

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



Programme international pour le suivi des acquis des élèves

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)



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.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

OCDE (2011), *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)*
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264097643-fr>

ISBN 978-92-64-08697-5 (Imprimé)

ISBN 978-92-64-09764-3 (PDF)

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

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.

PISA™ et OECD/PISA™ sont des marques de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Toute utilisation de ces marques doit faire l'objet d'une autorisation écrite de l'OCDE.

© OCDE 2011

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

Permettre aux citoyens de tirer parti d'une économie mondialisée est l'un des objectifs ultimes des décideurs politiques, qui s'emploient dès lors à améliorer la politique de l'éducation, à garantir la qualité de l'offre de service, à progresser sur la voie de l'égalité des chances dans l'éducation et à rendre la scolarisation plus efficiente.

Ces politiques dépendent d'informations fiables sur l'efficacité avec laquelle les systèmes d'éducation préparent les élèves à relever les défis que l'avenir leur réserve. La plupart des pays suivent l'évolution des acquis des élèves et du rendement des établissements. Toutefois, dans une économie mondialisée, évaluer les progrès des systèmes d'éducation à l'aune de normes nationales ne suffit plus, il faut aussi les mesurer sous une perspective internationale. L'OCDE a relevé ce défi avec la mise en œuvre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui évalue la qualité, l'équité et l'efficacité des systèmes d'éducation dans quelque 70 pays qui, ensemble, représentent neuf dixièmes de l'économie mondiale. L'enquête PISA est l'expression de la volonté des gouvernements des pays de l'OCDE d'étudier, de façon suivie et à l'intérieur d'un cadre conceptuel approuvé à l'échelle internationale, les résultats des systèmes d'éducation. Elle sert de base à la collaboration internationale dans le domaine de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques d'éducation.

Les résultats du cycle PISA 2009 révèlent de fortes disparités dans le rendement des systèmes d'éducation, tant entre les pays qu'au sein même de ceux-ci. Les systèmes d'éducation qui affichent un rendement de l'apprentissage élevé et équitable et qui enregistrent des progrès rapides montrent aux autres les possibilités d'accomplissements. Le PIB par habitant influe sur les résultats scolaires, certes, mais il n'explique que 6 % de la variation de la performance moyenne des élèves. Les 94 % restants donnent la mesure de la marge d'amélioration qui dépend des pouvoirs publics. La réussite remarquable de Shanghai (Chine), qui devance largement les autres pays et économies dans tous les classements de ce cycle, montre l'ampleur de l'accomplissement possible malgré des ressources économiques peu élevées et une situation sociale contrastée. En mathématiques, plus d'un quart des adolescents de 15 ans de Shanghai (Chine) sont capables de conceptualiser, de généraliser et d'utiliser de manière créative des informations sur la base de leurs propres recherches et de la modélisation de problèmes complexes. Ils possèdent une grande faculté de compréhension et sont capables de concevoir de nouvelles approches et stratégies pour aborder des situations qu'ils n'ont jamais rencontrées. Dans les pays de l'OCDE, 3 % à peine des élèves atteignent ce niveau de compétence.

Un rendement élevé de l'éducation est un indicateur très probant des perspectives de croissance économique, que la richesse et les budgets publics ne suffisent toutefois pas à obtenir. Dans l'ensemble, l'enquête PISA révèle que l'image d'un monde où les pays riches au niveau de compétence élevé se démarquent nettement des pays pauvres au niveau de compétence peu élevé appartient bel et bien au passé.

Ce constat est autant une mise en garde qu'une ouverture. C'est une mise en garde pour les pays « développés » qui ne peuvent partir du principe qu'ils auront toujours un « capital humain » supérieur à celui d'autres régions du monde. À l'heure où la concurrence mondiale s'intensifie, ces pays devront redoubler leurs efforts pour entretenir une base de savoirs et de savoir-faire qui s'adapte à l'évolution de la demande.

L'enquête PISA montre en particulier que de nombreux pays développés doivent s'attaquer au problème des performances médiocres pour faire en sorte que la plus grande partie possible de leur main-d'œuvre possède au moins le niveau de compétence requis pour contribuer à leur développement social et économique. Le coût social et économique important d'un rendement insuffisant de l'éducation dans les économies développées risque de ralentir fortement le développement économique dans les pays à hauts salaires. Il ressort également de l'enquête PISA qu'un revenu national peu élevé ne va pas nécessairement de pair avec de piètres performances, un constat important pour les pays qui doivent accomplir davantage avec moins de moyens.



L'enquête PISA montre aussi que la situation n'a rien de désespéré. Des pays, partis de niveaux différents, apportent la preuve qu'il est possible de rehausser sensiblement le rendement de l'éducation. Ainsi, la Corée avait déjà obtenu un score moyen élevé en 2000, mais la classe politique nationale avait constaté qu'une petite élite seulement confinait à l'excellence lors des épreuves PISA. En moins d'une dizaine d'années, la Corée a réussi à doubler le pourcentage d'élèves très performants en compréhension de l'écrit. La Pologne a lancé une grande réforme de son système d'éducation qui lui a permis de diminuer fortement la variabilité de la performance entre les établissements, de réduire le pourcentage d'élèves peu performants et d'accroître son score moyen dans une mesure qui représente l'équivalent de plus d'une demi-année d'études. À l'annonce de sa performance inférieure à la moyenne et de fortes disparités sociales dans ses résultats lors de la publication du rapport sur le cycle PISA 2000, l'Allemagne a pris des mesures énergiques et a réussi à progresser sur les deux fronts. Israël, l'Italie et le Portugal se sont rapprochés de la moyenne de l'OCDE et le Brésil, le Chili, le Mexique et la Turquie comptent parmi les pays qui affichent d'impressionnants gains de performance alors qu'ils partaient de niveaux très faibles.

Le plus grand atout de l'enquête PISA réside toutefois dans sa capacité à amener les pays à redoubler leurs efforts pour aider les élèves à mieux apprendre, les enseignants à mieux enseigner et les systèmes d'éducation à mieux travailler.

L'analyse plus approfondie des systèmes d'éducation très performants qui s'améliorent rapidement montre que ces systèmes ont de nombreuses caractéristiques communes qui transcendent les différences historiques, culturelles et économiques qui s'observent dans leur évolution.

La plupart des nations proclament leur engagement à l'égard de l'éducation, certes, mais toute la question est de savoir quelle priorité elles accordent à cet engagement par rapport à d'autres domaines de l'action publique. Quel salaire les enseignants perçoivent-ils par comparaison avec d'autres professions hautement qualifiées ? Que représentent les diplômes à côté d'autres qualifications lorsqu'il s'agit de choisir parmi plusieurs candidats à l'embauche ? Voudriez-vous voir votre enfant embrasser la profession d'enseignant ? Quel intérêt les médias portent-ils à l'école ? Et, plus important encore, la place qu'occupe un pays dans un classement sportif compte-t-elle plus que sa place dans un classement du rendement scolaire ? Les parents sont-ils plus susceptibles d'encourager leurs enfants à suivre des études plus longues et plus difficiles que de les inciter à pratiquer des activités sportives ou à passer plus de temps avec leurs amis ?

En premier lieu, dans les systèmes d'éducation les plus performants, les politiques et les partenaires sociaux ont convaincu les citoyens de faire les choix qui s'imposent pour montrer que l'éducation compte plus que tout. Attacher une grande valeur à l'éducation ne sert toutefois pas à grand-chose si les enseignants, les parents et les citoyens sont persuadés que seule une petite élite de la nation peut ou doit atteindre les normes les plus élevées. Ce rapport montre sans équivoque que dans l'ensemble, les systèmes d'éducation où il est d'usage de croire que la destinée professionnelle des élèves est toute tracée et qui en attendent des résultats différents et les orientent vers des filières différentes accusent de fortes disparités sociales. En revanche, les systèmes d'éducation les plus performants accueillent les élèves dans toute leur diversité, c'est-à-dire quels que soient leurs aptitudes, leurs centres d'intérêt et leur milieu social, et leur proposent des approches individualisées à l'égard de l'apprentissage.

En deuxième lieu, les systèmes d'éducation très performants se distinguent par des objectifs ambitieux clairs qui sont partagés par toutes leurs composantes, une priorité à l'acquisition de facultés de raisonnement complexe ou supérieur et une offre de passerelles et de systèmes d'enseignement de haut vol. Dans ces systèmes, chacun sait à quoi correspond une qualification et connaît le contenu à étudier et le niveau de performance à atteindre pour l'obtenir. Les élèves ne peuvent passer à l'étape suivante – que ce soit travailler ou poursuivre des études – s'ils n'apportent pas la preuve qu'ils sont qualifiés pour l'entamer. Ils savent ce qu'ils ont à faire pour réaliser leur ambition et s'emploient à y parvenir.

En troisième lieu, la qualité d'un système d'éducation repose prioritairement sur la qualité de ses enseignants et de ses chefs d'établissement, puisque le rendement des élèves est en fin de compte le fruit de ce qui se passe en classe. Les associations professionnelles et les gouvernements nationaux savent bien qu'ils doivent prendre garde à la façon dont est constitué le vivier dans lequel ils recrutent et à leurs pratiques de sélection à la formation initiale des candidats à l'embauche, à l'encadrement des nouvelles recrues et à leur accompagnement lors de leur entrée en fonction, à la formation continue, à la structure du système de rémunération, à la façon dont ils récompensent les éléments les plus performants et dont ils améliorent les performances des éléments en difficulté, et à ce qu'ils prévoient pour amener les plus performants à prendre plus de responsabilités et améliorer leur statut.



Parmi les systèmes d'éducation les plus performants, nombreux sont ceux qui ont abandonné des environnements bureaucratiques de direction pour adopter des structures dans lesquelles les personnels de première ligne ont nettement plus d'emprise sur l'affectation des ressources, le déploiement des ressources humaines et l'organisation du travail et ses procédures. Ces systèmes confèrent un pouvoir de décision relativement important à la direction et au corps enseignant des établissements à propos de l'affectation des ressources, une caractéristique dont ce rapport établit qu'elle est étroitement liée à la performance scolaire si elle va de pair avec des systèmes efficaces de responsabilisation. Ils offrent un environnement dans lequel les enseignants collaborent pour mettre en œuvre les pratiques qu'ils jugent efficaces, éprouver sur le terrain les approches qu'ils conçoivent pour confirmer leur pertinence, et évaluent leurs collègues pour déterminer s'ils appliquent dans leur classe des pratiques dont l'efficacité est établie.

Enfin, point important s'il en est, l'accomplissement le plus impressionnant de ces systèmes d'éducation est sans doute la grande qualité de l'offre d'éducation dans l'ensemble du système scolaire, qui permet à chaque élève de bénéficier d'excellentes possibilités d'apprentissage. Pour ce faire, ils affectent les ressources de l'éducation aux postes où elles sont les plus utiles, ils amènent les enseignants les plus talentueux à prendre en charge les classes les plus difficiles et font des choix budgétaires qui privilégient la qualité des enseignants.

Ces politiques ne sont naturellement pas conçues et mises en œuvre indépendamment les unes des autres. Elles doivent s'aligner sur tous les aspects du système et être appliquées de manière cohérente pendant des périodes prolongées. Des obstacles politiques et pratiques peuvent entraver la marche de la réforme. Passer d'une direction administrative et bureaucratique à un contrôle professionnel peut être contre-productif dans les pays où les enseignants et les établissements ne sont pas encore en mesure d'appliquer ces politiques et pratiques. La délégation de l'autorité peut être source de problèmes en l'absence de consensus à propos de ce que les élèves doivent savoir et doivent être capables de faire. Recruter des enseignants de qualité n'est guère possible si les candidats à la profession d'enseignant considèrent le système de formation initiale inefficace : ils ne l'investiront pas et se tourneront vers d'autres professions. La réussite de ces transitions dépend donc dans une très grande mesure de la qualité des projets conçus et mis en œuvre pour garantir à tout moment une cohérence maximale dans le système.

Tous ces défis sont colossaux, d'autant qu'il deviendra plus difficile de concevoir des politiques efficaces d'éducation puisque les établissements doivent préparer les élèves à s'adapter à des changements plus rapides que jamais, à exercer des professions qui n'existent pas encore, à utiliser des applications technologiques qui n'ont pas encore été inventées et à résoudre des problèmes économiques et sociaux dont on ignore encore la nature ou la survenance. Les systèmes d'éducation performants aujourd'hui, comme ceux qui se distinguent par un rythme rapide d'amélioration apportent la preuve qu'il est possible de relever ces défis. Le monde n'a que faire des traditions et des réputations d'antan, ne pardonne ni la faiblesse, ni la complaisance, et ignore les us et coutumes. Les individus et les pays qui ont toutes les chances de réussir sont ceux qui ont une grande faculté d'adaptation, qui ne se plaignent pas en permanence et qui sont ouverts au changement. Il revient aux gouvernements de faire en sorte que leur pays relève ce défi. L'OCDE les soutiendra dans leurs efforts.

Ce rapport est le fruit des efforts concertés des pays participant à l'enquête PISA, des experts et des institutions qui œuvrent au sein du consortium PISA, et du Secrétariat de l'OCDE. Il a été rédigé par Andreas Schleicher, Francesca Borgonovi, Michael Davidson, Miyako Ikeda, Maciej Jakubowski, Guillermo Montt, Sophie Vayssettes et Pablo Zoido, de la Direction de l'éducation de l'OCDE, avec les conseils analytiques et les contributions éditoriales de Marilyn Achiron, Simone Bloem, Marika Boiron, Henry Braun, Nihad Bunar, Niccolina Clements, Jude Cosgrove, John Cresswell, Aletta Grisay, Donald Hirsch, David Kaplan, Henry Levin, Juliette Mendelovitz, Christian Monseur, Soojin Park, Pasi Reinikainen, Mebrak Tareke, Élisabeth Villoutreix et Allan Wigfield. Le volume II s'inspire également des travaux analytiques menés par Jaap Scheerens et Douglas Willms dans le cadre du cycle PISA 2000. La gestion administrative a été assurée par Juliet Evans et Diana Morales.

Les instruments d'évaluation de l'enquête PISA et les données sur lesquelles se base ce rapport ont été préparés par le consortium PISA, sous la direction de Raymond Adams, de l'Australian Council for Educational Research (ACER), et de Henk Moelands, de l'Institut néerlandais d'évaluation en éducation (CITO). Irwin Kirsch a présidé le groupe d'experts qui a dirigé la rédaction du cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit et la conception des instruments y afférents.



La rédaction du rapport a été dirigée par le Comité directeur PISA, dont Lorna Bertrand (Royaume-Uni) est la présidente et Beno Csapo (Hongrie), Daniel McGrath (États-Unis) et Ryo Watanabe (Japon) sont les vice-présidents. À l'annexe C des volumes figure la liste des membres des différents organes de l'enquête PISA, ainsi que des experts et consultants qui ont apporté leur contribution à ce rapport en particulier et à l'enquête PISA en général.

Angel Gurría
Secrétaire général de l'OCDE



Table des matières

SYNTHÈSE	13
CHAPITRE 1 INTRODUCTION	17
Vue d'ensemble de l'enquête PISA	18
▪ Cycle PISA 2009 – Domaine principal d'évaluation : la compréhension de l'écrit.....	18
▪ L'enquête PISA.....	18
En quoi le cycle PISA 2009 se différencie-t-il des cycles précédents ?	20
▪ Un nouveau profil de compétence des élèves en compréhension de l'écrit.....	20
▪ Une évaluation de la compréhension de l'écrit électronique.....	20
▪ Une évaluation plus pointue d'un plus grand éventail de compétences.....	22
▪ Une plus grande priorité aux progrès des systèmes d'éducation.....	22
▪ De nouvelles informations contextuelles sur les élèves.....	22
Les indicateurs et la méthodologie d'évaluation de l'enquête PISA	22
▪ Les indicateurs de performance PISA.....	23
▪ Les instruments d'évaluation PISA.....	23
▪ La population d'élèves PISA.....	25
Présentation des résultats du cycle PISA 2009	27
GUIDE DU LECTEUR	31
CHAPITRE 2 PROFIL DE COMPÉTENCE DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT	33
Le contexte de la comparaison de la performance entre les pays	36
La méthode PISA d'évaluation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit	39
▪ La définition PISA de la compréhension de l'écrit.....	39
▪ Le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009.....	40
▪ Compte rendu des résultats du cycle PISA 2009 en compréhension de l'écrit.....	48
▪ Performance des élèves en compréhension de l'écrit.....	52
Performance des élèves dans les pays participants selon les types de tâches de compréhension de l'écrit	63
▪ Sous-échelles d'aspect.....	63
▪ Exemples d'unités de compréhension de l'écrit administrées lors du cycle PISA 2009.....	96
CHAPITRE 3 PROFIL DE COMPÉTENCE DES ÉLÈVES EN MATHÉMATIQUES ET EN SCIENCES	127
De quoi les élèves sont-ils capables en mathématiques ?	128
▪ Aperçu des items PISA de mathématiques.....	128
Performance des élèves en mathématiques	136
▪ Performance moyenne des pays en mathématiques.....	139
▪ Variation de la performance en mathématiques selon le sexe.....	143

De quoi les élèves sont-ils capables en sciences ?	143
▪ Aperçu des items PISA de sciences.....	144
Performance des élèves en sciences	155
▪ Performance moyenne des pays en sciences.....	158
▪ Variation de la performance en sciences selon le sexe.....	161
CONSÉQUENCES POUR L'ACTION PUBLIQUE	167
Agir en faveur des élèves peu performants	168
Sur la voie de l'excellence	169
Les points forts et les points faibles selon les lectures	169
La performance des élèves en mathématiques et en sciences	170
La marge d'amélioration de la performance dans le monde	171
RÉFÉRENCES	173
ANNEXE A CADRE TECHNIQUE	175
Annexe A1 : Construction des indices dérivés des questionnaires Élève, Établissement et Parents	176
Annexe A2 : La population cible, les échantillons et la définition des établissements dans l'enquête PISA	181
Annexe A3 : Erreurs types, tests de signification et comparaisons de sous-groupes	194
Annexe A4 : Assurance qualité	195
Annexe A5 : Développement des instruments d'évaluation PISA	197
Annexe A6 : Fidélité du codage des items à réponse ouverte	200
ANNEXE B TABLEAUX DES RÉSULTATS	203
Annexe B1 : Résultats des pays et des économies	204
Annexe B2 : Résultats des régions au sein des pays	242
ANNEXE C DÉVELOPPEMENT ET MISE EN ŒUVRE DE PISA – UNE INITIATIVE CONCERTÉE	277

Ce livre contient des...



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.



ENCADRÉS

Encadré 1.1.1	Caractéristiques principales du cycle PISA 2009.....	21
Encadré 1.1.2	La population cible et les élèves exclus	26
Encadré 1.1.3	Déroulement des épreuves PISA dans les établissements.....	27
Encadré 1.2.1	La performance en compréhension de l'écrit et la réussite à l'âge adulte.....	34
Encadré 1.3.1	Les élèves « les plus performants » en compréhension de l'écrit, en mathématiques ou en sciences	163

FIGURES

Figure 1.1.1	Les pays et économies participant à l'enquête PISA.....	20
Figure 1.1.2	Synthèse des domaines d'évaluation du cycle PISA 2009	24
Figure 1.2.a	Probabilité pour les jeunes Canadiens de suivre des études tertiaires de type A à l'âge de 21 ans associée aux résultats scolaires et à la performance PISA en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans	34
Figure 1.2.1	Performance en compréhension de l'écrit et PIB.....	37
Figure 1.2.2	Performance en compréhension de l'écrit et dépenses au titre de l'éducation.....	37
Figure 1.2.3	Performance en compréhension de l'écrit et niveau de formation des parents.....	37
Figure 1.2.4	Performance en compréhension de l'écrit et pourcentage d'élèves défavorisés.....	37
Figure 1.2.5	Performance en compréhension de l'écrit et pourcentage d'élèves d'ascendance allochtone.....	37
Figure 1.2.6	Équivalence des épreuves PISA entre les langues et les cultures	37
Figure 1.2.7	Caractéristiques majeures du cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009.....	41
Figure 1.2.8	Exemples de tâches par format de texte	44
Figure 1.2.9	Exemples de tâches par aspect.....	47
Figure 1.2.10	Exemples d'unités par situation.....	48
Figure 1.2.11	Relation entre les questions et les élèves sur une échelle de compétence.....	49
Figure 1.2.12	Description succincte des sept niveaux de compétence en compréhension de l'écrit	51
Figure 1.2.13	Carte d'items sélectionnés pour illustrer les niveaux de compétence du cycle PISA 2009	52
Figure 1.2.14	Quel est le niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit ?	53
Figure 1.2.15	Comparaison de la performance des pays en compréhension de l'écrit.....	58
Figure 1.2.16	Classement des pays en compréhension de l'écrit.....	60
Figure 1.2.17	Variation de la performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit entre les sexes.....	61
Figure 1.2.18	Quel est le niveau de compétence des garçons et des filles en compréhension de l'écrit ?.....	62
Figure 1.2.19	Description succincte des sept niveaux de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>localiser et extraire</i>	64
Figure 1.2.20	Dans quelle mesure les élèves réussissent-ils à localiser et extraire des informations dans ce qu'ils lisent ?	65
Figure 1.2.21	Comparaison de la performance des pays sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>localiser et extraire</i>	66
Figure 1.2.22	Description succincte des sept niveaux de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>intégrer et interpréter</i>	68
Figure 1.2.23	Dans quelle mesure les élèves réussissent-ils à <i>intégrer et interpréter</i> ce qu'ils lisent ?.....	69
Figure 1.2.24	Comparaison de la performance des pays sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>intégrer et interpréter</i>	70
Figure 1.2.25	Description succincte des sept niveaux de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>réfléchir et évaluer</i>	72
Figure 1.2.26	Dans quelle mesure les élèves réussissent-ils à <i>réfléchir et à évaluer</i> quand ils lisent ?	73
Figure 1.2.27	Comparaison de la performance des pays sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>réfléchir et évaluer</i>	74
Figure 1.2.28	Comparaison de la performance des pays entre les sous-échelles d'aspect	76
Figure 1.2.29	Classement des pays selon les aspects de la compréhension de l'écrit.....	77
Figure 1.2.30a	Variation de la performance entre les sexes sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>localiser et extraire</i>	81
Figure 1.2.30b	Variation de la performance entre les sexes sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>intégrer et interpréter</i>	82
Figure 1.2.30c	Variation de la performance entre les sexes sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>réfléchir et évaluer</i>	83
Figure 1.2.31	Description succincte des sept niveaux de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>textes continus</i>	84
Figure 1.2.32	Dans quelle mesure les élèves réussissent-ils à lire des <i>textes continus</i> ?	85

Figure I.2.33	Comparaison de la performance des pays sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>textes continus</i>	87
Figure I.2.34	Description succincte des sept niveaux de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>textes non continus</i>	88
Figure I.2.35	Dans quelle mesure les élèves réussissent-ils à lire des <i>textes non continus</i> ?.....	89
Figure I.2.36	Comparaison de la performance des pays sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>textes non continus</i>	90
Figure I.2.37	Comparaison de la performance des pays entre les sous-échelles de format de texte	92
Figure I.2.38	Classement des pays selon les formats <i>textes continus</i> et <i>textes non continus</i>	93
Figure I.2.39a	Variation de la performance entre les sexes sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>textes continus</i>	94
Figure I.2.39b	Variation de la performance entre les sexes sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>textes non continus</i>	95
Figure I.2.40	COMMENT SE BROSSER LES DENTS.....	97
Figure I.2.41	SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES	100
Figure I.2.42	MONTGOLFIÈRE.....	104
Figure I.2.43	NOTICE SUR LE DON DE SANG.....	108
Figure I.2.44	L'AVARE ET SON LINGOT D'OR	110
Figure I.2.45	LE THÉÂTRE AVANT TOUT	113
Figure I.2.46	TÉLÉTRAVAIL	116
Figure I.2.47	JEVEUXAIDER	119
Figure I.3.1	Carte d'items sélectionnés en mathématiques.....	128
Figure I.3.2	MENUISIER.....	130
Figure I.3.3	RÉSULTATS À UN CONTRÔLE	131
Figure I.3.4	TAUX DE CHANGE – Question 11	132
Figure I.3.5	CROISSANCE.....	133
Figure I.3.6	ESCALIER.....	134
Figure I.3.7	TAUX DE CHANGE – Question 9	135
Figure I.3.8	Description succincte des six niveaux de compétence de l'échelle de culture mathématique.....	136
Figure I.3.9	Quel est le niveau de compétence des élèves en culture mathématique ?	137
Figure I.3.10	Comparaison de la performance des pays en culture mathématique	140
Figure I.3.11	Classement des pays en culture mathématique	141
Figure I.3.12	Variation de la performance entre les sexes sur l'échelle de culture mathématique	142
Figure I.3.13	Carte d'items sélectionnés en sciences.....	144
Figure I.3.14	L'EFFET DE SERRE.....	146
Figure I.3.15	VÊTEMENTS	150
Figure I.3.16	MARY MONTAGU	151
Figure I.3.17	CULTURES GÉNÉTIQUEMENT MODIFIÉES.....	153
Figure I.3.18	EXERCICE PHYSIQUE	154
Figure I.3.19	Description succincte des six niveaux de compétence en sciences.....	155
Figure I.3.20	Quel est le niveau de compétence des élèves en culture scientifique ?.....	156
Figure I.3.21	Comparaison de la performance des pays en culture scientifique.....	159
Figure I.3.22	Classement des pays en culture scientifique.....	160
Figure I.3.23	Variation de la performance entre les sexes sur l'échelle de culture scientifique.....	162
Figure I.3.a	Pourcentage moyen d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique dans l'OCDE.....	163
Figure I.3.b	Élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique	164

TABLEAUX

Tableau I.A	Comparaison de la performance des pays et des économies	16
Tableau A1.1	Niveau de formation des parents converti en années d'études.....	178
Tableau A1.2	Modèle multiniveau d'estimation de l'impact d'une année d'études sur la performance en compréhension de l'écrit, compte tenu de plusieurs variables contextuelles.....	179



Tableau A2.1	Populations cibles et échantillons et l'enquête PISA.....	183
Tableau A2.2	Exclusions.....	185
Tableau A2.3	Taux de réponse.....	187
Tableau A2.4a	Pourcentage d'élèves par année d'études.....	190
Tableau A2.4b	Pourcentage d'élèves par année d'études et par sexe.....	191
Tableau A2.5	Pourcentage d'élèves et scores moyens de ces derniers sur les échelles de compréhension de l'écrit, de culture mathématique et de culture scientifique, selon leur scolarisation ou non dans le système d'éducation traditionnel argentin.....	193
<hr/>		
Tableau A5.1	Répartition des items entre les dimensions du cadre PISA d'évaluation de la compréhension de l'écrit.....	197
Tableau A5.2	Répartition des items entre les dimensions du cadre PISA d'évaluation de la culture mathématique.....	198
Tableau A5.3	Répartition des items entre les dimensions du cadre PISA d'évaluation de la culture scientifique.....	198
<hr/>		
Tableau A6.1	Exemples de résultats jugés initialement « indulgents » et « neutres ».....	201
Tableau A6.2	Exemples de cas signalés.....	201
Tableau A6.3	Pourcentages de cas signalés dans le carnet 12 dans deux pays fictifs.....	201
<hr/>		
Tableau I.2.1	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit.....	204
Tableau I.2.2	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit, selon le sexe.....	205
Tableau I.2.3	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit.....	207
Tableau I.2.4	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>localiser et extraire</i>	208
Tableau I.2.5	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>localiser et extraire</i> , selon le sexe.....	209
Tableau I.2.6	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>localiser et extraire</i>	211
Tableau I.2.7	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>intégrer et interpréter</i>	212
Tableau I.2.8	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>intégrer et interpréter</i> , selon le sexe.....	213
Tableau I.2.9	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>intégrer et interpréter</i>	215
Tableau I.2.10	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>réfléchir et évaluer</i>	216
Tableau I.2.11	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>réfléchir et évaluer</i> , selon le sexe.....	217
Tableau I.2.12	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>réfléchir et évaluer</i>	219
Tableau I.2.13	Variation de la performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit entre les sexes, après contrôle du niveau et de la filière d'enseignement.....	220
Tableau I.2.14	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>textes continus</i>	221
Tableau I.2.15	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>textes continus</i> , selon le sexe.....	222
Tableau I.2.16	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>textes continus</i>	224
Tableau I.2.17	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>textes non continus</i>	225
Tableau I.2.18	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>textes non continus</i> , selon le sexe.....	226
Tableau I.2.19	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>textes non continus</i>	228
Tableau I.2.20	Relation entre des indicateurs socio-économiques et la performance en compréhension de l'écrit.....	229
Tableau I.2.21	Classement des pays sur la base des items préférés.....	230

Tableau I.3.1	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture mathématique.....	231
Tableau I.3.2	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture mathématique, selon le sexe.....	232
Tableau I.3.3	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur l'échelle de culture mathématique	234
Tableau I.3.4	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture scientifique	235
Tableau I.3.5	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture scientifique, selon le sexe	236
Tableau I.3.6	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur l'échelle de culture scientifique.....	238
Tableau I.3.7	Élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique	239
Tableau I.3.8	Élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique, selon le sexe	240
<hr/>		
Tableau S.I.a	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit.....	242
Tableau S.I.b	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit, selon le sexe.....	243
Tableau S.I.c	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit.....	245
Tableau S.I.d	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>localiser et extraire</i>	246
Tableau S.I.e	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>localiser et extraire</i> , selon le sexe.....	247
Tableau S.I.f	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>localiser et extraire</i>	249
Tableau S.I.g	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>intégrer et interpréter</i>	250
Tableau S.I.h	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>intégrer et interpréter</i> , selon le sexe.....	251
Tableau S.I.i	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>intégrer et interpréter</i>	253
Tableau S.I.j	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>réfléchir et évaluer</i>	254
Tableau S.I.k	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>réfléchir et évaluer</i> , selon le sexe.....	255
Tableau S.I.l	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>réfléchir et évaluer</i>	257
Tableau S.I.m	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>textes continus</i>	258
Tableau S.I.n	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>textes continus</i> , selon le sexe	259
Tableau S.I.o	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>textes continus</i>	261
Tableau S.I.p	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>textes non continus</i>	262
Tableau S.I.q	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>textes non continus</i> , selon le sexe	263
Tableau S.I.r	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit <i>textes non continus</i>	265
Tableau S.I.s	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture mathématique.....	266
Tableau S.I.t	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture mathématique, selon le sexe.....	267
Tableau S.I.u	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur l'échelle de culture mathématique	269
Tableau S.I.v	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture scientifique	270
Tableau S.I.w	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture scientifique, selon le sexe	271
Tableau S.I.x	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur l'échelle de culture scientifique.....	273
Tableau S.I.y	Élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique	274
Tableau S.I.z	Élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique, selon le sexe	275



Synthèse

Le concept PISA de compréhension de l'écrit englobe l'éventail de situations dans lesquelles les individus sont amenés à lire, les différents formats dans lesquels l'écrit se présente et les diverses approches que les lecteurs adoptent lorsqu'ils abordent un texte, des techniques fonctionnelles simples qui consistent à trouver un renseignement pratique, aux stratégies plus complexes où la lecture sert à apprendre et comprendre d'autres façons de faire, de penser et d'être. Des études montrent que ces compétences en compréhension de l'écrit sont des variables prédictives plus probantes du bien-être économique et social des nations que le nombre d'années d'études de formation initiale et continue.

La Corée et la Finlande sont les pays les plus performants de l'OCDE : leur score moyen s'établit à 539 et 536 points respectivement. Toutefois, l'économie partenaire Shanghai (Chine) les devance largement avec un score moyen de 556 points.

Les pays ou économies les plus performants en compréhension de l'écrit sont Hong-Kong (Chine) (score moyen de 533 points), Singapour (526 points), le Canada (524 points), la Nouvelle-Zélande (521 points), le Japon (520 points) et l'Australie (515 points). Les Pays-Bas (508 points), la Belgique (506 points), la Norvège (503 points), l'Estonie (501 points), la Suisse (501 points), la Pologne (500 points), l'Islande (500 points) et le Liechtenstein (499 points) affichent également des scores supérieurs à la moyenne de l'OCDE (493 points). Les États-Unis, la Suède, l'Allemagne, l'Irlande, la France, le Danemark, le Royaume-Uni, la Hongrie, le Portugal et, dans les pays et économies partenaires, le Taipei chinois, ont obtenu des scores proches de la moyenne de l'OCDE.

Le pays le moins performant de l'OCDE, le Mexique, accuse un score moyen de 425 points. Parmi les pays de l'OCDE, l'écart entre le pays le plus performant et le pays le moins performant s'établit donc à 114 points, soit l'équivalent de plus de 2 années d'études. Parmi les pays et économies partenaires, cet écart est encore plus important : 242 points, soit l'équivalent de plus de 6 années d'études, séparent le score moyen de Shanghai (Chine) de celui du Kirghizistan (314 points).

Les écarts entre les pays ne représentent toutefois qu'une partie de la variation globale de la performance des élèves. Répondre aux besoins d'un effectif d'élèves d'une telle diversité et combler les écarts de performance qui s'observent entre eux reste un énorme défi dans tous les pays.

Dans 18 pays participants, dont le Mexique, le Chili et la Turquie, la plupart des élèves se classent au niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit, le « seuil » de compétence.

Le niveau 2 peut être considéré comme un seuil de compétence à partir duquel les élèves commencent à montrer qu'ils possèdent des compétences en compréhension de l'écrit qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société. Les élèves qui ne parviennent pas à se hisser au niveau 2 peinent à localiser des informations dans le respect de plusieurs critères, à faire des comparaisons ou des contrastes autour d'une seule caractéristique, à découvrir le sens d'un passage bien délimité dans un texte lorsque les informations pertinentes n'apparaissent pas d'emblée et à établir des liens entre un texte et leur expérience personnelle. Le pourcentage d'adolescents de 15 ans dans cette situation varie fortement entre les pays : il ne représente pas plus de 10 % dans 4 pays et économies, mais passe la barre des 50 % dans 10 pays. Même dans le pays moyen de l'OCDE, près d'un élève sur cinq n'atteint pas le niveau 2. Ce problème reste donc un défi majeur.

À l'autre extrême du spectre de compétence, 7.6 % des élèves se classent au niveau 5 en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Ils sont plus du double à Singapour, en Nouvelle-Zélande et à Shanghai (Chine).

Dans certains pays toutefois, réussir à constituer une élite, fût-elle petite, en compréhension de l'écrit reste du domaine de l'ambition : moins de 1 % des élèves parviennent au niveau 5 dans 16 pays. Ces élèves sont capables : de localiser et organiser plusieurs fragments d'information profondément enfouis ; d'identifier les informations pertinentes dans le texte ; de faire des évaluations critiques et de formuler des hypothèses sur la base de connaissances spécialisées ; de comprendre en profondeur et dans le détail des textes dont le fond ou la forme ne leur est pas familier ; et de comprendre des concepts parfois contraires aux attentes.

Les résultats des épreuves du cycle PISA 2009 montrent qu'œuvrer à favoriser l'excellence et à rehausser le niveau de compétence des élèves peu performants n'a rien de contradictoire. Les pays qui ont obtenu le score moyen le plus élevé aux épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009, la Finlande et la Corée, et dans les pays et économies partenaires, Hong-Kong (Chine) et Shanghai (Chine), comptent aussi parmi les pays où les scores varient le moins entre les élèves. Autre constat important, la Corée a réussi à accroître son score pourtant déjà très élevé en compréhension de l'écrit : le pourcentage d'élèves au niveau 5 ou 6 a plus que doublé depuis 2000.

La Corée est le pays de l'OCDE qui a obtenu le score moyen le plus élevé aux épreuves de mathématiques du cycle PISA 2009. Shanghai (Chine), Singapour et Hong-Kong (Chine), parmi les pays et économies partenaires, se classent respectivement en première, deuxième et troisième position du classement.

La Finlande, la Suisse, le Japon, le Canada, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, la Belgique, l'Australie, l'Allemagne, l'Estonie, l'Islande, le Danemark et la Slovaquie, et dans les pays et économies partenaires, le Taipei chinois, le Liechtenstein et Macao (Chine), ont également obtenu des scores nettement supérieurs à la moyenne de l'OCDE aux épreuves de mathématiques du cycle PISA 2009.

Shanghai (Chine), la Finlande, Hong-Kong (Chine) et Singapour sont les quatre pays et économies qui ont obtenu les scores les plus élevés aux épreuves de sciences du cycle PISA 2009.

La Nouvelle-Zélande, le Canada, l'Estonie, l'Australie, les Pays-Bas, l'Allemagne, la Suisse, le Royaume-Uni, la Slovaquie, la Pologne, l'Irlande et la Belgique, et dans les pays et économies partenaires, le Taipei chinois, le Liechtenstein et Macao (Chine) ont également obtenu des scores nettement supérieurs à la moyenne de l'OCDE en sciences.

Le pourcentage d'élèves qui se classent aux niveaux les plus élevés de compétence dans les trois domaines d'évaluation s'établit à 14.6 % à Shanghai (Chine) et à 12.3% à Singapour.

Des compétences de haut niveau sont essentielles pour innover et, donc, pour favoriser la croissance économique et le développement social. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 16.3 % des élèves sont très performants dans au moins un des trois domaines d'évaluation (la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences). Toutefois, 4.1 % seulement des adolescents de 15 ans sont très performants dans les trois domaines d'évaluation.

En compréhension de l'écrit, les filles l'emportent sur les garçons dans tous les pays participants.

Durant la plus grande partie du XX^e siècle, ce sont surtout les performances médiocres des filles qui préoccupaient les décideurs attentifs à la variation du rendement de l'éducation entre les sexes. Toutefois, ce sont maintenant les moindres performances des garçons en compréhension de l'écrit qui sont source d'inquiétude. Il ressort des résultats des épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 que les filles devancent les garçons dans tous les pays participants, de 39 points en moyenne, dans les pays de l'OCDE, soit l'équivalent de plus d'un demi-niveau de compétence ou d'une année d'études.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons devancent les filles de 12 points en mathématiques. Les écarts entre les sexes sont plus modérés en sciences, tant en valeur absolue que par comparaison avec les écarts importants qui s'observent en compréhension de l'écrit et, dans une moindre mesure, en mathématiques. On compte pratiquement autant de filles que de garçons parmi les élèves les plus performants. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 4.4 % de filles et 3.8 % de garçons sont très performants dans les trois domaines d'évaluation, et 15.6 % de filles et 17.0 % de garçons le sont dans un domaine au moins. Parmi les élèves très performants, l'écart entre les sexes est minime en sciences (1 % de filles et 1.5 % de garçons), mais il est sensible en compréhension de l'écrit (2.8 % de filles et 0.5 % de garçons) et en mathématiques (3.4 % de filles et 6.6% de garçons).



Le rendement de l'éducation peut être très différent dans deux pays d'un même niveau de prospérité.

La répartition des élèves entre les niveaux des échelles PISA de compétence est très différente entre certains pays plus riches et certains pays plus pauvres. En compréhension de l'écrit par exemple, les 10 pays dont la majorité des élèves se classent au niveau 1 ou en deçà se situent tous dans des régions plus pauvres du monde et contrastent fortement avec les 34 pays de l'OCDE, où la majorité des élèves atteint au moins le niveau 3, en moyenne. Toutefois, le fait que la première place du classement du cycle PISA 2009 revienne à Shanghai (Chine), économie partenaire qui accuse un PIB par habitant nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE, montre qu'un revenu national peu élevé n'est pas incompatible avec un bon rendement de l'éducation. La Corée, qui est le pays le plus performant de l'OCDE, affiche également un PIB par habitant inférieur à la moyenne de l'OCDE. Il existe effectivement une corrélation entre le PIB par habitant et la performance du système d'éducation, mais elle n'explique que 6 % des écarts de score moyen entre les pays. Les 94 % restants apportent la preuve que le rendement de l'éducation peut être très différent dans deux pays d'un même niveau de prospérité. L'analyse des résultats révèle une variation du même ordre si le PIB par habitant est remplacé par d'autres variables, en l'occurrence les dépenses par élève, la pauvreté relative ou le pourcentage d'élèves issus de l'immigration.

Le tableau suivant résume les données les plus importantes de ce volume. Il montre le score moyen que les adolescents de 15 ans ont obtenu dans chaque pays en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Il indique aussi leur score moyen sur les sous-échelles de compréhension de l'écrit utilisées pour rendre compte de manière plus détaillée de leurs résultats dans ce domaine d'évaluation. Les scores sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans les cellules bleu clair et inférieurs à la moyenne dans les cellules bleu moyen. Ils ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative dans les cellules bleu foncé.

■ Tableau I.A ■

COMPARAISON DE LA PERFORMANCE DES PAYS ET DES ÉCONOMIES

	Performance supérieure à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pas d'écart statistiquement significatif par rapport à la moyenne de l'OCDE
	Performance inférieure à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

	Sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit	Sur les sous-échelles de compréhension de l'écrit					Sur l'échelle de culture mathématique	Sur l'échelle de culture scientifique
		Localiser et extraire	Intégrer et interpréter	Réfléchir et évaluer	Textes continus	Textes non continus		
Shanghai (Chine)	556	549	558	557	564	539	600	575
Corée	539	542	541	542	538	542	546	538
Finlande	536	532	538	536	535	535	541	554
Hong-Kong (Chine)	533	530	530	540	538	522	555	549
Singapour	526	526	525	529	522	539	562	542
Canada	524	517	522	535	524	527	527	529
Nouvelle-Zélande	521	521	517	531	518	532	519	532
Japon	520	530	520	521	520	518	529	539
Australie	515	513	513	523	513	524	514	527
Pays-Bas	508	519	504	510	506	514	526	522
Belgique	506	513	504	505	504	511	515	507
Norvège	503	512	502	505	505	498	498	500
Estonie	501	503	500	503	497	512	512	528
Suisse	501	505	502	497	498	505	534	517
Pologne	500	500	503	498	502	496	495	508
Islande	500	507	503	496	501	499	507	496
États-Unis	500	492	495	512	500	503	487	502
Liechtenstein	499	508	498	498	495	506	536	520
Suède	497	505	494	502	499	498	494	495
Allemagne	497	501	501	491	496	497	513	520
Irlande	496	498	494	502	497	496	487	508
France	496	492	497	495	492	498	497	498
Taïpei chinois	495	496	499	493	496	500	543	520
Danemark	495	502	492	493	496	493	503	499
Royaume-Uni	494	491	491	503	492	506	492	514
Hongrie	494	501	496	489	497	487	490	503
Portugal	489	488	487	496	492	488	487	493
Macao (Chine)	487	493	488	481	488	481	525	511
Italie	486	482	490	482	489	476	483	489
Lettonie	484	476	484	492	484	487	482	494
Slovénie	483	489	489	470	484	476	501	512
Grèce	483	468	484	489	487	472	466	470
Espagne	481	480	481	483	484	473	483	488
République tchèque	478	479	488	462	479	474	493	500
République slovaque	477	491	481	466	479	471	497	490
Croatie	476	492	472	471	478	472	460	486
Israël	474	463	473	483	477	467	447	455
Luxembourg	472	471	475	471	471	472	489	484
Autriche	470	477	471	463	470	472	496	494
Lituanie	468	476	469	463	470	462	477	491
Turquie	464	467	459	473	466	461	445	454
Dubaï (EAU)	459	458	457	466	461	460	453	466
Fédération de Russie	459	469	467	441	461	452	468	478
Chili	449	444	452	452	453	444	421	447
Serbie	442	449	445	430	444	438	442	443
Bulgarie	429	430	436	417	433	421	428	439
Uruguay	426	424	423	436	429	421	427	427
Mexique	425	433	418	432	426	424	419	416
Roumanie	424	423	425	426	423	424	427	428
Thaïlande	421	431	416	420	423	423	419	425
Trinité-et-Tobago	416	413	419	413	418	417	414	410
Colombie	413	404	411	422	415	409	381	402
Brésil	412	407	406	424	414	408	386	405
Monténégro	408	408	420	383	411	398	403	401
Jordanie	405	394	410	407	417	387	387	415
Tunisie	404	393	393	427	408	393	371	401
Indonésie	402	399	397	409	405	399	371	383
Argentine	398	394	398	402	400	391	388	401
Kazakhstan	390	397	397	373	399	371	405	400
Albanie	385	380	393	376	392	366	377	391
Qatar	372	354	379	376	375	361	368	379
Panama	371	363	372	377	373	359	360	376
Pérou	370	364	371	368	374	356	365	369
Azerbaïdjan	362	361	373	335	362	351	431	373
Kirghizistan	314	299	327	300	319	293	331	330

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367054>



1

Introduction

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) montre dans quelle mesure les élèves qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire possèdent certaines des connaissances et compétences essentielles pour participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes, en particulier en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Cette section présente une vue d'ensemble de l'enquête PISA : les pays qui y participent, les élèves qui se soumettent aux épreuves PISA ainsi que la nature des savoirs et savoir-faire ciblés, et leur mode d'évaluation. Elle explique par ailleurs en quoi le cycle PISA 2009 se différencie des cycles PISA précédents.



VUE D'ENSEMBLE DE L'ENQUÊTE PISA

Cycle PISA 2009 – Domaine principal d'évaluation : la compréhension de l'écrit

Les élèves sont-ils bien préparés à relever les défis que l'avenir leur réserve ? Sont-ils capables d'analyser, de raisonner et de communiquer leurs idées de manière probante ? Ont-ils découvert la nature des objectifs qu'ils poursuivront leur vie durant en tant que membres productifs de l'économie et de la société ? Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) cherche à répondre à ces questions au travers d'évaluations des compétences clés des élèves de 15 ans réalisées tous les trois ans dans les pays membres de l'OCDE ainsi que dans des pays et économies partenaires qui, ensemble, représentent près de 90 % de l'économie mondiale¹.

L'enquête PISA détermine dans quelle mesure les élèves qui arrivent en fin d'obligation scolaire ont acquis certaines des connaissances et compétences essentielles pour pouvoir participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes, en particulier en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. L'enquête PISA ne cherche pas simplement à évaluer la faculté des élèves à reproduire ce qu'ils ont appris, mais vise surtout à déterminer dans quelle mesure ils sont capables de se livrer à des extrapolations à partir de ce qu'ils ont appris et d'utiliser leurs connaissances dans des situations qui ne leur sont pas familières, qu'elles soient ou non en rapport avec l'école.

L'enquête PISA en est maintenant à la fin de son quatrième cycle d'évaluation. Après l'évaluation approfondie de chacun des domaines PISA – la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences – en 2000, 2003 et 2006, le cycle PISA 2009 marque le début d'une nouvelle série, avec une deuxième évaluation approfondie de la compréhension de l'écrit, qui reflète toutefois l'évolution du domaine depuis 2000, notamment la généralisation de l'écrit électronique.

Savoir lire est indispensable pour acquérir des connaissances dans d'autres matières et vivre pleinement sa vie d'adulte. La faculté de transmettre des informations par écrit ou oralement est l'un des plus grands atouts de l'humanité. La découverte que l'information peut être partagée dans le temps et dans l'espace, sans les limites de la portée de la voix, de l'espace et de la précision de la mémoire, a joué un rôle capital dans les progrès de l'humanité. Apprendre à lire et à écrire demande toutefois un effort, car ce processus passe par l'acquisition d'un large éventail de compétences complexes. Notre cerveau est biologiquement apte à acquérir le langage, mais l'écriture et la lecture sont des progrès relativement récents dans l'histoire de l'humanité. Devenir un lecteur efficace est un objectif dont l'accomplissement requiert pratique et engagement.

Le cycle PISA 2009 est l'évaluation la plus complète et la plus rigoureuse des compétences des élèves en compréhension de l'écrit qui ait été entreprise à ce jour à l'échelle internationale. Il évalue non seulement les connaissances et les compétences des élèves en compréhension de l'écrit, mais également leurs attitudes et leurs stratégies d'apprentissage en la matière. Le cycle PISA 2009 renouvelle également l'évaluation des compétences des élèves en mathématiques et en sciences.

Ce rapport présente les résultats du cycle PISA 2009. Il est publié en six volumes pour faciliter la localisation des données relatives à certains aspects spécifiques de l'enquête PISA. La section « Présentation des résultats du cycle PISA 2009 » ci-dessous décrit la teneur de chaque volume.

L'enquête PISA

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 2009².

La pertinence des savoirs et savoir-faire évalués dans le cadre de l'enquête PISA est confirmée par des études longitudinales qui ont suivi le parcours des élèves après leur évaluation lors d'un cycle PISA. Ainsi, des études menées en Australie, au Canada et en Suisse ont conclu à l'existence d'une forte corrélation entre les résultats des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit lors des cycles PISA et la poursuite de leurs études et leur entrée réussie dans la vie active (voir également le chapitre 2)³.

Les décisions sur la nature et la portée des épreuves PISA et des informations contextuelles à recueillir sont prises par d'éminents experts des pays participants. Les gouvernements orientent ces décisions en fonction de leurs préoccupations communes quant à l'action des pouvoirs publics. Des ressources et des efforts considérables ont été déployés pour que les instruments d'évaluation se caractérisent par une grande diversité et un bon équilibre culturels et linguistiques. Par ailleurs, les normes les plus strictes ont été appliquées lors de la conception et la traduction des épreuves, de l'échantillonnage et de la collecte des données. Pour toutes ces raisons, les résultats de l'enquête PISA se distinguent par un niveau élevé de validité et de fidélité, et permettent de mieux cerner et comparer le rendement des systèmes d'éducation des pays économiquement les plus développés du monde et d'autres pays qui sont à un stade intermédiaire de leur développement économique. L'enquête PISA, initialement mise en œuvre par les pays de l'OCDE, est devenue au fil du temps un instrument d'évaluation majeur dans de nombreuses régions du monde. Outre les pays de l'OCDE, l'enquête PISA a été administrée ou est en cours (pays suivis d'une astérisque) :

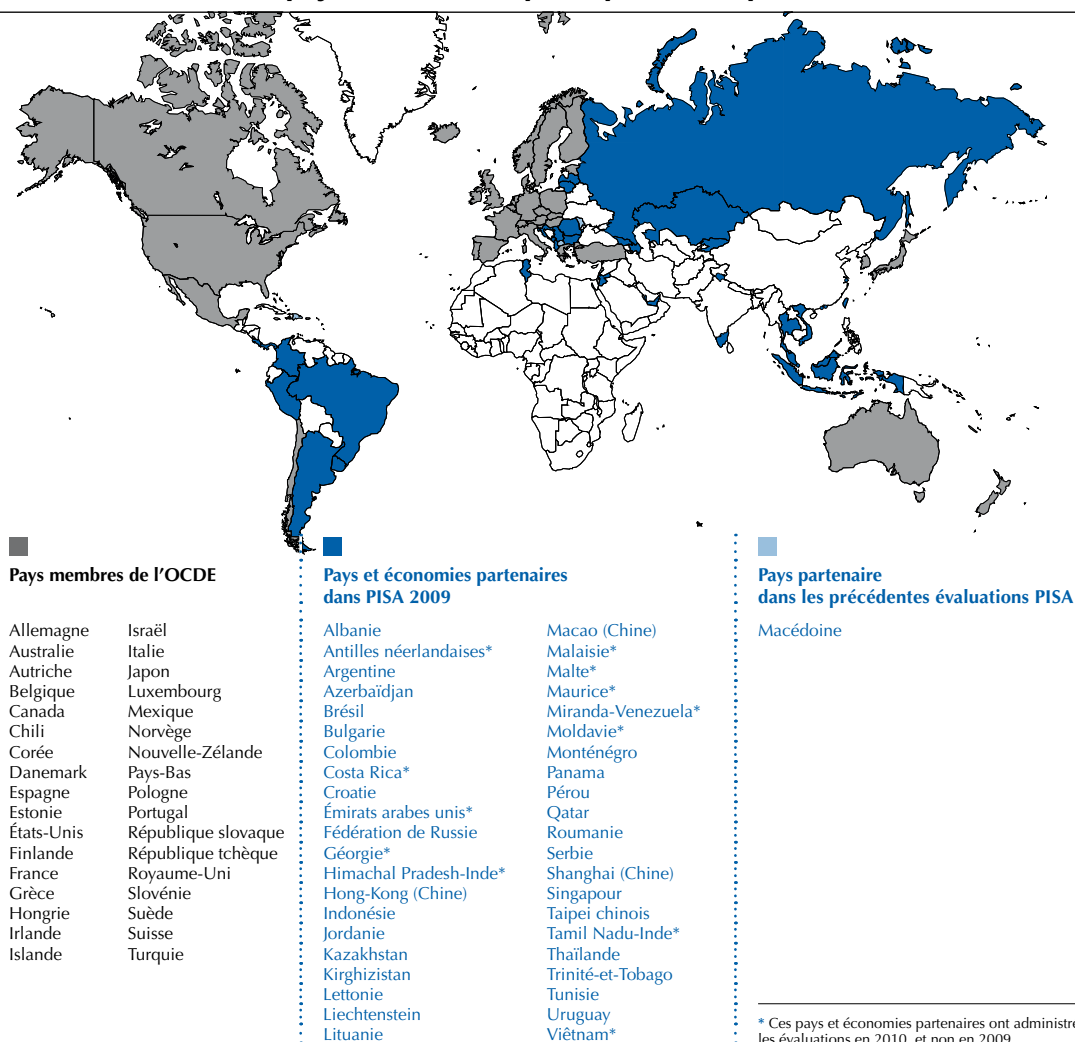
- en **Asie méridionale et en Asie du Sud-Est** : Hong-Kong (Chine), Himachal Pradesh-Inde*, Indonésie, Macao (Chine), Malaisie*, Shanghai (Chine), Singapour, Taipei chinois, Tamil Nadu-Inde*, Thaïlande et Viêt Nam* ;
- en **Europe méditerranéenne, centrale et orientale**⁴ et en **Asie centrale** : Albanie, Azerbaïdjan, Bulgarie, Croatie, Fédération de Russie, Géorgie*, Kazakhstan, Kirghizistan, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Macédoine, Malte*, Moldavie*, Monténégro, Roumanie et Serbie ;
- au **Moyen-Orient** : Émirats arabes unis*, Jordanie et Qatar ;
- en **Amérique centrale et en Amérique du Sud** : Antilles néerlandaises*, Argentine, Brésil, Colombie, Costa Rica*, Miranda-Venezuela*, Panama, Pérou, Trinité-et-Tobago et Uruguay ; et
- en **Afrique** : Maurice* et Tunisie.

Les décideurs du monde entier utilisent les résultats de l'enquête PISA pour comparer les connaissances et compétences de leurs élèves à celles des élèves des autres pays participants. L'enquête PISA révèle les accomplissements possibles de l'éducation en analysant les performances des élèves des pays les plus performants. Les décideurs politiques se servent également des résultats de l'enquête PISA pour juger du rythme des progrès de l'éducation et déterminer dans quelle mesure les évolutions des performances qui s'observent dans leur pays sont proches de celles enregistrées dans d'autres pays. Une série de pays, dont le nombre va croissant, se basent également sur l'enquête PISA pour se fixer des objectifs chiffrés d'amélioration en fonction des accomplissements mesurables d'autres pays ainsi que pour lancer des projets de recherche et d'apprentissage collégial en vue d'identifier les leviers utilisables dans le cadre de l'action publique et les orientations de réforme pour améliorer l'éducation. Si l'enquête PISA ne permet pas d'identifier des relations de cause à effet entre les intrants, les processus et le rendement de l'éducation, elle n'en révèle pas moins des caractéristiques clés qui sont comparables ou différentes selon les systèmes d'éducation et les porte à la connaissance des professionnels de l'éducation, des décideurs politiques et du grand public.

L'enquête PISA suscite un grand intérêt, comme en attestent les innombrables rapports rédigés dans les pays participants⁵, les nombreuses références à ses résultats dans les débats publics et sa grande couverture médiatique dans le monde entier. Un certain nombre de pays ont également commencé à administrer des évaluations nationales en marge ou en complément des évaluations PISA.

■ Figure I.1.1 ■

Les pays et économies participant à l'enquête PISA



EN QUOI LE CYCLE PISA 2009 SE DIFFÉRENCIE-T-IL DES CYCLES PRÉCÉDENTS ?

Un nouveau profil de compétence des élèves en compréhension de l'écrit

Le mode d'évaluation de la compréhension de l'écrit a évolué depuis le cycle PISA 2000, dont le cadre d'évaluation a été adapté en fonction des changements dans le comportement des lecteurs. C'est la façon dont les élèves *retrouvent* les informations qui avait été évaluée lors du cycle PISA 2000, mais aussi celle dont ils les *localisent* qui l'a été lors du cycle PISA 2009. De même, le cycle PISA 2000 avait cherché à déterminer dans quelle mesure les élèves réussissent à *interpréter* ce qu'ils lisent, alors que le cycle PISA 2009 a aussi tenté d'évaluer dans quelle mesure ils réussissent à *intégrer* ce qu'ils lisent. Enfin, comme le cycle PISA 2000, le cycle PISA 2009 a étudié la façon dont les élèves *réfléchissent* à ce qu'ils lisent et dont ils *l'évaluent*.

Une évaluation de la compréhension de l'écrit électronique

Dans l'enquête PISA, l'administration d'épreuves informatisées remonte à 2006 pour l'évaluation des compétences des élèves en sciences, une première qui a été suivie en 2009 par l'évaluation des compétences des élèves en compréhension de l'écrit électronique. Vingt pays ont décidé d'administrer cette composante. Les élèves ont répondu à une série de questions différentes reproduisant la façon d'utiliser des textes électroniques pour obtenir des informations. Il leur a notamment été demandé d'utiliser un moteur de recherche et de choisir des mots clés et les pages *ad hoc* pour répondre à des questions.



Encadré I.1.1 **Caractéristiques principales du cycle PISA 2009**

Contenu

- La compréhension de l'écrit est le domaine d'évaluation majeur du cycle PISA 2009, mais ce dernier comprend également des mises à jour sur les performances en mathématiques et en sciences. Dans l'enquête PISA, les savoirs et savoir-faire des élèves dans ces domaines ne sont pas évalués seulement en termes d'acquis scolaires, mais aussi en fonction de la capacité des élèves à réfléchir à leurs connaissances et à leurs expériences, et à les appliquer dans des situations inspirées de la vie réelle. La priorité est donnée à la maîtrise des processus, à la compréhension des concepts et à la capacité d'évoluer dans diverses situations dans chaque domaine d'évaluation.
- Le cycle PISA 2009 a pour la première fois évalué la capacité des élèves de 15 ans à lire, comprendre et utiliser des textes électroniques.

Méthodes

- Au total, 470 000 élèves environ, représentatifs des quelque 26 millions d'élèves de 15 ans scolarisés dans les 65 pays et économies participants, ont pris part aux évaluations de 2009. De plus, 50 000 élèves environ, représentatifs des quelque 2 millions d'élèves de 15 ans scolarisés dans 10 autres pays et économies partenaires, ont pris part en 2010 à une deuxième série d'évaluations.
- Les élèves participants ont répondu à des épreuves papier-crayon d'une durée de deux heures en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Dans 20 pays, ils ont également répondu à des épreuves informatisées conçues pour évaluer leur capacité à comprendre des textes électroniques.
- Les épreuves PISA comportent des questions à choix multiple ainsi que des questions qui demandent aux élèves de formuler leurs propres réponses. Les questions sont regroupées par unité. Ces unités s'articulent autour de textes ou de graphiques, très proches de ceux que les élèves sont susceptibles de rencontrer dans la vie courante.
- Les élèves ont par ailleurs passé une trentaine de minutes à répondre à un questionnaire sur leur milieu familial, leurs habitudes d'apprentissage et leurs attitudes à l'égard de la lecture, ainsi que leur engagement et leur motivation.
- Les chefs d'établissement ont rempli un questionnaire à propos de leur établissement, notamment ses caractéristiques démographiques et la qualité de son environnement d'apprentissage.

Résultats du cycle PISA 2009

- Le profil détaillé des savoirs et savoir-faire des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, y compris de l'écrit électronique, et une mise à jour de leur profil de compétence en mathématiques et en sciences.
- Des indicateurs contextuels associant les résultats cognitifs aux caractéristiques des élèves et de leur établissement.
- La description de l'engagement des élèves dans la lecture et de leur connaissance et de leur usage des différentes stratégies d'apprentissage.
- Une base de connaissance à exploiter au service de la recherche et de l'analyse en matière d'action publique.
- Des données tendanciennes sur l'évolution des connaissances et des compétences des élèves au fil du temps en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, sur l'évolution de leurs attitudes et de leurs indicateurs socio-économiques, et de leur impact sur plusieurs indicateurs de performance.

Cycles d'évaluation à venir

- La culture mathématique sera à nouveau le domaine majeur d'évaluation du cycle PISA 2012, et la culture scientifique, celui du cycle PISA 2015. Une nouvelle série de cycles débutera par la suite avec la compréhension de l'écrit comme domaine majeur d'évaluation.
- Les prochains cycles accorderont davantage d'importance à l'évaluation de la capacité des élèves à lire et comprendre des textes électroniques, et à résoudre des problèmes sous un format numérique, en écho à la généralisation des applications des technologies de l'information et de la communication dans nos sociétés modernes.



Une évaluation plus pointue d'un plus grand éventail de compétences

Lors des cycles PISA précédents, un certain nombre de pays ont accusé des performances nettement inférieures à la moyenne de l'OCDE et ont constaté que bon nombre de leurs élèves ne parvenaient pas à se hisser aux niveaux de compétence décrits. À l'occasion du cycle PISA 2009, de nouveaux items de compréhension de l'écrit adaptés à des compétences plus élémentaires de lecture ont été conçus pour mieux décrire le profil des élèves moins performants. Plusieurs pays ont décidé d'administrer ces items et ont reçu des carnets de test conçus pour évaluer des compétences plus élémentaires en compréhension de l'écrit. Les niveaux de compétence ont été étendus pour décrire d'une façon plus détaillée le profil de compétence des élèves très performants et pour identifier les élèves les plus performants.

Une plus grande priorité aux progrès des systèmes d'éducation

L'enquête PISA est administrée régulièrement depuis une dizaine d'années, ce qui permet de déterminer non seulement où les pays se situent quant à la performance de leurs élèves, mais également dans quelle mesure les disparités entre les élèves moins performants et plus performants évoluent. Tous les trois ans, l'enquête PISA évalue les savoirs et les savoir-faire des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, ces trois domaines étant déclarés tour à tour une fois domaine majeur d'évaluation et deux fois domaine mineur d'évaluation, soit sur une période de neuf ans. Le modèle fondamental de l'évaluation reste constant pour préserver la comparabilité d'un cycle PISA à l'autre. À long terme, cette approche permettra aux pays d'établir des liens entre la réorientation de l'action publique et l'amélioration de la performance de leur système d'éducation, et de comparer avec plus de précision l'évolution des performances de leur système d'éducation avec des normes internationales.

Lors du cycle PISA 2009, c'est la première fois que la compréhension de l'écrit a retrouvé le rang de domaine majeur d'évaluation, ce qui donne aux pays l'occasion d'analyser, en détail, les changements qui se sont produits depuis neuf ans, soit depuis la première fois que la compréhension de l'écrit a été déclarée domaine majeur d'évaluation. Un certain nombre d'items de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2000 sont restés inchangés au fil du temps pour mieux cerner l'évolution depuis lors.

De nouvelles informations contextuelles sur les élèves

Les données sur l'engagement des élèves dans la lecture et sur leur connaissance et leur utilisation de différentes stratégies d'apprentissage ont permis de dégager des conclusions pertinentes pour l'action publique en 2000. C'est la raison pour laquelle cette thématique a été reprise après révision lors du cycle PISA 2009 :

- Les élèves ont été interrogés sur les techniques qu'ils appliquent pour apprendre, surtout pour comprendre et assimiler des concepts ou des textes, ainsi que sur les approches qu'ils utilisent pour résumer des textes et sur leur capacité à utiliser différentes stratégies lorsqu'ils abordent des textes.
- Compte tenu de l'étroite corrélation établie auparavant entre le niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit et leur engagement dans la lecture, il a été demandé aux élèves si leurs enseignants les stimulaient à s'engager dans la lecture et, dans l'affirmative, par quel biais.
- De nouvelles thématiques ont été ajoutées : il a été demandé aux élèves s'ils se rendaient à la bibliothèque pour emprunter des livres, y lire ou y utiliser l'Internet.
- Les questionnaires ont été remaniés pour mieux refléter l'usage que les élèves de 15 ans font des nouvelles technologies. Ainsi, il leur a été demandé s'ils utilisaient les nouvelles technologies pour surfer sur l'Internet et pour se divertir. Les élèves de 44 pays⁶ ont répondu à ce questionnaire facultatif de l'enquête PISA.

LES INDICATEURS ET LA MÉTHODOLOGIE D'ÉVALUATION DE L'ENQUÊTE PISA

Les cadres conceptuels qui sous-tendent l'évaluation dans chaque domaine de l'enquête PISA ont été préparés par des experts internationaux des pays participants, puis approuvés par les gouvernements de ceux-ci après consultation (OCDE, 1999 ; OCDE, 2003 ; OCDE, 2006 ; OCDE, 2009). Ils débutent par la définition du concept de « littératie » qui renvoie à la capacité des élèves de faire des extrapolations à partir de ce qu'ils ont appris pour appliquer des connaissances et des compétences dans des contextes originaux et d'analyser, de raisonner et de communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes dans diverses situations.

Le concept de « littératie » en compréhension de l'écrit retenu par l'enquête PISA va bien au-delà de la notion historique de lecture. En effet, la littératie est mesurée comme un continuum, et non comme une faculté que les individus possèdent ou ne possèdent pas. Il peut se révéler utile ou judicieux à certains égards de définir un point du continuum en deçà duquel les niveaux de compétence sont jugés insuffisants, mais l'enquête PISA décrit la performance au-delà et en deçà de ce seuil de compétence.



L'acquisition de ces savoirs et savoir-faire est un processus qui s'étend tout au long de la vie et qui est mis en œuvre non seulement à l'école et dans le cadre institutionnel de l'enseignement, mais également au travers d'interactions avec des proches, des collègues et d'autres membres de la société. Il serait absurde d'attendre des jeunes de 15 ans qu'ils aient appris tout ce qu'ils auront besoin de savoir une fois adultes, mais ils doivent en principe posséder de solides connaissances fondamentales en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Ils doivent aussi comprendre des processus et des principes élémentaires, et les appliquer avec souplesse dans différentes situations pour pouvoir poursuivre leur apprentissage dans ces trois matières et mettre leurs acquis en pratique dans le monde réel. C'est pourquoi l'enquête PISA cherche à évaluer non pas l'acquisition de certaines connaissances propres aux matières scolaires, mais l'aptitude à mener à bien des tâches qui s'inscrivent dans des situations de la vie réelle et qui demandent une compréhension approfondie de concepts fondamentaux.

L'enquête PISA tente par ailleurs de cerner les stratégies d'apprentissage et les centres d'intérêt des élèves, et de mesurer des compétences par-delà les limites des différentes disciplines, comme la faculté de résolution de problèmes par exemple. Le cycle PISA 2000 a ouvert la voie en interrogeant les élèves sur leur motivation et d'autres aspects de leurs attitudes face à l'apprentissage, sur leur degré de maîtrise de l'informatique et, sous la rubrique intitulée « apprentissage autorégulé », sur les stratégies qu'ils appliquent pour gérer et contrôler leur propre apprentissage. Cette évaluation des motivations et des attitudes des élèves s'est poursuivie lors du cycle PISA 2006, avec un volet spécialement consacré aux attitudes des élèves à l'égard de la science et à leur intérêt pour cette matière. Le cycle PISA 2009, dont la compréhension de l'écrit est le domaine majeur d'évaluation, revient sur l'engagement des élèves dans ce domaine et sur leur compréhension de leurs stratégies de lecture et d'apprentissage. Cet aspect de l'enquête PISA est expliqué en détail dans le volume III, *Apprendre à apprendre*.

Les indicateurs de performance PISA

Les domaines d'évaluation du cycle PISA 2009 sont définis dans un cadre conceptuel, qui précise notamment :

- les connaissances que les élèves doivent appliquer dans chaque domaine ;
- les compétences que les élèves doivent appliquer dans chaque domaine ;
- les contextes dans lesquels s'inscrivent les problèmes que les élèves rencontrent ; et
- les attitudes et les dispositions des élèves en matière d'apprentissage.

Le cadre conceptuel d'évaluation de la compréhension de l'écrit, de la culture mathématique et de la culture scientifique est repris en intégralité dans la publication *PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science* (OCDE, 2009) et résumé dans le volume I du présent rapport. La figure I.1.2 ci-après propose également une synthèse de la définition de chaque domaine d'évaluation et décrit les trois premières des quatre dimensions ci-dessus.

Les instruments d'évaluation PISA

Comme lors des cycles PISA précédents, les instruments d'évaluation administrés à l'occasion du cycle PISA 2009 sont faits d'« unités » constituées d'un stimulus, en l'occurrence des textes, des tableaux et/ou des graphiques, et de plusieurs questions portant sur des aspects différents du stimulus. Les questions proposées aux élèves ont été conçues dans le souci de leur soumettre des tâches aussi proches que possible de celles qu'ils peuvent rencontrer dans la vie réelle.

Plusieurs formats de questions ont été retenus. La moitié environ des questions sont des items à choix multiple : les élèves doivent choisir une option parmi les quatre ou cinq qui leur sont proposées (items simples à choix multiple) ou choisir une des deux réponses possibles (« Oui » ou « Non », « D'accord » ou « Pas d'accord ») pour donner leur avis sur des affirmations ou des propositions (items complexes à choix multiple). D'autres questions demandent aux élèves de construire leur propre réponse, c'est-à-dire de rédiger soit une réponse courte (questions à réponse courte), soit une réponse plus longue (questions à réponse construite ouverte). Ce format d'item autorise des réponses individuelles divergentes et permet d'analyser la façon dont les élèves justifient leur point de vue. Enfin, les autres questions demandent aux élèves de rédiger leur propre réponse, mais sur la base d'une série très limitée de réponses possibles (items à réponse construite fermée), dont la correction est dichotomique (réponse correcte ou incorrecte). Le pourcentage de questions par type de format varie selon les domaines d'évaluation et est indiqué dans le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).



■ Figure I.1.2 ■

Synthèse des domaines d'évaluation du cycle PISA 2009

	COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT	CULTURE MATHÉMATIQUE	CULTURE SCIENTIFIQUE
Définition et caractéristiques distinctives	<p>Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s'y engager. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société.</p> <p>Cette notion de la <i>compréhension de l'écrit</i> va au-delà du simple décodage et de la compréhension littérale, elle implique aussi des facultés d'interprétation, de réflexion et la capacité d'utiliser la lecture pour accomplir des objectifs personnels.</p> <p>Comme l'enquête PISA donne la priorité à la lecture pour apprendre plutôt qu'à l'apprentissage de la lecture, les compétences en lecture les plus élémentaires ne sont pas évaluées.</p>	<p>La <i>culture mathématique</i> est l'aptitude d'un individu à formuler, employer et interpréter les mathématiques dans différents contextes. Elle inclut la faculté de raisonnement mathématique et la capacité d'utiliser des concepts, des procédures, des faits et des outils mathématiques pour décrire, expliquer et prévoir des phénomènes. La culture mathématique aide les individus à comprendre le rôle joué par les mathématiques dans le monde, à porter des jugements fondés et à prendre des décisions sensées en fonction des exigences de leur vie de citoyen constructif, impliqué et réfléchi.</p> <p>La <i>culture mathématique</i> renvoie à la notion plus vaste de l'utilisation fonctionnelle des mathématiques ; et le concept d'engagement, à la capacité d'identifier et d'énoncer des problèmes mathématiques dans diverses situations.</p>	<p>La <i>culture scientifique</i> d'un individu est définie comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ les connaissances scientifiques de l'individu et sa capacité d'utiliser ces connaissances pour identifier les questions auxquelles la science peut apporter une réponse, pour acquérir de nouvelles connaissances, pour expliquer des phénomènes de manière scientifique et pour tirer des conclusions fondées sur des faits à propos de questions à caractère scientifique ; ■ la compréhension des traits caractéristiques de la science en tant que forme de recherche et de connaissances humaines ; ■ la conscience du rôle de la science et de la technologie dans notre environnement matériel, intellectuel et culturel ; et ■ la volonté de s'engager en qualité de citoyen réfléchi à propos de problèmes à caractère scientifique et touchant à des notions relatives à la science. <p>La <i>culture scientifique</i> désigne la compréhension des concepts scientifiques, la capacité de se placer dans une perspective scientifique et de réfléchir aux faits sous un angle scientifique.</p>
Connaissances	<p>Formats de l'écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Textes continus</i> – différents types de textes en prose, notamment de narration, d'information et d'argumentation ■ <i>Textes non continus</i> – graphiques, formulaires et listes ■ <i>Textes mixtes</i> – textes constitués de passages continus et non continus ■ <i>Textes multiples</i> – textes indépendants (de formats identique ou différent) juxtaposés à des fins spécifiques 	<p>Groupes de concepts mathématiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Quantité</i> ■ <i>Espace et formes</i> ■ <i>Variations et relations</i> ■ <i>Incertitude</i> 	<p><i>Connaissances en sciences</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ « Systèmes physiques » ■ « Systèmes vivants » ■ « Systèmes de la Terre et de l'univers » ■ « Systèmes technologiques » <p><i>Connaissances à propos de la science</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ « Démarche scientifique » ■ « Explications scientifiques »
Compétences	<p>Processus ou tâches de compréhension de l'écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Localiser et extraire</i> ■ <i>Intégrer et interpréter</i> ■ <i>Réfléchir et évaluer</i> ■ <i>Complexe</i> – localiser, évaluer et intégrer des informations situées dans des textes électroniques multiples, par exemple 	<p>Groupes de compétences requises en mathématiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Reproduction</i> (opérations mathématiques simples) ■ <i>Connexion</i> (établir des liens entre des concepts pour résoudre des problèmes directs) ■ <i>Réflexion</i> (raisonnement mathématique plus étendu) 	<p>Processus ou tâches scientifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Identifier des questions d'ordre scientifique</i> ■ <i>Expliquer des phénomènes de manière scientifique</i> ■ <i>Utiliser des faits scientifiques</i>
Contexte et situation	<p>Usages prévus des textes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Usage personnel</i> ■ <i>Usage éducatif</i> ■ <i>Usage professionnel</i> ■ <i>Usage public</i> 	<p>Domaines d'application des mathématiques, définis en fonction de leur rapport avec la vie privée, la vie sociale et le monde :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Contexte personnel</i> ■ <i>Contexte éducatif et professionnel</i> ■ <i>Contexte public</i> ■ <i>Contexte scientifique</i> 	<p>Domaines d'application de la science, définis en fonction de leur rapport avec la vie privée, la vie sociale et le monde :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ « Santé » ■ « Ressources naturelles » ■ « Environnement » ■ « Risques » ■ « Frontières de la science et de la technologie »



La correction des réponses aux items PISA est soumise au respect strict d'un guide de codage approuvé à l'échelle internationale qui indique les codes attribués aux diverses réponses. Le processus de correction est du ressort de correcteurs spécialisés formés à cet effet. Certaines questions sont associées à deux options de codage (crédit ou pas de crédit), mais d'autres peuvent également valoir un crédit partiel, prévu pour coder les réponses moins élaborées ou en partie correctes. Pour garantir la cohérence du processus de codage, une partie des questions sont codées séparément par quatre correcteurs différents. De plus, un échantillon des réponses des élèves de chaque pays sont codées de manière centralisée par un panel indépendant de correcteurs spécialisés dans le but de vérifier l'uniformité du processus de codage dans tous les pays. Il ressort de cette analyse que le codage est cohérent dans tous les pays. Pour plus de précisions sur le processus de codage, consulter le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

Des carnets de test ont été constitués à partir d'une batterie d'items représentant au total 390 minutes de test. Chaque élève a été soumis à une évaluation d'une durée de 120 minutes. Les épreuves de compréhension de l'écrit représentent au total 210 minutes (soit 54 % du temps total des épreuves), et celles de mathématiques et de sciences, 90 minutes chacune (soit 23 % du temps total). Chaque élève s'est vu attribuer l'un des 13 carnets de test de manière aléatoire.

La population d'élèves PISA

Dans l'enquête PISA, l'évaluation de populations cibles comparables fait l'objet d'un soin tout particulier pour que les résultats soient comparables entre pays. Il n'est pas possible de définir des années d'études réellement comparables à l'échelon international, car les pays diffèrent quant à la nature et la portée de l'accueil et de l'encadrement préscolaires, l'âge de la scolarité obligatoire et la structure institutionnelle de l'éducation. La validité des comparaisons internationales du rendement scolaire impose donc la définition d'un critère d'âge pour identifier les populations concernées. La population cible de l'enquête PISA est constituée des élèves qui avaient entre 15 ans et 3 mois révolus et 16 ans et 2 mois révolus au moment de l'évaluation, et avaient derrière eux au moins 6 ans de scolarité obligatoire, quels que soient leur année d'études, le type de leur établissement (établissement public, privé ou étranger), leur mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel) et leur filière d'enseignement (générale ou professionnelle) (voir la définition opérationnelle de la population cible dans le rapport technique sur le cycle PISA 2009, *PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître). L'application de ce critère d'âge dans tous les pays et lors de tous les cycles d'évaluation permet de suivre d'une manière cohérente l'évolution de la performance des élèves avant la fin de leur scolarité obligatoire.

Grâce à cette approche, il est possible de tirer des conclusions sur les connaissances et les compétences des individus nés la même année qui sont encore scolarisés à l'âge de 15 ans, mais qui ont vécu des expériences différentes d'apprentissage à l'école et ailleurs. L'éventail des années d'études que ces élèves fréquentent varie en fonction de la politique d'éducation des pays, notamment l'âge du début de la scolarisation et le rythme du parcours scolaire. En outre, dans certains pays, les élèves constituant la population de l'enquête PISA peuvent être inscrits dans différents systèmes ou filières d'enseignement.

Des normes techniques strictes ont été édictées à propos de la définition des populations cibles au niveau national et des écarts admissibles par rapport à cette définition (pour plus de détails, voir le site de l'enquête PISA, à l'adresse www.pisa.oecd.org). Ces normes prévoient notamment que le taux global d'exclusion de la population cible doit rester inférieur à 5 % pour que le score national moyen ne puisse selon toute vraisemblance être biaisé de plus de 5 points à la hausse ou à la baisse, soit une variation de l'ordre de 2 erreurs types d'échantillonnage (voir l'encadré I.1.2). Il est possible d'exclure de la population cible soit des établissements, soit des élèves. Les normes PISA prévoient divers motifs d'exclusion d'élèves ou d'établissements. Des établissements peuvent être exclus parce qu'ils sont situés dans des régions reculées et donc difficilement accessibles ou qu'ils ne se prêtent pas à l'administration des épreuves pour des raisons de taille, d'organisation ou de mise en œuvre. Quant aux élèves, ils peuvent être exclus s'ils sont atteints d'un handicap intellectuel ou s'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue de l'évaluation.

