas suffisant pour effacer l'avantage des jeunes qui avaient profité d'un milieu d'apprentissage plus favorable dans leurs jeunes années.



■ Figure 5.7 ■

Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans, selon des facteurs liés à la vie personnelle et familiale associés aux compétences observées à 15 ans

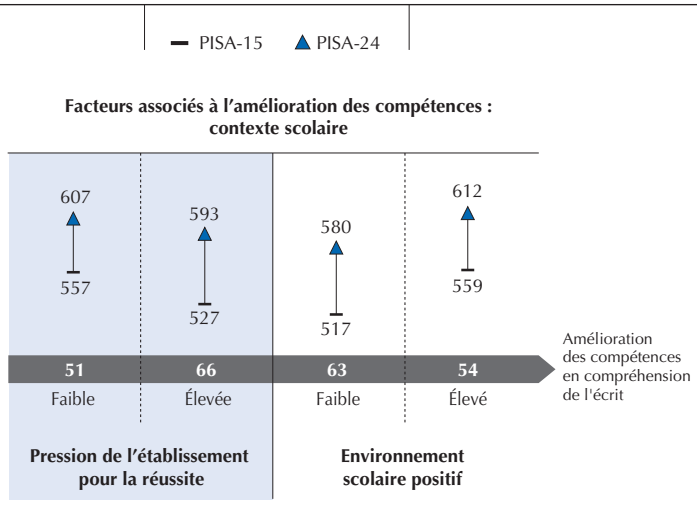


Source : Tableau 5.4 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596574

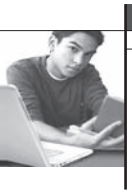
Comme l'illustre la figure 5.8, la même tendance s'observe pour les facteurs scolaires. Par exemple, chez les élèves ayant évolué dans un environnement scolaire moins favorable, les compétences en compréhension de l'écrit s'étaient accrues plus rapidement que chez ceux ayant bénéficié d'un environnement scolaire plus favorable (63 points contre 54 points). Toutefois, la performance à l'évaluation PISA-24 était meilleure chez les élèves dont l'environnement scolaire était plus favorable (612 points contre 580 points), comme cela avait été le cas lors de l'évaluation PISA-15 (559 points contre 517 points).

■ Figure 5.8 ■

Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans, selon des facteurs liés à la vie scolaire associés aux compétences observées à 15 ans



Source : Tableau 5.4 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596574



RÉSUMÉ DU CHAPITRE ET CONCLUSIONS

Entre 15 et 24 ans, le développement des compétences en compréhension de l'écrit se produit dans des environnements très différents par rapport à avant l'âge de 15 ans. L'analyse des résultats de PISA-15 et de PISA-24 révèle que certaines attitudes et certains environnements d'apprentissage profitent davantage à certains jeunes qu'à d'autres au cours des deux différentes phases d'acquisition des compétences visées par le présent exercice. Les élèves qui avaient l'impression d'avoir beaucoup de contrôle sur leur propre vie n'ont pas obtenu d'aussi bons résultats à l'âge de 15 ans que ceux qui ne partageaient pas ce sentiment. Inversement, les élèves qui pensaient avoir bénéficié d'un milieu d'apprentissage plus favorable avant l'âge de 15 ans se démarquaient positivement. Mais après l'âge de 15 ans, les choses changeaient : les environnements d'apprentissage plus favorables en bas âge étaient associés à des améliorations plus lentes des compétences en compréhension de l'écrit une fois les jeunes sortis de ces environnements, tandis que le sentiment de maîtrise devenait l'un des principaux indicateurs de l'amélioration des compétences.

Ces résultats confirment qu'il y a convergence des niveaux de compétences au fil du temps. Ce qui signifie que les jeunes qui réussissent moins bien au début de leurs années d'études ont par la suite des possibilités de s'améliorer qui sont parfois mieux adaptées à leurs aptitudes et à leurs préférences. De même, les élèves qui ont reçu plus d'attention de leurs enseignants et de leurs parents voient leur capacité de lecture s'améliorer davantage après l'âge de 15 ans.

Bien que les élèves ayant obtenu de faibles résultats à l'évaluation PISA à l'âge de 15 ans aient vu leurs compétences en compréhension de l'écrit s'améliorer davantage jusqu'à l'âge de 24 ans, le déficit initial de performance n'était pas entièrement résorbé à l'âge de 24 ans. Peut-être parce que les élèves moins performants en compréhension de l'écrit ont par la suite laissé passer des possibilités d'apprentissage. L'effet de la transition vers les études post-secondaires et d'autres périodes de transition de la vie est pris en compte dans le chapitre suivant. L'autodétermination, qui joue un rôle important dans le processus d'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit, est aussi un facteur important au cours de ces périodes de transition.

L'autodétermination est un élément clé de l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit chez les élèves moins performants. Le degré de contrôle qu'un jeune a l'impression d'avoir sur sa vie, un sentiment de maîtrise de sa vie, est l'un des facteurs les plus fortement corrélés avec l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit après l'âge de 15 ans. En revanche, le sentiment de maîtrise est en relation négative avec les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans. De l'enfance jusqu'à l'âge de 15 ans, les influences les plus marquées sur les compétences en compréhension de l'écrit sont celles des parents et de l'environnement d'apprentissage à la maison, ainsi que celles des enseignants et de l'environnement d'apprentissage à l'école. Mais au cours de la période de transition vers l'âge adulte, les éléments les plus déterminants sont les choix que font les jeunes concernant les études post-secondaires ainsi que la mesure dans laquelle ils mettent en pratique leurs compétences en compréhension de l'écrit dans le cadre de leur emploi et de leurs loisirs. Une plus grande autonomie et la capacité de faire des choix de vie personnels sont des éléments généralement liés à de plus fortes améliorations de la performance en compréhension de l'écrit, surtout lorsqu'ils sont combinés avec la poursuite d'études post-secondaires.

Notes

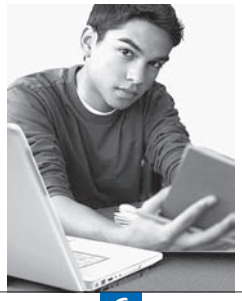
1. Greer, J.V. (1991) ; Pearlin, L. et S. Schooler (1978).

2. Statistique Canada (2005), « Enquête auprès des jeunes en transition – Cycle 1 – La cohorte de lecture – EJET – Guide de l'utilisateur », septembre 2005, fournit toute la documentation nécessaire sur cette variable et peut être téléchargé ici : *http://www.statcan.gc.ca/imdb-bmdi/document/4435_D25_T1_V1-fra.pdf.*

3. Dans certaines publications liées aux études PISA, il est question de l'indice « d'incitation à la réussite » (*achievement press*).

4. L'indice d'environnement scolaire favorable est construit comme un indice composite englobant les relations élèves-enseignants, le sentiment moyen d'appartenance et le pourcentage d'enseignants spécialisés dans l'enseignement des langues. Cartwright et Rhode (2010) décrivent de façon très détaillée comment cet indice a été construit.

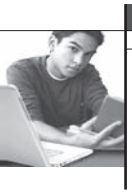
5. Dans ce contexte, l'analyse se concentre sur la cohérence des résultats entre les groupes. La petite taille des échantillons dans chacun des groupes accentue le caractère incertain des estimations.



6

L'influence des parcours scolaires et professionnels sur les compétences en compréhension de l'écrit

Ce chapitre présente la relation entre le choix des jeunes de poursuivre leur scolarité ou d'intégrer le marché du travail, d'une part, et leurs compétences en compréhension de l'écrit et l'accroissement de celles-ci, d'autre part. Les jeunes ayant terminé des études universitaires ont généralement obtenu des résultats élevés à l'étude PISA-15 lorsqu'ils étaient âgés de 15 ans et possèdent toujours une bonne longueur d'avance à l'âge de 24 ans sur leurs pairs qui ont choisi un autre parcours. Les jeunes n'ayant pas poursuivi d'études post-secondaires continuent pourtant d'acquérir des compétences en compréhension de l'écrit après l'âge de 15 ans – ils acquièrent d'ailleurs celles-ci à un rythme semblable ou plus rapide que celui des jeunes diplômés universitaires. En revanche, l'expérience professionnelle ne semble jouer qu'un rôle secondaire dans l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans. D'autres périodes de transitions, telles que le départ du foyer parental et le mariage, font aussi l'objet d'un examen. Le rôle de l'autodétermination active semble être un facteur important pour expliquer les écarts d'accroissement de compétences tout au long de ces transitions de vie.



LES CHOIX DE VIE ET L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES

Le développement des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans s'effectue dans le contexte des choix de vie individuels. Après leurs années de scolarité obligatoire, les jeunes Canadiens doivent choisir entre poursuivre des études supérieures ou tenter d'intégrer le marché du travail. Ils doivent également décider de leur lieu de résidence et des personnes avec lesquelles ils désirent vivre. Ces choix influent sur leur acquisition des compétences durant cette période.

L'analyse au chapitre 3 révèle l'existence d'écarts importants de compétences en compréhension de l'écrit chez les jeunes à l'âge de 15 ans, qui persistent encore à l'âge de 24 ans selon les différents parcours scolaires. Le chapitre 3 traite également des variations du taux d'acquisition des compétences en fonction des différents parcours scolaires et professionnels. Dans le présent chapitre, l'analyse se fonde sur les constatations décrites dans les chapitres précédents et s'attache à la relation entre les parcours scolaires et professionnels, d'une part, et l'accroissement des compétences, d'autre part. Elle présente également un contexte permettant une analyse plus générale de l'accroissement des compétences, car elle fournit des renseignements sur les autres choix de vie importants auxquels les jeunes en transition sont confrontés jusqu'à l'âge adulte.

La plupart des jeunes ayant participé à l'enquête ont choisi de poursuivre leurs études plutôt que d'intégrer le marché du travail immédiatement après leurs années de scolarité obligatoire. En 2009, bon nombre de ces jeunes avaient poursuivi des études post-secondaires. En fait, 41 % des participants à l'étude PISA-24 ont terminé un programme non universitaire et 29 % ont décroché un diplôme universitaire. Le niveau de compétences acquis à l'âge de 15 ans influence ces décisions. Des recherches antérieures basées sur l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) révèlent que les résultats de l'étude PISA constituent des indicateurs prévisionnels déterminants pour le choix de poursuivre ou non des études post-secondaires (OCDE, 2010a), une constatation qui se reflète aussi tout à fait dans les données de l'étude PISA-24.

Pendant cette période de transition cruciale, les jeunes font face à une multitude de situations, en plus des questions d'acquisition de compétences et des choix relatifs aux études ou au travail. Ils doivent également décider de leur lieu de résidence et des personnes avec lesquelles ils désirent vivre. Généralement, ces choix déterminent le contexte, positif ou négatif, dans lequel s'effectuent l'acquisition de compétences et la poursuite des études. Dans d'autres cas, ces choix sont la conséquence d'autres décisions relatives à l'acquisition de compétences et aux études.

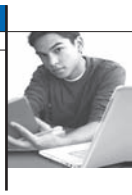
Ce chapitre porte sur la façon dont certaines décisions clés en matière scolaire ou démographique influent sur l'acquisition de compétences. En premier lieu, il aborde le lien entre les gains réalisés sur le plan de l'apprentissage, le niveau de formation et le nombre d'années d'éducation formelle. Il présente ensuite le rapport entre les écarts d'accroissement des compétences et les choix de parcours spécifiques (par exemple, les jeunes qui ont pris une « année de congé »). Enfin, il expose la façon dont l'acquisition de compétences varie en fonction de l'expérience professionnelle, de la mobilité géographique, des relations et du degré d'autonomie.

L'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT, LE NIVEAU DE FORMATION ET LES DIFFÉRENTS PARCOURS

Le niveau de formation et l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit

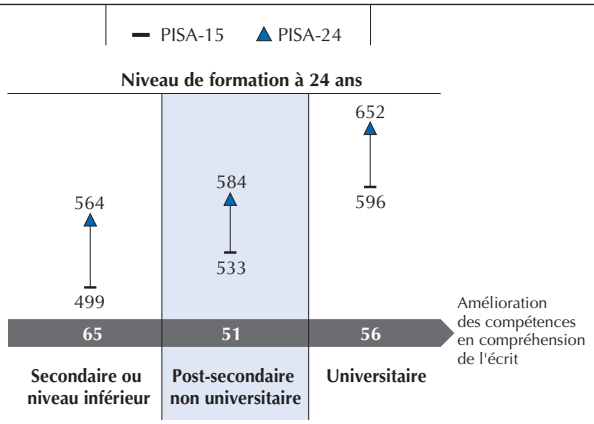
Des analyses antérieures de l'EJET et de l'étude PISA-15 démontrent que le niveau de formation et les choix de parcours scolaire sont influencés par les compétences en compréhension de l'écrit des jeunes à l'âge de 15 ans. En d'autres termes, les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans constituent un bon indicateur prévisionnel du niveau de formation futur (OCDE, 2010a). Les scores en compréhension de l'écrit (sur l'échelle PISA) chez les jeunes de 15 et 24 ans sont présentés dans la figure 6.1 en fonction de divers niveaux de formation à l'âge de 24 ans[1].

En moyenne, l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit entre l'âge de 15 et 24 ans chez les diplômés universitaires n'est pas aussi important que l'amélioration des résultats chez les jeunes n'ayant pas poursuivi d'études post-secondaires (56 points par rapport à 65 points). Cependant, l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit chez les diplômés universitaires est plus important que celui observé chez les diplômés d'établissements post-secondaires non universitaires (51 points). En outre, les diplômés universitaires conservent leur large avance initiale en compréhension de l'écrit. En fait, ces derniers avaient obtenu des scores moyens plus élevés à l'âge de 15 ans que certains de leurs pairs à l'âge de 24 ans. À 24 ans, les jeunes n'ayant pas poursuivi d'études post-secondaires ont obtenu un score moyen de 564 points, les diplômés d'établissements post-secondaires non universitaires, un score moyen de 584 points, et les diplômés universitaires, un score moyen de 652 points (tableau 6.1).



■ Figure 6.1 ■

Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans, selon le niveau de formation à l'âge de 24 ans



Source : Tableau 6.1 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596593

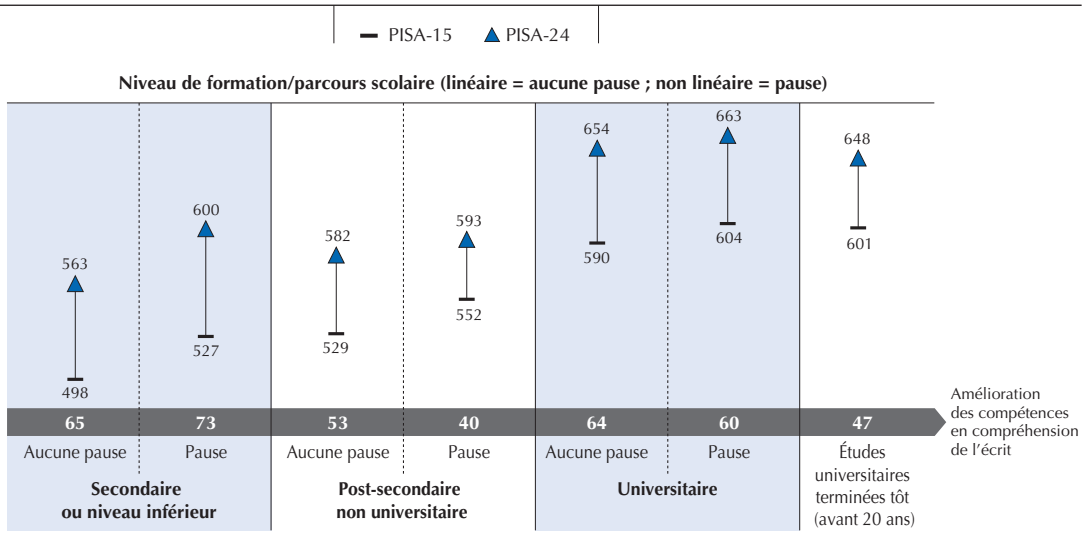
Les parcours scolaires et l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit

Au-delà des renseignements sur le niveau de formation, l'étude PISA-24 fournit des données sur la façon dont le parcours scolaire influe sur l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit. Les jeunes ne suivent pas tous un parcours scolaire linéaire, c'est-à-dire passer d'une étape à l'autre sans interruption en vue de décrocher un diplôme en particulier. Bon nombre de jeunes décident d'interrompre leurs études au profit d'autres intérêts ou projets. Ces jeunes suivent un parcours scolaire non linéaire, défini par une pause dans les études d'une durée minimale d'un an.

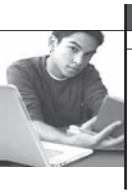
La figure 6.2 présente l'accroissement des compétences chez les jeunes par niveau de formation. Les jeunes sont divisés en deux groupes : ceux qui ont suivi un parcours post-secondaire linéaire sans interruption et ceux qui ont fait une année de pause dans leurs études. Dans le cadre de cette analyse, une pause est définie comme un congé d'au moins un an pendant lequel un jeune n'est pas inscrit en qualité d'étudiant à temps plein et après lequel il reprend des études à temps plein en vue de terminer sa scolarité.

■ Figure 6.2 ■

Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans, selon le parcours scolaire effectué



Remarque : par « pause », on entend une période où la personne a interrompu ses études pendant au moins un an.
Source : Tableau 6.1 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596593



Les diplômés d'établissements universitaires et d'établissements post-secondaires non universitaires ayant suivi un parcours plus linéaire affichent un accroissement plus important des compétences entre l'âge de 15 et 24 ans. Parmi les diplômés universitaires, ceux qui n'ont pas effectué de pause ont amélioré leur score de 64 points, contre 60 points pour ceux qui ont effectué une pause. Parmi les diplômés d'établissements post-secondaires non universitaires, ceux qui n'ont pas effectué de pause ont amélioré leur score de 53 points, contre 40 points pour ceux qui ont effectué une pause. En revanche, la pause semble avoir un effet bénéfique pour les jeunes n'ayant pas poursuivi d'études post-secondaires ; ceux qui n'ont pas effectué de pause ont enregistré une amélioration de 65 points de leur performance en compréhension de l'écrit, contre 73 points pour ceux qui ont effectué une pause.

Les jeunes dont la performance est faible peuvent choisir délibérément d'effectuer une pause dans leur scolarité en vue d'améliorer leur milieu d'apprentissage ou de reporter leurs études à une période où ils seront mieux préparés à en tirer parti. À l'opposé, une pause peut se révéler préjudiciable pour les élèves performants, puisqu'elle risque de les éloigner d'un milieu favorable.

Le groupe de jeunes ayant terminé l'université avant l'âge de 20 ans représente un exemple extrême. Leur performance en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans était également très élevée (601 points, soit parmi les plus élevées dans la figure 6.2). Ces élèves ont commencé l'université immédiatement après leurs années de scolarité obligatoire. Cependant, après l'âge de 15 ans, ils n'ont pas acquis leurs compétences plus rapidement que les autres diplômés universitaires. Par conséquent, leur avance initiale s'est réduite, voire a disparu dans certains cas, éclipsée par le niveau de compétences des autres étudiants universitaires qui ont mis plus de temps à terminer leurs études.

Le tableau 6.1 de l'annexe B comprend l'ensemble de ces statistiques et présente l'échantillon de l'étude PISA-24 en pourcentages, selon le niveau de formation et le parcours des jeunes.

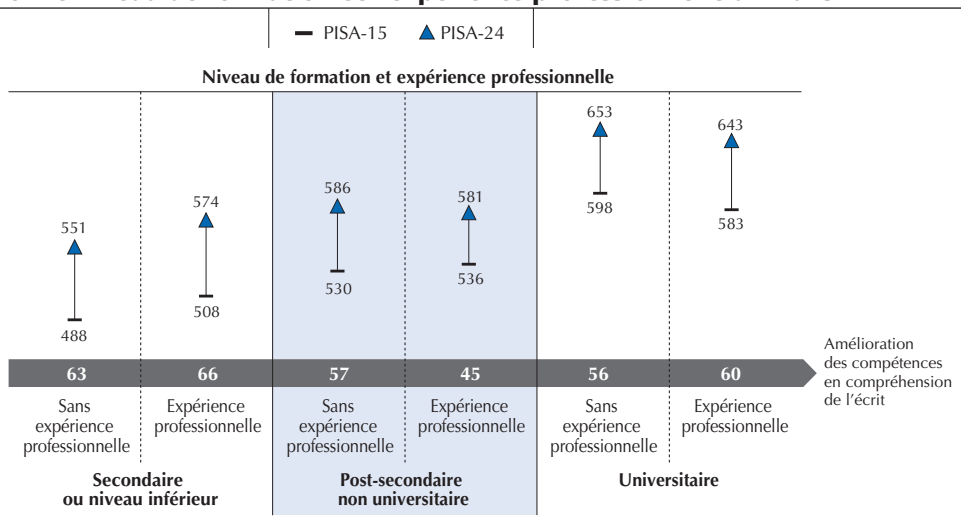
LE NIVEAU DE FORMATION, L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE ET L'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Contrairement au niveau de formation, il semble que l'expérience professionnelle ne joue qu'un rôle secondaire dans l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit après l'âge de 15 ans.

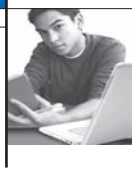
La figure 6.3 illustre les constatations liées à l'acquisition des compétences chez les jeunes ayant une expérience professionnelle importante (plus de deux années) et chez les jeunes sans expérience professionnelle importante (deux années ou moins). Afin de rendre compte des éventuelles différences associées aux parcours scolaires, l'analyse tient compte du niveau de formation à l'âge de 24 ans.

■ Figure 6.3 ■

Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans, selon le niveau de formation et l'expérience professionnelle à 24 ans



Remarque : par « expérience professionnelle», on entend une expérience professionnelle de 3 ans ou plus.
Source : Tableau 6.1 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596593



Parmi les diplômés universitaires et les jeunes n'ayant pas poursuivi d'études post-secondaires, ceux qui possèdent une expérience professionnelle importante ne sont pas ou peu favorisés sur le plan de l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit. En revanche, parmi les diplômés d'établissements post-secondaires non universitaires, le taux d'accroissement des compétences est légèrement plus élevé chez ceux qui ne possèdent pas une expérience professionnelle importante (amélioration de 57 points) que chez ceux qui ont une expérience professionnelle importante (amélioration de 45 points). L'acquisition plus rapide de compétences signifie que, par comparaison avec les jeunes ayant une expérience professionnelle, les jeunes n'ayant pas d'expérience professionnelle obtiennent un score légèrement moins élevé à l'âge de 15 ans (530 points contre 536 points), mais atteignent un score un peu plus élevé à 24 ans (586 points contre à 581 points).

Le type de tâches liées à la lecture au travail varie en fonction de l'emploi, du secteur d'activité et du domaine de travail. Ces différences sont susceptibles de constituer un facteur important pour expliquer les divers niveaux d'acquisition de compétences. Toutefois, les données de l'étude n'ont pu servir à effectuer une analyse rigoureuse de ce facteur et d'autres considérations liées au milieu de travail, car le nombre d'observations serait insuffisant pour établir des conclusions valables.

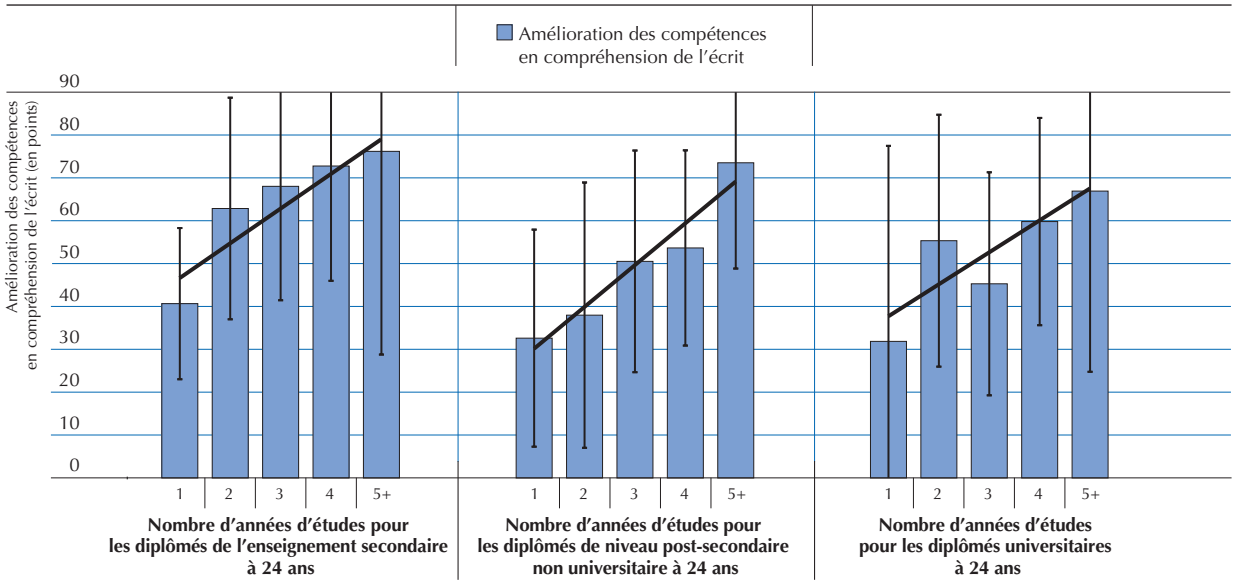
LE NIVEAU DE FORMATION, LE NOMBRE D'ANNÉES D'ÉTUDES ET L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES

Le taux d'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit est étroitement lié au nombre d'années d'études formelles. En effet, le nombre d'années d'études formelles semble avoir une importance comparable sur le plan de l'accroissement des compétences, quel que soit le niveau de formation. La figure 6.4 indique l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit (représentée par des barres) en fonction du nombre d'années d'études formelles, selon différents niveaux de formation. Les lignes verticales à l'extrémité de chaque barre représentent une estimation de l'exactitude (les intervalles de confiance) avec laquelle est mesuré chaque taux d'accroissement. Le tableau 6.2 de l'annexe B présente les résultats détaillés.

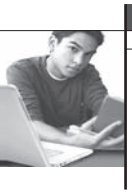
Pour l'ensemble des niveaux de formation, les compétences en compréhension de l'écrit augmentent en fonction du nombre d'années d'études formelles. Malgré le manque de précision dans l'établissement de ces statistiques, il en ressort une tendance claire. Dans la figure 6.4, les lignes continues vis-à-vis des bandes montrent le rapport linéaire entre le nombre d'années d'études formelles et l'accroissement des compétences selon chaque niveau de formation.

■ Figure 6.4 ■

Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit, selon le niveau de formation et le nombre d'années d'études formelles



Source : Tableau 6.2 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596593



L'ampleur de l'effet est semblable dans l'ensemble des groupes, allant de 7.5 points par année d'études chez les diplômés universitaires à 9.8 points par année d'études chez les diplômés d'établissements post-secondaires non universitaires. En d'autres termes, l'importance de l'amélioration associée à chaque année d'études supplémentaire est environ la même, quel que soit, à terme, le niveau de formation.

Cette tendance générale est semblable à l'effet uniforme de la progression entre les années d'études sur l'accroissement des compétences abordé précédemment. Il n'y a pas de raison de s'attendre à ce que les gains sur le plan de l'apprentissage relatifs à chaque année d'études formelles soient les mêmes, mais une explication plausible de cette linéarité est que la quantité de textes auxquels les jeunes sont exposés ne varie pas en fonction de leurs compétences. Quel que soit le domaine d'études, les programmes éducatifs sont conçus de façon à faire correspondre le matériel pédagogique remis aux élèves à leur capacité d'en prendre connaissance et d'en retenir les enseignements. Compte tenu du fait que la situation initiale varie dans l'ensemble de ces parcours scolaires, ces constatations constituent un argument positif à l'encontre de l'hypothèse prédominante de l'inexorable déclin des compétences. Selon ces constatations, l'apprentissage continu tout au long de la vie serait plus favorable au développement des compétences que les études fondées sur un programme éducatif.

Outre ces hypothèses, le fait de décrocher un diplôme post-secondaire ou d'étudier pendant de nombreuses années est étroitement lié à une rapidité accrue d'acquisition des compétences. On estime qu'une année d'études supplémentaire ou l'obtention d'un diplôme post-secondaire ont toutes deux des effets solides et importants. Même en tenant compte d'autres variables et facteurs, tels que le sexe, le contexte socio-économique à l'âge de 15 ans ou le niveau de compétences à 15 ans, le fait de poursuivre des études post-secondaires plus longtemps et de décrocher un diplôme influe sur l'accroissement des compétences. Leur impact est comparable aux effets estimés d'un écart-type complet relatif au contexte socio-économique et de près de la moitié d'un écart-type relatif aux niveaux de compétences à l'âge de 15 ans. En fait, ce sont les deux seules variables liées aux parcours scolaires et professionnels dont l'effet semble perdurer après l'âge de 15 ans. En revanche, d'autres facteurs, tels que le plaisir de lire à l'âge de 15 ans, ne sont pas liés à l'accroissement des compétences, si l'on compare des jeunes ayant un profil semblable pour tous les autres aspects pris en compte dans ces modèles combinés. Le tableau 6.3 présente des résultats plus détaillés.

LES GAINS SUR LE PLAN DE L'APPRENTISSAGE ET LES TRANSITIONS DÉMOGRAPHIQUES

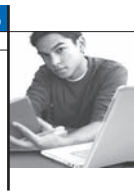
Pendant cette période de transition cruciale de 15 à 24 ans, les jeunes font face à une multitude de situations, outre les questions d'acquisition de compétences et de choix relatifs aux études ou au travail. Ils doivent également décider de leur lieu de résidence et des personnes avec lesquelles ils désirent entretenir une relation.

La mobilité géographique et l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit

L'un des principaux résultats de l'étude PISA au Canada est l'écart persistant dans la performance en compréhension de l'écrit entre les élèves vivant en milieu rural et ceux qui vivent en milieu urbain. Selon une analyse des résultats de l'étude PISA, les compétences en compréhension de l'écrit sont moins utilisées dans les collectivités rurales que dans les centres urbains, ce qui, par ricochet, dissuade les élèves vivant en milieu rural d'acquérir des compétences en compréhension de l'écrit (Cartwright et Allen, 2002).

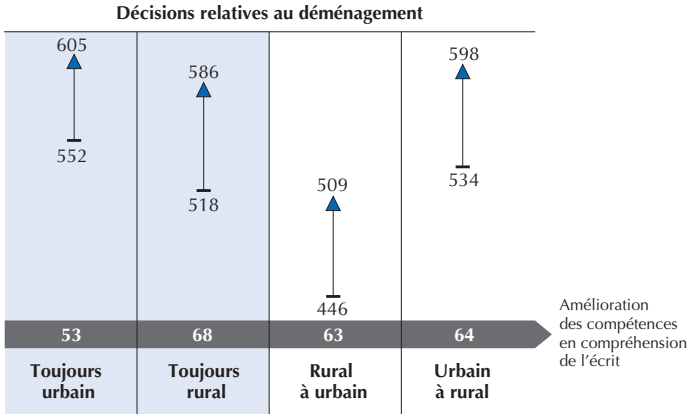
Bien que cela puisse être vrai pour l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit jusqu'à l'âge de 15 ans, il semble que l'emplacement de l'établissement d'enseignement (milieu rural ou urbain) n'ait que peu ou pas d'influence sur les compétences en compréhension de l'écrit après l'âge de 15 ans (tableau 6.4). Au contraire, comme le montre la figure 6.5, les élèves en région rurale rattrapent jusqu'à un certain point leurs pairs des centres urbains. Les jeunes originaires d'un milieu rural ayant migré vers la ville et ceux qui sont demeurés en milieu rural ont amélioré leurs scores en compréhension de l'écrit de 63 points et 68 points, respectivement, entre l'âge de 15 et 24 ans. En comparaison, aux mêmes âges, les jeunes en milieu urbain ont amélioré leurs résultats de 53 points, en moyenne. En outre, les élèves originaires d'un milieu urbain ayant migré en région rurale ont amélioré leurs scores de 64 points, ce qui contredit la notion selon laquelle le milieu rural est moins propice au développement des compétences que le milieu urbain.

Toutefois, l'interprétation de ces données doit tenir compte de deux aspects importants. Tout d'abord, les résultats des jeunes issus d'un milieu urbain ayant migré en région rurale étaient considérablement plus faibles que ceux de leurs pairs. Ensuite, malgré des taux d'amélioration plus importants chez les jeunes en milieu rural après l'âge de 15 ans, les résultats finaux de ces jeunes à 24 ans restent inférieurs à ceux des jeunes de 24 ans en milieu urbain.



■ Figure 6.5 ■

Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans, selon la localisation de l'établissement d'enseignement à 15 et à 24 ans



Source : Tableau 6.4 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596593

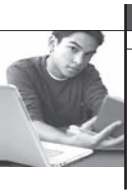
Les choix relationnels et l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit

Une période de transition courante chez les jeunes adultes est le passage de la dépendance vis-à-vis des parents à l'autonomie et aux relations de couple. Afin de relever les défis inhérents à cette période de transition, beaucoup de jeunes prennent des décisions économiques à court terme, telles qu'accepter un travail peu lucratif pour acquitter les dépenses mensuelles, plutôt que d'utiliser leurs revenus à des fins possiblement rentables à long terme, comme des études post-secondaires ou une formation. Les conséquences de ces compromis ne sont pas nécessairement universelles ; ce qui est favorable pour certains jeunes adultes peut se révéler défavorable (ou moins avantageux) pour d'autres.

Le passage du célibat au mariage ou à l'union de fait (« autre statut » dans le tableau 6.5) est associé à divers modèles de développement des compétences en compréhension de l'écrit. Pour les élèves dont le niveau de compétences en compréhension de l'écrit était élevé à 15 ans, le fait de demeurer célibataire favorise l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit après l'âge de 15 ans ; c'est la tendance inverse qui s'observe chez les élèves dont la performance était faible. Une explication plausible de ce modèle est que les élèves dont la performance est supérieure sont susceptibles de retarder les décisions liées à leur mode de vie à la fin de leurs études universitaires. Cependant, cette hypothèse ne permet pas d'éclaircir la situation inverse chez les élèves ayant une faible performance. Parmi ces derniers, ceux ayant changé d'état civil ont amélioré davantage leurs compétences en compréhension de l'écrit.