Le pourcentage d'établissements exclus est inférieur à 1 % dans 29 des 65 pays et économies qui ont participé au cycle PISA 2009 et est partout inférieur à 5 %. Les taux d'exclusion augmentent légèrement lorsque les élèves exclus dans le respect des critères internationaux d'exclusion sont pris en considération. Le taux global d'exclusion reste toutefois inférieur à 2 % dans 32 pays et économies participants, à 5 % dans 60 pays et économies participants et à 7 % dans tous les pays et économies participants, sauf au Luxembourg (7.2 %) et au Danemark (8.6 %).



Le pourcentage d'établissements exclus est inférieur à 1 % dans 15 pays de l'OCDE sur 34 et est inférieur à 5 % tous pays de l'OCDE confondus. Le taux global d'exclusion, c'est-à-dire compte tenu des élèves exclus, est inférieur à 2 % dans 9 pays de l'OCDE et à 5 % dans 25 pays de l'OCDE (voir l'annexe A2).

Restrictions des exclusions lors du cycle PISA 2009 :

- Le pourcentage d'établissements exclus pour cause de difficulté d'accès, de problèmes d'organisation ou autre ne peut dépasser une proportion équivalente à 0.5 % de l'effectif total d'élèves de la population internationale cible de l'enquête PISA. En principe, les établissements fréquentés par un ou deux élèves admissibles ne peuvent être exclus du plan d'échantillonnage s'ils y figurent. Toutefois, les normes prévoient la possibilité d'exclure des établissements ne comptant pas plus de un ou de deux élèves admissibles au moment de la collecte de données s'il ressort clairement du plan d'échantillonnage que le pourcentage d'élèves exclus ne donnerait pas lieu à un dépassement de la limite autorisée de 0.5 %.
- Le pourcentage d'établissements exclus pour cause d'élèves souffrant de handicap fonctionnel ou intellectuel, ou présentant une maîtrise insuffisante de la langue de l'évaluation ne peut dépasser 2 % des élèves.
- Au sein des établissements, le pourcentage d'élèves exclus pour cause de handicap fonctionnel ou intellectuel, ou de maîtrise insuffisante de la langue de l'évaluation ne peut dépasser 2.5 % des élèves.

Lors du cycle PISA 2009, l'exclusion d'élèves au sein des établissements a été autorisée dans les conditions suivantes :

- Sont exclus les élèves déclarés atteints de déficience intellectuelle dans un avis professionnel rendu par le chef d'établissement ou d'autres membres qualifiés du personnel, ou dans un diagnostic posé après un examen psychologique. Entrent également dans cette catégorie les élèves émotionnellement ou mentalement incapables de respecter les instructions, même générales, des épreuves. Des élèves ne peuvent être exclus simplement à cause de faibles résultats scolaires ou de problèmes de discipline.
- Sont exclus les élèves atteints d'un handicap fonctionnel permanent les empêchant de se soumettre aux conditions de test des épreuves PISA. Les élèves capables de se soumettre à ces conditions malgré leur handicap fonctionnel ne sont pas exclus de l'échantillon.
- Sont exclus les élèves ne maîtrisant pas suffisamment la langue de l'évaluation, c'est-à-dire qui ont suivi moins d'une année d'études dans la ou les langues de l'évaluation.

Encadré I.1.2 La population cible et les élèves exclus

L'enquête PISA poursuit l'objectif de la plus grande représentativité possible. Par définition, la population nationale cible exclut les adolescents de 15 ans qui ne sont pas scolarisés dans un établissement d'enseignement, quel qu'il soit. Dans la suite de ce rapport, l'expression générique « jeunes de 15 ans » désigne la population cible de l'enquête PISA. Par comparaison avec d'autres enquêtes internationales, les échantillons PISA sont très représentatifs de la population cible : assez rares sont les établissements qui ont été exclus de l'échantillon, par exemple. De même, au sein des établissements, le pourcentage d'élèves exclus est resté inférieur à 2 % dans la plupart des pays et inférieur à 5 % dans tous les pays, la plupart de ces exclusions étant de surcroît inévitables. Ce niveau élevé de représentativité des échantillons contribue à la comparabilité des résultats des épreuves. L'effet des exclusions d'élèves sur les scores nationaux moyens dépend de l'intensité de la corrélation (inverse) entre la performance des élèves et leur propension à l'exclusion. Même dans l'hypothèse d'une corrélation relativement forte d'un coefficient de 0.5, des taux d'exclusion inférieurs à 5 % donneraient lieu à une surestimation des scores moyens nationaux de moins de 5 points de score. Dans l'hypothèse d'un coefficient de corrélation moindre entre la propension aux exclusions et la performance des élèves égal à 0.3, les scores moyens pourraient être surestimés dans une mesure n'excédant par 3 points de score. Le modèle sur lequel se basent ces calculs part de l'hypothèse d'une répartition normale à deux variables de la propension à participer et de la performance.

Le plan d'échantillonnage et la taille de l'échantillon de chaque pays ont été conçus pour optimiser la qualité de l'échantillonnage en fonction des estimations faites au niveau des élèves. La taille de l'échantillon varie entre les pays de l'OCDE : de 4 410 élèves en Islande à 38 250 élèves au Mexique. Les pays dont l'échantillon est important ont souvent mis en œuvre l'enquête PISA à l'échelle nationale ainsi qu'au niveau des régions ou des entités fédérées (notamment l'Australie, la Belgique, le Canada, l'Espagne, l'Italie, le Mexique, le Royaume-Uni



et la Suisse). La sélection des échantillons a fait l'objet d'un suivi international et a été réalisée dans le respect de normes strictes de participation (appliquées à la fois aux établissements sélectionnés par le contractant international et aux élèves de ces établissements) afin de garantir que les résultats de l'enquête PISA soient représentatifs des niveaux de compétence des élèves de 15 ans dans les pays participants. Les pays ont également été invités à administrer les épreuves aux élèves dans des conditions identiques de sorte que les mêmes informations soient données aux élèves avant et pendant les épreuves (voir l'encadré I.1.3).

Encadré I.1.3 **Déroulement des épreuves PISA dans les établissements**

Un coordinateur scolaire est désigné pour s'occuper de chaque établissement retenu dans l'échantillon de l'enquête PISA. Le coordinateur scolaire dresse la liste de tous les élèves de 15 ans scolarisés dans l'établissement et l'envoie au Centre PISA de son pays qui y prélève un échantillon aléatoire de 35 élèves. Le coordinateur scolaire contacte alors les élèves retenus dans l'échantillon et s'adresse à leurs parents pour obtenir les autorisations requises. Les épreuves se déroulent généralement sous la direction d'un administrateur de test recruté et formé par le Centre national. L'administrateur de test contacte le coordinateur scolaire pour programmer l'administration des épreuves. Le coordinateur scolaire doit s'assurer que les élèves passent les épreuves, tâche qui peut s'avérer difficile, car ils sont susceptibles de ne pas tous être dans les mêmes années d'études ni dans les mêmes classes. L'administrateur de test a pour mission principale de s'assurer que chaque élève reçoit le carnet de test qui lui a été attribué et de présenter les épreuves aux élèves. À l'issue des épreuves, l'administrateur de test relève les copies et les envoie au Centre national pour correction et codage.

Treize carnets de test différents ont été utilisés dans chaque pays lors du cycle PISA 2009. Chaque carnet contient un groupe différent d'items PISA : les élèves répondent donc à des groupes d'items qui se chevauchent, ce qui permet de proposer un large éventail d'items tout en limitant le temps de passation des épreuves. Avec 13 carnets de test différents par groupe de 35 élèves, le même carnet de test ne peut être distribué à plus de 3 élèves. Les carnets de test ont été attribués individuellement aux élèves de manière aléatoire. Les administrateurs de test ont lu un texte imposé pour présenter les épreuves de sorte que les élèves ont reçu exactement les mêmes instructions dans tous les établissements et dans tous les pays. Les élèves ont été invités à répondre à une question de leur carnet de test à titre d'exercice avant d'entamer les épreuves proprement dites. L'administration des épreuves et du questionnaire s'est déroulée en deux temps : une première session de deux heures pour répondre aux épreuves cognitives, puis une session pour remplir le questionnaire destiné à recueillir des informations sur la situation personnelle des élèves, leurs habitudes de lecture et leurs attitudes à l'égard de la lecture, ainsi que leur motivation et leur engagement. La session consacrée au questionnaire est d'une durée variable selon la longueur du questionnaire, qui est fonction du nombre d'options que chaque pays a décidé d'y inclure, mais qui généralement est de l'ordre d'une trentaine de minutes. Une courte pause a généralement été accordée aux élèves au milieu des épreuves cognitives ainsi qu'avant le début de la session réservée au questionnaire.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DU CYCLE PISA 2009

Les résultats du cycle PISA 2009 sont présentés en six volumes :

- Le volume I, *Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*, décrit le profil de compétence des élèves qui se dégage du cycle PISA 2009. Ce volume commence par replacer les résultats dans le contexte de la définition de la performance, de son évaluation et de son compte rendu, puis il analyse ce que les élèves sont capables de faire en compréhension de l'écrit. Il résume la performance des élèves en compréhension de l'écrit et montre en quoi elle varie entre les trois sous-échelles d'aspect. Il se poursuit par une analyse détaillée de la performance par format de texte et étudie sa variation entre les sexes, dans l'ensemble, puis par aspect et format de texte. Toute comparaison du rendement des systèmes d'éducation doit nécessairement tenir compte de la situation économique et sociale des pays, et des budgets qu'ils consacrent à l'éducation. C'est la raison pour laquelle ce volume interprète aussi les résultats des pays à la lumière de leur situation économique et sociale. Ce volume se termine par la description du profil de compétence des élèves en mathématiques et en sciences.



- Le volume II, *Surmonter le milieu social : L'égalité des chances dans l'apprentissage et l'équité du rendement de l'apprentissage*, commence par analyser en profondeur les variations de performance révélées dans le volume I et s'attache en particulier à chiffrer la part de la variation globale de la performance des élèves qui est imputable à des différences de résultats entre les établissements d'enseignement. Enfin, il étudie l'impact de facteurs tels que le milieu socio-économique et l'ascendance autochtone sur la performance des élèves et des établissements, et montre en quoi la politique de l'éducation peut contribuer à atténuer l'impact de ces facteurs.
- Le volume III, *Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves*, analyse les données recueillies à propos de l'engagement des élèves dans la lecture et de leurs attitudes à l'égard de la lecture et de l'apprentissage. Il décrit ce qui motive les élèves de 15 ans à apprendre et comment ils s'y engagent, et explique leurs stratégies d'apprentissage.
- Le volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques*, analyse la relation entre les caractéristiques des élèves, des établissements et des systèmes d'éducation, et la qualité et l'équité du rendement de l'éducation. Il explore les mesures que les établissements et les pouvoirs publics peuvent prendre pour élever le niveau global de compétence des élèves tout en atténuant l'impact du milieu socio-économique sur la performance des élèves dans le but de progresser sur la voie de l'égalité des chances dans l'éducation.
- Le volume V, *Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*, présente les tendances d'évolution de la performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences entre le cycle PISA 2000 et le cycle PISA 2009. Il montre l'évolution dans le temps du rendement de l'éducation et des facteurs associés à la performance des élèves et des établissements, notamment le milieu familial des élèves et les caractéristiques et pratiques des établissements.
- Le volume VI, *Élèves en ligne : Savoir lire et utiliser les contenus électroniques*, explique comment l'enquête PISA évalue et présente la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique, et analyse ce que les élèves sont capables faire en la matière dans les 20 pays qui ont administré cette épreuve.

L'ensemble des tableaux de données utilisées dans les analyses sont annexés à la fin de chaque volume. Un Guide du lecteur est également inclus dans chaque volume afin d'expliquer comment interpréter les tableaux et figures qui illustrent le rapport.

Des annexes techniques décrivant la construction des indices dérivés des questionnaires, les modalités d'échantillonnage, les procédures de contrôle de la qualité, le processus de développement des instruments d'évaluation et la fiabilité du codage peuvent être consultées en ligne sur le site PISA de l'OCDE (www.pisa.oecd.org). De nombreux points évoqués dans les annexes techniques sont analysés de manière plus détaillée dans le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).



Notes

1. Le produit intérieur brut (PIB) des pays qui ont participé au cycle PISA 2009 représente 87 % du PIB mondial de 2007. Certaines des entités citées dans ce rapport sont désignées par l'expression générique d'« économies partenaires », car elles ne constituent pas à strictement parler des entités nationales.
2. Trente et un pays et économies partenaires ont mené les évaluations en 2009, et dix autres pays et économies partenaires en 2010.
3. Marks, G.N. (2007) ; Bertschy, K., M.A. Cattaneo et S.C. Wolter (2009) ; OCDE (2010a).
4. Dans ce rapport, les termes « Macédoine », « Moldavie », « Monténégro » et « Serbie » désignent respectivement l'ancienne République yougoslave de Macédoine, la République de Moldavie, la République du Monténégro et la République de Serbie.
5. Le site www.pisa.oecd.org propose des liens vers les sites des Centres nationaux PISA et les rapports nationaux de l'enquête PISA.
6. Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Bulgarie, Canada, Chili, Corée, Croatie, Danemark, Espagne, Estonie, Fédération de Russie, Finlande, France, Grèce, Hong-Kong (Chine), Hongrie, Irlande, Islande, Israël, Italie, Japon, Jordanie, Lettonie, Lituanie, Macao (Chine), Norvège, Nouvelle-Zélande, Panama, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Qatar, Serbie, Singapour, République slovaque, République tchèque, Slovénie, Suède, Suisse, Trinité-et-Tobago, Turquie et Uruguay.



Guide du lecteur

Données des figures

Les données auxquelles ce volume fait référence sont présentées dans l'ensemble à l'annexe B et dans le détail sur le site de l'enquête PISA (www.pisa.oecd.org).

Les cinq lettres suivantes indiquent que des données sont manquantes :

- a la catégorie ne s'applique pas au pays concerné, les données sont donc manquantes ;
- c les observations sont trop peu nombreuses, voire inexistantes, pour calculer des estimations fiables (par exemple, les données portent sur moins de 30 élèves ou sur moins de 5 établissements dont les données sont valides) ;
- m les données ne sont pas disponibles. Elles n'ont pas été fournies par le pays ou ont été collectées mais ont ensuite été exclues de la publication pour des raisons techniques ;
- w les données n'ont pas été collectées ou ont été exclues à la demande du pays concerné ; et
- x les données sont incluses dans une autre catégorie ou dans une autre colonne du tableau.

Pays participants

Ce rapport rend compte des données de 65 pays et économies : les 34 pays membres de l'OCDE ainsi que 31 pays et économies partenaires (voir la figure I.1.1). Les données de dix autres pays partenaires ont été recueillies un an plus tard et seront publiées en 2011.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Calcul des moyennes internationales

La moyenne de l'OCDE est calculée pour la plupart des indicateurs présentés dans ce rapport. La valeur totale, calculée à l'échelle de l'OCDE tous pays confondus, est également ajoutée dans certains indicateurs :

- la moyenne de l'OCDE est la moyenne arithmétique des valeurs estimées de tous les pays de l'OCDE ;
- le total de l'OCDE est calculé selon l'hypothèse que les pays de l'OCDE constituent une seule entité à laquelle chaque pays contribue dans une mesure proportionnelle au nombre d'élèves de 15 ans inscrits dans ses établissements d'enseignement (voir l'annexe B pour des données chiffrées). Le total de l'OCDE permet de comparer les pays par rapport à la situation générale dans l'ensemble des pays de l'OCDE.

Dans ce rapport, le total de l'OCDE est la valeur généralement utilisée lorsqu'il est fait référence à la situation dans l'ensemble des pays de l'OCDE, alors que la moyenne de l'OCDE est la variable employée lorsqu'il s'agit de comparer les performances des systèmes d'éducation entre eux. Par ailleurs, il arrive que les données de certains pays ne soient pas disponibles pour des indicateurs spécifiques ou que des catégories particulières de données ne soient pas applicables. Le lecteur doit garder présent à l'esprit le fait que les termes « moyenne de l'OCDE » et « total de l'OCDE » font référence aux pays de l'OCDE inclus dans les comparaisons.

Arrondis

Dans certains tableaux, il arrive que la somme des chiffres ne corresponde pas exactement au total mentionné en raison des ajustements d'arrondi. Les totaux, les différences et les moyennes sont systématiquement calculés à partir des chiffres exacts. Ils ne sont arrondis qu'une fois calculés.

Toutes les erreurs types présentées dans ce rapport sont arrondies à la deuxième décimale. Si « 0.00 » est indiqué, cela ne signifie pas que l'erreur type est nulle, mais qu'elle est inférieure à 0.005.



Présentation des données relatives aux élèves

Le rapport désigne la population cible de l'enquête PISA par l'expression générique « les adolescents de 15 ans ». En pratique, il fait référence aux élèves qui avaient entre 15 ans et 3 mois et 16 ans et 2 mois au moment de l'évaluation et qui avaient suivi au moins 6 années d'études dans le cadre institutionnel, quels que soient leur mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel), leur filière d'enseignement (générale ou professionnelle) ou le type de leur établissement (établissement privé, public ou étranger).

Présentation des données relatives aux établissements

Les chefs d'établissement des élèves soumis à l'évaluation ont été priés de remplir un questionnaire portant sur les caractéristiques de leur établissement. Les réponses des chefs d'établissement présentées dans ce rapport sont pondérées en fonction de l'effectif d'élèves de 15 ans de leur établissement.

Mise en exergue des différences statistiquement significatives

Ce volume traite uniquement des variations ou différences statistiquement significatives. Celles-ci sont indiquées en couleur plus foncée dans les figures et en gras dans les tableaux. Voir l'annexe A3 pour plus de précisions.

Désignation des élèves selon leur niveau de compétence

Dans ce rapport, les élèves sont désignés sous des appellations génériques selon leur niveau de compétence dans les domaines d'évaluation de l'enquête PISA :

Les élèves les plus performants sont ceux qui se classent au niveau 5 ou 6 de l'échelle de compétence.

Les élèves performants sont ceux qui se classent au niveau 4 de l'échelle de compétence.

Les élèves moyens sont ceux qui se classent au niveau 2 ou 3 de l'échelle de compétence.

Les élèves les moins performants sont ceux qui se classent sous le niveau 2 de l'échelle de compétence.

Abréviations

CITE Classification internationale type de l'éducation

Ec. T. Écart type

Er. T. Erreur type

PIB Produit intérieur brut

PPA Parité de pouvoir d'achat

SESC Indice PISA de statut économique, social et culturel

Autres références

Pour plus d'informations sur les instruments d'évaluation et la méthodologie de l'enquête PISA, il convient de se reporter au rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître) et le site Web de l'enquête PISA (www.pisa.oecd.org).

Ce rapport applique le système « StatLinks » de l'OCDE : tous les tableaux et figures sont accompagnés d'un lien hypertexte (URL) qui donne accès à un classeur au format Excel contenant les données de référence. Ces liens sont stables et ne seront pas modifiés à l'avenir. De plus, il suffit aux lecteurs de la version électronique du rapport de cliquer sur ces liens pour afficher les classeurs correspondants dans une autre fenêtre, si leur navigateur Internet est ouvert.



2

Profil de compétence des élèves en compréhension de l'écrit

De quoi les élèves de 15 ans sont-ils capables en tant que lecteurs ? Ce chapitre compare la performance des élèves en compréhension de l'écrit entre les pays et au sein même des pays. Il explique la définition PISA de la compréhension de l'écrit et décrit les tâches de lecture associées à chaque niveau PISA de compétence. Il analyse ensuite en profondeur les résultats de compréhension de l'écrit pour montrer les écarts de performance entre les sexes et décrire en détail les niveaux de compétence des élèves selon les différents aspects de la compréhension de l'écrit, en l'occurrence leur capacité à *localiser et extraire* des informations, à *intégrer et interpréter* ces dernières et enfin, à y *réfléchir* et à les *évaluer*. Il analyse également la capacité des élèves à lire et comprendre des *textes continus* et *non continus*.

Que savent les adolescents de 15 ans dans le monde ? Que sont-ils capables de faire en tant que lecteurs ? Réussissent-ils à trouver ce qu'ils cherchent dans des textes écrits ? À interpréter et utiliser les informations qu'ils y puisent ? À y réfléchir de manière critique à la lumière de leurs expériences, grâce à leur faculté de compréhension ? Sont-ils capables de comprendre par curiosité ou intérêt personnel, ou pour des raisons pragmatiques, des textes qui se présentent sous des formats différents, qui poursuivent des buts différents et s'inscrivent dans des contextes différents ? L'évaluation de la compréhension de l'écrit menée dans le cadre du cycle PISA 2009 cherche à répondre à toutes ces questions.

Comme la compréhension de l'écrit est le domaine majeur du cycle PISA 2009, l'analyse de la performance des élèves est plus approfondie qu'elle ne l'a été lors des cycles PISA 2003 et PISA 2006, dont la compréhension de l'écrit était un domaine mineur auquel moins de temps avait été consacré lors des épreuves. Lors du cycle PISA 2009, une batterie de test de trois heures et demie a été administrée en compréhension de l'écrit dans tous les pays participants. La compréhension est le premier domaine d'évaluation à retrouver le rang de domaine majeur d'évaluation de l'enquête PISA. Une révision approfondie du cadre conceptuel et des instruments d'évaluation a donc été entreprise en vue de ce cycle¹. Le volume V, *Tendances d'apprentissage*, propose une comparaison de la performance des élèves en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009.

Encadré I.2.1 La performance en compréhension de l'écrit et la réussite à l'âge adulte

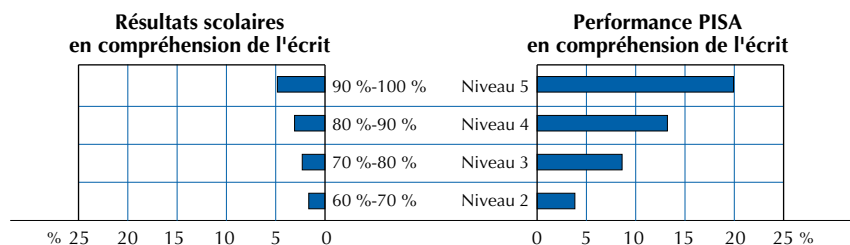
Il est désormais établi que l'éducation améliore la qualité de la vie à maints égards. L'âge aidant, les revenus professionnels augmentent avec l'élévation du niveau de formation (OCDE, 2010d). Le rendement non économique de l'éducation, sous la forme de l'amélioration de l'état de santé, de la cohésion sociale et de la participation à la vie culturelle et politique, sont des avantages importants qui viennent s'ajouter au rendement économique et professionnel. Nombreux sont ceux qui jugent également que l'éducation contribue en soi à la qualité de vie².

Les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit sont des variables prédictives plus probantes de la prospérité économique et du bien-être social que les indicateurs du niveau de formation basés sur les années d'études et l'apprentissage postérieur à la formation initiale. Le rapport de l'OCDE, *The High Cost of Low Educational Performance*³, montre sur la base des résultats de l'enquête PISA et d'autres évaluations internationales que ce qui compte, c'est la qualité du rendement de l'apprentissage, et non la durée de la scolarisation.

La corrélation entre les niveaux PISA de compétence en compréhension de l'écrit et les débuts de l'âge adulte est également documentée dans le rapport de l'OCDE *Les clés de la réussite : Impact des connaissances et compétences à l'âge de 15 ans sur le parcours des jeunes canadiens*⁴. Il ressort de cette étude qui a suivi le parcours d'élèves canadiens ayant pris part à l'évaluation de la compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2000 que le niveau de compétence sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit est associé à une probabilité nettement plus grande de poursuivre des études que de travailler ou d'être inactif à l'âge de 21 ans, après contrôle de variables contextuelles familiales, scolaires, démographiques et géographiques.

■ Figure I.2.a ■

Probabilité pour les jeunes Canadiens de suivre des études tertiaires de type A à l'âge de 21 ans associée aux résultats scolaires et à la performance PISA en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans^{a, b}



a. Après contrôle de l'engagement scolaire, du sexe, de la langue maternelle, du lieu de résidence, du niveau de formation des parents et des revenus du ménage.

b. Le groupe de référence est le niveau 1 pour les niveaux de compétence PISA et moins de 60 % pour les résultats scolaires en compréhension de l'écrit.

Source : OCDE, 2010a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

....



Cette étude montre par ailleurs que le score des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit est une variable prédictive probante des revenus du travail, tant pour les femmes que pour les hommes.

L'étude canadienne présente des données longitudinales jusqu'à l'âge de 21 ans seulement, un âge où de nombreux jeunes adultes n'ont pas encore débuté leur carrière, mais il est très vraisemblable que les gains de capital humain évalués par l'échelle PISA de compréhension de l'écrit se poursuivent à l'âge adulte.

Des enquêtes nationales et internationales menées auprès d'adultes ces 20 dernières années confirment et développent les conclusions de l'étude canadienne. Il est indispensable de savoir lire et compter dans les sociétés modernes du monde entier. Ceux dont les compétences en la matière sont insuffisantes ne peuvent espérer des salaires supérieurs à la moyenne dans une économie qui se mondialise. De plus en plus d'éléments montrent que ces compétences conditionnent l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires, puis la poursuite d'études tertiaires. Ces compétences influent aussi sur les matières que les individus choisissent dans l'enseignement tertiaire et sur leur persévérance pour obtenir leur diplôme. Un diplôme tertiaire de type A, allié à des compétences en compréhension de l'écrit et en usage des nombres, a un impact important sur le type d'emplois que les individus décrochent ainsi que sur leur salaire et leurs revenus annuels. En plus du rendement économique qu'elles génèrent, les compétences en compréhension de l'écrit et en usage des nombres améliorent la probabilité que les individus se livrent à l'apprentissage tout au long de leur vie, se tiennent informés de l'actualité sociale et politique, et votent aux élections nationales. D'autres éléments suggèrent un lien entre éducation et santé, qui pourrait contribuer aux disparités qui s'observent dans la qualité des soins au sein de la population.

Les épreuves PISA ont été conçues pour refléter une conception large et profonde de la compréhension de l'écrit puisque les compétences qui y sont associées interviennent dans de nombreux aspects de la vie, dont la santé, le bien-être et la participation à la vie culturelle et politique, et que l'objectif de l'enquête PISA est d'évaluer si les systèmes d'éducation préparent bien les jeunes à affronter l'âge adulte. Le concept PISA de compréhension de l'écrit englobe l'éventail de situations dans lesquelles les individus sont amenés à lire, les différents formats dans lesquels l'écrit se présente et les diverses approches que les lecteurs adoptent lorsqu'ils abordent un texte, des techniques fonctionnelles simples, qui consistent à trouver un renseignement pratique, aux stratégies plus complexes où la lecture sert à apprendre et comprendre d'autres façons de faire, de penser et d'être.

Ce chapitre commence par expliquer de quelle manière l'enquête PISA évalue la performance des élèves en compréhension et en rend compte. Il présente ensuite les résultats de l'évaluation et montre ce que les élèves savent et sont capables de faire en tant que lecteurs dans les différents pays. Cette section est suivie de la comparaison des résultats en compréhension de l'écrit entre les sexes et de l'analyse des points forts et des points faibles des garçons et des filles. Ce chapitre rend essentiellement compte des épreuves de compréhension de l'écrit sur papier, mais il aborde aussi brièvement les épreuves de compréhension de l'écrit électronique.

Bien que l'enquête PISA considère le *construct* de la compréhension de l'écrit dans sa globalité, que les textes soient sur papier ou sur support électronique, les résultats des épreuves sont présentés séparément pour permettre aux pays d'identifier des différences de performance entre les deux types de support. Ces différences pourraient ouvrir des débats sur l'opportunité de réorienter l'action publique et de revoir la dotation, les programmes et la pédagogie. La compréhension de l'écrit électronique se différencie de la compréhension de l'écrit sur papier à plusieurs égards importants : la longueur réduite du texte visible, la quantité de texte à laquelle le lecteur peut accéder au-delà de la partie affichée, et la nécessité d'utiliser des fonctions et des instruments de navigation. Ce volume traite essentiellement de la compréhension de l'écrit sur papier ; la compréhension de l'écrit électronique et sa relation avec celle de l'écrit sur papier font l'objet d'un autre volume (volume VI, *Élèves en ligne*). Dans le présent rapport, le terme « écrit » désigne les textes sur papier, sauf mention explicite de l'écrit électronique.

LE CONTEXTE DE LA COMPARAISON DE LA PERFORMANCE ENTRE LES PAYS

Comparer la performance en compréhension de l'écrit et, plus généralement, la performance scolaire présente de nombreuses difficultés. Lorsque les enseignants donnent un exercice de lecture à leurs élèves en classe, ils leur demandent d'effectuer les mêmes tâches, alors que leurs facultés, leurs attitudes et leur milieu social sont différents. Lorsque les pouvoirs publics comparent la performance des établissements, ils administrent les mêmes épreuves dans les établissements, alors que leur structure et l'organisation de leurs programmes de cours et leurs priorités et méthodes pédagogiques peuvent être très différentes, comme d'ailleurs la composition sociale et démographique de leur effectif d'élèves. Comparer la performance des systèmes d'éducation entre les pays est encore plus complexe : les épreuves sont administrées dans des langues différentes, et la situation sociale et économique, ainsi que la culture des pays comparés, peuvent être très différentes. Toutefois, si les élèves d'un pays font leur apprentissage dans des contextes différents selon leur milieu familial et l'établissement qu'ils fréquentent, ils sont soumis aux mêmes épreuves, car ils auront tous les mêmes défis à relever à l'âge adulte, en rivalité avec les autres pour décrocher un emploi. De même, avec la mondialisation de l'économie, le rendement des systèmes d'éducation ne peut plus être comparé uniquement à l'aune de normes nationales, il doit l'être aussi à celui des systèmes d'éducation les plus performants dans le monde. Les comparaisons internationales, aussi difficiles soient-elles, sont importantes pour les professionnels de l'éducation. Tout a été mis en œuvre pour assurer la validité et l'objectivité des comparaisons faites dans le cadre de l'enquête PISA.

Cette section situe la performance des pays en compréhension de l'écrit dans le contexte de facteurs économiques, démographiques et sociaux importants qui peuvent influencer sur les résultats des épreuves pour définir le cadre d'interprétation des résultats.

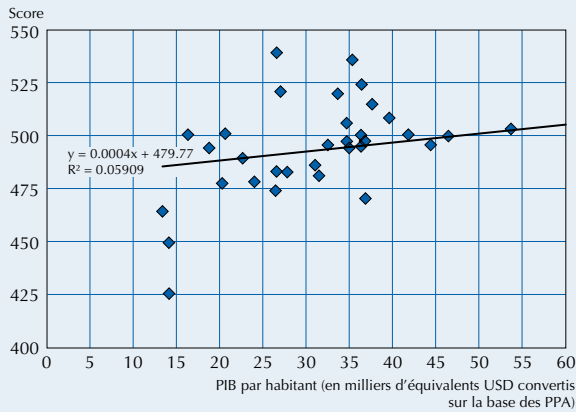
Comme le montre le volume II, *Surmonter le milieu social*, la richesse familiale influe sur la performance scolaire des enfants, mais son impact varie grandement selon les pays. De même, des pays plus prospères peuvent investir davantage dans l'éducation, alors que d'autres sont contraints à l'économie à cause d'un revenu national plus faible. C'est la raison pour laquelle il est important de tenir compte du revenu national des pays lors de la comparaison de la performance de leur système d'éducation avec celles d'autres pays. La figure I.2.1 présente la relation entre le revenu national, en l'occurrence le produit intérieur brut (PIB) par habitant, et la performance moyenne des élèves en compréhension de l'écrit⁵. Dans cette figure, une ligne tendancielle⁶ résume également la relation entre le PIB par habitant et la performance moyenne des élèves en compréhension de l'écrit dans les pays de l'OCDE. Le diagramme de dispersion suggère que les pays dont le revenu national est plus élevé tendent à afficher de meilleures performances en compréhension de l'écrit. La corrélation indique que le PIB par habitant explique 6 % de la variation des scores moyens entre les pays de l'OCDE. Les pays dont le revenu national est plus élevé jouissent donc d'un certain avantage, même si le diagramme ne donne aucune indication sur la nature causale de la corrélation. Il y a lieu d'en tenir compte, en particulier lors de l'interprétation de la performance des pays dont le niveau de revenu est relativement peu élevé, comme le Mexique, le Chili et la Turquie. Le tableau I.2.20 montre le score « ajusté », c'est-à-dire dans l'hypothèse où les pays gardent toutes leurs caractéristiques actuelles, mais avec un PIB par habitant équivalent à la moyenne de l'OCDE.

Le PIB par habitant donne la mesure du budget que les pays peuvent consacrer à l'éducation, mais il ne permet pas de chiffrer directement le budget réellement investi dans l'éducation. La figure I.2.2 compare la moyenne des dépenses publiques au titre de l'éducation par élève entre l'âge de 6 et 15 ans, et la performance moyenne des élèves en compréhension de l'écrit entre les pays⁷. Les dépenses sont converties en équivalents USD sur la base des parités de pouvoir d'achat. La figure I.2.2 révèle l'existence d'une relation positive entre les dépenses unitaires et la performance moyenne des élèves en compréhension de l'écrit dans les pays de l'OCDE. La performance moyenne des pays augmente avec l'accroissement des dépenses par élève au titre de l'éducation. Les dépenses par élève expliquent 9 % de la variation de la performance moyenne entre les pays. Il convient d'en tenir compte, en particulier lors de l'interprétation de la performance des pays où les dépenses par élève sont relativement peu élevées, comme la Turquie, le Mexique ou le Chili. Toutefois, le fait que des pays s'écartent de la ligne tendancielle montre également que des dépenses unitaires modérées n'impliquent pas nécessairement que les systèmes d'éducation accusent de faibles performances. Ainsi, l'Estonie et la Pologne, qui dépensent environ 40 000 USD par élève, affichent des performances comparables à celles de la Norvège, de la Suisse et des États-Unis, qui dépensent plus de 100 000 USD par élève. De même, la Nouvelle-Zélande se situe parmi les pays en tête du classement de performance en compréhension de l'écrit, alors que ses dépenses par élève y sont inférieures à la moyenne.

Étant donné la forte corrélation entre la performance des élèves et le niveau de formation de leurs parents, il est également important de tenir compte de la variation du niveau de formation de la population adulte lors de la comparaison de la performance entre les pays de l'OCDE : les pays dont la population est plus instruite jouissent d'un avantage par rapport à ceux dont la population l'est moins. La figure I.2.3 indique le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire parmi les adultes âgés de 35 à 44 ans, groupe d'âge qui correspond assez bien aux parents des élèves de 15 ans évalués dans l'enquête PISA, et montre sa corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit.

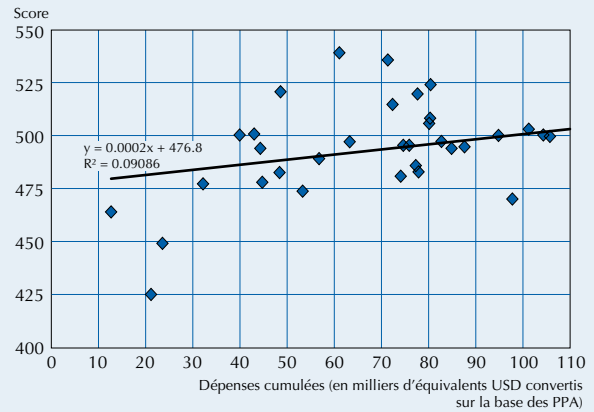


■ Figure 1.2.1 ■

Performance en compréhension de l'écrit et PIB

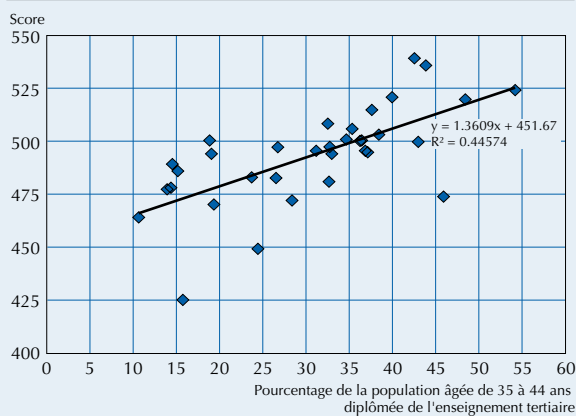
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau 1.2.20.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure 1.2.2 ■

Performance en compréhension de l'écrit et dépenses au titre de l'éducation

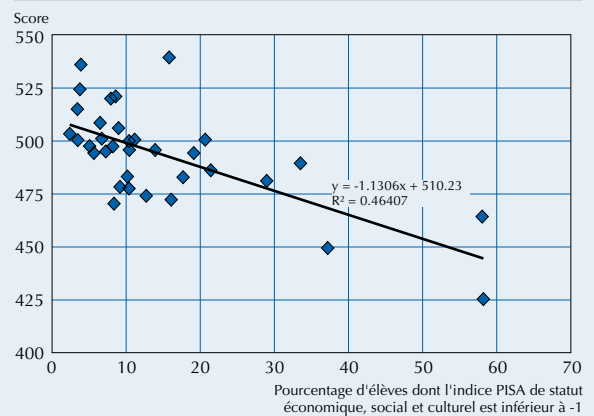
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau 1.2.20.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure 1.2.3 ■

Performance en compréhension de l'écrit et niveau de formation des parents

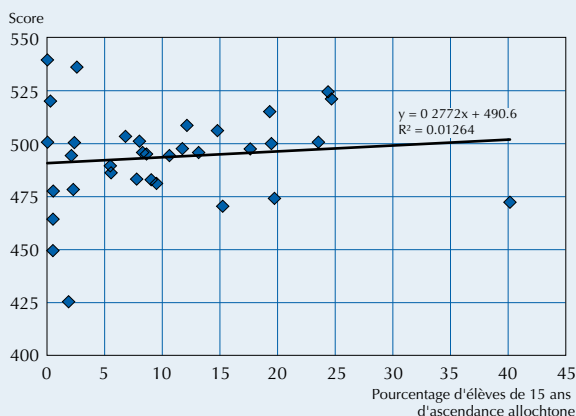
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau 1.2.20.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure 1.2.4 ■

Performance en compréhension de l'écrit et pourcentage d'élèves défavorisés

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau 1.2.20.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure 1.2.5 ■

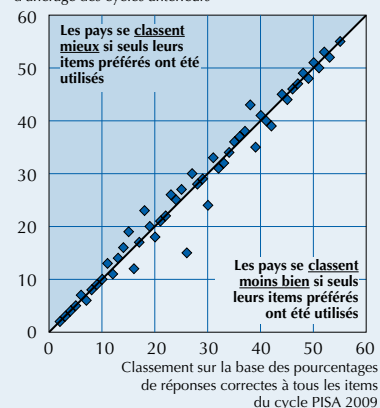
Performance en compréhension de l'écrit et pourcentage d'élèves d'ascendance allochtone

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau 1.2.20.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure 1.2.6 ■

Équivalence des épreuves PISA entre les langues et les cultures

Classement sur la base des nouveaux items préférés du cycle PISA 2009 et des items d'ancrage des cycles antérieurs



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau 1.2.21.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



L'hétérogénéité socio-économique de l'effectif d'élèves constitue un autre défi majeur pour les enseignants et les systèmes d'éducation. Comme le montre le volume II, *Surmonter le milieu social*, les enseignants dont les élèves sont issus de milieux socio-économiques défavorisés sont susceptibles de rencontrer davantage de problèmes que ceux dont les élèves sont issus de milieux plus favorisés. De même, les pays dont le pourcentage d'élèves défavorisés est plus élevé ont davantage de chemin à parcourir que les pays dont ce pourcentage est moins élevé. La figure I.2.4 indique le pourcentage d'élèves à l'extrémité inférieure de l'échelle internationale de statut économique, social et culturel (décrite en détail dans le volume II) et montre sa corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit. La corrélation entre ces deux variables est forte : elle explique 46 % de la variation de la performance entre les pays. La Turquie et le Mexique, où 58 % des élèves se situent dans le groupe le plus défavorisé de la répartition internationale des élèves, et le Chili, le Portugal, l'Espagne, l'Italie et la Pologne, où ils sont plus de 20 %, sont confrontés à des difficultés bien plus grandes que la Norvège, l'Australie, l'Islande, le Canada et la Finlande, par exemple, où ils représentent moins de 5 %.

L'intégration des élèves issus de l'immigration peut aussi se révéler difficile. De surcroît, le niveau de compétence des élèves issus de l'immigration ne peut être que partiellement attribué au système d'éducation de leur pays d'adoption, où ils ont été évalués. La figure I.2.5 indique le pourcentage d'élèves issus de l'immigration et montre sa corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit.

Il ressort de l'analyse des résultats des pays, indiqués dans le tableau I.2.20, que la situation économique, sociale et démographique varie selon les pays. La dernière colonne du tableau I.2.20 résume les différentes variables abordées ci-dessus dans un indice⁸. Selon cet indice, la situation économique, sociale et démographique est la plus favorable en Norvège, au Japon, en Islande, au Luxembourg, en Finlande et aux États-Unis, et la moins favorable en Turquie, au Mexique et au Chili.

Il y a lieu de tenir compte de toutes ces différences lors de l'interprétation des résultats de l'enquête PISA. Il faut rappeler toutefois que les perspectives économiques et sociales des individus et des pays dépendent des résultats qu'ils obtiennent, et non des résultats qu'ils auraient pu obtenir dans une situation économique et sociale différente. C'est pourquoi ce volume traite avant tout des résultats effectifs des élèves, des établissements et des pays.

La question reste posée même après contrôle de la situation économique, sociale et démographique des pays : dans quelle mesure une évaluation internationale est-elle pertinente lorsque les différences linguistiques et culturelles donnent lieu à de très grandes variations dans la façon d'enseigner et d'apprendre des matières telles que la lecture, les mathématiques et les sciences ? Il est inévitable que les tâches des épreuves internationales PISA ne soient pas toutes appropriées dans le cadre de contextes culturels et de pédagogies et de programmes de cours différents. Pour y remédier, les pays participants ont été invités à identifier les tâches PISA qu'ils jugeaient les plus appropriées dans le cadre d'épreuves internationales, plus précisément d'en établir le classement en fonction de leur pertinence quant à l'évaluation de l'état de préparation des jeunes à la vie adulte, leur authenticité et leur adéquation pour les jeunes de 15 ans. Les tâches en tête de ce classement dans chaque pays sont considérées comme les items PISA « préférés » de ces pays. La performance des pays a été calculée sur la base de leurs items préférés, puis comparée à leur performance tous items PISA confondus (voir la figure I.2.6). Il ressort de cette comparaison que le pourcentage d'items auxquels les élèves répondent correctement ne varie pas dans une grande mesure selon qu'il s'agit uniquement des items préférés des pays ou de l'ensemble de la batterie d'items PISA. Ce constat apporte la preuve que les résultats des épreuves PISA ne seraient pas sensiblement différents si les pays intervenaient davantage dans le choix de textes qu'ils pourraient juger plus « justes » pour leurs élèves.

Enfin, les résultats des élèves à des épreuves internationales peuvent être influencés par les efforts qu'ils consentent pour y répondre, aspect qui varie entre les pays. Il y a lieu d'en tenir compte lors de la comparaison de la performance des élèves entre les pays. Lors du cycle PISA 2003, les élèves ont été invités à imaginer une situation qui aurait beaucoup d'importance pour eux, dans laquelle ils donneraient le meilleur d'eux-mêmes et redoubleraient leurs efforts. Il leur a ensuite été demandé de comparer les efforts qu'ils avaient faits pour répondre aux épreuves PISA à ceux qu'ils auraient faits dans la situation qu'ils avaient imaginée et de quantifier les efforts qu'ils auraient faits si leurs résultats aux épreuves PISA intervenaient dans leur bulletin scolaire. Dans l'ensemble, les élèves ont répondu franchement : ils ont déclaré qu'ils auraient fourni plus d'efforts si leurs résultats aux épreuves PISA intervenaient dans leur bulletin scolaire. L'analyse de leurs réponses a aussi montré que les efforts que les élèves ont déclaré avoir consentis étaient relativement comparables entre les pays. Cette conclusion contredit l'allégation selon laquelle les comparaisons internationales ne sont pas valides à cause des différences culturelles qui induisent des différences dans les efforts que consentent les élèves pour y répondre. Par ailleurs, la même analyse a révélé qu'au sein des pays, l'ampleur de l'effet des efforts consentis par les élèves était comparable à celle d'autres variables, telles que le fait de vivre dans une famille monoparentale, le sexe et le milieu socio-économique⁹.



LA MÉTHODE PISA D'ÉVALUATION DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

La définition PISA de la compréhension de l'écrit

La compréhension de l'écrit fait appel à un large éventail de compétences cognitives, qui vont de la faculté élémentaire de décoder l'écrit à la connaissance du monde, en passant par la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et, plus largement, des structures et caractéristiques linguistiques et textuelles. Elle mobilise également des compétences métacognitives, qui renvoient au fait d'être conscient de l'existence de diverses stratégies et d'être capable de choisir les plus appropriées à la lecture des textes.

Historiquement, le terme « littératie » (*literacy*, en anglais) désignait les compétences permettant d'obtenir et de transmettre des informations. Cette notion de la lecture est proche du sens donné dans l'enquête PISA à l'expression *compréhension de l'écrit*, à savoir l'usage actif, réfléchi et fonctionnel de la lecture dans un éventail de situations et à des fins variées.

La compréhension de l'écrit a été définie comme suit dans le cadre du cycle PISA 2009 :

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

Les verbes « comprendre », « utiliser » et « réfléchir » dénotent tous des aspects importants de la lecture et de la cognition.

Le verbe *comprendre* renvoie à ce que fait le lecteur quand il cherche à tirer du sens d'informations nombreuses ou enfouies, littérales ou implicites, dans un texte. Ce processus est élémentaire lorsqu'il consiste simplement à saisir le sens d'un terme, mais complexe lorsqu'il implique d'appréhender le thème sous-jacent d'un long récit ou d'une argumentation fouillée. Le verbe *utiliser* fait référence à la lecture visant à appliquer les informations et les idées d'un texte pour accomplir une tâche ou un objectif, ou à confirmer des convictions ou à en changer. La lecture est en grande partie menée à cette fin. Dans certains cas, utiliser l'écrit implique simplement une lecture minimale, qui consiste à saisir le sens des mots et à en reconnaître la structure élémentaire (pour la lecture d'un menu, par exemple). Dans d'autres cas, elle impose une compréhension plus complexe de la syntaxe et de la structure pour extraire les informations. Quoi qu'il en soit, le lecteur aborde un texte dans une intention précise. Lorsqu'il *réfléchit* à un texte, le lecteur établit un lien entre ce qu'il lit et ses pensées et ses expériences. Il peut s'en servir pour considérer un aspect de sa vie sous un jour nouveau ou poser des jugements à propos du texte lui-même en s'appuyant sur des références extérieures au texte. Le lecteur ne cesse de poser des jugements lorsqu'il aborde un texte. Il doit déterminer si le texte convient pour accomplir l'objectif qu'il vise et s'il contient les informations dont il a besoin. Il doit aussi juger de la véracité et de la fiabilité de son contenu, et tenir compte des éventuels biais qu'il y découvre. Dans certains textes, il doit aussi juger de la qualité du texte, à la fois en tant qu'objet et en tant que moyen d'obtenir des informations.

Dans cette définition de la compréhension de l'écrit, le verbe *s'engager* renvoie à la motivation à l'idée de lire. Nombreux sont les individus qui ne lisent que parce que certaines tâches les y obligent. Toutefois, certains individus peuvent aussi lire (parfois) par plaisir et par intérêt. Certains individus ne lisent que ce que d'autres – enseignants, employeurs, pouvoirs publics – leur imposent, alors que d'autres lisent aussi ce qu'ils choisissent de lire. En d'autres termes, l'engagement dans la lecture varie selon les individus, au même titre que la place que tient la lecture dans leur vie. Le volume III, *Apprendre à apprendre*, qui analyse en détail l'engagement dans la lecture, montre que celle-ci est en forte corrélation avec les indicateurs cognitifs directs. Il est donc important de comprendre ces différences pour décrire la compréhension de l'écrit sous toutes ses facettes. L'*engagement dans la lecture* regroupe une série de caractéristiques affectives et comportementales, dont l'intérêt que le lecteur porte à la lecture, le plaisir qu'elle lui procure, le sentiment qu'il a d'exercer un certain contrôle sur ce qu'il lit, sa sensibilisation à la dimension sociale de la lecture et ses différentes habitudes de lecture.

L'expression *textes écrits* désigne des textes sous différents formats, dont les textes *continus* et *non continus*, de différents types, par exemple les textes narratifs ou informatifs et les textes interactifs, et sous différentes formes, en l'occurrence les textes manuscrits, imprimés ou électroniques.

Jusqu'il y a peu, l'écrit était en grande partie imprimé sur papier. Désormais, les lecteurs doivent également lire et utiliser des textes affichés sur un écran d'ordinateur, de PDA, de distributeur automatique de billets ou de téléphone mobile. L'écrit électronique ouvre le *construct* de la compréhension de l'écrit à d'autres types de textes

et de contenus. Les textes interactifs, comme les échanges sous la rubrique « Commentaires » des blogs ou la correspondance électronique, les textes *multiplés*, qu'ils soient affichés en même temps ou reliés par des liens hypertextes, ou encore les textes affichés sous forme de résumé, mais dont le lecteur peut lire des passages en intégralité s'il le souhaite, sont autant d'exemples de cette nouvelle combinaison de forme et de contenu. Ces textes existent aussi sur papier, mais ils sont nettement moins courants.

La définition PISA de la compréhension de l'écrit englobe l'écrit sur papier et l'écrit électronique pour refléter le fait que cette compétence fondamentale consiste à tirer du sens du langage sous forme graphique, quel que soit le support.

La deuxième partie de la définition, [...] *de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société*, a été choisie pour refléter l'ensemble des situations dans lesquelles la compréhension de l'écrit intervient. L'expression *réaliser ses objectifs* dénote le fait que l'individu a une série de besoins à satisfaire, allant de sa simple survie à sa satisfaction personnelle, en passant par l'évolution de sa carrière professionnelle et sa participation à la vie de la société. La compréhension de l'écrit est de plus en plus nécessaire pour satisfaire ces besoins, que ce soit pour faire des courses ou trouver sa voie dans des appareils bureaucratiques complexes, dont le règlement n'est généralement consultable que par écrit. Elle est importante aussi pour combler les besoins sociaux des individus : leur divertissement et leurs loisirs, ainsi que l'élargissement de leur cercle de connaissances et de relations professionnelles. La compréhension de l'écrit permet également *de développer son potentiel*. C'est sans nul doute le cas dans la formation initiale et continue. Par ailleurs, selon certaines études, de nombreux adultes se livrent également à une certaine forme d'apprentissage tout au long de leur vie, le plus souvent de leur propre chef et dans un cadre non institutionnel, qui leur demande d'utiliser l'écrit. Les individus sont également en quête d'épanouissement, personnel ou professionnel, ce qui les amène à comprendre et utiliser l'écrit sur papier et l'écrit électronique, et à s'engager dans leur lecture. L'expression *prendre une part active dans la société* dénote la priorité donnée à un comportement actif : les individus utilisent l'écrit pour s'engager dans la vie sociale et pour en apprendre davantage sur la vie de leur communauté proche ou plus lointaine et y contribuer. À cet égard, l'enquête PISA reconnaît l'aspect social de la compréhension de l'écrit, qui fait partie des interactions entre les individus. Enfin, pour de nombreux individus, la compréhension de l'écrit est bien sûr également essentielle pour travailler.

Le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009

Le cadre d'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit a orienté la conception des épreuves et a défini les paramètres de compte rendu des résultats. Les épreuves PISA de compréhension de l'écrit se basent sur trois caractéristiques majeures : les *textes*, les *aspects* et les *situations*. Ces caractéristiques s'avèrent utiles pour la description et l'analyse de ce domaine, même s'il est admis que le classement des textes et des tâches n'est pas strict, étant donné que ces dimensions de la compréhension de l'écrit sont interdépendantes. La figure I.2.7 montre les relations entre les caractéristiques majeures du cadre d'évaluation.

Les développeurs de test manipulent systématiquement tous ces éléments pour concevoir les tâches qui constituent les épreuves. Certains éléments de ces caractéristiques-cadres servent également à élaborer les échelles et sous-échelles de compétence, et sont donc utilisés à des fins de compte rendu, alors que d'autres servent à garantir l'adéquation de la couverture de la compréhension de l'écrit.

La dimension *textes* désigne l'éventail de matériaux lus et compte plusieurs catégories : le *support*, l'*environnement*, le *format* et le *type de texte*. Le *support* – textes sur papier ou textes électroniques – est une catégorie importante dans l'enquête PISA, car il fait l'objet de deux échelles de compétence différentes. Bien que le concept de compréhension de l'écrit retenu en vue du cycle PISA 2009 concerne les textes sur papier et les textes électroniques, et que le cadre d'évaluation en reflète la nature unitaire, les deux supports font appel à des connaissances et compétences différentes. La performance en compréhension de l'écrit est donc rapportée sur deux échelles de compétence différentes, selon qu'il s'agit de textes sur papier ou de textes électroniques, pour permettre aux pays d'analyser les différences de performance entre les deux supports chez leurs élèves de 15 ans. Ce volume traite essentiellement des résultats en compréhension de l'écrit sur papier ; les résultats en compréhension de l'écrit électronique sont analysés dans le volume VI, *Élèves en ligne*. Le *format* de texte intervient également dans la présentation des résultats : il fait l'objet de deux sous-échelles de compétence, l'une portant sur les textes *continus*, l'autre sur les textes *non continus*, ce qui permet de faire la distinction entre deux structures courantes des textes. Les textes *continus* sont composés de paragraphes, eux-mêmes composés de phrases, alors que les textes *non continus* se présentent le plus souvent sous forme de listes, de diagrammes, de schémas et de tableaux.



■ Figure I.2.7 ■

Caractéristiques majeures du cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009

TEXTES Quels types de textes les élèves doivent-ils lire ?	Support Sur quel support les textes se présentent-ils ?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Textes sur papier ■ Textes électroniques
	Environnement Les textes électroniques sont-ils modifiables par le lecteur ?	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Textes non modifiables</i> (le lecteur est récepteur) ■ <i>Textes modifiables</i> (le lecteur peut les modifier)
	Format Sous quelle forme les textes se présentent-ils ?	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Textes continus</i> (prose) ■ <i>Textes non continus</i> (listes, telles que ce tableau) ■ <i>Textes mixtes</i> (combinant textes continus et non continus) ■ <i>Textes multiples</i> (de plusieurs sources différentes)
	Type Quelle est la structure rhétorique des textes ?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Description (en réponse à la question « Qu'est-ce que... ? ») ■ Narration (en réponse à la question « Quand... ? ») ■ Information (en réponse la question « Comment... ? ») ■ Argumentation (en réponse à la question « Pourquoi... ? ») ■ Instruction (pour donner des instructions) ■ Transaction (pour échanger des informations)
ASPECTS Quelle est l'intention du lecteur lorsqu'il aborde les textes ? Quelle est son approche ?	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Localiser et extraire</i> des informations ■ <i>Intégrer et interpréter</i> ce qu'il lit ■ <i>Réfléchir et évaluer</i> (soit prendre du recul par rapport aux textes et les rapporter à des expériences personnelles) 	
SITUATIONS À quel usage les auteurs destinent-ils leurs textes ?	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Usage personnel</i> : lecture par intérêt personnel ■ <i>Usage public</i> : lecture en rapport avec la société ■ <i>Usage éducatif</i> : lecture à des fins d'apprentissage ■ <i>Usage professionnel</i> : lecture en rapport avec le monde du travail 	

Les deux autres catégories sont utilisées pour garantir l'adéquation de la couverture du concept de compréhension de l'écrit. L'*environnement* ne s'applique qu'aux textes électroniques. Il sert à refléter une caractéristique distinctive de certains textes électroniques (messages électroniques, blogs et forums), en l'occurrence le fait que le lecteur contribue à les écrire. Dans l'enquête PISA, ces textes sont dits *modifiables* et se distinguent des textes électroniques *non modifiables*, qui sont uniquement l'œuvre de leurs auteurs et dont le contenu est lu comme un artefact complet. Enfin, le *type* de texte permet d'établir une distinction entre plusieurs catégories de textes appliquées dans de nombreuses évaluations nationales et certaines évaluations internationales de la compréhension de l'écrit, à savoir les textes de *narration*, d'*information*, d'*argumentation*, etc. Dans l'enquête PISA, cette dimension sert à garantir que les épreuves comportent des textes de natures rhétoriques différentes.

La deuxième dimension majeure, l'*aspect*, définit l'approche cognitive que les lecteurs adoptent lorsqu'ils abordent un texte. Les lecteurs compétents disposent de tout un éventail d'approches et d'objectifs pour la lecture. Ils lisent pour localiser et extraire des informations. Ils sont capables d'interpréter des mots, des phrases et des passages plus longs, et d'intégrer des informations provenant du même texte ou de textes *multiples*. Ils réfléchissent aux textes pour mieux les comprendre et les rapporter à des expériences personnelles, ainsi que pour juger de leur pertinence, de leur utilité et de leur qualité. Toutes ces approches font partie intégrante du processus de compréhension de l'écrit, mais l'importance qui leur est accordée dans les programmes de cours et la pédagogie varie selon les établissements, les systèmes d'éducation et les pays. Les aspects retenus dans le cycle PISA 2009, *localiser et extraire*, *intégrer et interpréter*, et *réfléchir et évaluer*, font l'objet d'une sous-échelle de compétence pour montrer la performance des élèves dans chacun des ces aspects et sa variation entre les pays participants et différents sous-groupes intéressants¹⁰.

La troisième caractéristique retenue dans le cadre PISA d'évaluation de la compréhension de l'écrit est la *situation*, qui désigne le large éventail de contextes dans lesquels les textes s'inscrivent. Cette dimension joue un rôle relativement mineur par rapport à celle des *textes* et des *aspects*, dans la mesure où elle ne fait pas l'objet d'échelles de compétence. Toutefois, la définition de *situations* dans le cadre d'évaluation permet de garantir l'adéquation de la couverture du concept de compréhension de l'écrit, de sorte que les épreuves contiennent un éventail approprié de contextes, avec le vocabulaire et la structure linguistique qui s'y rapportent.

Cette section se termine par une analyse plus approfondie des trois dimensions retenues dans le cadre d'évaluation : les *textes*, les *aspects* et les *situations*.

Caractéristiques des textes

Dans le cycle PISA 2009, les textes sont classés en fonction de leur support, de leur environnement, qui détermine si le lecteur peut ou non en modifier le contenu (textes électroniques uniquement), de leur format et de leur type.

Support

Le support est la toute première distinction que le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 établit entre les textes : d'une part, les textes sur papier et, d'autre part, les textes électroniques.

Les textes imprimés se présentent *sur papier*, que ce soit des feuilles volantes, des brochures, des magazines ou des livres. La nature même du texte sur papier encourage le lecteur à aborder son contenu dans un ordre donné (sans toutefois le lui imposer). Les textes sur papier sont par nature figés, ou statiques. De plus, dans la vie de tous les jours comme dans le cadre des épreuves d'évaluation, le volume ou la quantité de texte apparaît d'emblée au lecteur.

Les textes *électroniques* retenus dans l'enquête PISA sont ceux qui proposent des liens hypertextes, c'est-à-dire les textes dotés d'instruments de navigation. Ces textes sont par nature évolutifs et dynamiques. Dans les textes électroniques, seule une partie du contenu s'affiche en une fois et il est souvent impossible pour le lecteur de se faire une idée du volume réel du texte complet. De plus, les tâches peuvent amener les élèves à se référer à des textes *multiples*. Les lecteurs utilisent des outils de navigation, tels que la barre ou le bouton de défilement, les menus et les onglets. Ils se servent également de fonctions de recherche et de dispositifs de représentation du contenu, tels que les pages web « Carte du site ». Le lien hypertexte est un outil de navigation majeur qui aide les lecteurs à s'y retrouver parmi de nombreux textes ; c'est aussi l'un des traits caractéristiques les plus importants des textes électroniques (www.pisa.oecd.org est un exemple de lien hypertexte).

Les différences entre les textes imprimés et les textes électroniques, notamment le volume de texte visible et l'existence de fonctions et d'instruments de navigation, impliquent l'extension de l'éventail de connaissances et compétences requises. Les textes électroniques permettent, voire imposent une lecture non séquentielle. Chaque lecteur se construit un texte « sur mesure » à partir des liens qu'il suit. Les lecteurs de textes électroniques doivent maîtriser des fonctions et des instruments de navigation qui n'existent pas dans les textes sur papier. D'autre part, la lecture de textes électroniques implique habituellement d'aborder des textes *multiples*, qu'il faut parfois sélectionner dans un corpus potentiellement infini. Pour trouver des informations sur l'Internet, il faut être capable de passer en revue de gros volumes de données pour n'en retenir que les informations requises, et d'en évaluer sur-le-champ la crédibilité. La réflexion critique est donc un aspect plus important que jamais de la compréhension de l'écrit¹¹.

Avec les textes électroniques, certains aspects de la lecture traditionnelle sont plus saillants et de nouveaux aspects sont créés. L'inclusion de textes électroniques dans l'enquête PISA permet de recueillir des éléments à propos des compétences des élèves quant à la compréhension et à l'utilisation d'informations sur support électronique, de mieux cerner les similitudes et les différences de lecture entre les deux supports, et de déterminer dans quelle mesure les diverses caractéristiques des textes sur papier et des textes électroniques influent sur les aspects cognitifs de la lecture.

Des exemples d'unités sont proposés ci-dessous : sept unités basées sur des textes sur papier (voir les figures I.2.40 à I.2.46) et une unité basée sur des textes électroniques (voir la figure I.2.47).

Environnement des textes

La classification par environnement, textes *non modifiables* ou *modifiables*, indique la possibilité ou non pour le lecteur de modifier un texte électronique. Les textes que le lecteur peut modifier sont les textes *modifiables*, et ceux qu'il ne peut pas modifier, les textes *non modifiables*.

Dans l'environnement *non modifiable*, le lecteur est un destinataire passif : il ne peut influencer sur les contenus. Ces contenus se situent sur des sites contrôlés ou publiés par des sociétés commerciales, des ministères, des organisations ou des particuliers. C'est essentiellement en quête d'informations que les internautes visitent ce type de sites. Les pages d'accueil, les sites annonçant des événements, les sites publicitaires, les sites d'information des services publics, les sites en rapport avec l'éducation où les élèves peuvent s'informer, les sites d'actualité et les listes de résultats de recherche sont autant d'exemples d'objets de textes *non modifiables*.



Dans l'environnement *modifiable* en revanche, le lecteur a la possibilité d'ajouter ou de modifier des informations : les contenus sont donc, dans une certaine mesure, dynamiques et interactifs. Les individus visitent ces sites non seulement pour obtenir des informations, mais également pour communiquer. Les messageries, les blogs, les groupes de discussion, les forums et les formulaires en ligne sont autant d'exemples d'objets de textes *modifiables*. Dans ces textes, les dernières interventions en date sont souvent impossibles à comprendre si les interventions antérieures ne sont pas comprises.

Les textes *non modifiables* ressemblent davantage aux textes traditionnels sur papier. Toutefois, les textes *modifiables* prennent de plus en plus d'importance, surtout dans les sites de socialisation, mais également dans des contextes publics, éducatifs et professionnels. Pour bien comprendre ce type de textes, le lecteur doit avoir connaissance des structures et des caractéristiques des textes dans les deux environnements, et des compétences lui permettant de les aborder et d'en évaluer la crédibilité. Ces connaissances et compétences font partie intégrante de l'éventail de facultés des lecteurs performants.

Comme de nombreuses autres dimensions du cadre d'évaluation, les deux environnements ne sont pas strictement cloisonnés, et un texte peut contenir des éléments de l'un et des éléments de l'autre. L'unité de compréhension de l'écrit JEVEUXAIDER proposée à titre d'exemple en fin de chapitre (voir la figure 1.2.47) inclut des tâches en rapport avec des textes *modifiables* et *non modifiables*. Deux questions portent sur un blog, une troisième, sur une série de pages web *non modifiables*, et la quatrième sur un message électronique et des pages web *non modifiables*.

Format des textes

Rapporter la performance des élèves sur les sous-échelles de format est une pratique qui remonte au cycle PISA 2000, dont les résultats ont révélé une variation de la performance entre les textes *continus* et les textes *non continus* dans certains groupes de pays, et des écarts de performance entre les garçons et les filles moins marqués dans les textes *non continus* que dans les textes *continus*. Ces résultats et leurs conséquences pour l'action publique sont à l'origine de la décision de rendre compte de la performance des élèves sur les sous-échelles de format en complément des sous-échelles d'aspect lors du cycle PISA 2009.

Les textes *continus* sont composés de paragraphes, eux-mêmes composés de phrases. Ils s'intègrent parfois dans des structures plus vastes, par exemple des sections, des chapitres et des livres. Les textes *non continus* se présentent le plus souvent sous un format matriciel, basé sur des combinaisons de listes. Les textes *continus* et *non continus* se présentent à la fois sur papier et sur support électronique. Les textes *mixtes* et *multiples* se rencontrent sur les deux supports, mais surtout sur support électronique. La structure des textes *continus* apparaît sous forme graphique ou visuelle au travers des alinéas, de la séparation des parties de texte en paragraphes, d'une hiérarchie signalée par des titres qui aident le lecteur à identifier l'organisation du texte et de l'utilisation de mises en forme, par exemple des caractères de différentes tailles ou polices (italique, gras). Les marques du discours véhiculent également des informations sur l'organisation de ce type de textes. Parmi celles-ci, citons les connecteurs séquentiels (« premièrement », « deuxièmement », « troisièmement », par exemple) et les connecteurs de causalité (« en conséquence », « pour cette raison », « car », par exemple) qui révèlent les relations entre les parties du texte. Les articles de presse, les essais, les romans, les nouvelles, les comptes rendus et les lettres sont autant d'exemples de textes *continus* sur papier. Sur support électronique, cette catégorie comprend les comptes rendus, les blogs et les rapports en prose. Les textes *continus* sur support électronique tendent à être plus courts parce qu'ils doivent se prêter à l'affichage sur écran et à une lecture fragmentée ; les longs textes ont en effet tendance à rebuter de nombreux lecteurs en ligne (aspect qui pourrait être amené à changer avec la démocratisation des e-books).

Les textes *non continus*, aussi appelés documents, ne sont pas structurés de la même manière que les textes *continus*. Leur lecture nécessite donc une approche différente. Si les textes *continus* sont constitués de phrases (l'unité la plus petite), les textes *non continus* sont constitués de listes¹². Ils peuvent se composer de listes simples et uniques, mais la plupart d'entre eux consistent en une série de listes simples qui sont combinées. Les listes, les tableaux, les graphiques, les diagrammes, les horaires, les catalogues, les index et les formulaires sont autant d'exemples de textes *non continus*. Ces textes se présentent à la fois sur papier et sur support électronique.

Les textes *continus* et *non continus* imposent au lecteur d'appliquer des connaissances différentes à propos de leurs structures et de leurs caractéristiques, et d'adopter des approches quelque peu différentes pour les aborder. Dans la vie de tous les jours, les individus doivent souvent mobiliser les deux groupes de connaissances et de stratégies pour intégrer des informations qui se présentent sous des formats différents et qui se situent dans des textes différents.

Le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit établi en vue du cycle PISA 2009 a choisi de refléter cette composante importante du répertoire du lecteur en identifiant les textes *multiples* et *mixtes* comme des formats de texte distincts.

Dans l'enquête PISA, les textes *mixtes* sont définis comme des ensembles cohérents en soi, qui se composent d'éléments relevant à la fois des formats *continu* et *non continu*. Les composantes des textes *mixtes* bien construits (un texte en prose accompagné d'un tableau ou d'un graphique, par exemple) se conjuguent au moyen de liens qui ajoutent à la cohérence de l'ensemble, que ce soit ponctuellement ou globalement. Sur papier, les textes *mixtes* sont fréquents dans les magazines, les ouvrages de référence et les rapports : leurs auteurs emploient divers modes de présentation pour communiquer des informations. Sur support électronique, les pages web *non modifiables* correspondent généralement à des textes *mixtes*, puisqu'elles associent souvent des listes, de la prose et des graphiques. Les textes électroniques *modifiables*, tels que les formulaires en ligne, les messages électroniques et les forums, combinent également des passages aux formats *continu* et *non continu*.

Les textes *multiples* désignent des textes conçus et cohérents en soi indépendamment les uns des autres. Ils ont été associés dans un but particulier ou juxtaposés de manière assez vague pour les besoins de l'évaluation. Les relations entre les textes n'apparaissent pas nécessairement d'emblée. Ces textes peuvent être complémentaires ou être antagonistes. Par exemple, des sites web de tour-opérateurs différents peuvent ou non proposer les mêmes informations aux touristes. Les textes *multiples* peuvent se présenter sous le même format (*continu*, par exemple) ou sous deux formats différents (*continu* et *non continu*). Compte tenu de l'utilisation fréquente de liens hypertextes dans le cadre de l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit électronique, la quasi-totalité des unités concernant ce support sont basées sur des stimuli constitués de textes *multiples* et les tâches demandent aux élèves de naviguer entre plusieurs textes (de sites différents ou de pages différentes sur le même site), qui se présentent sous divers formats, dont des paragraphes en prose, des menus, des diagrammes et d'autres éléments graphiques.

Les unités d'évaluation proposées à titre d'exemple en fin de chapitre illustrent trois des quatre formats de texte (voir la figure I.2.8)¹³.

■ Figure I.2.8 ■

Exemples de tâches par format de texte

Format	Exemples de tâches
<i>Continu</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ LE THÉÂTRE AVANT TOUT – questions 3, 4 et 7 ■ TÉLÉTRAVAIL – question 7 ■ COMMENT SE BROSSER LES DENTS – questions 1, 2, 3 et 4 ■ NOTICE SUR LE DON DE SANG – questions 8 et 9 ■ L'AVARE ET SON LINGOT D'OR – questions 1, 5 et 7 ■ JEVEUXAIDER (évaluation de la compréhension de l'écrit électronique) – question 1
<i>Non continu</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – questions 2, 6, 9 et 11 ■ MONTGOLFIÈRE – questions 3, 4, 6 et 8
<i>Multiple</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ TÉLÉTRAVAIL – question 1 ■ JEVEUXAIDER (évaluation de la compréhension de l'écrit électronique) – questions 2, 3 et 8

Type de texte

Tous les textes des épreuves PISA sont classés par type, en fonction de leur intention rhétorique. Cette dimension a été retenue essentiellement dans le but de garantir l'adéquation de la couverture de la compréhension de l'écrit lors de la conception des épreuves PISA. Elle n'est pas considérée comme une variable qui influe sur le degré de difficulté des tâches.

Les textes dits de *description* traitent des propriétés des objets dans l'espace. Les questions typiques auxquelles ils répondent sont « Qu'est-ce que... ». Les descriptions impressionnistes donnent des informations sur des impressions subjectives que laissent des relations, des qualités et des orientations dans l'espace. Les descriptions techniques donnent des informations à partir d'observations objectives dans l'espace. La description d'un lieu particulier dans un carnet de voyage ou un journal, un catalogue, une carte géographique ou la description d'une caractéristique, d'une fonction ou d'un processus dans un guide technique sont autant d'exemples de textes de description.



Les textes dits de *narration* traitent des propriétés des objets dans le temps. Les questions typiques auxquelles ils répondent sont « Quand... ? ». Les récits exposent des changements dans le cadre d'un processus subjectif de sélection et d'emphase. Les rapports rendent compte d'actes et d'événements qui peuvent être vérifiés par d'autres de manière objective. Les reportages de presse permettent aux lecteurs de se forger leurs propres opinions sur les faits et les événements présentés. Les romans, les nouvelles, les pièces de théâtre, les biographies, les bandes dessinées, les articles de presse relatant un événement sont autant d'exemples de textes de narration.

Les textes dits d'*information* présentent des informations sous la forme d'un ensemble de concepts ou de *constructs* mentaux et répondent souvent à la question « Comment... ? ». Les essais d'information expliquent des concepts, des *constructs* mentaux ou des conceptions sous un angle subjectif. Les définitions montrent en quoi des noms ou termes se rapportent à des concepts mentaux. Les explications sont des exposés analytiques qui permettent d'expliquer en quoi un concept mental peut être associé à des mots ou termes. Les résumés sont des exposés synthétiques qui permettent d'expliquer et de transmettre le contenu d'un texte sous une forme condensée. Les procès-verbaux sont des comptes rendus de réunions ou de présentations. Les interprétations de texte sont des exposés à la fois analytiques et synthétiques qui expliquent les concepts abstraits d'un texte ou groupe de textes donné (de fiction ou non). Une dissertation, un diagramme montrant un modèle de mémoire, un graphique montrant l'évolution démographique, une cartographie conceptuelle ou encore une entrée dans une encyclopédie en ligne sont autant d'exemples de textes d'information.

Les textes dits d'*argumentation* présentent des relations entre des concepts ou des propositions et répondent à la question « Pourquoi... ? ». Les textes persuasifs présentent des opinions et des points de vue. Les commentaires ont pour fonction de relier des concepts tels que des événements, des objets et des idées, à des systèmes de pensée, de valeurs ou de croyances. L'*argumentation* scientifique établit une relation entre des concepts relatifs à des événements, des objets ou des idées et des systèmes de pensée et de connaissances, de sorte que les propositions qui en découlent peuvent être déclarées valides ou non valides après vérification. Une lettre envoyée au courrier des lecteurs d'un journal, une affiche publicitaire, des messages publiés sur un forum en ligne ou une critique de livre ou de film sur le web sont autant d'exemples de textes d'argumentation.

Les textes dits d'*instruction* donnent des consignes à suivre, par exemple la procédure à suivre pour effectuer une tâche. Les règles, règlements et statuts spécifient certains comportements à adopter au nom d'un pouvoir impersonnel, que ce soit la validité pratique ou une autorité. Une recette, une série de schémas expliquant la procédure à suivre pour dispenser les premiers secours ou encore l'aide en ligne d'un logiciel sont autant d'exemples de textes d'instruction.

Enfin, les textes dits de *transaction* sont des échanges d'information qui se caractérisent par une interaction avec le lecteur. Les lettres et les invitations permettent d'établir des liens et d'entretenir les relations. Les enquêtes, les questionnaires et les interviews visent à recueillir des informations. Un faire-part, un courrier électronique concernant l'organisation des vacances ou un texto relatif pour fixer un rendez-vous sont autant d'exemples de textes de transaction.

Aspect

L'aspect est la deuxième grande dimension retenue dans le cadre d'évaluation du cycle PISA 2009 pour classer les textes. Les aspects se rapportent aux stratégies, approches ou intensions mentales que les lecteurs choisissent pour aborder des textes et passer d'un texte à l'autre. Le cycle PISA 2009 fait la distinction entre trois aspects : *localiser et extraire*, *intégrer et interpréter* et *réfléchir et évaluer*¹⁴. Ces trois aspects font l'objet de sous-échelles de compétence sur lesquelles est rapportée la performance des élèves. Un quatrième aspect, dit *complexe*, vient s'y ajouter pour décrire les tâches qui font intervenir les trois aspects de manière indissociable.

Dans les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique, les tâches classées dans la catégorie *localiser et extraire* sont celles qui font appel à des compétences permettant de trouver, sélectionner et rassembler des informations. Les lecteurs cherchent parfois des fragments d'information spécifiques dans un texte. À quelle heure le train part-il ? Qui a écrit cet article ? Les informations requises peuvent être relativement simples à trouver si elles sont explicitement indiquées dans le texte. Toutefois, les tâches de *localisation* et d'*extraction* ne sont pas nécessairement faciles. Différents facteurs peuvent contribuer à les compliquer. Certaines tâches consistent par exemple à trouver plusieurs fragments d'information ou font appel à des connaissances concernant les structures ou les attributs des textes. Dans les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier, les élèves doivent utiliser des éléments de la structure, des titres ou des légendes par exemple, pour trouver la section *ad hoc* du texte avant



de pouvoir y localiser les informations requises. Dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, les élèves peuvent avoir à parcourir plusieurs pages d'un site web ou à utiliser des menus, des listes ou des onglets pour localiser les informations requises.

L'aspect *intégrer et interpréter* renvoie aux processus qui consistent à découvrir le sens intrinsèque des textes. Dans les tâches d'intégration, les élèves doivent comprendre la ou les relations entre différentes parties d'un texte, par exemple établir un lien entre un problème et une solution, entre une cause et un effet ou entre une catégorie et un exemple, identifier des équivalences, des comparaisons et des contrastes, et comprendre des relations entre l'ensemble et des composantes. Ces relations sont tantôt explicites, par exemple lorsque « la cause de X est Y » est indiqué dans le texte, tantôt implicites, auquel cas les élèves doivent les inférer. Les passages à mettre en relation peuvent être proches les uns des autres dans le texte ou se situer dans des paragraphes différents, voire dans des textes différents. L'interprétation est un processus qui consiste à découvrir le sens de quelque chose qui n'est pas explicitement indiqué, par exemple identifier une relation implicite ou inférer (raisonner et faire des déductions à partir de certains éléments) la connotation d'une phrase, à un niveau plus localisé. Dans les tâches d'interprétation, les élèves doivent identifier des hypothèses ou des implications sous-jacentes dans tout ou partie d'un texte.

Les tâches relevant de l'aspect *réfléchir et évaluer* font appel à des connaissances, des idées ou des valeurs extérieures au texte. Les tâches de *réflexion* demandent aux élèves de mettre le texte en relation avec certaines de leurs connaissances ou expériences. Dans les tâches d'évaluation, ils doivent poser un jugement à propos du texte, sur la forme ou sur le fond, en se basant sur leur expérience personnelle ou sur leur connaissance du monde. Pour réfléchir au contenu d'un texte et l'évaluer, les élèves doivent établir un lien entre les informations du texte et des connaissances extérieures au texte. Ils doivent donc comprendre ce qui est dit et sous-entendu dans le texte, puis confronter cette représentation mentale à leurs connaissances et à leurs convictions, sur la base d'informations antérieures ou d'informations trouvées dans d'autres textes. Pour réfléchir à la forme d'un texte et l'évaluer, les élèves doivent prendre du recul par rapport au texte, l'analyser de manière objective et juger de sa qualité et de sa pertinence. Les connaissances relatives à la structure des textes, au style des différents types de texte et au registre de langue jouent un rôle important dans ces tâches. Les modes de réflexion et d'évaluation auxquels les épreuves en compréhension de l'écrit sur papier font appel se retrouvent aussi dans les épreuves en compréhension de l'écrit électronique, mais ils prennent un tour légèrement différent. Les informations publiées en ligne proviennent en effet de sources plus diversifiées, dont certaines font autorité, mais d'autres sont inconnues ou d'une crédibilité incertaine. L'origine de nombreux textes électroniques est obscure. De plus, il est nettement plus facile de diffuser ces textes largement et dans l'anonymat. C'est pourquoi il est particulièrement important de poser ces jugements à propos des textes électroniques. Il faut systématiquement évaluer toutes les informations et juger de leur exactitude, de leur fiabilité et de leur pérennité, mais cela revêt encore plus d'importance pour les textes en ligne.

Les trois grands aspects définis ci-dessus sont des entités interdépendantes, et non des entités totalement distinctes. Ils sont même à considérer comme semi-hiérarchiques dans le processus cognitif : il n'est pas possible d'interpréter ou d'intégrer des informations avant de les avoir localisées et extraites, pas plus qu'il n'est possible d'y réfléchir ou de les évaluer sans les avoir soumises au préalable à une certaine forme d'interprétation après les avoir localisées. Dans l'enquête PISA toutefois, même s'il est admis que les trois aspects (en tant que processus cognitifs) interviennent à des degrés divers dans toutes les tâches, ces dernières sont conçues pour cibler l'un ou l'autre aspect. Dans l'ensemble, les tâches PISA de compréhension de l'écrit sont classées par aspect en fonction de leur objectif. Extraire un seul élément d'information explicitement énoncé dans une page web (par exemple trouver le nombre d'internautes dans le monde) est une tâche qui se classe dans la catégorie *localiser et extraire*, même si elle peut nécessiter un processus complexe en plusieurs étapes qui consiste à évaluer la pertinence de différents résultats fournis par un moteur de recherche, à comparer et confronter les descriptions, et à identifier parmi plusieurs sources celle qui est la plus susceptible de faire autorité.

Quelques tâches PISA de compréhension de l'écrit électronique sont dites *complexes* en termes d'aspect. Elles sont conçues pour simuler la liberté relative de la lecture de textes électroniques. En effet, les textes électroniques sont dépourvus des éléments de structure, tels que l'ordre des pages, des chapitres ou de sections plus importantes, que les auteurs fournissent dans l'écrit sur papier ; l'enchaînement des étapes à franchir par les élèves pour mener une tâche à bien est donc nettement plus fluide. Ces tâches, qui visent à simuler l'incertitude inhérente à la navigation dans le cyberspace, ne se prêtent pas à un classement pertinent par aspect. Leur caractéristique majeure est précisément l'interaction entre la localisation, l'extraction, l'intégration, l'interprétation, la réflexion et l'évaluation. Ces tâches sont donc dites *complexes* pour refléter ce processus cognitif dynamique.



La figure I.2.9 classe par aspect les tâches des unités proposées à titre d'exemple en fin de chapitre.

■ Figure I.2.9 ■

Exemples de tâches par aspect

Aspects	Exemples de tâches
<i>Localiser et extraire</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ COMMENT SE BROSSER LES DENTS – questions 2 et 3 ■ MONTGOLFIÈRE – question 3 ■ L'AVARE ET SON LINGOT D'OR – question 7 ■ JEVEUXAIDER (évaluation de la compréhension de l'écrit électronique) – questions 1 et 2
<i>Intégrer et interpréter</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – questions 2 et 9 ■ LE THÉÂTRE AVANT TOUT – questions 3, 4 et 7 ■ TÉLÉTRAVAIL – questions 1 ■ COMMENT SE BROSSER LES DENTS – question 1 ■ MONTGOLFIÈRE – question 8 ■ NOTICE SUR LE DON DE SANG – question 8 ■ L'AVARE ET SON LINGOT D'OR – questions 1 et 5 ■ JEVEUXAIDER (évaluation de la compréhension de l'écrit électronique) – question 3
<i>Réfléchir et évaluer</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – questions 6 et 11 ■ TÉLÉTRAVAIL – question 7 ■ COMMENT SE BROSSER LES DENTS – question 4 ■ MONTGOLFIÈRE – questions 4 et 6 ■ NOTICE SUR LE DON DE SANG – question 9
<i>Complexe</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ JEVEUXAIDER (évaluation de la compréhension de l'écrit électronique) – question 8

Situation

Dans l'enquête PISA, les textes auxquels les tâches sont associées sont définis en fonction de leur *situation*, qui renvoie aux usages pour lesquels les textes ont été rédigés et au contexte dans lequel ils s'inscrivent. Cette dimension n'est pas utilisée pour rendre compte des résultats, mais sert à optimiser la diversité des contenus dans les épreuves PISA de compréhension de l'écrit, par le choix de textes dont les situations sont variées. Chaque texte est classé en fonction des quatre situations retenues dans l'enquête PISA – la lecture à usage *privé*, *public*, *éducatif* et *professionnel* – selon son lectorat cible et son objet, et non selon l'endroit où il est lu. Les textes littéraires par exemple sont souvent lus en classe, mais ils sont généralement écrits dans le but d'être lus par plaisir et intérêt personnel, et pas à des fins éducatives. C'est pourquoi ils sont classés dans la catégorie de la lecture à usage *privé*. À l'inverse, les manuels scolaires sont des textes que les élèves lisent en classe et chez eux, mais selon un processus et un objet qui ne varient vraisemblablement guère d'un endroit à l'autre. Ces textes sont donc classés dans la catégorie PISA de la lecture à usage *éducatif*.

Les textes à usage *privé* sont les textes lus pour satisfaire des intérêts personnels, qu'ils soient d'ordre pratique ou intellectuel. Entrent également dans cette catégorie les textes qui servent à entretenir ou à développer des relations personnelles avec autrui. Cette catégorie inclut les lettres personnelles, les fictions, les biographies et les textes informatifs écrits pour être lus par curiosité personnelle ou à titre de divertissement dans le cadre des loisirs. Dans la catégorie des textes électroniques, les textes à usage *privé* comprennent les messages électroniques personnels, les textes de messagerie instantanée et les blogs de type « journal ».

Les textes à usage *public* sont les textes en rapport avec des activités et des préoccupations qui concernent la société au sens large. Entrent dans cette catégorie les documents officiels et les informations sur les événements publics. En règle générale, les textes de cette catégorie supposent des contacts plus ou moins anonymes avec autrui. Les blogs de type « forum », les sites web d'actualité et les avis publics (sur papier et en ligne) relèvent également de cette catégorie.

Les textes à usage *éducatif* sont en général expressément rédigés à des fins d'instruction. Les manuels imprimés et les logiciels didactiques interactifs sont des exemples typiques de ce genre de lecture. La lecture à usage éducatif consiste d'ordinaire à trouver des informations dans le cadre d'une activité plus large d'apprentissage. Souvent, ces textes ne sont pas choisis par leurs lecteurs, mais imposés par un enseignant. Les tâches associées à ce type de lecture relèvent généralement de la « lecture pour apprendre ».

Les textes à usage *professionnel* sont associés au monde du travail. Il s'agit souvent de textes utilisés à l'appui de l'accomplissement immédiat d'une tâche. Ces textes peuvent par exemple aider le lecteur dans la recherche d'un emploi (une offre d'emploi dans un journal ou en ligne) ou fournir des consignes à suivre sur le lieu de travail. Les tâches de lecture de cette catégorie sont souvent associées à la « lecture pour agir », plutôt qu'à la « lecture pour apprendre ». Les textes écrits à ces fins et les tâches qui s'y rapportent sont classés dans la catégorie de la lecture à usage *professionnel* dans l'enquête PISA.

Les unités proposées à titre d'exemple en fin de chapitre se basent sur des textes relevant de ces quatre catégories, comme le montre la figure I.2.10 ci-dessous. Cette figure ne cite que les unités, et non les items, car dans la quasi-totalité des cas, les items de chaque unité relèvent tous de la même catégorie, soit celle du texte du stimulus.

■ Figure I.2.10 ■

Exemples d'unités par situation

Situation	Exemples de tâches
Privée	<ul style="list-style-type: none"> ■ LE THÉÂTRE AVANT TOUT ■ L'AVARE ET SON LINGOT D'OR
Publique	<ul style="list-style-type: none"> ■ SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES ■ NOTICE SUR LE DON DE SANG
Éducative	<ul style="list-style-type: none"> ■ COMMENT SE BROSSER LES DENTS ■ MONTGOLFIÈRE
Professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ■ TÉLÉTRAVAIL ■ JEVEUXAIDER (évaluation de la compréhension de l'écrit électronique)

Compte rendu des résultats du cycle PISA 2009 en compréhension de l'écrit

Conception, analyse et mise à l'échelle des épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009

Les épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 ont été conçues par un consortium international d'institutions de recherche pédagogique pour le compte des pays participants par le biais de l'OCDE, sous la direction d'un groupe d'experts en compréhension de l'écrit des pays participants. Les pays participants ont soumis des stimuli et des items qui ont fait l'objet d'une analyse, d'un essai de terrain et d'un processus itératif d'amélioration au cours des trois années qui ont précédé l'administration des épreuves en 2009. Au cours de ce processus de développement, les pays participants ont eu l'occasion à plusieurs reprises de faire part de leurs commentaires et les items ont fait l'objet d'un essai pilote limité, puis d'un essai pilote de grande envergure dans le cadre duquel ils ont été soumis à des échantillons d'élèves de 15 ans dans tous les pays participants. Le groupe d'experts en compréhension de l'écrit a procédé à la sélection finale des tâches constituées d'items soumis par 21 des pays participants. Cette sélection a été faite compte tenu de la qualité technique des tâches, évaluée sur la base du comportement des items lors de l'essai de terrain, ainsi que de leur adéquation culturelle et de leur intérêt pour des jeunes de 15 ans, selon l'avis donné par les pays participants. Un autre critère essentiel a présidé à la sélection des tâches, en l'occurrence le respect des exigences du cadre d'évaluation décrit dans la section précédente afin de respecter l'équilibre entre les catégories de texte, d'aspect et de situation. Enfin, les tâches ont été choisies de sorte que les épreuves représentent un certain spectre de difficulté qui permette de bien évaluer et décrire les compétences en compréhension de l'écrit de tous les élèves de 15 ans, des moins performants aux plus performants.

Plus de 130 items de compréhension de l'écrit ont été administrés lors du cycle PISA 2009, mais chaque élève n'a répondu qu'à une partie d'entre eux, car des groupes différents d'items ont été constitués. Les items de compréhension de l'écrit sélectionnés pour être administrés lors du cycle PISA 2009 ont été répartis en « blocs » d'une demi-heure de test. Ces blocs d'items ont été répartis avec ceux de mathématiques et de sciences dans différents carnets de test, à raison de quatre blocs par carnet, pour constituer au total deux heures de test par élève. Comme la compréhension de l'écrit était le domaine majeur d'évaluation du cycle PISA 2009, les carnets de test contenaient tous au moins un bloc d'items de compréhension de l'écrit. La rotation des blocs d'items est telle que chaque bloc figure dans les 4 positions possibles dans les carnets de test et que toutes les paires de blocs figurent au moins dans 1 des 13 carnets utilisés dans chaque pays.

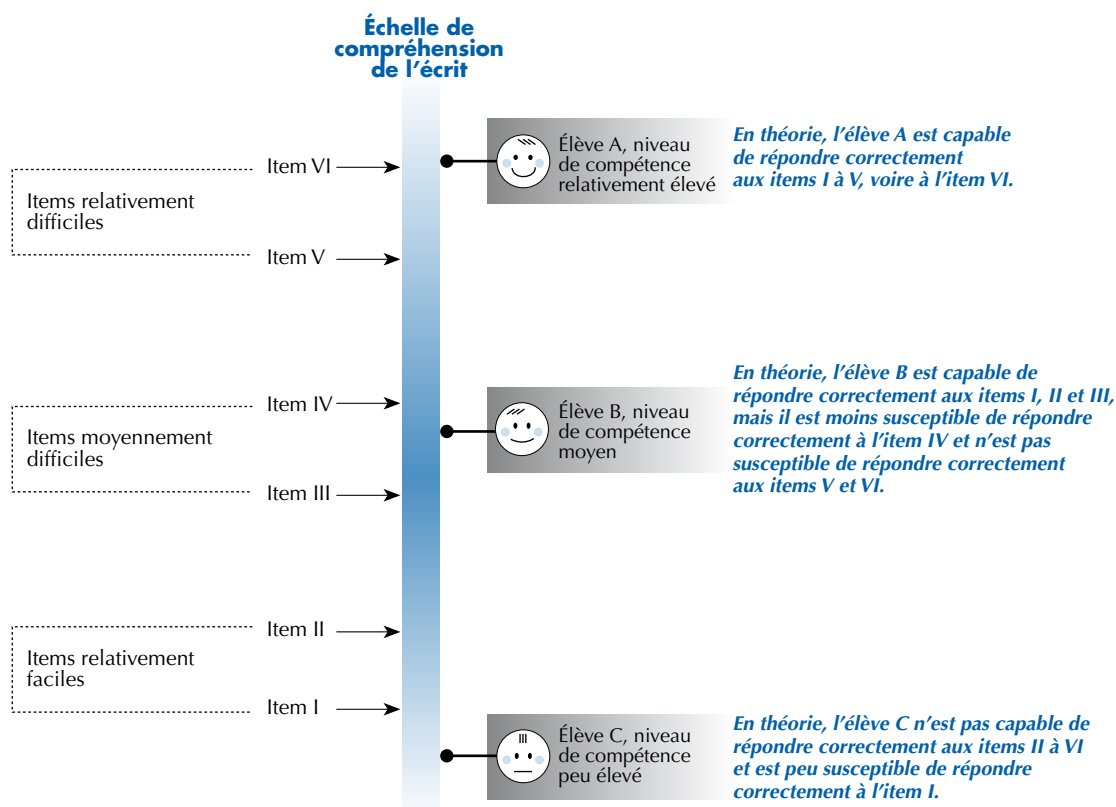
Cette structure, similaire à celle utilisée lors des cycles PISA précédents, permet de construire une échelle de compétence unique en compréhension de l'écrit sur laquelle sont situés à un endroit donné chacun des items en fonction de leur degré de difficulté et chacun des élèves en fonction de leur performance. La technique de modélisation utilisée à cette intention est décrite dans le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

La difficulté relative des tâches d'une évaluation est estimée sur la base du pourcentage d'élèves qui y répondent correctement. La performance relative des élèves dans une épreuve donnée est estimée sur la base du pourcentage de tâches auxquelles ils répondent correctement. Une échelle combinée de compétence montre la relation entre la difficulté des questions et la performance des élèves. Construire une échelle qui indique le degré de difficulté de chaque question permet de situer le niveau de compétence à laquelle chaque question correspond. Indiquer la position des élèves sur la même échelle permet de décrire leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit.

Les élèves sont situés sur l'échelle de compétence en fonction des items spécifiques administrés dans le cadre de l'évaluation, mais ceux-ci sont conçus pour être représentatifs du concept de compréhension de l'écrit, au même titre que les échantillons d'élèves qui se soumettent aux épreuves du cycle PISA 2009 sont représentatifs de tous les élèves de 15 ans dans les pays participants. Les estimations du niveau de compétence des élèves reflètent les types de tâches qu'ils sont théoriquement capables d'effectuer. En d'autres termes, les élèves sont susceptibles de répondre correctement (mais pas systématiquement) aux questions dont le degré de difficulté sur l'échelle de compétence est inférieur ou égal à leur niveau de compétence sur cette échelle. À l'inverse, ils ne sont pas susceptibles de répondre correctement aux questions dont le degré de difficulté sur l'échelle de compétence est supérieur à leur niveau de compétence sur cette échelle (même s'il leur arrive d'y répondre correctement). La figure I.2.11 illustre le fonctionnement de ce modèle de probabilité.

■ Figure I.2.11 ■

Relation entre les questions et les élèves sur une échelle de compétence





Plus le niveau d'un élève est supérieur au degré de difficulté d'un item donné sur l'échelle de compétence, plus la probabilité qu'il a de répondre correctement à cet item (ou à d'autres items dont le degré de difficulté est similaire) est élevée. Plus le niveau d'un élève est inférieur au degré de difficulté d'un item donné sur l'échelle de compétence, moins la probabilité qu'il a de répondre correctement à cet item (ou à d'autres items dont le degré de difficulté est similaire) est élevée.

Détermination des niveaux de compétence en compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2009

Une échelle globale de compréhension de l'écrit a été élaborée sur la base de la totalité des épreuves du cycle PISA 2009. Trois sous-échelles d'aspect et deux sous-échelles de format ont également été créées¹⁵. La moyenne de l'échelle globale de compréhension de l'écrit, qui s'établit à 500 points, est celle qui a été calculée sur la base des pays de l'OCDE lors du cycle PISA 2000. Son écart type est égal à 100 points. Pour faciliter l'interprétation des scores des élèves, l'échelle de compétence est divisée en niveaux, sur la base d'une série de principes statistiques. Les niveaux de compétence sont décrits en fonction de la nature des tâches qui y sont associées afin de montrer les connaissances et les compétences requises pour les mener à bien.

Le spectre de difficulté des tâches du cycle PISA 2009 permet la description de sept niveaux de compétence en compréhension de l'écrit. Le niveau 1b est le niveau le plus faible. Viennent ensuite le niveau 1a, le niveau 2, le niveau 3 et ainsi de suite jusqu'au niveau 6.

Les élèves qui se situent au niveau 1b sont susceptibles de mener à bien les tâches de ce niveau, mais pas des tâches dont le degré de difficulté est supérieur. Les tâches du niveau 6 sont les plus difficiles, ce sont celles qui demandent le plus de savoirs et de savoir-faire en compréhension de l'écrit. Les élèves qui se situent au niveau 6 sont susceptibles de mener à bien les tâches de ce niveau, ainsi que toutes les autres tâches des épreuves PISA.

Une méthodologie standard est utilisée pour construire les échelles de compétence PISA. C'est sur la base de leur score aux épreuves PISA que les élèves sont situés à un endroit précis de l'échelle de compétence, ce qui permet d'associer les scores aux niveaux de compétence. L'endroit de l'échelle où se situe le score des élèves correspond au niveau le plus élevé de compétence : les élèves sont théoriquement susceptibles de répondre correctement à la quasi-totalité d'un échantillon aléatoire de questions de ce niveau. Ainsi, dans l'hypothèse d'une épreuve constituée par exemple d'items disséminés uniformément au niveau 3, les élèves situés à ce niveau sont censés répondre correctement à 50 % au moins des items. Cette probabilité de répondre correctement est variable puisque la difficulté des items et les savoirs et savoir-faire varient à l'intérieur d'un niveau de compétence. Les élèves qui se situent à la limite inférieure d'un niveau de compétence sont théoriquement susceptibles de répondre correctement à 50 % à peine des items disséminés uniformément à ce niveau, alors que les élèves qui se situent à la limite supérieure de ce niveau sont théoriquement susceptibles de répondre correctement au moins 70 % de ces mêmes items.

La figure I.2.12 décrit la nature des savoirs et savoir-faire en compréhension de l'écrit associés à chaque niveau de compétence.

Description des items PISA de compréhension de l'écrit

Les évaluations telles que l'enquête PISA, qui sont menées tous les trois ans, imposent l'administration d'un nombre suffisant d'items de cycle en cycle pour identifier des tendances fiables. Certains items sont rendus publics après l'administration des épreuves pour illustrer la façon dont la performance des élèves est évaluée. Plusieurs unités sélectionnées dans les épreuves administrées lors du cycle PISA 2009 sont proposées en fin de chapitre pour illustrer les caractéristiques du cadre d'évaluation et les niveaux de compétence décrits dans le présent volume.

La figure I.2.13 indique la position des questions de ces unités sur l'échelle de compréhension de l'écrit. La première colonne indique le niveau de compétence des questions, la deuxième, leur score le plus faible en fonction de leur degré de difficulté, ce qui permet de les classer par niveau de compétence, et la dernière colonne, le nom des unités et le numéro des questions. Il y a lieu de souligner que le degré de difficulté peut varier entre les items d'une même unité. L'unité *LE THÉÂTRE AVANT TOUT* comprend, par exemple, des questions qui se classent aux niveaux 2, 4 et 6. La même unité peut donc couvrir une grande partie du spectre de difficulté retenu pour constituer les épreuves PISA de compréhension de l'écrit.



■ Figure I.2.12 ■

Description succincte des sept niveaux de compétence en compréhension de l'écrit

Niveau	Score minimum	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur (moyenne de l'OCDE)	Caractéristiques des tâches
6	698	0.8 % des élèves de l'OCDE sont capables d'effectuer des tâches classées au niveau 6 de l'échelle de compréhension de l'écrit.	Les tâches de ce niveau demandent généralement aux élèves de faire de nombreuses inférences, de se livrer à des comparaisons et d'opposer des contrastes, dans le détail et avec précision. Pour y répondre correctement, les élèves doivent bien comprendre un ou plusieurs textes en profondeur, voire intégrer des informations provenant de plusieurs textes. Dans certaines tâches, les élèves sont confrontés à des idées qui ne leur sont pas familières, en présence d'informations concurrentes saillantes, ou doivent produire des catégories abstraites à des fins d'interprétation. Dans certaines tâches de réflexion et d'évaluation, les élèves doivent formuler des hypothèses ou se livrer à une évaluation critique à propos d'un texte complexe sur un thème qui ne leur est pas familier, compte tenu de nombreux critères ou perspectives, en s'appuyant sur leur compréhension approfondie de notions extérieures au texte. À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction présentent deux caractéristiques : les élèves doivent faire des analyses d'une grande précision et doivent être très attentifs à des détails enfouis dans les textes.
5	626	7.6 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit.	À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information profondément enfouis et d'identifier les informations pertinentes par déduction. Les tâches de réflexion passent par un processus d'évaluation critique ou la formulation d'hypothèses sur la base de connaissances spécialisées. Pour mener à bien les tâches d'interprétation et de réflexion, les élèves doivent comprendre en profondeur des textes dont le fond ou la forme ne leur est pas familier. Quel que soit leur aspect, les tâches de ce niveau demandent aux élèves d'aborder des concepts qui sont contraires aux attentes.
4	553	28.3 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 4 de l'échelle de compréhension de l'écrit.	À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information enfouis. Pour mener à bien certaines tâches, les élèves doivent interpréter le sens de nuances de langage dans un passage du texte tout en tenant compte du texte dans sa globalité. D'autres tâches d'interprétation leur demandent de comprendre et d'appliquer des catégories dans un contexte qui ne leur est pas familier. Dans les tâches de réflexion, les élèves doivent formuler des hypothèses à propos d'un texte ou évaluer celui-ci de manière critique en s'appuyant sur des connaissances formelles ou publiques. Les élèves doivent montrer qu'ils comprennent bien des textes longs et complexes, dont le fond ou la forme ne leur est pas nécessairement familier.
3	480	57.2 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit.	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser plusieurs fragments d'information dans le respect de nombreux critères et, dans certains cas, de reconnaître la relation qui existe entre eux. Pour mener à bien certaines tâches d'interprétation, les élèves doivent intégrer plusieurs passages d'un texte pour identifier une idée maîtresse, comprendre une relation ou découvrir le sens d'un terme ou d'une phrase. Ils doivent tenir compte de nombreuses caractéristiques lorsqu'ils font des comparaisons, opposent des contrastes ou établissent des classements. Dans de nombreuses tâches, les informations pertinentes n'apparaissent pas d'emblée, les informations concurrentes sont multiples ou les idées sont contraires aux attentes ou formulées de manière négative. Pour mener à bien certaines tâches de réflexion, ils doivent bien comprendre des textes en rapport avec des connaissances familières. Dans d'autres tâches, les élèves n'ont pas à comprendre les textes d'une manière aussi approfondie, mais ils doivent se baser sur des connaissances moins courantes.
2	407	81.2 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit.	À ce niveau, certaines tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information, que ce soit par déduction ou dans le respect de plusieurs critères. Dans d'autres tâches, les élèves doivent identifier le thème d'un texte, comprendre des relations ou découvrir le sens d'un passage limité d'un texte où les informations pertinentes ne sont pas saillantes, ce qui leur impose de faire des inférences de niveau inférieur. Dans les tâches de ce niveau, les élèves peuvent avoir à faire des comparaisons ou à opposer des contrastes en se basant sur un aspect du texte. À ce niveau, les tâches de réflexion demandent généralement aux élèves de faire une comparaison ou d'établir des liens entre le texte et des connaissances extérieures au texte, sur la base d'expériences et d'attitudes personnelles.
1a	335	94.3 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1a de l'échelle de compréhension de l'écrit.	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information explicites, d'identifier l'idée principale d'un texte portant sur un thème familier ou de reconnaître l'intention de son auteur, ou d'établir un lien simple entre des informations du texte et des connaissances courantes. Dans ces tâches, les informations pertinentes sont saillantes et il n'y a guère, voire pas du tout, d'informations concurrentes. Les élèves sont explicitement orientés vers les facteurs pertinents de la tâche et du texte.
1b	262	98.9 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1b de l'échelle de compréhension de l'écrit.	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser un seul fragment d'information qui est explicite et saillant dans des textes courts à la syntaxe simple dont le contexte et le type leur sont familiers (une narration ou une liste simple, par exemple). Les textes sont conçus pour aider les élèves : les informations y sont répétées ou accompagnées d'images ou de symboles familiers. Les informations concurrentes y sont de surcroît peu nombreuses. Dans les tâches d'interprétation, les élèves peuvent avoir à établir des liens simples entre des fragments d'information proches les uns des autres.

■ Figure I.2.13 ■

Carte d'items sélectionnés pour illustrer les niveaux de compétence du cycle PISA 2009

Niveau	Score minimum	Questions
6	698	<i>LE THÉÂTRE AVANT TOUT</i> – question 3 (730 points)
5	626	
4	553	<i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 11 (604 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 3.2 (595 points) <i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 2 (561 points) <i>LE THÉÂTRE AVANT TOUT</i> – question 7 (556 points)
3	480	<i>L'AVARE ET SON LINGOT D'OR</i> – question 5 (548 points) <i>TÉLÉTRAVAIL</i> – question 1 (537 points) <i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 6 (526 points) <i>TÉLÉTRAVAIL</i> – question 7 (514 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 4 (510 points) <i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 9 (488 points)
2	407	<i>LE THÉÂTRE AVANT TOUT</i> – question 4 (474 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 3.1 (449 points) <i>NOTICE SUR LE DON DE SANG</i> – question 8 (438 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 6 (411 points)
1a	335	<i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 4 (399 points) <i>L'AVARE ET SON LINGOT D'OR</i> – question 1 (373 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 8 (370 points) <i>NOTICE SUR LE DON DE SANG</i> – question 9 (368 points) <i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 2 (358 points) <i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 1 (353 points)
1b	262	<i>L'AVARE ET SON LINGOT D'OR</i> – question 7 (310 points) <i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 3 (285 points)

Remarque : les chiffres entre parenthèses indiquent le degré de difficulté des questions. La décimale qui suit le code de certaines questions indique qu'il s'agit de questions associées à un crédit partiel (.1) ou à un crédit complet (.2).

Performance des élèves en compréhension de l'écrit

Dans l'enquête PISA, la performance des élèves est rapportée sur une échelle de compétence pour donner une vue d'ensemble des connaissances, des compétences et des facultés de compréhension de l'écrit qu'ils ont accumulées à l'âge de 15 ans. Les résultats de leur performance globale sont présentés ci-après. La performance moyenne de chaque pays et la répartition de leurs élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit sont indiquées. Les résultats détaillés par aspect et format de textes sont présentés dans les sections suivantes.

Profil des élèves par niveau de compétence

Cette section décrit la performance des élèves en fonction des sept niveaux de compétence définis sur l'échelle de compréhension de l'écrit en vue de rendre compte des résultats du cycle PISA 2009. Un niveau de compétence supplémentaire, le niveau 6, est venu s'ajouter au-dessus du niveau 5, le plus élevé décrit lors des cycles PISA précédents, pour décrire le profil des élèves très performants en compréhension de l'écrit. Le niveau de compétence le moins élevé, le niveau 1 lors des cycles PISA précédents, est devenu le niveau 1a. Un nouveau niveau, le niveau 1b, a été ajouté pour décrire la performance des élèves qui auraient été classés « sous le niveau 1 » lors des cycles PISA précédents, mais qui parviennent à répondre correctement à une nouvelle série d'items plus faciles que ceux administrés lors de ces cycles. Ces innovations permettront aux pays d'en apprendre davantage sur les compétences des élèves aux deux extrémités du spectre de performance. Abstraction faite de ces nouveaux niveaux, le profil des niveaux de compétence 2, 3, 4 et 5 reste inchangé par rapport à celui des cycles PISA précédents.

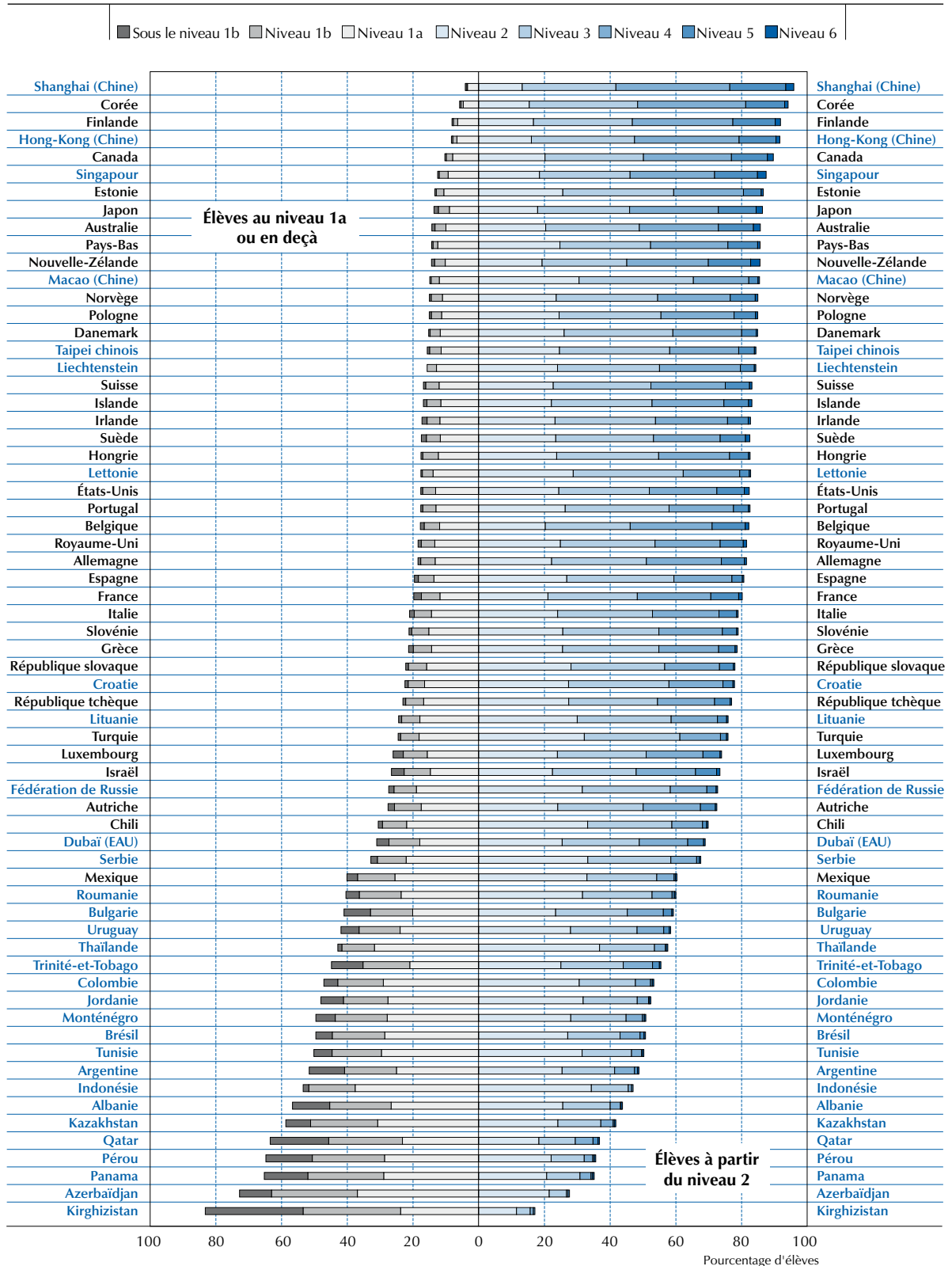
La figure I.2.14 montre la répartition des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit entre ces niveaux de compétence en indiquant les proportions d'élèves de 15 ans à chacun des niveaux de compétence décrits dans la figure I.2.12. Le tableau I.2.1 chiffre les pourcentages d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit et indique les erreurs types.



■ Figure I. 2.14 ■

Quel est le niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit ?

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



Niveau 6 de l'échelle de compréhension de l'écrit (score supérieur à 698 points)

Les élèves qui parviennent à se hisser au niveau 6 de l'échelle de compréhension de l'écrit sont des lecteurs très compétents. Ils sont capables d'analyser les textes en finesse, ce qui leur impose de comprendre les informations implicites et explicites dans le détail, et de réfléchir à ce qu'ils lisent et de l'évaluer à un niveau plus général. Les élèves qui se classent à ce niveau de compétence ont réussi à répondre correctement à la quasi-totalité des items qui leur ont été soumis lors des épreuves de compréhension de l'écrit, ce qui atteste de leur capacité à aborder de nombreux types de textes différents et, donc, de l'éclectisme de leurs lectures. Ils sont capables d'assimiler des informations qui sont présentées sous des formats atypiques et qui portent sur des sujets qui ne leur sont pas familiers, mais aussi d'aborder des textes au contenu, aux structures et aux attributs plus familiers. L'un des autres traits distinctifs des élèves les plus performants – au sens de l'enquête PISA – réside dans le fait qu'ils parviennent à surmonter des idées préconçues face à des informations nouvelles et ce, même si ces informations sont contraires aux attentes. Ils sont capables de découvrir le contenu d'un texte, qu'il soit explicite ou plus subtil, et de le considérer de manière critique, sur la base de leur compréhension approfondie de concepts extérieurs au texte. Cette faculté de réussir à la fois à assimiler de nouvelles informations et à se livrer à des évaluations critiques est très valorisée dans l'économie du savoir, qui est tributaire de la faculté d'innovation et de la capacité à prendre des décisions nuancées en toute connaissance de cause. Le pourcentage d'une population qui se distingue par de telles performances en compréhension de l'écrit est donc particulièrement intéressant.

Moins de 1 % (0.8 %) des élèves parviennent à ce niveau dans les pays de l'OCDE, mais ce pourcentage varie entre les pays. Ces élèves très performants (se classant au niveau 6) sont nettement plus nombreux que la moyenne, plus du double, dans sept pays, à savoir, dans les pays de l'OCDE, en Nouvelle-Zélande, en Australie, au Japon, au Canada et en Finlande, et dans les pays et économies partenaires, à Singapour et Shanghai (Chine). Trois de ces pays sont asiatiques et trois autres sont des pays anglophones membres de l'OCDE. Ces pays affichent des performances relativement élevées dans l'ensemble puisqu'ils comptent moins de 5 % d'élèves sous le niveau 1a. Toutefois, les élèves sont relativement dispersés sur l'échelle de compréhension de l'écrit dans deux d'entre eux (au Japon et en Nouvelle-Zélande), alors qu'ils le sont très peu dans deux autres pays (en Finlande et à Shanghai [Chine]). En Israël, où le score moyen (474 points) est nettement inférieur à la moyenne, le pourcentage d'élèves qui se situent au niveau 6 (1 %) est supérieur à la moyenne de l'OCDE (0.8 %), mais le pourcentage d'élèves qui ne parviennent pas à se hisser au-dessus du niveau 1b (12 %) est supérieur à la moyenne de l'OCDE (6 %). Par contraste, les élèves ne sont pas très nombreux au niveau 6 dans certains pays qui se distinguent par une performance moyenne élevée en compréhension de l'écrit. Ainsi, la Corée, qui affiche le score moyen (539 points) le plus élevé de tous les pays de l'OCDE, compte à peine plus d'élèves au niveau 6 (1 %) que la moyenne.

Le très faible pourcentage d'élèves au niveau 6 montre que l'échelle PISA de compréhension de l'écrit permet de distinguer les élèves de 15 ans dont le niveau de compétence confine à l'excellence en compréhension de l'écrit. Ce niveau de compétence relève toujours du domaine de l'ambition dans 18 pays et économies partenaires, où moins de 0.10 % des élèves de 15 ans atteignent ce niveau.

Niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit (score supérieur à 626 points mais inférieur ou égal à 698 points)

Les élèves qui se situent au niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit sont capables d'aborder des textes dont le fond ou la forme ne leur est pas familier. Ils réussissent à y trouver des informations, à les comprendre dans le détail et à identifier celles qui sont pertinentes pour la tâche à accomplir. Ils sont également capables de faire des évaluations critiques de ce type de textes et de formuler des hypothèses sur ces derniers en se basant sur des connaissances spécialisées et en utilisant des concepts parfois contraires aux attentes. L'analyse des types de tâches que les élèves de ce niveau sont capables de mener à bien donne à penser que ceux qui parviennent à ce niveau peuvent être considérés comme la future élite intellectuelle au service de l'économie du savoir. À cet égard, le pourcentage d'élèves à ce niveau dans un pays est donc un indicateur de l'évolution de sa compétitivité économique à l'avenir.

Comme les élèves qui se classent au niveau 6 sont également capables de mener à bien les tâches associées au niveau 5, le profil de compétence décrit ci-dessous à propos du niveau 5 concerne à la fois les élèves au niveau 5 et les élèves au niveau 6. Les élèves qui se situent au niveau 5 ou 6 sont souvent désignés sous l'expression générique d'« élèves les plus performants » dans ce rapport.

Les résultats du cycle PISA 2009 montrent que 8 % des élèves atteignent au moins le niveau 5, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Dans une économie partenaire, à Shanghai (Chine), les élèves qui se classent au moins au



niveau 5 sont bien plus de deux fois plus nombreux (19 %) que la moyenne. Le pourcentage d'élèves au niveau 5 (qui inclut également les élèves au niveau 6) est supérieur à 12 % dans plusieurs autres pays, à savoir, dans les pays de l'OCDE, en Nouvelle-Zélande, en Finlande, au Japon, en Corée, en Australie et au Canada, et dans les pays et économies partenaires, à Singapour et à Hong-Kong (Chine). Tous ces pays affichent également des scores moyens relativement élevés. À l'inverse, les pays dont le score moyen est moins élevé tendent aussi à être ceux où le pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches du niveau 5 est le moins élevé. Tous les pays dont les élèves sont moins de 0.5 % au niveau 5 (dans les pays de l'OCDE, le Mexique, et, dans les pays partenaires, l'Azerbaïdjan, l'Indonésie, le Kirghizistan, l'Albanie, la Tunisie, la Jordanie, la Thaïlande, le Kazakhstan et le Pérou) accusent tous, à l'exception du Mexique et de la Thaïlande, un score moyen inférieur à 407 points, le score qui marque le passage entre le niveau 1a et le niveau 2.

Niveau 4 de l'échelle de compréhension de l'écrit (score supérieur à 553 points mais inférieur ou égal à 626 points)

Les élèves qui se classent au niveau 4 de l'échelle de compréhension de l'écrit sont capables de mener à bien des tâches difficiles de lecture, par exemple localiser des informations enfouies, découvrir le sens de nuances de langage et évaluer un texte de manière critique. À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information enfouis. Pour mener à bien certaines tâches, les élèves doivent interpréter le sens de nuances de langage dans un passage du texte tout en tenant compte du texte dans sa globalité. D'autres tâches d'interprétation leur demandent de comprendre et d'appliquer des catégories dans un contexte qui ne leur est pas familier. Dans les tâches de réflexion, les élèves doivent formuler des hypothèses à propos d'un texte ou évaluer celui-ci de manière critique en s'appuyant sur des connaissances formelles ou publiques. Les élèves doivent montrer qu'ils comprennent bien des textes longs et complexes, dont le fond ou la forme ne leur est pas nécessairement familier.

Il ressort des résultats du cycle PISA 2009 que 28 % des élèves se classent au moins au niveau 4, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Le classement des pays en fonction de leur pourcentage d'élèves au moins au niveau 4 est assez proche de leur classement en fonction de leur score moyen, à quelques exceptions près. En France, par exemple, le score moyen (496 points) ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative, mais le pourcentage d'élèves au niveau 4 (32 %) y est très élevé. En revanche, au Danemark, où le score moyen est proche de celui de la France, le pourcentage d'élèves au niveau 4 s'établit à 26 %. Le pourcentage d'élèves au niveau 4 est inférieur à 10 % dans 19 pays.

Niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit (score supérieur à 480 points mais inférieur ou égal à 553 points)

Les élèves qui se classent au niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit sont capables de mener à bien des tâches de lecture de difficulté modérée, par exemple localiser plusieurs fragments d'information ou établir des liens entre plusieurs passages d'un texte pour le relier à des connaissances familières. À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser plusieurs fragments d'information dans le respect de nombreux critères et, dans certains cas, de reconnaître la relation qui existe entre eux. Pour mener à bien certaines tâches d'interprétation, les élèves doivent intégrer plusieurs passages d'un texte pour identifier une idée maîtresse, comprendre une relation ou découvrir le sens d'un terme ou d'une phrase. Ils doivent tenir compte de nombreuses caractéristiques lorsqu'ils font des comparaisons, opposent des contrastes ou établissent des classements. Dans de nombreuses tâches, les informations pertinentes n'apparaissent pas d'emblée, les informations concurrentes sont multiples ou les idées sont contraires aux attentes ou formulées de manière négative. Certaines tâches de réflexion demandent des connexions, des comparaisons et des explications ou invitent les élèves à évaluer un attribut du texte. Dans certaines tâches de réflexion, ils doivent bien comprendre des textes en rapport avec des connaissances familières. Dans d'autres tâches, les élèves n'ont pas à comprendre les textes d'une manière aussi approfondie, mais ils doivent se baser sur des connaissances moins courantes extérieures au texte.

La majorité des élèves de 15 ans (57 %) parviennent au moins au niveau 3, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Le niveau 3 est le niveau auquel se classent la moitié environ d'entre eux (29 %), ce qui en fait le niveau le plus élevé de compétence en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Plus de trois quarts des élèves sont capables de mener à bien les tâches associées au niveau 3, voire celles associées aux niveaux supérieurs, dans quatre pays et économies, en l'occurrence à Shanghai (Chine), en Corée, à Hong-Kong (Chine) et en Finlande. À l'inverse, moins de la moitié des élèves parviennent au moins à ce niveau de compétence dans 30 pays, notamment au Luxembourg, en République tchèque, en Autriche, en Turquie, au Chili et au Mexique, parmi les pays de l'OCDE.



Niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit (score supérieur à 407 points mais inférieur ou égal à 480 points)

Les élèves qui se classent au niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit sont capables de mener à bien des tâches qui consistent à localiser des informations dans le respect de plusieurs critères, de faire des comparaisons ou des contrastes autour d'une seule caractéristique, de découvrir le sens d'un passage bien délimité dans un texte même si les informations pertinentes n'apparaissent pas d'emblée et d'établir des liens entre un texte et leur expérience personnelle. À ce niveau, certaines tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information, que ce soit par déduction ou dans le respect de plusieurs critères. Dans d'autres tâches, les élèves doivent identifier le thème d'un texte, comprendre des relations ou découvrir le sens d'un passage limité d'un texte où les informations pertinentes ne sont pas saillantes, ce qui leur impose de faire des inférences de niveau inférieur. Dans les tâches de ce niveau, les élèves peuvent avoir à faire des comparaisons ou à opposer des contrastes en se basant sur un aspect du texte. À ce niveau, les tâches de réflexion demandent généralement aux élèves de faire une comparaison ou d'établir des liens entre le texte et des connaissances extérieures au texte, sur la base d'expériences et d'attitudes personnelles.

Le niveau 2 peut être considéré comme un seuil de compétence, qui correspond à un endroit de l'échelle de compréhension de l'écrit à partir duquel les élèves commencent à montrer qu'ils possèdent des compétences en compréhension de l'écrit qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société. Le suivi des élèves qui ont été soumis aux épreuves du cycle PISA 2000 réalisé dans le cadre de l'Enquête canadienne auprès des jeunes en transition révèle que les élèves qui se situent sous le niveau 2 s'exposent à un risque nettement plus grand à l'âge de 19 ans de ne pas suivre d'études post-secondaires ou d'éprouver des difficultés sur le marché du travail. Ces risques sont encore plus grands à l'âge de 21 ans, le dernier âge en date dont les données de cette enquête longitudinale sont disponibles¹⁶. Ainsi, plus de 60 % des élèves situés sous le niveau 2 lors du cycle PISA 2000 n'avaient pas suivi d'études post-secondaires à l'âge de 21 ans, alors que plus de la moitié (55 %) des élèves classés au niveau 2 suivaient des études tertiaires de type A ou B.

Plus de quatre élèves sur cinq (81 %) parviennent au moins au niveau 2 dans les pays de l'OCDE. Les élèves qui n'arrivent pas à se hisser à ce niveau sont peu nombreux à Shanghai (Chine) (4 %) et en Corée (6 %). À l'autre extrême, seule une minorité d'élèves atteint ce niveau dans dix pays et économies partenaires. Le niveau 2 est le niveau de compétence le plus courant dans 18 pays et économies participants, dont le Mexique et le Chili (33 %), et la Turquie (32 %), parmi les pays de l'OCDE. C'est également le cas dans trois pays d'Amérique latine (la Colombie, l'Uruguay et l'Argentine), et dans trois pays d'Europe orientale (la Roumanie, la Fédération de Russie et la Bulgarie).

Niveau 1a de l'échelle de compréhension de l'écrit (score supérieur à 335 points mais inférieur ou égal à 407 points)

Les élèves qui se classent au niveau 1a de l'échelle de compréhension de l'écrit sont capables de localiser plusieurs fragments d'information explicites, d'identifier l'idée principale d'un texte portant sur un thème familier ou de reconnaître l'intention de son auteur et d'établir un lien simple entre des informations du texte et leurs expériences de la vie courante. Les tâches de ce niveau demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information explicites, d'identifier l'idée principale d'un texte portant sur un thème familier ou de reconnaître l'intention de son auteur, ou d'établir un lien simple entre des informations du texte et des connaissances courantes. Dans ces tâches, les informations pertinentes sont généralement saillantes et il n'y a guère, voire pas du tout d'informations concurrentes. Les élèves sont explicitement orientés vers les facteurs pertinents de la tâche et du texte.

Dans les pays de l'OCDE, la grande majorité des élèves de 15 ans (94 %) sont au moins capables de mener à bien les tâches associées au niveau 1a. Plus d'un élève sur trois n'y arrive toutefois pas dans cinq pays partenaires, en l'occurrence en Azerbaïdjan, au Pérou, au Panama, au Qatar et au Kirghizistan. Ces élèves ne sont pas nécessairement illettrés mais ils ne disposent pas de l'éventail très limité de compétences en compréhension de l'écrit que requièrent les tâches du niveau 1a. Par ailleurs, le niveau 1a est le niveau auquel se classent la majorité des élèves dans un certain nombre de pays partenaires, à savoir en Indonésie, en Azerbaïdjan, au Kazakhstan, au Panama, au Pérou, au Brésil, en Albanie et au Qatar.

Niveau 1b de l'échelle de compréhension de l'écrit (score supérieur à 262 points mais inférieur ou égal à 335 points) et en deçà (score inférieur ou égal à 262 points)

Les élèves qui se classent au niveau 1b de l'échelle de compréhension de l'écrit sont capables de localiser un seul fragment d'information qui est explicite et saillant dans des textes courts et simples dont le contenu et le style leur sont familiers. Ils parviennent à faire des inférences de niveau inférieur, par exemple reconnaître une relation de cause à effet dans deux phrases, même si elle n'est pas explicite. Les tâches de ce niveau demandent aux élèves de localiser un seul fragment d'information qui est explicite et saillant dans des textes courts à la syntaxe simple dont le contexte et le type leur sont familier (une narration ou une liste simple, par exemple). Les textes sont conçus



pour aider les élèves : les informations y sont répétées ou sont accompagnées d'images ou de symboles familiers. Les informations concurrentes y sont peu nombreuses. Dans les tâches d'interprétation, les élèves peuvent avoir à établir des liens simples entre des fragments d'information proches les uns des autres.

Dans les pays de l'OCDE, peu d'élèves (1.1 %) accusent des scores inférieurs à 262 points sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit. Ces élèves se classent donc sous le niveau 1b. Ce classement ne signifie pas qu'ils sont totalement illettrés, mais les données sont insuffisantes pour décrire leur profil de compétence en compréhension de l'écrit : deux tâches seulement dont le degré de difficulté correspond à un score inférieur au niveau 1b ont été administrées lors du cycle PISA 2009, ce qui ne suffit pas pour tirer des conclusions générales à propos de ce qu'ils sont capables de faire en compréhension de l'écrit.

Le fait qu'un élève sur cent seulement dans les pays de l'OCDE soit incapable de mener à bien des tâches associées au niveau 1b montre que l'échelle PISA de compréhension de l'écrit permet désormais de décrire avec précision le profil de compétence de la quasi-totalité des élèves. Sous un autre angle, 6 % des élèves n'atteignent pas le niveau 1a. Toutefois, l'inclusion du niveau 1b permet d'identifier des tâches que cinq élèves sur six sont capables de mener à bien dans ce groupe. C'est le cas de la moitié au moins des élèves qui se classent sous le niveau 1a même dans les pays les moins performants, à l'exception du Kirghizistan. L'enquête PISA permet désormais de mieux décrire les compétences en compréhension de l'écrit des élèves les moins performants, comme celles d'ailleurs des élèves les plus performants, soit ceux qui se classent au niveau 6.

Les pays comptent tous des élèves au niveau 1b et, à l'exception du Liechtenstein, des élèves sous le niveau 1b, même si leur pourcentage peut être peu élevé. Au Kirghizistan toutefois, 59 % des élèves se situent sous le niveau 1a et la moitié d'entre eux, sous le niveau 1b. Plus d'un tiers des élèves se classent au niveau 1b ou en deçà dans quatre autres pays, en l'occurrence en au Qatar, au Panama, au Pérou et en Azerbaïdjan. Trouver le moyen d'élever le niveau de compétence de l'ensemble de la population en compréhension de l'écrit est de toute évidence crucial pour le développement de ces pays.

Inégalités du rendement de l'apprentissage

L'analyse de la répartition nationale des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit montre qu'elle varie fortement selon les pays, quel que soit leur score moyen. La plupart des écarts de performance les plus ténus entre les élèves peu performants et les élèves très performants s'observent en Asie, en Corée par exemple, et dans des pays et économies partenaires comme l'Indonésie, la Thaïlande, Macao (Chine), Shanghai (Chine) et Hong-Kong (Chine). L'Estonie, la Turquie et le Chili, et dans les pays partenaires, l'Azerbaïdjan, la Lettonie et la Serbie, comptent également parmi les pays présentant des écarts de performance relativement faibles entre les élèves peu performants et les élèves très performants. Dans tous ces pays, l'écart de score entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de performance en compréhension de l'écrit représente au moins 15 points de moins que l'écart moyen et l'écart de performance entre les 10 % d'élèves les plus performants et les 10 % d'élèves les moins performants est aussi nettement inférieur à l'écart moyen (voir le tableau I.2.3). Le fait que les élèves soient peu dispersés ne semble pas avoir de lien avec le niveau moyen de performance. Ainsi, la Corée, qui compte parmi les pays de l'OCDE en tête du classement de performance, présente l'un des plus faibles degrés de dispersion des élèves, tout comme le Chili, qui se classe pourtant bien en deçà de la moyenne de l'OCDE sur l'échelle de performance en compréhension de l'écrit.

C'est en Israël, en Belgique, en Autriche, en Nouvelle-Zélande, au Luxembourg et en France, parmi les pays de l'OCDE, et au Qatar, en Bulgarie, à Trinité-et-Tobago, à Dubaï (EAU) et en Argentine, parmi les pays et économies partenaires, que les élèves sont les plus dispersés sur l'échelle de compréhension de l'écrit. L'écart de score entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de performance y représente au moins 15 points de plus que l'écart moyen, soit l'équivalent de deux niveaux de compétence, voire davantage.

Comme les pays où les élèves sont relativement peu dispersés sur l'échelle de compréhension de l'écrit, les pays où ils sont fortement dispersés forment un groupe hétérogène en termes de performance moyenne, avec la Nouvelle-Zélande (score supérieur de 27 points à la moyenne) et le Qatar (score inférieur de 122 points à la moyenne) aux deux extrêmes. La forte variation de la performance pourrait s'expliquer par l'organisation du système d'éducation en filières d'enseignement en Autriche et en Belgique, et par l'existence de groupes ethniques et linguistiques au profil socio-économique variable au Luxembourg et en Nouvelle-Zélande. Le volume II, *Surmonter le milieu social*, et le volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*, analysent en détail des facteurs importants qui influent sur la répartition des élèves entre les niveaux de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit dans les pays.

■ Figure I.2.15 ■

Comparaison de la performance des pays en compréhension de l'écrit

	Score supérieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
	Score inférieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

Moyenne	Pays	Pays dont le score moyen N'EST PAS significativement différent de celui du pays considéré
556	Shanghai (Chine)	
539	Corée	Finlande, Hong-Kong (Chine)
536	Finlande	Corée, Hong-Kong (Chine)
533	Hong-Kong (Chine)	Corée, Finlande
526	Singapour	Canada, Nouvelle-Zélande, Japon
524	Canada	Singapour, Nouvelle-Zélande, Japon
521	Nouvelle-Zélande	Singapour, Canada, Japon, Australie
520	Japon	Singapour, Canada, Nouvelle-Zélande, Australie, Pays-Bas
515	Australie	Nouvelle-Zélande, Japon, Pays-Bas
508	Pays-Bas	Japon, Australie, Belgique, Norvège, Estonie, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne
506	Belgique	Pays-Bas, Norvège, Estonie, Suisse, Pologne, États-Unis, Liechtenstein
503	Norvège	Pays-Bas, Belgique, Estonie, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France
501	Estonie	Pays-Bas, Belgique, Norvège, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France, Taipei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie
501	Suisse	Pays-Bas, Belgique, Norvège, Estonie, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France, Taipei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie
500	Pologne	Pays-Bas, Belgique, Norvège, Estonie, Suisse, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France, Taipei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie
500	Islande	Pays-Bas, Norvège, Estonie, Suisse, Pologne, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France, Taipei chinois, Hongrie
500	États-Unis	Pays-Bas, Belgique, Norvège, Estonie, Suisse, Pologne, Islande, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France, Taipei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie
499	Liechtenstein	Pays-Bas, Belgique, Norvège, Estonie, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Allemagne, Irlande, France, Taipei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie
497	Suède	Pays-Bas, Norvège, Estonie, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Allemagne, Irlande, France, Taipei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie, Portugal
497	Allemagne	Pays-Bas, Norvège, Estonie, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Irlande, France, Taipei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie
496	Irlande	Norvège, Estonie, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, France, Taipei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie, Portugal
496	France	Norvège, Estonie, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie, Portugal
495	Taipei chinois	Estonie, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie, Portugal
495	Danemark	Estonie, Suisse, Pologne, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France, Taipei chinois, Royaume-Uni, Hongrie, Portugal
494	Royaume-Uni	Estonie, Suisse, Pologne, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France, Taipei chinois, Danemark, Hongrie, Portugal
494	Hongrie	Estonie, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France, Taipei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Portugal
489	Portugal	Suède, Irlande, France, Taipei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie, Macao (Chine), Italie, Lettonie, Slovaquie, Grèce
487	Macao (Chine)	Portugal, Italie, Lettonie, Grèce
486	Italie	Portugal, Macao (Chine), Lettonie, Slovaquie, Grèce, Espagne
484	Lettonie	Portugal, Macao (Chine), Italie, Slovaquie, Grèce, Espagne, République tchèque, République slovaque
483	Slovaquie	Portugal, Italie, Lettonie, Grèce, Espagne, République tchèque
483	Grèce	Portugal, Macao (Chine), Italie, Lettonie, Slovaquie, Espagne, République tchèque, République slovaque, Croatie, Israël
481	Espagne	Italie, Lettonie, Slovaquie, Grèce, République tchèque, République slovaque, Croatie, Israël
478	République tchèque	Lettonie, Slovaquie, Grèce, Espagne, République slovaque, Croatie, Israël, Luxembourg, Autriche
477	République slovaque	Lettonie, Grèce, Espagne, République tchèque, Croatie, Israël, Luxembourg, Autriche
476	Croatie	Grèce, Espagne, République tchèque, République slovaque, Israël, Luxembourg, Autriche, Lituanie
474	Israël	Grèce, Espagne, République tchèque, République slovaque, Croatie, Luxembourg, Autriche, Lituanie, Turquie
472	Luxembourg	République tchèque, République slovaque, Croatie, Israël, Autriche, Lituanie
470	Autriche	République tchèque, République slovaque, Croatie, Israël, Luxembourg, Lituanie, Turquie
468	Lituanie	Croatie, Israël, Luxembourg, Autriche, Turquie
464	Turquie	Israël, Autriche, Lituanie, Dubaï (EAU), Fédération de Russie
459	Dubaï (EAU)	Turquie, Fédération de Russie
459	Fédération de Russie	Turquie, Dubaï (EAU)
449	Chili	Serbie
442	Serbie	Chili, Bulgarie
429	Bulgarie	Serbie, Uruguay, Mexique, Roumanie, Thaïlande, Trinité-et-Tobago
426	Uruguay	Bulgarie, Mexique, Roumanie, Thaïlande
425	Mexique	Bulgarie, Uruguay, Roumanie, Thaïlande
424	Roumanie	Bulgarie, Uruguay, Mexique, Thaïlande, Trinité-et-Tobago
421	Thaïlande	Bulgarie, Uruguay, Mexique, Roumanie, Trinité-et-Tobago, Colombie
416	Trinité-et-Tobago	Bulgarie, Roumanie, Thaïlande, Colombie, Brésil
413	Colombie	Thaïlande, Trinité-et-Tobago, Brésil, Monténégro, Jordanie
412	Brésil	Trinité-et-Tobago, Colombie, Monténégro, Jordanie
408	Monténégro	Colombie, Brésil, Jordanie, Tunisie, Indonésie, Argentine
405	Jordanie	Colombie, Brésil, Monténégro, Tunisie, Indonésie, Argentine
404	Tunisie	Monténégro, Jordanie, Indonésie, Argentine
402	Indonésie	Monténégro, Jordanie, Tunisie, Argentine
398	Argentine	Monténégro, Jordanie, Tunisie, Indonésie, Kazakhstan
390	Kazakhstan	Argentine, Albanie
385	Albanie	Kazakhstan, Panama
372	Qatar	Panama, Pérou
371	Panama	Albanie, Qatar, Pérou, Azerbaïdjan
370	Pérou	Qatar, Panama, Azerbaïdjan
362	Azerbaïdjan	Panama, Pérou
314	Kirghizistan	

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



Score moyen en compréhension de l'écrit

La section précédente traite de la performance des pays à chaque niveau de compétence. Il est également possible de résumer les écarts de performance entre les pays à l'aune de leur score moyen, en comparant le score moyen des pays à celui des autres pays ainsi qu'à la moyenne de l'OCDE. Pour le cycle PISA 2009, la moyenne de l'OCDE s'établit à 493 points, et l'écart type, à 93 points. Cette moyenne est la valeur de référence utilisée pour comparer la performance en compréhension de l'écrit de chaque pays lors du cycle PISA 2009.

La figure I.2.15 montre le score moyen de chaque pays et permet au lecteur d'identifier, deux par deux, les pays dont les scores moyens sont statistiquement équivalents. En regard de chaque pays indiqué à gauche dans la colonne centrale, sont indiqués dans la colonne de droite les pays dont il est établi avec un intervalle de confiance de 95 %¹⁷ que leur score moyen ne s'écarte pas de son score dans une mesure statistiquement significative. Dans la liste de la colonne centrale, les pays sont classés en fonction de leur score moyen, ils se situent donc au-dessus des pays dont le score est inférieur au leur et en dessous des pays dont le score est supérieur au leur. Par exemple, Shanghai (Chine) vient incontestablement en première position, mais la Corée, qui se classe en deuxième position, affiche un score dont on ne peut dire avec un intervalle de confiance de 95 % qu'il s'écarte de celui de la Finlande, en troisième position, et de Hong-Kong (Chine), en quatrième position.

La Corée et la Finlande sont les pays les plus performants de l'OCDE : leur score moyen s'établit respectivement à 539 et 536 points. L'économie partenaire Shanghai (Chine) devance sensiblement ces deux pays, avec un score moyen de 556 points. D'autres pays de l'OCDE et pays et économies partenaires affichent des scores supérieurs de l'ordre d'un quart d'écart type, voire davantage, à la moyenne de l'OCDE : Hong-Kong (Chine) (avec un score moyen de 533 points), Singapour (526 points), le Canada (524 points), la Nouvelle-Zélande (521 points) et le Japon (520 points). Ces pays sont suivis de près par l'Australie (515 points). Les sept pays de l'OCDE et l'économie partenaire suivants affichent des scores moyens qui sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative : les Pays-Bas (508 points), la Belgique (506 points), la Norvège (503 points), l'Estonie (501 points), la Suisse (501 points), la Pologne (500 points), l'Islande (500 points) et le Liechtenstein (499 points). Neuf autres pays de l'OCDE obtiennent des scores qui ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative : les États-Unis, la Suède, l'Allemagne, l'Irlande, la France, le Danemark, le Royaume-Uni, la Hongrie et le Portugal. Il en va de même pour une économie partenaire, le Taipei chinois.

La comparaison du score moyen des pays en compréhension de l'écrit révèle des disparités sensibles. Le Mexique, le pays le moins performant de l'OCDE, accuse un score moyen de 425 points. Parmi les pays de l'OCDE, l'écart de score entre le pays le plus performant et le pays le moins performant s'établit donc à 114 points, un chiffre nettement supérieur à un écart type ou l'équivalent de presque trois années d'études, en moyenne dans les pays de l'OCDE. Toutefois, cet écart de score est plus grand encore parmi les pays et économies partenaires : une différence de 242 points, soit plus de deux fois et demie l'écart type ou l'équivalent de plus de six années d'études, s'observe entre le score moyen de Shanghai (Chine) (556 points) et le score moyen du Kirghizistan (314 points).

Comme ces chiffres sont dérivés d'échantillons, il n'est pas possible d'établir un classement précis des pays participants. Toutefois, il est possible d'identifier avec un intervalle de confiance de 95 % la plage du classement dans laquelle les pays se situent (voir la figure I.2.16).

Variation de la performance selon le sexe sur l'échelle de compréhension de l'écrit

Durant la plus grande partie du XX^e siècle, ce sont les désavantages des femmes et leur rendement inférieur à celui des hommes en matière d'éducation qui étaient les plus préoccupants parmi les problèmes d'égalité entre les sexes. Depuis peu, les difficultés des hommes en compréhension de l'écrit sont devenues une priorité pour l'action publique. Il ressort des épreuves de compréhension de l'écrit administrées lors du cycle PISA 2009 que les filles devancent les garçons dans tous les pays participants, de 39 points sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Cet écart de score représente l'équivalent d'un demi-niveau de compétence ou d'une année d'études environ (voir le tableau A1.2). La figure I.2.17 montre la variation entre les sexes de la performance en compréhension de l'écrit pour chaque pays. Les tableaux I.2.2 et I.2.3 fournissent des données plus détaillées à cet égard.

■ Figure I.2.16 ■

Classement des pays en compréhension de l'écrit

	Score supérieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
	Score inférieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

Échelle de compréhension de l'écrit						
	Score moyen	Er. T.	Plage de classement			
			Pays de l'OCDE		Tous pays/économies	
			Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure
Shanghai (Chine)	556	(2.4)			1	1
Corée	539	(3.5)	1	2	2	4
Finlande	536	(2.3)	1	2	2	4
Hong-Kong (Chine)	533	(2.1)			3	4
Singapour	526	(1.1)			5	6
Canada	524	(1.5)	3	4	5	7
Nouvelle-Zélande	521	(2.4)	3	5	6	9
Japon	520	(3.5)	3	6	5	9
Australie	515	(2.3)	5	7	8	10
Pays-Bas	508	(5.1)	5	13	8	16
Belgique	506	(2.3)	7	10	10	14
Norvège	503	(2.6)	7	14	10	18
Estonie	501	(2.6)	8	17	11	21
Suisse	501	(2.4)	8	17	11	21
Pologne	500	(2.6)	8	17	11	22
Islande	500	(1.4)	9	16	12	19
États-Unis	500	(3.7)	8	20	11	25
Liechtenstein	499	(2.8)			11	23
Suède	497	(2.9)	10	21	13	26
Allemagne	497	(2.7)	11	21	14	26
Irlande	496	(3.0)	12	22	15	27
France	496	(3.4)	11	22	14	27
Taipei chinois	495	(2.6)			17	27
Danemark	495	(2.1)	15	22	18	26
Royaume-Uni	494	(2.3)	15	22	19	27
Hongrie	494	(3.2)	13	22	16	27
Portugal	489	(3.1)	18	24	23	31
Macao (Chine)	487	(0.9)			27	30
Italie	486	(1.6)	22	24	27	31
Lettonie	484	(3.0)			27	34
Slovénie	483	(1.0)	23	26	30	33
Grèce	483	(4.3)	22	29	27	37
Espagne	481	(2.0)	24	28	30	35
République tchèque	478	(2.9)	24	29	31	37
République slovaque	477	(2.5)	25	29	32	37
Croatie	476	(2.9)			33	39
Israël	474	(3.6)	26	31	33	40
Luxembourg	472	(1.3)	29	31	36	39
Autriche	470	(2.9)	29	32	36	41
Lituanie	468	(2.4)			38	41
Turquie	464	(3.5)	31	32	39	43
Dubaï (EAU)	459	(1.1)			41	43
Fédération de Russie	459	(3.3)			41	43
Chili	449	(3.1)	33	33	44	44
Serbie	442	(2.4)			45	46
Bulgarie	429	(6.7)			45	50
Uruguay	426	(2.6)			46	50
Mexique	425	(2.0)	34	34	46	49
Roumanie	424	(4.1)			46	50
Thaïlande	421	(2.6)			47	51
Trinité-et-Tobago	416	(1.2)			50	52
Colombie	413	(3.7)			50	55
Brésil	412	(2.7)			51	54
Monténégro	408	(1.7)			53	56
Jordanie	405	(3.3)			53	58
Tunisie	404	(2.9)			54	58
Indonésie	402	(3.7)			54	58
Argentine	398	(4.6)			55	59
Kazakhstan	390	(3.1)			58	60
Albanie	385	(4.0)			59	60
Qatar	372	(0.8)			61	63
Panama	371	(6.5)			61	64
Pérou	370	(4.0)			61	64
Azerbaïdjan	362	(3.3)			63	64
Kirghizistan	314	(3.2)			65	65

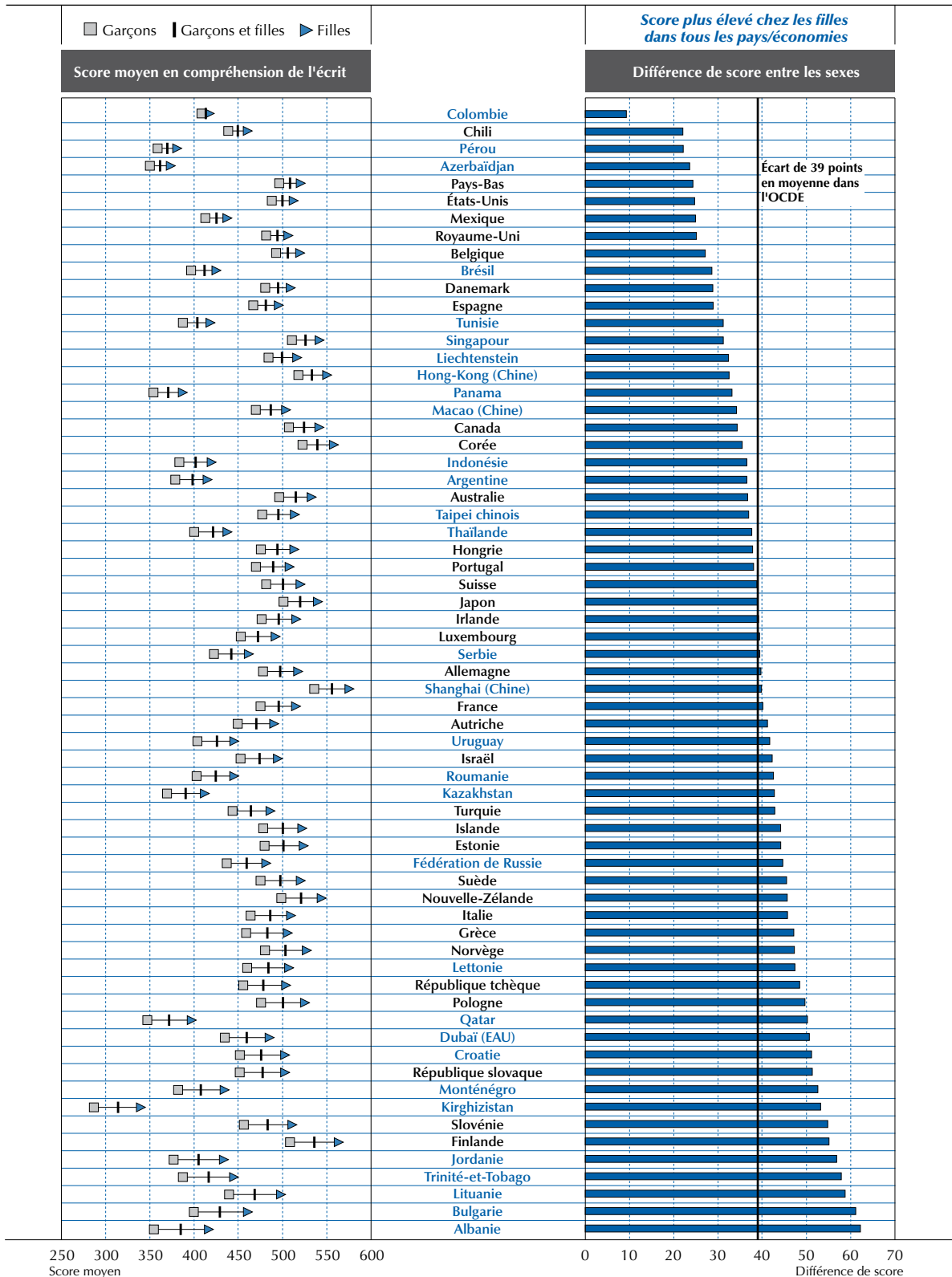
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



■ Figure I. 2.17 ■

Variation de la performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit entre les sexes



Remarque : les différences de score entre les sexes sont toutes statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de score entre les filles et les garçons.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

En compréhension de l'écrit, les filles surclassent les garçons dans tous les pays participants, mais les écarts entre les sexes sont nettement plus sensibles dans certains pays que dans d'autres. Comme le montre le volume III, *Apprendre à apprendre*, ces écarts sont en étroite corrélation avec les différences d'attitudes et de comportements qui s'observent entre les garçons et les filles. Les écarts entre les sexes sont supérieurs à la moyenne dans les pays d'Europe du Nord, sauf au Danemark. C'est en Finlande que l'écart entre les sexes le plus important de tous les pays de l'OCDE s'observe : il s'établit à 55 points. À cet égard, des pays et économies d'Asie orientale tendent à se concentrer à un niveau très légèrement inférieur à la moyenne de l'OCDE : l'écart de score entre les sexes est compris entre 33 et 37 points en Corée, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et au Taipei chinois. Toutefois, l'économie partenaire la plus performante de cette région, Shanghai (Chine), accuse un écart de score légèrement supérieur (40 points).

Dans tous les groupes de pays décrits ci-dessus, le pays en première ou en deuxième position du classement selon le score moyen est aussi celui qui accuse l'écart de score le plus important entre les sexes, ce qui signifie en d'autres termes que les filles contribuent de manière disproportionnée au score moyen élevé de leur pays. Dans ces pays, la mise en œuvre de stratégies visant à élever le niveau de compétence des garçons en compréhension de l'écrit améliorerait donc aussi la performance moyenne globale.

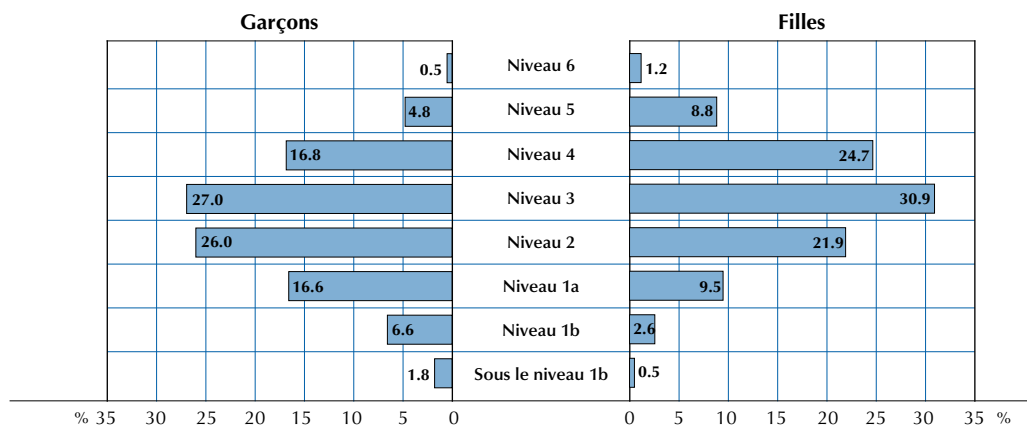
Aucune tendance nette ne se dégage quant à la variation de la performance entre les sexes dans les groupes de pays dont le score moyen est moins élevé en compréhension de l'écrit. Par exemple, dans les pays d'Amérique latine, l'écart de score entre les sexes est identique et relativement faible (22 points) dans le pays où le score moyen est le plus élevé (le Chili) et le moins élevé (le Pérou). Parmi les pays de ce groupe qui se classent dans la moyenne, la Colombie se distingue par un écart de score entre les garçons et les filles de loin le plus faible de tous : il s'établit à 9 points seulement.

Qu'est-ce que l'importance de ces écarts de score signifie concrètement ? Quel est le niveau moyen de compétence des garçons et des filles ? Pour répondre à ces questions, on peut par exemple identifier le niveau de compétence de la plupart des garçons et des filles. Comme le montre la figure 1.2.18, la majorité des garçons et des filles se classent au niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit, mais pratiquement autant de garçons se classent au niveau 2, alors que pratiquement autant de filles se classent au niveau 4. Comparer les pourcentages de garçons et de filles au milieu de l'échelle de compréhension de l'écrit permet d'envisager les choses sous un autre angle : la moitié des garçons (51 %), mais un tiers seulement de filles (34 %) ne parviennent pas à se hisser au niveau 3, un niveau de compétence associé aux facultés requises par le type de tâches que les adolescents et les jeunes adultes ont à effectuer couramment dans la vie de tous les jours. Il s'agit là d'une différence majeure de compétence entre les garçons et les filles à l'âge de 15 ans.

■ Figure 1.2.18 ■

Quel est le niveau de compétence des garçons et des filles en compréhension de l'écrit ?

Pourcentages de garçons et filles à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit en moyenne dans l'OCDE



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau 1.2.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



Les écarts de score entre les sexes sont dignes d'intérêt également parmi les élèves très peu performants en compréhension de l'écrit. Plus de 50 % des garçons de 15 ans se classent sous le niveau 2 dans 18 pays, un pourcentage qui ne s'observe que dans 5 pays chez les filles du même âge. Les filles sont dans l'ensemble moitié moins nombreuses que les garçons sous le niveau 2 dans les pays de l'OCDE, mais ce ratio varie selon le score moyen des pays. Les pourcentages de garçons et de filles sous le niveau 2 tendent à être comparables dans les pays où le score moyen est peu élevé en compréhension de l'écrit. Ainsi, quatre cinquièmes au moins des garçons et des filles se classent sous le niveau 2 en Colombie, au Kirghizistan, en Azerbaïdjan, au Pérou et au Panama, des pays qui accusent tous des scores moyens peu élevés en compréhension de l'écrit. Dans leurs efforts pour améliorer leur compétence en compréhension de l'écrit, ces pays doivent veiller à ce que garçons et filles reçoivent autant d'attention les uns que les autres. Par contraste, les deux pays/économies qui accusent les écarts de score les plus importants entre les filles et les garçons peu performants comptent parmi les pays et économies où le score moyen est le plus élevé. En Finlande et à Shanghai (Chine), les filles sont quatre fois moins nombreuses que les garçons sous le niveau 2. Ces pays pourraient envisager d'analyser les obstacles qui empêchent les garçons de devenir très performants en compréhension de l'écrit. Certains de ces écarts sont étroitement liés aux différences d'attitudes et de comportements entre les sexes, qui sont analysées dans le volume III.

Les sections ci-dessous, qui analysent la performance en compréhension de l'écrit par aspect et par type de texte, font apparaître d'autres différences de performance entre les garçons et les filles sur les sous-échelles de compétence, ce qui permet d'identifier des domaines que la pédagogie et les programmes de cours pourraient cibler dans l'espoir d'aider les garçons à combler leur retard, notamment en les amenant à diversifier leurs lectures et à s'engager dans des activités de lecture. Comme cela a déjà été dit, certains de ces écarts sont étroitement liés à des différences d'attitudes et de comportements entre les sexes, qui sont analysées dans le volume III.

PERFORMANCE DES ÉLÈVES DANS LES PAYS PARTICIPANTS SELON LES TYPES DE TÂCHES DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Cette section propose une analyse plus nuancée de la performance en compréhension de l'écrit en la rapportant sur les sous-échelles de compréhension de l'écrit – d'une part, les sous-échelles d'aspect : *localiser et extraire*, *intégrer et interpréter* et *réfléchir et évaluer* ; et d'autre part, les sous-échelles de format : *textes continus* et *textes non continus*.

Sous-échelles d'aspect

Performance des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *localiser et extraire*

Un quart environ des items de la batterie de test de compréhension de l'écrit constituée en vue du cycle PISA 2009 sont affectés à la sous-échelle *localiser et extraire*. Rappelons que les tâches de *localisation* et d'*extraction* font appel aux compétences qui permettent de trouver des informations, de les sélectionner et de les recueillir. Les informations sont parfois faciles à trouver, car elles sont explicitement indiquées, mais les tâches de *localisation* et d'*extraction* ne sont pas nécessairement aisées. Ainsi, certaines tâches demandent aux élèves de trouver plusieurs fragments d'information ou font appel à leurs connaissances concernant les structures ou les attributs des textes.

Dans les tâches d'extraction, les élèves doivent généralement mettre en correspondance les informations données dans la question avec des informations littérales ou synonymiques dans le texte pour trouver les informations qui leur sont demandées. Dans les tâches faciles, il existe une concordance littérale entre les termes de la question et les termes du texte. Les tâches plus difficiles leur demandent souvent de trouver des informations synonymiques, de créer mentalement des catégories pour identifier ce qu'ils doivent trouver ou de faire la distinction entre deux fragments d'information similaires. La manipulation systématique des facteurs qui contribuent à la difficulté des tâches permet d'évaluer les divers niveaux de compétence.

La figure I.2.19 décrit la nature des connaissances, compétences et facultés de compréhension requises à chaque niveau de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *localiser et extraire*, et indique le pourcentage d'élèves dans les pays de l'OCDE qui se classent à chaque niveau sur la base des résultats du cycle PISA 2009. La colonne de droite donne des exemples d'items de *localisation* et d'*extraction*. Les figures I.2.40 à I.2.46 décrivent ces items et expliquent les connaissances et les compétences qu'ils permettent d'évaluer.