Plusieurs mécanismes peuvent être à l'origine de telles relations. Les élèves ayant de très bonnes compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans sont susceptibles d'avoir plus d'occasions de développer leurs compétences en poursuivant des études formelles. Les élèves faibles en compréhension de l'écrit se voient probablement offrir peu de possibilités sur le plan des études post-secondaires, mais peuvent trouver un milieu plus favorable à leur apprentissage, différent de leur milieu d'origine, celui au sein duquel leurs compétences initiales ont été évaluées. Peu importe, le principe demeure le même : si les compétences en compréhension de l'écrit à un jeune âge sont déterminées par le contexte, le fait de rester dans un milieu stimulant est propice à l'accroissement des compétences, tandis que le fait de le quitter pour miser davantage sur l'autodétermination pourrait y faire obstacle. Réciproquement, une autodétermination accrue semble favorable aux jeunes ayant de faibles résultats en raison de leur milieu d'apprentissage d'origine.

Le rapport entre les choix relationnels et le parcours scolaire est présenté dans le tableau 6.6. Il n'existe pas d'écart systématique entre le niveau de compétences en compréhension de l'écrit des jeunes de 15 ans qui choisissent différents parcours scolaires en fonction de chacun des groupes de transition. Les écarts moyens de score lors de l'évaluation PISA entre les jeunes n'ayant pas poursuivi d'études post-secondaires, les jeunes diplômés d'établissements post-secondaires non universitaires et les diplômés universitaires sont presque les mêmes, indépendamment de leurs choix relationnels.



En outre, les niveaux absolus de compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans sont également comparables dans l'ensemble des groupes démographiques, ce qui dénote peu ou pas de biais de sélection au sein des divers groupes de transition.

Les conséquences de ces transitions sont manifestes à l'examen de l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit chez les jeunes entre 15 et 24 ans (tableau 6.6). Une tendance claire montre que l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit chez les élèves ayant un niveau de formation post-secondaire est plus importante chez les jeunes célibataires ou les jeunes vivant chez leurs parents, par rapport aux jeunes en couple ou autonomes. À l'inverse, les jeunes qui n'ont pas poursuivi d'études post-secondaires et sont en couple ou indépendants de leurs parents font généralement preuve d'une plus grande amélioration de leurs compétences en compréhension de l'écrit.

Ces données valident l'hypothèse selon laquelle l'autonomie et l'autodétermination profitent avant tout aux jeunes ayant grandi au sein d'un milieu d'apprentissage potentiellement défavorable. En revanche, en supposant que les élèves ayant poursuivi des études supérieures ont grandi dans un milieu d'apprentissage plus stimulant, l'amélioration moins importante de leurs compétences en compréhension de l'écrit après l'âge de 15 ans laisse sous-entendre que leur taux d'acquisition des compétences pourrait chuter lorsqu'ils quittent ce milieu.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE ET CONCLUSIONS

Des études relatives à l'EJET ont déjà permis d'établir un lien entre les niveaux de compétences à l'âge de 15 ans et la poursuite d'études post-secondaires, plus particulièrement au niveau universitaire (OCDE, 2010a). Les données sur les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 24 ans révèlent que l'avantage de performance initial des jeunes ayant poursuivi des études universitaires persiste, malgré une tendance générale à la convergence pour l'ensemble des jeunes à l'âge de 24 ans.

Malgré une performance supérieure persistante chez les diplômés universitaires, l'aspect le plus important pour maintenir et améliorer ses compétences en compréhension de l'écrit serait la poursuite d'études formelles, quel que soit leur type ; c'est du moins ce que révèlent les résultats de l'étude PISA-24.

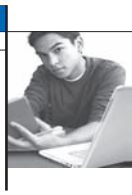
En outre, l'expérience professionnelle ne remplace pas les études formelles. Un nombre élevé d'années d'études formelles favorise un accroissement rapide des compétences, contrairement au nombre d'années passées sur le marché du travail. En fait, les jeunes ayant intégré le marché du travail immédiatement après leurs années de scolarité obligatoire et ayant travaillé pendant la majeure partie de la période d'évaluation entre les études PISA-15 et PISA-24 ont débuté avec des niveaux de compétences plus faibles à l'âge de 15 ans et ont toujours des résultats plus faibles à l'âge de 24 ans. Leur performance en compréhension de l'écrit a connu une amélioration moins importante au cours de cette période.

Ce chapitre révèle aussi que le milieu scolaire a une influence sur l'accroissement des compétences. Un changement peut profiter aux jeunes ayant un faible niveau de compétences à l'âge de 15 ans. En revanche, la transition vers l'indépendance vis-à-vis des parents et vers un nouvel état civil est défavorable chez les jeunes ayant un niveau initial de compétences en compréhension de l'écrit plus élevé. Malgré la persistance des difficultés chez les jeunes initialement défavorisés en termes de compétences, ces constatations révèlent qu'un changement de milieu d'apprentissage peut avoir des conséquences importantes et positives sur l'acquisition des compétences chez les élèves défavorisés.

Des programmes de seconde chance et un système souple peuvent donner un coup de pouce aux jeunes qui n'ont pu bénéficier d'un milieu d'apprentissage stimulant pendant leurs années de scolarité. Les éducateurs doivent trouver une façon d'accroître les compétences en compréhension de l'écrit des jeunes qui ne terminent pas leurs années de scolarité obligatoire ou qui les terminent avec un faible niveau de compétences en compréhension de l'écrit. Il est peu probable que les élèves ayant des compétences médiocres rattrapent leur retard initial, mais cette étude présente plusieurs mécanismes qui pourraient servir à atténuer cet écart.

Idéalement, il faudrait mettre sur pied une politique visant à prévenir le décrochage scolaire. Compte tenu des coûts réels liés au décrochage scolaire, il est plus économique de miser sur des stratégies de prévention que sur la mise en œuvre de politiques correctives par la suite. Les résultats montrent que les études formelles constituent encore le meilleur moyen d'accroître les compétences. Une autre solution consisterait à mettre en œuvre des programmes de seconde chance flexibles et conçus en fonction des besoins des élèves.

Pour l'ensemble des niveaux de formation, l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit est étroitement liée au nombre d'années d'études. Par exemple, les jeunes n'ayant pas obtenu de diplôme post-secondaire, mais qui ont passé quatre années ou plus dans un établissement post-secondaire (programmes non terminés ou diplômes non obtenus)



entre l'âge de 15 et 24 ans, enregistrent un accroissement des compétences (70 points ou plus) semblable à, ou plus important que, celui observé chez les jeunes diplômés universitaires ayant passé quatre années ou plus dans un établissement post-secondaire (60 points ou plus).

Les choix de vie influent sur les compétences en compréhension de l'écrit et le taux d'accroissement des gains en termes d'apprentissage. L'amélioration continue des compétences en compréhension de l'écrit après l'âge de 15 ans n'est pas nécessairement imputable aux mêmes facteurs qu'avant l'âge de 15 ans. Après leurs années de scolarité obligatoire, les caractéristiques et les choix individuels des jeunes influent sur leur capacité d'acquisition des compétences, d'où l'importance de transmettre des stratégies d'apprentissage, un certain sens de la maîtrise et des méthodes d'autoapprentissage à l'école.

Les périodes de transition de la vie n'engendrent pas toutes un accroissement positif des compétences. Les jeunes ayant bénéficié d'un milieu d'apprentissage stimulant jusqu'à l'âge de 15 ans voient leurs compétences en compréhension de l'écrit s'améliorer relativement plus lentement lors du passage vers l'autonomie. À l'opposé, les jeunes qui n'étaient pas favorisés dans leur milieu d'apprentissage d'origine affichent une plus grande amélioration de leurs compétences en compréhension de l'écrit lorsqu'ils changent de milieu (par exemple, lorsqu'ils quittent le foyer familial).

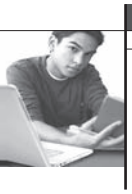
L'autonomie et l'autodétermination permettent aux jeunes potentiellement désavantagés à l'origine de trouver ultérieurement un milieu favorisant le développement de leurs compétences. Par exemple, les jeunes ayant une faible performance à l'âge de 15 ans (d'après leurs résultats scolaires en compréhension de l'écrit) améliorent davantage leurs compétences de 15 à 24 ans s'ils ont vécu un changement dans leur vie, tel qu'une modification de leur état civil (comme le passage du célibat au mariage) ou le fait de quitter le foyer familial.

Les études formelles et les études supérieures sont des facteurs importants en termes de performance en compréhension de l'écrit. La poursuite d'études post-secondaires est uniformément, rigoureusement et essentiellement liée à l'accroissement des compétences entre 15 et 24 ans. Par exemple, les plus grands écarts de compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 et 24 ans ont été enregistrés entre les jeunes ayant fait de longues études et ceux qui n'ont pas fait beaucoup d'études. Lors de l'évaluation PISA-24, les diplômés universitaires de 24 ans ont enregistré un score moyen de 652 points. En revanche, les jeunes n'ayant pas poursuivi d'études post-secondaires ont obtenu un score moyen de 564 points, soit un résultat inférieur de près de 100 points. Les diplômés universitaires ont obtenu un score moyen de 596 points sur l'échelle PISA lorsqu'ils avaient 15 ans. Ce score est nettement plus élevé que celui obtenu neuf ans plus tard par les jeunes n'ayant pas poursuivi d'études post-secondaires, d'où l'importance d'atteindre un bon niveau de compétences en compréhension de l'écrit avant la fin des années de scolarité obligatoire.

Le fait de décrocher un diplôme post-secondaire avant l'âge de 24 ans est également étroitement lié à l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit, même en tenant compte des compétences à l'âge de 15 ans, du contexte socio-économique et d'autres caractéristiques individuelles. Les jeunes ayant seulement un diplôme d'études secondaires à l'âge de 24 ans et ceux ayant une expérience professionnelle importante (de plus de trois ans) à 24 ans obtiennent généralement des résultats moins élevés à l'âge de 24 ans par rapport aux jeunes ayant un niveau de formation supérieur ou une expérience professionnelle moins importante.

Les choix en termes de parcours scolaire (faire des études supérieures) et professionnel ont une influence sur l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit. Cependant, le fait de posséder de bonnes compétences en compréhension de l'écrit à un âge précoce permet aux jeunes de se préparer aux études supérieures et de pouvoir profiter de perspectives en termes de poursuite des études qui ne sont pas nécessairement à la portée des élèves moins performants. Les résultats les plus faibles à l'évaluation PISA-24 ont été observés chez les jeunes qui ont passé le moins d'années à étudier et qui ont intégré depuis longtemps le marché du travail. Par conséquent, la scolarité obligatoire devrait permettre à tous les élèves d'acquérir un niveau de compétences en compréhension de l'écrit qui leur sera utile dans la poursuite de leur apprentissage.

Il semble que le parcours le plus courant et le plus direct de l'enseignement secondaire à l'université soit le plus favorable à l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit, mais il n'est pas à la portée de tous. Un système souple et des programmes de seconde chance constituent des mécanismes importants en vue d'améliorer les gains sur le plan de l'apprentissage chez les jeunes. Les données réunies dans ce rapport révèlent que, lorsque la possibilité leur est offerte, de nombreux élèves peu performants trouvent le moyen d'améliorer leurs compétences en compréhension de l'écrit au cours des années suivant la période de scolarité obligatoire. Beaucoup ne rattrapent jamais les élèves les plus performants, mais les compétences acquises ultérieurement les aident à participer pleinement à la société.



Note

1. Cette classification se fonde sur le niveau de formation le plus élevé à l'âge de 24 ans. Par conséquent, il ne fait pas de doute que certains des jeunes dont le plus haut niveau de formation indiqué est l'enseignement secondaire atteindront plus tard un niveau de formation plus élevé. Il se pourrait même qu'ils soient inscrits à l'université ou dans un autre programme d'études post-secondaires, mais qu'ils n'aient pas terminé leurs études à l'âge de 24 ans.

Conclusion

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) vise à évaluer dans quelle mesure les élèves de 15 ans qui approchent de la fin de leur scolarité obligatoire ont acquis les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour participer pleinement à la société. Cette enquête triennale porte essentiellement sur la performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences.

Le Canada a ajouté un élément dynamique au bilan dressé par PISA. Pendant une période de dix ans, l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) a permis de suivre l'évolution des élèves évalués dans le cadre de l'étude PISA en 2000. Tous les deux ans, les responsables de l'EJET ont recueilli des données sur les parcours scolaire et professionnel de ces élèves. En 2009, le Canada a enrichi cette base de données en réévaluant les compétences de ces élèves, cette fois-ci en se concentrant essentiellement sur les compétences en compréhension de l'écrit.

Ces travaux ont permis de constituer une précieuse source d'informations visant à appuyer l'élaboration de politiques fondées sur des données probantes au Canada et dans d'autres pays ayant participé à l'enquête PISA. Puisque l'on sait qu'un niveau de compétences élevé favorise la prospérité économique et sociale, il semble de plus en plus important de comprendre de quelle façon les élèves développent leurs compétences au fil du temps.

Les données recueillies par le Canada révèlent la nature dynamique du processus d'apprentissage pendant la période cruciale comprise entre 15 et 24 ans. Le développement des compétences en compréhension de l'écrit durant cette période est sensiblement lié à l'acquisition de compétences plus tôt dans la vie ; et les compétences en compréhension de l'écrit à 24 ans correspondent généralement à celles que ces mêmes personnes avaient à 15 ans. Bon nombre des écarts de performance observés à l'âge de 15 ans sont toujours présents à 24 ans. La seule exception à cette règle concerne les élèves nés à l'étranger qui, à 24 ans, ont obtenu d'aussi bons scores que les élèves nés au Canada, alors qu'ils avaient obtenu des résultats plus faibles que ces derniers à l'âge de 15 ans. En effet, les élèves qui ont un faible niveau de compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans ne vont pas nécessairement conserver ce même désavantage toute leur vie ; ainsi, après la scolarité obligatoire, ces jeunes ont de nombreuses possibilités de développer et d'améliorer leurs compétences en compréhension de l'écrit, notamment pendant la période de transition vers des études de niveau supérieur ou le marché du travail.

Le niveau de formation est étroitement lié à l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans, même lorsque l'on tient compte du niveau initial de compétences et d'une foule d'autres facteurs. Le rôle important que jouent les études dans l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit n'est pas surprenant ; en effet, cette constatation appuie le besoin de systèmes d'éducation plus souples. Les possibilités de « seconde chance » sont essentielles ; elles permettent d'aider ceux dont le niveau de compétences est faible à la fin de leur scolarité obligatoire à réussir plus tard dans la vie.

Parmi les autres facteurs fortement liés à l'amélioration des compétences, mentionnons la manière dont les élèves utilisent leurs compétences, et la mesure dans laquelle ces élèves sentent qu'ils ont le contrôle sur leurs possibilités d'avenir. La transition vers l'âge adulte sous-entend généralement le passage de l'environnement contrôlé et relativement passif des établissements d'enseignement fréquentés durant les années de scolarité obligatoire au milieu d'apprentissage diversifié et complexe, faisant appel à l'autonomie, des établissements d'enseignement post-secondaire et du marché du travail. Les élèves de 15 ans qui ont déclaré avoir un sentiment de maîtrise sur leur vie ont enregistré une amélioration plus importante de leurs compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 24 ans que les élèves qui, à 15 ans, affichaient une attitude plus passive et fataliste face à l'apprentissage.

Références

Adams, R. et **M. Wu** (éd.) (2003), *PISA 2000 Technical Report*, Éditions OCDE.

Abitz, M. *et al.* (2007), « Excess of Neurons in the Human Newborn Mediodorsal Thalamus Compared with that of the Adult », *Cerebral Cortex*, vol. 17, n° 11, pp. 2573-2578.

Alexander, K., D. Entwisle et **L. Olson** (2007), « Lasting Consequences of the Summer Learning Gap », *American Sociological Review*, Washington, DC.

Beswick, J.F., E.A. Sloat et **J.D. Willms** (2008), « Four Educational Myths That Stymie Social Justice », *The Educational Forum*, n° 72, pp. 115-128.

Bussière, P. et **T. Knighton** (2006), *Liens entre les résultats éducationnels à l'âge de 19 ans et la capacité en lecture à l'âge de 15 ans*, Statistique Canada, Ottawa.

Bussière, P. *et al.* (2001), *À la hauteur : Les performances des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*, Statistique Canada, Ottawa.

Bynner, J. et **S. Parsons** (2009), « Insights into Basic Skills from a UK Longitudinal Study », in Reder, S. et J. Bynner (éd.), *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills – Findings from Longitudinal Research*, Routledge, New York, pp. 27-58.

Cartwright F. et **M.K. Allen** (2002), *Comprendre l'écart rural-urbain dans le rendement en lecture*, Statistique Canada, Ottawa.

Cartwright F. (2012), « Technical Feasibility of Reporting YITS 2009 Skill Assessment Results on the PISA 2000 Reading Scale », *Document de travail de l'OCDE sur l'éducation nº 69*, Éditions OCDE.

Cattell, R.B. (1971), *Abilities: Their Structure, Growth, and Action*, Houghton Mifflin, Boston.

Cattell, R.B. (1987), *Intelligence: Its Growth, Structure and Action*, Elsevier Science, New York.

Cooper, H. *et al.* (1996), « The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-analytic Review », *Review of Educational Research*, n° 66, pp. 227-268.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2008), *Programme pancanadien d'évaluation : Rapport de l'évaluation des élèves de 13 ans en lecture, mathématiques et sciences*, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), Ontario.

Desjardins, R., Y. Clermont, T.S. Murray et **P. Werquin** (2005), « Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'enquête sur la littéracie et les compétences des adultes », consulté le 5 janvier 2011 sur le site *http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/appreu/cover.htm*.

Desjardins, R. et **A.J. Warnke** (2012), « Ageing and Skills: A Review and Analysis of Skill Gain and Skill Loss over the Lifespan and over Time », *Document de travail de l'OCDE sur l'éducation nº 66*, Éditions OCDE.

Dreyfus, S.E. et **H.L. Dreyfus** (1980), *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*, Storming Media, Washington, DC.

Giedd, J.N. *et al.* (1999), « Brain Development During Childhood and Adolescence: A Longitudinal MRI Study », *Nature Neuroscience*, vol. 2, n° 10, pp. 861-863.

Greer, J.V. (1991), « At-risk Students in the Fast Lanes: Let them Through », *Exceptional Children* (mars, avril), pp. 390-391.

Heyns, B. (1978), *Summer Learning and the Effects of Schooling*, Academic Press, New York.

Motte, A., Q. Hanqing, Y. Zhang et **Patrick Bussière** (2008), « The Youth in Transition Survey: Following Canadian Youth through Time », in *Who Goes? Who Stays? What Matters? Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada*, School of Policy Studies, Queen's University, Mc-Gill, Queen's University Press, Montréal et Kingston, pp. 63-75.

OCDE (2001), *Connaissances et compétences : Des atouts pour la vie* : *Premiers résultats de PISA 2000*, Éditions OCDE.

OCDE (2009), « PIAAC Literacy: A Conceptual Framework », *Document de travail de l'OCDE sur l'éducation nº 34*, Éditions OCDE.

OCDE (2010a), *Pathways to Success: How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*, Éditions OCDE.

OCDE (2010b), *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I)*, Éditions OCDE.

OCDE (2010c), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, PISA, Éditions OCDE.

OCDE (2011a), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

OCDE (2011b), *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*, Éditions OCDE.

Paus, T. (2005), « Mapping Brain Maturation and Cognitive Development during Adolescence », *Trends in Cognitive Science*, vol. 9, n° 2, pp. 60-68.

Pearlin, L. et **S. Schooler** (1978), « The Structure of Coping », *Journal of Health and Social Behavior*, n° 19, pp. 2-21.

Statistique Canada (2005), *Enquête auprès des jeunes en transition, la cohorte de lecture de l'EJET, cycle 1, guide de l'utilisateur*, septembre 2005, Statistique Canada, Ottawa.

Willms, J.D. (2004), *Variation des niveaux de compréhension de l'écrit entre les provinces canadiennes : Constatations tirées du PISA de l'OCDE*, Statistique Canada, Ottawa.

Wylie, C. et **E. Hodgen** (2011), *Forming Adulthood – Past, Present and Future in the Experiences and Views of the Competent Learners @ 20*, New Zealand Council for Educational Research, (document web, *http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0017/101816/981_Forming-Adulthood.pdf*).

Wylie, C. et **E. Hodgen** (2007), *Competent Learners @ 16: Competency Levels and Development over Time*, New Zealand Council for Educational Research (document web, *http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_File/0009/9945/cc-overtime-16.pdf*).

Yamamoto, K. (2002), *Estimating PISA Students on the IALS Prose Literacy Scale*, Educational Testing Service, Princeton, New Jersey.

Annexe A

ANNEXE TECHNIQUE

PLAN D'ÉCHANTILLONNAGE ET PROCÉDURES DE PONDÉRATION POUR LA NOUVELLE ÉVALUATION PISA

L'échantillon de l'évaluation PISA-24 est représentatif des jeunes Canadiens qui étaient âgés de 15 ans en 2000. Pour que l'échantillon demeure représentatif, le coefficient de pondération d'échantillonnage initial de PISA-15 appliqué aux données doit être modifié afin de tenir compte de l'attrition dans l'EJET et du fait que seul un sous-échantillon des participants à l'EJET avait répondu à l'évaluation PISA-24.

Le point de départ pour la création des coefficients de pondération pour l'étude PISA-24 est le coefficient de pondération final du cycle 5 de l'EJET. Pour calculer le coefficient de pondération final de PISA-24, les ajustements suivants sont appliqués aux coefficients de pondération initiaux des résultats individuels au test PISA-24 :

- Ajustement pour le sous-échantillon de l'échantillon du cycle 5 de l'EJET

  Pour la sélection de l'échantillon pour l'étude PISA-24, l'échantillon de participants du cycle 5 de l'EJET a été stratifié en 12 strates, et un échantillon a été prélevé au hasard dans chacune de ces strates. Pour ajuster les coefficients de pondération initiaux à cet échantillon, le coefficient de pondération initial de chaque unité échantillonnée de la strate « h » est multiplié par un facteur équivalant au nombre d'unités du cycle 5 dans la strate h (« Nh ») divisé par le nombre d'unités sélectionnées dans l'échantillon de la Réévaluation des compétences en compréhension de l'écrit dans la strate h (« nh »).

- Ajustement pour la non-réponse

  Afin de procéder à un ajustement des coefficients de pondération pour la non-réponse à l'évaluation PISA-24, la régression logistique est utilisée pour estimer la probabilité prévue de réponse pour chaque unité de l'échantillon. Une modélisation est effectuée dans chaque région où les données le permettent (Atlantique, Québec, Ontario, Prairies et Colombie-Britannique). Afin de former les groupes de réponse au sein desquels les ajustements de coefficient de pondération doivent être apportés, le fichier de l'échantillon est classé selon la probabilité de réponse estimée dans chaque région. Il est ensuite divisé en déciles, pour donner dix groupes d'ajustement de réponse pour chacune des régions. Au sein de chaque groupe d'ajustement des réponses, le facteur de correction de non-réponse est calculé comme étant le rapport entre la somme des coefficients de pondération de toutes les unités sélectionnées dans l'échantillon de l'étude PISA-24 et la somme des coefficients de pondération de l'ensemble des unités répondantes de l'échantillon.

- Ajustement pour le calage par rapport aux totaux du cycle 5 liés au sexe

  Pour aligner les estimations de l'étude PISA-24 avec celles du cycle 5 de l'EJET, un dernier ajustement de calage est effectué. Les coefficients de pondération de non-réponse sont ajustés de façon à ce que les coefficients de pondération du sondage atteignent le même total, par sexe, que ceux du cycle 5 pour toutes les unités de l'échantillon du cycle 5.

Le coefficient de pondération final de PISA-24 est le produit du coefficient de pondération initial multiplié par : 1) l'ajustement pour le sous-échantillon de l'échantillon du cycle 5 de l'EJET ; 2) l'ajustement pour la non-réponse ; et 3) l'ajustement de calage.

Les participants à l'étude PISA-24 étaient généralement issus de milieux socio-économiques plus favorisés que les participants à l'étude initiale PISA-15, mais la pondération de la population a été calculée par Statistique Canada afin d'ajuster la représentation de l'échantillon actuel à la population représentée par l'échantillon de PISA/EJET en 2000. L'étude actuelle utilise des données de tous les cycles de l'EJET, y compris les données initiales de l'étude PISA-15.

DESCRIPTION DES INDICES EXAMINÉS DANS LE PRÉSENT RAPPORT

Sentiment de maîtrise

Le concept de maîtrise – le sentiment de contrôler sa propre vie – a été mesuré à l'aide du questionnaire des élèves dans l'EJET, qui avait été distribué en même temps que celui de l'étude PISA-15 (Statistique Canada, 2005). Cette échelle est inspirée du concept de locus du contrôle externe, par opposition au locus du contrôle interne. Le sentiment de maîtrise peut être défini comme la mesure dans laquelle une personne s'estime chanceuse d'être en contrôle de sa propre vie au lieu d'être toujours soumise à des règles extérieures (Pearlin et Schooler, 1978). Les participants devaient indiquer leur degré d'accord avec les énoncés suivants : « je me sens souvent impuissant(e) face aux problèmes de la vie » ; « j'ai peu de contrôle sur les choses qui m'arrivent » ; « il y a peu de choses que je peux faire pour changer plusieurs des aspects importants de ma vie » ; « je n'ai vraiment aucun moyen de résoudre certains de mes problèmes » ; « il m'arrive parfois de me sentir mené(e) par le bout du nez » ; « je peux à peu près tout faire lorsque je le veux vraiment » ; et « ce qui arrivera dans le futur dépend surtout de moi ». L'échelle du sentiment de maîtrise a ensuite été élaborée en combinant leurs réponses.

Relations élèves-enseignants

Renseignements fournis par les élèves concernant leur degré d'accord avec les énoncés suivants : les élèves s'entendent bien avec la plupart des enseignants ; la plupart des enseignants s'intéressent au bien-être de leurs élèves ; la plupart des enseignants sont réellement à l'écoute de ce que les élèves ont à dire ; si les élèves ont besoin d'aide supplémentaire, les enseignants leur apporteront cette aide ; et la plupart des enseignants traitent les élèves de façon juste. Selon les réponses des élèves à la question ST30Q1-5 du questionnaire Élèves de l'évaluation PISA-15.

Insistance de l'école sur la réussite

Renseignements fournis par les élèves concernant la fréquence à laquelle les situations suivantes se produisent : l'enseignant veut que les élèves travaillent beaucoup ; l'enseignant dit aux élèves qu'ils pourraient faire mieux ; l'enseignant est mécontent lorsque les élèves rendent un travail négligé ; et l'enseignant dit aux élèves qu'ils ont beaucoup à apprendre. Selon les réponses des élèves aux questions ST26Q2-4 et ST26Q15 du questionnaire Élèves de l'évaluation PISA-15.

Soutien pédagogique familial

Renseignements fournis par les élèves concernant la fréquence à laquelle les parents ou les frères et sœurs les aident à faire leurs travaux scolaires. Selon les réponses des élèves à la question ST20Q01-3 du questionnaire Élèves de l'évaluation PISA-15.

Communication culturelle avec les parents

Renseignements fournis par les élèves concernant la fréquence à laquelle leurs parents ou tuteurs discutent avec eux d'enjeux politiques ou sociaux, de livres, de films ou d'émissions de télévision, et écoutent de la musique classique avec eux. Selon les réponses des élèves à la question ST19Q01-03 du questionnaire Élèves de l'évaluation PISA-15.

Nombre total d'heures d'école par année

Le temps d'enseignement pour les élèves de 15 ans qui fréquentent l'établissement d'enseignement dont est inféré le nombre d'heures d'école par année. Selon les réponses des chefs d'établissement à la question SC06Q01-3 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

Moral des enseignants

Le degré d'accord des chefs d'établissement avec les énoncés suivants : le moral des enseignants est très bon dans cette école ; les enseignants accomplissent leur travail avec enthousiasme ; les enseignants sont fiers de cette école ; et les enseignants attachent beaucoup d'importance à la réussite de leurs élèves. Selon les réponses des chefs d'établissement à la question SC20Q01-4 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

Pénurie d'enseignants

Le point de vue des chefs d'établissement quant à la mesure dans laquelle une pénurie d'enseignants ou l'incompétence de certains enseignants pouvait compromettre les apprentissages des élèves de 15 ans de manière générale et dans les cours de langue, de mathématiques et de sciences. Selon les réponses des chefs d'établissement à la question SC21Q01-4 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

Autonomie de l'établissement d'enseignement

Renseignements fournis par les chefs d'établissement concernant la principale entité responsable de l'administration, de la dotation, de la rémunération du personnel, de l'établissement des budgets, des admissions et du programme d'études. Un indice PISA de l'autonomie des établissements d'enseignement a été inféré du nombre de tâches qui ne relèvent pas de la responsabilité de l'établissement. Selon les réponses des chefs d'établissement à la question SC22Q01-12 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

Participation des enseignants à la prise de décisions

Un indice de l'autonomie des enseignants a été inféré du nombre de tâches qui, selon les chefs d'établissement, relèvent principalement de la responsabilité des enseignants. Selon les réponses des chefs d'établissement à la question SC22Q01-12 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

Comportement des élèves

Renseignements fournis par les chefs d'établissement quant à la mesure dans laquelle l'apprentissage des élèves de 15 ans pouvait être compromis dans leur établissement d'enseignement par les facteurs suivants : l'absentéisme des élèves ; la perturbation des cours par des élèves ; le fait que les élèves sèchent des cours ; le manque de respect des élèves à l'égard des enseignants ; la consommation d'alcool ou de drogues illicites ; et les élèves qui menacent ou brutalisent d'autres élèves. Selon les réponses des chefs d'établissement aux questions SC19Q02, 06, 09, 10, 13, 15 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

Comportement des enseignants

Renseignements fournis par les chefs d'établissement quant à la mesure dans laquelle l'apprentissage des élèves de 15 ans pouvait être compromis dans leur établissement d'enseignement par les facteurs suivants : le niveau trop bas des attentes des enseignants ; des relations médiocres entre élèves et enseignants ; les enseignants qui ne répondent pas aux besoins individuels des élèves ; l'absentéisme des enseignants ; la résistance du personnel au changement ; une sévérité excessive des enseignants à l'égard des élèves ; et le fait que les élèves ne sont pas encouragés à donner la pleine mesure de leurs capacités. Selon les réponses des chefs d'établissement aux questions SC19Q01, 03, 07, 08, 11, 14, 16 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

Ressources matérielles

Renseignements fournis par les chefs d'établissement quant à la mesure dans laquelle l'apprentissage des élèves de 15 ans pouvait être compromis dans leur établissement d'enseignement par les éléments suivants : le manque de matériel pédagogique ; le manque de disponibilité d'ordinateurs à des fins pédagogiques ; le manque de matériel didactique à la bibliothèque ; le manque d'appareils multimédias destinés à l'enseignement ; l'équipement inadéquat dans les laboratoires de sciences ; et des installations inadéquates pour l'enseignement des beaux-arts. Selon les réponses des chefs d'établissement à la question SCQ04-09 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

Taille de l'établissement

Renseignements fournis par les chefs d'établissement sur le nombre de filles et de garçons inscrits dans leur établissement, le total des inscriptions et le pourcentage de filles. Selon les réponses des chefs d'établissement à la question SC02Q01-02 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

Nombre d'enseignants

Renseignements fournis par les chefs d'établissement sur le nombre d'enseignants à temps plein et à temps partiel. Selon les réponses des chefs d'établissement à la question SC14Q01 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

Pourcentage d'enseignants en langues

Le pourcentage d'enseignants en langues, à temps plein et à temps partiel. Selon les réponses des chefs d'établissement à la question SC14Q07-08 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

ERREUR DE MESURE ET RÉGRESSION VERS LA MOYENNE

Les résultats de PISA-24 donnent à penser que les personnes dont la capacité initiale en compréhension de l'écrit était plus faible, à l'âge de 15 ans, sont celles qui ont enregistré les gains les plus considérables par la suite. L'importance de cette constatation ne doit pas être passée sous silence, car elle laisse entendre que les désavantages auxquels de nombreux jeunes sont confrontés peuvent être surmontés au fil du temps. Toutefois, le problème de la régression vers la moyenne réduit la capacité de l'analyste d'observer convenablement cette relation. Dans la présente section, les chercheurs examinent de plus près la question de la convergence des compétences et les problèmes méthodologiques que pose l'estimation de l'accroissement des compétences à l'aide des résultats de PISA-24. Ils proposent ensuite une façon de traiter la régression vers la moyenne, qui est utilisée dans l'ensemble du rapport.

S'il est difficile de tirer des conclusions au sujet des changements individuels, c'est surtout en raison de l'imprécision avec laquelle les compétences en compréhension de l'écrit de chacun sont mesurées. Bien que de nombreux documents puissent être utilisés pour décrire avec précision ce que signifie le concept de « compréhension de l'écrit » dans l'évaluation PISA (OCDE, 2001), parce que celui-ci doit être mesuré par l'échantillonnage du comportement qui est simplement indicatif de sa présence, la façon dont il est mesuré restera toujours imprécise. Par conséquent, le score individuel obtenu à l'évaluation PISA-15 et celui obtenu à l'évaluation PISA-24 en 2009 doivent être considérés comme une indication imprécise des compétences réelles en compréhension de l'écrit à 15 ans et à 24 ans, ainsi que de l'accroissement de ces compétences durant les neuf années écoulées entre les deux études.