■ Figure I.2.19 ■

**Description succincte des sept niveaux de compétence de la sous-échelle
de compréhension de l'écrit *localiser et extraire***

Niveau	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur (moyenne de l'OCDE)	Caractéristiques des tâches	Exemples de questions de localisation et d'extraction rendues publiques
6	1.4 % des élèves de l'OCDE sont capables d'effectuer des tâches classées au niveau 6	Combiner plusieurs fragments d'information indépendants situés dans des passages différents d'un texte mixte, dans un ordre précis et rigoureux, et dans un contexte non familier.	
5	9.5 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 5	Localiser, voire combiner, plusieurs fragments d'information profondément enfouis, dont certains peuvent se situer en dehors du corps du texte, en présence d'informations concurrentes et de distracteurs puissants.	
4	30.4 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 4	Localiser plusieurs fragments d'information enfouis dans un texte dont le fond ou la forme n'est pas familier, parfois dans le respect de plusieurs critères pour chaque fragment, voire combiner des informations verbales et des informations graphiques, en présence d'informations concurrentes nombreuses et/ou saillantes.	<i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 3.2 (595 points)
3	57.9 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 3	Localiser plusieurs fragments d'information, parfois dans le respect de plusieurs critères pour chaque fragment, et combiner des informations dans un texte, en présence d'informations concurrentes.	
2	80.4 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 2	Localiser un ou plusieurs fragments d'information, parfois dans le respect de plusieurs critères pour chaque fragment, en présence de quelques informations concurrentes.	<i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 3.2 (449 points)
1a	93.0 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1a	Localiser un ou plusieurs fragments d'information indépendants explicites, dans le respect d'un seul critère, dans le cas d'une concordance littérale ou synonymique, dans des textes où les informations à localiser n'apparaissent pas nécessairement d'emblée, mais qui ne contiennent guère, voire pas du tout, d'informations concurrentes.	<i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 2 (358 points)
1b	98.0 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1b	Localiser un seul fragment d'information explicite et saillant dans un texte simple dépourvu d'informations concurrentes, dans le cas d'une concordance littérale ou synonymique, voire établir des liens simples entre des fragments d'information proches les uns des autres.	<i>L'AVARE ET SON LINGOT D'OR</i> – question 7 (310 points) <i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 3 (285 points)

La figure I.2.20 montre le pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle *localiser et extraire*. Le tableau I.2.5 donne également des précisions à propos de la performance des garçons et des filles sur cette sous-échelle de compréhension de l'écrit.

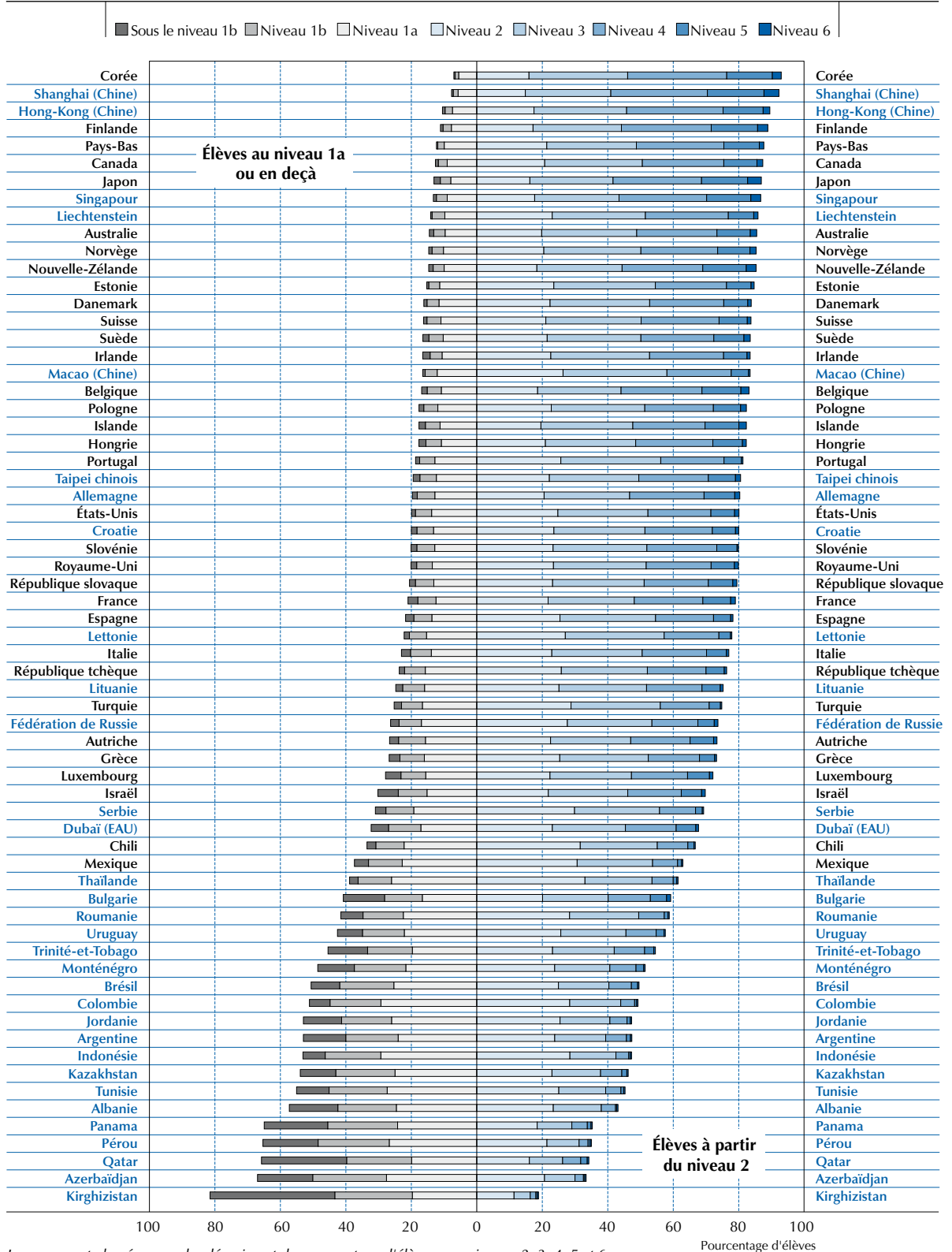
Dans les pays de l'OCDE, le score moyen sur la sous-échelle *localiser et extraire* s'établit à 495 points, soit un score légèrement inférieur au score moyen sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit. Les élèves sont plus dispersés sur la sous-échelle *localiser et extraire* (dont l'écart type s'établit à 101 points) que sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (où l'écart type est de 93 points). Ce score moyen et cette dispersion plus importants laissent penser que les élèves sont plus nombreux au sommet de la sous-échelle *localiser et extraire* que sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit. Plus de 3 % des élèves se classent au niveau 6 dans cinq pays et économies, à savoir au Japon, en Finlande et en Nouvelle-Zélande, parmi les pays de l'OCDE, et à Shanghai (Chine) et à Singapour, parmi les pays et économies partenaires. À Shanghai (Chine), 17% des élèves se classent de surcroît au niveau 5. La performance moyenne des pays est supérieure sur la sous-échelle *localiser et extraire*, mais il apparaît clairement que c'est au bas de la sous-échelle que les élèves sont plus dispersés. Certains pays accusent même sur cette sous-échelle un score inférieur à leur score sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit. Plus de 50 % des élèves se classent sous le niveau 2 dans 13 pays partenaires, à savoir au Kirghizistan, en Azerbaïdjan, au Qatar, au Pérou, au Panama, en Albanie, en Tunisie, au Kazakhstan, en Indonésie, en Argentine, en Jordanie, en Colombie et au Brésil.



■ Figure I. 2.20 ■

Dans quelle mesure les élèves réussissent-ils à localiser et extraire des informations dans ce qu'ils lisent ?

Pourcentages d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit localiser et extraire



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure I.2.21 ■

Comparaison de la performance des pays sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit localiser et extraire

	Score supérieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
	Score inférieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

Moyenne	Pays	Pays dont le score moyen N'EST PAS significativement différent de celui du pays considéré
549	Shanghai (Chine)	Corée
542	Corée	Shanghai (Chine)
532	Finlande	Japon, Hong-Kong (Chine)
530	Japon	Finlande, Hong-Kong (Chine), Singapour, Pays-Bas
530	Hong-Kong (Chine)	Finlande, Japon, Singapour, Pays-Bas
526	Singapour	Japon, Hong-Kong (Chine), Pays-Bas
521	Nouvelle-Zélande	Pays-Bas, Canada
519	Pays-Bas	Japon, Hong-Kong (Chine), Singapour, Nouvelle-Zélande, Canada, Belgique, Australie, Norvège, Liechtenstein
517	Canada	Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Belgique, Australie, Norvège
513	Belgique	Pays-Bas, Canada, Australie, Norvège, Liechtenstein
513	Australie	Pays-Bas, Canada, Belgique, Norvège, Liechtenstein
512	Norvège	Pays-Bas, Canada, Belgique, Australie, Liechtenstein, Islande, Suisse, Suède
508	Liechtenstein	Pays-Bas, Belgique, Australie, Norvège, Islande, Suisse, Suède, Estonie, Danemark, Hongrie, Allemagne, Pologne, Irlande
507	Islande	Norvège, Liechtenstein, Suisse, Suède, Estonie, Danemark, Hongrie, Allemagne
505	Suisse	Norvège, Liechtenstein, Islande, Suède, Estonie, Danemark, Hongrie, Allemagne, Pologne, Irlande
505	Suède	Norvège, Liechtenstein, Islande, Suisse, Estonie, Danemark, Hongrie, Allemagne, Pologne, Irlande
503	Estonie	Liechtenstein, Islande, Suisse, Suède, Danemark, Hongrie, Allemagne, Pologne, Irlande, Taipei chinois
502	Danemark	Liechtenstein, Islande, Suisse, Suède, Estonie, Hongrie, Allemagne, Pologne, Irlande, Taipei chinois
501	Hongrie	Liechtenstein, Islande, Suisse, Suède, Estonie, Danemark, Allemagne, Pologne, Irlande, Taipei chinois, États-Unis, France
501	Allemagne	Liechtenstein, Islande, Suisse, Suède, Estonie, Danemark, Hongrie, Pologne, Irlande, Taipei chinois, États-Unis, France, Croatie
500	Pologne	Liechtenstein, Suisse, Suède, Estonie, Danemark, Hongrie, Allemagne, Irlande, Taipei chinois, États-Unis, France
498	Irlande	Liechtenstein, Suisse, Suède, Estonie, Danemark, Hongrie, Allemagne, Pologne, Taipei chinois, Macao (Chine), États-Unis, France, Croatie, Royaume-Uni, République slovaque
496	Taipei chinois	Estonie, Danemark, Hongrie, Allemagne, Pologne, Irlande, Macao (Chine), États-Unis, France, Croatie, Royaume-Uni, République slovaque, Portugal
493	Macao (Chine)	Irlande, Taipei chinois, États-Unis, France, Croatie, Royaume-Uni, République slovaque, Portugal
492	États-Unis	Hongrie, Allemagne, Pologne, Irlande, Taipei chinois, Macao (Chine), France, Croatie, Royaume-Uni, République slovaque, Slovénie, Portugal
492	France	Hongrie, Allemagne, Pologne, Irlande, Taipei chinois, Macao (Chine), États-Unis, Croatie, Royaume-Uni, République slovaque, Slovénie, Portugal
492	Croatie	Allemagne, Irlande, Taipei chinois, Macao (Chine), États-Unis, France, Royaume-Uni, République slovaque, Slovénie, Portugal
491	Royaume-Uni	Irlande, Taipei chinois, Macao (Chine), États-Unis, France, Croatie, République slovaque, Slovénie, Portugal
491	République slovaque	Irlande, Taipei chinois, Macao (Chine), États-Unis, France, Croatie, Royaume-Uni, Slovénie, Portugal
489	Slovénie	États-Unis, France, Croatie, Royaume-Uni, République slovaque, Portugal
488	Portugal	Taipei chinois, Macao (Chine), États-Unis, France, Croatie, Royaume-Uni, République slovaque, Slovénie, Italie
482	Italie	Portugal, Espagne, République tchèque, Autriche, Lituanie, Lettonie
480	Espagne	Italie, République tchèque, Autriche, Lituanie, Lettonie
479	République tchèque	Italie, Espagne, Autriche, Lituanie, Lettonie
477	Autriche	Italie, Espagne, République tchèque, Lituanie, Lettonie, Luxembourg, Fédération de Russie, Grèce, Turquie
476	Lituanie	Italie, Espagne, République tchèque, Autriche, Lettonie, Luxembourg, Fédération de Russie, Grèce, Turquie
476	Lettonie	Italie, Espagne, République tchèque, Autriche, Lituanie, Luxembourg, Fédération de Russie, Grèce, Turquie
471	Luxembourg	Autriche, Lituanie, Lettonie, Fédération de Russie, Grèce, Turquie, Israël
469	Fédération de Russie	Autriche, Lituanie, Lettonie, Luxembourg, Grèce, Turquie, Israël
468	Grèce	Autriche, Lituanie, Lettonie, Luxembourg, Fédération de Russie, Turquie, Israël
467	Turquie	Autriche, Lituanie, Lettonie, Luxembourg, Fédération de Russie, Grèce, Israël
463	Israël	Luxembourg, Fédération de Russie, Grèce, Turquie, Dubaï (EAU)
458	Dubaï (EAU)	Israël
449	Serbie	Chili
444	Chili	Serbie, Bulgarie
433	Mexique	Thaïlande, Bulgarie, Roumanie
431	Thaïlande	Mexique, Bulgarie, Uruguay, Roumanie
430	Bulgarie	Chili, Mexique, Thaïlande, Uruguay, Roumanie, Trinité-et-Tobago
424	Uruguay	Thaïlande, Bulgarie, Roumanie
423	Roumanie	Mexique, Thaïlande, Bulgarie, Uruguay, Trinité-et-Tobago
413	Trinité-et-Tobago	Bulgarie, Roumanie, Brésil
408	Monténégro	Brésil, Colombie, Indonésie
407	Brésil	Trinité-et-Tobago, Monténégro, Colombie, Indonésie, Kazakhstan
404	Colombie	Monténégro, Brésil, Indonésie, Kazakhstan, Argentine, Jordanie
399	Indonésie	Monténégro, Brésil, Colombie, Kazakhstan, Argentine, Jordanie, Tunisie
397	Kazakhstan	Brésil, Colombie, Indonésie, Argentine, Jordanie, Tunisie
394	Argentine	Colombie, Indonésie, Kazakhstan, Jordanie, Tunisie
394	Jordanie	Colombie, Indonésie, Kazakhstan, Argentine, Tunisie
393	Tunisie	Indonésie, Kazakhstan, Argentine, Jordanie
380	Albanie	Panama
364	Pérou	Panama, Azerbaïdjan
363	Panama	Albanie, Pérou, Azerbaïdjan, Qatar
361	Azerbaïdjan	Pérou, Panama, Qatar
354	Qatar	Panama, Azerbaïdjan
299	Kirghizistan	

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



La figure I.2.21 montre le score moyen de chaque pays sur la sous-échelle *localiser et extraire*, et permet au lecteur d'identifier, deux par deux, les pays dont les scores moyens sont statistiquement équivalents. En regard de chaque pays indiqué à gauche dans la colonne centrale, sont indiqués dans la colonne de droite les pays dont il est établi avec un intervalle de confiance de 95 % que leur score moyen ne s'écarte pas de son score dans une mesure statistiquement significative. Dans la liste de la colonne centrale, les pays sont classés en fonction de leur score moyen, ils se situent donc au-dessus des pays dont le score est inférieur au leur et en dessous des pays dont le score est supérieur au leur.

Le tableau I.2.6 indique le score moyen, les différences de score selon le sexe et la répartition des élèves sur cette sous-échelle dans chaque pays. Comme sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit, les filles surclassent les garçons sur la sous-échelle *localiser et extraire* dans tous les pays, sauf en Colombie où l'écart n'est pas statistiquement significatif. L'écart moyen entre les sexes (40 points) est du même ordre que celui de l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (39 points).

Performance des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit intégrer et interpréter

Rappelons que l'aspect *intégrer et interpréter* renvoie aux processus qui consistent à découvrir le sens intrinsèque des textes. Dans les tâches d'intégration, les élèves doivent comprendre la ou les relations entre différentes parties d'un texte, par exemple établir un lien entre un problème et une solution, entre une cause et un effet ou entre une catégorie et un exemple, identifier des équivalences, des comparaisons et des contrastes, et comprendre des relations entre l'ensemble et des composantes. Pour mener à bien ce type de tâches, ils doivent déterminer les relations pertinentes à utiliser. Dans les tâches plus faciles, ces relations sont tantôt explicites, par exemple lorsque « la cause de X est Y » est indiqué dans le texte ; dans les tâches plus difficiles, ces relations peuvent être implicites, auquel cas les élèves doivent les inférer. Les passages à mettre en relation peuvent être proches les uns des autres dans le texte ou se situer dans des paragraphes différents, voire dans des textes différents. L'interprétation est un processus qui consiste à découvrir le sens de quelque chose qui n'est pas explicitement indiqué, par exemple identifier une relation implicite ou inférer (raisonner et faire des déductions à partir de certains éléments) la connotation d'une phrase, à un niveau plus localisé. Dans les tâches d'interprétation, les élèves doivent identifier des hypothèses ou des implications sous-jacentes dans tout ou partie d'un texte.

La moitié environ des items de la batterie de test de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 sont affectés à la sous-échelle *intégrer et interpréter*, englobant ainsi une grande partie des compétences cognitives et du spectre de difficulté. La difficulté des tâches d'intégration et d'interprétation est déterminée par le nombre de fragments d'information à intégrer et la multiplicité des endroits où elles se situent, ainsi que par le degré de complexité linguistique et le caractère familier ou non des thèmes abordés.

La figure I.2.22 décrit la nature des connaissances, compétences et facultés de compréhension requises à chaque niveau de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *intégrer et interpréter*, et indique le pourcentage d'élèves qui se classent à chaque niveau sur la base des résultats du cycle PISA 2009 dans les pays de l'OCDE. La colonne de droite donne des exemples d'items d'*intégration* et d'*interprétation*. Les figures I.2.40 à I.2.46 décrivent ces items et expliquent les connaissances et les compétences qu'ils permettent d'évaluer.

La figure I.2.23 montre le pourcentage d'élèves à chaque niveau de la sous-échelle *intégrer et interpréter*. Le tableau I.2.8 donne des précisions à propos de la performance des filles et des garçons sur cette sous-échelle.

La plupart des scores sur la sous-échelle *intégrer et interpréter* sont similaires à ceux obtenus sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit, ce qui s'explique par le fait qu'une grande partie des items, près de 50 %, des épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 sont affectés à cette sous-échelle. Le score moyen et la répartition des élèves sur ces deux échelles sont pratiquement identiques dans les pays de l'OCDE : le score moyen sur la sous-échelle *intégrer et interpréter* s'établit à 493 points (comme sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit) et son écart type, à 94 points (contre 93 points sur l'échelle combinée).

La répartition des élèves sur la sous-échelle *intégrer et interpréter* est également très proche de celle qui s'observe sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit. C'est au niveau 3 de cette sous-échelle que se classe le pourcentage le plus élevé d'élèves (28 %) dans les pays de l'OCDE (un pourcentage qui s'établit à 29 % sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit). Plus de 3 % des élèves parviennent au niveau 6 de cette sous-échelle en Nouvelle-Zélande et, dans les pays et économies partenaires, à Singapour et à Shanghai (Chine).

■ Figure I.2.22 ■

Description succincte des sept niveaux de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *intégrer et interpréter*

Niveau	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur (moyenne de l'OCDE)	Caractéristiques des tâches	Exemples de questions d'intégration et d'interprétation rendues publiques
6	1.1 % des élèves de l'OCDE sont capables d'effectuer des tâches classées au niveau 6	Faire des inférences, des comparaisons et des contrastes multiples dans le détail et avec précision, comprendre en profondeur et dans le détail tout ou partie des textes, intégrer des informations provenant de plusieurs textes et générer des catégories abstraites aux fins d'interprétation, en présence d'idées abstraites non familières et d'informations concurrentes saillantes.	<i>LE THÉÂTRE AVANT TOUT</i> – question 3 (730 points points)
5	8.3 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 5	Comprendre des textes en profondeur et dans le détail, découvrir le sens de nuances de langage, appliquer des critères à des exemples disséminés dans un texte via des inférences de niveau supérieur, générer des catégories pour décrire des relations entre des passages du texte, en présence d'idées contraires aux attentes.	
4	28.4 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 4	Utiliser des inférences basées sur le texte pour comprendre et appliquer des catégories dans un contexte non familier, découvrir le sens d'un passage du texte compte tenu du texte dans sa globalité, en présence d'idées ambiguës ou formulées de manière négative.	<i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 2 (561 points) <i>LE THÉÂTRE AVANT TOUT</i> – question 7 (556 points)
3	56.6 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 3	Intégrer plusieurs passages d'un texte pour en identifier l'idée principale, comprendre une relation ou découvrir le sens d'un terme ou d'une phrase ; faire des comparaisons, opposer des contrastes ou établir des classements dans le respect de nombreux critères, en présence d'informations concurrentes.	<i>L'AVARE ET SON LINGOT D'OR</i> – question 5 (548 points) <i>TÉLÉTRAVAIL</i> – question 1 (537 points) <i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 9 (488 points)
2	80.7 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 2	Identifier l'idée principale d'un texte, comprendre des relations, constituer ou appliquer des catégories simples et découvrir le sens d'un passage limité d'un texte, en présence d'informations peu saillantes et moyennant des inférences de niveau inférieur.	<i>LE THÉÂTRE AVANT TOUT</i> – question 4 (474 points) <i>NOTICE SUR LE DON DE SANG</i> – question 8 (438 points)
1a	94.3 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1a	Identifier l'idée principale d'un texte sur un thème familier ou l'intention de son auteur, en présence d'informations saillantes.	<i>L'AVARE ET SON LINGOT D'OR</i> – question 1 (373 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 8 (370 points) <i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 1 (353 points)
1b	98.9 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1b	Identifier une idée simple confirmée à plusieurs reprises dans le texte (parfois avec des indices graphiques) ou interpréter une phrase dans un texte court sur un thème familier.	

Les pourcentages d'élèves qui se classent au niveau 5 et au niveau 6 sont également élevés dans plusieurs autres pays et économies : ils représentent plus de 10 % en Finlande, en Nouvelle-Zélande, en Corée, au Japon, au Canada, en Australie, en Belgique, en France, aux Pays-Bas et aux États-Unis, parmi les pays de l'OCDE, et à Shanghai (Chine), à Singapour et à Hong-Kong (Chine), parmi les pays et économies partenaires. Cette performance élevée n'est le fait que d'une petite élite dans ces pays : le niveau de compétence le plus courant est le niveau 4 – plus de 30 % des élèves s'y classent – en Finlande et en Corée et, dans les pays et économies partenaires, à Shanghai (Chine).

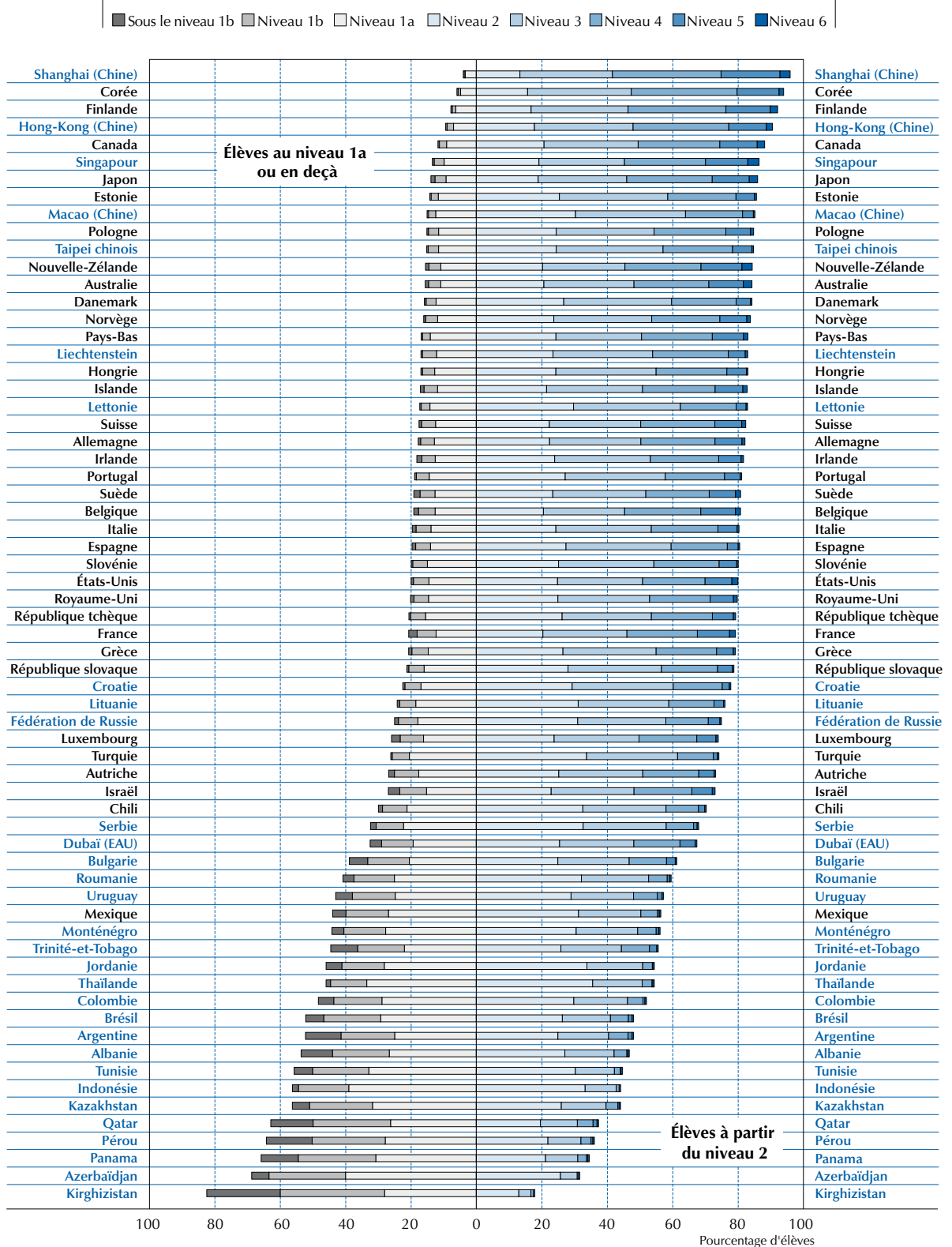
À l'autre extrême du spectre de compétence, peu de pays présentent des pourcentages très élevés d'élèves sous les niveaux de compétence décrits dans l'enquête PISA, mais dans plusieurs pays partenaires, le pourcentage d'élèves sous le niveau 1b passe la barre des 10 %. C'est le cas au Kirghizistan, au Pérou, au Qatar, au Panama et en Argentine. Dans un nombre substantiel de pays, la norme sur la sous-échelle *intégrer et interpréter* est le niveau 1a. Le pourcentage d'élèves qui se classent à ce niveau est supérieur à 30 % dans plusieurs pays partenaires, en l'occurrence en Azerbaïdjan, en Indonésie, en Thaïlande, en Tunisie, au Kazakhstan et au Panama.



■ Figure I. 2.23 ■

Dans quelle mesure les élèves réussissent-ils à intégrer et interpréter ce qu'ils lisent ?

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit intégrer et interpréter



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.7.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure I.2.24 ■

Comparaison de la performance des pays sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *intégrer et interpréter*

	Score supérieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
	Score inférieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

Moyenne	Pays	Pays dont le score moyen N'EST PAS significativement différent de celui du pays considéré
558	Shanghai (Chine)	
541	Corée	Finlande
538	Finlande	Corée
530	Hong-Kong (Chine)	
525	Singapour	Canada, Japon
522	Canada	Singapour, Japon, Nouvelle-Zélande
520	Japon	Singapour, Canada, Nouvelle-Zélande, Australie
517	Nouvelle-Zélande	Canada, Japon, Australie
513	Australie	Japon, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas
504	Pays-Bas	Australie, Belgique, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taipei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande
504	Belgique	Pays-Bas, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taipei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis
503	Pologne	Pays-Bas, Belgique, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taipei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis
503	Islande	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taipei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis
502	Norvège	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, Suisse, Allemagne, Estonie, Taipei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède
502	Suisse	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taipei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande
501	Allemagne	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Estonie, Taipei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande
500	Estonie	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Taipei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande
499	Taipei chinois	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande
498	Liechtenstein	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taipei chinois, France, Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie
497	France	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taipei chinois, Liechtenstein, Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie
496	Hongrie	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taipei chinois, Liechtenstein, France, États-Unis, Suède, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie, République tchèque
495	États-Unis	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taipei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, Suède, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie, Slovaquie, Macao (Chine), République tchèque, Portugal
494	Suède	Pays-Bas, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taipei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie, Slovaquie, Macao (Chine), République tchèque, Portugal
494	Irlande	Pays-Bas, Allemagne, Estonie, Taipei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède, Danemark, Royaume-Uni, Italie, Slovaquie, Macao (Chine), République tchèque, Portugal, Grèce
492	Danemark	Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande, Royaume-Uni, Italie, Slovaquie, Macao (Chine), République tchèque, Portugal, Grèce
491	Royaume-Uni	Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande, Danemark, Italie, Slovaquie, Macao (Chine), République tchèque, Portugal, Lettonie, Grèce
490	Italie	Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Slovaquie, Macao (Chine), République tchèque, Portugal, Lettonie, Grèce
489	Slovaquie	États-Unis, Suède, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie, Macao (Chine), République tchèque, Portugal, Lettonie, Grèce
488	Macao (Chine)	États-Unis, Suède, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie, Slovaquie, République tchèque, Portugal, Lettonie, Grèce
488	République tchèque	Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie, Slovaquie, Macao (Chine), Portugal, Lettonie, Grèce, République slovaque
487	Portugal	États-Unis, Suède, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie, Slovaquie, Macao (Chine), République tchèque, Lettonie, Grèce, République slovaque, Espagne
484	Lettonie	Royaume-Uni, Italie, Slovaquie, Macao (Chine), République tchèque, Portugal, Grèce, République slovaque, Espagne
484	Grèce	Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie, Slovaquie, Macao (Chine), République tchèque, Portugal, Lettonie, République slovaque, Espagne
481	République slovaque	République tchèque, Portugal, Lettonie, Grèce, Espagne, Israël
481	Espagne	Portugal, Lettonie, Grèce, République slovaque
475	Luxembourg	Israël, Croatie, Autriche
473	Israël	République slovaque, Luxembourg, Croatie, Autriche, Lituanie, Fédération de Russie
472	Croatie	Luxembourg, Israël, Autriche, Lituanie, Fédération de Russie
471	Autriche	Luxembourg, Israël, Croatie, Lituanie, Fédération de Russie
469	Lituanie	Israël, Croatie, Autriche, Fédération de Russie
467	Fédération de Russie	Israël, Croatie, Autriche, Lituanie, Turquie
459	Turquie	Fédération de Russie, Dubaï (EAU), Chili
457	Dubaï (EAU)	Turquie, Chili
452	Chili	Turquie, Dubaï (EAU), Serbie
445	Serbie	Chili, Bulgarie
436	Bulgarie	Serbie, Roumanie
425	Roumanie	Bulgarie, Uruguay, Monténégro, Trinité-et-Tobago, Mexique, Thaïlande
423	Uruguay	Roumanie, Monténégro, Trinité-et-Tobago, Mexique, Thaïlande
420	Monténégro	Roumanie, Uruguay, Trinité-et-Tobago, Mexique, Thaïlande
419	Trinité-et-Tobago	Roumanie, Uruguay, Monténégro, Mexique, Thaïlande, Colombie
418	Mexique	Roumanie, Uruguay, Monténégro, Trinité-et-Tobago, Thaïlande, Colombie
416	Thaïlande	Roumanie, Uruguay, Monténégro, Trinité-et-Tobago, Mexique, Colombie, Jordanie
411	Colombie	Trinité-et-Tobago, Mexique, Thaïlande, Jordanie, Brésil
410	Jordanie	Thaïlande, Colombie, Brésil
406	Brésil	Colombie, Jordanie, Argentine
398	Argentine	Brésil, Indonésie, Kazakhstan, Tunisie, Albanie
397	Indonésie	Argentine, Kazakhstan, Tunisie, Albanie
397	Kazakhstan	Argentine, Indonésie, Tunisie, Albanie
393	Tunisie	Argentine, Indonésie, Kazakhstan, Albanie
393	Albanie	Argentine, Indonésie, Kazakhstan, Tunisie
379	Qatar	Azerbaïdjan, Panama, Pérou
373	Azerbaïdjan	Qatar, Panama, Pérou
372	Panama	Qatar, Azerbaïdjan, Pérou
371	Pérou	Qatar, Azerbaïdjan, Panama
327	Kirghizistan	

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



La figure I.2.24 montre le score moyen de chaque pays sur la sous-échelle *intégrer et interpréter*, et permet d'identifier, deux par deux, les pays dont les scores moyens sont statistiquement équivalents. En regard de chaque pays indiqué à gauche dans la colonne centrale, sont indiqués dans la colonne de droite les pays dont il est établi avec un intervalle de confiance de 95 % que leur score moyen ne s'écarte pas de son score dans une mesure statistiquement significative. Dans la liste de la colonne centrale, les pays sont classés en fonction de leur score moyen, ils se situent donc au-dessus des pays dont le score est inférieur au leur et en dessous des pays dont le score est supérieur au leur.

Le tableau I.2.9 indique le score moyen, les différences de score selon le sexe et la répartition des élèves sur cette sous-échelle dans chaque pays. Comme sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit, les filles surclassent les garçons sur la sous-échelle *intégrer et interpréter* dans tous les pays. L'écart moyen entre les sexes (36 points) est légèrement inférieur à celui qui s'observe sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (39 points). Toutefois, cet écart représente plus d'un demi-niveau de compétence dans 36 pays et est supérieur à 50 points dans 7 d'entre eux, à savoir en Finlande et en Slovaquie, parmi les pays de l'OCDE, et en Albanie, en Lituanie, en Bulgarie, en Jordanie et à Trinité-et-Tobago, parmi les pays partenaires. La présence de la Finlande dans ce groupe de pays montre qu'une inégalité extrême entre les sexes peut aller de pair avec une performance moyenne élevée. En effet, le score des garçons est nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE sur cette sous-échelle (513 points) et sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (508 points). La Colombie présente quant à elle l'écart le plus ténu entre les sexes sur cette sous-échelle, comme sur les autres d'ailleurs : le score des filles n'est supérieur que de 8 points à celui des garçons.

Performance des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *réfléchir et évaluer*

Dans les tâches de *réflexion* et d'*évaluation*, les élèves doivent s'engager dans la lecture d'un texte tout en s'appuyant sur des informations, des idées ou des valeurs extérieures à ce texte. Lorsqu'ils *réfléchissent* à un texte, ils doivent établir un lien avec leurs expériences ou leurs connaissances et le texte. Lorsqu'ils *évaluent* un texte, ils doivent poser un jugement en se basant sur leurs expériences personnelles ou sur leur connaissance du monde, qu'elle soit formelle ou propre à une discipline. Dans les tâches qui consistent à réfléchir au contenu d'un texte et à l'évaluer, ils doivent établir un lien entre des informations du texte et des connaissances extérieures au texte. Pour ce faire, ils doivent être capables d'appréhender ce qui est dit et ce qui est sous-entendu dans le texte. Ils doivent ensuite confronter cette représentation mentale à leurs connaissances et leurs convictions, qu'elles leur viennent de leurs acquis ou d'informations trouvées dans d'autres textes. Pour réfléchir sur la forme d'un texte et l'évaluer, les élèves doivent s'éloigner du texte, le considérer en toute objectivité et juger de sa qualité et de sa pertinence. Les connaissances implicites sur la structure du texte, les styles typiques des différentes catégories de textes et des différents registres jouent un grand rôle dans ces tâches.

Un quart environ des items de la batterie de test de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 portent sur l'aspect *réfléchir et évaluer*. La difficulté des items classés dans cette catégorie dépend de plusieurs facteurs, dont la quantité et le caractère explicite des informations à utiliser à l'appui de la réflexion et de l'évaluation, et la mesure dans laquelle les informations sont familières ou non. Les tâches plus faciles demandent aux élèves d'établir un lien entre un texte et des connaissances personnelles ou familières, et leur donnent des indices explicites sur le critère à appliquer pour établir ce lien. À l'autre extrême du spectre, les tâches difficiles de *réflexion* et d'*évaluation* demandent aux élèves d'évaluer la structure ou le contenu du texte sur la base de normes formelles, ou de formuler des hypothèses à propos de certains éléments du texte, par exemple de s'interroger sur sa présentation, en fonction de critères qui ne sont pas fournis. Les élèves doivent donc se constituer leurs propres termes de référence en fonction de normes de pertinence et de plausibilité internes.

La figure I.2.25 décrit la nature des connaissances, compétences et facultés de compréhension requises à chaque niveau de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *réfléchir et évaluer*, et indique le pourcentage d'élèves qui se classent à chaque niveau sur la base des résultats du cycle PISA 2009 dans les pays de l'OCDE. La colonne de droite donne des exemples d'items de *réflexion* et d'*évaluation*. Les figures I.2.40 à I.2.46 décrivent ces items et expliquent les connaissances et les compétences qu'ils permettent d'évaluer.

La figure I.2.26 montre le pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle *réfléchir et évaluer*. Le tableau I.2.11 donne des précisions à propos des écarts de performance entre les sexes sur cette sous-échelle.

■ Figure I.2.25 ■

Description succincte des sept niveaux de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *réfléchir et évaluer*

Niveau	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur (moyenne de l'OCDE)	Caractéristiques des tâches	Exemples de questions de réflexion et d'évaluation rendues publiques
6	1.2 % des élèves de l'OCDE sont capables d'effectuer des tâches classées au niveau 6	Formuler des hypothèses à propos d'un texte complexe sur un thème non familier ou le soumettre à une évaluation critique, dans le respect de nombreux critères ou perspectives, utiliser la compréhension approfondie de concepts extérieurs au texte, créer des catégories pour évaluer des attributs du texte quant à son adéquation à un lectorat.	
5	8.8 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 5	Formuler des hypothèses à propos d'un texte complexe comportant des idées contraires aux attentes, sur la base de connaissances spécialisées et de la compréhension approfondie du texte, analyser et évaluer de manière critique des incohérences potentielles ou réelles, dans le texte ou entre le texte et des idées extérieures au texte.	
4	29.5 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 4	Utiliser des connaissances formelles ou publiques pour formuler des hypothèses à propos d'un texte ou procéder à son évaluation critique, comprendre avec précision des textes complexes ou longs.	<i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 11 (604 points)
3	57.7 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 3	Établir des liens, faire des comparaisons, donner des explications ou évaluer un attribut dans un texte, comprendre dans le détail un texte en rapport avec des connaissances familières ou s'appuyer sur des connaissances moins courantes.	<i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 6 (526 points) <i>TÉLÉTRAVAIL</i> – question 7 (514 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 4 (510 points)
2	80.7 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 2	Faire une comparaison ou établir un lien entre un texte et des connaissances extérieures ou expliquer un attribut du texte sur la base d'expériences ou d'attitudes personnelles.	<i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 6 (411 points)
1a	93.5 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1a	Établir un lien simple entre des informations du texte et des connaissances courantes.	<i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 4 (399 points) <i>NOTICE SUR LE DON DE SANG</i> – question 9 (368 points)
1b	98.4 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1b	Il n'y a pas d'item de réflexion et d'évaluation de ce niveau dans la batterie actuelle de test de compréhension de l'écrit.	

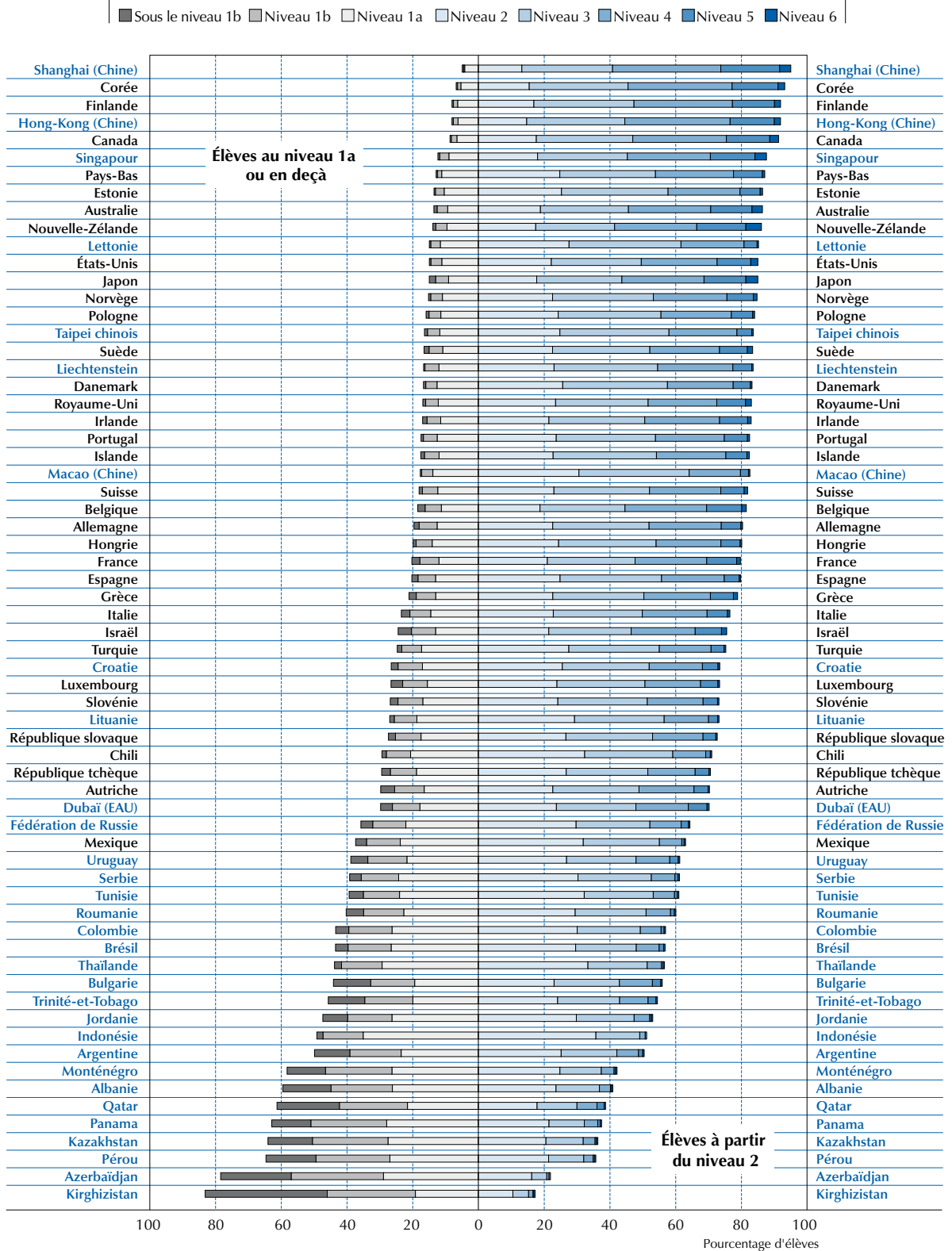
Dans les pays de l'OCDE, le score moyen est légèrement plus élevé sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer* (494 points) que sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (493 points). Les élèves sont également légèrement plus dispersés sur cette sous-échelle (son écart type s'établit à 97 points) que sur l'échelle combinée (où l'écart type est de 93 points). Dans quelques pays très performants sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit, les pourcentages d'élèves au sommet de cette sous-échelle sont particulièrement élevés. Dans les pays de l'OCDE, près de 5 % des élèves se classent au niveau 6 en Nouvelle-Zélande (un pourcentage nul part égalé sur une des sous-échelles d'aspect). On compte également plus de 2 % d'élèves à ce niveau au Japon, en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Corée, et dans les pays et économies partenaires, à Singapour et à Shanghai (Chine). À l'autre extrême du spectre de performance, les pays peu performants sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit se retrouvent également dans l'ensemble parmi les moins performants de cette sous-échelle. L'aspect *réfléchir et évaluer* de la compréhension de l'écrit semble particulièrement difficile pour les élèves des pays qui se classent dans le bas et le milieu du classement en Europe orientale, à savoir la République slovaque, la République tchèque et la Sloénie et, dans les pays partenaires, la Serbie et la Fédération de Russie. Tous ces pays sont nettement (de 12 points au moins) sous la moyenne sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer* avec des scores moyens sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit compris entre 442 et 483 points. De surcroît, ils comptent au moins 3 % d'élèves de plus au niveau 1b ou en deçà.



■ Figure I. 2.26 ■

Dans quelle mesure les élèves réussissent-ils à réfléchir et à évaluer quand ils lisent ?

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit réfléchir et évaluer



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.10.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure I.2.27 ■

Comparaison de la performance des pays sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *réfléchir et évaluer*

	Score supérieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
	Score inférieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

Moyenne	Pays	Pays dont le score moyen N'EST PAS significativement différent de celui du pays considéré
557	Shanghai (Chine)	
542	Corée	Hong-Kong (Chine), Finlande, Canada
540	Hong-Kong (Chine)	Corée, Finlande, Canada
536	Finlande	Corée, Hong-Kong (Chine), Canada, Nouvelle-Zélande
535	Canada	Corée, Hong-Kong (Chine), Finlande, Nouvelle-Zélande
531	Nouvelle-Zélande	Finlande, Canada, Singapour
529	Singapour	Nouvelle-Zélande
523	Australie	Japon
521	Japon	Australie, États-Unis, Pays-Bas
512	États-Unis	Japon, Pays-Bas, Belgique, Norvège, Irlande
510	Pays-Bas	Japon, États-Unis, Belgique, Norvège, Royaume-Uni, Estonie, Irlande, Suède
505	Belgique	États-Unis, Pays-Bas, Norvège, Royaume-Uni, Estonie, Irlande, Suède, Liechtenstein
505	Norvège	États-Unis, Pays-Bas, Belgique, Royaume-Uni, Estonie, Irlande, Suède, Pologne, Liechtenstein
503	Royaume-Uni	Pays-Bas, Belgique, Norvège, Estonie, Irlande, Suède, Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, France
503	Estonie	Pays-Bas, Belgique, Norvège, Royaume-Uni, Irlande, Suède, Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, France
502	Irlande	États-Unis, Pays-Bas, Belgique, Norvège, Royaume-Uni, Estonie, Suède, Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, Islande, France
502	Suède	Pays-Bas, Belgique, Norvège, Royaume-Uni, Estonie, Irlande, Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, Islande, France
498	Pologne	Norvège, Royaume-Uni, Estonie, Irlande, Suède, Liechtenstein, Suisse, Portugal, Islande, France, Danemark, Taipei chinois, Lettonie, Allemagne, Grèce
498	Liechtenstein	Belgique, Norvège, Royaume-Uni, Estonie, Irlande, Suède, Pologne, Suisse, Portugal, Islande, France, Danemark, Taipei chinois, Lettonie, Allemagne, Grèce, Hongrie
497	Suisse	Royaume-Uni, Estonie, Irlande, Suède, Pologne, Liechtenstein, Portugal, Islande, France, Danemark, Taipei chinois, Lettonie, Allemagne, Grèce, Hongrie
496	Portugal	Royaume-Uni, Estonie, Irlande, Suède, Pologne, Liechtenstein, Suisse, Islande, France, Danemark, Taipei chinois, Lettonie, Allemagne, Grèce, Hongrie
496	Islande	Irlande, Suède, Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, France, Danemark, Taipei chinois, Lettonie, Allemagne, Grèce
495	France	Royaume-Uni, Estonie, Irlande, Suède, Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, Islande, Danemark, Taipei chinois, Lettonie, Allemagne, Grèce, Hongrie
493	Danemark	Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, Islande, France, Taipei chinois, Lettonie, Allemagne, Grèce, Hongrie
493	Taipei chinois	Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, Islande, France, Danemark, Lettonie, Allemagne, Grèce, Hongrie
492	Lettonie	Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, Islande, France, Danemark, Taipei chinois, Allemagne, Grèce, Hongrie, Israël
491	Allemagne	Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, Islande, France, Danemark, Taipei chinois, Lettonie, Grèce, Hongrie, Israël
489	Grèce	Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, Islande, France, Danemark, Taipei chinois, Lettonie, Allemagne, Hongrie, Espagne, Israël, Italie, Macao (Chine)
489	Hongrie	Liechtenstein, Suisse, Portugal, France, Danemark, Taipei chinois, Lettonie, Allemagne, Grèce, Espagne, Israël, Italie
483	Espagne	Grèce, Hongrie, Israël, Italie, Macao (Chine)
483	Israël	Lettonie, Allemagne, Grèce, Hongrie, Espagne, Italie, Macao (Chine), Turquie
482	Italie	Grèce, Hongrie, Espagne, Israël, Macao (Chine)
481	Macao (Chine)	Grèce, Espagne, Israël, Italie
473	Turquie	Israël, Croatie, Luxembourg, Slovaquie, République slovaque, Dubaï (EAU), Autriche
471	Croatie	Turquie, Luxembourg, Slovaquie, République slovaque, Dubaï (EAU), Lituanie, Autriche, République tchèque
471	Luxembourg	Turquie, Croatie, Slovaquie, République slovaque
470	Slovaquie	Turquie, Croatie, Luxembourg, République slovaque
466	République slovaque	Turquie, Croatie, Luxembourg, Slovaquie, Dubaï (EAU), Lituanie, Autriche, République tchèque
466	Dubaï (EAU)	Turquie, Croatie, République slovaque, Lituanie, Autriche, République tchèque
463	Lituanie	Croatie, République slovaque, Dubaï (EAU), Autriche, République tchèque
463	Autriche	Turquie, Croatie, République slovaque, Dubaï (EAU), Lituanie, République tchèque
462	République tchèque	Croatie, République slovaque, Dubaï (EAU), Lituanie, Autriche
452	Chili	
441	Fédération de Russie	Uruguay
436	Uruguay	Fédération de Russie, Mexique, Serbie, Roumanie
432	Mexique	Uruguay, Serbie, Tunisie, Roumanie
430	Serbie	Uruguay, Mexique, Tunisie, Roumanie, Brésil, Colombie, Bulgarie
427	Tunisie	Mexique, Serbie, Roumanie, Brésil, Colombie, Thaïlande, Bulgarie
426	Roumanie	Uruguay, Mexique, Serbie, Tunisie, Brésil, Colombie, Thaïlande, Bulgarie
424	Brésil	Serbie, Tunisie, Roumanie, Colombie, Thaïlande, Bulgarie
422	Colombie	Serbie, Tunisie, Roumanie, Brésil, Thaïlande, Bulgarie, Trinité-et-Tobago
420	Thaïlande	Tunisie, Roumanie, Brésil, Colombie, Bulgarie
417	Bulgarie	Serbie, Tunisie, Roumanie, Brésil, Colombie, Thaïlande, Trinité-et-Tobago, Indonésie, Jordanie, Argentine
413	Trinité-et-Tobago	Colombie, Bulgarie, Indonésie, Jordanie
409	Indonésie	Bulgarie, Trinité-et-Tobago, Jordanie, Argentine
407	Jordanie	Bulgarie, Trinité-et-Tobago, Indonésie, Argentine
402	Argentine	Bulgarie, Indonésie, Jordanie
383	Monténégro	Panama, Albanie
377	Panama	Monténégro, Albanie, Qatar, Kazakhstan, Pérou
376	Albanie	Monténégro, Panama, Qatar, Kazakhstan, Pérou
376	Qatar	Panama, Albanie, Kazakhstan, Pérou
373	Kazakhstan	Panama, Albanie, Qatar, Pérou
368	Pérou	Panama, Albanie, Qatar, Kazakhstan
335	Azerbaïdjan	
300	Kirghizistan	

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



La figure I.2.27 montre le score moyen de chaque pays sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer*, et permet d'identifier, deux par deux, les pays dont les scores moyens sont statistiquement équivalents. En regard de chaque pays indiqué à gauche dans la colonne centrale, sont indiqués dans la colonne de droite les pays dont il est établi avec un intervalle de confiance de 95 % que leur score moyen ne s'écarte pas de son score dans une mesure statistiquement significative. Dans la liste de la colonne centrale, les pays sont classés en fonction de leur score moyen, ils se situent donc au-dessus des pays dont le score est inférieur au leur et en dessous des pays dont le score est supérieur au leur.

Le tableau I.2.12 indique le score moyen et l'écart type dans l'ensemble, le score moyen des garçons et des filles, l'écart de score entre les sexes et, enfin, le score par centile sur cette sous-échelle dans chaque pays. Comme sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit, les filles surclassent les garçons sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer* dans tous les pays. L'écart moyen entre les sexes sur cette sous-échelle (44 points) est supérieur à celui qui s'observe sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (39 points). C'est également sur cette sous-échelle que les écarts sont les plus importants dans les pays. En effet, des écarts pouvant aller jusqu'à 70 points, soit l'équivalent de près d'un niveau de compétence, s'observent dans certains pays. Les écarts sont égaux ou supérieurs à 60 points en Slovénie, parmi les pays de l'OCDE, ainsi que dans 7 pays partenaires, à savoir en Albanie, en Bulgarie, à Trinité-et-Tobago, en Jordanie, en Lituanie, en Croatie et au Monténégro. Cinq de ces huit pays se situent en Europe méridionale où, par comparaison avec les filles, les garçons semblent être particulièrement peu performants dans les tâches de réflexion et d'évaluation. En Bulgarie, par exemple, 24 % seulement des garçons parviennent au moins au niveau 3, contre 43 % des filles.

Comparaison des points forts et des points faibles des pays entre les aspects de la compréhension de l'écrit

La figure I.2.28 montre le score moyen des pays sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit, le compare avec leur score moyen sur les sous-échelles *localiser et extraire*, *intégrer et interpréter* et *réfléchir et évaluer*, et indique l'écart de score entre l'échelle combinée et chaque sous-échelle d'aspect.

Dans plusieurs pays de l'OCDE, les scores sont similaires sur les trois sous-échelles d'aspect : ils ne varient pas de plus de 3 points entre les trois aspects. C'est le cas en Estonie, en Corée, au Luxembourg, en Pologne et en Espagne. Force est toutefois de constater que dans l'ensemble, les scores varient entre les sous-échelles d'aspect.

Plusieurs pays accusent des scores nettement inférieurs (de 10 points au moins) sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer* à ceux qu'ils ont obtenus sur une ou les deux autres sous-échelles d'aspect. Appartiennent à ce groupe la République tchèque, la Slovénie et la République slovaque, parmi les pays de l'OCDE, et l'Azerbaïdjan, le Monténégro, la Fédération de Russie, le Kazakhstan, le Kirghizistan, la Serbie et la Bulgarie, parmi les pays partenaires. Dans ces pays, les élèves semblent moins formés à réfléchir à ce qu'ils lisent et à le soumettre à une analyse critique, et plus habitués à utiliser l'écrit pour y localiser des informations et les analyser.

À l'inverse, des groupes de pays présentant certaines caractéristiques communes ont obtenu des scores plus élevés sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer* que sur une ou les deux autres sous-échelles d'aspect. Ainsi, tous les pays anglophones, sauf l'Irlande (soit l'Australie, le Canada, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et les États-Unis), affichent des scores supérieurs de 10 points au moins sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer* à leur score sur une ou les deux autres sous-échelles d'aspect. Ce constat vaut aussi pour Hong-Kong (Chine). D'autres pays partenaires d'Amérique latine présentent également ce profil, à savoir le Brésil, la Colombie, le Panama et l'Uruguay. Les autres pays d'Amérique latine, le Chili et le Mexique, parmi les pays de l'OCDE, et l'Argentine, parmi les pays partenaires, affichent eux aussi des scores relativement élevés sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer*. Dans ces pays, les élèves sont performants lorsqu'il s'agit d'exprimer leur point de vue à propos des textes et d'en découvrir la structure et l'objet, mais éprouvent comparativement des difficultés à se livrer à une lecture attentive et précise, en quête d'informations.

Outre la comparaison des scores moyens des pays sur chaque sous-échelle, l'analyse de leur position dans le classement en fonction de chaque aspect permet de cerner leurs points forts et leurs points faibles dans chaque aspect de la compréhension de l'écrit. La figure I.2.29 montre la plage dans laquelle les pays se classent dans chaque aspect.

■ Figure I.2.28 ■

Comparaison de la performance des pays entre les sous-échelles d'aspect

	La performance du pays sur la sous-échelle est supérieure de 0 à 3 points à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est supérieure de 3 à 10 points à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est supérieure de 10 points ou plus à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est inférieure de 0 à 3 points à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est inférieure de 3 à 10 points à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est inférieure de 10 points ou plus à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.

	Score en compréhension de l'écrit	Écart de performance entre l'échelle combinée de compréhension de l'écrit et les sous-échelles d'aspect		
		Localiser et extraire	Intégrer et interpréter	Réfléchir et évaluer
Shanghai (Chine)	556	-7	2	1
Corée	539	2	1	3
Finlande	536	-4	2	0
Hong-Kong (Chine)	533	-4	-3	6
Singapour	526	0	-1	3
Canada	524	-8	-2	11
Nouvelle-Zélande	521	0	-4	10
Japon	520	10	0	1
Australie	515	-2	-2	8
Pays-Bas	508	11	-4	2
Belgique	506	7	-2	-1
Norvège	503	9	-1	2
Estonie	501	2	-1	2
Suisse	501	5	1	-3
Pologne	500	0	2	-3
Islande	500	6	2	-4
États-Unis	500	-8	-5	12
Liechtenstein	499	8	-2	-2
Suède	497	7	-3	5
Allemagne	497	3	3	-6
Irlande	496	2	-2	7
France	496	-4	2	0
Taipei chinois	495	1	4	-2
Danemark	495	7	-3	-2
Royaume-Uni	494	-3	-4	9
Hongrie	494	7	2	-5
Portugal	489	-1	-3	7
Macao (Chine)	487	6	2	-6
Italie	486	-4	4	-4
Lettonie	484	-8	0	8
Slovénie	483	6	6	-13
Grèce	483	-15	2	7
Espagne	481	-1	0	2
République tchèque	478	1	9	-16
République slovaque	477	13	4	-12
Croatie	476	16	-3	-5
Israël	474	-11	-1	9
Luxembourg	472	-2	3	-2
Autriche	470	7	1	-7
Lituanie	468	8	0	-5
Turquie	464	3	-5	8
Dubaï (EAU)	459	-1	-3	6
Fédération de Russie	459	9	7	-19
Chili	449	-5	3	3
Serbie	442	7	3	-12
Bulgarie	429	0	7	-12
Uruguay	426	-1	-3	10
Mexique	425	7	-7	7
Roumanie	424	-2	0	2
Thaïlande	421	10	-5	-1
Trinité-et-Tobago	416	-3	2	-3
Colombie	413	-9	-2	9
Brésil	412	-5	-6	12
Monténégro	408	0	13	-25
Jordanie	405	-11	5	2
Tunisie	404	-10	-10	23
Indonésie	402	-3	-4	7
Argentine	398	-4	-1	4
Kazakhstan	390	7	6	-18
Albanie	385	-5	8	-9
Qatar	372	-18	7	4
Panama	371	-7	1	6
Pérou	370	-6	2	-2
Azerbaïdjan	362	0	12	-27
Kirghizistan	314	-15	13	-14
Moyenne de l'OCDE	493	2	0	1

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux I.2.3, I.2.6, I.2.9 et I.2.12.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



■ Figure 1.2.29 [Partie 1/3] ■

Classement des pays selon les aspects de la compréhension de l'écrit

	Score supérieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
	Score inférieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

Sous-échelle localiser et extraire						
	Score moyen	Er. T.	Plage de classement			
			Pays de l'OCDE		Tous pays/économies	
			Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure
Shanghai (Chine)	549	(2.9)			1	1
Corée	542	(3.6)	1	1	1	2
Finlande	532	(2.7)	2	3	3	5
Japon	530	(3.8)	2	4	3	7
Hong-Kong (Chine)	530	(2.7)			3	6
Singapour	526	(1.4)			5	7
Nouvelle-Zélande	521	(2.4)	4	6	6	9
Pays-Bas	519	(5.1)	3	9	5	12
Canada	517	(1.5)	5	8	8	11
Belgique	513	(2.4)	5	9	8	13
Australie	513	(2.4)	5	9	8	13
Norvège	512	(2.8)	6	11	9	14
Liechtenstein	508	(4.0)			10	20
Islande	507	(1.6)	9	13	12	17
Suisse	505	(2.7)	9	16	12	20
Suède	505	(2.9)	9	16	13	21
Estonie	503	(3.0)	10	18	13	22
Danemark	502	(2.6)	11	18	14	22
Hongrie	501	(3.7)	10	19	13	23
Allemagne	501	(3.5)	11	19	14	24
Pologne	500	(2.8)	12	19	16	24
Irlande	498	(3.3)	12	20	16	26
Taipei chinois	496	(2.8)			19	28
Macao (Chine)	493	(1.2)			23	28
États-Unis	492	(3.6)	17	24	22	31
France	492	(3.8)	17	24	21	31
Croatie	492	(3.1)			22	31
Royaume-Uni	491	(2.5)	19	24	23	31
République slovaque	491	(3.0)	19	24	23	31
Slovénie	489	(1.1)	20	24	27	31
Portugal	488	(3.3)	19	25	24	32
Italie	482	(1.8)	24	27	31	35
Espagne	480	(2.1)	25	28	32	36
République tchèque	479	(3.2)	25	29	32	37
Autriche	477	(3.2)	25	29	32	38
Lituanie	476	(3.0)			32	38
Lettonie	476	(3.6)			32	39
Luxembourg	471	(1.3)	29	31	37	40
Fédération de Russie	469	(3.9)			37	42
Grèce	468	(4.4)	29	32	36	42
Turquie	467	(4.1)	29	32	37	42
Israël	463	(4.1)	30	32	39	43
Dubaï (EAU)	458	(1.4)			42	43
Serbie	449	(3.1)			44	45
Chili	444	(3.4)	33	33	44	46
Mexique	433	(2.1)	34	34	46	48
Thaïlande	431	(3.5)			46	49
Bulgarie	430	(8.3)			45	50
Uruguay	424	(2.9)			48	50
Roumanie	423	(4.7)			47	50
Trinité-et-Tobago	413	(1.6)			50	52
Monténégro	408	(2.3)			52	54
Brésil	407	(3.3)			52	55
Colombie	404	(3.7)			52	56
Indonésie	399	(4.7)			53	59
Kazakhstan	397	(3.7)			54	59
Argentine	394	(4.8)			55	59
Jordanie	394	(4.0)			55	59
Tunisie	393	(3.3)			55	59
Albanie	380	(4.7)			60	61
Pérou	364	(4.3)			61	63
Panama	363	(7.7)			61	64
Azerbaïdjan	361	(4.5)			61	64
Qatar	354	(1.0)			63	64
Kirghizistan	299	(4.0)			65	65

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure 1.2.29 [Partie 2/3] ■

Classement des pays selon les aspects de la compréhension de l'écrit

	Score supérieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
	Score inférieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

Sous-échelle <i>intégrer et interpréter</i>						
Pays	Score moyen	Er. T.	Plage de classement			
			Pays de l'OCDE		Tous pays/économies	
			Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure
Shanghai (Chine)	558	(2.5)			1	1
Corée	541	(3.4)	1	2	2	3
Finlande	538	(2.3)	1	2	2	3
Hong-Kong (Chine)	530	(2.2)			4	4
Singapour	525	(1.2)			5	6
Canada	522	(1.5)	3	4	5	7
Japon	520	(3.5)	3	6	5	9
Nouvelle-Zélande	517	(2.4)	4	6	7	9
Australie	513	(2.4)	5	7	8	10
Pays-Bas	504	(5.4)	6	17	9	22
Belgique	504	(2.5)	7	14	10	17
Pologne	503	(2.8)	7	15	10	19
Islande	503	(1.5)	7	13	10	17
Norvège	502	(2.7)	7	15	10	19
Suisse	502	(2.5)	7	15	10	19
Allemagne	501	(2.8)	7	16	10	21
Estonie	500	(2.8)	8	17	11	22
Taipei chinois	499	(2.5)			12	23
Liechtenstein	498	(4.0)			10	25
France	497	(3.6)	9	21	12	26
Hongrie	496	(3.2)	11	22	14	27
États-Unis	495	(3.7)	12	24	15	30
Suède	494	(3.0)	13	23	17	29
Irlande	494	(3.0)	14	24	17	29
Danemark	492	(2.1)	16	23	20	29
Royaume-Uni	491	(2.4)	17	25	22	32
Italie	490	(1.6)	19	25	24	31
Slovénie	489	(1.1)	21	25	25	31
Macao (Chine)	488	(0.8)			26	31
République tchèque	488	(2.9)	19	27	24	34
Portugal	487	(3.0)	20	27	25	34
Lettonie	484	(2.8)			28	35
Grèce	484	(4.0)	21	29	25	35
République slovaque	481	(2.5)	25	28	32	36
Espagne	481	(2.0)	26	28	32	35
Luxembourg	475	(1.1)	29	31	36	38
Israël	473	(3.4)	28	31	36	41
Croatie	472	(2.9)			36	41
Autriche	471	(2.9)	29	31	36	41
Lituanie	469	(2.4)			38	41
Fédération de Russie	467	(3.1)			38	42
Turquie	459	(3.3)	32	33	41	43
Dubaï (EAU)	457	(1.3)			42	44
Chili	452	(3.1)	32	33	43	45
Serbie	445	(2.4)			45	46
Bulgarie	436	(6.4)			45	47
Roumanie	425	(4.0)			46	50
Uruguay	423	(2.6)			47	51
Monténégro	420	(1.6)			47	51
Trinité-et-Tobago	419	(1.4)			48	52
Mexique	418	(2.0)	34	34	48	52
Thaïlande	416	(2.6)			49	53
Colombie	411	(3.8)			51	55
Jordanie	410	(3.1)			52	55
Brésil	406	(2.7)			53	56
Argentine	398	(4.7)			55	60
Indonésie	397	(3.5)			56	60
Kazakhstan	397	(3.0)			56	60
Tunisie	393	(2.7)			57	60
Albanie	393	(3.8)			56	60
Qatar	379	(0.9)			61	62
Azerbaïdjan	373	(2.9)			62	64
Panama	372	(5.9)			61	64
Pérou	371	(4.0)			62	64
Kirghizistan	327	(2.9)			65	65

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



■ Figure 1.2.29 [Partie 3/3] ■

Classement des pays selon les aspects de la compréhension de l'écrit

	Score supérieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
	Score inférieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

	Sous-échelle réfléchir et évaluer					
	Score moyen	Er. T.	Plage de classement			
			Pays de l'OCDE		Tous pays/économies	
			Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure
Shanghai (Chine)	557	(2.4)			1	1
Corée	542	(3.9)	1	2	2	4
Hong-Kong (Chine)	540	(2.5)			2	4
Finlande	536	(2.2)	1	4	3	6
Canada	535	(1.6)	2	4	3	6
Nouvelle-Zélande	531	(2.5)	3	5	4	7
Singapour	529	(1.1)			6	7
Australie	523	(2.5)	5	6	8	9
Japon	521	(3.9)	5	7	8	10
États-Unis	512	(4.0)	6	10	9	13
Pays-Bas	510	(5.0)	6	13	9	16
Belgique	505	(2.5)	8	14	11	17
Norvège	505	(2.7)	8	14	11	17
Royaume-Uni	503	(2.4)	9	16	12	19
Estonie	503	(2.6)	9	16	11	19
Irlande	502	(3.1)	8	16	11	20
Suède	502	(3.0)	9	17	11	20
Pologne	498	(2.8)	12	20	15	26
Liechtenstein	498	(3.2)			14	26
Suisse	497	(2.7)	13	21	16	26
Portugal	496	(3.3)	13	22	15	27
Islande	496	(1.4)	15	20	18	25
France	495	(3.4)	14	23	17	29
Danemark	493	(2.6)	16	23	20	29
Taipei chinois	493	(2.8)			20	29
Lettonie	492	(3.0)			20	29
Allemagne	491	(2.8)	18	24	22	30
Grèce	489	(4.9)	16	26	20	33
Hongrie	489	(3.3)	19	25	23	31
Espagne	483	(2.2)	23	26	29	33
Israël	483	(4.0)	22	27	28	34
Italie	482	(1.8)	24	26	30	33
Macao (Chine)	481	(0.8)			31	33
Turquie	473	(4.0)	26	30	33	39
Croatie	471	(3.5)			34	40
Luxembourg	471	(1.1)	27	29	34	37
Slovénie	470	(1.2)	27	30	34	37
République slovaque	466	(2.9)	28	32	36	42
Dubaï (EAU)	466	(1.1)			37	41
Lituanie	463	(2.5)			38	42
Autriche	463	(3.4)	30	32	37	42
République tchèque	462	(3.1)	30	32	38	42
Chili	452	(3.2)	33	33	43	43
Fédération de Russie	441	(3.7)			44	45
Uruguay	436	(2.9)			44	47
Mexique	432	(1.9)	34	34	45	48
Serbie	430	(2.6)			45	49
Tunisie	427	(3.0)			46	51
Roumanie	426	(4.5)			46	53
Brésil	424	(2.7)			48	53
Colombie	422	(4.2)			48	54
Thaïlande	420	(2.8)			49	53
Bulgarie	417	(7.1)			48	57
Trinité-et-Tobago	413	(1.3)			53	55
Indonésie	409	(3.8)			53	57
Jordanie	407	(3.4)			54	57
Argentine	402	(4.8)			55	57
Monténégro	383	(1.9)			58	59
Panama	377	(6.3)			58	63
Albanie	376	(4.6)			58	63
Qatar	376	(1.0)			59	62
Kazakhstan	373	(3.4)			59	63
Pérou	368	(4.2)			61	63
Azerbaïdjan	335	(3.8)			64	64
Kirghizistan	300	(4.0)			65	65

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



Variation de la performance entre les sexes selon les différents aspects de la compréhension de l'écrit

Les figures I.2.30a, I.2.30b et I.2.30c montrent la répartition nationale des élèves sur chaque sous-échelle d'aspect et indiquent le score moyen des garçons et des filles.

Les filles surclassent les garçons sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit ainsi que sur chaque sous-échelle d'aspect, mais dans une mesure qui varie selon l'aspect. C'est sur la sous-échelle *intégrer et interpréter* que l'écart entre les filles et les garçons est le plus ténu (36 points), et sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer* qu'il est le plus important (44 points). Ces différences se retrouvent à tous les niveaux de la répartition des élèves sur les sous-échelles d'aspect.

Sur la sous-échelle *intégrer et interpréter* par exemple, 2 % au moins des filles se classent au niveau 6 dans huit pays de l'OCDE et dans trois pays et économies partenaires ; c'est en à Shanghai (Chine), en Nouvelle-Zélande et à Singapour qu'elles sont les plus nombreuses à ce niveau (4.2 %). Sur la même sous-échelle d'aspect, on ne compte plus de 2 % de garçons au niveau 6 qu'en Nouvelle-Zélande et en Australie (2.1 %), parmi les pays de l'OCDE, et à Singapour (2.8 %) parmi les pays partenaires. Ces chiffres peuvent être comparés à ceux de la sous-échelle *réfléchir et évaluer*, où la tendance est similaire, mais plus marquée. Sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer*, le pourcentage de filles au niveau 6 passe la barre des 2 % dans dix pays de l'OCDE et dans trois pays et économies partenaires. Il atteint même 6.5 % en Nouvelle-Zélande. La Nouvelle-Zélande, le Japon et l'Australie, parmi les pays de l'OCDE, et Singapour parmi les pays partenaires, sont les seuls pays où plus de 2 % des garçons parviennent à se hisser au niveau 6 de la sous-échelle *réfléchir et évaluer*.

À l'autre extrême du spectre de performance, les différences de pourcentage entre les filles et les garçons sont similaires sur les trois sous-échelles d'aspect : dans l'ensemble, les filles sont moitié moins nombreuses que les garçons sous le niveau 2 de chaque sous-échelle d'aspect dans les pays de l'OCDE. Les pourcentages de filles et de garçons sous le niveau 2 s'établissent respectivement à 13.5 % et 25.6 % sur la sous-échelle *localiser et extraire*, à 13.4 % et 25.1 % sur la sous-échelle *intégrer et interpréter*, et à 12.6 % et 25.9 % sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer*.

Sous-échelles de format de texte

Le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit identifie quatre formats de textes, les textes *continus*, *non continus*, *mixtes* et *multiples*. Deux formats seulement font l'objet d'une sous-échelle de compétence, à savoir les *textes continus* et les *textes non continus*.

Un peu moins de deux tiers des items se classent dans la catégorie des *textes continus*. Il s'agit des items qui se basent sur un stimulus en prose (soit des phrases et des paragraphes complets) ou sur une partie en prose d'un stimulus comportant des textes *continus* et *non continus*. Un peu moins d'un tiers des items administrés lors du cycle PISA 2009 se classent dans la catégorie des *textes non continus*. Ces items se basent sur un stimulus non continu, par exemple des tableaux, des graphiques, des cartes, des formulaires ou des diagrammes, ou sur un passage *non continu* d'un stimulus *mixte*. Cinq pour cent des items sont classés dans la catégorie des *textes mixtes*. Ces items demandent aux élèves de se baser aussi bien sur des passages *continus* que sur des passages *non continus* dans un stimulus *mixte*. Ces items ne sont rapportés ni à la sous-échelle des *textes continus*, ni à la sous-échelle des *textes non continus*. Enfin, des textes *multiples* ont été utilisés comme stimulus lors du cycle PISA 2009, mais ils appartiennent tous à la catégorie des textes *continus* : les 5 % d'items relevant de *textes multiples*, c'est-à-dire ceux qui demandent aux élèves de se baser sur plus d'un texte, sont donc inclus dans la sous-échelle des *textes continus*.

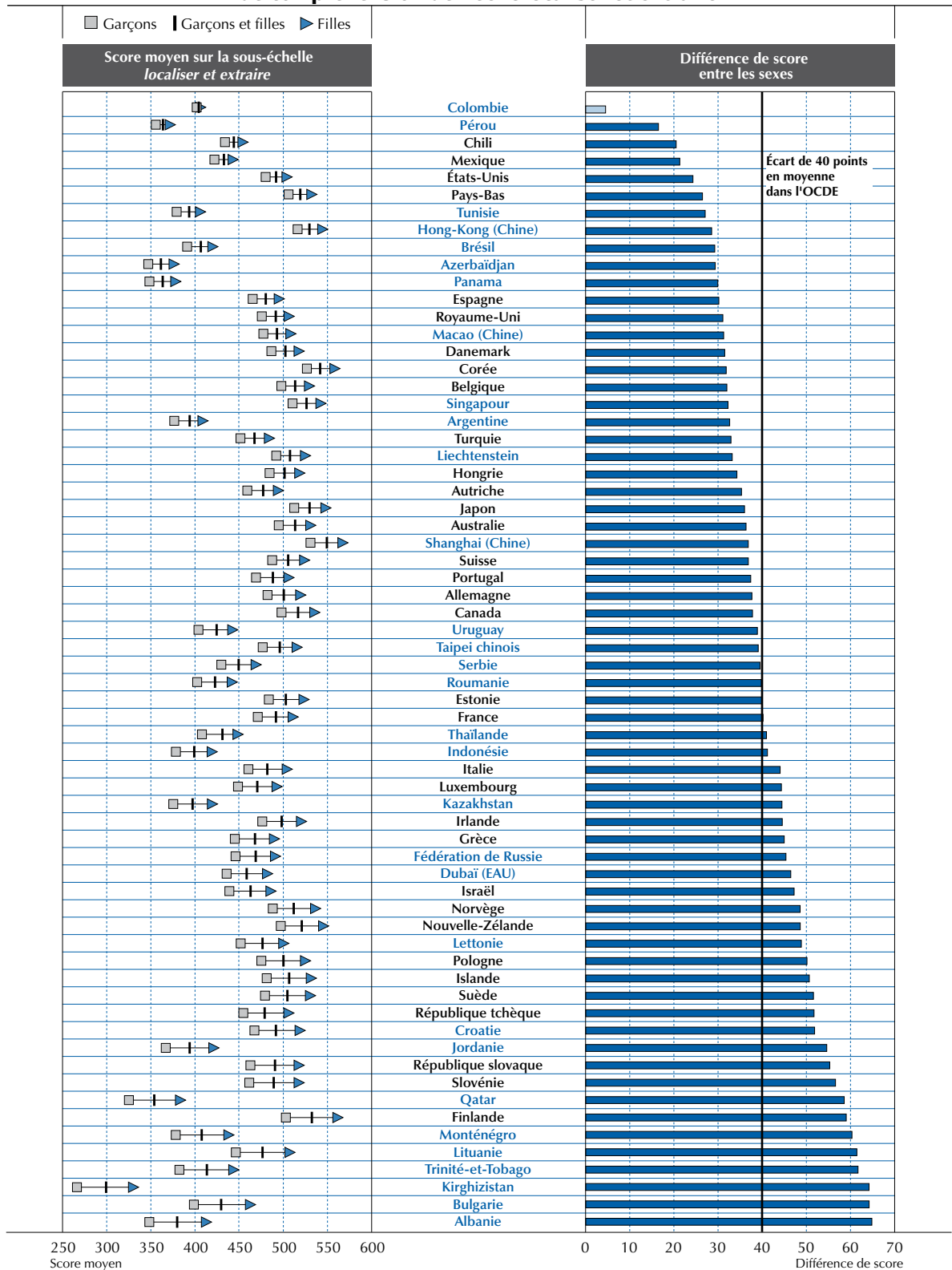
Performance des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes continus

Soixante-cinq pour cent des items de la batterie de test du cycle PISA 2009 contribuent à la sous-échelle de compréhension de l'écrit *textes continus* : il faut donc tenir compte d'un large éventail de tâches et de textes pour décrire les niveaux croissants de compétence. Aux niveaux les moins élevés de la sous-échelle de compétence, les tâches se basent sur des textes simples et courts, dont la forme est familière et où les informations sont répétées et/ou accompagnées d'aides non verbales, telles que des images. Dans les tâches plus difficiles, la structure syntaxique des textes devient plus complexe, leur contenu devient moins familier et plus abstrait, et les élèves doivent se concentrer sur des passages de plus en plus longs ou sur des informations de plus en plus disséminées dans le texte. Aux niveaux les plus élevés de la sous-échelle de compétence, les tâches demandent aux élèves d'extraire et traiter des informations dans des textes longs ou denses, dont le format ne leur est pas familier, sans indices explicites ou presque à propos de l'endroit où se trouvent ces informations. De plus, les élèves doivent découvrir le sens du texte à partir d'éléments implicites, et non explicites.