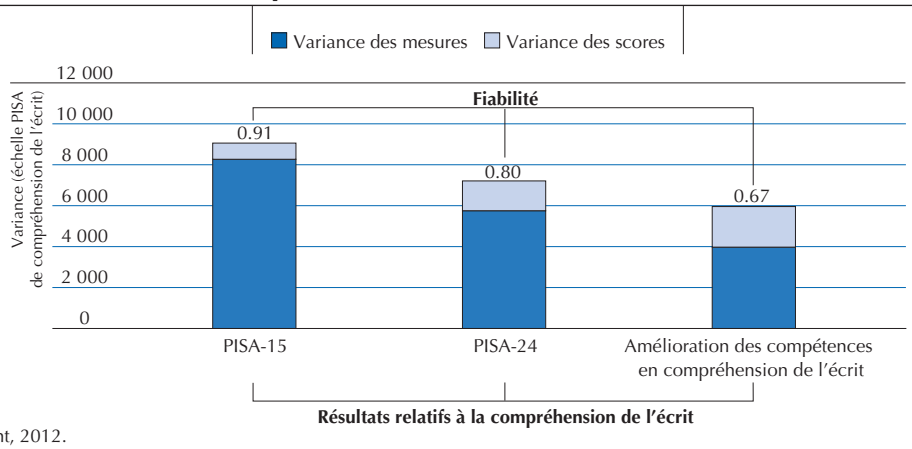
En général, la comparabilité des mesures au fil du temps, ou entre personnes, est rendue possible par l'augmentation du nombre d'observations (c'est-à-dire les questions de l'évaluation) et la similitude du mode de collecte des observations chez les individus comparés. Plusieurs facteurs ayant trait aux manières différentes de faire passer les évaluations dans la présente étude sont responsables de l'imprécision des scores obtenus, dont les suivants : la conception de livrets avec renouvellement dans PISA-15 augmente les différences entre les personnes, et le nombre relativement peu élevé de questions dans PISA-24 accroît l'influence relative des erreurs aléatoires sur les estimations des compétences. Ces deux facteurs augmentent l'erreur de mesure.

Puisque les mesures sont imprécises pour les deux périodes, la différence entre ces estimations (c'est-à-dire l'accroissement des compétences) est encore plus imprécise. Par exemple, l'erreur de mesure aléatoire peut se traduire par une surestimation à l'âge de 15 ans et une sous-estimation à l'âge de 24 ans, réduisant ainsi artificiellement le changement perçu dans les compétences en compréhension de l'écrit ou dans l'accroissement de ces dernières. L'inverse, c'est-à-dire une sous-estimation à l'âge de 15 ans et une surestimation à l'âge de 24 ans, est également possible. Il s'ensuit un éventail de différences de score possibles qui est plus grand que l'éventail de l'un ou l'autre des scores individuels.

La variance moyenne fournit une certaine indication de l'exactitude relative de chacun des trois résultats utilisés dans la présente étude : les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans, les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 24 ans et la variation de ces compétences entre les deux périodes. Une façon de prendre en compte l'erreur de mesure consiste à l'indiquer en pourcentage de la variation totale des compétences en compréhension de l'écrit entre individus, une statistique connue sous le nom de fiabilité. Puisqu'elle comporte la plus grosse erreur de mesure et la plus petite variation totale, l'estimation de l'importance du changement qui s'est produit est la moins fiable des trois estimations des compétences en compréhension de l'écrit. La fiabilité numérique de chaque résultat est présentée dans les barres de la figure A1. La valeur de 0.67 pour le changement indique qu'un tiers des variations individuelles de l'estimation du changement de la capacité sont attribuables au hasard.

■ Figure A.1 ■

Variance de la mesure, variance totale et fiabilité de l'échelle pour les résultats sur la compréhension de l'écrit selon l'étude PISA-15



Source : Cartwright, 2012.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596612

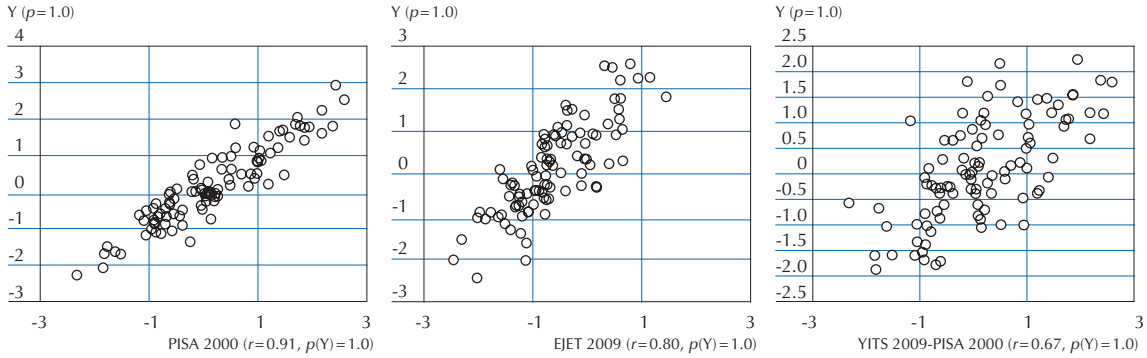
L'encadré A.1 explique plus en détail les répercussions de l'erreur de mesure sur la démarche analytique.

Encadré A.1 **Les conséquences de la plus grande erreur de mesure**

Sur le plan pratique, le plus faible niveau de fiabilité fait que les relations observées semblent plus faibles qu'elles ne le sont en réalité. Les trois graphiques de la figure A.2 illustrent des données simulées correspondant à des variables qui sont théoriquement parfaitement corrélées, mais dont une contient une erreur de mesure. Chaque graphique correspond à l'un des trois résultats en compréhension de l'écrit décrits dans la présente étude. De gauche à droite, au fur et à mesure que la fiabilité diminue, la relation observable entre les deux variables s'amoindrit, passant d'une tendance clairement linéaire (r = 0.91) à un vague nuage de valeurs (r = 0.67). Puisque la fiabilité plus faible diminue la corrélation maximale observable entre les deux variables, toute relation observée en présence d'une erreur de mesure peut être considérée comme une « limite inférieure » de la vraie magnitude de la relation. Conséquences pour la présente étude : de nombreuses relations sont découvertes en estimant les relations entre d'autres variables et ces trois résultats en compréhension de l'écrit. D'un point de vue mathématique, la quantification numérique de ces relations est forcément sous-estimée, de sorte que les mesures traditionnelles utilisées pour évaluer l'importance intrinsèque ne sont pas toujours applicables*.

■ Figure A.2 ■

Illustration de l'atténuation de la corrélation attribuable à une erreur de mesure, à l'aide de données simulées basées sur des variables parfaitement corrélées et les niveaux de fiabilité des résultats en compréhension de l'écrit



Source : Cartwright, 2012.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596612

* Il existe des corrections connues pour atténuer l'effet de l'erreur de mesure, mais elles ne sont pertinentes que lorsque toutes les erreurs de mesure sont connues et que la statistique est un coefficient de corrélation ; pour les analyses effectuées dans le cadre de la présente étude, ou bien les ajustements seraient constants comme dans toutes les analyses comparables – aucun ajustement possible – ou bien les analyses ignoreraient les estimations de fiabilité pour les autres variables. Par souci de simplicité, aucune des estimations n'a été ajustée.

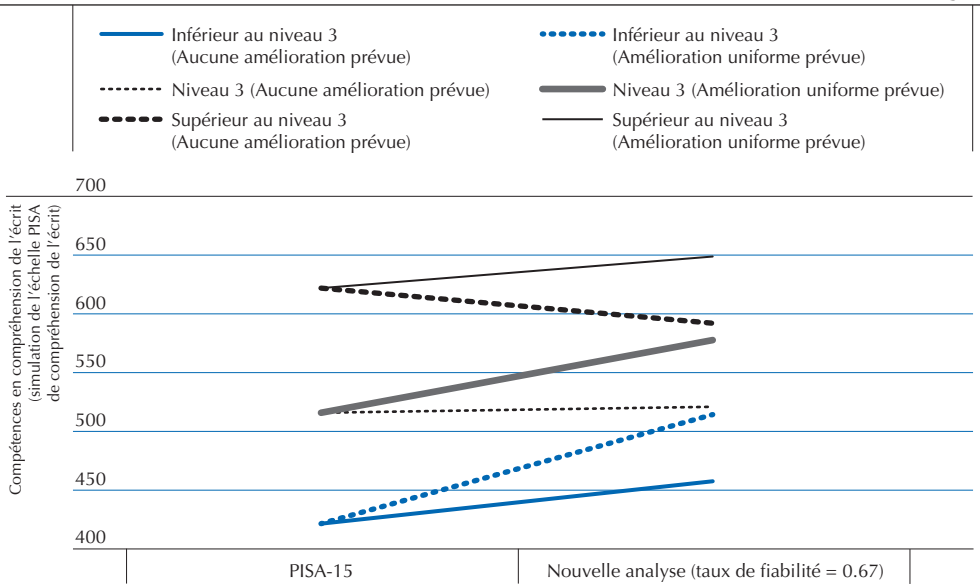
QUELLES SONT LES CONSÉQUENCES D'UNE ERREUR DE MESURE DANS LE CAS D'UNE NOUVELLE ÉVALUATION ?

Parce que l'erreur de mesure est aléatoire, si les compétences en compréhension de l'écrit d'une personne sont surestimées lors de la première évaluation, elles seront fort probablement sous-estimées lors de la deuxième évaluation. Cela signifie qu'une personne classée très au-dessous ou très au-dessus de la moyenne lors de la première évaluation tendra à se rapprocher de la moyenne lors de la seconde évaluation, un phénomène appelé « régression vers la moyenne ». En cas de changement systématique de la répartition entre les deux points dans le temps, comme une augmentation générale des scores, la régression se fera vers la nouvelle moyenne. Conséquence : l'erreur de mesure dans notre estimation de l'accroissement des compétences est en corrélation négative avec les scores sur l'échelle PISA à l'âge de 15 ans.

Parce que la régression vers la moyenne est un phénomène aléatoire, il n'est pas possible de déterminer dans quelle mesure le niveau de changement estimé des compétences en compréhension de l'écrit d'une personne est le produit d'une variation aléatoire par opposition à un vrai changement. Mais certaines attentes peuvent être projetées pour un groupe. À partir des premiers résultats de l'échantillon canadien de l'étude PISA-15, la régression vers la moyenne pour chacun des groupes (constitués en fonction de leurs compétences en compréhension de l'écrit) est illustrée à la figure A.3 en regard de deux hypothèses : 1) pas de changement systématique dans la répartition ; 2) changement uniforme de la répartition de sorte qu'elle correspond à la moyenne et à l'écart-type de l'échantillon de l'étude PISA-24. Dans les deux hypothèses, il y a convergence des moyennes de groupe à la seconde évaluation. À noter que dans l'hypothèse d'une amélioration systématique uniforme, parce que les trois groupes convergent vers une moyenne supérieure, l'amélioration du groupe le plus faible est artificiellement gonflée, et l'amélioration du groupe le plus fort est réduite (en l'absence d'erreur de mesure, les trois groupes auraient la même trajectoire d'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit). L'indice de confiance utilisé pour générer ces données aléatoires est 0.67, le même que celui utilisé pour évaluer l'évolution des compétences en compréhension de l'écrit dans la présente étude.

■ Figure A.3 ■

Régression prévue vers la moyenne des niveaux de compétence PISA pour les participants canadiens de l'étude PISA-15, selon un taux de fiabilité de 0.67 (nouvelle analyse)

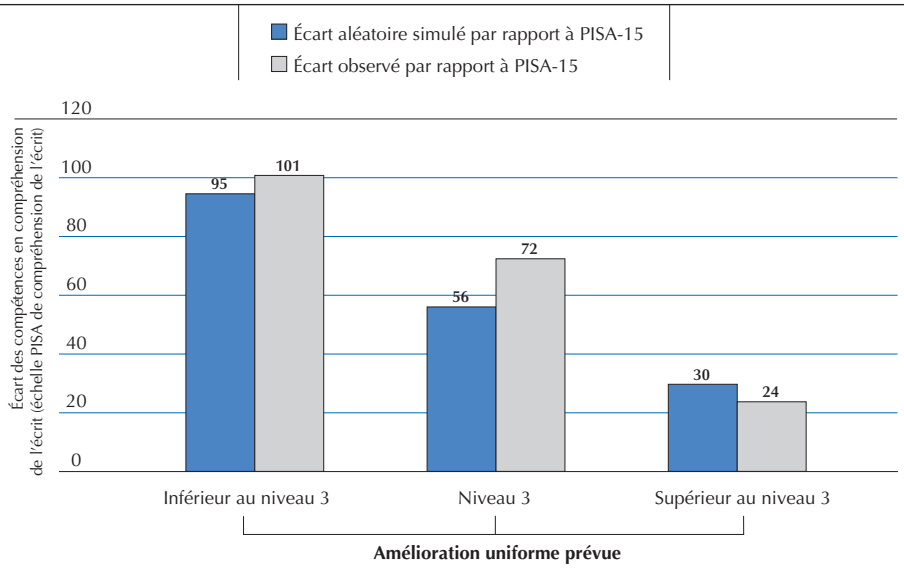


Source : Cartwright, 2012.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596612

Dans la figure A.4, les changements observés entre PISA et PISA-24 sont comparés avec les données aléatoires simulées provenant de cet exemple. Les données simulées sont basées sur la présomption d'absence de relation entre la situation initiale et le degré de changement. Toutes les relations observées entre la situation initiale et le degré de changement ne sont que des artéfacts de la régression vers la moyenne. Toutefois, l'ampleur des différences de groupe dans le scénario aléatoire est presque identique à celle relevée dans les données observées. Lorsqu'une amélioration uniforme est présumée et que la moyenne et l'écart-type de l'étude PISA-24 sont appliqués, le changement moyen simulé pour chaque groupe semble être à peu près de la même importance que le changement moyen observé dans les données réelles. Impossible d'en douter, il y a accroissement des compétences, mais les données ne confirment pas la conclusion que l'acquisition de compétences est beaucoup plus élevée ou moins élevée chez les jeunes dont les compétences initiales en compréhension de l'écrit, telles que mesurées par PISA-15, étaient supérieures ou inférieures.

■ Figure A.4 ■

Régression prévue vers la moyenne des niveaux de compétence PISA d'après des hypothèses de changement uniforme comparées aux différences observées pour les participants canadiens de l'étude PISA-15



Source : Cartwright, 2012.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596612

RÉGRESSION VERS LA MOYENNE ET CONVERGENCE DES COMPÉTENCES

Lors de l'interprétation de ces données, il faut garder à l'esprit que le hasard ou le caractère aléatoire ne signifie pas nécessairement « bruit » – il s'agit plutôt du rappel de la complexité qui n'est pas décrite dans un modèle statistique. Le schéma de régression dans les résultats émerge parce qu'il existe une variation réelle et significative dans les items utilisés pour évaluer les compétences en compréhension de l'écrit. Il existe différentes formes de lecture, et comme l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit n'est pas le même pour chacune d'elles, la mesure de l'accroissement des compétences reflète cette hétérogénéité. Cependant, en l'absence d'un plus grand nombre d'items propres à chacune de ces sous-composantes de la lecture, il n'est pas possible d'utiliser des sous-divisions plus précises des compétences tout en conservant la comparabilité avec l'étude PISA-15.

Alors, quelles sont les possibilités qui restent ? Outre les mises en garde concernant l'interprétation et l'analyse des résultats de PISA-24, en quoi la prise de conscience de ce phénomène peut-elle orienter la présente analyse ? Le niveau de compétences à l'âge de 15 ans demeure l'un des plus importants précurseurs des possibilités d'études et de carrière. L'un des principes fondamentaux de PISA-15 est que les connaissances et les compétences à l'âge de 15 ans sont des déterminants clés des autres choix faits au cours d'une vie. Il est donc essentiel que toute analyse des résultats en aval, en particulier au début de la vie adulte, prenne en considération le rôle des compétences à l'âge de 15 ans.

Afin de résoudre le conflit entre les besoins de l'analyse et les restrictions à l'égard des données, il est important de mentionner que le phénomène de la régression vers la moyenne est le fruit du hasard. Cela étant, cette régression devrait diminuer au fur et à mesure que s'atténue l'effet de l'erreur de mesure. Les résultats d'une seule observation comportent généralement davantage d'erreurs de mesure que les résultats moyens de plusieurs observations. Dans le contexte éducatif, les résultats scolaires sont la synthèse de dizaines ou de centaines d'observations formelles et informelles des compétences des élèves. Dans les données de PISA, plusieurs autres mesures des compétences initiales en compréhension de l'écrit sont disponibles et décrivent la performance des élèves dans leurs cours de langue à l'école. S'ils ne possèdent pas le niveau de précision et de comparabilité internationale des résultats de l'évaluation PISA, les résultats scolaires indiqués permettent de valider les effets de la situation initiale sur l'accroissement des compétences.

Les relations des rapports qualitatifs entre les résultats des cours de langue à l'école et l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit sont illustrées dans les figures 5.2 et 5.3. Le pourcentage d'élèves dans chaque catégorie est indiqué dans le tableau 5.1 de l'annexe B. Les descriptions qualitatives des notes par rapport à une note de passage, tout comme les résultats en pourcentage par groupe, révèlent des relations cohérentes avec des interprétations similaires à celles des regroupements par niveau de compétences dans les études PISA. Dans tous les cas, un niveau initial inférieur est associé à de plus grandes améliorations des compétences en compréhension de l'écrit.

Pour leurs analyses ultérieures exigeant la prise en compte des compétences à l'âge de 15 ans, les auteurs de la présente étude ont utilisé les résultats scolaires (faibles, moyens ou élevés) exprimés en pourcentage. Cette classification n'est peut-être pas aussi internationalement comparable que le sont les groupes constitués en fonction des compétences en compréhension de l'écrit sur l'échelle PISA, mais présente un double avantage : une plus grande stabilité à l'échelon individuel et des erreurs qui sont totalement indépendantes des erreurs de mesure dans les résultats des études PISA. Comme le montre la figure 5.3, cette classification est la plus faiblement associée aux changements dans les compétences en compréhension de l'écrit, laissant entrevoir l'influence la plus faible de la régression vers la moyenne. Les groupes de même taille facilitent aussi des comparaisons intéressantes.

RÉSUMÉ ET CONCLUSIONS

Le problème de l'erreur de mesure, commun à toutes les évaluations, est aggravé dans le cas d'une réévaluation, parce que les estimations de l'accroissement des compétences comprennent l'erreur des deux évaluations et parce que le phénomène de la régression vers la moyenne surestime l'amélioration chez les élèves peu performants en compréhension de l'écrit et la sous-estime chez les élèves très performants. La régression vers la moyenne a deux conséquences pour les questions posées dans le présent rapport. Premièrement, il faut évaluer si la convergence des compétences observée chez les jeunes, entre 15 et 24 ans, est réelle. Cependant, en utilisant les résultats scolaires des cours de langue des élèves comme mesure des compétences initiales en compréhension de l'écrit, la convergence des compétences est avérée ; les élèves moins performants en compréhension de l'écrit ont amélioré leurs compétences plus rapidement que les élèves plus performants, et ce quelle que soit la nature de la mesure des compétences initiales utilisée.

Deuxièmement, les compétences initiales sont fortement corrélées avec l'accroissement des compétences ainsi qu'avec bon nombre de comportements et de choix qui ont une incidence sur l'accroissement des compétences analysé. Par exemple, il serait intéressant de savoir si certains comportements associés à des scores élevés sur l'échelle PISA à 15 ans sont également associés à des améliorations des compétences en compréhension de l'écrit. Mais sans prise en compte de la situation initiale, il sera difficile d'établir clairement si le comportement en question est la cause de l'amélioration observée des compétences en compréhension de l'écrit ou si ce sont les compétences initiales qui en sont responsables. Par conséquent, au moment de déterminer dans quels cas le niveau initial de compétences des élèves est important, il faudra procéder à l'analyse des trois groupes d'élèves constitués en fonction de leurs compétences en compréhension de l'écrit, telles que mesurées par leurs résultats scolaires dans les cours de langue suivis à l'école.

DISPONIBILITÉ DES DONNÉES

Pour les projets de recherche validés, il est possible d'accéder aux fichiers de données par l'intermédiaire d'un Centre de données de recherche de Statistique Canada. Pour tout complément d'information sur cette procédure, veuillez contacter *educationstats@statscan.gc.ca*.

Pour tout complément d'information sur le cycle 5.5 de l'EJET : Réévaluation des compétences en lecture, veuillez consulter *http://www.statcan.gc.ca/cgibin/imdb/p2SV.pl?Function=getSurvey&SurvId=4435&SurvVer=2&InstaId=17010&InstaVer=6&SDDS=4435&lang=en&db=imdb&adm=8&dis=2*.

Annexe B

TABLEAUX DES RÉSULTATS

Tableau 2.1 Classification des items dans le cadre de compréhension de l'écrit PISA, questions d'évaluation de PISA-24 et liens pour PISA-15

Nom de l'unité	Code d'item de l'unité	Format de l'item (format de la question)	Contexte (situation)	Type de texte	Format du texte	Processus de lecture (aspect)	Niveau de lecture PISA (difficulté)
Araignées droguées	R055Q01	Choix multiple	Public	Explicatif	Continu	Interprétation	2
	R055Q02	Réponse construite ouverte	Public	Explicatif	Continu	Réflexion et évaluation	3
	R055Q03	Réponse construite ouverte	Public	Explicatif	Continu	Interprétation	3
	R055Q05	Réponse construite ouverte	Public	Explicatif	Continu	Interprétation	2
Ésope	R067Q01	Choix multiple	Personnel	Narratif	Continu	Interprétation	1
	R067Q04	Réponse construite ouverte	Personnel	Narratif	Continu	Réflexion et évaluation	2 (code 1) : 4 (code 2)
	R067Q05	Réponse construite ouverte	Personnel	Narratif	Continu	Réflexion et évaluation	2 (code 1) : 3 (code 2)
Chemises	R102Q04A	Réponse construite ouverte	Personnel	Explicatif	Continu	Interprétation	4
	R102Q05	Réponse construite fermée	Personnel	Tableau	Non continu	Interprétation	4
	R102Q07	Choix multiple	Personnel	Explicatif	Continu	Interprétation	1
Téléphone	R104Q01	Réponse construite fermée	Public	Tableau	Non continu	Localisation de l'information	1
	R104Q02	Réponse construite fermée	Public	Tableau	Non continu	Localisation de l'information	4
	R104Q05	Réponse courte	Public	Tableau	Non continu	Localisation de l'information	4 (code 1) : 6 (code 2)
Échanges	R111Q01	Choix multiple	Éducatif	Explicatif	Continu	Interprétation	2
	R111Q02B	Réponse construite ouverte	Éducatif	Explicatif	Continu	Réflexion et évaluation	3 (code 1) : 5 (code 2)
	R111Q06B	Réponse construite ouverte	Éducatif	Explicatif	Continu	Réflexion et évaluation	3 (code 1) : 4 (code 2)
Emploi	R219Q01T	Réponse construite fermée	Professionnel	Formulaire	Non continu	Localisation de l'information	3
	R219Q01E	Réponse courte	Professionnel	Formulaire	Non continu	Interprétation	2
	R219Q02	Réponse construite ouverte	Professionnel	Formulaire	Non continu	Réflexion et évaluation	1
Pôle Sud	R220Q01	Réponse courte	Éducatif	Carte	Non continu	Réflexion et évaluation	4
	R220Q02B	Choix multiple	Éducatif	Graphique	Non continu	Interprétation	3
	R220Q04	Choix multiple	Éducatif	Explicatif	Continu	Interprétation	3
	R220Q05	Choix multiple	Éducatif	Explicatif	Continu	Interprétation	1
	R220Q06	Choix multiple	Éducatif	Explicatif	Continu	Interprétation	2
Opticien	R227Q01	Choix multiple	Professionnel	Descriptif	Continu	Localisation de l'information	3
	R227Q02	Choix multiple complexe	Professionnel	Descriptif	Continu	Localisation de l'information	2 (code 1) : 4 (code 2)
	R227Q03	Réponse construite ouverte	Professionnel	Descriptif	Continu	Réflexion et évaluation	3
	R227Q06	Réponse courte	Professionnel	Graphique	Non continu	Localisation de l'information	2

Remarque : « code 1 » indique que la personne a obtenu un crédit partiel, alors que « code 2 » indique que la personne a obtenu un crédit complet.
Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

Tableau 3.1 Répartition des compétences en compréhension de l'écrit, PISA-15 et PISA-24 (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)

Échelle PISA de compréhension de l'écrit	Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2000, PISA-15		Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2009, PISA-24	
	%	Cumulatif	%	Cumulatif
<225	0.0	0.0	0.0	0.0
225-249	0.0	0.0	0.1	0.1
250-274	0.1	0.1	0.1	0.2
275-299	0.5	0.7	0.1	0.3
300-324	1.1	1.7	0.2	0.4
325-349	1.1	2.9	0.2	0.7
350-374	1.5	4.4	0.5	1.2
375-399	2.7	7.1	0.8	2.0
400-424	3.7	10.8	1.2	3.2
425-449	4.6	15.5	1.5	4.7
450-474	6.0	21.4	2.1	6.8
475-499	7.3	28.7	3.5	10.3
500-524	8.7	37.4	5.0	15.2
525-549	9.3	46.7	6.2	21.5
550-574	9.1	55.8	8.6	30.0
575-599	9.5	65.3	11.7	41.8
600-624	9.9	75.2	13.4	55.2
625-649	8.6	83.8	12.3	67.5
650-674	6.3	90.1	10.2	77.7
675-699	4.5	94.6	8.4	86.1
700-724	2.9	97.5	6.1	92.2
725-749	1.4	98.9	3.6	95.9
750-774	0.6	99.5	1.9	97.8
775-799	0.3	99.8	1.1	98.9
800-824	0.1	99.9	0.6	99.5
825-849	0.0	100.0	0.2	99.7
>850	0.0	100.0	0.1	99.8

Remarque : les estimations des pourcentages pour chaque groupe d'âge sont des moyennes lissées. L'écart entre les totaux cumulatifs les plus élevés et 100.0 découle d'une erreur d'arrondi.
Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596650

Tableau 3.2 Comparaison de la performance en compréhension de l'écrit à 15 ans et à 24 ans, selon différents groupes démographiques (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)

	Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2000, PISA-15		Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2009, PISA-24	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Tous les participants	541	(5.2)	598	(4.3)
Langue				
Locuteurs de la langue de la minorité	528	(15.8)	597	(12.4)
Locuteurs de la langue de la majorité	545	(5.8)	600	(4.9)
Francophones	530	(7.9)	588	(6.6)
Anglophones	546	(6.6)	602	(5.5)
Sexe				
Hommes	526	(8.2)	590	(6.7)
Femmes	558	(7.1)	608	(6.2)
Contexte familial				
Milieu socio-économique défavorisé, 15 ans	506	(11.8)	568	(9.3)
Milieu socio-économique favorisé, 15 ans	572	(8.2)	618	(7.5)
Établissement d'enseignement en zone rurale, 15 ans	523	(10.5)	590	(7.4)
Établissement d'enseignement en zone urbaine, 15 ans	546	(6.0)	600	(5.1)
Nés à l'étranger	524	(13.4)	601	(15.8)
Nés au Canada	545	(5.8)	599	(4.7)

Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596650

Tableau 3.3 Répartition des compétences en compréhension de l'écrit selon le sexe, PISA-15 et PISA-24 (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)

Échelle PISA de compréhension de l'écrit	Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2000, PISA-15				Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2009, PISA-24			
	Garçons		Filles		Hommes		Femmes	
	%	Cumulatif	%	Cumulatif	%	Cumulatif	%	Cumulatif
<200	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
200-224	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
225-249	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1	0.1
250-274	0.2	0.2	0.0	0.1	0.0	0.1	0.1	0.2
275-299	1.0	1.2	0.1	0.1	0.1	0.2	0.1	0.4
300-324	1.9	3.1	0.2	0.3	0.1	0.3	0.1	0.5
325-349	1.9	4.9	0.4	0.7	0.3	0.6	0.2	0.7
350-374	1.8	6.8	1.2	1.9	0.7	1.3	0.3	0.9
375-399	2.7	9.5	2.8	4.7	1.2	2.5	0.4	1.3
400-424	3.6	13.1	3.8	8.4	1.7	4.3	0.6	1.9
425-449	5.0	18.1	4.3	12.8	2.2	6.5	0.8	2.6
450-474	6.5	24.6	5.4	18.1	2.7	9.2	1.4	4.1
475-499	8.1	32.8	6.4	24.5	4.2	13.4	2.8	6.9
500-524	9.9	42.6	7.4	31.9	5.7	19.1	4.3	11.2
525-549	9.9	52.5	8.7	40.6	6.3	25.4	6.1	17.3
550-574	9.1	61.6	9.2	49.8	8.0	33.4	9.1	26.4
575-599	9.4	71.0	9.6	59.5	10.8	44.2	12.7	39.2
600-624	9.4	80.4	10.3	69.8	12.7	56.9	14.1	53.3
625-649	7.6	88.1	9.6	79.4	12.6	69.5	12.1	65.4
650-674	5.2	93.2	7.4	86.8	10.7	80.2	9.7	75.1
675-699	3.2	96.4	5.9	92.7	8.2	88.3	8.6	83.7
700-724	1.7	98.1	4.1	96.8	5.6	93.9	6.7	90.3
725-749	0.9	99.0	1.9	98.7	3.0	97.0	4.2	94.5
750-774	0.5	99.4	0.7	99.4	1.4	98.4	2.5	97.0
775-799	0.2	99.6	0.4	99.8	0.8	99.2	1.4	98.4
800-824	0.1	99.7	0.2	100.0	0.5	99.6	0.7	99.1
825-849	0.0	99.7	0.0	100.0	0.2	99.8	0.3	99.4
>850	0.0	99.7	0.0	100.0	0.0	99.8	0.0	99.4

Remarque : les estimations des pourcentages pour chaque groupe d'âge sont des moyennes lissées. L'écart entre les totaux cumulatifs les plus élevés et 100.0 découle d'une erreur d'arrondi.
Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596650

Tableau 3.4 Répartition des compétences en compréhension de l'écrit selon la langue dans laquelle l'évaluation a été réalisée, PISA-15 et PISA-24 (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)

Échelle PISA de compréhension de l'écrit	Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2000, PISA-15				Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2009, PISA-24			
	Anglais		Français		Anglais		Français	
	%	Cumulatif	%	Cumulatif	%	Cumulatif	%	Cumulatif
<200	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1
200-224	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1
225-249	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1	0.2
250-274	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.2	0.1	0.3
275-299	0.6	0.8	0.2	0.3	0.1	0.3	0.2	0.4
300-324	1.2	2.0	0.6	0.9	0.1	0.4	0.2	0.6
325-349	1.1	3.0	1.1	1.9	0.2	0.6	0.2	0.7
350-374	1.3	4.3	2.0	4.0	0.4	1.0	0.5	1.2
375-399	2.3	6.5	4.1	8.1	0.7	1.7	0.9	2.1
400-424	3.1	9.6	6.0	14.1	1.1	2.9	1.0	3.1
425-449	4.3	13.9	6.0	20.1	1.5	4.4	1.4	4.5
450-474	5.9	19.8	5.8	25.9	2.0	6.4	2.4	6.9
475-499	7.2	27.0	7.0	32.9	3.2	9.5	4.5	11.4
500-524	8.5	35.5	9.0	41.9	4.5	14.0	6.6	18.0
525-549	9.1	44.6	10.2	52.1	5.7	19.8	8.0	26.0
550-574	9.1	53.7	9.6	61.7	8.0	27.7	10.5	36.5
575-599	9.5	63.2	9.4	71.1	11.1	38.8	13.8	50.3
600-624	10.0	73.2	9.6	80.7	13.2	52.0	14.4	64.7
625-649	8.9	82.1	8.1	88.8	12.5	64.5	11.9	76.6
650-674	6.7	88.8	5.1	93.9	10.6	75.1	9.0	85.6
675-699	5.1	93.9	2.7	96.6	9.1	84.2	6.3	91.9
700-724	3.2	97.2	1.8	98.5	6.8	91.0	3.9	95.9
725-749	1.5	98.7	1.1	99.6	4.1	95.1	2.0	97.9
750-774	0.7	99.3	0.4	100.0	2.2	97.3	1.0	98.9
775-799	0.3	99.7	0.2	100.2	1.3	98.6	0.7	99.6
800-824	0.2	99.8	0.1	100.3	0.7	99.3	0.4	100.0
825-849	0.0	99.9	0.0	100.3	0.3	99.6	0.1	100.2
>850	0.0	99.9	0.0	100.3	0.1	99.7	0.0	100.2

Remarque : les estimations des pourcentages pour chaque groupe d'âge sont des moyennes lissées. L'écart entre les totaux cumulatifs les plus élevés et 100.0 découle d'une erreur d'arrondi.
Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596650

Tableau 3.5 Comparaison de la performance en compréhension de l'écrit à 15 ans et à 24 ans, selon le niveau de formation, le parcours scolaire et l'expérience professionnelle à 24 ans (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)

	Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2000, PISA-15		Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2009, PISA-24	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Tous les participants	541	(5.2)	598	(4.3)
Parcours scolaire				
Parcours continu	539	(2.4)	597	(2.2)
Parcours non continu	559	(3.7)	605	(3.1)
Niveau de formation				
Études secondaires ou niveau inférieur	499	(11.5)	564	(8.2)
Études post-secondaires non universitaires	533	(7.4)	584	(5.9)
Études universitaires	596	(6.8)	652	(5.8)
Expérience professionnelle				
Trois ans d'expérience ou plus	529	(5.9)	585	(6.3)
Moins de trois ans d'expérience	549	(8.2)	606	(6.2)

Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596650

Tableau 4.1 Année d'études et niveau de compétences en compréhension de l'écrit (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)

	Niveau de compétences en compréhension de l'écrit	
	Score moyen	Erreur-type
PISA-15 (2000)		
3 années en-dessous de l'année modale	368	(19.7)
2 années en-dessous de l'année modale	427	(5.9)
1 année en-dessous de l'année modale	464	(2.9)
Année modale	540	(1.4)
1 année au-dessus de l'année modale	576	(14.8)
Participants à l'étude longitudinale		
PISA-15 (2000)		
En-dessous de l'année modale	472	(12.8)
Année modale	543	(6.6)
Au-dessus à l'année modale	570	(33.6)
PISA-24 (2009)		
En-dessous de l'année modale	549	(11.9)
Année modale	599	(5.5)
Au-dessus à l'année modale	599	(31.0)