■ Figure I. 2.30a ■

Variation de la performance entre les sexes sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *localiser et extraire*



Remarque : les différences de score statistiquement significatives sont indiquées par une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

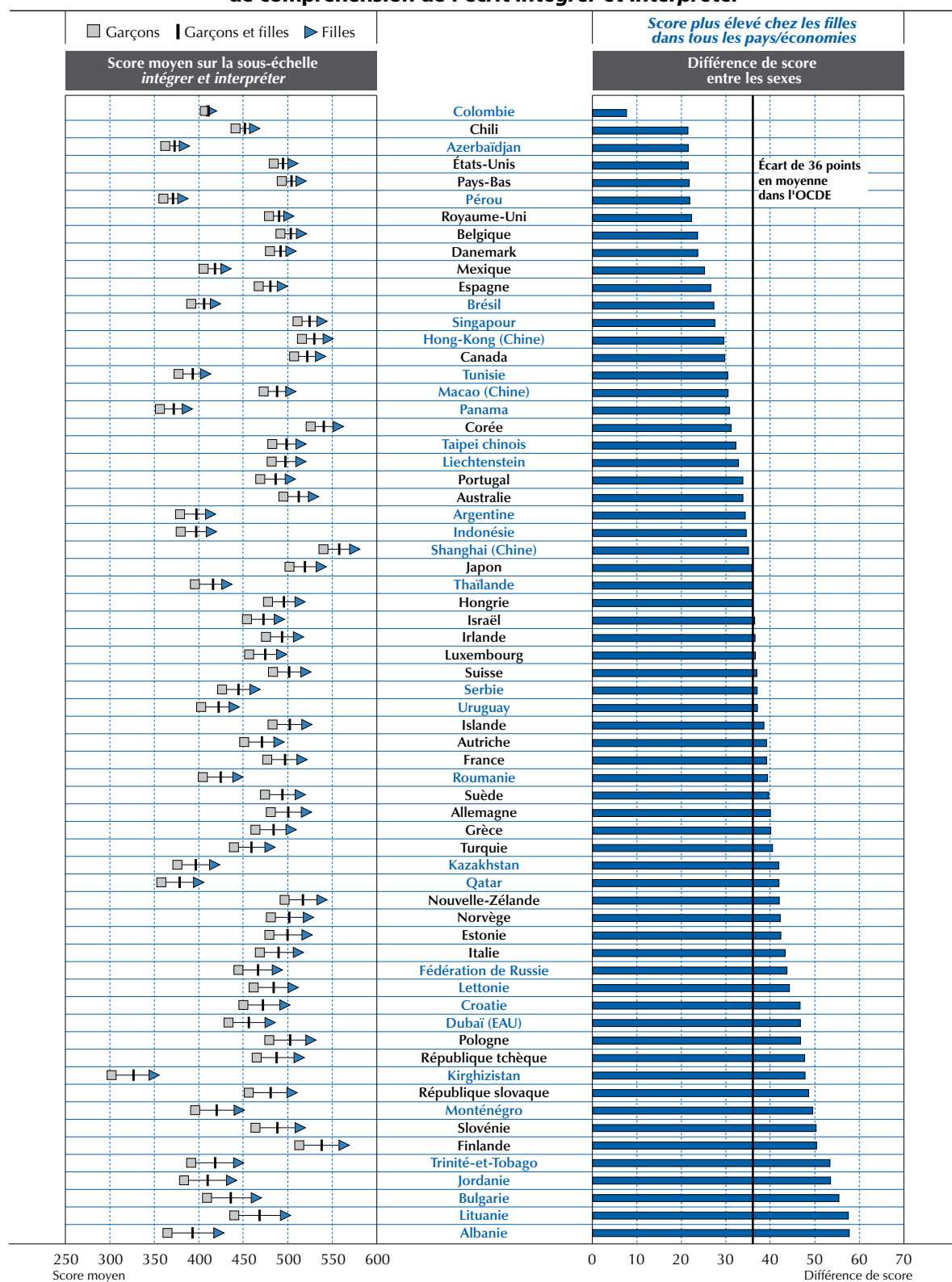
Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de score entre les filles et les garçons.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure I. 2.30b ■

Variation de la performance entre les sexes sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *intégrer et interpréter*



Remarque : les différences de score sont toutes statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de score entre les filles et les garçons.

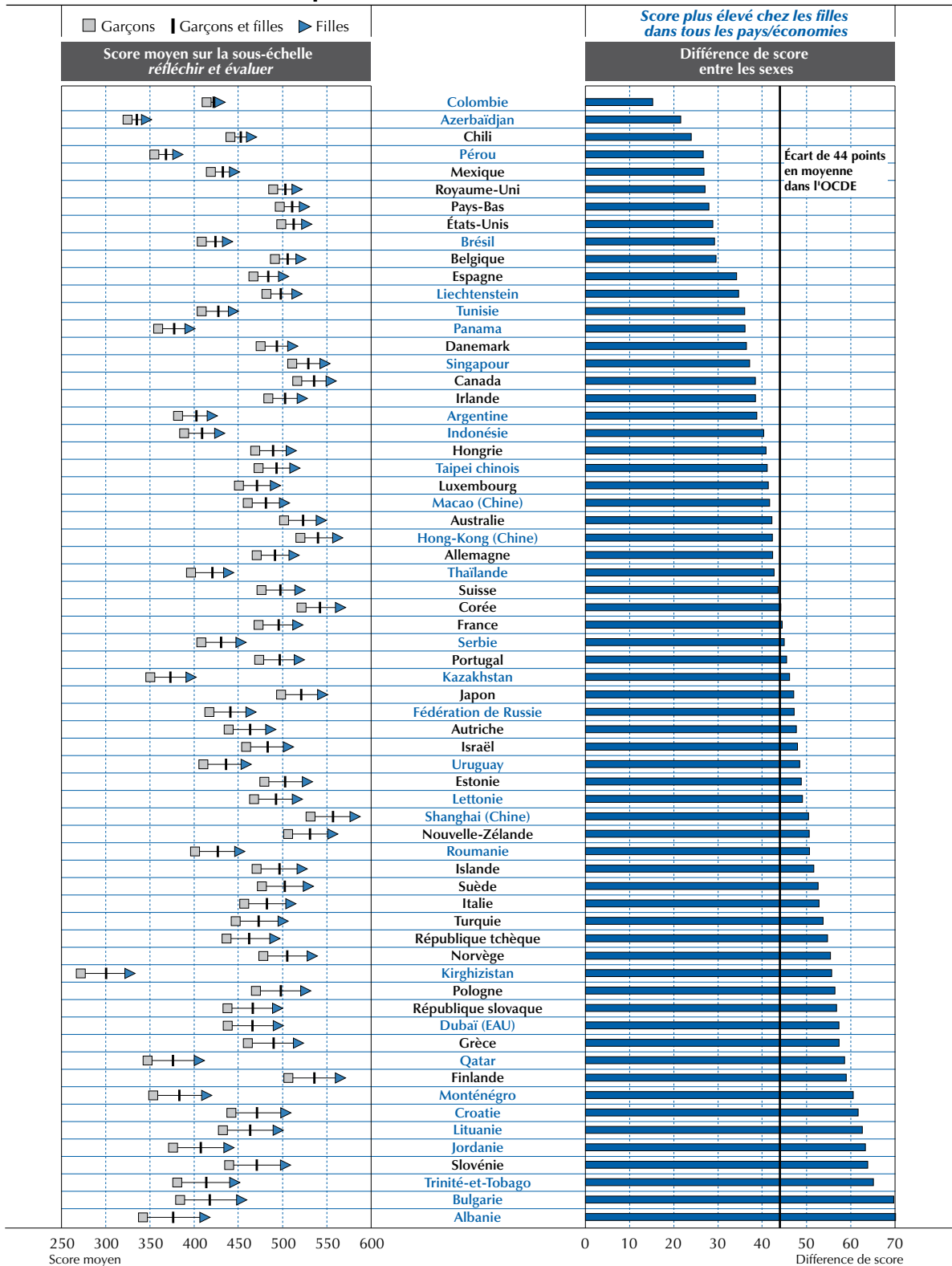
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.9.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



■ Figure I. 2.30c ■

Variation de la performance entre les sexes sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *réfléchir et évaluer*



Remarque : les différences de score sont toutes statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de score entre les filles et les garçons.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.12.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

La figure I.2.31 décrit la nature des connaissances, compétences et facultés de compréhension requises à chaque niveau de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *textes continus*, et indique le pourcentage d'élèves qui se classent à chaque niveau dans les pays de l'OCDE sur la base des résultats du cycle PISA 2009. La colonne de droite donne des exemples d'items basés sur des *textes continus*. Les figures I.2.40 à I.2.46 décrivent ces items et expliquent les connaissances et les compétences qu'ils permettent d'évaluer.

■ Figure I.2.31 ■

Description succincte des sept niveaux de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *textes continus*

Niveau	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur (moyenne de l'OCDE)	Caractéristiques des tâches	Exemples de questions basées sur des <i>textes continus</i> rendues publiques
6	1.0 % des élèves de l'OCDE sont capables d'effectuer des tâches classées au niveau 6	Aborder des textes simples ou multiples qui sont denses ou longs, ou des concepts très abstraits dont le sens est implicite, établir des liens entre des informations du texte et de nombreuses idées complexes ou contre-intuitives.	<i>LE THÉÂTRE AVANT TOUT</i> – question 3 (730 points)
5	8.2 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 5	Aborder des textes dont la structure rhétorique n'est pas identifiable d'emblée ou n'est pas clairement indiquée pour déceler des relations entre des passages spécifiques et le thème ou l'objet implicite du texte.	
4	28.8 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 4	Suivre des liens linguistiques ou thématiques, souvent en l'absence de marques de discours claires, pour localiser, interpréter ou évaluer des informations enfouies dans le texte.	<i>LE THÉÂTRE AVANT TOUT</i> – question 7 (556 points)
3	57.2 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 3	Utiliser les éventuelles conventions concernant la structure des textes et suivre des liens logiques implicites ou explicites, tels que des relations de cause à effet indiquées dans plusieurs phrases ou paragraphes pour localiser, interpréter ou évaluer des informations.	<i>L'AVARE ET SON LINGOT D'OR</i> – question 5 (548 points) <i>TÉLÉTRAVAIL</i> – question 1 (537 points) <i>TÉLÉTRAVAIL</i> – question 7 (514 points)
2	80.9 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 2	Suivre des liens logiques et linguistiques dans un paragraphe pour localiser ou interpréter des informations, ou résumer des informations provenant de plusieurs textes ou de plusieurs paragraphes différents du même texte pour identifier par inférence l'intention d'un auteur.	<i>LE THÉÂTRE AVANT TOUT</i> – question 4 (474 points) <i>NOTICE SUR LE DON DE SANG</i> – question 8 (438 points)
1a	94.1 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1a	Utiliser des informations redondantes, des titres de paragraphes ou des conventions d'impression usuelles pour identifier l'idée principale du texte ou localiser des informations explicites dans un bref passage du texte.	<i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 4 (399 points) <i>L'AVARE ET SON LINGOT D'OR</i> – question 1 (373 points) <i>NOTICE SUR LE DON DE SANG</i> – question 9 (368 points) <i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 2 (358 points) <i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 1 (353 points)
1b	98.7 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1b	Reconnaître des informations dans des textes courts à la syntaxe simple, dont le contexte et le type sont familiers, et où les idées sont illustrées par des éléments graphiques ou sont rendues plus explicites par la répétition d'indices verbaux.	<i>L'AVARE ET SON LINGOT D'OR</i> – question 7 (310 points) <i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 3 (285 points)

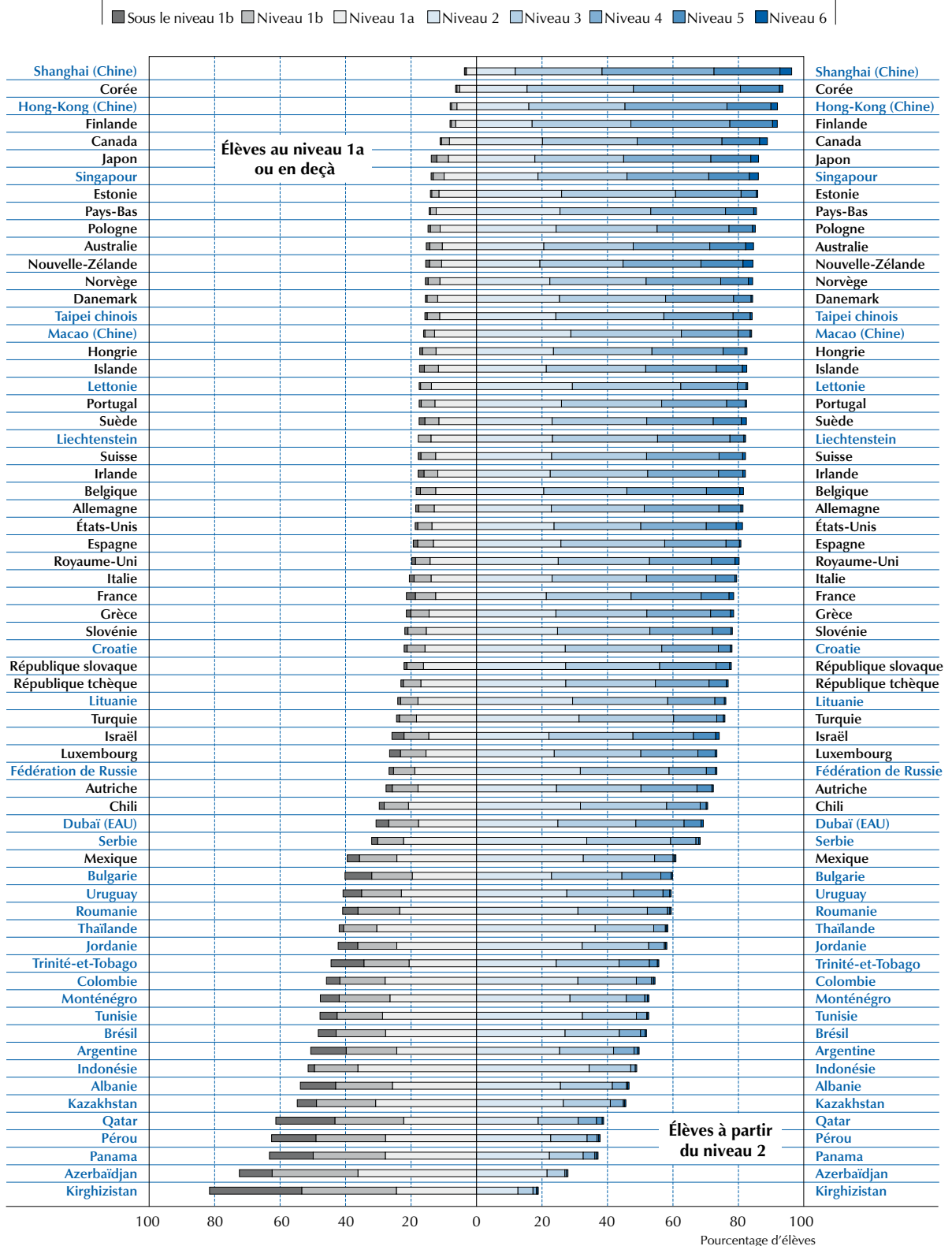
La figure I.2.32 montre le pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *textes continus*. Le tableau I.2.15 donne des précisions à propos de la performance des garçons et des filles sur cette sous-échelle de compréhension de l'écrit.



■ Figure I. 2.32 ■

Dans quelle mesure les élèves réussissent-ils à lire des textes continus ?

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes continus



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.14.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



Comme un grand pourcentage des items de la batterie de test sont rapportés sur la sous-échelle *textes continus*, le niveau de compétence des élèves est en toute logique très similaire sur cette sous-échelle et sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit : les différences entre chaque niveau sont inférieures à 0.5 point de pourcentage en moyenne. La figure I.2.32 montre que dans l'ensemble, relativement peu d'élèves parviennent à se hisser aux niveaux les plus élevés de compétence (7.2 % au niveau 5 et 1 % au niveau 6, en moyenne, dans les pays de l'OCDE). Plus de 15 % des élèves atteignent cependant le niveau 5 ou le niveau 6 en Nouvelle-Zélande (15.9 %), parmi les pays de l'OCDE, et à Shanghai (Chine) (23.7 %), à Hong-Kong (Chine) (15.4 %) et à Singapour (15.2 %), parmi les pays et économies partenaires. À l'autre extrême du spectre de compétence, près de 19 % des élèves se classent sous le niveau 2 en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage passe la barre des 50 % au Kirghizistan, en Azerbaïdjan, au Panama, au Pérou, au Qatar, au Kazakhstan, en Albanie, en Indonésie et en Argentine, parmi les pays partenaires. Ces résultats indiquent que dans ces pays, la majorité des adolescents de 15 ans peinent à utiliser des textes *continus*, sauf s'ils sont courts et clairement balisés ; et même dans ces textes, ils ne sont pas susceptibles de faire plus que d'identifier une idée principale ou de localiser des informations explicites.

La figure I.2.33 montre le score moyen de chaque pays sur la sous-échelle *textes continus* et permet d'identifier, deux par deux, les pays dont les scores moyens sont statistiquement équivalents. En regard de chaque pays indiqué à gauche dans la colonne centrale, sont indiqués dans la colonne de droite les pays dont il est établi avec un intervalle de confiance de 95 % que leur score moyen ne s'écarte pas de son score dans une mesure statistiquement significative. Dans la liste de la colonne centrale, les pays sont classés en fonction de leur score moyen, ils se situent donc au-dessus des pays dont le score est inférieur au leur et en dessous des pays dont le score est supérieur au leur.

Le tableau I.2.16 indique le score moyen, les différences de score selon le sexe et la répartition des élèves sur la sous-échelle *textes continus* dans chaque pays. Les filles devancent les garçons sur cette sous-échelle dans tous les pays. L'écart entre les sexes (42 points) est même légèrement supérieur à celui qui s'observe sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (39 points). Cet écart représente plus de la moitié d'un niveau de compétence (soit plus de 36 points) dans 51 pays. C'est en Albanie, pays partenaire, que l'écart est le plus important entre les garçons et les filles (67 points), tandis que la Colombie, autre pays partenaire, enregistre sur cette sous-échelle, comme sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit et les sous-échelles d'aspect, l'écart le plus ténu (14 points seulement).

Performance des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *textes non continus*

La lecture est traditionnellement associée aux textes *continus*. Dans de nombreux systèmes d'éducation, la lecture se limite généralement aux textes littéraires ou informatifs en prose, surtout dans les cours de lecture et d'expression dans la langue d'enseignement. Les facultés de compréhension et d'utilisation des textes *non continus* sont toutefois au moins aussi importantes dans d'autres matières : les élèves doivent par exemple être capables de lire et interpréter des cartes et des tableaux en sciences sociales, et des diagrammes et des graphiques en sciences. À l'âge adulte, il est fréquent d'avoir à lire des textes *non continus*, par exemple des formulaires fiscaux, des horaires, des graphiques sur la consommation d'énergie des ménages ou encore des listes de consignes de sécurité à suivre sur le lieu de travail. Étant donné la prévalence des textes *non continus*, un pourcentage important – près de 30 % – de la batterie de tests du cycle PISA 2009 est constituée d'items destinés à déterminer dans quelle mesure les élèves sont capables de lire ce type de textes.

Comme les textes *non continus* peuvent être considérés comme étant tous constitués d'une ou de plusieurs listes, les tâches les plus faciles de cette catégorie sont celles qui portent sur une seule liste simple et qui demandent aux élèves de se concentrer sur un seul fragment d'information saillant. Les tâches plus difficiles se basent sur des textes dont la structure de liste est plus complexe, par exemple ceux qui comportent des listes combinées ou dont la présentation est moins familière. Ces tâches plus difficiles demandent de surcroît aux élèves d'intégrer des informations situées en plusieurs endroits d'un document, voire de traduire les informations présentées sous différents formats *non continus*, ce qui passe par une compréhension approfondie de la structure de plusieurs textes.

La figure I.2.34 décrit la nature des connaissances, compétences et facultés de compréhension requises à chaque niveau de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *textes non continus*, et indique le pourcentage d'élèves qui se classent à chaque niveau dans les pays de l'OCDE sur la base des résultats du cycle PISA 2009. La colonne de droite donne des exemples d'items basés sur des *textes non continus*. Les figures I.2.40 à I.2.46 décrivent ces items et expliquent les connaissances et les compétences qu'ils permettent d'évaluer.



■ Figure I.2.33 ■

Comparaison de la performance des pays sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *textes continus*

	Score supérieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
	Score inférieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

Moyenne	Pays	Pays dont le score moyen N'EST PAS significativement différent de celui du pays considéré
564	Shanghai (Chine)	
538	Corée	Hong-Kong (Chine), Finlande
538	Hong-Kong (Chine)	Corée, Finlande
535	Finlande	Corée, Hong-Kong (Chine)
524	Canada	Singapour, Japon
522	Singapour	Canada, Japon, Nouvelle-Zélande
520	Japon	Canada, Singapour, Nouvelle-Zélande, Australie
518	Nouvelle-Zélande	Singapour, Japon, Australie
513	Australie	Japon, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas
506	Pays-Bas	Australie, Norvège, Belgique, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne
505	Norvège	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, États-Unis, Suède
504	Belgique	Pays-Bas, Norvège, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande
502	Pologne	Pays-Bas, Norvège, Belgique, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein
501	Islande	Pays-Bas, Norvège, Belgique, Pologne, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein
500	États-Unis	Pays-Bas, Norvège, Belgique, Pologne, Islande, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni
499	Suède	Pays-Bas, Norvège, Belgique, Pologne, Islande, États-Unis, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni
498	Suisse	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni
497	Estonie	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni
497	Hongrie	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni, Grèce
497	Irlande	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni, Grèce
496	Taipei chinois	Pays-Bas, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni
496	Danemark	Pays-Bas, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni, Grèce
496	Allemagne	Pays-Bas, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni, Grèce
495	Liechtenstein	Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, France, Portugal, Royaume-Uni, Italie, Grèce
492	France	États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, Portugal, Royaume-Uni, Italie, Macao (Chine), Grèce, Espagne, Lettonie
492	Portugal	États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, France, Royaume-Uni, Italie, Macao (Chine), Grèce, Espagne, Lettonie
492	Royaume-Uni	États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Italie, Macao (Chine), Grèce
489	Italie	Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni, Macao (Chine), Grèce, Espagne, Lettonie
488	Macao (Chine)	France, Portugal, Royaume-Uni, Italie, Grèce, Espagne, Lettonie
487	Grèce	Hongrie, Irlande, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni, Italie, Macao (Chine), Espagne, Slovaquie, Lettonie, République slovaque, République tchèque, Croatie, Israël
484	Espagne	France, Portugal, Italie, Macao (Chine), Grèce, Slovaquie, Lettonie, République slovaque, République tchèque, Croatie, Israël
484	Slovaquie	Grèce, Espagne, Lettonie, République slovaque, République tchèque, Israël
484	Lettonie	France, Portugal, Italie, Macao (Chine), Grèce, Espagne, Slovaquie, République slovaque, République tchèque, Croatie, Israël
479	République slovaque	Grèce, Espagne, Slovaquie, Lettonie, République tchèque, Croatie, Israël
479	République tchèque	Grèce, Espagne, Slovaquie, Lettonie, République slovaque, Croatie, Israël
478	Croatie	Grèce, Espagne, Lettonie, République slovaque, République tchèque, Israël, Autriche
477	Israël	Grèce, Espagne, Slovaquie, Lettonie, République slovaque, République tchèque, Croatie, Luxembourg, Lituanie, Autriche
471	Luxembourg	Israël, Lituanie, Autriche, Turquie
470	Lituanie	Israël, Luxembourg, Autriche, Turquie
470	Autriche	Croatie, Israël, Luxembourg, Lituanie, Turquie
466	Turquie	Luxembourg, Lituanie, Autriche, Dubaï (EAU), Fédération de Russie
461	Dubaï (EAU)	Turquie, Fédération de Russie
461	Fédération de Russie	Turquie, Dubaï (EAU), Chili
453	Chili	Fédération de Russie
444	Serbie	Bulgarie
433	Bulgarie	Serbie, Uruguay, Mexique, Roumanie, Thaïlande
429	Uruguay	Bulgarie, Mexique, Roumanie, Thaïlande
426	Mexique	Bulgarie, Uruguay, Roumanie, Thaïlande
423	Roumanie	Bulgarie, Uruguay, Mexique, Thaïlande, Trinité-et-Tobago, Jordanie, Colombie, Brésil
423	Thaïlande	Bulgarie, Uruguay, Mexique, Roumanie, Trinité-et-Tobago, Jordanie, Colombie
418	Trinité-et-Tobago	Roumanie, Thaïlande, Jordanie, Colombie, Brésil
417	Jordanie	Roumanie, Thaïlande, Trinité-et-Tobago, Colombie, Brésil, Monténégro
415	Colombie	Roumanie, Thaïlande, Trinité-et-Tobago, Jordanie, Brésil, Monténégro, Tunisie, Indonésie
414	Brésil	Roumanie, Trinité-et-Tobago, Jordanie, Colombie, Monténégro, Tunisie, Indonésie
411	Monténégro	Jordanie, Colombie, Brésil, Tunisie, Indonésie
408	Tunisie	Colombie, Brésil, Monténégro, Indonésie, Argentine
405	Indonésie	Colombie, Brésil, Monténégro, Tunisie, Argentine, Kazakhstan
400	Argentine	Tunisie, Indonésie, Kazakhstan, Albanie
399	Kazakhstan	Indonésie, Argentine, Albanie
392	Albanie	Argentine, Kazakhstan
375	Qatar	Kazakhstan, Pérou
374	Pérou	Qatar, Panama
373	Panama	Qatar, Pérou, Azerbaïdjan
362	Azerbaïdjan	Panama
319	Kirghizistan	

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure I.2.34 ■

**Description succincte des sept niveaux de compétence de la sous-échelle
de compréhension de l'écrit textes non continus**

Niveau	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur (moyenne de l'OCDE)	Caractéristiques des tâches	Exemples de questions basées sur des textes non continus rendues publiques
6	1.0 % des élèves de l'OCDE sont capables d'effectuer des tâches classées au niveau 6	Identifier et combiner des informations provenant de passages différents d'un document complexe dont le contenu n'est pas familier, parfois sur la base d'éléments extérieurs à la présentation (notes de bas de page, légendes et autres). Comprendre en profondeur la structure du texte et ses implications.	
5	8.0 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 5	Identifier des modèles parmi de nombreux éléments d'information dans une présentation longue et complexe et, parfois, se référer à des informations situées à un endroit inattendu dans le texte ou en dehors du corps du texte.	
4	28.5 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 4	Passer en revue un texte long et détaillé pour y localiser les informations pertinentes, sans l'aide ou presque d'éléments de structure (légendes ou mise en forme spécifique), identifier plusieurs fragments d'information, puis les comparer ou les combiner.	<i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 11 (604 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 3.2 (595 points) <i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 2 (561 points)
3	57.3 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 3	Analyser une présentation à la lumière d'un autre document, parfois sous un format différent, ou combiner plusieurs éléments d'information graphiques, verbaux et numériques pour en tirer des conclusions.	<i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 6 (526 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 4 (510 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 3.1 (449 points) <i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 9 (488 points)
2	80.9 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 2	Comprendre la structure sous-jacente d'une présentation visuelle, par exemple une arborescence ou un tableau simple, ou combiner deux éléments d'information dans un graphique ou un tableau.	<i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 6 (411 points)
1a	93.7 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1a	Analyser des éléments d'information discrets, généralement dans une présentation simple, par exemple une carte, un graphique linéaire ou un graphique à barres, qui fournit de manière directe un volume limité d'informations, le texte se réduisant à quelques mots ou phrases.	<i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 8 (370 points)
1b	98.5 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1b	Identifier des informations dans un texte court dont la structure est une liste simple et dont le format est familier.	

La figure I.2.35 montre le pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle *textes non continus*. Le tableau I.2.18 donne des précisions à propos de la performance des garçons et des filles sur cette sous-échelle de compréhension de l'écrit.

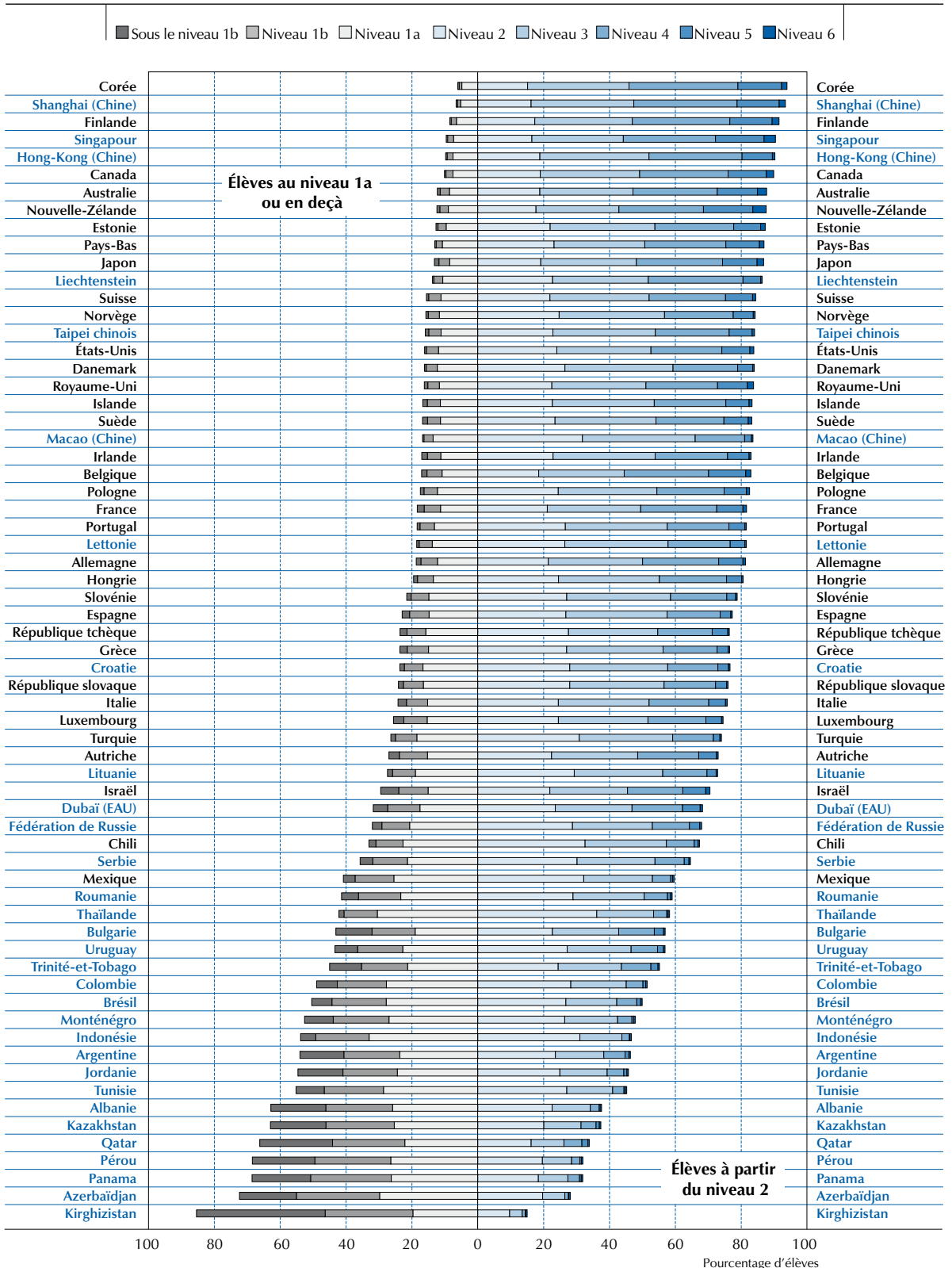
Le score moyen des pays de l'OCDE sur la sous-échelle *textes non continus* est identique à celui enregistré sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (493 points), mais une dispersion légèrement plus forte s'observe sur cette sous-échelle (son écart type est de 95 points) que sur l'échelle combinée (dont l'écart type s'établit à 93 points). Le niveau 3 est le niveau de compétence modal dans près de la moitié des pays participants, dont la plupart des pays de l'OCDE.



■ Figure I. 2.35 ■

Dans quelle mesure les élèves réussissent-ils à lire des textes non continus ?

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes non continus



■ Figure I.2.36 ■

Comparaison de la performance des pays sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *textes non continus*

	Score supérieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
	Score inférieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

Moyenne	Pays	Pays dont le score moyen N'EST PAS significativement différent de celui du pays considéré
542	Corée	Shanghai (Chine), Singapour, Finlande
539	Shanghai (Chine)	Corée, Singapour, Finlande
539	Singapour	Corée, Shanghai (Chine), Finlande
535	Finlande	Corée, Shanghai (Chine), Singapour, Nouvelle-Zélande
532	Nouvelle-Zélande	Finlande, Canada
527	Canada	Nouvelle-Zélande, Australie, Hong-Kong (Chine)
524	Australie	Canada, Hong-Kong (Chine), Japon, Pays-Bas
522	Hong-Kong (Chine)	Canada, Australie, Japon, Pays-Bas
518	Japon	Australie, Hong-Kong (Chine), Pays-Bas, Estonie, Belgique
514	Pays-Bas	Australie, Hong-Kong (Chine), Japon, Estonie, Belgique, Liechtenstein, Royaume-Uni, Suisse, États-Unis
512	Estonie	Japon, Pays-Bas, Belgique, Liechtenstein, Royaume-Uni, Suisse
511	Belgique	Japon, Pays-Bas, Estonie, Liechtenstein, Royaume-Uni, Suisse, États-Unis
506	Liechtenstein	Pays-Bas, Estonie, Belgique, Royaume-Uni, Suisse, États-Unis, Taipei chinois, France, Suède
506	Royaume-Uni	Pays-Bas, Estonie, Belgique, Liechtenstein, Suisse, États-Unis, Taipei chinois, France
505	Suisse	Pays-Bas, Estonie, Belgique, Liechtenstein, Royaume-Uni, États-Unis, Taipei chinois, France, Suède
503	États-Unis	Pays-Bas, Belgique, Liechtenstein, Royaume-Uni, Suisse, Taipei chinois, Islande, France, Suède, Norvège, Allemagne, Irlande, Pologne
500	Taipei chinois	Liechtenstein, Royaume-Uni, Suisse, États-Unis, Islande, France, Suède, Norvège, Allemagne, Irlande, Pologne
499	Islande	États-Unis, Taipei chinois, France, Suède, Norvège, Allemagne, Irlande, Pologne
498	France	Liechtenstein, Royaume-Uni, Suisse, États-Unis, Taipei chinois, Islande, Suède, Norvège, Allemagne, Irlande, Pologne, Danemark
498	Suède	Liechtenstein, Suisse, États-Unis, Taipei chinois, Islande, France, Norvège, Allemagne, Irlande, Pologne, Danemark
498	Norvège	États-Unis, Taipei chinois, Islande, France, Suède, Allemagne, Irlande, Pologne, Danemark
497	Allemagne	États-Unis, Taipei chinois, Islande, France, Suède, Norvège, Irlande, Pologne, Danemark
496	Irlande	États-Unis, Taipei chinois, Islande, France, Suède, Norvège, Allemagne, Pologne, Danemark, Portugal
496	Pologne	États-Unis, Taipei chinois, Islande, France, Suède, Norvège, Allemagne, Irlande, Danemark, Portugal, Hongrie
493	Danemark	France, Suède, Norvège, Allemagne, Irlande, Pologne, Portugal, Hongrie, Lettonie
488	Portugal	Irlande, Pologne, Danemark, Hongrie, Lettonie
487	Hongrie	Pologne, Danemark, Portugal, Lettonie, Macao (Chine)
487	Lettonie	Danemark, Portugal, Hongrie, Macao (Chine)
481	Macao (Chine)	Hongrie, Lettonie, République tchèque
476	Italie	Slovénie, République tchèque, Espagne, Autriche, Grèce, Croatie, République slovaque
476	Slovénie	Italie, République tchèque, Espagne, Autriche, Grèce, Croatie, République slovaque
474	République tchèque	Macao (Chine), Italie, Slovénie, Espagne, Autriche, Grèce, Croatie, Luxembourg, République slovaque, Israël
473	Espagne	Italie, Slovénie, République tchèque, Autriche, Grèce, Croatie, Luxembourg, République slovaque, Israël
472	Autriche	Italie, Slovénie, République tchèque, Espagne, Grèce, Croatie, Luxembourg, République slovaque, Israël
472	Grèce	Italie, Slovénie, République tchèque, Espagne, Autriche, Croatie, Luxembourg, République slovaque, Israël, Lituanie, Turquie
472	Croatie	Italie, Slovénie, République tchèque, Espagne, Autriche, Grèce, Luxembourg, République slovaque, Israël
472	Luxembourg	République tchèque, Espagne, Autriche, Grèce, Croatie, République slovaque, Israël
471	République slovaque	Italie, Slovénie, République tchèque, Espagne, Autriche, Grèce, Croatie, Luxembourg, Israël
467	Israël	République tchèque, Espagne, Autriche, Grèce, Croatie, Luxembourg, République slovaque, Lituanie, Turquie, Dubaï (EAU)
462	Lituanie	Grèce, Israël, Turquie, Dubaï (EAU)
461	Turquie	Grèce, Israël, Lituanie, Dubaï (EAU), Fédération de Russie
460	Dubaï (EAU)	Israël, Lituanie, Turquie, Fédération de Russie
452	Fédération de Russie	Turquie, Dubaï (EAU), Chili
444	Chili	Fédération de Russie, Serbie
438	Serbie	Chili
424	Mexique	Roumanie, Thaïlande, Bulgarie, Uruguay
424	Roumanie	Mexique, Thaïlande, Bulgarie, Uruguay, Trinité-et-Tobago
423	Thaïlande	Mexique, Roumanie, Bulgarie, Uruguay
421	Bulgarie	Mexique, Roumanie, Thaïlande, Uruguay, Trinité-et-Tobago, Colombie, Brésil
421	Uruguay	Mexique, Roumanie, Thaïlande, Bulgarie, Trinité-et-Tobago
417	Trinité-et-Tobago	Roumanie, Bulgarie, Uruguay, Colombie
409	Colombie	Bulgarie, Trinité-et-Tobago, Brésil, Indonésie
408	Brésil	Bulgarie, Colombie, Indonésie
399	Indonésie	Colombie, Brésil, Monténégro, Tunisie, Argentine, Jordanie
398	Monténégro	Indonésie, Tunisie, Argentine
393	Tunisie	Indonésie, Monténégro, Argentine, Jordanie
391	Argentine	Indonésie, Monténégro, Tunisie, Jordanie
387	Jordanie	Indonésie, Tunisie, Argentine
371	Kazakhstan	Albanie, Panama
366	Albanie	Kazakhstan, Qatar, Panama, Pérou
361	Qatar	Albanie, Panama, Pérou
359	Panama	Kazakhstan, Albanie, Qatar, Pérou, Azerbaïdjan
356	Pérou	Albanie, Qatar, Panama, Azerbaïdjan
351	Azerbaïdjan	Panama, Pérou
293	Kirghizistan	

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



Échappent à ce constat la Finlande, la Corée et la Nouvelle-Zélande, parmi les pays de l'OCDE, et Shanghai (Chine) et Singapour, parmi les pays et économies partenaires, où le niveau de compétence modal est le niveau 4. Le Chili, le Mexique et la Turquie font également exception parmi les pays de l'OCDE, le niveau 2 y réunissant plus d'élèves que tout autre niveau de compétence. Le niveau 2 est également le niveau de compétence modal dans de nombreux pays et économies partenaires, tandis que les élèves sont plus nombreux au niveau 1a qu'à tout autre niveau de compétence dans certains pays et économies partenaires, à savoir l'Albanie, l'Argentine, l'Azerbaïdjan, le Brésil, l'Indonésie, le Kazakhstan, le Monténégro, le Panama, le Pérou, le Qatar et la Tunisie. Au Kirghizistan, une majorité des élèves se classent sous le niveau 1b.

La figure I.2.36 montre le score moyen de chaque pays sur la sous-échelle *textes non continus* ainsi que les différences statistiquement significatives entre les pays. En regard de chaque pays indiqué à gauche dans la colonne centrale, sont indiqués dans la colonne de droite les pays dont il est établi avec un intervalle de confiance de 95 % que leur score moyen ne s'écarte pas de son score dans une mesure statistiquement significative. Dans la liste de la colonne centrale, les pays sont classés en fonction de leur score moyen, ils se situent donc au-dessus des pays dont le score est inférieur au leur et en dessous des pays dont le score est supérieur au leur.

Le tableau I.2.19 indique le score moyen, les différences de score selon le sexe et la répartition des élèves sur la sous-échelle *textes non continus* dans chaque pays. Sur cette sous-échelle, les filles devancent les garçons dans tous les pays, mais l'écart moyen entre les sexes (36 points) y est moins important que sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (39 points). Un groupe de pays, dont plusieurs d'Amérique latine, se distingue à cet égard : l'écart entre les filles et les garçons représente moins de 20 points au Chili et au Mexique, parmi les pays de l'OCDE, et en Colombie, au Pérou et au Brésil, parmi les pays partenaires. En Colombie, l'écart de score entre les filles et les garçons ne représente que 5 points. Le seul autre pays où l'écart est aussi faible entre les filles et les garçons est l'Azerbaïdjan (pays partenaire). L'écart de performance entre les garçons et les filles n'est plus important sur la sous-échelle *textes non continus* que sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit que dans quelques pays, à savoir la Belgique et le Royaume-Uni, parmi les pays de l'OCDE, et la Jordanie et le Kazakhstan, parmi les pays partenaires. L'écart de score entre les sexes sur la sous-échelle *textes non continus* est équivalent à celui qui s'observe sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit aux Pays-Bas, en Allemagne, en Espagne et en Suède, parmi les pays de l'OCDE, et au Liechtenstein, en Fédération de Russie et en Serbie, parmi les pays partenaires.

Comparaison des points forts et des points faibles des pays entre les sous-échelles de format de textes

Dans les épreuves PISA de compréhension de l'écrit, les tâches se basent sur des textes tantôt *continus*, tantôt *non continus*, mais quel que soit le format du texte, le spectre de difficulté, les types d'items (à choix multiple et à réponse construite) et les aspects de la compréhension de l'écrit sont similaires. Elles portent de surcroît sur un large éventail de types de textes. Cette approche a été choisie pour que les différences de performance entre les sous-échelles de format puissent être imputées avec certitude au format du texte et qu'elles ne puissent découler de l'effet d'autres variables.

La figure I.2.37 montre la variation des scores des pays entre les sous-échelles *textes continus* et *textes non continus*.

Les scores moyens sont pratiquement identiques sur la sous-échelle *textes continus* (494 points) et la sous-échelle *textes non continus* (493 points). Toutefois, les écarts de score entre les deux sous-échelles varient selon les pays. Certains pays affichent des scores similaires sur les deux sous-échelles de format, avec des différences marginales à l'avantage des *textes continus* égales à la moyenne (1 point), voire inférieures à la moyenne. La Finlande, le Luxembourg et l'Irlande, parmi les pays de l'OCDE, et la Thaïlande et Trinité-et-Tobago, parmi les pays partenaires, présentent ce deuxième profil. Toutefois, des écarts de score plus importants s'observent entre les sous-échelles de format dans un certain nombre de pays.

Le score est sensiblement plus élevé – dans une mesure égale ou supérieure à 10 points – sur la sous-échelle *textes continus* que sur la sous-échelle *textes non continus* dans 17 pays. C'est le cas dans deux économies partenaires très performantes, à savoir Shanghai (Chine) et Hong-Kong (Chine), et dans certains pays partenaires très peu performants, en l'occurrence au Kirghizistan, en Azerbaïdjan, au Pérou, au Panama, au Qatar, en Albanie et au Kazakhstan. En dépit de leur apparente hétérogénéité quant à leur performance moyenne, ces pays peuvent donner la priorité aux *textes continus* dans leurs programmes de cours, plutôt que privilégier la diversité des textes. Plus rares sont les pays qui affichent des scores nettement plus élevés (de plus de 10 points) sur la sous-échelle *textes non continus* que sur la sous-échelle *textes continus*.

■ Figure I.2.37 ■

Comparaison de la performance des pays entre les sous-échelles de format de texte

	La performance du pays sur la sous-échelle est supérieure de 0 à 3 points à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est supérieure de 3 à 10 points à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est supérieure de 10 points ou plus à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est inférieure de 0 à 3 points à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est inférieure de 3 à 10 points à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est inférieure de 10 points ou plus à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.

	Score en compréhension de l'écrit	Écart de performance entre l'échelle combinée de compréhension de l'écrit et les sous-échelles de format de texte	
		Textes continus	Textes non continus
Shanghai (Chine)	556	8	-16
Corée	539	-1	3
Finlande	536	-1	-1
Hong-Kong (Chine)	533	5	-11
Singapour	526	-4	13
Canada	524	0	3
Nouvelle-Zélande	521	-3	11
Japon	520	1	-2
Australie	515	-2	9
Pays-Bas	508	-2	6
Belgique	506	-2	5
Norvège	503	2	-6
Estonie	501	-4	11
Suisse	501	-2	5
Pologne	500	2	-5
Islande	500	0	-1
États-Unis	500	0	3
Liechtenstein	499	-5	7
Suède	497	2	0
Allemagne	497	-2	0
Irlande	496	1	1
France	496	-4	3
Taipei chinois	495	1	5
Danemark	495	1	-2
Royaume-Uni	494	-3	11
Hongrie	494	3	-7
Portugal	489	3	-1
Macao (Chine)	487	1	-6
Italie	486	3	-10
Lettonie	484	0	3
Slovénie	483	1	-7
Grèce	483	4	-11
Espagne	481	3	-9
République tchèque	478	1	-4
République slovaque	477	2	-6
Croatie	476	2	-4
Israël	474	3	-7
Luxembourg	472	-1	-1
Autriche	470	0	2
Lituanie	468	2	-6
Turquie	464	2	-3
Dubaï (EAU)	459	1	0
Fédération de Russie	459	1	-7
Chili	449	4	-6
Serbie	442	2	-4
Bulgarie	429	4	-8
Uruguay	426	3	-5
Mexique	425	1	-1
Roumanie	424	-1	0
Thaïlande	421	2	2
Trinité-et-Tobago	416	1	0
Colombie	413	2	-4
Brésil	412	2	-3
Monténégro	408	4	-10
Jordanie	405	12	-18
Tunisie	404	4	-11
Indonésie	402	4	-3
Argentine	398	2	-7
Kazakhstan	390	8	-20
Albanie	385	7	-18
Qatar	372	4	-10
Panama	371	3	-12
Pérou	370	4	-13
Azerbaïdjan	362	0	-11
Kirghizistan	314	5	-21
Moyenne de l'OCDE	494	0	0

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux I.2.3, I.2.16 et I.2.19.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure I.2.38 ■

Classement des pays selon les formats *textes continus* et *textes non continus*

	Score supérieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
	Score inférieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

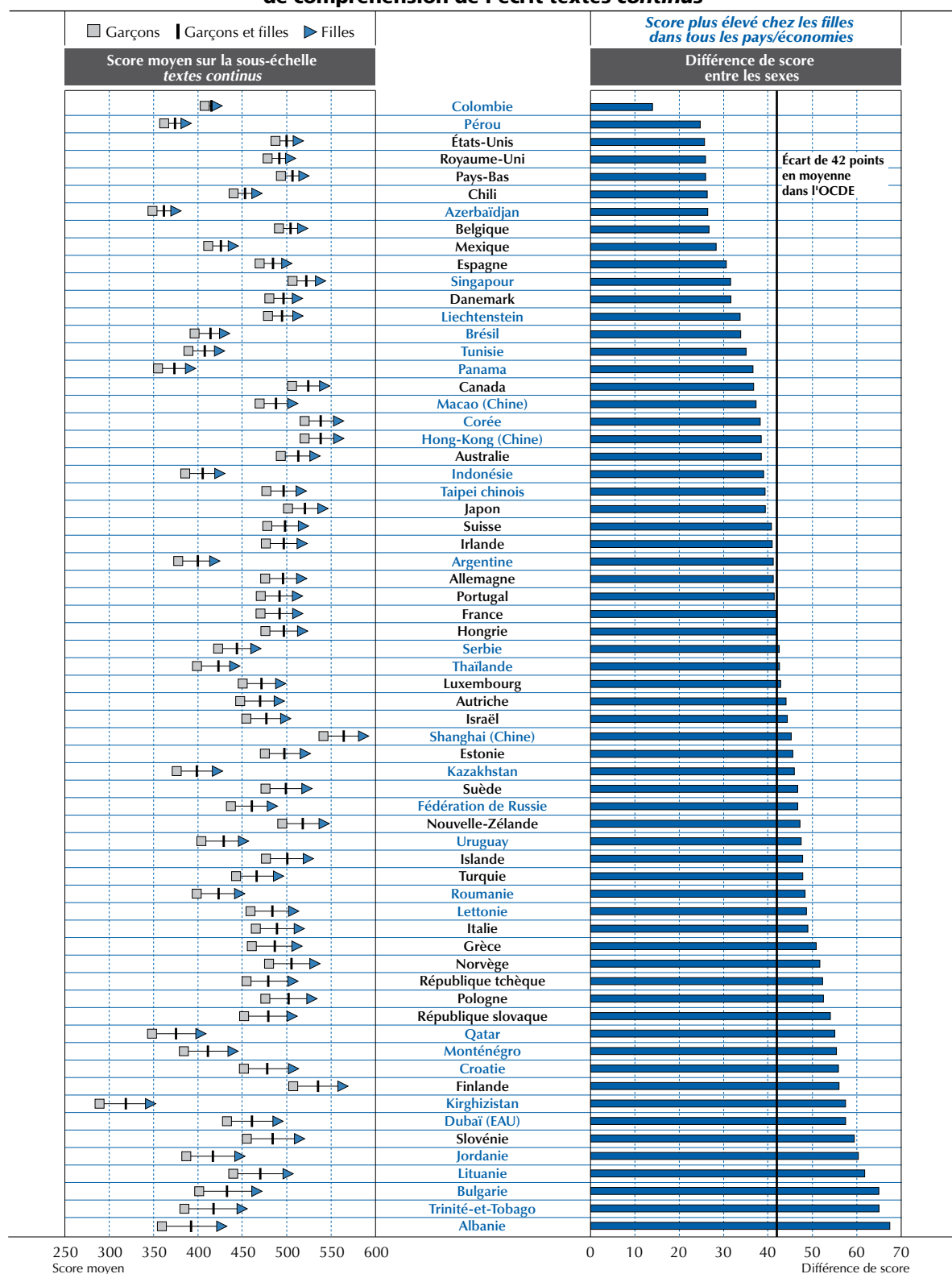
	Sous-échelle <i>textes continus</i>							Sous-échelle <i>textes non continus</i>					
	Score moyen	Er. T.	Plage de classement					Score moyen	Er. T.	Plage de classement			
			Pays de l'OCDE		Tous pays/économies					Pays de l'OCDE		Tous pays/économies	
			Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure				Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure
Shanghai (Chine)	564	(2.5)			1	1	Corée	542	(3.6)	1	1	1	3
Corée	538	(3.5)	1	2	2	4	Shanghai (Chine)	539	(2.4)			1	4
Hong-Kong (Chine)	538	(2.3)			2	4	Singapour	539	(1.1)			1	3
Finlande	535	(2.3)	1	2	2	4	Finlande	535	(2.4)	2	3	3	5
Canada	524	(1.5)	3	4	5	6	Nouvelle-Zélande	532	(2.3)	2	4	4	6
Singapour	522	(1.1)			5	7	Canada	527	(1.6)	4	5	5	7
Japon	520	(3.6)	3	5	5	8	Australie	524	(2.3)	4	6	6	9
Nouvelle-Zélande	518	(2.4)	4	6	6	9	Hong-Kong (Chine)	522	(2.3)			7	9
Australie	513	(2.5)	5	7	8	10	Japon	518	(3.5)	5	8	7	11
Pays-Bas	506	(5.0)	5	14	8	18	Pays-Bas	514	(5.1)	5	10	7	14
Norvège	505	(2.6)	7	12	10	15	Estonie	512	(2.7)	6	10	9	13
Belgique	504	(2.4)	7	12	10	15	Belgique	511	(2.2)	7	10	10	13
Pologne	502	(2.7)	7	15	10	19	Liechtenstein	506	(3.2)			11	18
Islande	501	(1.6)	9	15	12	19	Royaume-Uni	506	(2.3)	9	13	12	17
États-Unis	500	(3.7)	7	19	10	24	Suisse	505	(2.5)	9	13	12	17
Suède	499	(3.0)	8	19	11	24	États-Unis	503	(3.5)	9	17	12	22
Suisse	498	(2.5)	10	20	13	24	Taipei chinois	500	(2.8)			14	23
Estonie	497	(2.7)	10	20	13	25	Islande	499	(1.5)	12	17	16	22
Hongrie	497	(3.3)	10	22	13	27	France	498	(3.4)	11	20	15	25
Irlande	497	(3.3)	10	22	13	27	Suède	498	(2.8)	12	20	16	25
Taipei chinois	496	(2.6)			14	26	Norvège	498	(2.6)	12	19	16	25
Danemark	496	(2.1)	12	21	15	25	Allemagne	497	(2.8)	12	20	16	25
Allemagne	496	(2.7)	12	22	15	27	Irlande	496	(3.0)	12	20	17	26
Liechtenstein	495	(3.0)			16	28	Pologne	496	(2.8)	13	20	18	26
France	492	(3.5)	15	25	18	31	Danemark	493	(2.3)	16	21	22	27
Portugal	492	(3.2)	15	24	19	31	Portugal	488	(3.2)	20	22	24	28
Royaume-Uni	492	(2.4)	17	24	21	30	Hongrie	487	(3.3)	20	22	25	29
Italie	489	(1.6)	20	24	25	30	Lettonie	487	(3.4)			25	29
Macao (Chine)	488	(0.9)			27	31	Macao (Chine)	481	(1.1)			28	30
Grèce	487	(4.3)	19	28	23	35	Italie	476	(1.7)	23	27	30	34
Espagne	484	(2.1)	23	27	28	34	Slovénie	476	(1.1)	23	26	30	33
Slovénie	484	(1.1)	24	27	30	34	République tchèque	474	(3.4)	23	30	29	38
Lettonie	484	(3.0)			28	36	Espagne	473	(2.1)	24	30	31	38
République slovaque	479	(2.6)	26	29	32	37	Autriche	472	(3.2)	23	31	30	39
République tchèque	479	(2.9)	25	29	32	37	Grèce	472	(4.3)	23	31	30	40
Croatie	478	(2.9)			33	38	Croatie	472	(3.0)			31	39
Israël	477	(3.6)	26	31	32	39	Luxembourg	472	(1.2)	26	30	33	38
Luxembourg	471	(1.2)	29	31	37	40	République slovaque	471	(2.8)	24	31	31	39
Lituanie	470	(2.5)			37	41	Israël	467	(3.9)	27	32	34	42
Autriche	470	(2.9)	29	32	37	41	Lituanie	462	(2.6)			39	42
Turquie	466	(3.5)	30	32	38	43	Turquie	461	(3.8)	31	32	39	43
Dubaï (EAU)	461	(1.2)			41	43	Dubaï (EAU)	460	(1.3)			40	42
Fédération de Russie	461	(3.1)			41	43	Fédération de Russie	452	(3.9)			42	44
Chili	453	(3.1)	33	33	43	44	Chili	444	(3.2)	33	33	44	45
Serbie	444	(2.3)			45	46	Serbie	438	(2.9)			44	45
Bulgarie	433	(6.8)			45	50	Mexique	424	(2.0)	34	34	46	49
Uruguay	429	(2.7)			46	49	Roumanie	424	(4.5)			46	50
Mexique	426	(2.0)	34	34	47	50	Thaïlande	423	(2.7)			46	50
Roumanie	423	(4.0)			46	52	Bulgarie	421	(7.2)			46	52
Thaïlande	423	(2.8)			47	51	Uruguay	421	(2.7)			47	51
Trinité-et-Tobago	418	(1.3)			50	53	Trinité-et-Tobago	417	(1.4)			49	51
Jordanie	417	(3.2)			50	55	Colombie	409	(4.1)			51	54
Colombie	415	(3.7)			50	56	Brésil	408	(2.8)			51	53
Brésil	414	(2.8)			51	56	Indonésie	399	(4.5)			53	57
Monténégro	411	(1.8)			53	56	Monténégro	398	(1.9)			54	56
Tunisie	408	(2.9)			54	58	Tunisie	393	(3.3)			55	58
Indonésie	405	(3.7)			55	59	Argentine	391	(5.2)			54	58
Argentine	400	(4.6)			56	60	Jordanie	387	(4.1)			56	58
Kazakhstan	399	(3.1)			57	60	Kazakhstan	371	(3.9)			59	60
Albanie	392	(4.1)			59	60	Albanie	366	(4.6)			59	62
Qatar	375	(0.9)			61	63	Qatar	361	(0.9)			60	62
Pérou	374	(3.9)			61	63	Panama	359	(6.5)			60	64
Panama	373	(6.7)			61	64	Pérou	356	(4.4)			61	64
Azerbaïdjan	362	(3.3)			63	64	Azerbaïdjan	351	(4.2)			62	64
Kirghizistan	319	(3.2)			65	65	Kirghizistan	293	(3.7)			65	65

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure I. 2.39a ■

Variation de la performance entre les sexes sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes continus



Remarque : les différences de score sont toutes statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de score entre les filles et les garçons.

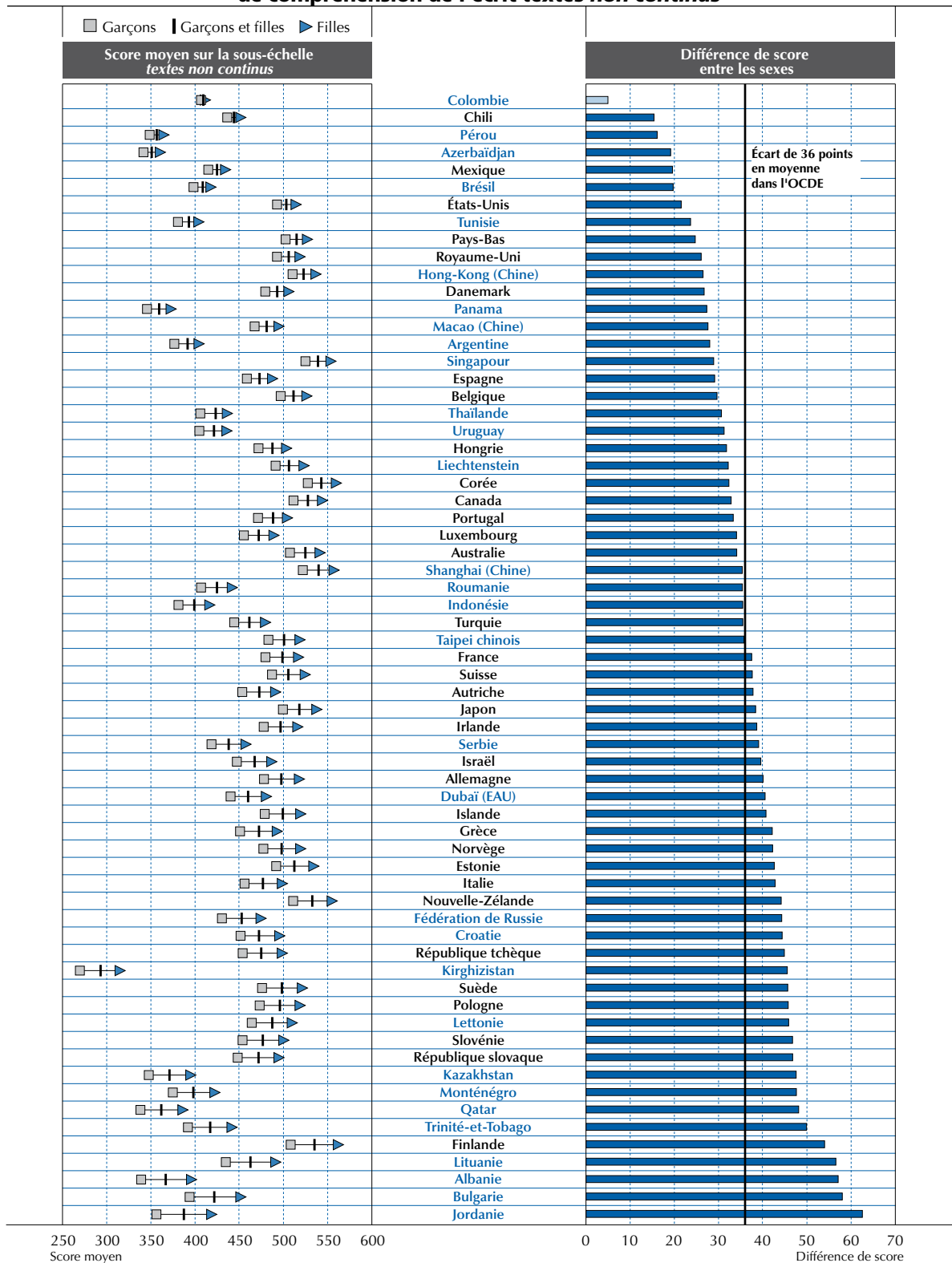
Remarque : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.16.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



■ Figure I. 2.39b ■

Variation de la performance entre les sexes sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes non continus



Remarque : les différences de score statistiquement significatives sont indiquées par une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de score entre les filles et les garçons.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.19.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



Variation de la performance entre les sexes selon les deux formats de textes

Les filles se distinguent des garçons par des scores systématiquement plus élevés sur la sous-échelle *textes continus* que sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit, mais leur avantage diminue quelque peu sur la sous-échelle *textes non continus*. La comparaison directe entre les deux sous-échelles révèle des écarts assez marqués entre les sexes.

La section précédente identifie les pays dont le score varie sensiblement, à la hausse ou à la baisse, entre les deux sous-échelles de format. Des écarts minimes de score moyen masquent souvent des écarts de score importants entre les garçons et les filles. Ainsi, le score moyen d'un pays partenaire, la Roumanie, varie de moins de 2 points entre les deux sous-échelles de format. Pourtant, le score des garçons sur la sous-échelle *textes non continus* est supérieur de près de 8 points à leur score sur la sous-échelle *textes continus*, alors que le score des filles sur la sous-échelle *textes non continus* est inférieur de 5 points à leur score sur la sous-échelle *textes continus*. L'écart de score entre les sexes sur la sous-échelle *textes non continus* est inférieur de 13 points environ à celui qui s'observe sur la sous-échelle *textes continus*. La tendance est la même dans d'autres pays, où les garçons affichent, à l'inverse des filles, des scores plus élevés sur la sous-échelle *textes non continus* que sur la sous-échelle *textes continus*, et où ces écarts de score représentent de plus de 10 points. C'est le cas en Turquie, parmi les pays de l'OCDE, et à Dubaï (EAU), en Uruguay, à Trinité-et-Tobago, au Brésil et en Thaïlande, parmi les pays et économies partenaires. Une autre tendance se profile dans des pays où l'écart de score entre les garçons et les filles est nettement moindre sur la sous-échelle *textes non continus* que sur la sous-échelle *textes continus* : garçons et filles affichent des scores plus élevés sur la sous-échelle *textes continus*, mais les filles surclassent de loin les garçons – de plus de 10 points. C'est le cas en Slovénie, au Chili et en Hongrie, parmi les pays de l'OCDE, et en Argentine, à Hong-Kong (Chine), au Kirghizistan, en Croatie, en Tunisie et en Albanie, parmi les pays et économies partenaires. À l'inverse, dans certains pays, garçons et filles obtiennent de meilleurs scores sur la sous-échelle *textes non continus* que sur la sous-échelle *textes continus*. Outre les six pays cités ci-dessus en raison de leur score supérieur dans l'ensemble sur la sous-échelle *textes non continus* à leur score sur la sous-échelle *textes continus* (soit l'Estonie, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et l'Australie, parmi les pays de l'OCDE, et Singapour et le Liechtenstein, parmi les pays partenaires), entrent dans ce groupe les Pays-Bas, la Suisse, la Belgique, la France, la Corée, le Canada et les États-Unis, parmi les pays de l'OCDE, et le Taipei chinois et la Lettonie, parmi les pays et économies partenaires. Dans tous ces pays, sauf au Royaume-Uni et en Belgique, les garçons contribuent davantage que les filles aux scores élevés sur la sous-échelle *textes non continus*.

En résumé, les garçons s'en sortent généralement mieux que les filles dans les textes *non continus* que dans les textes *continus*. Cette différence est peut-être imputable aux lectures préférées des uns et des autres, un aspect analysé dans le volume III. Le volume III montre par exemple que nombreux sont les garçons et les filles qui ne lisent pas du tout par plaisir, mais que parmi ceux qui le font, les filles tendent à préférer les textes longs (les fictions en prose et les livres documentaires), et les garçons, les journaux et les bandes dessinées. La mesure dans laquelle filles et garçons sont familiarisés avec ces différents types de textes peut contribuer à expliquer leur différence de performance entre les sous-échelles *textes continus* et *textes non continus*.

Exemples d'unités de compréhension de l'écrit administrées lors du cycle PISA 2009

Les questions de chaque unité 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.



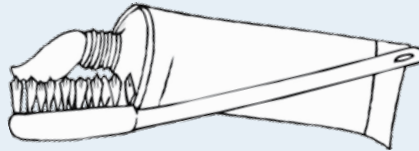
■ Figure I.2.40 ■

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)

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

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)

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

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)

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

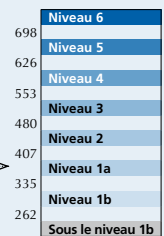
Format de texte : continu

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 I.2.41 ■

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) ■

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

Quel est le but des Points essentiels ?

- Décrire les dangers de l'utilisation des téléphones portables.
- Indiquer qu'il y a actuellement débat sur la sûreté des téléphones portables.
- Décrire les précautions à prendre lorsqu'on utilise des téléphones portables.
- 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) ■

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

« 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) ■

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

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

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

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

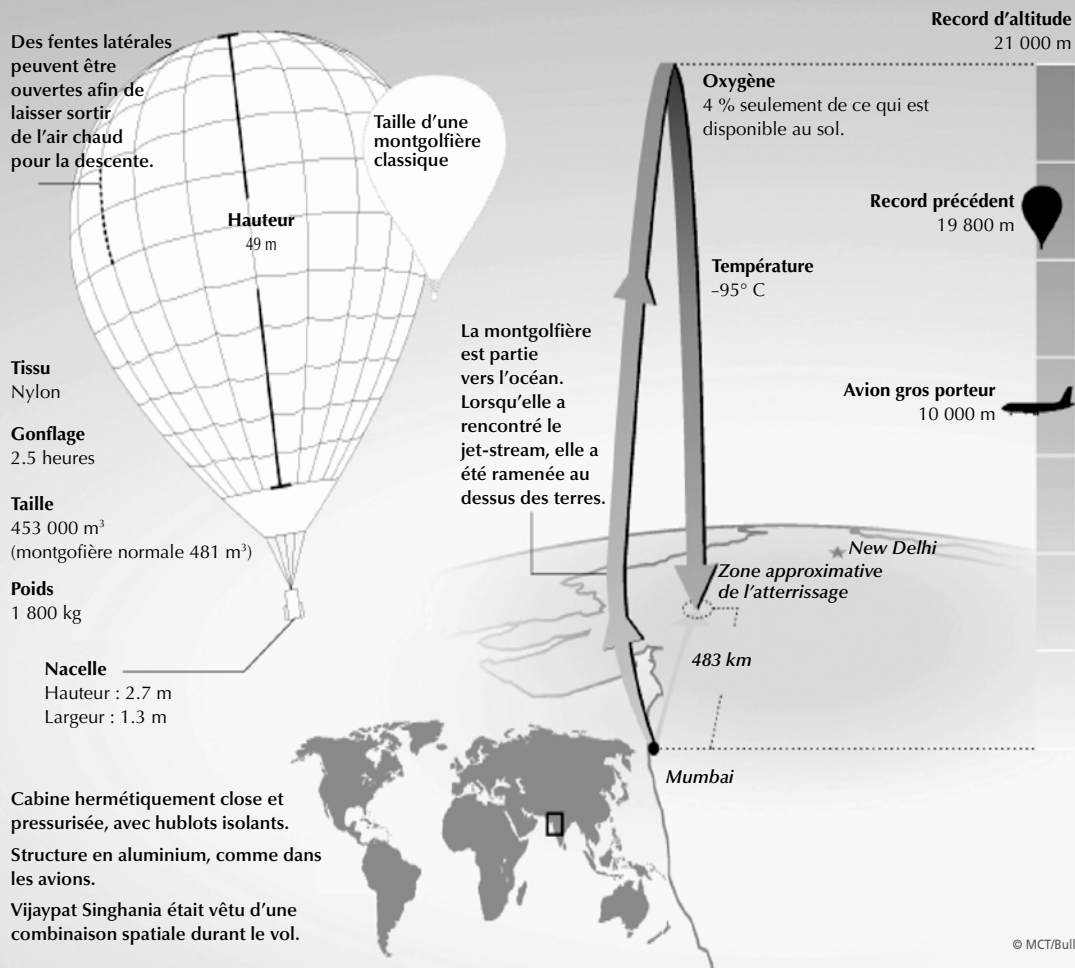
Commentaire

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 spéieuse 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 I.2.42 ■

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) ■

698	Niveau 6
626	Niveau 5
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
335	Niveau 1a
262	Niveau 1b
	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. Singhanian 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 – « Singhanian 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 – « Singhanian 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 Singhanian 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)

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

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.]

- 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 Singhanian s'est servi.

MONTGOLFIÈRE – QUESTION 4

Situation : éducative

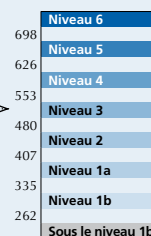
Format de texte : non continu

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 Singhanian 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 Singhanian 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

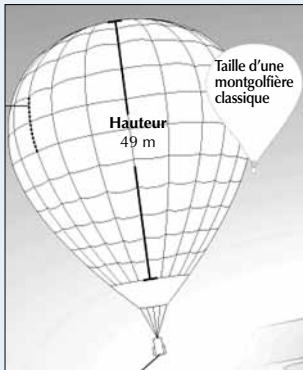
Type de texte : description

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)

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



Pourquoi a-t-on représenté deux montgolfières ?

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

Consignes de correction

Crédit complet : B. Pour comparer la taille de la montgolfière de Singhanïa 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 Singhanïa, 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 Singhanïa. 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 I.2.43 ■

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) ■

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

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)

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

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

Credit 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 I.2.44 ■

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

Un avaro 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)

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

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

Credit 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)

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

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

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



Interlocuteur 1



Interlocuteur 2

Le voisin est méchant. Il aurait pu conseiller de remplacer l'or par quelque chose de mieux qu'une pierre.

Non, justement, la pierre a de l'importance dans cette histoire.

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 I.2.45 ■

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 !

- 45 TURAI**

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

GÁL

- 50 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 ardues 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.*

- 85 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.

- 105 GÁL*

Et doué.

ÁDÁM

Et je suis amoureux de la soliste.

TURAI

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

Ils s'asseyent tous les trois.

TURAI

- 115 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.

- 120 TURAI*

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

GÁL

- 125 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)

698	Niveau 6
626	Niveau 5
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
335	Niveau 1a
262	Niveau 1b
	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) ■

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

« 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) ■

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

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 I.2.46 ■

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) ■

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

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)

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

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.

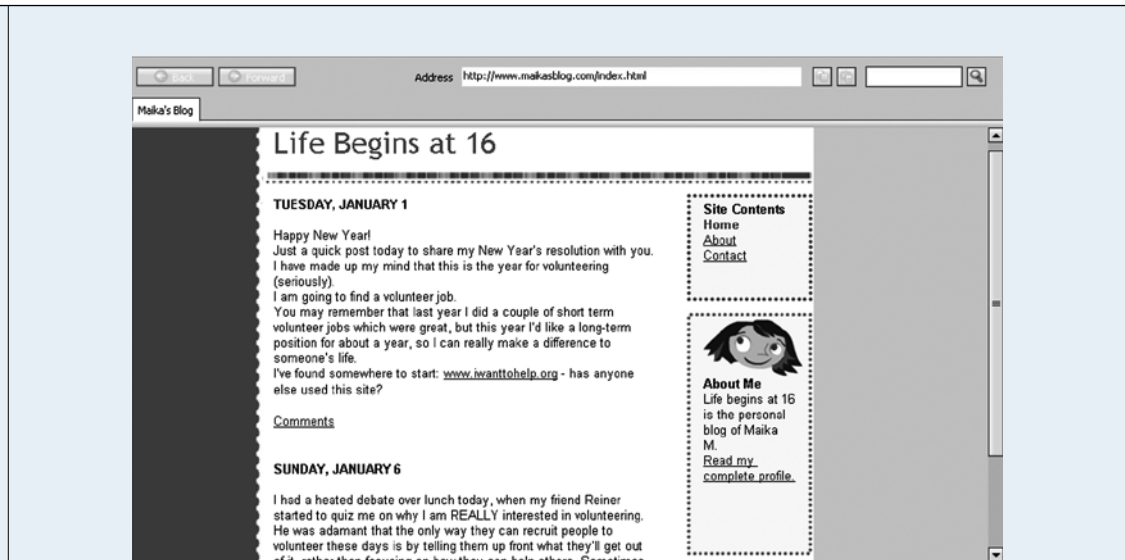
Près de 60 % des élèves ont répondu correctement à cette question.

Exemple de tâche de compréhension de l'écrit électronique

Une unité des épreuves de compréhension de l'écrit électronique du cycle PISA 2009 est reproduite ci-après. Elle comporte quatre items. Des captures d'écran illustrent les parties du stimulus correspondant à chaque question. La version électronique de cette unité et des autres unités rendues publiques peut être consultée sur le site de l'enquête PISA (www.pisa.oecd.org).



■ Figure I.2.47 ■

JEVEUXAIDER**JEVEUXAIDER – EXERCICE 1****Situation :** professionnelle**Environnement :** modifiable**Format de texte :** continu**Type de texte :** description**Aspect : localiser et extraire :** localiser l'information**Format de l'item :** item à choix multiple

Lisez ce que Malou a écrit sur son blog le 1^{er} janvier. Qu'est-ce qu'on y apprend à propos de l'expérience de Malou en matière de bénévolat ?

- A. Elle fait du bénévolat depuis de nombreuses années.
- B. Elle fait du bénévolat uniquement pour être avec ses amis.
- C. Elle a fait un peu de bénévolat mais elle aimerait en faire plus.
- D. Elle a essayé de faire du bénévolat mais elle pense que ça n'en vaut pas la peine.

Consignes de correction

Crédit complet : C. Elle a fait un peu de bénévolat mais elle aimerait en faire plus.

Commentaire

La première page que les élèves voient dans cette unité est la page d'accueil du blog « La vie commence à 16 ans » d'une adolescente qui se prénomme Malou. Elle comporte deux entrées de blog, l'une datée du 1^{er} janvier et l'autre, du 6 janvier. Ce type de texte se rencontre souvent sur les sites de socialisation, mais le contenu spécifique des deux entrées décrit l'intérêt de Malou pour le bénévolat et ses projets en la matière : c'est pourquoi cette question (ainsi que les suivantes) s'inscrit dans une situation d'ordre professionnel.

Les adolescents de 15 ans n'ont pas nécessairement une grande expérience du bénévolat, mais c'est un concept relativement concret. Les textes sont accessibles, car le langage employé est simple et familier (« Juste quelques mots », « [vraiment] », et s'adressent directement à ceux qui sont susceptibles de les lire (« ... partager avec vous mes bonnes résolutions de la Nouvelle-Année », « Vous vous rappelez... », « Est-ce que quelqu'un a déjà utilisé ce site ? »). Cette page contient quatre liens (« À propos de... », « Contact », « Lire mon profil en entier » et « Commentaires ») et un lien vers un autre site (www.jeveuxaider.org), des caractéristiques typiques des sites de socialisation.

Cette tâche demande aux élèves de trouver des informations sur l'expérience de Malou en matière de bénévolat. Les élèves doivent lire la brève entrée de blog datée du 1^{er} janvier pour situer la réponse. Ils ne doivent pas faire défiler la page pour afficher le reste de l'entrée datée du 6 janvier, pas plus qu'ils ne doivent utiliser d'autres instruments de navigation. La deuxième et la troisième phrase du texte donnent des indications sur la volonté de Malou de faire du bénévolat, ce qui écarte l'option de réponse D et dirige les élèves vers la deuxième partie de la réponse correcte (« elle aimerait en faire plus »). La réponse correcte n'est rien de plus que la paraphrase de deux fragments d'information situés dans le passage : « [...] l'année dernière, j'ai fait quelques petits boulots de bénévole [...] ». Cette année, j'aimerais trouver un boulot à long-terme [...] ». Cette question est facile ainsi qu'en attestent les éléments suivants : les informations pertinentes sont relativement saillantes et le texte est court et écrit dans un langage direct et relativement simple, les élèves n'ont pas à naviguer entre les pages du site et le lien entre les expressions employées dans la question et l'option de réponse correcte et le passage pertinent du texte est direct.

JEVEUXAIDER – EXERCICE 2

Situation : éducative

Environnement : modifiable

Format de texte : multiple

Type de texte : description

Aspect : localiser et extraire – localiser l'information

Format de l'item : item à choix multiple

Allez sur la page « À propos de... » du blog de Malou.

Dans quel secteur Malou aimerait travailler après ses études ?

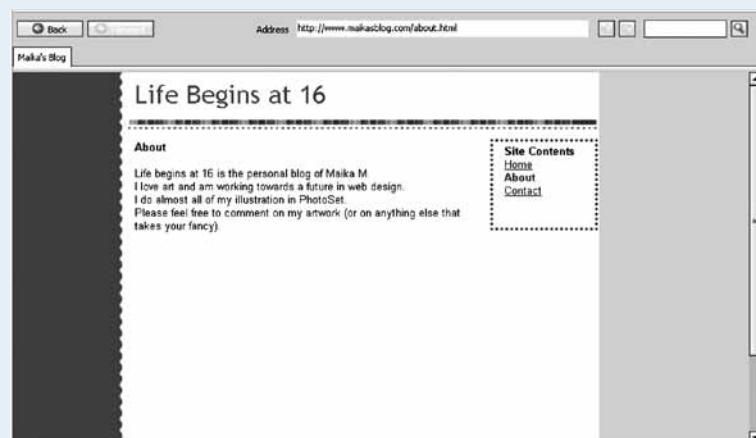
- A. La photographie
- B. La conception de sites web
- C. La banque
- D. L'aide sociale

Consignes de correction

Crédit complet : B. La conception de sites web.

Commentaire

Cette question débute également par la page d'accueil du blog, mais oriente les élèves vers une autre page. Contrairement à tous les autres items de compréhension de l'écrit sur papier, les informations requises pour y répondre ne se trouvent donc pas dans le stimulus présenté : les élèves doivent cliquer sur un lien pour localiser un autre texte. Dans cette question, sélectionner le lien correct parmi les cinq proposés n'a rien de difficile grâce à la concordance littérale entre les termes de la question et le nom du lien (« À propos de... »). De plus, le lien est saillant.