Remarques : l'année d'études relative est calculée en comparant l'année d'études des participants avec l'année d'études modale des participants habitant la même province et nés le même mois. Le niveau de compétences en compréhension de l'écrit a été modifié pour tenir compte des différences de niveaux de compétences en lien avec le mois de naissance.
Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596650

Tableau 4.2 Niveau de difficulté des items et différences moyennes pour les scores de réponses correctes entre PISA-15 et PISA-24, selon le type d'item dans le cadre de compréhension de l'écrit PISA et les caractéristiques individuelles à 24 ans (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)

Nom de l'unité	Code d'item de l'unité	Niveau de difficulté approximatif des questions, PISA-15[1]	Différence de scores de réponses correctes[2] pour tous les participants		Différence de scores de réponses correctes[2] pour l'échantillon relatif à l'autoévaluation des pertes de compétences[3]				Classification de l'item dans le cadre de compréhension de l'écrit PISA		
					Aucune perte de compétences		Perte de compétences				
			Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Contexte (situation)	Format du texte	Processus de lecture (aspect)
Araignées droguées	R055Q01	-1.38	0.05	(0.03)	0.05	(0.03)	0.06	(0.05)	Public	Continu	Interprétation
	R055Q02	0.50	0.07	(0.04)	0.07	(0.05)	0.02	(0.20)	Public	Continu	Réflexion
	R055Q03	0.07	0.06	(0.04)	0.06	(0.04)	0.02	(0.05)	Public	Continu	Interprétation
	R055Q05	-0.88	0.05	(0.03)	0.06	(0.03)	-0.19	(0.12)	Public	Continu	Interprétation
Ésope	R067Q01	-1.73	**0.06**	(0.02)	**0.06**	(0.02)	0.16	(0.11)	Personnel	Continu	Interprétation
	R067Q04	0.52	**0.19**	(0.04)	**0.19**	(0.04)	**0.31**	(0.11)	Personnel	Continu	Réflexion
	R067Q05	0.18	**0.14**	(0.03)	**0.14**	(0.03)	0.05	(0.13)	Personnel	Continu	Réflexion
Chemises	R102Q04A	1.21	**0.22**	(0.06)	**0.23**	(0.05)	0.10	(0.48)	Personnel	Continu	Interprétation
	R102Q05	0.91	**0.22**	(0.06)	**0.20**	(0.06)	**0.60**	(0.24)	Personnel	Non continu	Interprétation
	R102Q07	-1.57	0.02	(0.01)	0.03	(0.01)	0.00	(0.00)	Personnel	Continu	Interprétation
Téléphone	R104Q01	-1.24	**0.04**	(0.02)	**0.05**	(0.02)	-0.04	(0.05)	Public	Non continu	Localisation de l''information
	R104Q02	1.11	**0.23**	(0.05)	**0.24**	(0.06)	0.11	(0.10)	Public	Non continu	Localisation de l''information
	R104Q05	1.88	**0.25**	(0.05)	**0.24**	(0.05)	0.34	(0.21)	Public	Non continu	Localisation de l''information
Échanges	R111Q01	-0.05	**0.14**	(0.03)	**0.13**	(0.03)	0.29	(0.21)	Éducatif	Continu	Interprétation
	R111Q02B	1.37	**0.08**	(0.04)	**0.10**	(0.04)	-0.16	(0.13)	Éducatif	Continu	Réflexion
	R111Q06B	0.81	**0.12**	(0.04)	**0.14**	(0.04)	-0.15	(0.27)	Éducatif	Continu	Réflexion
Emploi	R219Q01E	-0.55	**0.13**	(0.04)	**0.12**	(0.04)	0.25	(0.24)	Professionnel	Non continu	Localisation de l''information
	R219Q01T	0.28	-0.02	(0.04)	-0.03	(0.04)	0.26	(0.15)	Professionnel	Non continu	Interprétation
	R219Q02	-0.92	**0.09**	(0.03)	**0.09**	(0.03)	0.09	(0.19)	Professionnel	Non continu	Réflexion
Pôle Sud	R220Q01	0.79	-0.03	(0.05)	-0.04	(0.05)	0.07	(0.20)	Éducatif	Non continu	Localisation de l''information
	R220Q02B	-0.14	**0.14**	(0.05)	**0.14**	(0.05)	0.07	(0.07)	Éducatif	Non continu	Interprétation
	R220Q04	0.16	**0.18**	(0.05)	**0.19**	(0.05)	0.00	(0.03)	Éducatif	Continu	Interprétation
	R220Q05	-1.60	-0.03	(0.03)	-0.03	(0.03)	0.03	(0.05)	Éducatif	Continu	Interprétation
	R220Q06	-0.17	0.06	(0.04)	0.04	(0.04)	**0.52**	(0.27)	Éducatif	Continu	Interprétation
Opticien	R227Q01	0.20	0.09	(0.06)	0.11	(0.06)	-0.20	(0.35)	Professionnel	Continu	Interprétation
	R227Q02T	0.05	**0.18**	(0.03)	**0.19**	(0.03)	0.03	(0.03)	Professionnel	Continu	Localisation de l''information
	R227Q03	0.30	**0.13**	(0.04)	**0.14**	(0.04)	-0.09	(0.16)	Professionnel	Continu	Réflexion
	R227Q06	-0.92	-0.03	(0.04)	-0.04	(0.04)	0.06	(0.09)	Professionnel	Non continu	Localisation de l''information

Remarque : les valeurs en caractère gras sont statistiquement significatives à un niveau de confiance de 95 %.

1. Le niveau de difficulté approximatif a été établi pour le PISA-15. Voir Cartwright (2012).

2. Par « différence de scores de réponses correctes », on entend la proportion d'étudiants qui a répondu correctement à la question. Puisqu'il est possible d'obtenir un crédit seulement partiel pour certains items, le score de réponses correctes correspond au nombre total de crédits obtenus par tous les participants pour une question en particulier, divisé par le nombre total de crédits que peuvent obtenir tous les participants. Les scores sont pondérés à l'aide des coefficients de pondération pour les étudiants de PISA-24. Toutefois, toutes les questions ont un coefficient de pondération équivalent qui se rapproche de la moyenne générale.

3. L'échantillon relatif à l'autoévaluation des pertes de compétences est basé sur les réponses qu'ont données les participants de l'EJET sur leur propre appréciation de leur niveau de compétences.

Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596650

Tableau 5.1 Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit selon des mesures différentes du statut initial, PISA-15 et PISA-24 (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)

	Pourcentage de participants		Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit	
	%	Erreur-type	Écart de score	Erreur-type
Niveau de compétences PISA-15				
Inférieur au niveau 3 (moins de 480.18 points)	26.1	(2.4)	101	(8.4)
Niveau 3 (de 480.18 points à moins de 552.89 points)	24.5	(1.9)	72	(7.0)
Supérieur au niveau 3 (552.89 points et plus)	49.4	(2.2)	24	(5.2)
Note qualitative pour le cours de langue				
Inférieue à la note de passage	9.3	(1.3)	82	(12.2)
Égale à la note de passage	11.9	(1.7)	78	(15.4)
Supérieure à la note de passage	76.4	(2.2)	51	(4.0)
Note en pourcentage pour le cours de langue				
Faible : 0 % à 69 %	27.7	(2.1)	60	(8.8)
Moyenne : 70 % à 79 %	29.9	(2.2)	58	(7.9)
Élevée : 80 % à 100 %	33.0	(2.2)	45	(6.6)

Remarque : les notes en pourcentage sont tirées des bulletins des élèves.
Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596650

Tableau 5.2 Lien entre les niveaux de corrélation pour les indices du questionnaire PISA et la performance en compréhension de l'écrit à 15 ans et à 24 ans (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)

	Résultats scolaires faibles en langue : de 0 % à 69 %				Résultats scolaires moyens en langue : de 70 % à 79 %				Résultats scolaires élevés en langue : de 80 % à 100 %			
	Phase 1 : Compétences en compréhension de l'écrit en 2000, PISA-15		Phase 2 : Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans (PISA-24 moins PISA-15)		Phase 1 : Compétences en compréhension de l'écrit en 2000, PISA-15		Phase 2 : Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans (PISA-24 moins PISA-15)		Phase 1 : Compétences en compréhension de l'écrit en 2000, PISA-15		Phase 2 : Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans (PISA-24 moins PISA-15)	
	Corrélation	Erreur-type	Corrélation	Erreur-type	Corrélation	Erreur-type	Corrélation	Erreur-type	Corrélation	Erreur-type	Corrélation	Erreur-type
CARACTÉRISTIQUES FAMILIALES ET STRATÉGIES INDIVIDUELLES D'APPRENTISSAGE												
Statut socio-économique												
Niveau de formation le plus élevé chez les parents	0.12	(0.08)	-0.05	(0.08)	0.11	(0.06)	-0.02	(0.08)	**0.20**	(0.07)	-0.04	(0.07)
Statut professionnel le plus élevé chez les parents	0.12	(0.12)	0.07	(0.12)	**0.22**	(0.11)	-0.10	(0.09)	**0.24**	(0.08)	-0.02	(0.07)
Soutien des parents à l'apprentissage												
Soutien pédagogique familial	0.10	(0.10)	-0.05	(0.11)	-0.14	(0.09)	0.07	(0.08)	-0.09	(0.08)	0.04	(0.08)
Communication culturelle	**0.16**	(0.08)	0.02	(0.08)	**0.29**	(0.11)	-0.11	(0.12)	**0.18**	(0.09)	-0.04	(0.10)
Stratégies individuelles d'apprentissage												
Sentiment de maîtrise[1]	-0.03	(0.08)	0.06	(0.10)	-0.30	(0.20)	0.12	(0.16)	-0.03	(0.08)	0.04	(0.07)
Perception des participants de leur environnement scolaire												
Relations élèves-enseignants	0.03	(0.08)	-0.04	(0.08)	0.14	(0.09)	-0.13	(0.10)	0.09	(0.08)	0.05	(0.08)
Pression liée à la réussite scolaire	-0.16	(0.10)	0.11	(0.12)	-0.20	(0.15)	0.09	(0.12)	**-0.13**	(0.07)	0.11	(0.07)
ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE EN MILIEU SCOLAIRE												
Caractéristiques de l'établissement d'enseignement												
Milieu socio-économique moyen de l'établissement	**0.29**	(0.06)	-0.10	(0.08)	**0.32**	(0.10)	-0.09	(0.11)	**0.26**	(0.08)	-0.03	(0.08)
Taille de l'établissement	**0.23**	(0.09)	-0.13	(0.10)	0.10	(0.08)	-0.02	(0.11)	**0.17**	(0.08)	-0.13	(0.09)
Ressources de l'établissement d'enseignement												
Ressources pédagogiques	-0.08	(0.08)	0.05	(0.10)	-0.02	(0.09)	0.03	(0.08)	-0.08	(0.08)	0.06	(0.07)
Ressources matérielles	-0.05	(0.09)	0.01	(0.10)	0.08	(0.10)	0.00	(0.10)	0.01	(0.08)	-0.02	(0.08)
Caractéristiques et engagement des enseignants												
Taux d'encadrement	0.02	(0.09)	0.07	(0.11)	**0.25**	(0.07)	**-0.19**	(0.08)	0.14	(0.07)	-0.05	(0.12)
Pénurie d'enseignants	**-0.19**	(0.08)	0.11	(0.11)	0.02	(0.10)	-0.02	(0.11)	-0.02	(0.08)	-0.02	(0.09)
Proportion d'enseignants spécialisés en compréhension de l'écrit	**0.26**	(0.08)	**-0.18**	(0.08)	-0.05	(0.12)	0.10	(0.11)	**0.14**	(0.06)	-0.06	(0.07)
Moral des enseignants	0.07	(0.10)	0.08	(0.12)	-0.06	(0.09)	0.07	(0.10)	0.04	(0.06)	-0.04	(0.07)
Participation des enseignants à la prise de décisions	0.15	(0.11)	-0.13	(0.10)	-0.13	(0.08)	0.09	(0.10)	0.05	(0.08)	0.11	(0.08)
Utilisation des ressources par l'établissement d'enseignement												
Total des heures d'enseignement	0.04	(0.10)	-0.03	(0.10)	-0.06	(0.07)	0.01	(0.13)	0.05	(0.10)	0.12	(0.10)
Gouvernance de l'établissement d'enseignement												
Autonomie de l'établissement	0.02	(0.10)	0.02	(0.10)	**0.23**	(0.07)	-0.10	(0.08)	0.05	(0.07)	0.08	(0.07)
Climat de l'établissement d'enseignement												
Environnement positif	0.17	(0.09)	-0.10	(0.09)	0.14	(0.09)	-0.08	(0.08)	0.08	(0.06)	0.03	(0.07)
Comportement des élèves	-0.11	(0.08)	0.02	(0.09)	0.02	(0.09)	-0.11	(0.08)	-0.06	(0.07)	-0.02	(0.08)
Comportement des enseignants	-0.07	(0.07)	0.01	(0.08)	0.06	(0.11)	-0.14	(0.09)	-0.03	(0.06)	0.02	(0.08)

Remarque : les valeurs en caractère gras sont statistiquement significatives à un niveau de confiance de 95 %.
1. Le sentiment de maîtrise est une variable recueillie uniquement au Canada dans le cadre de l'étude PISA-24 réalisée en parallèle avec l'étude PISA-15.
Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596650

Tableau 5.3 Coefficients de régression multiple normalisés de facteurs associés à la performance en compréhension de l'écrit à 15 ans et à 24 ans (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)

Facteurs associés à la performance en compréhension de l'écrit	Phase 1 : Compétences en compréhension de l'écrit en 2000, PISA-15				Phase 2 : Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans (PISA-24 moins PISA-15)			
	Coefficient de régression	Erreur-type	Coefficient bêta[1]	Erreur-type	Coefficient de régression	Erreur-type	Coefficient bêta[1]	Erreur-type
Tous les participants								
Intercept	8.23	(115.54)			**274.85**	(90.07)		
Pression liée à la réussite scolaire	**-16.56**	(4.47)	**-0.16**	(0.05)	**10.76**	(4.80)	**0.13**	(0.06)
Soutien pédagogique familial	**-12.36**	(5.27)	**-0.12**	(0.05)	5.36	(4.24)	0.06	(0.05)
Milieu socio-économique de la famille	**1.73**	(0.31)	**0.29**	(0.04)	-0.32	(0.24)	-0.07	(0.05)
Environnement scolaire positif	**0.84**	(0.21)	**0.18**	(0.04)	**-0.38**	(0.17)	**-0.10**	(0.04)
Sentiment de maîtrise	**-7.18**	(2.27)	**-0.20**	(0.07)	**3.40**	(1.70)	0.12	(0.06)
Résultats scolaires faibles en langue : de 0 % à 69 %								
Intercept	87.68	(171.32)			**335.69**	(169.20)		
Pression liée à la réussite scolaire	**-14.23**	(6.37)	**-0.17**	(0.08)	6.97	(9.28)	0.08	(0.11)
Soutien pédagogique familial	-0.59	(8.96)	-0.01	(0.09)	-3.52	(8.05)	-0.04	(0.08)
Milieu socio-économique de la famille	0.60	(0.59)	0.12	(0.12)	0.32	(0.49)	0.06	(0.09)
Environnement scolaire positif	**0.73**	(0.30)	**0.18**	(0.07)	-0.55	(0.31)	-0.13	(0.07)
Sentiment de maîtrise	-1.93	(3.65)	-0.04	(0.06)	3.37	(4.25)	0.06	(0.07)
Résultats scolaires moyens en langue : de 70 % à 79 %								
Intercept	149.68	(199.62)			**314.19**	(144.37)		
Pression liée à la réussite scolaire	-7.68	(7.06)	-0.09	(0.08)	5.12	(6.78)	0.06	(0.08)
Soutien pédagogique familial	-11.74	(7.08)	-0.12	(0.07)	**13.10**	(5.71)	**0.16**	(0.07)
Milieu socio-économique de la famille	**1.79**	(0.39)	**0.30**	(0.07)	**-0.90**	(0.41)	**-0.17**	(0.08)
Environnement scolaire positif	0.58	(0.37)	0.13	(0.08)	-0.40	(0.26)	-0.10	(0.07)
Sentiment de maîtrise	-6.96	(6.83)	-0.21	(0.18)	2.79	(4.13)	0.10	(0.11)
Résultats scolaires élevés en langue : de 80 % à 100 %								
Intercept	**334.74**	(120.47)			32.28	(117.46)		
Pression liée à la réussite scolaire	**-14.73**	(5.96)	**-0.16**	(0.06)	**14.18**	(5.63)	**0.17**	(0.06)
Soutien pédagogique familial	**-17.10**	(6.11)	**-0.20**	(0.08)	6.23	(4.98)	0.08	(0.06)
Milieu socio-économique de la famille	**1.40**	(0.38)	**0.27**	(0.07)	-0.12	(0.24)	-0.03	(0.05)
Environnement scolaire positif	0.33	(0.22)	0.08	(0.06)	0.03	(0.21)	0.01	(0.06)
Sentiment de maîtrise	-2.06	(5.06)	-0.04	(0.08)	4.52	(3.62)	0.08	(0.06)