Dès que les élèves cliquent sur ce lien, un deuxième texte s'affiche en masquant le premier – c'est l'une des distinctions majeures entre l'écrit sur papier et l'écrit électronique. Ce deuxième texte est très bref : il ne contient que quelques informations à propos de la personne qui écrit le blog. Ce type d'information est probablement familier à la plupart des adolescents de 15 ans. L'option de réponse A contient un distracteur mineur, en l'occurrence la référence à « PhotoSet ». L'option de réponse D est plausible compte tenu du premier texte (la page d'accueil) dans lequel Malou exprime sa volonté de faire du bénévolat et d'apporter du changement dans la vie de quelqu'un. Pour répondre à cette question, les élèves doivent établir une concordance littérale entre l'option de réponse correcte et l'un des termes du texte (« la conception de sites web »). La brièveté du texte, son langage simple et la concordance littérale entre la question et le texte expliquent pourquoi cette tâche est relativement simple à mener à bien. Elle est légèrement plus difficile que la question précédente, car les élèves doivent en passer par une étape de navigation.

JEVEUXAIDER – EXERCICE 3

Situation : éducative

Environnement : non modifiable

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

Ouvrez le lien que Malou cite sur son blog le 1^{er} janvier. Quelle est la principale fonction de ce site web ?

- A. Encourager les gens d'acheter les produits **jeveuxaider**.
- B. Encourager les gens de donner de l'argent à ceux qui sont dans le besoin.
- C. Expliquer aux gens comment gagner de l'argent en faisant du bénévolat.
- D. Fournir aux gens des informations sur la façon de faire du bénévolat.
- E. Indiquer aux gens dans le besoin où trouver de l'aide.

Consignes de correction

Crédit complet : D. Fournir aux gens des informations sur la façon de faire du bénévolat.

Commentaire

Cette tâche demande aux élèves d'identifier l'idée principale d'un texte, mais pour ce faire, ils doivent tout d'abord trouver le texte pertinent. Pour afficher ce texte, ils doivent cliquer sur un lien, comme indiqué dans la tâche. Le lien à suivre est assez explicite, puisque c'est le seul qui est cité dans l'entrée datée du 1^{er} janvier sur le blog, mais quatre autres liens sont indiqués sur cette page à titre de distracteur. Lorsque les élèves cliquent sur le lien correct, ils arrivent non seulement sur une nouvelle page, mais également sur un nouveau site. Il s'agit de la page d'accueil du site de l'organisation **jeveuxaider**. Comme cette page s'ouvre dans une autre fenêtre, les élèves peuvent cliquer sur l'onglet « Le Blog de Malou » s'ils souhaitent revenir à la première page, bien que cela ne soit pas nécessaire dans cette tâche. Le contenu de ce deuxième site web est plus abstrait et les termes employés sont moins susceptibles d'être familiers aux élèves (« association sans but lucratif », « proposition » et « .org »). De plus, ce site s'adresse à un grand public anonyme et n'est pas rédigé comme un blog personnel.





Ce texte se classe dans la catégorie des textes d'argumentation, car il encourage ses lecteurs à agir, que ce soit contacter des organisations (« À la recherche d'une super idée de bénévolat ? Vous la trouverez ici ») ou faire des dons (« Nous menons nos activités grâce à des dons »). Cette page propose quatre liens vers d'autres pages du site, que les élèves peuvent consulter s'ils veulent se faire une idée plus précise de l'organisation. Toutefois, cela leur prendrait du temps et ne leur servirait à rien dans la tâche à accomplir. Comme ces possibilités sont toujours proposées aux internautes, il faut être capable de déterminer à quel moment il est utile de suivre d'autres liens, ce qui revient à augmenter le nombre de textes à consulter.

Dans ce cas, pour répondre à cette question qui consiste à comprendre globalement un texte, les élèves doivent lire une description succincte de l'organisation, située dans un encadré, dans la partie gauche de la page d'accueil. Cette description débute par une question accrocheuse et un lien est indiqué au-dessus de la photographie. Il n'est pas possible de trouver des concordances littérales entre la tâche et l'option de réponse correcte : les élèves doivent faire une inférence (de niveau inférieur) pour déterminer que ce site explique la marche à suivre pour faire du bénévolat. Les distracteurs sont tous plus ou moins plausibles, à cause de leur référence au site *jeveuxaider*, à l'argent et aux gens dans le besoin ainsi qu'à l'aide aux personnes dans le besoin.

Cette tâche est quelque peu plus difficile que la précédente, même si elle reste relativement facile. Cette difficulté relative s'explique par : la nécessité d'utiliser le lien correct et de naviguer dans le texte ; le volume de distracteurs potentiels disponibles via des liens vers des pages web qu'il est inutile de consulter ; le langage employé et les informations assez abstraites et non familières ; et le processus d'inférence indispensable pour répondre à la question.

JEVEUXAIDER – EXERCICE 4

Situation : éducative

Environnement : mixte

Format de texte : multiple

Type de texte : non spécifié

Aspect : complexe

Format de l'item : item à réponse construite

Lisez le blog de Malou à la date du 1^{er} janvier. Allez sur le site jeveuxaider.org pour trouver une proposition de bénévolat pour Malou. Utilisez la fonction d'e-mail de la page « Détails de la proposition » pour informer Malou de cette proposition. Dans l'e-mail, expliquez pourquoi cette proposition devrait lui convenir à votre avis. Cliquez sur le bouton « Envoyer » pour envoyer votre e-mail.

Consignes de correction

Crédit complet : sélection de « Artiste graphiste » ou de « École primaire Prévert », avec saisie d'un e-mail qui fournit une explication en accord avec les critères de Malou dans l'espace prévu à cet effet.

E-mail pour « Artiste graphiste »

Fait référence au côté durable (ongoing) de la proposition, au futur ou à la conception de sites web ou à l'art, au fait de travailler avec des enfants. Idée d'éducation/de modèle (par rapport aux enfants).

- Tu es une grande artiste et c'est permanent – tu dis que tu veux un boulot à long terme non ?
- C'est permanent et ça t'aiderait à acquérir de l'expérience pour le futur.
- Visiblement, tu es intéressée par le graphisme et tu veux poursuivre dans cette voie quand tu auras fini l'école, et tu aimerais faire du bénévolat. Ça serait une excellente opportunité de combiner toutes ces choses, et ça fera bien sur ton CV !
- Parce que tu pourrais servir de modèle à plein d'enfants en le faisant.

OU

E-mail pour « École primaire Prévert »

Fait référence au fait que la proposition est à long terme ou au fait d'apporter vraiment quelque chose en travaillant avec des enfants.

- Ce serait un bon job, à long terme et tu peux aider des enfants.
- Ça c'est un job où tu pourras vraiment apporter quelque chose en étant un modèle.
- C'est à long terme.

Crédit partiel : sélection de « Artiste graphiste » ou de « École primaire Prévert », avec saisie d'un e-mail qui fournit une explication non pertinente ou qui ne fournit pas d'explication dans l'espace prévu à cet effet.



E-mail pour « Artiste graphiste »

Donne une réponse insuffisante ou vague.

- Tu devrais aimer.

Fait preuve d'une mauvaise compréhension de la proposition ou donne une réponse non plausible ou non pertinente.

- Tu vas pouvoir travailler beaucoup avec des enfants. *[Non pertinent, ne fait pas partie des critères de Malou.]*
- Cela te donnera l'occasion de sortir de chez toi.

OU

E-mail pour « École primaire Prévert »

Donne une réponse insuffisante ou vague.

- Tu as besoin d'une heure par semaine, mais ça ressemble à ce que tu recherches. *[Manque de référence aux critères du job, répète une partie de l'amorce.]*
- Tu devrais aimer.

Témoigne d'une mauvaise compréhension de la proposition ou donne une réponse non plausible ou non pertinente.

- Cela te donnera l'occasion de sortir de chez toi.

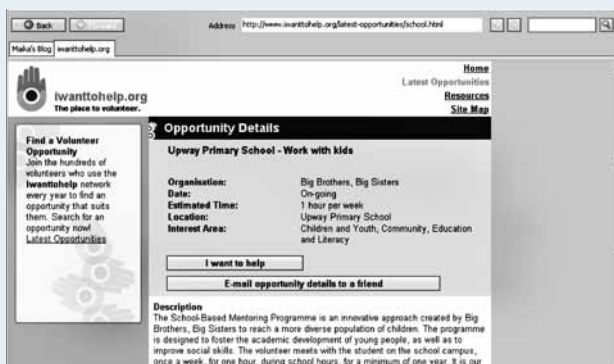
Commentaire

Cet exercice est un exemple de tâche complexe, qui fait intervenir les trois aspects de la compréhension de l'écrit. Il implique également un important processus de navigation. Cette complexité met en évidence un certain nombre de différences entre les tâches de compréhension de l'écrit sur papier et les tâches de compréhension de l'écrit électronique. Dans cette tâche, les élèves doivent intégrer des informations situées dans plusieurs textes, y réfléchir, puis rédiger un bref message électronique. Le type de texte n'est pas indiqué car les élèves doivent intégrer des informations provenant de textes de type différent : un texte d'argumentation (le site jeveuxaider), un texte de description (le blog de Malou) et un texte de transaction (le message électronique).

Les élèves doivent commencer par interpréter les informations fournies sur le blog de Malou. Ils doivent ensuite localiser un certain nombre de pages sur le site jeveuxaider, évaluer les informations fournies sur ces pages compte tenu de ce qu'ils ont lu sur le blog, puis envoyer un message simple à Malou sur la base de leur évaluation. Plusieurs parcours de navigation sont possibles, et deux textes différents peuvent être utilisés pour formuler des réponses qui valent un crédit. Cette variabilité est typique de la navigation dans l'environnement électronique.



Dans cette tâche, les élèves doivent débiter leur navigation dans la première page, le blog de Malou, et aboutir à la page « Dernières propositions » ci-contre. Ils doivent faire défiler la page pour la consulter en intégralité.



Cette page présente quatre propositions que les élèves doivent évaluer pour Malou et leur fournit des liens vers des informations supplémentaires. Les élèves peuvent suivre autant de liens qu'ils le jugent nécessaire. La page de l'École primaire Prévert est reproduite ci-contre.

Il s'agit d'un texte assez court, mais relativement dense, au vocabulaire complexe (« une approche novatrice », « groupes d'enfants diversifiés », « soutien scolaire »). Les élèves doivent localiser les propositions, puis comparer leur description aux critères fournis sur le blog de Malou. Ils peuvent cliquer sur l'onglet de son blog pour relire l'entrée du 1^{er} janvier, qui indique que Malou cherche « un boulot à long terme » et veut « réellement apporter du changement dans la vie de quelqu'un ». La compréhension globale du texte « École primaire Prévert » peut les conforter dans l'idée que c'est une proposition conforme aux critères de Malou. Cette interprétation est étayée par des passages tels que « [...] durant un an minimum, un bénévole passe une heure avec le même élève [...] » et « [...] amener les élèves sur la voie de la réussite grâce au soutien scolaire, à l'identification à un modèle positif et à l'instauration de relations personnelles conviviales ».

S'ils le souhaitent, les élèves peuvent également suivre le lien « Lire mon profil en entier » ou « À propos de... », où Malou fait part de son intention de travailler « dans la conception de sites web plus tard » et évoque son « côté artistique ». Ces informations plaident en faveur de la sélection de la proposition d'« Artiste graphiste ».

Les élèves peuvent cliquer sur les boutons « Retour » ou « Suivant », suivre les liens fournis sur chaque page et utiliser la barre de défilement pour consulter tout à tour les quatre descriptions de proposition jusqu'à ce qu'ils aient sélectionné celle qu'ils jugent la plus appropriée. Dans chaque cas, ils doivent faire défiler le contenu de la page à l'écran pour afficher la description en intégralité.

Une fois que les élèves ont choisi la proposition, ils doivent rédiger un message électronique à envoyer à Malou. Il leur suffit de suivre un autre lien « Envoyer les détails de cette proposition à un ami », comme les instructions de la tâche les y invitent.

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying 'http://www.jeveuxaider.org/blog/opportunités/school-e-mal.html'. The page content includes a sidebar with 'iwanttohelp.org' and a main section titled 'E-mail this Opportunity to a Friend:'. The main section contains the text: 'Upway Primary School - Work with kids. E-mail this volunteer opportunity to a friend. Complete the form below (don't forget to include your friend's e-mail address) and click "Send".' Below this text are three input fields: 'E-mail address:' with the value 'mailto@phaweb.org', 'Subject:' with the value 'Check out this volunteer opportunity!', and 'Message:' with the value 'Thought you'd be interested in this volunteer opportunity because...'. A 'Send' button is located at the bottom of the form.

Dans la page où les élèves sont censés écrire un message électronique, l'adresse de courrier électronique et l'objet du message sont déjà indiqués, tout comme le début d'un message (« À mon avis, cette proposition de bénévolat pourrait t'intéresser, car [...] »). Pour obtenir un crédit, les élèves doivent sélectionner soit « Artiste graphiste », soit « École primaire Prévert ». Les élèves qui ont sélectionné la proposition « Artiste graphiste » obtiennent un crédit complet s'ils font référence au fait qu'il s'agit d'un poste à long terme, qui est intéressant pour son avenir professionnel ou qui cadre avec son intérêt pour la conception de sites web ou son côté artistique. Les élèves qui ont sélectionné la proposition « École primaire Prévert » obtiennent un crédit complet s'ils font référence soit au fait qu'il s'agit d'un poste à long terme, soit à l'idée qu'il apporterait réellement un changement dans la vie de quelqu'un.

Les élèves qui ont sélectionné l'une de ces deux propositions, mais qui n'ont pas fait référence aux critères de Malou dans leur message obtiennent un crédit partiel puisqu'ils ont réussi à effectuer la plus grande partie de cette tâche : localiser les informations pertinentes, comparer les informations fournies dans des textes différents et sélectionner une proposition adéquate.

En résumé, pour obtenir un crédit complet dans cet exercice, les élèves doivent passer par plusieurs étapes, notamment naviguer entre une série de textes. Certaines des navigations sont indiquées explicitement dans les consignes de l'exercice, mais les élèves doivent évaluer de nombreuses pages avant de déterminer lesquelles sont les plus pertinentes pour la tâche à accomplir. Les élèves doivent aussi interpréter de nombreux textes, le blog de Malou et diverses pages du site jeveuxaider, puis comparer les idées et les informations entre ces textes, à l'appui du processus de réflexion et d'évaluation qu'implique cette tâche.



Notes

1. Le cadre d'évaluation du cycle PISA 2009 est repris en intégralité dans OCDE (2010c).
2. Voir Stiglitz, J.E., A. Sen et J.P. Fitoussi (2009).
3. Voir OCDE (2010b).
4. Voir OCDE (2010a).
5. Le PIB par habitant est celui de 2009 en prix courants, après ajustement en fonction des différences de pouvoir d'achat entre les pays de l'OCDE.
6. Il y a lieu de signaler toutefois que la comparaison porte sur un nombre limité de pays, ce qui explique que la ligne tendancielle est fortement influencée par les caractéristiques spécifiques de ces pays.
7. Les dépenses par élève sont estimées comme suit : les dépenses unitaires publiques et privées de 2009 au titre des établissements d'enseignement à chaque niveau d'enseignement sont multipliées par la durée théorique des études de ce niveau, jusqu'à l'âge de 15 ans. Les dépenses cumulées pour un pays donné sont estimées comme suit. Soit $n(0)$, $n(1)$ et $n(2)$ le nombre typique d'années d'études suivies par un élève entre l'âge de 6 et de 15 ans respectivement dans l'enseignement primaire et dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; soit $E(0)$, $E(1)$ et $E(2)$ les dépenses par élève converties en équivalents USD sur la base des parités de pouvoir d'achat respectivement dans l'enseignement primaire et dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les dépenses cumulées sont calculées comme suit : les dépenses annuelles actuelles E sont multipliées par la durée typique des études n à chaque niveau d'enseignement i , soit la formule :

$$CE = \sum_{i=0}^2 n(i) * E(i)$$
8. Pour calculer cet indice, les données ont été normalisées entre les pays, puis une moyenne a été établie sur la base des différents aspects.
9. Pour plus de détails, voir Butler, J. et R.J. Adams (2007).
10. Ces trois aspects étaient également à la base de la présentation des résultats sur les sous-échelles de compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2000. Leur dénomination a été modifiée en vue du cycle PISA 2009 pour qu'elle s'applique à l'écrit électronique en plus de l'écrit sur papier. L'aspect *localiser et extraire* est plus complet que *trouver l'information*, l'aspect *intégrer et interpréter* correspond à l'aspect *développer une interprétation* et l'aspect *réfléchir et évaluer* est resté inchangé.
11. Halpern, D.F. (1989) ; Shetzer, H. et M. Warschauer (2000) ; Warschauer, M. (1999).
12. Kirsch, I. et P.B. Mosenthal (1990).
13. Pour un exemple de tâches basées sur le quatrième format, voir l'unité TREKKING AFRICAÎN dans OCDE (2010c).
14. Dans les cycles PISA 2000, PISA 2003 et PISA 2006, ces trois grands aspects consistaient respectivement à trouver l'information, développer une interprétation, et réfléchir et évaluer. Leur dénomination a été modifiée en vue du cycle PISA 2009 pour mieux refléter les aspects relatifs aux textes électroniques.
15. Une échelle de compétence distincte a également été élaborée pour la compréhension de l'écrit électronique (voir le volume VI : *Élèves en ligne*).
16. L'écart type est un indicateur de la variabilité de la performance. Selon les estimations : 70 % environ des élèves se situent dans la plage entre la moyenne moins 1 écart type et la moyenne plus 1 écart type ; 95 % environ des élèves se situent dans la plage entre la moyenne moins 2 écarts types et la moyenne plus 2 écarts types ; et 99 % environ des élèves se situent dans la plage entre la moyenne moins 3 écarts types et la moyenne plus 3 écarts types.
17. Intervalle de confiance de 95 %.



3

Profil de compétence des élèves en mathématiques et en sciences

De quoi les élèves sont-ils capables en mathématiques et en sciences ? Ce chapitre étudie la performance des élèves dans ces deux matières sur la base des résultats du cycle PISA 2009. Il donne des exemples d'items administrés à chaque niveau de compétence PISA, montre les écarts de score entre les sexes et compare la performance moyenne des pays. À l'heure où la demande de travailleurs hautement qualifiés augmente dans le monde, il met à l'honneur les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences.

DE QUOI LES ÉLÈVES SONT-ILS CAPABLES EN MATHÉMATIQUES ?

L'enquête PISA définit la culture mathématique comme l'aptitude d'un individu à formuler, employer et interpréter des concepts mathématiques dans différentes situations. Cette notion inclut le raisonnement mathématique et l'usage fonctionnel de concepts, procédures, faits et outils mathématiques pour décrire, expliquer et prévoir des phénomènes. La culture mathématique aide l'individu à identifier et à comprendre le rôle joué par les mathématiques dans le monde, à porter des jugements fondés et à prendre des décisions en toute connaissance de cause en fonction des exigences de sa vie en tant que citoyen constructif, impliqué et réfléchi. Dans les épreuves PISA, la culture mathématique s'évalue à l'aune de la capacité des élèves à analyser, raisonner et communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes mathématiques dont les concepts sont en rapport avec la quantité, l'espace, les probabilités et autres.

Les mathématiques constituaient le domaine majeur d'évaluation du cycle PISA 2003 : la moyenne des pays de l'OCDE sur l'échelle de culture mathématique construite alors s'établit à 500 points. Ce score moyen est la valeur de référence à laquelle sont comparées les performances en mathématiques lors des cycles PISA 2006 et PISA 2009. Les épreuves de mathématiques ont duré moins longtemps lors du cycle PISA 2009 que lors du cycle PISA 2003 : 90 minutes de test ont été consacrées aux épreuves de mathématiques en 2009, ce qui permet uniquement de faire le point sur la performance globale des élèves, et non de livrer une analyse approfondie des connaissances et compétences des élèves en la matière comme dans le rapport sur le cycle PISA 2003 (OCDE, 2004).

Aperçu des items PISA de mathématiques

Plusieurs exemples d'items sont repris dans la section ci-dessous pour illustrer le type de tâches que les élèves rencontrent dans les épreuves PISA de mathématiques. Les items sont reproduits avec leur stimulus, tels qu'ils ont été soumis aux élèves. Les items proposés ici ont été rendus publics à l'issue du cycle PISA 2003. La figure I.3.1 présente une carte de ces items : ils sont classés en fonction de leur degré de difficulté, à commencer par les plus difficiles.

■ Figure I.3.1 ■

Carte d'items sélectionnés en mathématiques

Niveau	Score minimum	Items
6	669	<i>MENUISIER</i> – Question 1 (687 points)
5	607	<i>RÉSULTATS À UN CONTRÔLE</i> – Question 16 (620 points)
4	545	<i>TAUX DE CHANGE</i> – Question 11 (586 points)
3	482	<i>CROISSANCE</i> – Question 7 (525 points)
2	420	<i>ESCALIER</i> – Question 2 (421 points)
1	358	<i>TAUX DE CHANGE</i> – Question 9 (406 points)

Au sommet de l'échelle, les items comprennent généralement un certain nombre d'éléments différents et demandent aux élèves de se livrer à des interprétations très approfondies. Les situations dans lesquelles ils s'inscrivent ne sont pas familières, ce qui impose aux élèves de réfléchir et de faire preuve de créativité. Pour répondre à ces items, les élèves doivent généralement argumenter et fournir des explications. Interpréter des données complexes et non familières, appliquer un concept mathématique dans une situation complexe inspirée du monde réel et utiliser des processus de modélisation mathématique sont autant de tâches caractéristiques de ce niveau. Les items situés au sommet de l'échelle de compétence présentent souvent plusieurs éléments distincts entre lesquels les élèves doivent établir un lien. Pour y répondre correctement, les élèves doivent généralement adopter une approche stratégique lors de plusieurs étapes corrélées. Pour répondre à la question 1 de l'unité *MENUISIER* (voir la figure I.3.2) par exemple, ils doivent identifier parmi les quatre tracés proposés celui ou ceux (rien n'exclut qu'ils soient plusieurs) qu'il convient d'utiliser pour faire la bordure d'une plate-bande dans un jardin, compte tenu de la longueur des planches disponibles. Les élèves doivent posséder des notions de géométrie et doivent être capables de les exploiter pour répondre correctement à cet item.



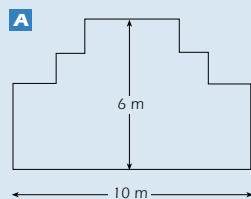
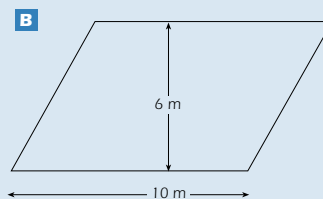
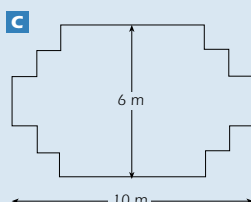
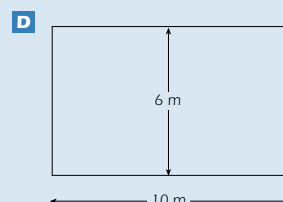
Au milieu de l'échelle de compétence, les items requièrent un processus complexe d'interprétation et se réfèrent généralement à des situations qui sont relativement peu familières ou qu'il n'est guère habituel de rencontrer. Dans ces items, les élèves doivent souvent reformuler la situation, en utilisant des représentations mathématiques plus formelles, pour la comprendre et l'analyser. Ces items impliquent souvent un processus séquentiel de raisonnement ou de calcul et demandent parfois aux élèves d'exposer leur raisonnement dans une explication simple. Interpréter des textes ou une série de graphiques connexes, les relier à des informations présentées dans un tableau ou un diagramme, extraire les informations pertinentes et effectuer des calculs, utiliser des échelles pour calculer des distances sur une carte, se livrer à un raisonnement spatial et appliquer des connaissances géométriques pour exécuter des calculs en rapport avec la distance, la vitesse et le temps sont autant de tâches caractéristiques de ce niveau. Citons à titre d'exemple l'unité *CROISSANCE* (voir la figure I.3.5) qui commence par un graphique représentant la taille moyenne des jeunes hommes et des jeunes femmes entre 10 et 20 ans. À la question 7 de cette unité, il est demandé aux élèves de déterminer pendant quelle période de leur vie les jeunes filles sont, en moyenne, plus grandes que les jeunes hommes du même âge. Les élèves doivent interpréter le graphique pour comprendre exactement ce qu'il représente. Ils doivent mettre en correspondance les courbes de croissance des deux sexes et déterminer comment la période spécifiée est représentée avant de lire les valeurs correctes en abscisse.

Au bas de l'échelle de compétence, figurent des items qui s'inscrivent dans des contextes simples et plutôt familiers et qui demandent uniquement aux élèves de se livrer à une interprétation minimale de la situation et d'appliquer des connaissances courantes en mathématiques. Lire une valeur directement dans un tableau ou un graphique, réaliser une opération arithmétique directe et très simple, classer dans l'ordre une petite série de nombres, compter des objets familiers, utiliser un taux de change simple, identifier et ordonner des résultats combinatoires simples sont autant de tâches caractéristiques de ce niveau. Prenons à titre d'exemple la question 9 de l'unité *TAUX DE CHANGE* (voir la figure I.3.7). Elle donne un taux de change simple aux élèves, en l'occurrence le taux à appliquer pour changer des dollars de Singapour (SGD) en rands sud-africains (ZAR) ($1 \text{ SGD} = 4.2 \text{ ZAR}$), et leur demande de l'utiliser pour changer 3 000 SGD en ZAR. Le taux est présenté sous la forme d'une équation familière et le processus mathématique est direct et relativement évident.

■ Figure I.3.2 ■

MENUISIER

Un menuisier dispose de 32 mètres de planches et souhaite s'en servir pour faire la bordure d'une plate-bande dans un jardin. Il envisage d'utiliser un des tracés suivants pour cette bordure :

**MENUISIER – QUESTION 1**

Contenu : Variation et relations

Degré de difficulté : 687 points

Pourcentage de réponses correctes (pays de l'OCDE) : 20.2 %

669	Niveau 6
	Niveau 5
607	Niveau 4
545	Niveau 3
482	Niveau 2
420	Niveau 1
358	Sous le niveau 1

Indiquez, pour chacun des tracés, s'il peut être réalisé avec les 32 mètres de planches. Répondez en entourant « Oui » ou « Non ».

Tracé de la bordure	En utilisant ce tracé, peut-on réaliser la plate-bande avec 32 mètres de planches ?
Tracé A	Oui / Non
Tracé B	Oui / Non
Tracé C	Oui / Non
Tracé D	Oui / Non

Consignes de correction

Crédit complet : Dans l'ordre : « Oui », « Non », « Oui » et « Oui ».

Commentaires

Cet item complexe à choix multiple se situe dans un contexte éducatif, dans la mesure où il présente un problème « quasi-authentique » qui est plus susceptible d'être rencontré en classe de mathématiques que dans la vie de tous les jours. Les problèmes de ce type ne sont pas caractéristiques de l'enquête PISA, même si les épreuves d'évaluation en comptent quelques-uns. Les savoir-faire requis pour résoudre cet item font partie de la culture mathématique. Cet item est représentatif du niveau 6, car son degré de difficulté vaut 687 points de score. Il relève du contenu mathématique « Espace et formes » et appartient au groupe de compétences de connexions, dans la mesure où il n'est pas familier. Pour résoudre ce problème, les élèves doivent comprendre que les tracés bidimensionnels A, C et D présentent le même périmètre. Ils doivent décoder les informations visuelles et identifier les similitudes et les différences. Ils doivent déterminer si les tracés de bordure peuvent ou non être réalisés avec 32 mètres de planches. Les trois tracés de forme rectangulaire peuvent l'être, mais pas le quatrième qui est un parallélogramme. Cet item se situe au niveau 6, car il demande aux élèves de s'appuyer sur leur compréhension de la géométrie, de mettre en œuvre des savoir-faire d'argumentation et d'appliquer des savoirs géométriques techniques.

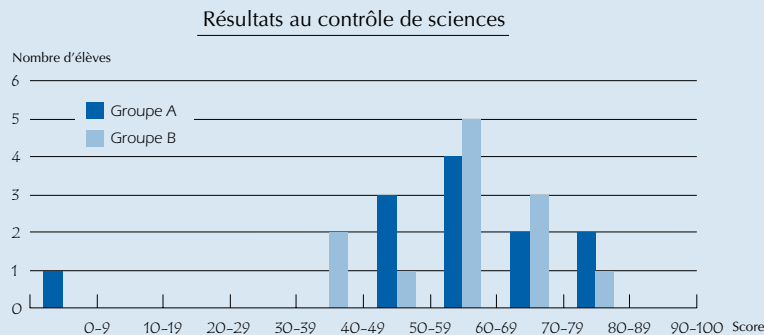


■ Figure I.3.3 ■

RÉSULTATS À UN CONTRÔLE

Le graphique ci-dessous montre les résultats à un contrôle de sciences obtenus par deux groupes d'élèves, désignés par « Groupe A » et « Groupe B ».

La note moyenne pour le Groupe A est de 62,0 et de 64,5 pour le Groupe B. Les élèves réussissent ce contrôle lorsque leur note est de 50 points ou davantage.

**TEST SCORE – QUESTION 16**

Contenu : Incertitude

Degré de difficulté : 620 points

Pourcentage de réponses correctes (pays de l'OCDE) : 32.7 %

Niveau 6
669
Niveau 5
607
Niveau 4
545
Niveau 3
482
Niveau 2
420
Niveau 1
358
Sous le niveau 1

Sur la base de ce graphique, le professeur conclut que le Groupe B a mieux réussi ce contrôle que le Groupe A. Les élèves du Groupe A ne sont pas d'accord avec le professeur. Ils essaient de le convaincre que le Groupe B n'a pas nécessairement mieux réussi.

En vous servant du graphique, donnez un argument mathématique que les élèves du Groupe A pourraient utiliser.

Commentaires

Cet item à réponse ouverte construite se situe dans un contexte éducatif et présente un niveau de difficulté égal à 620 points de score. Son contexte est familier pour les élèves, puisqu'il porte sur la comparaison des résultats à un contrôle. Il s'agit en l'espèce d'un contrôle de sciences qu'ont passé deux groupes d'élèves, le groupe A et le groupe B. Les résultats sont indiqués de deux manières différentes : sous forme de données communiquées de manière voilée par des mots du stimulus et dans un graphique qui distingue les résultats des deux groupes. Les élèves doivent trouver un argument mathématique pour convaincre le professeur que c'est le groupe A qui a mieux réussi le contrôle, contrairement à ce qu'il estime en s'appuyant sur la moyenne plus élevée obtenue par le groupe B. Cet item relève du contenu mathématique « Incertitude ». Les connaissances dans ce domaine des mathématiques sont essentielles dans la société de l'information, dans la mesure où les données et les représentations graphiques sont omniprésentes dans les médias et dans la vie de tous les jours. Les élèves ont le choix entre trois arguments au moins : « il y a davantage d'élèves qui ont réussi le test dans le groupe A que dans le groupe B », « si on néglige le plus faible du groupe A, les élèves du groupe A réussissent mieux que ceux du groupe B » et, enfin, « davantage d'élèves du groupe A que du groupe B ont obtenu une note de 80 ou plus ». Les élèves qui y répondent correctement sont capables d'appliquer des connaissances statistiques dans un problème structuré dont la représentation mathématique est en partie visible. Ils sont également à même de se livrer à un raisonnement et à une réflexion pour interpréter et analyser les informations données et de communiquer leurs arguments. Ces caractéristiques situent cet item au niveau 5.

■ Figure I.3.4 ■

TAUX DE CHANGE – Question 11

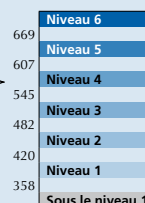
Mademoiselle Mei-Ling, de Singapour, prépare un séjour de 3 mois en Afrique du Sud dans le cadre d'un échange d'étudiants. Elle doit changer des dollars de Singapour (SGD) en rands sud-africains (ZAR).

TAUX DE CHANGE – QUESTION 11

Contenu : Quantité

Degré de difficulté : 586 points

Pourcentage de réponses correctes (pays de l'OCDE) : 40,5 %



Durant ces 3 mois, le taux de change est passé de 4.2 à 4.0 ZAR pour 1 SGD.

Le nouveau taux de change de 4.0 ZAR était-il davantage favorable à Mei-Ling que l'ancien taux de 4.2 ZAR lorsqu'elle a changé ses rands sud-africains en dollars de Singapour ? Justifiez votre réponse par une explication.

Consignes de correction

Crédit complet : « Oui », réponses affirmatives avec explications appropriées.

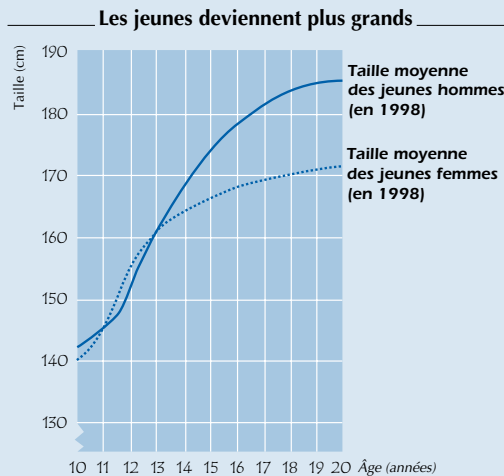
Commentaires

Cet item à réponse ouverte construite se situe dans un contexte public et présente un niveau de difficulté égal à 586 points de score. Cet item relève du contenu mathématique « Quantité », car il demande aux élèves d'appliquer des savoirs procéduraux en rapport avec des opérations sur des nombres, en l'occurrence la multiplication et la division, et s'inscrit dans un contexte d'ordre quantitatif. Les savoir-faire requis pour le résoudre sont loin d'être élémentaires : les élèves doivent réfléchir à la notion de taux de change et à ses implications dans ce cas particulier. Le processus de mathématisation est relativement poussé même si toutes les informations requises sont explicitement indiquées : d'une part l'identification des concepts mathématiques pertinents est assez complexe et, d'autre part, la « réduction » de la question à un problème purement mathématique est difficile. Les élèves doivent donc pouvoir se livrer en souplesse à un processus de raisonnement et de réflexion. Il faut aussi que les élèves disposent de savoir-faire en communication pour pouvoir expliquer leurs résultats. Cet item se situe au niveau 4, car il combine un contexte familier, une situation complexe, un problème inhabituel, un certain niveau de raisonnement et de compréhension et des compétences en communication.

■ Figure I.3.5 ■

CROISSANCE

La taille moyenne des jeunes hommes et des jeunes femmes aux Pays-Bas en 1998 est représentée par le graphique ci-dessous.

**CROISSANCE – QUESTION 7**

Contenu : Variations et relations

Degré de difficulté : 525 points

Pourcentage de réponses correctes (pays de l'OCDE) : 54.8 %

Niveau 6
669
Niveau 5
607
Niveau 4
545
Niveau 3
482
Niveau 2
420
Niveau 1
358
Sous le niveau 1

D'après ce graphique, pendant quelle période de leur vie les jeunes filles sont-elles, en moyenne, plus grandes que les jeunes hommes du même âge ?

Consignes de correction

Crédit complet : Les réponses donnant l'intervalle correct, (11-13 ans), ou indiquant que les filles sont plus grandes que les garçons à 11 et 12 ans.

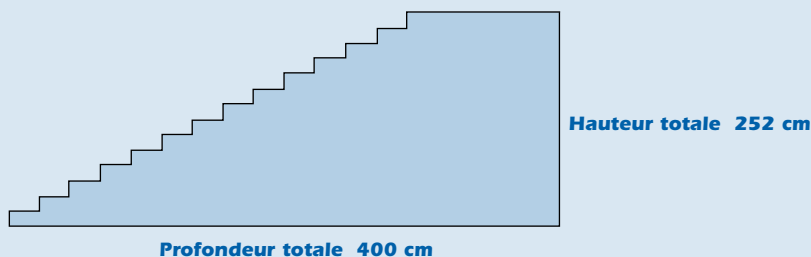
Commentaires

Cet item relève du contenu mathématique « Variations et relations » puisqu'il porte lui aussi sur la relation entre l'âge et la croissance et présente un niveau de difficulté de 420 (niveau 1). Les élèves doivent décoder et interpréter des représentations assez familières d'objets mathématiques bien connus. Ils doivent appliquer des compétences de pensée et de raisonnement pour identifier des points communs entre les graphiques et des compétences d'argumentation pour expliquer le rôle que ces points communs jouent dans l'élaboration de leur solution. Enfin, ils doivent mettre en œuvre des savoir-faire en communication pour expliquer leur argumentation. Un crédit partiel est attribué aux élèves qui sont capables de montrer que leur raisonnement et/ou leur manière d'appréhender les choses va dans la bonne direction, mais incapables de fournir une réponse complète. C'est le cas notamment pour les élèves qui indiquent un âge correct (11 et/ou 12 et/ou 13 ans), mais qui ne réussissent pas à identifier l'intervalle demandé (entre 11 et 13 ans). Cet item montre la différence entre le niveau 1 et le niveau 2. Cet item se situe au niveau 3, soit 525 points de score, si les élèves donnent une réponse valant un crédit complet. Ce crédit est accordé aux élèves qui sont capables non seulement de montrer que leur raisonnement et/ou leur manière d'appréhender les choses va dans la bonne direction, mais aussi de fournir une réponse complète. Ils ont réussi à utiliser des représentations graphiques, à en tirer des conclusions et sont capables de communiquer le fruit de leur raisonnement.

■ Figure I.3.6 ■

ESCALIER

Le schéma ci-dessous représente un escalier de 14 marches, qui a une hauteur totale de 252 cm :

**ESCALIER – QUESTION 2**

Contenu : Espace et forme

Degré de difficulté : 421 points

Pourcentage de réponses correctes (pays de l'OCDE) : 78.3 %

	Niveau 6
669	Niveau 5
607	Niveau 4
545	Niveau 3
482	Niveau 2
420	Niveau 1
358	Sous le niveau 1

Quelle est la hauteur de chacune des 14 marches ?

Hauteur : cm.

Consignes de correction

Crédit complet : La réponse correcte est « 18 ».

Commentaires

Cet item à réponse ouverte construite courte se situe dans un contexte professionnel, celui du travail quotidien des menuisiers en l'occurrence, et présente un niveau de difficulté égal à 421 points. Il ne faut pas être menuisier pour comprendre les informations pertinentes. Un citoyen informé doit de toute évidence être capable d'interpréter et de résoudre un problème de ce type qui se base sur deux modes de représentation différents : du texte, dont des nombres, et une illustration graphique. Toutefois, l'illustration sert un objectif simple qui n'est pas essentiel puisque les élèves savent à quoi ressemble un escalier. Cet item est intéressant dans la mesure où il comporte des informations redondantes (la profondeur est de 400 cm), ce qui peut prêter à confusion, mais la redondance est courante dans les problèmes qui se présentent dans la vie de tous les jours. Cet item relève du contenu mathématique « Espace et formes » parce qu'il a pour thème un escalier, mais sa résolution passe par une simple division. Toutes les informations requises, voire plus, sont présentées dans une situation identifiable. Les élèves peuvent puiser les informations dont ils ont besoin dans une seule source. En soi, l'item n'utilise qu'un seul mode de représentation. Ces caractéristiques, qui se conjuguent à l'utilisation d'un algorithme simple, expliquent pourquoi cet item se situe de justesse au niveau 2.

■ Figure I.3.7 ■

TAUX DE CHANGE – Question 9

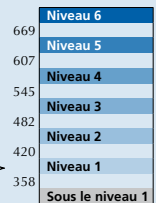
Mademoiselle Mei-Ling, de Singapour, prépare un séjour de 3 mois en Afrique du Sud dans le cadre d'un échange d'étudiants. Elle doit changer des dollars de Singapour (SGD) en rands sud-africains (ZAR).

TAUX DE CHANGE – QUESTION 9

Contenu : Quantité

Degré de difficulté : 406 points

Pourcentage de réponses correctes (pays de l'OCDE) : 79.9 %



Mei-Ling a appris que le taux de change entre le dollar de Singapour et le rand sud-africain est de :
 $1 \text{ SGD} = 4,2 \text{ ZAR}$.

Mei-Ling a changé 3 000 dollars de Singapour en rands sud-africains à ce taux de change.

Combien Mei-Ling a-t-elle reçu de rands sud-africains ?

Consignes de correction

Crédit complet : La réponse correcte est 12 600 ZAR (l'unité n'est pas exigée).

Commentaires

Cet item à réponse construite courte se situe dans un contexte public et présente un niveau de difficulté égal à 406 points de score. Il est probable que les élèves n'aient pas encore été tous amenés à utiliser des taux de change, mais cette opération sollicite certains des savoirs et savoir-faire requis pour participer pleinement à la vie de la société. Le contenu mathématique de cet item se limite à l'une des quatre opérations fondamentales : la multiplication. Il relève donc du contenu mathématique « Quantité », et plus spécifiquement des opérations avec des nombres. Il ne demande en termes de savoir-faire qu'une forme très limitée de mathématisation : comprendre un texte simple, puis établir un lien entre les informations données et le calcul à effectuer. Toutes les informations requises sont explicitement mentionnées. Pour résoudre ce problème, il faut pouvoir appliquer un processus routinier et/ou un algorithme usuel. Cet item est donc classé dans le groupe de compétences de reproduction. L'item s'inscrit dans le niveau 1, car il combine contexte familier, question clairement énoncée et processus routinier.

PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN MATHÉMATIQUES

Les six niveaux de compétence utilisés pour rendre compte des résultats du cycle PISA 2009 en culture mathématique sont identiques à ceux définis lors du cycle PISA 2003, dont le domaine majeur d'évaluation était les mathématiques. Le processus mis en œuvre pour délimiter les niveaux de compétence sur l'échelle de culture mathématique est similaire à celui décrit dans le volume 1, chapitre 2, à propos de la compréhension de l'écrit.

■ Figure I.3.8 ■

Description succincte des six niveaux de compétence de l'échelle de culture mathématique

Niveau	Score minimum	Capacités caractéristiques
6	669	Au niveau 6, les élèves sont capables de conceptualiser, de généraliser et d'utiliser des informations sur la base de leurs propres recherches et de la modélisation de problèmes complexes. Ils peuvent établir des liens entre différentes représentations et sources d'information, et passer de l'une à l'autre sans difficulté. Ils peuvent se livrer à des raisonnements et à des réflexions mathématiques difficiles. Ils peuvent s'appuyer sur leur compréhension approfondie et leur maîtrise des relations symboliques et des opérations mathématiques classiques pour élaborer de nouvelles approches et de nouvelles stratégies à appliquer lorsqu'ils sont face à des situations qu'ils n'ont jamais rencontrées. Ils peuvent décrire clairement et communiquer avec précision leurs actes et les fruits de leur réflexion – résultats, interprétations, arguments – et expliquer en quoi ils sont en adéquation avec les situations initiales.
5	607	Au niveau 5, les élèves peuvent élaborer et utiliser des modèles dans des situations complexes pour identifier des contraintes et construire des hypothèses. Ils sont capables de choisir, de comparer et d'évaluer des stratégies de résolution de problèmes leur permettant de s'attaquer à des problèmes complexes en rapport avec ces modèles. Ils peuvent aborder les situations sous un angle stratégique en mettant en œuvre un grand éventail de compétences pointues de raisonnement et de réflexion, en utilisant des caractérisations symboliques et formelles et des représentations appropriées, et en s'appuyant sur leur compréhension approfondie de ces situations. Ils peuvent réfléchir à leurs actes et formuler et communiquer leurs interprétations et leur raisonnement.
4	545	Au niveau 4, les élèves sont capables d'utiliser des modèles explicites pour faire face à des situations concrètes complexes qui peuvent leur demander de tenir compte de contraintes ou de construire des hypothèses. Ils peuvent choisir et intégrer différentes représentations, dont des représentations symboliques, et les relier directement à certains aspects de situations tirées du monde réel. Ils peuvent mettre en œuvre un éventail de compétences pointues dans ces situations et raisonner avec une certaine souplesse en s'appuyant sur leur compréhension de ces contextes. Ils peuvent formuler des explications et des arguments sur la base de leurs interprétations et de leurs actions, et les communiquer.
3	482	Au niveau 3, les élèves peuvent appliquer des procédures bien définies, dont celles qui leur demandent des décisions séquentielles. Ils peuvent choisir et mettre en œuvre des stratégies simples de résolution de problèmes. Ils peuvent interpréter et utiliser des représentations de sources d'information différentes et construire leur raisonnement directement sur cette base. Ils peuvent rendre compte succinctement de leurs interprétations, de leurs résultats et de leur raisonnement.
2	420	Au niveau 2, les élèves peuvent interpréter et reconnaître des situations dans des contextes qui leur demandent tout au plus d'établir des inférences directes. Ils ne peuvent puiser des informations pertinentes que dans une seule source d'information et n'utiliser qu'un seul mode de représentation. Ils sont capables d'utiliser des algorithmes, des formules, des procédures ou des conventions élémentaires. Ils peuvent se livrer à un raisonnement direct et interpréter les résultats de manière littérale.
1	358	Au niveau 1, les élèves peuvent répondre à des questions s'inscrivant dans des contextes familiers, dont la résolution ne demande pas d'autres informations que celles fournies et qui sont énoncées de manière explicite. Ils sont capables d'identifier les informations requises et d'appliquer des procédures de routine sur la base de consignes directes dans des situations explicites. Ils peuvent exécuter des actions qui vont de soi et qui découlent directement du stimulus donné.

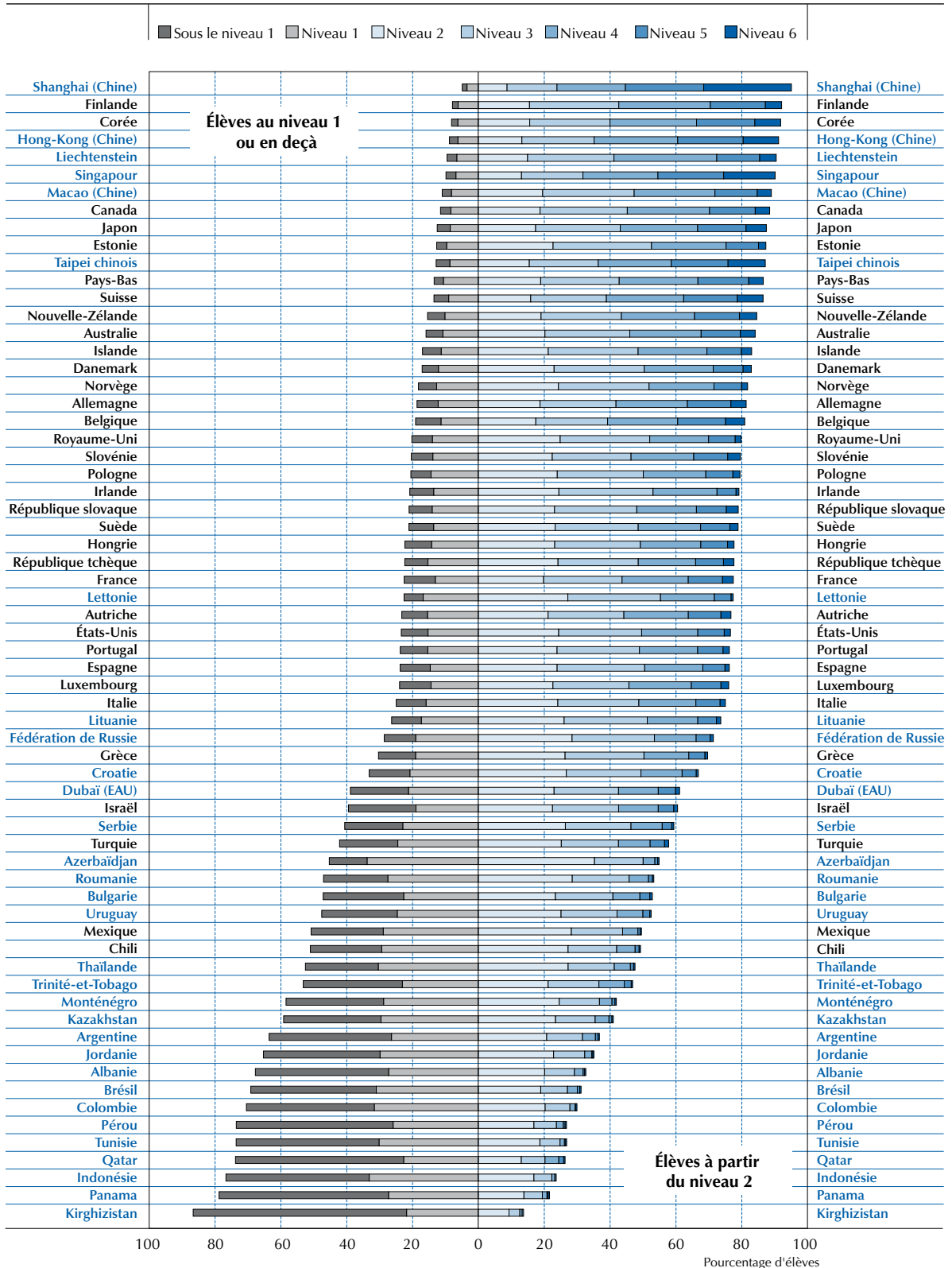
Niveau 6 sur l'échelle de culture mathématique (score supérieur à 669 points)

Les élèves qui parviennent à se hisser au niveau 6 de l'échelle de culture mathématique sont capables de conceptualiser, de généraliser et d'utiliser des informations sur la base de leurs propres recherches et de la modélisation de problèmes complexes. Ils peuvent établir des liens entre différentes représentations et sources d'information, et passer de l'une à l'autre sans difficulté. Ils peuvent se livrer à des raisonnements et à des réflexions mathématiques difficiles. Ils peuvent s'appuyer sur leur compréhension approfondie et leur maîtrise des relations symboliques et des opérations mathématiques classiques pour élaborer de nouvelles approches et de nouvelles stratégies à appliquer lorsqu'ils sont face à des situations qu'ils n'ont jamais rencontrées. Ils peuvent décrire clairement et communiquer avec précision leurs actes et les fruits de leur réflexion – résultats, interprétations, arguments – et expliquer en quoi ils sont en adéquation avec les situations initiales.

■ Figure I.3.9 ■

Quel est le niveau de compétence des élèves en culture mathématique ?

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture mathématique



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.3.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366921>

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 3.1 % des élèves se classent au niveau 6 de l'échelle de culture mathématique. Ce pourcentage atteint 8 % en Corée et en Suisse, et représente plus de 5 % au Japon, en Belgique et en Nouvelle-Zélande. Parmi les pays et économies partenaires, le pourcentage d'élèves au niveau 6 passe la barre des 25 % à Shanghai (Chine) et atteint 15.6 % à Singapour, 11.3 % au Taipei chinois et 10.8 % à Hong-Kong (Chine). Par contraste, moins de 1 % des élèves parviennent au niveau 6 au Mexique, au Chili, en Grèce et en Irlande. Ce pourcentage est pratiquement nul au Kirghizistan, en Indonésie, en Colombie, en Jordanie, en Albanie, en Tunisie et au Panama, parmi les pays partenaires.

Niveau 5 sur l'échelle de culture mathématique (score supérieur à 607 points mais inférieur ou égal à 669 points)

Au niveau 5, les élèves peuvent élaborer et utiliser des modèles dans des situations complexes pour identifier des contraintes et construire des hypothèses. Ils sont capables de choisir, de comparer et d'évaluer des stratégies de résolution de problèmes leur permettant de s'attaquer à des problèmes complexes en rapport avec ces modèles. Ils peuvent aborder les situations sous un angle stratégique en mettant en œuvre un grand éventail de compétences pointues de raisonnement et de réflexion, en utilisant des caractérisations symboliques et formelles et des représentations appropriées, et en s'appuyant sur leur compréhension approfondie de ces situations.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 12.7 % des élèves parviennent au moins au niveau 5 (voir la figure I.3.9 et le tableau I.3.1). C'est en Corée que les élèves sont les plus nombreux au niveau 5 ou 6 (25.6 %) parmi les pays de l'OCDE. La Suisse, la Finlande, le Japon et la Belgique comptent plus de 20 % d'élèves à ces niveaux. Parmi les pays et économies partenaires, les élèves qui atteignent au moins le niveau 5 représentent 35.6 % à Singapour, 30.7 % à Hong-Kong (Chine) et 28.6 % au Taipei chinois ; ils sont même plus de 50 % à Shanghai (Chine). Le pourcentage d'élèves qui se classent au moins au niveau 5 est supérieur à 5 % dans tous les pays de l'OCDE, sauf au Chili et au Mexique.

Niveau 4 sur l'échelle de culture mathématique (score supérieur à 545 points mais inférieur ou égal à 607 points)

Au niveau 4, les élèves sont capables d'utiliser des modèles explicites pour faire face à des situations concrètes complexes qui peuvent leur demander de tenir compte de contraintes ou de construire des hypothèses. Ils peuvent choisir et intégrer différentes représentations, dont des représentations symboliques, et les relier directement à certains aspects de situations tirées du monde réel. Ils peuvent mettre en œuvre un éventail de compétences pointues dans ces situations et raisonner avec une certaine souplesse en s'appuyant sur leur compréhension de ces contextes.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 31.6 % des élèves atteignent au moins le niveau 4 (ce pourcentage inclut les élèves qui se classent au niveau 4, 5 ou 6) (voir la figure I.3.9 et le tableau I.3.1). La majorité des élèves se classent à ce niveau en Corée et, dans les pays et économies partenaires, à Shanghai (Chine), à Singapour, à Hong-Kong (Chine) et au Taipei chinois. Ils sont plus de 40 % à ce niveau en Finlande, en Suisse, au Japon, aux Pays-Bas, au Canada, en Belgique et en Nouvelle-Zélande, et dans les pays et économies partenaires, au Liechtenstein et à Macao (Chine). Toutefois, moins de 25 % des élèves parviennent à se hisser au moins au niveau 4 au Mexique, au Chili, en Turquie, en Israël et en Grèce, ainsi que dans la majorité des pays et économies partenaires.

Niveau 3 sur l'échelle de culture mathématique (score supérieur à 482 points mais inférieur ou égal à 545 points)

Au niveau 3, les élèves peuvent appliquer des procédures bien définies, dont celles qui leur demandent des décisions séquentielles. Ils peuvent choisir et mettre en œuvre des stratégies simples de résolution de problèmes. Ils peuvent interpréter et utiliser des représentations de sources d'information différentes. Ils peuvent rendre compte succinctement de leurs interprétations, de leurs résultats et de leur raisonnement.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 56.0 % des élèves atteignent au moins le niveau 3 (ce pourcentage inclut les élèves qui se classent au niveau 3, 4, 5 ou 6) (voir la figure I.3.9 et le tableau I.3.1). Plus de trois quarts des élèves parviennent au moins au niveau 3 en Finlande et en Corée, parmi les pays de l'OCDE, et à Shanghai (Chine), à Hong-Kong (Chine), à Singapour et au Liechtenstein, parmi les pays et économies partenaires. Deux tiers des élèves au moins y arrivent en Suisse, au Japon, au Canada et aux Pays-Bas, parmi les pays de l'OCDE, et au Taipei chinois et à Macao (Chine), parmi les économies partenaires.



Niveau 2 sur l'échelle de culture mathématique (score supérieur à 420 points mais inférieur ou égal à 482 points)

Au niveau 2, les élèves peuvent interpréter et reconnaître des situations dans des contextes qui requièrent tout au plus d'établir des inférences directes. Ils ne peuvent puiser des informations pertinentes que dans une seule source d'information et n'utiliser qu'un seul mode de représentation. Ils sont capables d'utiliser des algorithmes, des formules, des procédures ou des conventions élémentaires. Ils peuvent se livrer à un raisonnement direct et interpréter les résultats de manière littérale. Le niveau 2 représente un seuil sur l'échelle PISA de culture mathématique à partir duquel les élèves commencent à montrer qu'ils possèdent les compétences requises pour utiliser les mathématiques de différentes façons, jugées fondamentales pour leur épanouissement futur.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 78.0 % des élèves atteignent au moins le niveau 2. Ce pourcentage est supérieur ou égal à 90 % en Finlande et en Corée, et dans les pays et économies partenaires, à Shanghai (Chine), à Hong-Kong (Chine), au Liechtenstein et à Singapour. Trois quarts des élèves parviennent au moins au niveau 2 dans tous les pays de l'OCDE, sauf au Chili, au Mexique, en Turquie, en Israël et en Grèce. Plus de la moitié des élèves se classent sous le niveau 2 au Chili et au Mexique (voir la figure I.3.9 et le tableau I.3.1).

Niveau 1 sur l'échelle de culture mathématique (score supérieur à 358 points mais inférieur ou égal à 420 points) ou en deçà

Au niveau 1, les élèves peuvent répondre à des questions s'inscrivant dans des contextes familiers, dont la résolution ne demande pas d'autres informations que celles fournies et énoncées de manière explicite. Ils sont capables d'identifier les informations requises et d'appliquer des procédures de routine sur la base de consignes directes dans des situations explicites. Ils peuvent exécuter des actions qui vont de soi et qui découlent directement du stimulus donné.

Les élèves dont le score est inférieur à 358 points, soit ceux qui se situent sous le niveau 1, ne possèdent pas les savoirs et les savoir-faire mathématiques les plus élémentaires que l'enquête PISA cherche à évaluer. En effet, l'analyse de leurs réponses montre que selon toute vraisemblance, ces élèves ne pourraient pas répondre correctement à la moitié des items d'un test constitué uniquement d'items de niveau 1. Ces élèves éprouveront de grandes difficultés à utiliser efficacement les mathématiques et à profiter des possibilités de formation et d'apprentissage tout au long de la vie.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 14.0 % des élèves se classent au niveau 1 et 8 %, en deçà. Ces pourcentages varient toutefois sensiblement d'un pays à l'autre. Les élèves qui se situent au niveau 1 ou en deçà représentent moins de 10 % en Finlande et en Corée, et dans les pays et économies partenaires, à Shanghai (Chine), à Hong-Kong (Chine), au Liechtenstein et à Singapour. Dans les autres pays de l'OCDE, les pourcentages d'élèves qui se classent au niveau 1 ou en deçà sont compris entre 11.5 % au Canada et 51.0 % au Chili (voir la figure I.3.9 et le tableau I.3.1).

Performance moyenne des pays en mathématiques

La section ci-dessus compare les pourcentages d'élèves aux différents niveaux de l'échelle de culture mathématique entre les pays. Il est possible également de résumer la performance des élèves et de comparer la position des pays sur la base du score moyen obtenu aux épreuves PISA de mathématiques. Les pays dont la performance moyenne est élevée jouissent d'un avantage économique et social sensible. Comme nous l'avons vu ci-dessus, le score moyen de l'OCDE utilisé comme valeur de référence est celui du cycle PISA 2003, dont les mathématiques étaient le domaine majeur d'évaluation. C'est donc à ce score moyen que les scores des cycles PISA 2006 et PISA 2009 sont comparés. Le score moyen du cycle PISA 2009 (496 points) est légèrement inférieur au score moyen du cycle PISA 2003 (500 points), mais cette différence n'est pas statistiquement significative et est essentiellement imputable à la performance des pays qui ont adhéré à l'OCDE depuis 2003.

Seules les différences statistiquement significatives doivent être prises en considération lors de la comparaison des scores moyens. La figure I.3.10 indique le score moyen de chaque pays et présente deux par deux les pays entre lesquels les écarts de score moyen sont statistiquement significatifs. En regard de chaque pays indiqué à gauche dans la colonne centrale, sont indiqués dans la colonne de droite les pays dont le score moyen ne s'écarte pas de son score dans une mesure statistiquement significative. Dans la liste de la colonne centrale, les pays sont classés en fonction de leur score moyen, ils se situent donc au-dessus des pays dont le score est inférieur au leur et en dessous des pays dont le score est supérieur au leur. Par exemple, Shanghai (Chine), Singapour et Hong-Kong (Chine) se classent respectivement en première, deuxième et troisième position, mais la Corée, qui se classe en quatrième position, affiche un score dont on ne peut établir avec certitude qu'il s'écarte dans une mesure statistiquement significative de celui du Taipei chinois.

■ Figure I.3.10 ■

Comparaison de la performance des pays en culture mathématique

		Score supérieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
		Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
		Score inférieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
Moyenne	Pays	Pays dont le score moyen N'EST PAS significativement différent du pays considéré
600	Shanghai (Chine)	
562	Singapour	
555	Hong-Kong (Chine)	Corée
546	Corée	Hong-Kong (Chine), Taipei chinois, Finlande, Liechtenstein
543	Taipei chinois	Corée, Finlande, Liechtenstein, Suisse
541	Finlande	Corée, Taipei chinois, Liechtenstein, Suisse
536	Liechtenstein	Corée, Taipei chinois, Finlande, Suisse, Japon, Pays-Bas
534	Suisse	Taipei chinois, Finlande, Liechtenstein, Japon, Canada, Pays-Bas
529	Japon	Liechtenstein, Suisse, Canada, Pays-Bas, Macao (Chine)
527	Canada	Suisse, Japon, Pays-Bas, Macao (Chine)
526	Pays-Bas	Liechtenstein, Suisse, Japon, Canada, Macao (Chine), Nouvelle-Zélande
525	Macao (Chine)	Japon, Canada, Pays-Bas
519	Nouvelle-Zélande	Pays-Bas, Belgique, Australie, Allemagne
515	Belgique	Nouvelle-Zélande, Australie, Allemagne, Estonie
514	Australie	Nouvelle-Zélande, Belgique, Allemagne, Estonie
513	Allemagne	Nouvelle-Zélande, Belgique, Australie, Estonie, Islande
512	Estonie	Belgique, Australie, Allemagne, Islande
507	Islande	Allemagne, Estonie, Danemark
503	Danemark	Islande, Slovaquie, Norvège, France, République slovaque
501	Slovaquie	Danemark, Norvège, France, République slovaque, Autriche
498	Norvège	Danemark, Slovaquie, France, République slovaque, Autriche, Pologne, Suède, République tchèque, Royaume-Uni, Hongrie
497	France	Danemark, Slovaquie, Norvège, République slovaque, Autriche, Pologne, Suède, République tchèque, Royaume-Uni, Hongrie
497	République slovaque	Danemark, Slovaquie, Norvège, France, Autriche, Pologne, Suède, République tchèque, Royaume-Uni, Hongrie
496	Autriche	Slovaquie, Norvège, France, République slovaque, Pologne, Suède, République tchèque, Royaume-Uni, Hongrie, États-Unis
495	Pologne	Norvège, France, République slovaque, Autriche, Suède, République tchèque, Royaume-Uni, Hongrie, Luxembourg, États-Unis, Portugal
494	Suède	Norvège, France, République slovaque, Autriche, Pologne, République tchèque, Royaume-Uni, Hongrie, Luxembourg, États-Unis, Irlande, Portugal
493	République tchèque	Norvège, France, République slovaque, Autriche, Pologne, Suède, Royaume-Uni, Hongrie, Luxembourg, États-Unis, Irlande, Portugal
492	Royaume-Uni	Norvège, France, République slovaque, Autriche, Pologne, Suède, République tchèque, Hongrie, Luxembourg, États-Unis, Irlande, Portugal
490	Hongrie	Norvège, France, République slovaque, Autriche, Pologne, Suède, République tchèque, Royaume-Uni, Luxembourg, États-Unis, Irlande, Portugal, Espagne, Italie, Lettonie
489	Luxembourg	Pologne, Suède, République tchèque, Royaume-Uni, Hongrie, États-Unis, Irlande, Portugal
487	États-Unis	Autriche, Pologne, Suède, République tchèque, Royaume-Uni, Hongrie, Luxembourg, Irlande, Portugal, Espagne, Italie, Lettonie
487	Irlande	Suède, République tchèque, Royaume-Uni, Hongrie, Luxembourg, États-Unis, Portugal, Espagne, Italie, Lettonie
487	Portugal	Pologne, Suède, République tchèque, Royaume-Uni, Hongrie, Luxembourg, États-Unis, Irlande, Espagne, Italie, Lettonie
483	Espagne	Hongrie, États-Unis, Irlande, Portugal, Italie, Lettonie
483	Italie	Hongrie, États-Unis, Irlande, Portugal, Espagne, Lettonie
482	Lettonie	Hongrie, États-Unis, Irlande, Portugal, Espagne, Italie, Lituanie
477	Lituanie	Lettonie
468	Fédération de Russie	Grèce, Croatie
466	Grèce	Fédération de Russie, Croatie
460	Croatie	Fédération de Russie, Grèce
453	Dubaï (EAU)	Israël, Turquie
447	Israël	Dubaï (EAU), Turquie, Serbie
445	Turquie	Dubaï (EAU), Israël, Serbie
442	Serbie	Israël, Turquie
431	Azerbaïdjan	Bulgarie, Roumanie, Uruguay
428	Bulgarie	Azerbaïdjan, Roumanie, Uruguay, Chili, Thaïlande, Mexique
427	Roumanie	Azerbaïdjan, Bulgarie, Uruguay, Chili, Thaïlande
427	Uruguay	Azerbaïdjan, Bulgarie, Roumanie, Chili
421	Chili	Bulgarie, Roumanie, Uruguay, Thaïlande, Mexique
419	Thaïlande	Bulgarie, Roumanie, Chili, Mexique, Trinité-et-Tobago
419	Mexique	Bulgarie, Chili, Thaïlande
414	Trinité-et-Tobago	Thaïlande
405	Kazakhstan	Monténégro
403	Monténégro	Kazakhstan
388	Argentine	Jordanie, Brésil, Colombie, Albanie
387	Jordanie	Argentine, Brésil, Colombie, Albanie
386	Brésil	Argentine, Jordanie, Colombie, Albanie
381	Colombie	Argentine, Jordanie, Brésil, Albanie, Indonésie
377	Albanie	Argentine, Jordanie, Brésil, Colombie, Tunisie, Indonésie
371	Tunisie	Albanie, Indonésie, Qatar, Pérou, Panama
371	Indonésie	Colombie, Albanie, Tunisie, Qatar, Pérou, Panama
368	Qatar	Tunisie, Indonésie, Pérou, Panama
365	Pérou	Tunisie, Indonésie, Qatar, Panama
360	Panama	Tunisie, Indonésie, Qatar, Pérou
331	Kirghizistan	

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366921>

■ Figure I.3.11 ■

Classement des pays en culture mathématique

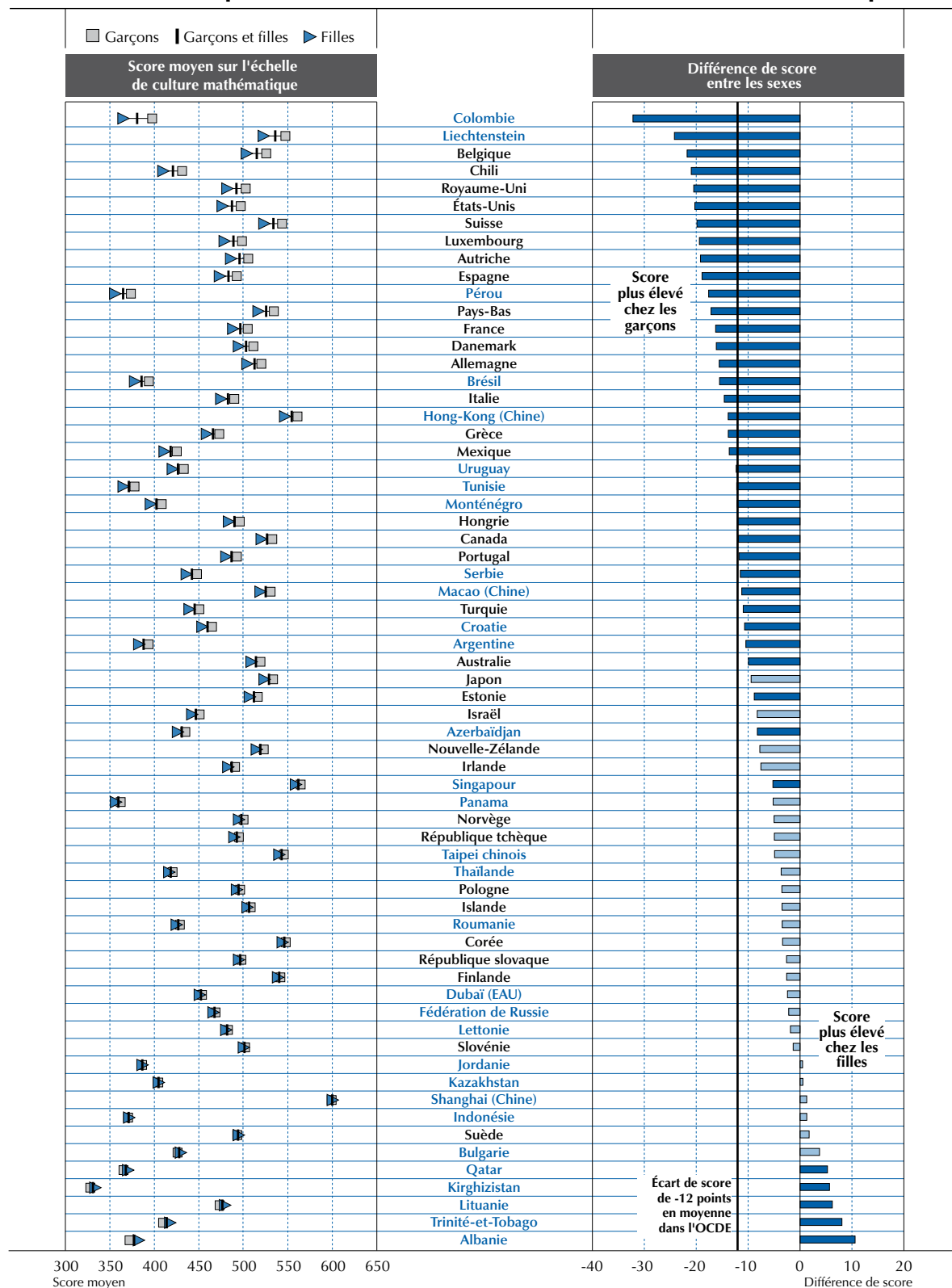
	Score supérieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
	Score inférieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

Échelle de culture mathématique						
	Score moyen	Er. T.	Plage de classement			
			Pays de l'OCDE		Tous pays/économies	
			Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure
Shanghai (Chine)	600	(2.8)			1	1
Singapour	562	(1.4)			2	2
Hong-Kong (Chine)	555	(2.7)			3	4
Corée	546	(4.0)	1	2	3	6
Taïpei chinois	543	(3.4)			4	7
Finlande	541	(2.2)	1	3	4	7
Liechtenstein	536	(4.1)			5	9
Suisse	534	(3.3)	2	4	6	9
Japon	529	(3.3)	3	6	8	12
Canada	527	(1.6)	4	6	9	12
Pays-Bas	526	(4.7)	3	7	8	13
Macao (Chine)	525	(0.9)			10	12
Nouvelle-Zélande	519	(2.3)	6	8	12	14
Belgique	515	(2.3)	7	11	13	17
Australie	514	(2.5)	7	11	13	17
Allemagne	513	(2.9)	8	12	13	17
Estonie	512	(2.6)	8	11	14	17
Islande	507	(1.4)	11	13	17	19
Danemark	503	(2.6)	12	16	18	21
Slovénie	501	(1.2)	13	15	19	21
Norvège	498	(2.4)	13	20	19	26
France	497	(3.1)	13	22	19	28
République slovaque	497	(3.1)	13	22	19	28
Autriche	496	(2.7)	14	22	20	28
Pologne	495	(2.8)	15	24	21	29
Suède	494	(2.9)	15	24	21	30
République tchèque	493	(2.8)	16	25	22	31
Royaume-Uni	492	(2.4)	17	25	23	31
Hongrie	490	(3.5)	18	28	23	34
Luxembourg	489	(1.2)	22	26	28	33
États-Unis	487	(3.6)	21	29	26	36
Irlande	487	(2.5)	22	29	28	35
Portugal	487	(2.9)	22	29	28	36
Espagne	483	(2.1)	26	29	32	36
Italie	483	(1.9)	26	29	32	36
Lettonie	482	(3.1)			32	37
Lituanie	477	(2.6)			36	38
Fédération de Russie	468	(3.3)			38	39
Grèce	466	(3.9)	30	30	38	40
Croatie	460	(3.1)			39	40
Dubaï (EAU)	453	(1.1)			41	42
Israël	447	(3.3)	31	32	42	44
Turquie	445	(4.4)	31	32	41	44
Serbie	442	(2.9)			42	44
Azerbaïdjan	431	(2.8)			45	47
Bulgarie	428	(5.9)			45	51
Roumanie	427	(3.4)			45	49
Uruguay	427	(2.6)			45	49
Chili	421	(3.1)	33	34	47	51
Thaïlande	419	(3.2)			48	52
Mexique	419	(1.8)	33	34	49	51
Trinité-et-Tobago	414	(1.3)			51	52
Kazakhstan	405	(3.0)			53	54
Monténégro	403	(2.0)			53	54
Argentine	388	(4.1)			55	58
Jordanie	387	(3.7)			55	58
Brésil	386	(2.4)			55	58
Colombie	381	(3.2)			56	59
Albanie	377	(4.0)			57	61
Tunisie	371	(3.0)			59	63
Indonésie	371	(3.7)			59	63
Qatar	368	(0.7)			61	63
Pérou	365	(4.0)			61	64
Panama	360	(5.2)			62	64
Kirghizistan	331	(2.9)			65	65

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366921>

■ Figure I.3.12 ■

Variation de la performance entre les sexes sur l'échelle de culture mathématique

Remarque : les différences statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées en couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de score entre les sexes.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.3.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366921>



Avec un score moyen de 546 points, la Corée est le pays le plus performant de l'OCDE en mathématiques. Trois pays et économies partenaires, Shanghai (Chine), Singapour et Hong-Kong (Chine), affichent un score moyen supérieur d'un niveau de compétence au moins à la moyenne sur l'échelle PISA de culture mathématique qui s'établit à 496 points lors du cycle PISA 2009. Les autres pays de l'OCDE dont le score moyen est supérieur à la moyenne sont la Finlande (541 points), la Suisse (534 points), le Japon (529 points), le Canada (527 points), les Pays-Bas (526 points), la Nouvelle-Zélande (519 points), la Belgique (515 points), l'Australie (514 points), l'Allemagne (513 points), l'Estonie (512 points), l'Islande (507 points), le Danemark (503 points) et la Slovénie (501 points). Trois pays et économies partenaires affichent des scores supérieurs à la moyenne : le Taipei chinois (543 points), le Liechtenstein (536 points) et Macao (Chine) (525 points). Enfin, neuf pays de l'OCDE obtiennent des scores proches de la moyenne : la Norvège, la France, la République slovaque, l'Autriche, la Pologne, la Suède, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Hongrie.

Les écarts de score sont importants entre les pays de l'OCDE : un écart de 128 points sépare le pays le plus performant du pays le moins performant. Cet écart atteint 269 points si les pays et économies partenaires sont pris en considération en plus des pays de l'OCDE.

Comme les chiffres sont calculés sur la base d'échantillons, il n'est pas possible d'indiquer précisément la position des pays dans le classement, mais uniquement de définir, avec un intervalle de confiance de 95 %, la plage de classement dans laquelle ils se situent (voir la figure I.3.11).

Le tableau I.3.3 indique les écarts de score entre les élèves les plus performants et les moins performants. C'est en Finlande, l'un des pays les plus performants de l'OCDE, que le spectre de compétence entre le 5^e centile (l'endroit de l'échelle PISA de culture de mathématique qu'atteignent les 5 % d'élèves les moins performants) et le 95^e centile (l'endroit de cette échelle que 5 % des élèves les plus performants réussissent à atteindre) est le moins étendu : il représente l'équivalent de 270 points. Ce spectre de compétence est limité également dans plusieurs pays et économies partenaires peu performants, en l'occurrence en Indonésie, en Colombie et en Tunisie (où les écarts sont compris entre 233 et 252 points). Singapour, le Taipei chinois et Shanghai (Chine) (pays et économies partenaires) sont ceux où les écarts sont les plus importants entre le 5^e et le 95^e centile, mais comptent parmi les 5 pays les plus performants en mathématiques. Parmi les pays de l'OCDE, l'Israël, la Belgique, la Suisse, la France, le Luxembourg et l'Allemagne accusent également des écarts de performance considérables. En Israël et en Belgique, ce phénomène s'explique en partie par des différences de performance entre communautés.

Variation de la performance en mathématiques selon le sexe

Les garçons surclassent les filles de 12 points en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

Parmi les 65 pays participants, 35 enregistrent un avantage en faveur des garçons et 5, un avantage en faveur des filles. Dans les pays où les garçons jouissent d'un avantage sur l'échelle de culture mathématique, les écarts entre les sexes varient sensiblement, même s'ils tendent à être nettement moindres qu'en compréhension de l'écrit. Les écarts les plus importants entre les sexes s'observent en Belgique, au Chili, au Royaume-Uni et aux États-Unis : l'avantage des garçons y est égal ou supérieur à 20 points. En Colombie et au Liechtenstein, dans les pays et économies partenaires, les écarts sont favorables aux garçons et s'établissent respectivement à 32 et à 24 points. Les écarts entre les garçons et les filles ne sont pas statistiquement significatifs au Japon, en Nouvelle-Zélande, en Irlande, en Norvège, en République tchèque, en Pologne, en Islande, en Corée, en République slovaque, en Finlande, en Slovénie et en Suède, et dans les pays et économies partenaires, au Panama, au Taipei chinois, en Thaïlande, en Roumanie, à Dubaï (EAU), en Fédération de Russie, en Lettonie, en Jordanie, au Kazakhstan, à Shanghai (Chine), en Indonésie et en Bulgarie. Les filles devancent les garçons dans une mesure comprise entre 5 et 11 points au Qatar, au Kirghizistan, en Lituanie, à Trinité-et-Tobago et en Albanie, parmi les pays et économies partenaires (voir le tableau I.3.3).

DE QUOI LES ÉLÈVES SONT-ILS CAPABLES EN SCIENCES ?

Une bonne compréhension des sciences et des technologies est essentielle pour un jeune qui se prépare à vivre dans une société moderne. Cette compréhension leur permet aussi de prendre une part active dans les débats sur l'action publique, à propos de thématiques en rapport avec les sciences et les technologies qui ont un impact dans leur vie. Dans l'enquête PISA, la culture scientifique désigne les connaissances scientifiques de l'individu et sa capacité d'utiliser ces connaissances pour identifier les questions auxquelles la science peut apporter une réponse, pour acquérir de nouvelles connaissances, pour expliquer des phénomènes de manière scientifique et pour tirer

des conclusions fondées sur des faits à propos de questions à caractère scientifique ; la compréhension des traits caractéristiques de la science en tant que forme de recherche et de connaissances humaines, la conscience du rôle de la science et de la technologie dans la constitution de notre environnement matériel, intellectuel et culturel ; et enfin, la volonté de s'engager en qualité de citoyen réfléchi à propos de problèmes à caractère scientifique et touchant à des notions relatives à la science.