Remarque : les valeurs en caractère gras sont statistiquement significatives à un niveau de confiance de 95 %.
1. Un « coefficient bêta » indique qu'il y a régression où tous les facteurs ont été normalisés pour faire en sorte que la moyenne soit de 0 et que l'écart-type soit égal à 1 au sein de l'échantillon.
Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596650

Tableau 5.4 Compétences en compréhension de l'écrit à 15 ans et à 24 ans et amélioration de ces compétences, selon des facteurs individuels à 15 ans (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)

	Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2000 (PISA-15)		Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2009 (PISA-24)		Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans (PISA-24 moins PISA-15)	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Écart de score	Erreur-type
Sentiment de maîtrise						
Tiers inférieur	530	(7.7)	586	(6.9)	55	(7.65)
Tiers supérieur	537	(12.7)	596	(9.1)	60	(7.43)
Pression liée à la réussite scolaire						
Tiers inférieur	557	(6.9)	607	(6.9)	51	(6.63)
Tiers supérieur	527	(8.4)	593	(9.8)	66	(8.29)
Soutien pédagogique familial						
Tiers inférieur	551	(8.7)	606	(8.4)	55	(9.04)
Tiers supérieur	529	(11.9)	591	(8.3)	62	(6.99)
Environnement scolaire positif						
Tiers inférieur	517	(13.1)	580	(9.3)	63	(8.36)
Tiers supérieur	559	(5.5)	612	(6.0)	54	(5.24)
Communication culturelle parentale						
Tiers inférieur	515	(10.7)	575	(8.9)	60	(9.06)
Tiers supérieur	572	(6.9)	621	(6.2)	49	(6.30)
Milieu socio-économique de la famille						
Tiers inférieur	506	(11.8)	568	(9.3)	62	(7.83)
Tiers supérieur	572	(8.2)	618	(7.5)	46	(6.57)
Niveau de formation le plus élevé chez les parents						
CITE2	470	(14.1)	571	(34.5)	101	(34.51)
CITE3	500	(14.7)	563	(10.7)	63	(10.65)
CITE5	535	(9.1)	594	(9.9)	59	(9.93)
CITE6	551	(7.5)	606	(5.1)	54	(5.09)

Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596650

Tableau 6.1 Développement des compétences en compréhension de l'écrit, selon le niveau de formation et la transition entre les études et le travail à 15 ans et à 24 ans (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)

	Pourcentage de participants		Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2000 (PISA-15)		Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2009 (PISA-24)		Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans (PISA-24 moins PISA-15)	
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Écart de score	Erreur-type
Niveau de formation								
Études secondaires ou niveau inférieur	29.8	(2.2)	499	(11.5)	564	(8.2)	65	(7.2)
Études post-secondaires non universitaires	40.7	(2.5)	533	(7.4)	584	(5.9)	51	(6.4)
Études universitaires	29.0	(2.0)	596	(6.8)	652	(5.8)	56	(8.0)
Parcours								
Études secondaires ou niveau inférieur (aucune pause[1])	29.1	(2.2)	498	(11.8)	563	(8.4)	65	(7.4)
Études secondaires ou niveau inférieur (pause)	0.9	(0.3)	527	(22.9)	600	(18.2)	73	(20.9)
Études post-secondaires non universitaires (pause)	6.2	(1.3)	552	(17.4)	593	(11.2)	40	(16.0)
Études post-secondaires non universitaires (aucune pause)	34.7	(2.6)	529	(8.2)	582	(6.6)	53	(6.9)
Études universitaires (aucune pause)	14.8	(1.8)	590	(9.6)	654	(10.2)	64	(14.0)
Études universitaires terminées tôt (avant 20 ans)	13.2	(1.4)	601	(9.9)	648	(8.7)	47	(9.5)
Études universitaires (pause)	1.2	(0.5)	604	(23.6)	663	(21.5)	60	(25.9)
Expérience professionnelle								
Études secondaires ou niveau inférieur (aucune expérience professionnelle)	13.2	(1.9)	488	(22.3)	551	(15.2)	63	(12.9)
Études secondaires ou niveau inférieur (expérience professionnelle)	16.7	(1.7)	508	(9.7)	574	(8.6)	66	(8.7)
Études post-secondaires non universitaires (aucune expérience professionnelle)	22.4	(2.1)	530	(11.0)	586	(7.8)	57	(8.6)
Études post-secondaires non universitaires (expérience professionnelle)	18.5	(2.0)	536	(8.7)	581	(9.5)	45	(10.5)
Études universitaires (aucune expérience professionnelle)	25.2	(1.9)	598	(7.8)	653	(6.4)	56	(9.1)
Études universitaires (expérience professionnelle)	4.0	(0.8)	583	(16.6)	643	(13.1)	60	(15.9)

1. Par « pause », on entend une période d'au moins un an pendant laquelle la personne n'était pas inscrite dans un établissement d'enseignement à temps plein et à la suite de quoi elle s'est réinscrite à temps plein avant de terminer ses études.
Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596650

Tableau 6.2 Développement des compétences en compréhension de l'écrit, selon le niveau de formation et le nombre d'années consacrées aux études formelles, PISA-15 et PISA-24 (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)

Total des années d'études jusqu'à 24 ans	Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009	
	Écart de score	Erreur-type
Études secondaires ou niveau inférieur		
1	41	(9.0)
2	63	(13.2)
3	68	(13.6)
4	73	(13.7)
5+	76	(24.2)
Études post-secondaires non universitaires		
1	33	(12.9)
2	38	(15.8)
3	51	(13.2)
4	54	(11.6)
5+	74	(12.6)
Études universitaires		
1	32	(23.3)
2	55	(15.0)
3	45	(13.3)
4	60	(12.4)
5+	67	(21.6)

Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596650

Tableau 6.3 Niveaux de régression liés à l'amélioration des compétences (modèle commun)

	Variable dépendante = Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit (écart entre les scores de PISA-24 et de PISA-15)											
	Modèle 1				Modèle 2				Modèle 3			
Variables indépendantes	Coefficient	Erreur-type	Coefficient normalisé	Erreur-type	Coefficient	Erreur-type	Coefficient normalisé	Erreur-type	Coefficient	Erreur-type	Coefficient normalisé	Erreur-type
Nombre d'années consacrées aux études post-secondaires à 24 ans	**7.1**	(3.2)	**0.1**	(0.05)	–	–	–	–	**6.7**	(3.2)	**0.1**	(0.05)
Études post-secondaires terminées à 24 ans	–	–	–	–	13.7	(7.4)	0.1	(0.04)	11.2	(7.2)	0.1	(0.04)
Performance PISA-15	**1.1**	(0.2)	**1.3**	(0.20)	**1.0**	(0.2)	**1.1**	(0.23)	**1.1**	(0.2)	**1.2**	(0.21)
Performance PISA-15 au carré	**0.0**	(0.0)	**-0.7**	(0.18)	**0.0**	(0.0)	**-0.6**	(0.21)	**0.0**	(0.0)	**-0.6**	(0.19)
Milieu socio-économique de la famille	**2.7**	(1.1)	**0.5**	(0.21)	**2.7**	(1.2)	**0.5**	(0.22)	**2.6**	(1.1)	**0.5**	(0.21)
Milieu socio-économique de la famille au carré	**0.0**	(0.0)	**-0.4**	(0.20)	**0.0**	(0.0)	**-0.4**	(0.21)	**0.0**	(0.0)	**-0.4**	(0.20)
Sexe féminin	-1.0	(6.9)	0.0	(0.04)	-3.1	(7.3)	0.0	(0.04)	-3.1	(7.0)	0.0	(0.04)
Immigrant	10.1	(13.1)	0.0	(0.05)	12.0	(14.1)	0.0	(0.05)	8.6	(13.1)	0.0	(0.05)
Plaisir de la lecture à 15 ans	1.9	(3.4)	0.0	(0.04)	2.5	(3.5)	0.0	(0.04)	2.0	(3.4)	0.0	(0.04)
(Constante)	66.3	(81.5)	–	–	110.5	(94.5)	–	–	79.2	(83.8)	–	–

Remarque : les études post-secondaires désignent ici les études universitaires et non universitaires. Le milieu socio-économique de la famille désigne le statut socio-économique le plus élevé chez les parents (HISEI). Les valeurs en caractère gras sont statistiquement significatives à un niveau de confiance de 95 %. Le symbole « – » signifie que la variable n'a pas été incluse dans le modèle. Par « coefficient normalisé », on entend un modèle où toutes les variables ont été normalisées de sorte que la moyenne soit de 0 et que l'écart-type soit de 1.
Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596650

Tableau 6.4 Développement des compétences en compréhension de l'écrit, selon le niveau de mobilité rural/urbain, PISA-15 et PISA-24 (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)

	Pourcentage de participants		Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2000 (PISA-15)		Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2009 (PISA-24)		Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans (PISA-24 moins PISA-15)	
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Écart de score	Erreur-type
Toujours urbain	74.1	(2.8)	552	(3.6)	605	(4.0)	53	(3.1)
Toujours rural	14.2	(2.3)	518	(7.8)	586	(9.2)	68	(8.3)
Rural à urbain	4.4	(1.6)	446	(57.6)	509	(24.0)	63	(33.0)
Urbain à rural	7.3	(1.0)	534	(8.6)	598	(9.0)	64	(8.9)

Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596650

Tableau 6.5 Développement des compétences en compréhension de l'écrit, selon les compétences initiales en langue et le mode de vie des participants, PISA-15 et PISA-24 (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)

	Pourcentage de participants		Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2000 (PISA-15)		Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2009 (PISA-24)		Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans (PISA-24 moins PISA-15)	
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Écart de score	Erreur-type
AUTONOMIE								
Habite chez ses parents								
Résultats scolaires en langue : de 0 % à 69 %	33	(11.5)	506	(7.4)	563	(10.6)	57	(8.9)
Résultats scolaires en langue : de 70 % à 79 %	32	(11.0)	543	(10.2)	605	(10.6)	61	(11.1)
Résultats scolaires en langue : de 80 % à 100 %	35	(11.3)	587	(9.5)	635	(9.8)	48	(10.4)
Autonome								
Résultats scolaires en langue : de 0 % à 69 %	29	(11.0)	501	(13.8)	564	(9.4)	63	(15.5)
Résultats scolaires en langue : de 70 % à 79 %	34	(11.9)	548	(15.1)	603	(9.9)	55	(10.4)
Résultats scolaires en langue : de 80 % à 100 %	38	(11.3)	599	(6.8)	641	(9.0)	43	(7.7)
ÉTAT CIVIL								
Célibataire								
Résultats scolaires en langue : de 0 % à 69 %	30	(9.1)	501	(9.0)	560	(9.2)	59	(11.2)
Résultats scolaires en langue : de 70 % à 79 %	32	(9.1)	553	(8.0)	609	(8.1)	56	(9.0)
Résultats scolaires en langue : de 80 % à 100 %	38	(9.4)	591	(6.6)	640	(7.8)	49	(7.4)
Autre état civil								
Résultats scolaires en langue : de 0 % à 69 %	32	(16.5)	509	(15.4)	572	(10.4)	63	(15.3)
Résultats scolaires en langue : de 70 % à 79 %	36	(16.1)	527	(22.9)	592	(12.8)	64	(15.2)
Résultats scolaires en langue : de 80 % à 100 %	32	(12.6)	599	(11.4)	633	(10.6)	35	(11.0)

Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596650

Tableau 6.6 Développement des compétences en compréhension de l'écrit, selon le mode de vie et le niveau de formation, PISA-15 et PISA-24 (les participants canadiens avaient 15 ans en 2000)

	Pourcentage de participants		Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2000 (PISA-15)		Niveau de compétences en compréhension de l'écrit en 2009 (PISA-24)		Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans (PISA-24 moins PISA-15)	
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Écart de score	Erreur-type
AUTONOMIE								
Habite chez ses parents								
Études secondaires ou niveau inférieur	33	(11.5)	482	(19.3)	545	(12.6)	63	(12.0)
Études post-secondaires non universitaires	32	(11.0)	528	(7.4)	580	(9.3)	53	(8.4)
Études universitaires	35	(11.3)	587	(9.4)	650	(7.6)	63	(11.4)
Autonome								
Études secondaires ou niveau inférieur	29	(11.0)	516	(10.9)	583	(8.3)	67	(8.7)
Études post-secondaires non universitaires	34	(11.9)	537	(11.2)	587	(8.4)	50	(9.9)
Études universitaires	38	(11.3)	610	(9.1)	655	(9.1)	45	(9.6)
ÉTAT CIVIL								
Célibataire								
Études secondaires ou niveau inférieur	29	(8.5)	496	(15.0)	558	(10.3)	61	(9.6)
Études post-secondaires non universitaires	37	(9.7)	533	(6.7)	585	(7.6)	51	(7.8)
Études universitaires	34	(8.5)	592	(7.4)	651	(6.3)	59	(8.5)
Autre état civil								
Études secondaires ou niveau inférieur	32	(12.7)	506	(14.5)	580	(9.9)	74	(10.7)
Études post-secondaires non universitaires	52	(14.6)	531	(15.8)	582	(9.3)	51	(11.8)
Études universitaires	16	(8.6)	615	(15.7)	658	(12.5)	43	(16.2)

Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932596650

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements oeuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. L'Union européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
(98 2012 03 2 P) ISBN 978-92-64-17695-9 – n° 59948 2012

Apprendre au-delà de l'âge de quinze ans

UNE DÉCENNIE APRÈS L'ENQUÊTE PISA

Les compétences jouent un rôle clé dans la prospérité économique et sociale. Il apparaît donc essentiel pour tous les pays de comprendre comment elles évoluent au fil du temps. La publication *Apprendre au-delà de l'âge de quinze ans* s'intéresse plus particulièrement au développement des compétences en compréhension de l'écrit durant la transition de l'adolescence à l'âge adulte. Elle explore les résultats d'une étude unique menée au Canada qui combine des données de l'enquête PISA, d'une enquête longitudinale – l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) – et d'une réévaluation des compétences en compréhension de l'écrit neuf ans après la première évaluation des élèves dans le cadre de l'enquête PISA.

Les résultats indiquent une amélioration importante des compétences en compréhension de l'écrit chez tous les jeunes Canadiens entre l'âge de 15 et 24 ans, et soulignent l'importance de la flexibilité des systèmes d'éducation. Grâce aux programmes de seconde chance permettant de reprendre les études, même les élèves qui affichaient un faible niveau de performance à l'âge de 15 ans peuvent ainsi acquérir les compétences nécessaires à leur réussite sur le marché du travail.

Contenus

Chapitre 1. Introduction
Chapitre 2. PISA-15, EJET, PISA-24 et le contexte canadien
Chapitre 3. Les compétences en compréhension de l'écrit des jeunes Canadiens à 15 ans et à 24 ans
Chapitre 4. L'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit au fil du temps
Chapitre 5. L'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit avant et après l'âge de 15 ans
Chapitre 6. L'influence des parcours scolaires et professionnels sur les compétences en compréhension de l'écrit

LE PROGRAMME INTERNATIONAL POUR LE SUIVI DES ACQUIS DES ÉLÈVES (PISA) DE L'OCDE

L'enquête PISA cherche à évaluer la capacité des jeunes à utiliser leurs connaissances et compétences pour relever les défis du monde réel. Cette approche reflète l'évolution des objectifs des programmes de cours : la priorité va désormais à ce que les élèves savent faire avec ce qu'ils ont appris à l'école plutôt qu'à la mesure dans laquelle ils ont assimilé des matières spécifiques.

L'enquête PISA est unique en son genre, comme le montrent ses grands principes :

- *Son bien-fondé pour l'action publique :* les données sur les acquis des élèves sont rapportées à des données sur leurs caractéristiques personnelles et sur des facteurs clés qui façonnent leur apprentissage à l'école et ailleurs pour repérer des différences dans les profils de compétence et identifier les caractéristiques des élèves, des établissements et des systèmes d'éducation qui se distinguent par des niveaux élevés de performance.
- *Son approche novatrice basée sur la notion de « littératie »,* qui renvoie à la capacité des élèves d'exploiter des savoirs et savoir-faire dans des matières clés, et d'analyser, de raisonner et de communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes qui s'inscrivent dans divers contextes.
- *Sa pertinence par rapport à l'apprentissage tout au long de la vie :* l'enquête PISA ne se limite pas à évaluer les compétences des élèves dans des matières scolaires, mais demande également à ceux-ci de décrire leur envie d'apprendre, leur perception d'eux-mêmes et leurs stratégies d'apprentissage.
- *Sa périodicité,* qui permet aux pays de suivre leurs progrès sur la voie de l'accomplissement d'objectifs clés de l'apprentissage.
- *Sa grande couverture géographique et son principe de collaboration :* les 34 pays membres de l'OCDE ainsi que 41 pays et économies partenaires ont participé au cycle PISA 2009.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :
OCDE (2012), *Apprendre au-delà de l'âge de quinze ans : Une décennie après l'enquête PISA,* Éditions OCDE.
http://dx.doi.org/10.1787/9789264176980-fr

Cet ouvrage est publié sur *OECD iLibrary,* la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation. Rendez-vous sur le site ***www.oecd-library.org*** et n'hésitez pas à nous contacter pour plus d'informations.

2012

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

ISBN 978-92-64-17695-9
98 2012 03 2 P

9 789264 176959