L'enquête PISA analyse les aspects cognitifs et affectifs des compétences des élèves en sciences. Par aspects cognitifs, on entend les connaissances des élèves et leur capacité à les utiliser à bon escient, lorsqu'ils se livrent à certains processus cognitifs qui sont caractéristiques de la science et qu'ils suivent une démarche scientifique à des fins personnelles ou dans des situations qui concernent la société ou le monde. Le score moyen des pays de l'OCDE sur l'échelle de culture scientifique calculé lors du cycle PISA 2006, dont les sciences étaient le domaine majeur d'évaluation, s'établit à 498 points (500 points compte tenu des 30 pays membres de l'OCDE, mais réévalué à 498 points après prise en considération des 4 pays qui ont adhéré à l'OCDE depuis lors). Ce score moyen est la valeur de référence dans les comparaisons des performances en sciences lors du cycle PISA 2009 et le restera lors des prochains cycles. Les épreuves de sciences ont duré moins longtemps lors du cycle PISA 2009 que lors du cycle PISA 2006 : 90 minutes de test ont été consacrées aux épreuves de sciences en 2009, ce qui permet uniquement de faire le point sur la performance globale des élèves, et non de livrer une analyse approfondie des connaissances et compétences des élèves en la matière comme dans le rapport sur le cycle PISA 2006 (OCDE, 2007). Le score moyen sur l'échelle de culture scientifique s'établit à 501 points lors du cycle PISA 2009.

Aperçu des items PISA de sciences

La figure I.3.13 présente une carte d'une série d'items de sciences (dont le score est indiqué entre parenthèses) pour illustrer le type de savoirs et de savoir-faire associés aux différents degrés de difficulté. Les items proposés ici ont été rendus publics à l'issue du cycle PISA 2006. Ces exemples d'items sont classés en fonction de leur degré de difficulté, à commencer par les plus difficiles.

■ Figure I.3.13 ■

Carte d'items sélectionnés en sciences

Niveau	Score minimum	Items
6	708	<i>L'EFFET DE SERRE</i> – Question 5 (709 points)
5	633	<i>L'EFFET DE SERRE</i> – Question 4.2 (659 points) (crédit complet)
4	559	<i>VÊTEMENTS</i> – Question 1 (567 points)
3	484	<i>MARY MONTAGU</i> – Question 4 (507 points)
2	409	<i>CULTURES GÉNÉTIQUEMENT MODIFIÉES</i> – Question 3 (421 points)
1	335	<i>EXERCICE PHYSIQUE</i> – Question 3 (386 points)

Plusieurs facteurs déterminent la difficulté des questions administrées pour évaluer le niveau de compétence des élèves en sciences : la mesure dans laquelle la terminologie, les concepts et les processus scientifiques sont familiers ; la longueur du cheminement logique jusqu'à la solution ou, en d'autres termes, le nombre d'étapes à franchir pour trouver la réponse et la mesure dans laquelle les étapes dépendent de celles qui les précèdent ; la mesure dans laquelle des concepts scientifiques abstraits interviennent dans le processus de résolution ; et enfin, l'importance du raisonnement, de la compréhension et de la généralisation lors du processus qui aboutit à poser des jugements, à tirer des conclusions et à fournir des explications.

Les items caractéristiques du sommet de l'échelle de culture scientifique demandent aux élèves d'interpréter des données complexes qui ne leur sont pas familières, de fournir des explications scientifiques dans des situations complexes qui s'inspirent du monde réel et d'appliquer des processus scientifiques pour résoudre des problèmes qui ne leur sont pas familiers. En règle générale, ces items présentent aux élèves des éléments scientifiques et technologiques qu'ils doivent mettre en correspondance, ce qui leur impose d'enchaîner plusieurs étapes interdépendantes. Ils doivent aussi se livrer à une réflexion critique et à un raisonnement abstrait pour élaborer des arguments fondés sur les faits.



La question 5 de l'unité *L'EFFET DE SERRE* (voir la figure I.3.14) est un exemple d'item de niveau 6 sur l'échelle de culture scientifique qui se classe dans la catégorie d'explication scientifique de phénomènes. Pour y répondre, les élèves doivent analyser une conclusion compte tenu d'autres facteurs susceptibles d'influer sur l'effet de serre. Pour répondre à cette question, les élèves doivent tout d'abord identifier les variables mesurées et modifiées. Ils doivent réaliser que d'autres facteurs peuvent intervenir, ce qui leur demande une certaine compréhension des méthodes d'investigation. De plus, ils doivent reconnaître le scénario et en identifier les principales composantes. Ils doivent identifier un certain nombre de concepts abstraits et isoler les relations qui existent entre eux pour déterminer les « autres » facteurs susceptibles d'influer sur la relation entre la température de la Terre et l'importance des émissions de dioxyde de carbone dans l'atmosphère. Pour répondre correctement, ils doivent donc comprendre la nécessité de contrôler des facteurs autres que les variables mesurées et modifiées, et doivent avoir assimilé suffisamment de connaissances en rapport avec les « systèmes de la Terre » pour identifier au moins un facteur à contrôler. La maîtrise des « systèmes de la Terre » est la compétence scientifique principale de cette question, qui se classe dans la catégorie *expliquer des phénomènes de manière scientifique*.

Au milieu de l'échelle de culture scientifique, les items requièrent beaucoup d'interprétation de la part des élèves et s'inscrivent souvent dans des situations qui ne leur sont guère familières. Dans certains items, les élèves doivent appliquer des connaissances relevant de disciplines scientifiques différentes, notamment formuler une représentation scientifique ou technologique plus élaborée, ou faire une synthèse sensée de ces connaissances pour mieux comprendre la situation et en faciliter l'analyse. Dans d'autres items, ils doivent se livrer à un raisonnement séquentiel, puis l'expliquer de manière simple. Interpréter des aspects d'une recherche scientifique, expliquer des procédures utilisées dans une expérience et fournir des arguments basés sur des faits pour justifier une recommandation sont autant de tâches caractéristiques de ce niveau. La question 4 de l'unité *MARY MONTAGU* (voir la figure I.3.16) illustre bien ce niveau de l'échelle de culture scientifique. Dans cette question, les élèves doivent comprendre directement ou par inférence que les enfants en bas âge et les personnes âgées sont plus sujets à la grippe que le reste de la population, car leur système immunitaire est plus faible. Cette unité s'inscrit dans un contexte social puisqu'elle traite du contrôle des maladies dans la société. Pour répondre correctement à cette question, les élèves doivent combiner des connaissances courantes. La question fournit aussi un indice, en l'occurrence que la résistance aux maladies varie selon les groupes de la population.

Au bas de l'échelle figurent les items qui requièrent moins de connaissances scientifiques et qui s'inscrivent dans des contextes simples. La question 3 de l'unité *EXERCICE PHYSIQUE* (voir la figure I.3.18) est un exemple d'item facile. Elle se situe au niveau 1 de l'échelle PISA de culture scientifique, sous le seuil de compétence. Pour y répondre, les élèves doivent se rappeler des connaissances à propos du fonctionnement des muscles et de la formation de la graisse, en l'occurrence que pendant l'exercice physique, le sang circule davantage et les graisses ne se forment pas. Les élèves qui ont connaissance de ces éléments choisissent la première option de réponse de cet item à choix multiple complexe et rejettent la deuxième. Dans cette question, il n'y a pas de contexte à analyser : les connaissances requises sont courantes et les élèves n'ont pas de relation à établir ou à étudier.

■ Figure I.3.14 ■

L'EFFET DE SERRE

Lisez les textes suivants et répondez aux questions qui les accompagnent.

L'EFFET DE SERRE : RÉALITÉ OU FICTION ?

Les êtres vivants ont besoin d'énergie pour survivre. L'énergie qui alimente la vie sur Terre provient du Soleil, qui dégage de l'énergie dans l'espace, tant il est brûlant. Une infime proportion de cette énergie atteint la Terre.

L'atmosphère terrestre agit comme une couche de protection autour de la surface de la planète, empêchant les variations de température qui existeraient dans un monde sans air.

La plus grande partie de l'énergie venant du soleil traverse l'atmosphère terrestre. La Terre absorbe une partie de cette énergie, et une autre partie est réfléchiée et renvoyée par la surface de la Terre. Une partie de cette énergie réfléchiée par la Terre est absorbée par l'atmosphère.

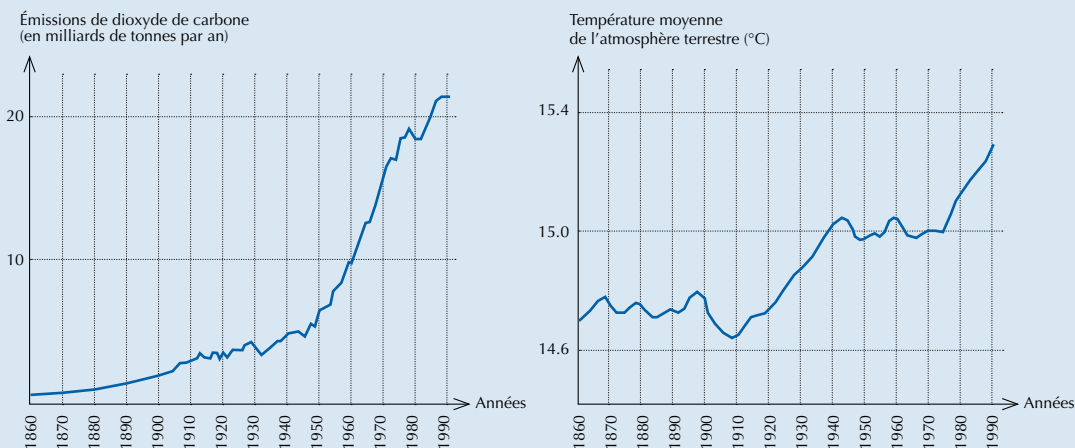
En conséquence, la température moyenne au-dessus de la surface terrestre est plus élevée qu'elle ne le serait s'il n'y avait pas d'atmosphère. L'atmosphère terrestre a le même effet qu'une serre, d'où l'expression « effet de serre ».

L'effet de serre se serait intensifié au cours du vingtième siècle.

C'est un fait que la température moyenne de l'atmosphère de la Terre a augmenté. Les journaux et les magazines attribuent souvent à l'augmentation des émissions de dioxyde de carbone la principale responsabilité du réchauffement intervenu au vingtième siècle.

André, un étudiant, s'intéresse au rapport possible entre la température moyenne de l'atmosphère terrestre et l'émission de dioxyde de carbone sur Terre.

Dans une bibliothèque, il découvre les deux graphiques suivants.



André conclut, à partir de ces deux graphiques, qu'il est certain que la hausse de la température moyenne de l'atmosphère de la Terre est due à l'augmentation des émissions de dioxyde de carbone.



L'EFFET DE SERRE – QUESTION 4

Format de l'item : Item à réponse construite ouverte

Compétence scientifique : Identification de questions d'ordre scientifique

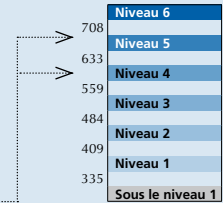
Catégorie de connaissances : « Explications scientifiques » (connaissances à propos des sciences)

Champ d'application : « Environnement »

Contexte : Global

Degré de difficulté : 659 points (Crédit complet), 568 points (Crédit partiel)

Pourcentage de réponses correctes (pays de l'OCDE) : 34,5 %



Jeanne, une autre élève, n'est pas d'accord avec la conclusion d'André. Elle compare les deux graphiques et dit que certaines parties de ceux-ci ne confirment pas sa conclusion.

Donnez un exemple, en citant une partie de ces graphiques qui ne confirme pas la conclusion d'André. Expliquez votre réponse.

Consignes de correction

Crédit complet :

Fait référence à une partie spécifique du graphique dans laquelle les courbes ne sont pas toutes deux ascendantes ou descendantes, et fournit une explication en rapport avec le phénomène constaté. Par exemple :

- En 1900–1910 (environ) le CO₂ a augmenté, alors que la température a continué à descendre.
- En 1980–1983, le dioxyde de carbone a diminué tandis que la température a augmenté.
- Pendant les années 1800, la température reste assez stable mais la courbe du premier graphique est continuellement ascendante.
- Entre 1950 et 1980, la température n'a pas augmenté alors que le CO₂ a augmenté.
- La température est plus ou moins constante de 1940 à 1975, tandis que les émissions de dioxyde de carbone sont en forte augmentation.
- En 1940, la température est beaucoup plus élevée qu'en 1920, tandis que les émissions de dioxyde de carbone sont similaires.

Crédit partiel :

Cite une période correcte sans fournir d'explication. Par exemple :

- 1930 - 1933.
- Avant 1910.

Ne mentionne qu'une année particulière (pas une période), avec une justification acceptable. Par exemple :

- En 1980, le niveau d'émissions a été bas, mais la température a continué à monter.

Donne un exemple qui ne confirme pas la conclusion d'André, mais fait une erreur en citant la période. [Note : il faut que cette erreur soit évidente – par exemple, l'élève a indiqué, sur le graphique, une zone illustrant une réponse correcte, mais il a ensuite fait une erreur en transférant cette information dans sa réponse écrite.] Par exemple :

- Entre 1950 et 1960, la température a baissé et les émissions de dioxyde de carbone ont augmenté.

Fait référence à la différence entre les deux courbes, sans mentionner de période spécifique. Par exemple :

- À certains moments, la température est en hausse même quand les émissions sont en baisse.
- Auparavant, il y avait peu d'émissions et pourtant la température était élevée.
- Tandis que le graphique 1 montre une hausse constante, il n'y a pas de véritable hausse dans le graphique 2, qui reste constant. [Note : il reste constant « dans l'ensemble »]
- Parce qu'au début, la température est encore assez élevée alors qu'il y avait très peu de dioxyde de carbone.

Fait référence à une irrégularité dans un des graphiques. Par exemple :

- C'est à peu près en 1910 que la température a chuté et cela a duré un certain temps.
- Dans le second graphique, il y a une baisse de la température de l'atmosphère terrestre juste avant 1910.

Indique une divergence entre les graphiques, mais l'explication est très faible. Par exemple :

- Pendant les années quarante, la chaleur était très élevée, mais le taux de dioxyde de carbone était très bas
[Note : l'explication est faible, mais la différence citée est claire].

Commentaires

Cet item de l'unité L'EFFET DE SERRE fait appel à la compétence utilisation de faits scientifiques. Il demande aux élèves d'identifier une partie de graphique qui n'étaye pas une conclusion. Pour y répondre, les élèves doivent rechercher des différences spécifiques par rapport à la tendance générale qui établissent une corrélation positive entre deux groupes de données présentées sous forme graphique. Ils doivent localiser dans les graphiques un endroit où les courbes ne sont pas toutes deux ascendantes ou descendantes, puis l'exploiter pour justifier une conclusion. Cet item demande donc une compréhension plus approfondie et de meilleures facultés d'analyse que la question 3. Pour obtenir un crédit complet, les élèves doivent localiser et expliquer une période de différence, et non généraliser une relation entre deux graphiques.

Associé à un crédit complet, cet item se situe au niveau 5 de l'échelle de culture scientifique, car il demande aux élèves de comparer deux groupes de données en détail et de se livrer à une analyse critique de la conclusion proposée. Il se situe au niveau 4 de l'échelle de culture scientifique s'il vaut un crédit partiel, qui est accordé aux élèves qui comprennent l'objet de la question et qui identifient effectivement une différence entre les deux graphiques, mais qui sont incapables de l'expliquer.

Comme cette problématique environnementale a des répercussions mondiales, cet item se situe dans un contexte global. Il se classe dans la catégorie « explications scientifiques », car les élèves doivent interpréter des données présentées sous forme graphique.

L'EFFET DE SERRE – QUESTION 5

Format de l'item : Item à réponse construite ouverte

Compétence scientifique : Explication scientifique de phénomènes

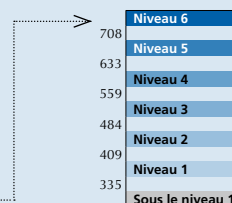
Catégorie de connaissances : « Systèmes de la Terre et de l'Univers » (connaissances en sciences)

Champ d'application : « Environnement »

Contexte : Global

Degré de difficulté : 709 points

Pourcentage de réponses correctes (pays de l'OCDE) : 18.9 %



André maintient sa conclusion : le réchauffement de l'atmosphère est dû à l'augmentation des émissions de dioxyde de carbone. Mais Jeanne pense que sa conclusion est prématurée. Elle dit : « Avant d'accepter cette conclusion, tu dois t'assurer que d'autres facteurs qui pourraient avoir une influence sur l'effet de serre sont constants ».

Citez un des facteurs auxquels Jeanne fait allusion.

Consignes de correction

Crédit complet :

Cite un facteur qui fait référence à l'énergie/au rayonnement solaire. Par exemple :

- La chaleur du soleil et peut-être un changement de position de la Terre.
- L'énergie solaire réfléchiée par la Terre. [En supposant qu'en mentionnant la « Terre », l'élève veut dire « le sol ».]

Cite un facteur qui fait référence à une composante naturelle ou à un agent polluant potentiel. Par exemple :

- La vapeur d'eau dans l'air.
- Les nuages.
- Les phénomènes comme les éruptions volcaniques.
- La pollution atmosphérique (gaz, pétrole).



- La quantité de gaz d'échappement.
- Les CFC.
- Le nombre d'automobiles.
- L'ozone (en tant que composant de l'air). *[Note : utilisez le code 03 si la réponse fait référence à la diminution de la couche d'ozone]*

Commentaires

La question 5 de l'unité L'EFFET DE SERRE est représentative des items de niveau 6 qui font appel à la compétence explication scientifique de phénomènes. Pour y répondre, les élèves doivent analyser une conclusion compte tenu d'autres facteurs susceptibles d'avoir un impact sur l'effet de serre. Cet item combine certains aspects de deux compétences, à savoir identification de questions d'ordre scientifique et explication scientifique de phénomènes. Les élèves doivent comprendre la nécessité de contrôler des variables autres que les facteurs de variation et les variables mesurées. Ils doivent ensuite identifier ces variables à contrôler. Ils doivent en savoir suffisamment sur les systèmes de la Terre pour pouvoir identifier au moins une variable à contrôler. Comme il s'agit là de la principale compétence scientifique à mettre en œuvre, cet item relève de la compétence explication scientifique de phénomènes. Il se situe dans un contexte global, car cette problématique environnementale a des répercussions mondiales.

Pour répondre à cette question, les élèves doivent commencer par identifier les facteurs de variation et les variables mesurées. Ils doivent pouvoir reconnaître l'influence d'autres facteurs, ce qui demande une certaine compréhension des méthodes scientifiques. Enfin, ils doivent comprendre le scénario dans son contexte et en identifier les composantes majeures. Ils doivent connaître un certain nombre de concepts abstraits et établir des relations entre eux pour identifier les « autres » facteurs susceptibles d'influer sur la relation entre la température de l'atmosphère et le volume d'émissions de gaz carbonique. C'est pourquoi cet item se situe à la limite entre les niveaux 5 et 6. Il fait appel à la compétence explication scientifique de phénomènes.

■ Figure I.3.15 ■

VÊTEMENTS

Lisez le texte suivant et répondez aux questions qui l'accompagnent.

VÊTEMENTS

Une équipe de chercheurs britanniques est occupée à mettre au point des vêtements « intelligents » qui donneront à des enfants handicapés la possibilité de « parler ». Les enfants, portant des gilets confectionnés dans une matière électrotextile très particulière et reliée à un synthétiseur de parole, pourront se faire comprendre rien qu'en tapotant sur ce tissu tactile.

La matière est constituée de tissu ordinaire dans lequel on a intégré un ingénieux réseau de fibres imprégnées de carbone, conductrices d'électricité. Lorsqu'une pression est exercée sur l'étoffe, cela modifie la structure des signaux qui passent dans les fibres conductrices et une puce informatique détermine à quel endroit le gilet a été touché. Elle peut donc déclencher le dispositif électronique auquel elle est reliée, dont la taille ne dépasse pas celle de deux boîtes d'allumettes.

« L'astuce réside dans la manière de tramer cette étoffe et d'y faire passer les signaux. Nous pouvons intégrer la trame à des motifs de tissus existants, de sorte qu'elle passe totalement inaperçue », explique un des chercheurs.

Sans risquer d'être endommagée, la matière en question peut être lavée, enroulée autour d'un objet ou froissée, et le chercheur affirme qu'elle peut être fabriquée en grande série pour un prix modique.

Source : Steve FARRER, « Interactive fabric promises a material gift of the garb », *The Australian*, 10 août 1998.

VÊTEMENTS – QUESTION 1

Format de l'item : Item complexe à choix multiple

Compétence scientifique : Identification de questions d'ordre scientifique

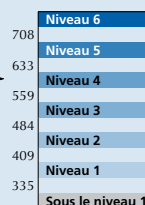
Catégorie de connaissances : « Démarche scientifique » (connaissances à propos des sciences)

Champ d'application : « Frontières des sciences et de la technologie »

Contexte : Social

Degré de difficulté : 567 points

Pourcentage de réponses correctes (pays de l'OCDE) : 47.9 %



Les affirmations de l'article citées dessous peuvent-elles être vérifiées au moyen d'une analyse scientifique en laboratoire ?

Répondez en entourant soit « Oui » soit « Non » pour chacune des affirmations.

Cette matière peut être :	L'affirmation peut-elle être vérifiée au moyen d'une analyse scientifique en laboratoire ?
lavée sans être endommagée.	Oui / Non
enroulée autour d'objets sans être endommagée.	Oui / Non
froissée sans être endommagée.	Oui / Non
fabriquée en grande série pour un prix modique.	Oui / Non

Consignes de correction

Crédit complet : Dans l'ordre : Oui, Oui, Oui, Non.

Commentaires

Pour répondre correctement à cette question, les élèves doivent identifier les facteurs de variation et les variables mesurées lors de l'analyse d'affirmations sur des vêtements. Ils doivent également déterminer s'il existe des techniques pour mesurer les variables et si d'autres variables peuvent être contrôlées. Ils doivent appliquer précisément ce processus aux quatre affirmations. La thématique des vêtements « intelligents » se situe dans le champ d'application « Frontières des sciences et de la technologie » et répond à des besoins qu'éprouvent les enfants handicapés, ce qui place cet item dans le contexte « social ». Comme cette question fait appel à des compétences scientifiques qui portent sur la nature de la recherche scientifique, elle se classe dans la catégorie « démarche scientifique ».

Enfin, elle se situe au niveau 4, car les élèves doivent identifier des facteurs de variation et des variables mesurées et juger de ce qu'il faudrait faire pour mesurer et contrôler des variables.

■ Figure I.3.16 ■
MARY MONTAGU

Lisez l'article de journal suivant et répondez aux questions qui suivent.

L'HISTOIRE DE LA VACCINATION

Mary Montagu était une très belle femme. En 1715, elle survécut à une infection par la variole, mais elle resta défigurée par les cicatrices. Lors d'un séjour en Turquie en 1717, elle observa une méthode dite d'inoculation qui y était pratiquée couramment. Ce traitement consistait à transmettre une forme atténuée du virus de la variole en griffant la peau de jeunes personnes saines, qui tombaient alors malades mais ne développaient, dans la plupart des cas, qu'une forme bénigne de la maladie.

Mary Montagu fut si convaincue que ces inoculations étaient sans danger qu'elle fit inoculer son fils et sa fille.

En 1796, Edward Jenner se servit d'inoculations d'une maladie apparentée, la vaccine, afin de produire des anticorps contre la variole. Comparé à l'inoculation de la variole, ce traitement présentait moins d'effets secondaires et la personne traitée ne pouvait pas en infecter d'autres. On connaît ce traitement sous le nom de vaccination.

MARY MONTAGU – QUESTION 2

Format de l'item : Item à choix multiple

Compétence scientifique : Explication scientifique de phénomènes

Catégorie de connaissances : « Systèmes vivants » (connaissances en sciences)

Champ d'application : « Santé »

Contexte : Social

Degré de difficulté : 436 points

Pourcentage de réponses correctes (pays de l'OCDE) : 74.9 %

708	Niveau 6
633	Niveau 5
559	Niveau 4
484	Niveau 3
409	Niveau 2
335	Niveau 1
	Sous le niveau 1

Contre quels types de maladies peut-on se faire vacciner ?

- A. Les maladies héréditaires, comme l'hémophilie.
- B. Les maladies qui sont provoquées par des virus, comme la polio.
- C. Les maladies dues à un dysfonctionnement du corps, comme le diabète.
- D. Toutes les maladies pour lesquelles il n'existe pas de traitement.

Consignes de correction

Crédit complet : B. Les maladies qui sont provoquées par des virus, comme la polio.

Commentaires

Pour obtenir un crédit complet à cette question, les élèves doivent se remémorer un seul fait scientifique, en l'occurrence que la vaccination aide à prévenir des maladies provoquées par des substances externes au corps humain. Ils doivent ensuite s'en servir pour écarter les explications incorrectes et sélectionner la seule correcte. Le terme « virus » qui figure dans le stimulus donne un indice aux élèves, ce qui a pu rendre cet item plus facile. Cette question se situe au niveau 2, car les élèves doivent uniquement se remémorer un fait scientifique tangible, puis l'appliquer dans un contexte relativement simple.

MARY MONTAGU – QUESTION 3

Format de l'item : Item à choix multiple

Compétence scientifique : Explication scientifique de phénomènes

Catégorie de connaissances : « Systèmes vivants » (connaissances en sciences)

Champ d'application : « Santé »

Contexte : Social

Degré de difficulté : 431 points

Pourcentage de réponses correctes (pays de l'OCDE) : 75.1 %

708	Niveau 6
633	Niveau 5
559	Niveau 4
484	Niveau 3
409	Niveau 2
335	Niveau 1
	Sous le niveau 1

Si des animaux ou des êtres humains tombent malades à la suite d'une infection bactérienne puis en guérissent, ils ne tomberont généralement plus malades à cause du type de bactéries qui a provoqué cette maladie.

Quelle en est la raison ?

- A. Leur corps a tué toutes les bactéries qui peuvent provoquer le même genre de maladie.
- B. Leur corps a fabriqué des anticorps qui tuent ce type de bactéries avant qu'elles ne se multiplient.
- C. Leurs globules rouges tuent toutes les bactéries qui peuvent provoquer le même genre de maladie.
- D. Leurs globules rouges capturent toutes les bactéries de ce type et les éliminent du corps.

Consignes de correction

Crédit complet : Leur corps a fabriqué des anticorps qui tuent ce type de bactéries avant qu'elles ne se multiplient.

Commentaires

Pour répondre correctement à cette question, les élèves doivent se remémorer le fait que le corps produit des anticorps qui attaquent les bactéries à l'origine des maladies bactériennes. Ils doivent également savoir que ces anticorps permettent de résister par la suite aux infections provoquées par les mêmes bactéries. Comme cette question traite de la prévention des maladies dans le cadre de la santé publique, elle se situe dans un contexte « social ».

Pour sélectionner l'explication correcte, les élèves doivent simplement se remémorer un fait scientifique tangible et l'appliquer dans un contexte relativement simple. Cette question est donc caractéristique du niveau 2.

MARY MONTAGU – QUESTION 4

Format de l'item : Item à réponse construite ouverte

Compétence scientifique : Explication scientifique de phénomènes

Catégorie de connaissances : « Systèmes vivants » (connaissances en sciences)

Champ d'application : « Santé »

Contexte : Social

Degré de difficulté : 507 points

Pourcentage de réponses correctes (pays de l'OCDE) : 61.7 %

708	Niveau 6
633	Niveau 5
559	Niveau 4
484	Niveau 3
409	Niveau 2
335	Niveau 1
	Sous le niveau 1

Donnez une raison pour laquelle il est recommandé que les jeunes enfants et les personnes âgées, en particulier, soient vaccinés contre la grippe.

Consignes de correction

Crédit complet : Réponses faisant référence au fait que les personnes jeunes et/ou âgées ont un système immunitaire plus faible que d'autres personnes, ou réponse analogue. Par exemple :

- Ces personnes sont moins résistantes aux maladies.
- Les jeunes et les vieux ne peuvent pas se défendre contre les maladies aussi bien que les autres.
- Ils ont plus de risques d'attraper la grippe.
- Si ces personnes attrapent la grippe, les effets sont pires.
- Parce que les organismes des jeunes enfants et des personnes âgées sont plus faibles.
- Les personnes âgées tombent plus facilement malades.

Commentaires

Pour répondre à cette question, les élèves doivent comprendre pourquoi la grippe peut être plus grave chez les jeunes enfants et les personnes âgées que dans la population en général. Ils doivent attribuer directement ou indirectement ce fait au système immunitaire plus faible des jeunes enfants et des personnes âgées. Cette question porte sur la prévention des maladies dans le cadre de la santé publique et se situe dès lors dans un contexte social.

Cet item demande aux élèves d'appliquer des connaissances très répandues et leur fournit un indice sur la variation de la résistance aux maladies entre les groupes de la population, ce qui le classe au niveau 3.



■ Figure I.3.17 ■

CULTURES GÉNÉTIQUEMENT MODIFIÉES

LE MAÏS OGM DEVRAIT ÊTRE INTERDIT

Des groupes de protection de la nature ont demandé l'interdiction d'une nouvelle espèce de maïs génétiquement modifiée (OGM, organisme génétiquement modifié).

Ce maïs OGM est conçu pour résister à un nouvel herbicide puissant qui détruit les plants de maïs traditionnels. Ce nouvel herbicide détruira la plupart des mauvaises herbes qui poussent dans les champs de maïs.

Les protecteurs de la nature déclarent que, comme ces mauvaises herbes sont une source de nourriture pour les petits animaux, en particulier les insectes, l'utilisation de ce nouvel herbicide avec le maïs OGM nuira à l'environnement. Les partisans du maïs OGM répondent qu'une étude scientifique a démontré que cela n'arrivera pas.

Voici quelques détails de l'étude scientifique mentionnée dans l'article ci-dessus :

- On a semé du maïs dans 200 champs à travers le pays.
- On a divisé chaque champ en deux parties. Dans une moitié, on a cultivé du maïs génétiquement modifié (OGM) traité avec le nouvel herbicide puissant, et dans l'autre moitié on a cultivé du maïs traditionnel traité avec un herbicide traditionnel.
- On a trouvé à peu près le même nombre d'insectes sur le maïs OGM traité avec le nouvel herbicide que sur le maïs traditionnel traité avec l'herbicide traditionnel.

CULTURES GÉNÉTIQUEMENT MODIFIÉES – QUESTION 3

Format de l'item : Item à choix multiple

Compétence scientifique : Identification de questions d'ordre scientifique

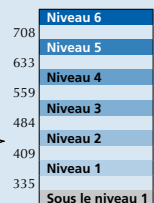
Catégorie de connaissances : « Démarche scientifique » (connaissances à propos des sciences)

Champ d'application : « Frontières des sciences et de la technologie »

Contexte : Social

Degré de difficulté : 421 points ■

Pourcentage de réponses correctes (pays de l'OCDE) : 73.6 %



On a semé du maïs dans 200 champs à travers le pays. Pourquoi les scientifiques ont-ils utilisé plus d'un site ?

- A. Afin que de nombreux agriculteurs puissent essayer le nouveau maïs OGM.
- B. Pour voir quelle quantité de maïs OGM ils pourraient cultiver.
- C. Pour recouvrir le plus de terrain possible avec des cultures OGM.
- D. Pour inclure diverses conditions de culture du maïs.

Consignes de correction

Crédit complet : D. Pour inclure diverses conditions de culture du maïs.

Commentaires

La question 3 de l'unité CULTURES GÉNÉTIQUEMENT MODIFIÉES est caractéristique des items de niveau 2 qui font appel à la compétence identification de questions d'ordre scientifique. Il s'agit d'une question simple à propos de conditions variables dans une étude scientifique. Pour y répondre, les élèves doivent posséder certaines connaissances sur la conception des expériences scientifiques.

Pour répondre correctement à cette question en l'absence d'indices, les élèves doivent comprendre que l'effet des traitements (des herbicides différents) sur les résultats (les nombres d'insectes) peut dépendre de facteurs environnementaux et réaliser qu'en conséquence, répéter l'expérience dans 200 sites permet de réduire le risque de voir un facteur environnemental biaiser les résultats. Comme cet item porte essentiellement sur la méthodologie de l'expérience, il se classe dans la catégorie « démarche scientifique ». Il relève du champ d'application « Frontières des sciences et de la technologie », car il traite de la modification génétique, et se situe dans un contexte social puisqu'il se limite à un seul pays.

En l'absence d'indices, cet item aurait été classé au niveau 4, puisque les élèves auraient dû comprendre la nécessité de tenir compte de facteurs environnementaux et trouver le moyen d'y parvenir. Toutefois, comme des indices sont fournis par les trois distracteurs, cet item a été classé au niveau 2. Les élèves doivent en principe éliminer facilement ces options pour ne garder que l'explication correcte, ce qui réduit la difficulté de l'item.

■ Figure I.3.18 ■

EXERCICE PHYSIQUE

Pratiqué régulièrement, mais avec modération, l'exercice est bon pour la santé.

**EXERCICE PHYSIQUE – QUESTION 3**

Format de l'item : Item complexe à choix multiple

Compétence scientifique : Explication scientifique de phénomènes

Catégorie de connaissances : Systèmes vivants (connaissances en sciences)

Champ d'application : « Santé »

Contexte : Personnel

Degré de difficulté : 386 points

Pourcentage de réponses correctes (pays de l'OCDE) : 82.4 %

708	Niveau 6
633	Niveau 5
559	Niveau 4
484	Niveau 3
409	Niveau 2
335	Niveau 1
	Sous le niveau 1

Que se passe-t-il lors d'un exercice musculaire ? Entourez « Oui » ou « Non » pour chacune des affirmations.

Ceci se produit-il lors d'un exercice musculaire ?	Oui ou Non ?
Le sang circule davantage dans les muscles.	Oui / Non
Des graisses se forment dans les muscles.	Oui / Non

Consignes de correction

Crédit complet : Les deux réponses sont correctes. Dans l'ordre : Oui, Non.

Commentaires

Pour répondre correctement à cette question, les élèves doivent se remémorer des faits probants sur le fonctionnement des muscles et la formation de graisses dans le corps. En d'autres termes, ils doivent posséder des connaissances scientifiques, en l'occurrence que l'exercice physique accroît la circulation du sang et empêche la formation de graisse dans les muscles, pour déterminer que la première affirmation de cet item complexe à choix multiple est vraie et que la seconde est fausse.

Il n'y a pas de rapport entre les deux affirmations factuelles simples proposées dans la question. Elles doivent être déclarées vraies ou fausses indépendamment l'une de l'autre, même si elles portent toutes deux sur un effet de l'exercice physique. Comme cet item fait appel à des connaissances très répandues, il se classe au niveau 1. D'autres items se situent également au niveau 1, c'est-à-dire sous le seuil de compétence, sur l'échelle explication scientifique de phénomènes dans les unités EXERCICE PHYSIQUE, VÊTEMENTS et LE GRAND CANYON.



PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN SCIENCES

Lors du cycle PISA 2006, dont les sciences étaient le domaine majeur d'évaluation, six niveaux de compétence ont été définis sur l'échelle de culture scientifique. Ce sont les mêmes niveaux de compétence qui sont utilisés pour rendre compte des résultats du cycle PISA 2009 en sciences. Le processus employé pour définir les niveaux de compétence en sciences est identique à celui utilisé en compréhension de l'écrit et en culture mathématique (voir le chapitre 2 du volume I).

La figure I.3.19 indique les savoirs et savoir-faire scientifiques que les élèves possèdent aux différents niveaux de compétence, le niveau 6 étant le niveau le plus élevé de compétence.

■ Figure I.3.19 ■

Description succincte des six niveaux de compétence en sciences

Niveau	Score minimum	Capacités caractéristiques
6	708	Au niveau 6, les élèves sont capables d'identifier, d'expliquer et d'appliquer des connaissances en sciences et des <i>connaissances à propos des sciences</i> dans un éventail de situations complexes qui s'inspirent de la vie réelle. Ils sont en mesure d'établir des liens entre différentes sources d'information et explications, et d'y puiser des éléments pertinents pour justifier des décisions. Ils sont systématiquement capables de se livrer à des réflexions et à des raisonnements scientifiques approfondis, et d'utiliser leur compréhension scientifique pour étayer des solutions dans des situations scientifiques et technologiques qui ne leur sont pas familières. Ils parviennent à exploiter leurs connaissances scientifiques et à développer des arguments en faveur de conseils ou de décisions dans des situations <i>personnelles, sociales ou mondiales</i> .
5	633	Au niveau 5, les élèves sont capables d'identifier les aspects scientifiques de nombreuses situations complexes qui s'inspirent de la vie réelle et d'y appliquer des concepts scientifiques et des <i>connaissances à propos des sciences</i> . Ils sont en mesure de comparer, de sélectionner et d'évaluer les faits scientifiques requis pour faire face à ces situations. Ils possèdent des facultés bien développées de recherche et sont capables d'établir des liens à bon escient entre des connaissances et de cerner des situations de manière critique. Ils sont capables d'élaborer des explications sur la base des faits et des arguments qui découlent de leurs analyses critiques.
4	559	Au niveau 4, les élèves sont capables de faire face à des situations ou à des problèmes qui impliquent des phénomènes explicites et qui leur demandent de faire des inférences à propos du rôle de la science ou de la technologie. Ils parviennent à sélectionner des explications issues de disciplines scientifiques ou technologiques différentes, puis à les intégrer et à les associer directement à des aspects de situations de la vie réelle. Ils sont capables de réfléchir à leurs actes et de communiquer leurs décisions en se basant sur des connaissances et des arguments scientifiques.
3	484	Au niveau 3, les élèves sont capables d'identifier des questions scientifiques décrites clairement dans un éventail de contextes. Ils sont en mesure de sélectionner des faits et des connaissances pour expliquer des phénomènes, et d'appliquer des stratégies de recherche ou des modèles simples. Ils sont capables d'interpréter, d'utiliser et d'appliquer directement des concepts scientifiques issus de disciplines différentes. Ils peuvent élaborer des arguments succincts sur la base de faits et prendre des décisions en s'appuyant sur leurs connaissances scientifiques.
2	409	Au niveau 2, les élèves possèdent les connaissances scientifiques requises pour fournir des explications plausibles dans des contextes familiers ou tirer des conclusions de recherches simples. Ils sont en mesure de se livrer à des raisonnements directs et d'interpréter de manière littérale les résultats d'une recherche scientifique ou la solution d'un problème de technologie.
1	335	Au niveau 1, les élèves ont des connaissances scientifiques tellement limitées qu'ils peuvent uniquement les appliquer dans un petit nombre de situations familières. Ils peuvent fournir des explications scientifiques qui vont de soi et découlent explicitement des faits donnés.

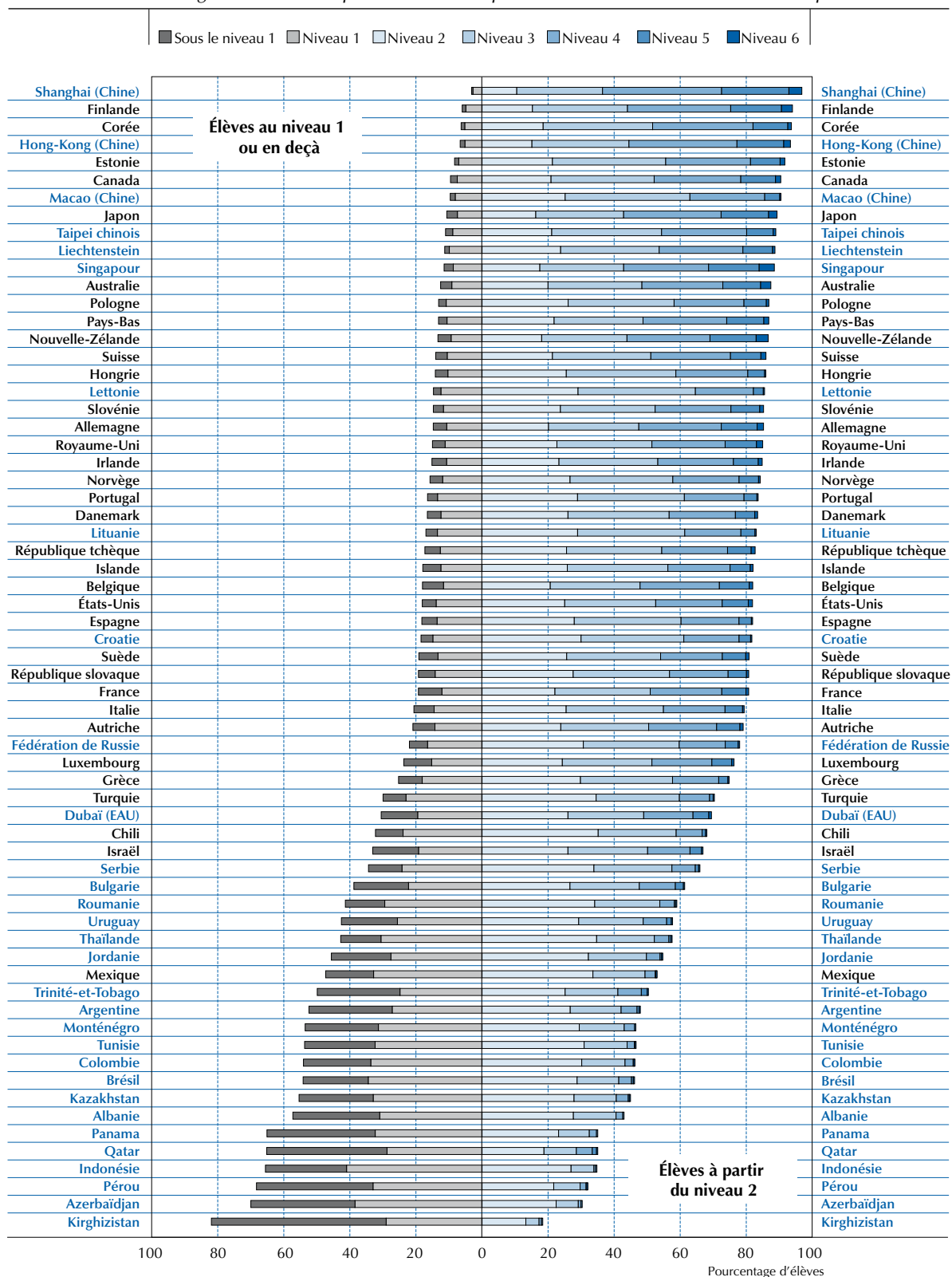
Niveau 6 de l'échelle de culture scientifique (score supérieur à 708 points)

Au niveau 6, les élèves sont capables d'identifier, d'expliquer et d'appliquer des connaissances en sciences et des *connaissances à propos des sciences* dans un éventail de situations complexes qui s'inspirent de la vie réelle. Ils sont en mesure d'établir des liens entre différentes sources d'information et explications, et d'y puiser des éléments pertinents pour justifier des décisions. Ils sont systématiquement capables de se livrer à des réflexions et à des raisonnements scientifiques approfondis, et d'utiliser leur compréhension scientifique pour étayer des solutions dans des situations scientifiques et technologiques qui ne leur sont pas familières. Ils parviennent à exploiter leurs connaissances scientifiques et à développer des arguments en faveur de conseils ou de décisions dans des situations personnelles, sociales ou mondiales.

■ Figure I.3.20 ■

Quel est le niveau de compétence des élèves en culture scientifique ?

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture scientifique





En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 1.1 % des élèves parviennent à se hisser au niveau 6. Leur pourcentage est compris entre 2 % et 5 % en Nouvelle-Zélande (3.6 %), en Finlande (3.3 %), en Australie (3.1 %) et au Japon (2.6 %), et dans les pays et économies partenaires, à Singapour (4.6 %), à Shanghai (Chine) (3.9 %) et à Hong-Kong (Chine) (2.0 %). Ce pourcentage est nul au Mexique, au Chili et en Turquie, ainsi que dans la moitié des pays partenaires, à savoir en Indonésie, en Azerbaïdjan, au Kirghizistan, au Monténégro, au Panama, en Albanie, en Colombie, en Tunisie, en Jordanie, en Roumanie, au Brésil, au Kazakhstan, au Pérou, en Serbie, en Thaïlande et en Argentine.

Niveau 5 de l'échelle de culture scientifique (score supérieur à 633 points mais inférieur ou égal à 708 points)

Au niveau 5, les élèves sont capables d'identifier les aspects scientifiques de nombreuses situations complexes qui s'inspirent de la vie réelle et d'y appliquer des concepts scientifiques et des *connaissances à propos des sciences*. Ils sont en mesure de comparer, de sélectionner et d'évaluer les faits scientifiques requis pour faire face à ces situations. Ils possèdent des facultés bien développées de recherche et sont capables d'établir des liens à bon escient entre des connaissances et de cerner des situations de manière critique. Ils sont capables d'élaborer des explications sur la base des faits et des arguments qui découlent de leurs analyses critiques.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 8.5 % des élèves se classent au niveau 5 ou au niveau 6 (voir la figure I.3.21 et le tableau I.3.4). Plus de 15 % des élèves se situent à l'un de ces deux niveaux en Finlande (18.7 %), en Nouvelle-Zélande (17.6 %) et au Japon (16.9 %), et dans les pays et économies partenaires, à Shanghai (Chine) (24.3 %), à Singapour (19.9 %) et à Hong-Kong (Chine) (16.2 %). Le pourcentage d'élèves atteignant au moins le niveau 5 est nul dans trois pays partenaires, en l'occurrence en Indonésie, en Azerbaïdjan et au Kirghizistan. Ce pourcentage est inférieur ou égal à 0.5 % au Mexique (0.2 %) et dans les pays et économies partenaires, en Albanie (0.1 %), en Colombie (0.1 %), en Tunisie (0.2 %), au Pérou (0.2 %), au Panama (0.2 %), au Monténégro (0.2 %), au Kazakhstan (0.3 %), en Roumanie (0.4 %) et en Jordanie (0.5 %).

Niveau 4 de l'échelle de culture scientifique (score supérieur à 559 points mais inférieur ou égal à 633 points)

Au niveau 4, les élèves sont capables de faire face à des situations ou à des problèmes qui impliquent des phénomènes explicites et qui leur demandent de faire des inférences à propos du rôle des sciences ou de la technologie. Ils parviennent à sélectionner des explications issues de disciplines scientifiques ou technologiques différentes, puis à les intégrer et à les associer directement à des aspects de situations de la vie réelle. Ils sont capables de réfléchir à leurs actes et de communiquer leurs décisions en se basant sur des connaissances et des arguments scientifiques.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 29.1 % des élèves parviennent au moins au niveau 4 (ce pourcentage inclut les élèves qui se classent au niveau 4, 5 ou 6) (voir la figure I.3.21 et le tableau I.3.4). Le pourcentage d'élèves au niveau 4, 5 ou 6 s'établit à 50 % en Finlande et passe la barre des 60 % dans une économie partenaire, à savoir à Shanghai (Chine). Entre 35 % et 49 % des élèves se classent à l'un de ces niveaux au Japon (46.4 %), en Nouvelle-Zélande (42.8 %), en Corée (42.0 %), en Australie (39.0 %), au Canada (38.3 %), aux Pays-Bas (38.1 %), en Allemagne (37.8 %) et en Estonie (36.1 %), et dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) (48.9 %), à Singapour (45.6 %) et au Liechtenstein (35.1 %). Par contraste, moins de 5 % des élèves atteignent le niveau 4, 5 ou 6 au Mexique (3.3 %) et dans les pays et économies partenaires, en Indonésie (0.5 %), au Kirghizistan (0.8 %), en Azerbaïdjan (0.8 %), au Pérou (2.0 %), en Albanie (2.1 %), en Tunisie (2.3 %), au Panama (2.4 %), en Colombie (2.6 %), au Monténégro (3.4 %), au Kazakhstan (3.9 %), au Brésil (4.4 %), en Jordanie (4.6 %) et en Roumanie (4.8 %).

Niveau 3 de l'échelle de culture scientifique (score supérieur à 484 points mais inférieur ou égal à 559 points)

Au niveau 3, les élèves sont capables d'identifier des questions scientifiques décrites clairement dans un éventail de contextes. Ils sont en mesure de sélectionner des faits et des connaissances pour expliquer des phénomènes, et d'appliquer des stratégies de recherche ou des modèles simples. Ils sont capables d'interpréter, d'utiliser et d'appliquer directement des concepts scientifiques issus de disciplines différentes. Ils peuvent élaborer des arguments succincts sur la base de faits et prendre des décisions en s'appuyant sur leurs connaissances scientifiques.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 57.7 % des élèves atteignent au moins le niveau 3 (ce pourcentage inclut les élèves qui se classent au niveau 3, 4, 5 ou 6) de l'échelle de culture scientifique (voir la figure I.3.21 et le tableau I.3.4).

Plus de trois quarts des adolescents de 15 ans parviennent au moins au niveau 3 en Finlande (78.7 %) et en Corée (75.2 %), parmi les pays de l'OCDE, et à Shanghai (Chine) (86.3 %) et à Hong-Kong (Chine) (78.3 %), parmi les économies partenaires. Deux tiers au moins des élèves se classent au moins au niveau 3 au Japon (73.1 %), en Estonie (70.4 %), au Canada (69.6 %), en Nouvelle-Zélande (68.6 %) et en Australie (67.5 %), parmi les pays de l'OCDE, et à Singapour (71.1 %) et au Taipei chinois (67.8 %), parmi les pays et économies partenaires.

Niveau 2 de l'échelle de culture scientifique (score supérieur à 409 points mais inférieur ou égal à 484 points)

Au niveau 2, les élèves possèdent les connaissances scientifiques requises pour fournir des explications plausibles dans des contextes familiers ou tirer des conclusions de recherches simples. Ils sont en mesure de se livrer à des raisonnements directs et d'interpréter de manière littérale les résultats d'une recherche scientifique ou la solution d'un problème de technologie. Le niveau 2 a été choisi pour représenter le seuil de compétence sur l'échelle PISA de culture scientifique, car il marque le point de l'échelle à partir duquel les élèves commencent à montrer qu'ils possèdent les compétences en sciences qui leur permettent de faire face à des situations de la vie courante en rapport avec les sciences et la technologie.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 82 % des élèves atteignent au moins le niveau 2. Ce pourcentage est supérieur à 90 % en Finlande (94.0 %), en Corée (93.7 %), en Estonie (91.7 %) et au Canada (90.4 %), et dans les économies partenaires, à Shanghai (Chine) (96.8 %), à Hong-Kong (Chine) (93.4 %) et à Macao (Chine) (90.4 %). Deux tiers au moins des élèves parviennent au moins au niveau 2 dans tous les pays, sauf dans trois pays partenaires, en l'occurrence au Kirghizistan (18.0 %), en Azerbaïdjan (30.0 %) et au Pérou (31.7 %) (voir la figure I.3.21 et le tableau I.3.4).

Niveau 1 de l'échelle de culture scientifique (score supérieur à 335 points mais inférieur ou égal à 409 points) ou en deçà

Au niveau 1, les élèves ont des connaissances scientifiques tellement limitées qu'ils peuvent uniquement les appliquer dans un petit nombre de situations familières. Ils peuvent fournir des explications scientifiques qui vont de soi et découlent explicitement des faits donnés.

Les élèves dont le score est inférieur à 335 points – ce qui les situe sous le niveau 1 – ne parviennent pas au niveau de compétence le plus élémentaire que l'enquête PISA évalue. Ces élèves éprouveront de grandes difficultés à utiliser la science pour tirer parti des possibilités de formation et d'apprentissage, et faire face à des situations de la vie en rapport avec la science et la technologie.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 18 % des élèves se situent sous le niveau 2 : 13 % se classent au niveau 1 et 5 %, sous le niveau 1. Moins de 10 % des élèves se situent au niveau 1 ou en deçà en Finlande (6.0 %), en Corée (6.3 %), en Estonie (8.3 %) et au Canada (9.6 %), et dans les économies partenaires, à Shanghai (Chine) (3.2 %), à Hong-Kong (Chine) (6.6 %) et à Macao (Chine) (9.6 %). Dans tous les autres pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves au niveau 1 ou en deçà varie entre 10.7 % au Japon et 47.4 % au Mexique. Plus de trois quarts des élèves se classent au-delà du niveau 2 dans un pays partenaire, à savoir au Kirghizistan (82.0 %) (voir la figure I.3.21 et le tableau I.3.4).

Performance moyenne des pays en sciences

Le score moyen des pays permet de résumer leur performance en sciences. Le score moyen, tous pays de l'OCDE confondus, s'établit à 498 points lors du cycle PISA 2006 (dont les sciences étaient le domaine majeur d'évaluation) et à 501 points lors du cycle PISA 2009.

Seules les différences statistiquement significatives doivent être prises en considération lors de la comparaison des scores moyens. La figure I.3.21 indique le score moyen de chaque pays et présente deux par deux les pays entre lesquels les écarts de score moyen sont statistiquement significatifs. En regard de chaque pays indiqué à gauche dans la colonne centrale, sont indiqués dans la colonne de droite les pays dont il est établi avec un intervalle de confiance de 95 % que le score moyen ne s'écarte pas de son score dans une mesure statistiquement significative. Dans la liste de la colonne centrale, les pays sont classés en fonction de leur score moyen, ils se situent donc au-dessus des pays dont le score est inférieur au leur et en dessous des pays dont le score est supérieur au leur.

■ Figure I.3.21 ■

Comparaison de la performance des pays en culture scientifique

		Score supérieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
		Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
		Score inférieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
Moyenne	Pays	Pays dont le score moyen N'EST PAS significativement différent du pays considéré
575	Shanghai (Chine)	
554	Finlande	Hong-Kong (Chine)
549	Hong-Kong (Chine)	Finlande
542	Singapour	Japon, Corée
539	Japon	Singapour, Corée, Nouvelle-Zélande
538	Corée	Singapour, Japon, Nouvelle-Zélande
532	Nouvelle-Zélande	Japon, Corée, Canada, Estonie, Australie, Pays-Bas
529	Canada	Nouvelle-Zélande, Estonie, Australie, Pays-Bas
528	Estonie	Nouvelle-Zélande, Canada, Australie, Pays-Bas, Allemagne, Liechtenstein
527	Australie	Nouvelle-Zélande, Canada, Estonie, Pays-Bas, Taipei chinois, Allemagne, Liechtenstein
522	Pays-Bas	Nouvelle-Zélande, Canada, Estonie, Australie, Taipei chinois, Allemagne, Liechtenstein, Suisse, Royaume-Uni, Slovénie
520	Taipei chinois	Australie, Pays-Bas, Allemagne, Liechtenstein, Suisse, Royaume-Uni
520	Allemagne	Estonie, Australie, Pays-Bas, Taipei chinois, Liechtenstein, Suisse, Royaume-Uni
520	Liechtenstein	Estonie, Australie, Pays-Bas, Taipei chinois, Allemagne, Suisse, Royaume-Uni
517	Suisse	Pays-Bas, Taipei chinois, Allemagne, Liechtenstein, Royaume-Uni, Slovénie, Macao (Chine)
514	Royaume-Uni	Pays-Bas, Taipei chinois, Allemagne, Liechtenstein, Suisse, Slovénie, Macao (Chine), Pologne, Irlande
512	Slovénie	Pays-Bas, Suisse, Royaume-Uni, Macao (Chine), Pologne, Irlande, Belgique
511	Macao (Chine)	Suisse, Royaume-Uni, Slovénie, Pologne, Irlande, Belgique
508	Pologne	Royaume-Uni, Slovénie, Macao (Chine), Irlande, Belgique, Hongrie, États-Unis
508	Irlande	Royaume-Uni, Slovénie, Macao (Chine), Pologne, Belgique, Hongrie, États-Unis, République tchèque, Norvège
507	Belgique	Slovénie, Macao (Chine), Pologne, Irlande, Hongrie, États-Unis, République tchèque, Norvège, France
503	Hongrie	Pologne, Irlande, Belgique, États-Unis, République tchèque, Norvège, Danemark, France, Suède, Autriche
502	États-Unis	Pologne, Irlande, Belgique, Hongrie, République tchèque, Norvège, Danemark, France, Islande, Suède, Autriche, Lettonie, Portugal
500	République tchèque	Irlande, Belgique, Hongrie, États-Unis, Norvège, Danemark, France, Islande, Suède, Autriche, Lettonie, Portugal
500	Norvège	Irlande, Belgique, Hongrie, États-Unis, République tchèque, Danemark, France, Islande, Suède, Autriche, Lettonie, Portugal
499	Danemark	Hongrie, États-Unis, République tchèque, Norvège, France, Islande, Suède, Autriche, Lettonie, Portugal
498	France	Belgique, Hongrie, États-Unis, République tchèque, Norvège, Danemark, Islande, Suède, Autriche, Lettonie, Portugal, Lituanie, République slovaque
496	Islande	États-Unis, République tchèque, Norvège, Danemark, France, Suède, Autriche, Lettonie, Portugal, Lituanie, République slovaque
495	Suède	Hongrie, États-Unis, République tchèque, Norvège, Danemark, France, Islande, Autriche, Lettonie, Portugal, Lituanie, République slovaque, Italie
494	Autriche	Hongrie, États-Unis, République tchèque, Norvège, Danemark, France, Islande, Suède, Lettonie, Portugal, Lituanie, République slovaque, Italie, Espagne, Croatie
494	Lettonie	États-Unis, République tchèque, Norvège, Danemark, France, Islande, Suède, Autriche, Portugal, Lituanie, République slovaque, Italie, Espagne, Croatie
493	Portugal	États-Unis, République tchèque, Norvège, Danemark, France, Islande, Suède, Autriche, Lettonie, Lituanie, République slovaque, Italie, Espagne, Croatie
491	Lituanie	France, Islande, Suède, Autriche, Lettonie, Portugal, République slovaque, Italie, Espagne, Croatie
490	République slovaque	France, Islande, Suède, Autriche, Lettonie, Portugal, Lituanie, Italie, Espagne, Croatie
489	Italie	Suède, Autriche, Lettonie, Portugal, Lituanie, République slovaque, Espagne, Croatie
488	Espagne	Autriche, Lettonie, Portugal, Lituanie, République slovaque, Italie, Croatie, Luxembourg
486	Croatie	Autriche, Lettonie, Portugal, Lituanie, République slovaque, Italie, Espagne, Luxembourg, Fédération de Russie
484	Luxembourg	Espagne, Croatie, Fédération de Russie
478	Fédération de Russie	Croatie, Luxembourg, Grèce
470	Grèce	Fédération de Russie, Dubaï (EAU)
466	Dubaï (EAU)	Grèce
455	Israël	Turquie, Chili
454	Turquie	Israël, Chili
447	Chili	Israël, Turquie, Serbie, Bulgarie
443	Serbie	Chili, Bulgarie
439	Bulgarie	Chili, Serbie, Roumanie, Uruguay
428	Roumanie	Bulgarie, Uruguay, Thaïlande
427	Uruguay	Bulgarie, Roumanie, Thaïlande
425	Thaïlande	Roumanie, Uruguay
416	Mexique	Jordanie
415	Jordanie	Mexique, Trinité-et-Tobago
410	Trinité-et-Tobago	Jordanie, Brésil
405	Brésil	Trinité-et-Tobago, Colombie, Monténégro, Argentine, Tunisie, Kazakhstan
402	Colombie	Brésil, Monténégro, Argentine, Tunisie, Kazakhstan
401	Monténégro	Brésil, Colombie, Argentine, Tunisie, Kazakhstan
401	Argentine	Brésil, Colombie, Monténégro, Tunisie, Kazakhstan, Albanie
401	Tunisie	Brésil, Colombie, Monténégro, Argentine, Kazakhstan
400	Kazakhstan	Brésil, Colombie, Monténégro, Argentine, Tunisie, Albanie
391	Albanie	Argentine, Kazakhstan, Indonésie
383	Indonésie	Albanie, Qatar, Panama, Azerbaïdjan
379	Qatar	Indonésie, Panama
376	Panama	Indonésie, Qatar, Azerbaïdjan, Pérou
373	Azerbaïdjan	Indonésie, Panama, Pérou
369	Pérou	Panama, Azerbaïdjan
330	Kirghizistan	

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366921>

■ Figure I.3.22 ■

Classement des pays en culture scientifique

	Score supérieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
	Score inférieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

Échelle de culture scientifique						
	Score moyen	Er. T.	Plage de classement			
			Pays de l'OCDE		Tous pays/économies	
			Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure
Shanghai (Chine)	575	(2.3)			1	1
Finlande	554	(2.3)	1	1	2	3
Hong-Kong (Chine)	549	(2.8)			2	3
Singapour	542	(1.4)			4	6
Japon	539	(3.4)	2	3	4	6
Corée	538	(3.4)	2	4	4	7
Nouvelle-Zélande	532	(2.6)	3	6	6	9
Canada	529	(1.6)	4	7	7	10
Estonie	528	(2.7)	4	8	7	11
Australie	527	(2.5)	4	8	7	11
Pays-Bas	522	(5.4)	4	11	7	16
Taipei chinois	520	(2.6)			11	15
Allemagne	520	(2.8)	7	10	10	15
Liechtenstein	520	(3.4)			10	16
Suisse	517	(2.8)	8	12	12	17
Royaume-Uni	514	(2.5)	9	13	14	19
Slovénie	512	(1.1)	10	13	16	19
Macao (Chine)	511	(1.0)			16	19
Pologne	508	(2.4)	12	16	17	22
Irlande	508	(3.3)	11	17	16	23
Belgique	507	(2.5)	12	17	18	24
Hongrie	503	(3.1)	13	21	19	27
États-Unis	502	(3.6)	13	22	19	29
République tchèque	500	(3.0)	15	23	21	29
Norvège	500	(2.6)	16	23	21	29
Danemark	499	(2.5)	16	23	22	30
France	498	(3.6)	16	25	22	33
Islande	496	(1.4)	20	25	26	32
Suède	495	(2.7)	19	26	25	34
Autriche	494	(3.2)	19	28	25	36
Lettonie	494	(3.1)			25	35
Portugal	493	(2.9)	21	28	27	36
Lituanie	491	(2.9)			28	37
République slovaque	490	(3.0)	23	29	29	37
Italie	489	(1.8)	25	28	32	37
Espagne	488	(2.1)	25	29	32	37
Croatie	486	(2.8)			33	39
Luxembourg	484	(1.2)	28	29	37	39
Fédération de Russie	478	(3.3)			38	40
Grèce	470	(4.0)	30	30	39	41
Dubaï (EAU)	466	(1.2)			40	41
Israël	455	(3.1)	31	32	42	43
Turquie	454	(3.6)	31	33	42	44
Chili	447	(2.9)	32	33	43	45
Serbie	443	(2.4)			44	46
Bulgarie	439	(5.9)			44	47
Roumanie	428	(3.4)			47	49
Uruguay	427	(2.6)			47	49
Thaïlande	425	(3.0)			47	49
Mexique	416	(1.8)	34	34	50	51
Jordanie	415	(3.5)			50	52
Trinité-et-Tobago	410	(1.2)			51	53
Brésil	405	(2.4)			52	56
Colombie	402	(3.6)			53	58
Monténégro	401	(2.0)			54	58
Argentine	401	(4.6)			53	59
Tunisie	401	(2.7)			53	58
Kazakhstan	400	(3.1)			53	58
Albanie	391	(3.9)			58	60
Indonésie	383	(3.8)			59	62
Qatar	379	(0.9)			60	62
Panama	376	(5.7)			60	64
Azerbaïdjan	373	(3.1)			62	64
Pérou	369	(3.5)			62	64
Kirghizistan	330	(2.9)			65	65

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366921>



Par exemple, Shanghai (Chine) se classe en première position sur l'échelle PISA de culture scientifique, la Finlande vient en deuxième position, mais affiche un score dont on ne peut établir avec un intervalle de confiance de 95 % qu'il s'écarte de celui de Hong-Kong (Chine), en troisième position.

Comme le montrent les résultats des épreuves de sciences administrées lors du cycle PISA 2009, trois pays et économies surclassent tous les autres, avec un score supérieur de plus de la moitié d'un écart type à la moyenne : la Finlande (554 points), parmi les pays de l'OCDE, et Shanghai (Chine) (575 points) et Hong-Kong (Chine) (549 points), parmi les économies partenaires. Le Japon et la Corée, et dans les pays partenaires, Singapour, affichent un score de 539, 538 et 542 points respectivement : leur score est supérieur d'un demi-niveau de compétence environ à la moyenne de 501 points calculée sur la base des résultats du cycle PISA 2009. D'autres pays se distinguent par des scores supérieurs à la moyenne, à savoir la Nouvelle-Zélande, le Canada, l'Estonie, l'Australie, les Pays-Bas, l'Allemagne, la Suisse, le Royaume-Uni, la Slovaquie, la Pologne, l'Irlande et la Belgique, et dans les pays et économies partenaires, le Taipei chinois, le Liechtenstein et Macao (Chine). La Hongrie, les États-Unis, la République tchèque, la Norvège, le Danemark et la France affichent des scores proches de la moyenne.

L'écart de score entre le pays le plus performant et le pays le moins performant parmi les pays de l'OCDE s'établit à 138 points : le score moyen (554 points) du pays le plus performant, la Finlande, est supérieur de plus de la moitié d'un écart type à la moyenne, alors que le score moyen (416 points) du Mexique est inférieur de près d'un écart type à la moyenne. L'écart de score est plus important encore parmi les pays et économies partenaires. En effet, un écart de 245 points sépare le score de Shanghai (Chine) (575 points) du score du Kirghizistan (330 points).

Comme les chiffres sont calculés sur la base d'échantillons, il n'est pas possible d'indiquer précisément la position des pays dans le classement, mais uniquement de définir la plage de classement dans laquelle ils se situent avec un intervalle de confiance de 95 % (voir la figure I.3.22).

Le tableau I.3.6 montre les écarts de score entre les pays et économies. Les élèves sont encore plus dispersés sur l'échelle de culture scientifique que sur l'échelle de culture mathématique (entre 227 et 358 points d'écart). Parmi les pays de l'OCDE, certains pays peu performants, à savoir le Mexique, la Turquie et le Chili, affichent la dispersion la moins forte entre le 5^e et le 95^e centile : leur écart s'établit à 254, 265 et 268 points respectivement. La Corée se distingue par un écart de 266 points, mais compte parmi les trois pays les plus performants de l'OCDE. De même, les élèves sont peu dispersés à Shanghai (Chine), le pays qui a obtenu le meilleur score aux épreuves de sciences du cycle PISA 2009 : l'écart n'y est que de 270 points.

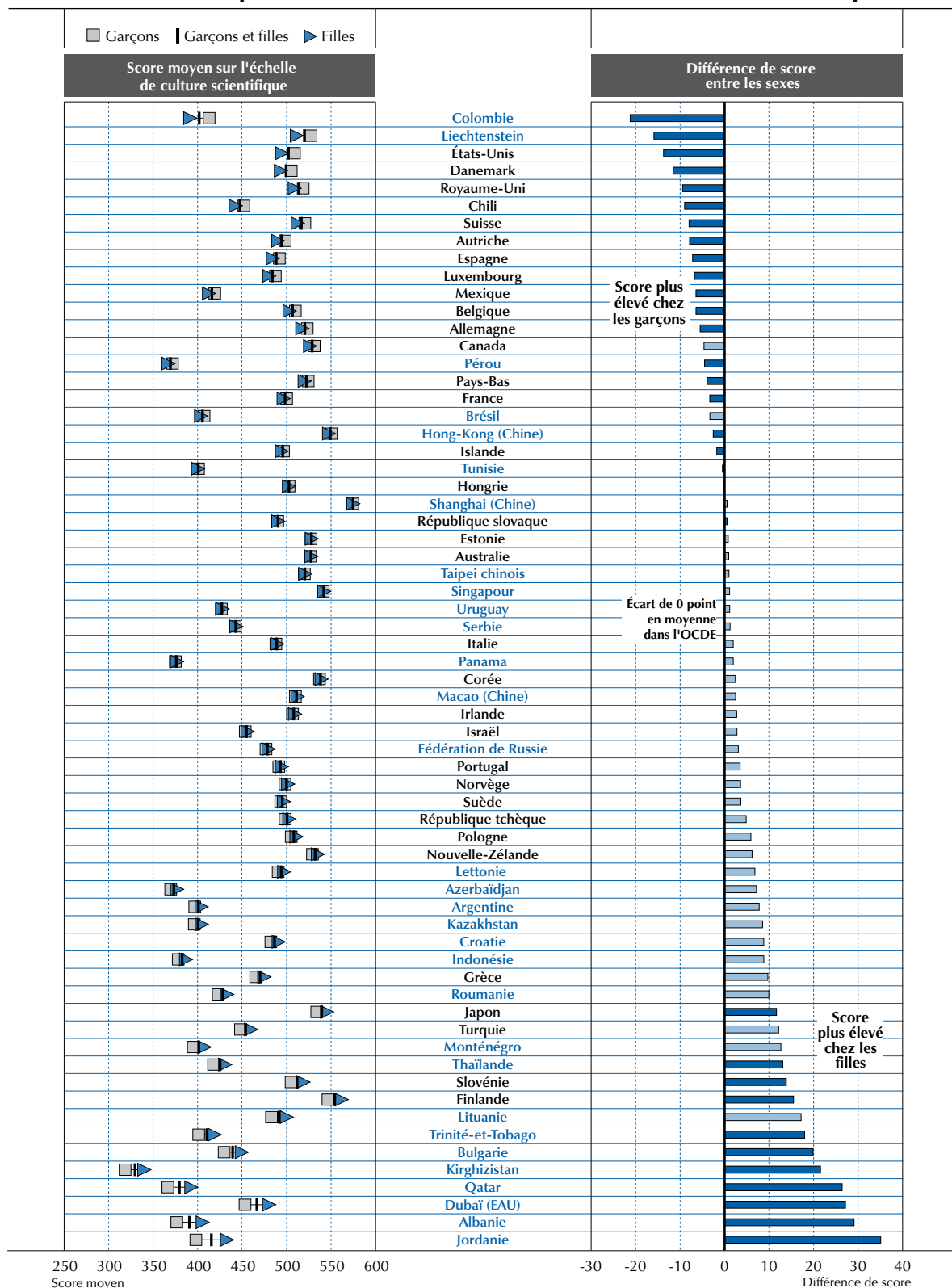
Variation de la performance en sciences selon le sexe

Dans les pays de l'OCDE, les écarts de performance entre les sexes tendent à être minimes, tant en valeur absolue que par comparaison avec les écarts de performance importants qui s'observent en compréhension de l'écrit et ceux plus modérés qui s'observent en mathématiques. Dans la plupart des pays, les écarts de score moyen entre les garçons et les filles ne sont pas statistiquement significatifs. Il en ressort que l'égalité entre les sexes s'observe davantage en sciences qu'en mathématiques ou en compréhension de l'écrit. Lors du cycle PISA 2006, dont les sciences étaient le domaine majeur d'évaluation, des écarts de score ont été enregistrés entre les sexes dans deux des trois processus scientifiques retenus : les filles ont obtenu des scores plus élevés dans le processus d'*identification de questions d'ordre scientifique* et les garçons, des scores plus élevés dans le processus d'*explication scientifique de phénomènes*. Comme les épreuves administrées lors du cycle PISA 2009 sont plus courtes que lors du cycle PISA 2006, il n'est pas indiqué de revenir sur l'analyse de ces tendances.

Les écarts les plus importants en faveur des garçons s'observent aux États-Unis (14 points) et au Danemark (12 points), et dans les pays et économies partenaires, en Colombie (21 points) et au Liechtenstein (16 points). Les garçons surclassent les filles en sciences dans une mesure comprise entre 5 et 9 points au Royaume-Uni, au Chili, en Suisse, en Espagne, au Luxembourg, au Mexique et au Canada. À l'inverse, les filles surclassent les garçons en Finlande, en Slovaquie, en Turquie et en Grèce dans une mesure comprise entre 10 et 15 points. L'avantage en faveur des filles s'établit à 6 points en Pologne. Il est compris entre 10 et 35 points dans des pays partenaires et économies dont le score est inférieur à la moyenne, à savoir en Jordanie, en Albanie, à Dubaï (EAU), au Qatar, au Kirghizistan, en Bulgarie, à Trinité-et-Tobago, en Lituanie, en Thaïlande, au Monténégro et en Roumanie. L'avantage en faveur des filles est moindre (entre 6 et 9 points) en Indonésie, au Kazakhstan, en Argentine, en Azerbaïdjan et en Lettonie, parmi les pays partenaires (voir le tableau I.3.6).

■ Figure I.3.23 ■

Variation de la performance entre les sexes sur l'échelle de culture scientifique



Remarque : les différences statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées en couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de score entre les sexes.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.3.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366921>



Encadré I.3.1 Les élèves « les plus performants » en compréhension de l'écrit, en mathématiques ou en sciences

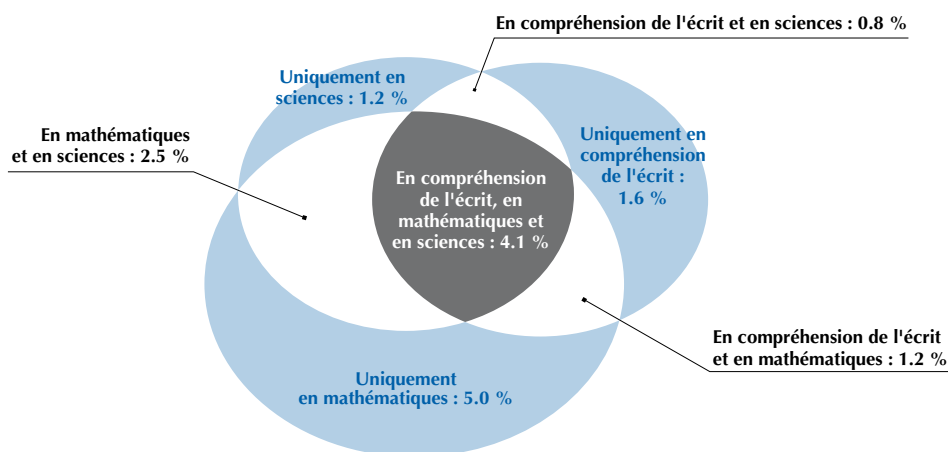
Sous l'effet de la forte croissance de la demande de travailleurs hautement qualifiés, le talent est devenu un objet de concurrence mondiale. Des compétences de haut niveau sont indispensables pour enrichir les connaissances, innover et faire des progrès technologiques. En ce sens, elles sont à la clé de la croissance économique et du développement social. Les pays peuvent estimer le vivier de talent sur lequel ils pourront compter à l'avenir à l'aune de leur proportion d'élèves très performants en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences [voir (OCDE, 2009)].

Les élèves « les plus performants » en compréhension de l'écrit, en mathématiques ou en sciences sont ceux qui se classent au niveau 5 ou 6 des échelles de compétence, soit ceux dont le score est supérieur à 626 points en compréhension de l'écrit, à 607 points en mathématiques ou à 633 points en sciences.

La figure I.3.a montre le pourcentage d'élèves les plus performants dans les trois domaines d'évaluation dans les pays de l'OCDE. Dans ce diagramme : les zones en bleu correspondent au pourcentage d'élèves de 15 ans les plus performants dans un seul domaine d'évaluation, c'est-à-dire soit en compréhension de l'écrit, soit en mathématiques, soit en sciences ; les zones en gris, au pourcentage d'élèves les plus performants dans deux domaines d'évaluation ; et enfin, la zone en blanc au milieu du diagramme, au pourcentage d'élèves les plus performants dans les trois domaines d'évaluation.

■ Figure I.3.a ■

Pourcentage moyen d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique dans l'OCDE



Remarque : pourcentage d'élèves qui ne sont parmi les élèves les plus performants dans aucun des trois domaines : 83.7 %

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.3.7.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366921>

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, on compte 16.3 % d'élèves très performants dans au moins un domaine d'évaluation (en compréhension de l'écrit, en mathématiques ou en sciences). Toutefois, 4.1 % seulement d'entre eux sont très performants dans ces trois domaines d'évaluation. Ces pourcentages montrent que l'excellence ne se résume pas à une performance très élevée dans les trois domaines d'évaluation, mais qu'elle caractérise un large éventail d'élèves dans chaque domaine d'évaluation.

Parmi les élèves les plus performants : 1.2 % le sont en compréhension de l'écrit et en mathématiques, mais pas en sciences ; 0.8 % le sont en compréhension de l'écrit et en sciences, mais pas en mathématiques ; et 2.4 % le sont en mathématiques et en sciences, mais pas en compréhension de l'écrit. Le pourcentage d'élèves très performants en mathématiques et en sciences est supérieur au pourcentage d'élèves très performants en compréhension de l'écrit et en mathématiques, et au pourcentage d'élèves très performants en compréhension de l'écrit et en sciences.

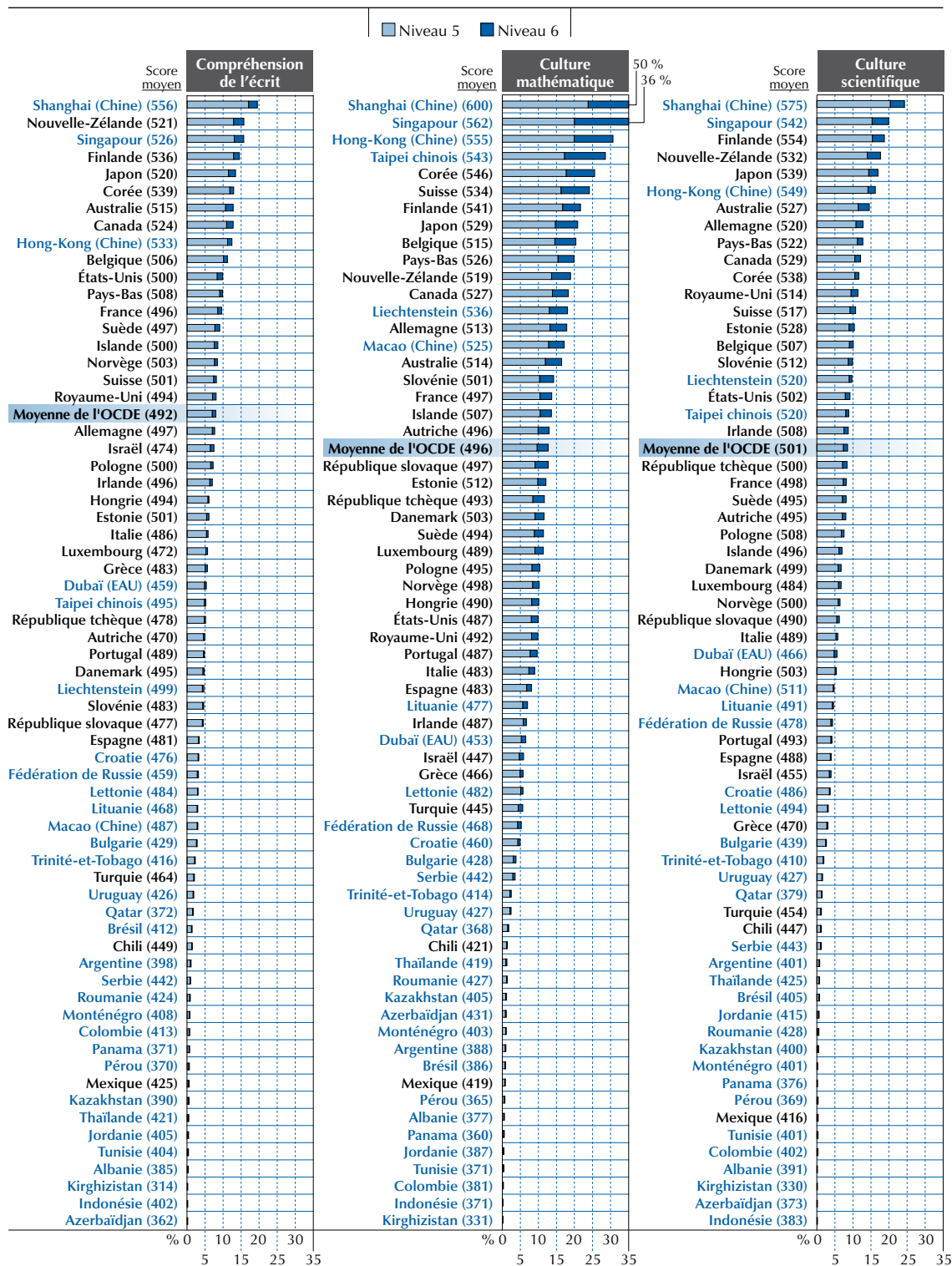
....



■ Figure I.3.b ■

Élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique

Pourcentage d'élèves aux deux niveaux les plus élevés de compétence



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves les plus performants (niveau 5 ou 6).

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux I.2.1, I.3.1 et I.3.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366921>

...



Le pourcentage d'élèves de 15 ans très performants dans les trois domaines d'évaluation varie sensiblement entre les pays (voir le tableau I.3.7). Il est compris entre 8 % et 10 % en Nouvelle-Zélande, en Finlande, au Japon et en Australie, et dans les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine). Il atteint même 14.6 % à Shanghai (Chine) et 12.3 % à Singapour, parmi les pays et économies partenaires. À l'autre extrême, moins de 1 % des élèves de 15 ans sont très performants dans les 3 domaines d'évaluation dans 3 pays de l'OCDE et dans 21 pays et économies partenaires.

La figure I.3.b montre le pourcentage d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences dans chaque pays. En compréhension de l'écrit, un peu de moins de 7 % des élèves de 15 ans se classent au niveau 5 et 1 %, au niveau 6, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Ces pourcentages moyens varient toutefois considérablement entre les pays. Ainsi, parmi les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves au niveau 5 ou 6 sur l'échelle de compréhension de l'écrit est égal ou supérieur à 10 % en Nouvelle-Zélande, en Finlande, au Japon, en Corée, en Australie, au Canada et en Belgique, mais inférieur à 3 % au Mexique, au Chili et en Turquie. Ce pourcentage varie fortement également parmi les pays et économies partenaires et dans nombre de ces derniers, le pourcentage d'élèves au niveau 6 est nul. C'est pourtant dans deux pays et économies partenaires, en l'occurrence à Shanghai (Chine) et à Singapour, que s'observent les pourcentages les plus élevés d'élèves au niveau 5. Ces pourcentages varient dans des proportions comparables en mathématiques et en sciences : seules des différences minimes de tendance s'observent.

Des différences frappantes s'observent dans les pourcentages d'élèves très performants entre des pays dont le score moyen est similaire. Ainsi, le Liechtenstein a obtenu un score moyen de 499 points aux épreuves de compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2009, mais compte moins de 5 % d'élèves aux niveaux de compétence les plus élevés dans ce domaine d'évaluation, un pourcentage inférieur à la moyenne (8 % environ). La Suède affiche un score moyen (497 points) comparable, mais compte 9 % d'élèves très performants en compréhension de l'écrit, un pourcentage supérieur à la moyenne. Le Liechtenstein se distingue par des pourcentages peu élevés d'élèves aux niveaux inférieurs de compétence, mais ses résultats pourraient être le signe d'un vivier insuffisant de talents à l'avenir.

En dépit des similitudes qui s'observent dans les trois domaines d'évaluation dans chaque pays, les pourcentages d'élèves très performants varient selon les domaines. Ainsi, en Suisse, le pourcentage d'élèves très performants est l'un des plus élevés en mathématiques, mais atteint à peine la moyenne en compréhension de l'écrit.

Tous domaines d'évaluation confondus, on compte autant de filles que de garçons parmi les élèves très performants. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les pourcentages de filles et de garçons parmi les élèves très performants sont assez similaires dans les domaines d'évaluation : on compte 4.4 % de filles et 3.8 % de garçons parmi les élèves les plus performants dans les trois domaines d'évaluation, et 15.6 % de filles et 17.0 % de garçons parmi les élèves les plus performants dans au moins un domaine d'évaluation (voir le tableau I.3.8). Toutefois, l'écart entre les sexes parmi les élèves très performants n'est peu important qu'en sciences (1.0 % de filles, contre 1.5 % de garçons). Il est important parmi les élèves très performants en compréhension de l'écrit uniquement (2.8 % de filles, contre 0.5 % de garçons) et en mathématiques uniquement (3.4 % de filles, contre 6.6 % de garçons).



Conséquences pour l'action publique

L'importance de la compréhension de l'écrit est plus grande que jamais pour les individus, les économies et les sociétés. Après une décennie d'administration cyclique de l'enquête PISA, les études longitudinales menées dans certains pays participants ont établi que les savoirs et les savoir-faire que l'enquête PISA évalue sont des variables prédictives probantes des résultats positifs que les jeunes adultes en retireront et qu'ils influent sur la probabilité de suivre des études post-secondaires ainsi que sur les revenus professionnels escomptés. Des évaluations de la littératie montrent par ailleurs que le niveau de littératie des adultes est nettement plus révélateur de la prospérité économique d'un pays que le nombre d'années d'études qu'ils ont suivies.

En toute logique, les pourcentages d'adolescents très performants et très peu performants en compréhension de l'écrit, et les écarts de score entre eux, qui sont le reflet des inégalités entre les populations ou groupes de population, ont de grandes implications pour la prospérité économique et le développement social des nations.

Il ressort des résultats du cycle PISA 2009 que les savoirs et les savoir-faire des adolescents de 15 ans en compréhension de l'écrit varient fortement entre les pays. Un écart de 242 points, soit l'équivalent de 6 années d'études, sépare le score moyen du pays le plus performant du score moyen du pays le moins performant, parmi tous ceux qui ont participé au cycle PISA 2009. Les écarts de score *entre* les pays ne représentent toutefois qu'une partie de la variation globale de la performance des élèves. Dans l'ensemble, les écarts de score *au sein* des pays sont plus importants encore : il n'est pas rare que plus de 300 points séparent les élèves les plus performants des élèves les moins performants dans un pays. Répondre aux besoins d'un effectif d'élèves aussi diversifié et réduire les écarts de performance qui ont été identifiés entre les élèves reste un défi énorme dans tous les pays.

Dans quelle mesure la variation observée du score des élèves aux épreuves du cycle PISA 2009 témoigne-t-elle d'une répartition innée des aptitudes des élèves, sur laquelle la politique de l'éducation n'a pas de prise directe ? Les analyses exposées dans ce volume révèlent non seulement que les écarts en compréhension de l'écrit qui s'observent à l'échelle nationale varient fortement entre les pays, mais aussi qu'une variation importante de la performance ne se traduit pas automatiquement par un score moyen élevé. Des facteurs contextuels plus généraux doivent être pris en considération lors de l'analyse de ces disparités entre les pays, certes, mais l'action publique a le pouvoir de contribuer largement aux progrès sur la voie de l'égalité des chances dans l'éducation et de l'équité du rendement de l'apprentissage. Les pays se distinguent les uns des autres non seulement par leur score moyen, mais aussi par leur efficacité à combler les écarts entre les élèves les plus et les moins performants, et à surmonter les obstacles à l'équité du rendement de l'apprentissage. Ce constat est d'une grande pertinence pour l'action publique.

De nombreux facteurs contribuent à la variation de la performance des élèves. Les écarts de score peuvent s'expliquer par des différences dans le profil socio-économique des élèves et des établissements, dans les ressources humaines et financières à la disposition des établissements, dans les programmes de cours et dans la façon dont

l'enseignement est organisé et dispensé. Comme les causes à l'origine de la variation de la performance des élèves sont diverses, les pays doivent envisager des approches différentes pour relever ce défi. Dans certains pays, le système d'éducation n'est pas sélectif : il cherche à offrir à tous les élèves les mêmes possibilités d'apprentissage et impose aux établissements de prendre en charge leur effectif d'élèves dans toute sa diversité. D'autres pays réagissent explicitement à la diversité des élèves en les répartissant en fonction de leur aptitude dans différents établissements ou différentes classes au sein des établissements après un processus de sélection et d'orientation, dans le but de répondre aux besoins spécifiques des élèves. Le volume IV analyse en détail l'impact de ces politiques et pratiques sur la performance des élèves et des établissements en compréhension de l'écrit.

AGIR EN FAVEUR DES ÉLÈVES PEU PERFORMANTS

Les pays où de nombreux élèves peinent à maîtriser des compétences élémentaires en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans risquent d'être handicapés à l'avenir par des pourcentages élevés d'adultes auxquels les compétences requises pour évoluer dans le monde du travail et la société feront défaut. La majorité des élèves qui se classent sous le niveau 2 de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit ne poursuivront vraisemblablement pas d'études au-delà de l'âge de la scolarité obligatoire : ils risquent donc d'avoir des difficultés à utiliser la lecture pour apprendre tout au long de leur vie. Le niveau 2 peut être considéré comme un seuil de compétence à partir duquel les élèves commencent à démontrer qu'ils possèdent les compétences en compréhension de l'écrit qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société. Les élèves qui ne parviennent pas à se hisser au niveau 2 peinent à localiser des informations simples dans le respect de plusieurs critères, à faire des comparaisons ou des contrastes autour d'une seule caractéristique, à découvrir le sens d'un passage bien limité dans un texte dont les informations ne sont pas saillantes ou à établir un lien entre le texte et des connaissances extérieures au texte, sur la base d'expériences et d'attitudes personnelles. Le pourcentage d'élèves de 15 ans dans cette situation varie fortement selon les pays : ces élèves sont moins de 10 % dans 4 pays et économies, mais plus de 50 % dans 10 pays. Même dans le pays moyen de l'OCDE, où près d'un élève sur dix n'atteint pas le niveau 2, le problème des performances médiocres reste un défi majeur.

L'évaluation des élèves peu performants a été améliorée dans les épreuves du cycle PISA 2009 : les élèves sous le niveau 2 ont été répartis entre deux nouveaux niveaux. Certains élèves peu performants sont capables de localiser et traiter des informations simples, des tâches qui se situent au niveau 1a de compétence. La majorité des élèves qui ne réussissent pas à effectuer ces tâches démontrent cependant qu'ils possèdent des compétences techniques en lecture puisqu'ils parviennent à mener à bien des tâches plus faciles qui se situent au niveau 1b, qui leur demandent uniquement de localiser des informations très simples explicitement indiquées dans un texte. Plus de 90 % des élèves réussissent à effectuer ces tâches dans tous les pays qui ont participé au cycle PISA 2009 sauf six. Cela montre que si les pays qui entendent être des acteurs de l'économie mondiale doivent réduire le nombre de leurs élèves qui se classent sous le niveau 2, la plupart d'entre eux ne partent pas de rien. Pour l'action publique, tout le défi consiste à améliorer la performance de ces élèves, en l'occurrence leur capacité à localiser des informations dans différents types de textes, à les interpréter et à y réfléchir. Les pays qui ont accompli de grands progrès sur ce front au cours des dix dernières années sont la preuve que ce défi n'est pas impossible à relever. Le volume V montre par exemple qu'au Chili, la proportion d'élèves sous le niveau 2 a fortement diminué : près de la moitié des élèves s'y situaient en 2000, mais moins d'un tiers d'entre eux s'y classent en 2009.

Réduire le pourcentage d'élèves sous le niveau 2 a également une dimension économique importante. Selon les estimations réalisées sur la base d'un modèle, amener tous les élèves au niveau 2 pourrait doper le rendement de l'économie de 200 trillions d'USD environ, tous pays de l'OCDE confondus. Ces estimations suggèrent, malgré les incertitudes inhérentes à ce type d'exercice, que le coût de l'éducation ne représente qu'une partie du coût très lourd des performances médiocres.

Pour améliorer le niveau de compétence des élèves peu performants, les pays doivent analyser l'éventail de facteurs identifiés par l'enquête PISA. L'impact du milieu social est étudié dans le volume II de ce rapport, celui des attitudes à l'égard de l'apprentissage, dans le volume III et celui des ressources, pratiques et politiques des établissements, dans le volume IV. Le sexe compte aussi parmi les facteurs importants, ainsi que le montrent les résultats des épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, une fille sur huit et un garçon sur quatre ne parviennent pas à se hisser au niveau 2. Cette variation de la performance entre les sexes est particulièrement sensible dans certains pays en tête du classement, où ce sont essentiellement les garçons qui accusent des scores médiocres. En Finlande par exemple, 3 % seulement des filles n'atteignent pas le niveau 2,



contre 13 % de garçons. Dans certains des pays dont le score moyen est légèrement inférieur à la moyenne de l'OCDE, on compte très peu de filles, mais de nombreux garçons parmi les élèves peu performants, ce qui a pour effet de faire diminuer la performance globale. En Lettonie, 9 % de filles et 27 % de garçons n'atteignent pas le niveau 2. Ces pourcentages s'établissent respectivement à 13 % et 32 % en République slovaque. La situation est moins extrême ailleurs, certes, mais de nombreux pays de l'OCDE doivent de toute évidence cibler les garçons dans les efforts qu'ils déploient pour améliorer le niveau de compétence des élèves peu performants. C'est d'autant plus urgent que l'écart de performance s'est creusé entre les sexes au cours de ces dix dernières années.

Toutefois, que les écarts à l'intérieur de la population féminine ou masculine soient plus importants que les différences entre filles et garçons donne à penser que c'est un défi qu'il est possible de relever.

SUR LA VOIE DE L'EXCELLENCE

À l'autre extrême du spectre de compétence, un pourcentage peu élevé d'élèves parviennent au niveau 5 ou 6. Ces élèves seront les grands atouts d'une économie du savoir concurrentielle et en pleine mondialisation. Leur nombre importe donc beaucoup dans chaque pays. Ces élèves sont capables : de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information profondément enfouis ; d'identifier les informations pertinentes dans le texte ; d'évaluer l'information de manière critique et de formuler des hypothèses sur la base de connaissances spécialisées ; de comprendre en profondeur et dans le détail des textes dont le fond ou la forme ne leur est pas familier ; et d'aborder des concepts qui sont contraires aux attentes.

Les résultats des épreuves du cycle PISA 2009 montrent qu'œuvrer à favoriser l'excellence et à rehausser le niveau de compétence des élèves peu performants n'a rien de contradictoire. Les pays qui ont obtenu le score moyen le plus élevé aux épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009, la Finlande et la Corée, et dans les pays et économies partenaires, Hong-Kong (Chine) et Shanghai (Chine), comptent aussi parmi les pays où les scores varient le moins entre les élèves. Autre constat important, la Corée a réussi à accroître son score pourtant déjà très élevé en compréhension de l'écrit : le pourcentage d'élèves au niveau 5 ou 6 a plus que doublé depuis 2000.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 7,6 % des élèves parviennent à se hisser au niveau 5 ou 6. Le pourcentage de ces élèves représente le double environ de la moyenne de l'OCDE à Singapour, en Nouvelle-Zélande et à Shanghai (Chine). Dans certains pays, réussir à constituer une élite, fût-elle petite, reste du domaine de l'ambition. Moins de 1 % des élèves atteignent le niveau 5 dans 16 pays.

LES POINTS FORTS ET LES POINTS FAIBLES SELON LES LECTURES

Pour comprendre ce qu'ils lisent, les élèves doivent être capables d'extraire des informations écrites, de les interpréter et d'y réfléchir. C'est indispensable à chaque niveau de développement, pas uniquement dans le cadre d'une lecture approfondie. Ce l'est même plus que jamais dans cette nouvelle ère de l'Internet. Face à ce qui semble un volume infini d'informations en ligne, les élèves auront besoin à l'âge adulte des compétences requises pour trouver les renseignements qu'ils cherchent, évaluer leur fiabilité et leur pertinence sous un œil critique, et intégrer et appliquer ces renseignements pour satisfaire leurs besoins d'informations. Seul cet arsenal de compétences leur permettra d'utiliser la lecture pour faire face comme il se doit à tous les aspects de leur vie.

Dans certains pays, la performance des élèves varie sensiblement selon les aspects de la compréhension de l'écrit. Ces écarts peuvent s'expliquer par des différences entre les cultures dans la façon d'enseigner et d'apprendre la lecture, dans les priorités des programmes de cours et dans l'efficacité avec laquelle les divers aspects des programmes de cours sont enseignés.

L'une des raisons qui donnent à penser que ces différences pourraient s'expliquer par des caractéristiques bien ancrées des cultures ou des programmes de cours nationaux tient au fait que des tendances nettes de variation se dégagent de l'analyse de différents groupes de pays. C'est particulièrement manifeste au sujet de la performance relative des élèves sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer*, d'une part, et sur les deux autres sous-échelles, *localiser et extraire* et *intégrer et interpréter*, d'autre part. Dans tous les pays à dominante anglophone et dans huit des neuf pays d'Amérique latine qui ont participé au cycle PISA 2009, les scores sont plus élevés sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer* et, dans la plupart des cas, s'écartent sensiblement des scores sur les deux autres sous-échelles. Par contraste, parmi 19 pays qui ont participé à l'enquête PISA en Europe centrale, en Europe de Sud-Est et en Asie centrale, des différences significatives de score s'observent sur les sous-échelles dans 17 pays : les scores sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer* sont les moins élevés dans tous ces pays, sauf 2. Ce constat suggère que dans certaines



cultures, les élèves réussissent mieux dans les tâches plus directes qui consistent à localiser des informations dans le texte et à en découvrir le sens, alors que dans d'autres, ils sont plus performants dans les tâches qui leur demandent de réfléchir aux implications du contenu du texte. Comme ces deux facultés sont indispensables pour être un bon lecteur, ces différences donnent des indications sur les domaines dans lesquels des efforts supplémentaires s'imposent dans les systèmes d'éducation selon leur culture.

De même, des différences marquées de performance s'observent entre les pays selon les formats de texte. Les scores sont sensiblement plus élevés sur la sous-échelle *textes continus* que sur la sous-échelle *textes non continus* dans 17 pays, ce qui peut s'expliquer par le fait que les cours de langue d'enseignement sont plus traditionnels et ne mettent guère l'accent sur l'analyse et la réflexion de textes autres que ceux en prose. Il est intéressant de constater que les six pays dont le score est plus élevé sur la sous-échelle *textes non continus* que sur la sous-échelle *textes continus* affichent une performance relativement élevée dans l'ensemble. De plus, l'association entre la performance relativement élevée des garçons sur la sous-échelle *textes non continus* et leur propension à s'engager dans des textes de formats divers (voir le volume III) suggère qu'exposer les élèves à des textes de formats différents pourrait augmenter la performance globale en compréhension de l'écrit. L'implication pédagogique de ces constats est qu'il convient, en classe, d'exposer les élèves à des textes de formats différents et de leur apprendre à les aborder, étant donné l'importance de la compréhension et de l'utilisation des *textes non continus* à l'âge adulte.

LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN MATHÉMATIQUES ET EN SCIENCES

Comme en compréhension de l'écrit, le cycle PISA 2009 révèle des performances contrastées entre les pays en mathématiques et en sciences : certains pays affichent des scores très élevés, alors que d'autres comptent un grand nombre d'élèves peu performants dans ces deux domaines. Dans certains pays et économies d'Asie de l'Est, les élèves ont obtenu des scores particulièrement élevés en mathématiques et en sciences lors du cycle PISA 2009. C'est dans cinq pays et économies de cette région, Shanghai (Chine), Singapour, Hong-Kong (Chine), la Corée et le Taipei chinois, que le score moyen est le plus élevé en mathématiques. Le score moyen de Shanghai (Chine) (600 points) est proche de la limite supérieure du niveau 4. Par contraste, le score moyen du pays le plus performant dans les autres régions, la Finlande, se situe à la limite supérieure du niveau 3. Quant à la moyenne de l'OCDE, elle est proche de la limite inférieure du niveau 3. De même, en sciences, cinq des six pays et économies les plus performants, Shanghai (Chine), Hong-Kong (Chine), Singapour, le Japon et la Corée, se situent en Asie de l'Est. À l'autre extrême, les pays les moins performants, à la fois en mathématiques et en sciences, accusent des scores qui s'écartent de la moyenne de l'OCDE dans une mesure pouvant aller jusqu'à deux niveaux de compétence : les scores moyens sont inférieurs à 400 points dans 11 pays partenaires en mathématiques et dans 7 pays partenaires en sciences.

Ces différences sensibles révèlent une forte variation, entre les pays, du pourcentage d'élèves qui n'ont pas acquis les savoirs et savoir-faire élémentaires en sciences et en mathématiques dont ils ont besoin pour évoluer dans le monde moderne. Dans les pays de l'OCDE, un élève sur cinq environ n'arrive pas au-delà d'un niveau très élémentaire de compétence, soit le niveau 1, en mathématiques et en sciences : ils sont uniquement capables d'effectuer des tâches dans des contextes très familiers en mathématiques et ne démontrent une compréhension très élémentaire de la science que dans un nombre limité de situations. Ces élèves peinent à suivre un raisonnement mathématique ou scientifique, ce que le monde du travail exige pourtant d'eux, tout comme la qualité de citoyen actif. Dans tous les pays de l'OCDE sauf cinq, trois quarts au moins des élèves parviennent à se hisser au-dessus de ce niveau en mathématiques. La moitié des élèves se situent en dessous de ce niveau au Chili et au Mexique, ainsi que dans 15 pays partenaires. En sciences, la majorité des élèves se classent sous le niveau 2 dans 13 pays et économies partenaires (tous les pays de l'OCDE échappent à ce constat). Ces pays doivent continuer à déployer des efforts soutenus pour faire en sorte que la majorité de leur population comprenne un monde où la science fait partie intégrante du débat public.

À l'autre extrême du spectre de compétence, le nombre d'élèves aux niveaux 5 et 6 en mathématiques et en sciences est particulièrement important pour les pays qui entendent constituer une élite capable de repousser les frontières de la connaissance scientifique et technologique, et la mettre au service du marché du travail pour devenir des acteurs compétitifs de l'économie mondiale. Les contrastes sont saisissants aussi à ces niveaux de compétence. Moins de 1 élève sur 50 parvient à ce niveau élevé de compétence en mathématiques au Chili et au Mexique ainsi que dans 16 pays et économies partenaires. Dans tous les autres pays de l'OCDE, au moins 1 élève sur 20 atteint ce niveau.



En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un élève sur huit y arrive. En Corée et en Suisse, les deux pays de l'OCDE qui comptent le plus d'élèves au niveau 5 en mathématiques, cette proportion s'établit à un sur quatre. Ces deux pays jouissent de toute évidence d'un avantage dans la mesure où ils comptent deux fois plus d'élèves très performants en mathématiques que la moyenne de l'OCDE, mais certains pays et économies partenaires d'Asie de l'Est montrent que ce n'est en aucun cas un record. Un élève sur trois environ atteint le niveau 5 ou 6 de l'échelle de culture mathématique à Hong-Kong (Chine) et à Singapour, une proportion qui s'établit à un sur deux à Shanghai (Chine). Les résultats de ces pays lancent un défi à tous les pays de l'OCDE, car ils montrent qu'il est possible de faire en sorte qu'un niveau élevé de compétence en mathématiques devienne la norme dans la population et, donc, de mettre au service de l'économie du savoir une grande partie des travailleurs. Les tendances sont les mêmes en sciences, même si les différences ne sont pas aussi marquées : Shanghai (Chine) compte 24 % d'élèves au niveau 5 ou 6, et la Finlande, le pays le plus performant de l'OCDE, 19 %.

La performance varie moins entre les sexes en mathématiques et en sciences qu'en compréhension de l'écrit. Dans la plupart des pays, aucun écart ne s'observe en sciences et si les garçons l'emportent sur les filles en mathématiques, les écarts sont relativement ténus dans 37 des 65 pays qui ont participé à l'enquête PISA. La Belgique, le Chili, le Royaume-Uni et les États-Unis, et dans les pays et économies partenaires, la Colombie et le Liechtenstein, font figure d'exception : les garçons y devancent les filles dans une mesure égale ou supérieure à 20 points. Il est intéressant de constater que les écarts entre les sexes ne sont importants dans aucun des pays les plus performants en mathématiques. Les écarts entre les sexes ne sont pas significatifs en Finlande et en Corée, et dans les pays et économies partenaires, au Taipei chinois et à Shanghai (Chine), qui comptent tous parmi les pays les plus performants.

Ces résultats montrent aux pays où les garçons sont toujours plus susceptibles que les filles d'obtenir des scores élevés en mathématiques qu'il n'y a pas d'obstacle insurmontable à ce que les filles en obtiennent aussi. Les tendances sont moins nettes au sommet de l'échelle de compétence. Dans les pays de l'OCDE, les élèves les plus performants, soit ceux qui se situent au niveau 6, sont des garçons : ils sont 4 % à s'y classer en moyenne, contre 2 % des filles. Toutefois, au Taipei chinois et à Shanghai (Chine), parmi les pays et économies partenaires, on compte autant de filles que de garçons parmi les nombreux élèves très performants : 10 % au moins des filles parviennent à se hisser au niveau 6, comme à Singapour d'ailleurs. Le pourcentage de garçons au niveau 6 n'atteint 10 % que dans un seul pays de l'OCDE, à savoir en Suisse. La performance en mathématiques n'a donc pas de plafond que les filles, contrairement aux garçons, ne peuvent dépasser. Les obstacles semblent tenir davantage à des facteurs culturels qu'à des aptitudes innées.

LA MARGE D'AMÉLIORATION DE LA PERFORMANCE DANS LE MONDE

La répartition des élèves entre les niveaux des échelles PISA de compétence est très différente entre certains pays plus riches et certains pays plus pauvres. En compréhension de l'écrit par exemple, les 10 pays dont la majorité des élèves se classent au niveau 1 ou en deçà, qui se situent tous dans des régions plus pauvres du monde, contrastent fortement avec les 34 pays de l'OCDE, où la majorité des élèves atteint au moins le niveau 3, en moyenne. Toutefois, le fait que la première place du classement du cycle PISA 2009 revienne à Shanghai (Chine), économie partenaire qui accuse un PIB par habitant nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE, montre qu'un revenu national peu élevé n'est pas incompatible avec un bon rendement de l'éducation. Il existe effectivement une corrélation entre le PIB par habitant et la performance du système d'éducation, mais elle n'explique que 6 % des écarts de score moyen entre les pays. Les 94 % restants apportent la preuve que le rendement de l'éducation peut être très différent dans deux pays d'un même niveau de prospérité. L'analyse des résultats révèle une variation du même ordre si le PIB par habitant est remplacé par d'autres variables, en l'occurrence les dépenses par élève, la pauvreté relative ou le pourcentage d'élèves issus de l'immigration.

Ce constat est autant une mise en garde qu'une ouverture. C'est une mise en garde pour les pays « développés » qui ne peuvent partir du principe qu'ils auront toujours un capital humain supérieur à celui d'autres régions du monde. À l'heure où la concurrence mondiale s'intensifie, ces pays devront redoubler leurs efforts pour entretenir une base de savoirs et de savoir-faire qui s'adapte à l'évolution de la demande. L'enquête PISA montre en particulier l'ampleur du problème des performances médiocres auquel ces pays doivent s'attaquer pour faire en sorte que la plus grande partie possible de leur main-d'œuvre possède au moins le niveau de compétence requis pour contribuer à leur développement social et économique. Le coût social et économique important d'un rendement insuffisant de l'éducation dans les économies développées risque de ralentir fortement le développement économique dans les pays à hauts salaires.



L'enquête PISA montre aussi qu'un revenu national peu élevé ne va pas nécessairement de pair avec des performances médiocres en compréhension de l'écrit – un constat encourageant pour les pays moins développés dont de nombreux élèves sont encore peu performants. Le volume V analyse les tendances révélées par les cycles PISA successifs et identifie un certain nombre de pays plus pauvres qui ont accompli de grands progrès sur la voie de l'amélioration de leur performance en relativement peu de temps. Dans l'ensemble, l'enquête PISA montre que l'image d'un monde où les pays riches au niveau de compétence élevé se distinguent nettement des pays pauvres au niveau de compétence faible appartient bel et bien au passé.



Références

- Bertschy, K., M. Alejandra Cattaneo et Stefan C. Wolter** (2009), « PISA and the Transition into the Labour Market », *LABOUR: Review of Labour Economics and Industrial Relations*, vol. 23, pp. 111-137.
- Butler, J. et R.J. Adams** (2007), « The Impact of Differential Investment of Student Effort on the Outcomes of International Studies », *Journal of Applied Measurement*, vol. 3, n° 8, pp. 279-304.
- Friedman, T.L.** (2005), *The World is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century*, Farrar, Straus and Giroux, New York.
- Ganzeboom, H.B.G., P.M. De Graaf et D.J. Treiman** (1992), « A Standard International Socio-economic Index of Occupational Status », *Social Science Research* (21-1), Elsevier LTD., pp. 1-56.
- Halpern, D.F.** (1989), *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Hanushek, E.A. et L. Wößmann** (2007), *Education Quality and Economic Growth*, Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale, Washington, DC.
- Kirsch, I. et P.B. Mosenthal** (1990), « Exploring Document Literacy: Variables Underlying the Performance of Young Adults », *Reading Research Quarterly*, vol. 1, n° 25, pp. 5-30.
- Marks, G.N.** (2007), « Do Schools Matter for Early School Leaving? Individual and School Influences in Australia », *School Effectiveness and School Implementation*, vol. 18, n° 4, University of Melbourne, Australian Council for Educational Research, Australie, pp. 429-450.
- Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE)** (1999), *Nomenclature des systèmes d'éducation : Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2001), *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie : Premiers résultats de PISA 2000*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2001), *Understanding the Digital Divide*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2002), *La lecture, moteur de changement : Performances et engagement d'un pays à l'autre – Résultats de PISA 2000*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2004), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2007), *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2009), *Top of the Class*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2010a), *Pathways to Success: How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2010b), *Le coût élevé des faibles performances éducatives : Impact économique à long terme d'une amélioration des résultats au PISA*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2010c), *Le cadre d'évaluation de PISA 2009 : Les compétences clés en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2010d), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.
- OCDE** (à paraître), *PISA 2009 Technical Report*, Éditions OCDE.
- Organisation international du travail (OIT)** (1990), *Classification internationale type des professions (CITP-88)*, Genève.
- Shetzer, H. et M. Warschauer** (2000), « An Electronic Literacy Approach to Network-Based Language Teaching », in M. Warschauer et R. Kem (éd.), *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge University Press, New York, pp. 171-185.
- Stiglitz, J.E., A. Sen et J.P. Fitoussi** (2009), « Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress », consulté le 14 septembre 2009.



- Union internationale des télécommunications** (2010), *ICT Statistics Database*, consultée le 14 mars 2010, www.itu.int/ITU-D/ict/eye/Indicators.aspx.
- Warschauer, M.** (1999), *Electronic Literacies: Language Culture and Power in Online Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Werlich, E.** (1976), *A Text Grammar of English*, Quelle and Meyer, Heidelberg.



Annexe A

CADRE TECHNIQUE

[Tous les tableaux de l'annexe A sont disponibles en ligne](#)

- Annexe A1 :** Construction des indices dérivés des questionnaires
Élève, Établissement et Parents
- Annexe A2 :** La population cible, les échantillons et la définition
des établissements dans l'enquête PISA
- Annexe A3 :** Erreurs types, tests de signification et comparaisons
de sous-groupes
- Annexe A4 :** Assurance qualité
- Annexe A5 :** Développement des instruments d'évaluation PISA
- Annexe A6 :** Fidélité du codage des items à réponse ouverte

ANNEXE A1

CONSTRUCTION DES INDICES DÉRIVÉS DES QUESTIONNAIRES ÉLÈVE, ÉTABLISSEMENT ET PARENTS

Description des indices

Cette section décrit les indices dérivés des questionnaires Élève, Établissement et Parents administrés lors du cycle PISA 2009. Toutefois, dans le volume I, les indices de niveau Élève sont peu nombreux.

Plusieurs indicateurs PISA sont basés sur des indices qui résument les réponses des élèves, de leurs parents et de représentants de leur établissement (le chef d'établissement, le plus souvent) à une série de questions. Ces questions ont été sélectionnées dans des constructs plus importants sur la base de considérations théoriques et de recherches antérieures. Des équations structurelles ont été modélisées pour confirmer les dimensions théoriques prévues et valider leur comparabilité entre pays. À cet effet, un modèle individuel a été préparé pour chaque pays et un modèle collectif a été réalisé à l'échelle de l'OCDE.

Pour une description détaillée d'autres indices PISA et des méthodes utilisées, voir le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

Il existe deux types d'indice : les indices simples et les indices mis à l'échelle.

Les **indices simples** sont les variables calculées après traitement arithmétique ou recodage d'un ou de plusieurs items. Les réponses aux items sont utilisées pour calculer des variables porteuses de sens, par exemple la transposition des codes de la CITE-88 en « indice socio-économique le plus élevé des deux parents (HISEI) » ou le calcul du taux d'encadrement sur la base des informations recueillies dans le questionnaire Établissement.

Les **indices mis à l'échelle** sont les variables calculées après mise à l'échelle de plusieurs items. Sauf mention contraire, lorsqu'un indice se fonde sur les réponses à plusieurs items, il est mis à l'échelle sur la base d'une estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables (Weighted maximum likelihood estimate, WLE) (Warm, 1985) selon un modèle de réponse à l'item à un seul paramètre (un modèle de crédit partiel est utilisé si les items sont assortis de plus de deux catégories de réponse). Ce processus se déroule en trois étapes :

- Les paramètres d'item sont estimés à partir de sous-échantillons d'élèves de taille constante dans chaque pays de l'OCDE.
- Les estimations sont calculées compte tenu de tous les élèves et de tous les établissements sur la base de l'ancrage des paramètres d'item obtenus lors de l'étape précédente.
- Enfin, les indices sont normalisés de sorte que la valeur moyenne de l'effectif d'élèves de l'OCDE est égale à 0 et l'écart type, à 1 (pondération équivalente des pays lors du processus de normalisation).

Des codes séquentiels sont attribués à chaque catégorie de réponse, dans l'ordre où ces catégories figurent dans les questionnaires Élève, Établissement ou Parents. Dans certains indices ou échelles, les codes ont été inversés, ainsi que le précise la présente section. Il y a lieu de souligner que les valeurs négatives d'un indice n'impliquent pas forcément que les élèves ont répondu par la négative aux questions qui y sont associées. Ces valeurs signifient uniquement qu'ils ont répondu moins positivement que ne l'ont fait, en moyenne, tous les élèves de l'OCDE. De même, les valeurs positives d'un indice indiquent qu'ils ont répondu plus favorablement, ou plus positivement, que ne l'ont fait en moyenne tous les élèves des pays de l'OCDE.

Dans les descriptions suivantes, les termes figurant entre les symboles < > ont été remplacés par un équivalent approprié dans les versions nationales des questionnaires Élève, Parents et Établissement. Ainsi, l'expression « diplôme <de niveau CITE 5A> » a été traduite aux États-Unis par « Bachelor's degree, post-graduate certificate program, Master's degree program or first professional degree program ». De même, au Luxembourg, l'expression « cours en <langue de l'évaluation> » a été remplacée par « cours d'allemand » et « cours de français » respectivement dans les versions allemande et française des instruments d'évaluation.

Outre les indices simples et mis à l'échelle décrits ici, un certain nombre de variables dérivées des questionnaires correspondent à des items uniques qui n'ont pas été utilisés dans la construction des indices. Ces variables qui n'ont pas été recodées sont précédées du préfixe « ST » si elles sont dérivées du questionnaire Élève, « SC », du questionnaire Établissement et « PA », du questionnaire Parents. Les questionnaires contextuels et la base de données internationale de l'enquête PISA, où sont enregistrées toutes les variables, peuvent être consultés sur le site de l'enquête PISA (www.pisa.oecd.org).

Indices simples de niveau Élève

Programme de cours

Lors du cycle PISA 2009, des données ont été recueillies sur les programmes de cours proposés aux élèves de 15 ans de chaque pays grâce aux formulaires de suivi des élèves et au questionnaire Élèves (ST02). Tous les programmes de cours ont été classés selon la *Classification internationale type de l'éducation* (CITE) (OCDE, 1999). Dans la base de données internationale de l'enquête PISA, tous les programmes nationaux sont indiqués par une variable (PROGN) dont les trois premières lettres sont le code ISO des pays, le quatrième chiffre, la catégorie sous-nationale et les deux derniers chiffres, le code national du programme.



Les indices suivants, comparables à l'échelle internationale, sont dérivés des données sur les programmes de cours :

- Le niveau du programme (ISCEDL) indique si les élèves fréquentent le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 ou 3 de la CITE).
- La variable ISCEDD désigne la typologie du programme de cours : (1) = « A » (programmes à vocation générale qui permettent d'accéder au niveau d'enseignement suivant) ; (2) = « B » (programmes qui permettent d'accéder à des études à vocation professionnelle au niveau d'enseignement suivant) ; (3) = « C » (programmes qui permettent d'accéder directement au marché du travail) ; et (4) = « M » (programmes mixtes qui combinent tout ou partie de ces caractéristiques).
- L'orientation du programme (ISCEDO) indique si le contenu pédagogique du programme est à vocation : générale (1) ; préprofessionnelle (2) ; professionnelle (3) ; ou (4) modulaire, soit une combinaison de tous ces types de contenus.

Statut professionnel des parents

Les données sur le statut professionnel du père et de la mère des élèves proviennent des réponses aux questions ouvertes du questionnaire Élève (ST9a, ST9b, ST12, ST13a, ST13b et ST16). Les réponses ont été codées à l'aide des codes de la CITE à quatre chiffres (OIT, 1990), puis cartographiées selon l'indice SEI de Ganzeboom *et al.* (1992). Une valeur élevée de l'indice SEI dénote un statut professionnel élevé. Les trois indices suivants ont été obtenus :

- Le statut professionnel de la mère (BMMJ).
- Le statut professionnel du père (BFMJ).
- Le statut professionnel le plus élevé des parents (HISEI), qui correspond à l'indice SEI le plus élevé des deux parents ou à l'indice SEI du seul parent en cas de famille monoparentale.

Niveau de formation des parents

Le niveau de formation des parents est codifié conformément à la CITE (OCDE, 1999) d'après les réponses au questionnaire Élèves (ST10, ST11, ST14 et ST15). Il convient de noter que le format des questions sur le niveau de formation utilisé lors du cycle PISA 2009 diffère de celui utilisé lors des cycles PISA 2000, 2003 et 2006 ; la méthode de calcul du niveau de formation des parents reste toutefois identique.

Comme lors des cycles PISA 2000, 2003 et 2006, les indices ont été élaborés selon le niveau de formation le plus élevé de chaque parent, classé dans l'une des catégories suivantes : (0) pas de formation, (1) CITE 1 (enseignement primaire), (2) CITE 2 (premier cycle de l'enseignement secondaire), (3) CITE 3B ou 3C (filiale préprofessionnelle ou professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire), (4) CITE 3A (deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et/ou CITE 4 (enseignement post-secondaire non tertiaire), (5) CITE 5B (enseignement tertiaire à vocation professionnelle), (6) CITE 5A ou 6 (enseignement tertiaire théorique et troisième cycle). Les trois indices suivants ont été élaborés sur la base de ces catégories :

- Le niveau de formation de la mère (MISCED).
- Le niveau de formation du père (FISCED).
- Le niveau de formation le plus élevé des parents (HISCED), qui correspond au niveau le plus élevé de la CITE atteint par l'un ou l'autre parent.

Le niveau de formation le plus élevé des parents est également converti en nombre d'années d'études (PARED). Voir la conversion du niveau de formation en années d'études dans le tableau A1.1.

Année d'études relative

Les données sur l'année d'études des élèves sont dérivées des réponses au questionnaire Élèves (ST01) et des informations du formulaire de suivi des élèves. Comme pour toutes les variables dérivées tant du formulaire de suivi que du questionnaire, les incohérences entre les deux sources ont été détectées et éliminées lors de la saisie des données. Afin de mettre en évidence les variations internationales, l'indice d'année d'études relative (GRADE) indique si l'année d'études des élèves est l'année modale (valeur 0), une année supérieure ($0 + x$) ou une année inférieure ($0 - x$) afin de rendre compte de la variation entre les pays.

La relation entre l'année d'études et la performance des élèves a été estimée au moyen d'un modèle multiniveau prenant compte tenu des variables contextuelles suivantes : i) l'indice PISA de statut économique, social et culturel ; ii) l'indice PISA de statut économique, social et culturel au carré ; iii) la moyenne au niveau Établissement de l'indice PISA de statut économique, social et culturel de l'établissement ; iv) un indicateur de statut allochtone (première génération) ; v) le pourcentage d'élèves allochtones de première génération dans l'établissement ; et vi) le sexe des élèves.

Le tableau A1.2 présente les résultats de ce modèle multiniveau. La colonne n° 1 du tableau évalue l'écart de score associé à une année d'études. Cet écart peut être estimé dans les 32 pays de l'OCDE dont l'échantillon PISA compte une proportion considérable d'élèves de 15 ans répartis entre deux années d'études différentes au moins. L'écart de score moyen entre deux années d'études s'établit environ à 39 points sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit. Il en ressort qu'une année d'études correspond en moyenne à 39 points. Comme l'hypothèse d'une répartition aléatoire des élèves de 15 ans entre les différentes années d'études est sans fondements, plusieurs ajustements ont été réalisés pour tenir compte des facteurs contextuels mentionnés ci-dessus qui sont susceptibles d'influer sur l'année d'études des élèves. Ces ajustements sont décrits dans les colonnes n° 2 à 7 du tableau.

[Part 1/1]

Tableau A1.1 Niveau de formation des parents converti en années d'études

	N'a pas fréquenté l'école	Diplôme du niveau 1 de la CITE (enseignement primaire)	Diplôme du niveau 2 de la CITE (premier cycle de l'enseignement secondaire)	Diplôme du niveau 3B ou 3C de la CITE (deuxième cycle de l'enseignement secondaire dont la finalité est l'entrée dans la vie active ou la poursuite d'études au niveau 5B de la CITE)	Diplôme du niveau 3A de la CITE (deuxième cycle de l'enseignement secondaire dont la finalité est la poursuite d'études au niveau 5A ou 5B de la CITE) et/ou du niveau CITE 4 (post-secondaire non tertiaire)	Diplôme du niveau 5A de la CITE (enseignement tertiaire universitaire) ou du niveau CITE 6 (programmes de recherche de haut niveau)	Diplôme du niveau 5B de la CITE (enseignement tertiaire non universitaire)
OCDE	Australie	0.0	6.0	10.0	11.0	12.0	14.0
	Autriche	0.0	4.0	9.0	12.0	12.5	15.0
	Belgique	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	14.5
	Canada	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	15.0
	Chili	0.0	6.0	8.0	12.0	12.0	16.0
	République tchèque	0.0	5.0	9.0	11.0	13.0	16.0
	Danemark	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	15.0
	Estonie	0.0	4.0	9.0	12.0	12.0	15.0
	Finlande	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	14.5
	France	0.0	5.0	9.0	12.0	12.0	14.0
	Allemagne	0.0	4.0	10.0	13.0	13.0	15.0
	Grèce	0.0	6.0	9.0	11.5	12.0	15.0
	Hongrie	0.0	4.0	8.0	10.5	12.0	13.5
	Islande	0.0	7.0	10.0	13.0	14.0	16.0
	Irlande	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	14.0
	Israël	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	15.0
	Italie	0.0	5.0	8.0	12.0	13.0	16.0
	Japon	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	14.0
	Corée	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	14.0
	Luxembourg	0.0	6.0	9.0	12.0	13.0	16.0
	Mexique	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	14.0
	Pays-Bas	0.0	6.0	10.0	a	12.0	a
	Nouvelle-Zélande	0.0	5.5	10.0	11.0	12.0	14.0
	Norvège	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	14.0
	Pologne	0.0	a	8.0	11.0	12.0	15.0
	Portugal	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	15.0
	Écosse	0.0	7.0	11.0	13.0	13.0	16.0
	Republique slovaque	0.0	4.5	8.5	12.0	12.0	13.5
	Slovénie	0.0	4.0	8.0	11.0	12.0	15.0
	Espagne	0.0	5.0	8.0	10.0	12.0	13.0
	Suède	0.0	6.0	9.0	11.5	12.0	14.0
	Suisse	0.0	6.0	9.0	12.5	12.5	14.5
	Turquie	0.0	5.0	8.0	11.0	11.0	13.0
	Royaume-Uni	0.0	6.0	9.0	12.0	13.0	15.0
	États-Unis	0.0	6.0	9.0	a	12.0	14.0
Partenaires	Albanie	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0
	Argentine	0.0	6.0	10.0	12.0	12.0	14.5
	Azerbaïdjan	0.0	4.0	9.0	11.0	11.0	14.0
	Brésil	0.0	4.0	8.0	11.0	11.0	14.5
	Bulgarie	0.0	4.0	8.0	12.0	12.0	15.0
	Colombie	0.0	5.0	9.0	11.0	11.0	14.0
	Croatie	0.0	4.0	8.0	11.0	12.0	15.0
	Dubaï (EAU)	0.0	5.0	9.0	12.0	12.0	15.0
	Hong-Kong (Chine)	0.0	6.0	9.0	11.0	13.0	14.0
	Indonésie	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	14.0
	Jordanie	0.0	6.0	10.0	12.0	12.0	14.5
	Kazakhstan	0.0	4.0	9.0	11.5	12.5	14.0
	Kirghizistan	0.0	4.0	8.0	11.0	10.0	13.0
	Lettonie	0.0	3.0	8.0	11.0	11.0	16.0
	Liechtenstein	0.0	5.0	9.0	11.0	13.0	14.0
	Lituanie	0.0	3.0	8.0	11.0	11.0	15.0
	Macao (Chine)	0.0	6.0	9.0	11.0	12.0	15.0
	Monténégro	0.0	4.0	8.0	11.0	12.0	15.0
	Panama	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	a
	Pérou	0.0	6.0	9.0	11.0	11.0	14.0
	Qatar	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	15.0
	Roumanie	0.0	4.0	8.0	11.5	12.5	14.0
	Fédération de Russie	0.0	4.0	9.0	11.5	12.0	a
	Serbie	0.0	4.0	8.0	11.0	12.0	14.5
	Shanghai (Chine)	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	15.0
	Singapour	0.0	6.0	8.0	10.5	10.5	12.5
	Taipei chinois	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	14.0
	Thaïlande	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	14.0
	Trinité-et-Tobago	0.0	5.0	9.0	12.0	12.0	15.0
	Tunisie	0.0	6.0	9.0	12.0	13.0	16.0
	Uruguay	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	15.0



[Part 1/1]

Modèle multiniveau d'estimation de l'impact d'une année d'études sur la performance en compréhension de l'écrit, compte tenu de plusieurs variables contextuelles

Tableau A1.2

		Année d'études		Indice PISA de statut économique, social et culturel		Indice PISA de statut économique, social et culturel au carré		Moyenne de l'indice PISA de statut économique, social et culturel au niveau Établissement		Élèves allochtones (1 ^{ère} génération)		Pourcentage d'élèves allochtones (1 ^{ère} génération) au niveau Établissement		Sexe : élèves de sexe féminin		Intercept	
		Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.
OCDE	Australie	33.2	(1.95)	30.0	(1.36)	-3.8	(1.05)	66.4	(1.87)	-7.4	(2.82)	0.1	(0.07)	32.9	(1.91)	466.0	(1.39)
	Autriche	35.3	(2.18)	11.4	(1.66)	-0.5	(1.00)	89.7	(3.86)	-33.1	(6.11)	1.4	(0.13)	19.9	(2.67)	467.9	(2.45)
	Belgique	48.9	(1.98)	10.0	(1.12)	-0.1	(0.63)	79.9	(1.73)	-3.2	(5.18)	0.3	(0.11)	11.3	(1.81)	507.0	(1.70)
	Canada	45.0	(2.14)	19.4	(1.52)	1.5	(0.91)	33.9	(2.28)	-13.7	(3.18)	0.3	(0.04)	30.4	(1.60)	483.4	(1.76)
	Chili	35.5	(1.55)	8.6	(1.52)	0.3	(0.63)	37.4	(1.61)	c	c	c	c	13.8	(2.33)	478.6	(1.60)
	République tchèque	44.6	(3.39)	13.4	(1.89)	-2.3	(1.47)	111.5	(3.12)	-8.9	(12.29)	0.4	(0.33)	32.3	(2.84)	460.7	(2.39)
	Danemark	36.1	(3.02)	27.9	(1.51)	-2.8	(1.10)	35.1	(2.91)	-37.5	(5.97)	0.0	(0.14)	25.5	(2.59)	474.0	(1.95)
	Estonie	44.4	(2.74)	14.1	(1.80)	1.6	(1.43)	52.1	(4.52)	-18.7	(14.08)	-3.3	(0.44)	36.7	(2.45)	485.8	(2.02)
	Finlande	37.3	(3.60)	27.7	(1.66)	-2.5	(1.30)	10.4	(3.28)	-56.0	(13.09)	-0.1	(0.29)	51.5	(2.26)	500.6	(2.02)
	France	47.1	(5.14)	12.5	(1.70)	-1.9	(1.12)	81.6	(4.04)	-11.6	(9.24)	0.2	(0.15)	25.9	(2.67)	516.5	(2.35)
	Allemagne	34.4	(1.74)	9.2	(1.23)	-1.6	(0.74)	109.1	(2.16)	-13.2	(4.80)	0.2	(0.12)	27.2	(1.92)	458.0	(1.46)
	Grèce	22.6	(10.86)	15.9	(1.46)	1.5	(1.07)	41.2	(2.84)	-15.0	(7.82)	0.0	(0.18)	36.2	(2.55)	469.0	(2.04)
	Hongrie	25.6	(2.19)	8.3	(1.39)	0.9	(0.87)	74.8	(2.09)	2.8	(7.92)	0.0	(0.27)	21.4	(2.22)	494.1	(1.65)
	Islande	c	c	29.8	(2.56)	-5.1	(1.56)	-3.8	(5.12)	-52.2	(11.45)	-1.3	(0.40)	44.9	(2.59)	469.1	(4.23)
	Irlande	18.2	(1.99)	29.7	(1.78)	-3.5	(1.44)	43.6	(2.68)	-32.8	(6.52)	-0.1	(0.20)	33.9	(3.62)	474.8	(2.77)
	Israël	36.6	(3.85)	19.9	(1.90)	3.4	(1.04)	104.7	(2.10)	-11.0	(6.13)	1.5	(0.08)	29.4	(2.81)	460.1	(2.13)
	Italie	36.1	(1.67)	4.5	(0.69)	-1.4	(0.42)	76.4	(1.07)	-29.7	(3.36)	0.2	(0.08)	24.0	(1.29)	491.4	(0.85)
	Japon	a	a	4.1	(1.51)	0.1	(1.47)	144.2	(2.40)	c	c	c	c	27.9	(2.43)	508.6	(1.58)
	Corée	31.2	(9.77)	12.9	(1.42)	1.9	(1.18)	64.9	(2.24)	a	a	a	a	30.6	(3.21)	537.7	(2.08)
	Luxembourg	45.3	(1.95)	16.6	(1.31)	-2.6	(1.08)	62.0	(2.89)	-10.4	(5.11)	-0.2	(0.10)	33.0	(2.22)	435.7	(2.40)
	Mexique	32.6	(1.59)	7.5	(0.92)	0.8	(0.34)	27.8	(0.80)	-41.9	(6.36)	-1.8	(0.15)	17.9	(1.03)	473.7	(1.02)
	Pays-Bas	26.6	(2.04)	6.0	(1.52)	-1.2	(1.02)	106.7	(2.32)	-11.6	(5.72)	1.7	(0.14)	15.3	(1.85)	484.5	(2.33)
	Nouvelle-Zélande	44.2	(4.15)	38.9	(1.82)	-1.7	(1.44)	56.3	(3.35)	-12.2	(3.84)	0.0	(0.10)	44.8	(2.62)	496.5	(2.44)
	Norvège	37.6	(18.19)	34.2	(2.00)	-3.4	(1.62)	31.1	(4.32)	-33.4	(7.52)	0.4	(0.25)	48.3	(2.56)	453.2	(2.87)
	Pologne	73.8	(4.44)	29.4	(1.59)	-1.8	(1.21)	19.4	(2.99)	c	c	c	c	44.2	(2.41)	498.9	(1.89)
	Portugal	48.9	(1.71)	12.0	(0.94)	1.0	(0.64)	21.3	(1.33)	-5.3	(5.75)	0.0	(0.23)	22.9	(1.84)	518.6	(1.92)
	Republique slovaque	34.2	(3.85)	14.7	(1.44)	-3.2	(0.98)	64.3	(6.30)	c	c	c	c	39.1	(2.58)	483.2	(2.33)
	Slovénie	22.8	(3.41)	4.8	(1.28)	0.0	(1.25)	100.2	(2.74)	-23.4	(7.48)	-0.2	(0.24)	27.7	(2.16)	452.4	(1.63)
	Espagne	61.7	(1.22)	9.8	(0.83)	0.4	(0.64)	22.7	(1.25)	-29.7	(2.86)	0.4	(0.04)	18.0	(1.42)	511.3	(1.07)
	Suède	63.8	(6.69)	31.4	(1.82)	-1.3	(1.04)	49.0	(6.55)	-38.8	(8.53)	0.3	(0.34)	43.2	(2.41)	454.4	(3.62)
	Suisse	45.5	(2.75)	18.2	(1.27)	-1.0	(1.23)	59.5	(2.95)	-25.1	(3.99)	-0.7	(0.11)	27.0	(2.00)	488.8	(1.50)
	Turquie	33.7	(1.96)	7.7	(1.50)	0.3	(0.61)	46.3	(1.70)	c	c	c	c	27.9	(1.74)	524.0	(1.59)
	Royaume-Uni	35.9	(6.21)	27.7	(2.01)	-0.3	(1.51)	65.7	(2.49)	-13.6	(8.49)	-0.3	(0.13)	23.1	(2.48)	468.7	(1.73)
	États-Unis	36.3	(2.17)	23.5	(1.70)	4.4	(1.15)	50.4	(2.56)	-5.6	(5.57)	0.8	(0.14)	25.4	(2.36)	463.5	(2.01)
Partenaires	Albanie	11.9	(5.07)	20.8	(3.04)	3.2	(1.35)	43.0	(2.47)	c	c	c	c	56.5	(3.40)	421.5	(3.44)
	Argentine	33.6	(2.50)	11.2	(1.96)	0.9	(0.87)	52.6	(2.03)	-27.0	(10.55)	0.5	(0.20)	24.0	(2.38)	439.7	(2.32)
	Azerbaïdjan	13.2	(1.78)	10.5	(1.67)	1.3	(0.90)	36.4	(2.00)	-9.8	(12.34)	-0.3	(0.49)	22.6	(2.16)	390.9	(2.12)
	Brésil	36.1	(1.23)	7.7	(1.54)	1.3	(0.57)	38.3	(1.25)	-71.7	(17.16)	-0.9	(0.47)	20.2	(1.63)	445.5	(1.33)
	Bulgarie	27.8	(5.08)	15.7	(1.93)	0.2	(1.29)	75.7	(3.99)	c	c	c	c	42.1	(3.51)	423.7	(2.61)
	Colombie	33.2	(1.12)	6.9	(2.01)	0.9	(0.72)	39.4	(1.53)	c	c	c	c	3.2	(2.17)	477.7	(1.83)
	Croatie	31.8	(2.33)	10.3	(1.36)	-4.0	(0.99)	75.3	(2.01)	-13.0	(5.71)	-0.1	(0.22)	31.4	(2.56)	472.8	(1.69)
	Dubaï (EAU)	34.6	(1.56)	15.2	(1.52)	3.2	(1.03)	25.9	(3.13)	21.5	(3.25)	1.1	(0.05)	28.2	(3.94)	362.4	(2.92)
	Hong-Kong (Chine)	33.6	(2.03)	-0.9	(1.70)	-1.0	(0.76)	41.9	(1.64)	23.4	(3.70)	-0.4	(0.06)	21.9	(2.42)	575.8	(1.83)
	Indonésie	14.4	(2.00)	4.7	(2.44)	0.9	(0.62)	29.1	(1.83)	c	c	c	c	28.0	(1.48)	430.8	(2.46)
	Jordanie	47.6	(6.38)	17.7	(1.52)	0.7	(0.81)	26.9	(1.55)	-11.5	(7.50)	-0.2	(0.20)	48.1	(2.73)	415.5	(2.04)
	Kazakhstan	22.2	(2.42)	16.2	(2.12)	-1.7	(1.31)	55.7	(2.70)	-12.2	(6.78)	0.0	(0.10)	38.1	(2.23)	411.1	(1.57)
	Kirghizistan	20.8	(2.92)	18.3	(2.23)	1.7	(1.10)	75.2	(2.03)	-23.4	(21.78)	3.3	(0.50)	46.0	(2.45)	345.7	(1.83)
	Lettonie	43.8	(3.07)	16.2	(1.89)	-0.8	(1.35)	37.0	(2.77)	c	c	c	c	38.9	(2.36)	479.6	(1.77)
	Liechtenstein	23.8	(7.40)	2.1	(4.18)	-5.3	(3.07)	112.5	(12.17)	-12.6	(10.22)	-0.7	(0.44)	20.3	(6.86)	499.8	(8.42)
	Lituanie	27.4	(2.87)	18.1	(1.56)	0.2	(1.04)	44.0	(2.45)	c	c	c	c	51.1	(2.34)	447.6	(1.87)
	Macao (Chine)	36.7	(1.01)	1.8	(1.61)	-1.1	(0.78)	1.0	(4.75)	16.7	(2.17)	-0.1	(0.23)	14.1	(1.51)	511.0	(3.47)
	Monténégro	22.9	(3.44)	12.1	(1.38)	-0.3	(1.05)	64.2	(6.54)	-1.8	(6.69)	-1.2	(0.32)	39.3	(2.63)	409.5	(2.58)
	Panama	32.6	(3.41)	7.9	(2.42)	1.2	(0.79)	45.8	(2.60)	-3.4	(10.77)	-1.4	(0.16)	15.8	(4.48)	431.3	(3.22)
	Pérou	27.5	(1.23)	10.5	(2.05)	0.9	(0.64)	47.2	(1.46)	c	c	c	c	8.3	(2.17)	445.6	(1.59)
	Qatar	30.7	(1.70)	5.3	(0.98)	0.4	(0.85)	12.7	(2.91)	31.5	(2.98)	1.7	(0.07)	31.4	(3.71)	302.5	(2.94)
	Roumanie	19.6	(4.19)	10.7	(1.63)	-0.3	(0.79)	63.9	(2.34)	c	c	c	c	13.7	(2.56)	446.4	(1.70)
	Fédération de Russie	31.0	(2.01)	18.2	(1.93)	-1.6	(1.40)	38.8	(3.32)	-9.1	(5.88)	-0.4	(0.22)	38.7	(2.28)	452.9	(1.89)
	Serbie	21.3	(4.48)	9.2	(1.25)	-0.8	(0.74)	55.1	(3.42)	1.2	(5.65)	0.3	(0.13)	27.1	(2.22)	425.1	(1.60)
	Shanghai (Chine)	21.8	(3.34)	4.6	(1.41)	0.1	(0.85)	57.3	(1.48)	c	c	c	c	29.3	(1.98)	583.5	(2.04)
	Singapour	28.9	(2.09)	22.2	(2.19)	-2.8	(1.14)	104.7	(2.86)	0.4	(4.21)	-1.0	(0.13)	24.6	(2.57)	590.2	(2.76)
	Taipei chinois	15.4	(4.12)	15.5	(1.50)	-1.2	(1.05)	82.8	(3.06)	c	c	c	c	36.8	(2.25)	515.6	(2.03)
	Thaïlande	22.1	(2.05)	10.4	(1.54)	2.4	(0.66)	28.8	(1.31)	a	a	a	a	31.3	(1.78)	454.6	(1.67)
	Trinité-et-Tobago	35.3	(1.60)	-0.6	(2.00)	-0.2	(0.91)	123.2	(3.42)	-9.2	(13.59)	-0.7	(0.28)	40.4	(2.90)	484.9	(2.77)
	Tunisie	49.7	(1.57)	3.7	(1.76)	0.7	(0.56)	17.8	(1.25)	c	c	c	c	14.4	(1.84)	449.6	(1.63)
	Uruguay	41.4	(1.49)	12.4	(1.58)	0.5	(0.75)	29.7	(1.58)	c	c	c	c	30.1	(2.48)	464.2	(2.29)

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366940>

Il est possible d'estimer l'écart typique de performance entre deux années d'études consécutives indépendamment des effets de la différenciation des élèves et des facteurs contextuels. Toutefois, cet écart ne donne pas nécessairement la mesure des progrès accomplis par les élèves au cours de leur dernière année d'études, mais plutôt de la limite inférieure de ces progrès. Cela s'explique non seulement par les différences entre les élèves soumis aux épreuves PISA, mais aussi par le contenu de ces épreuves qui a été choisi pour évaluer le rendement cumulé de l'apprentissage dans le cadre scolaire jusqu'à l'âge de 15 ans et non pour cibler des matières inscrites au programme de l'année scolaire précédente. Ainsi, si les matières inscrites au programme de l'année d'études des élèves de 15 ans sont en grande partie différentes des matières évaluées dans l'enquête PISA (même s'il ne faut pas exclure qu'elles aient été inscrites au programme d'une année d'études antérieure), l'écart de performance calculé selon cette méthode sous-estime les progrès des élèves.

Ascendance des élèves

Les informations sur le pays natal des élèves et de leurs parents (ST17) ont été collectées par le biais de variables nationales avec codes ISO, tout comme lors des cycles PISA 2000, 2003 et 2006. Le code ISO du pays natal des élèves et de leurs parents est disponible dans la base de données internationale de l'enquête PISA (COBN_S, COBN_M et COBN_F).

L'*indice d'ascendance allochtone* (IMMIG) comporte les catégories suivantes : (1) les élèves autochtones (élèves nés dans le pays de l'évaluation ou dont au moins un parent est né dans ce pays ; les élèves nés à l'étranger d'au moins un parent né dans le pays de l'évaluation font également partie de cette catégorie) ; (2) les élèves de la deuxième génération (élèves nés dans le pays de l'évaluation de parents nés à l'étranger) ; et (3) les élèves de la première génération (élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger). Des données sont déclarées manquantes si les élèves n'ont pas répondu à la question les concernant, à celles concernant leurs parents ou s'ils n'ont répondu à aucune des trois questions.

Indices mis à l'échelle de niveau Élève

Richesse familiale

L'*indice de richesse familiale* (WEALTH) est dérivé des réponses des élèves à la question suivante : « À la maison, disposez-vous des choses suivantes ? » : « une chambre pour vous seul(e) », « une connexion à Internet », « un lave-vaisselle » (item national), « un lecteur de DVD » et trois items nationaux (certains items de ST20). Les élèves ont également indiqué le nombre de téléphones portables, de téléviseurs, d'ordinateurs, de voitures et de pièces avec bain ou douche (ST21) qu'il y a chez eux.

Ressources éducatives familiales

L'*indice de ressources éducatives familiales* (HEDRES) est dérivé des items évaluant la présence de ressources éducatives au domicile des élèves : un bureau ou une table pour travailler, un endroit calme pour travailler, un ordinateur dont ils peuvent se servir pour leur travail scolaire, des logiciels éducatifs, des livres utiles pour leur travail scolaire, des ouvrages techniques de référence et un dictionnaire (certains items de ST20).

Patrimoine culturel familial

L'*indice de patrimoine culturel familial* (CULTPOSS) est dérivé des réponses des élèves à la question suivante : « À la maison, disposez-vous des choses suivantes ? » : « de la littérature classique », « des recueils de poésie » et « des œuvres d'art » (certains items de ST20).

Statut économique, social et culturel

L'*indice PISA de statut économique, social et culturel* (SESC) est dérivé des trois indices suivants : le statut professionnel le plus élevé des parents (HISEI), le niveau de formation le plus élevé des parents converti en années d'études d'après la CITE (PARED) et le patrimoine familial (HOMEPOS). L'*indice de patrimoine familial* (HOMEPOS) englobe les items des indices WEALTH, CULTPOSS et HEDRES, et inclut la bibliothèque familiale recodée en une variable à quatre catégories (0-10 livres, 11-25 ou 26-100 livres, 101-200 ou 201-500 livres, plus de 500 livres).

L'*indice PISA de statut économique, social et culturel* (SESC) est dérivé d'une analyse en composantes principales de variables normalisées (la moyenne de l'OCDE de toutes ces variables est égale à 0, et leur écart type à 1), mesurant l'indice de statut économique, social et culturel d'après les valeurs des facteurs de la première composante principale.

L'analyse en composantes principales a également été menée dans chaque pays participant afin de déterminer si les composantes de l'indice se comportent de la même façon dans les différents pays. Il ressort de ces analyses que les saturations factorielles sont comparables d'un pays à l'autre, la contribution à l'indice des trois composantes étant équivalente. La saturation factorielle du statut professionnel s'établit à 0.80 en moyenne et varie entre 0.66 et 0.87 selon les pays. La saturation factorielle du niveau de formation s'établit à 0.79 en moyenne et varie entre 0.69 et 0.87 selon les pays. Enfin, la saturation factorielle du patrimoine familial s'établit à 0.73 en moyenne et varie entre 0.60 et 0.84 selon les pays. La fidélité de l'indice varie entre 0.41 et 0.81. Ces chiffres tendent à confirmer la validité transnationale de l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* (SESC).

Des données ont été imputées en lieu et place des données manquantes de l'une des composantes sur la base d'une régression des deux autres variables, avec l'inclusion d'une composante d'erreur aléatoire. La moyenne de l'OCDE de l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* (SESC) est égale à 0 et son écart type, à 1.



ANNEXE A2

LA POPULATION CIBLE, LES ÉCHANTILLONS ET LA DÉFINITION DES ÉTABLISSEMENTS DANS L'ENQUÊTE PISA

La définition de la population cible de l'enquête PISA

Le cycle PISA 2009 évalue le rendement cumulé de l'enseignement et de l'apprentissage à un âge où la plupart des adolescents en sont encore à leur formation initiale.

Réussir à rendre ce concept opérationnel pour garantir la comparabilité internationale des populations cibles des pays est un défi majeur dans les enquêtes à grande échelle.

Il n'est pas possible de définir des années d'études réellement comparables à l'échelle internationale, car la nature et l'importance de la préscolarisation, l'âge du début de la scolarité obligatoire et la structure institutionnelle des systèmes d'éducation varient selon les pays. La validité des comparaisons internationales du rendement scolaire passe donc par l'application d'un critère d'âge pour identifier les populations concernées. Dans certaines enquêtes internationales antérieures, la population cible a été définie en fonction de l'année d'études la plus représentative d'une cohorte d'âge spécifique. Cette approche présente un inconvénient : la légère variation de l'âge entre différentes années d'études a souvent pour corollaire la sélection d'années d'études différentes selon les pays ou selon les divers systèmes d'éducation des pays. Ce problème compromet sérieusement la comparabilité des résultats entre les pays, voire entre les différents systèmes d'éducation de chaque pays. En outre, comme les élèves d'un âge donné ne sont pas tous représentés dans les échantillons basés sur l'année d'études, les résultats peuvent être d'autant plus biaisés que les élèves non représentés dans l'échantillon sont pour la plupart inscrits dans l'année d'études supérieure dans certains pays et dans l'année d'études inférieure dans d'autres pays. Ce phénomène peut entraîner l'exclusion d'élèves potentiellement plus performants dans le premier groupe de pays et d'élèves potentiellement moins performants dans le second groupe de pays.

L'enquête PISA a surmonté cette difficulté en adoptant un critère d'âge pour identifier sa population cible, dont la définition ne relève donc pas de la structure institutionnelle des systèmes d'éducation des pays. L'enquête PISA vise les élèves qui ont entre 15 ans et 3 mois (révolus) et 16 ans et 2 mois (révolus) au début de la période d'évaluation, à une variation de 1 mois près, et qui sont inscrits dans un établissement d'enseignement en 7^e année ou dans une année supérieure, quels que soient leur mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel), leur année d'études ou le type de leur établissement. Le présent rapport désigne généralement les établissements d'enseignement sous le terme générique d'établissement, bien que certains d'entre eux (en particulier ceux qui dispensent des formations à vocation professionnelle) aient une autre dénomination dans certains pays. Conformément à cette définition, les élèves soumis aux épreuves PISA avaient en moyenne 15 ans et 9 mois au moment de l'évaluation dans les pays de l'OCDE. Cette moyenne ne varie pas de plus de 2 mois et 5 jours (soit 0.18 ans), les deux moyennes nationales extrêmes étant 15 ans et 8 mois, et 15 ans et 10 mois.

Comme la population cible est définie en fonction de l'âge, les résultats de l'enquête PISA permettent de tirer des conclusions sur les connaissances et les compétences d'un groupe d'individus qui sont nés au cours d'une période de référence comparable, mais qui sont susceptibles d'avoir vécu des expériences d'apprentissage différentes tant dans le cadre scolaire qu'ailleurs. Ces connaissances et compétences constituent ce que l'enquête PISA définit comme le rendement de l'éducation, en l'occurrence à un âge commun à tous les pays. L'éventail d'années d'études de ces élèves varie en fonction de la politique de scolarisation et de l'évolution du parcours scolaire dans chaque pays. Il est impératif de tenir compte de ces différences en comparant les résultats de PISA au niveau international, car des différences constatées entre des élèves de 15 ans peuvent disparaître lors de la convergence ultérieure des expériences pédagogiques des élèves.

Il faut se garder de conclure d'emblée que le système d'éducation ou les établissements sont plus efficaces dans un pays que dans un autre sur la seule base d'un score significativement supérieur sur l'échelle de compréhension de l'écrit, de culture mathématique ou de culture scientifique. En revanche, il est légitime d'en déduire que l'impact cumulé des expériences d'apprentissage vécues entre la prime enfance et l'âge de 15 ans à la maison et à l'école y a généré de meilleurs résultats dans les domaines d'évaluation de l'enquête PISA.

Les ressortissants nationaux scolarisés à l'étranger sont exclus de la population cible de l'enquête PISA, mais les ressortissants étrangers scolarisés dans les pays participants y sont inclus.

Lors du cycle PISA 2009, les pays désireux de disposer de résultats par année d'études aux fins d'analyses nationales se sont vu proposer une option conçue pour doubler l'échantillon basé sur l'âge d'un échantillon basé sur l'année d'études.

Représentativité des échantillons

Tous les pays se sont efforcés d'obtenir une représentativité optimale des effectifs d'élèves de 15 ans dans leurs échantillons nationaux et y ont inclus les élèves fréquentant des établissements d'enseignement spécialisé. Fruit de leurs efforts, le cycle PISA 2009 a enregistré des taux de représentativité sans précédent dans une enquête internationale de cette nature.

Les normes d'échantillonnage de l'enquête PISA permettent aux pays d'exclure jusqu'à 5 % d'élèves et d'établissements de leur population cible. Tous les pays participants sauf 5, en l'occurrence le Danemark (8.17 %), le Luxembourg (8.15 %), le Canada (6.00 %), la Norvège (5.93 %) et les États-Unis (5.16 %), ont respecté ces normes. Le taux global d'exclusion est même inférieur à 2 % dans 36 pays participants. Abstraction faite des exclusions d'élèves pour raisons linguistiques, le taux global d'exclusion passe sous la barre des 5 % aux États-Unis. Pour plus de détails, il convient de consulter le site web de l'enquête PISA (www.pisa.oecd.org).

Des exclusions peuvent être prononcées dans les limites précisées ci-dessus pour les motifs suivants :

- *Au niveau Établissement* : i) les établissements qui sont géographiquement inaccessibles ou dans lesquels l'enquête PISA a été jugée impossible à réaliser ; et ii) les établissements qui accueillent exclusivement des élèves relevant des catégories définies sous la rubrique traitant des exclusions « au niveau Élève », les écoles pour non-voyants par exemple. Le pourcentage d'élèves de 15 ans inscrits dans ces établissements doit être inférieur à 2.5 % de la population nationale cible théorique, soit 0.5 % maximum dans les établissements visés au point i) et 2 % maximum dans les établissements visés au point ii). L'ampleur, la nature et la justification des exclusions réalisées au niveau Établissement sont documentées dans le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).
- *Au niveau Élève* : i) les élèves atteints d'un handicap mental ; ii) les élèves atteints d'un handicap fonctionnel ; iii) les élèves ne maîtrisant pas la langue de l'évaluation ; iv) les élèves exclus pour d'autres motifs définis par les Centres nationaux et approuvés par le Centre international ; et v) les élèves suivant les cours de compréhension de l'écrit dans une langue pour laquelle aucune ressource n'est disponible. Les élèves ne peuvent être exclus sous le prétexte d'un faible niveau de compétence ou de problèmes normaux de discipline. Le pourcentage d'élèves de 15 ans exclus doit être inférieur à 2.5 % de la population nationale cible théorique.

Le tableau A2.1 présente la population cible des pays qui ont participé au cycle PISA 2009. La population cible et les normes d'échantillonnage sont décrites de manière plus substantielle dans le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

- La **colonne n° 1** indique la **population totale d'individus âgés de 15 ans**, selon des estimations réalisées sur la base des informations les plus récentes soit, dans la plupart des pays, celles de 2008 (l'année précédant celle de l'évaluation).
- La **colonne n° 2** indique le nombre total d'individus âgés de 15 ans inscrits dans un établissement d'enseignement en 7^e année ou dans une année d'études supérieure (selon la définition ci-dessus), c'est-à-dire la **population admissible**.
- La **colonne n° 3** indique la **population nationale cible théorique**. Les pays ont été autorisés à exclure *a priori* jusqu'à 0.5 % des élèves de leur population admissible, essentiellement pour des raisons pratiques. Les exclusions *a priori* suivantes dépassent cette limite, mais ont été approuvées par le Consortium PISA : le Canada a exclu 1.1 % d'élèves dans des territoires et réserves d'Autochtones ; la France a exclu 1.7 % d'élèves dans les territoires d'outre-mer et dans certains types d'établissement ; l'Indonésie a exclu 4.7 % d'élèves dans quatre provinces pour des raisons de sécurité ; le Kirghizistan a exclu 2.3 % d'élèves pour cause d'inaccessibilité géographique ; et enfin la Serbie a exclu 2 % d'élèves dont la langue d'enseignement est le serbe au Kosovo.
- La **colonne n° 4** indique le **nombre d'élèves scolarisés qui ont été exclus de la population nationale cible théorique** soit au moment de la constitution de la base de sondage, soit à un stade ultérieur, lors de la collecte des données sur le terrain.
- La **colonne n° 5** indique la **population nationale cible théorique, déduction faite des élèves scolarisés dans des établissements exclus**, soit le résultat de la soustraction du nombre de la colonne n° 4 du nombre de la colonne n° 3.
- La **colonne n° 6** indique le **pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements exclus**, soit le résultat de la division du nombre de la colonne n° 4 par le nombre de la colonne n° 3, multiplié par 100
- La **colonne n° 7** indique le **nombre d'élèves qui ont participé au cycle PISA 2009**. Il y a lieu de noter qu'en sont exclus les jeunes de 15 ans soumis à une évaluation dans le cadre d'options nationales supplémentaires.
- La **colonne n° 8** indique le **nombre pondéré d'élèves participants**, c'est-à-dire le nombre d'élèves de la population nationale cible que représente l'échantillon PISA.
- Tous les pays se sont efforcés d'obtenir une représentativité optimale de la population cible dans les établissements échantillonnés. Dans un premier temps, tous les individus admissibles (c'est-à-dire les élèves de 15 ans, quelle que soit leur année d'études) scolarisés dans un établissement échantillonné ont été répertoriés. Les élèves échantillonnés à exclure ont été inclus dans la documentation d'échantillonnage et une liste des motifs de leur exclusion a été établie. La **colonne n° 9** indique le **nombre total d'élèves exclus**, dont les différentes catégories sont définies et chiffrées dans le tableau A2.2. La **colonne n° 10** indique le **nombre pondéré d'élèves exclus**, c'est-à-dire le nombre d'élèves exclus de la population nationale cible, qui est représenté par le nombre d'élèves exclus de l'échantillon, dont les différentes catégories sont également définies dans le tableau A2.2. Les cinq catégories d'élèves exclus sont : i) les élèves atteints d'un handicap mental ou de troubles comportementaux ou émotionnels (à l'origine d'un retard intellectuel qui les empêche de se soumettre aux conditions de test de l'enquête PISA) ; ii) les élèves atteints d'un handicap fonctionnel permanent modéré à grave (les empêchant de se soumettre aux conditions de test de l'enquête PISA) ; iii) les élèves dont la maîtrise de la langue de l'évaluation est insuffisante à l'écrit ou à l'oral et qui sont incapables de surmonter cet obstacle linguistique dans les conditions d'évaluation (il s'agit généralement des élèves qui ont suivi moins d'une année de cours dans la langue d'évaluation) ; iv) les élèves exclus pour d'autres motifs définis par les Centres nationaux et approuvés par le Centre international ; et v) les élèves suivant la majorité de leur éducation dans une langue pour laquelle aucune ressource n'est disponible.



[Part 1/2]

Tableau A2.1 Populations cibles et échantillons de l'enquête PISA

		Profil des populations et des échantillons de l'enquête PISA							
		Population totale d'individus âgés de 15 ans	Nombre total d'individus de 15 ans scolarisés en 7 ^e année ou dans une année d'études supérieure	Nombre total d'individus dans la population cible nationale théorique	Nombre total d'exclusions au niveau Établissement	Nombre total d'individus dans la population nationale théorique après déduction du nombre total d'exclusions de niveau Établissement et avant déduction du nombre total d'exclusions intra-établissement	Pourcentage d'exclusions au niveau Établissement	Nombre d'élèves participants	Nombre pondéré d'élèves participants
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)		
OCDE	Australie	286 334	269 669	269 669	7 057	262 612	2.62	14 251	240 851
	Autriche	99 818	94 192	94 192	115	94 077	0.12	6 590	87 326
	Belgique	126 377	126 335	126 335	2 474	123 861	1.96	8 501	119 140
	Canada	430 791	426 590	422 052	2 370	419 682	0.56	23 207	360 286
	Chili	290 056	265 542	265 463	2 594	262 869	0.98	5 669	247 270
	République tchèque	122 027	116 153	116 153	1 619	114 534	1.39	6 064	113 951
	Danemark	70 522	68 897	68 897	3 082	65 815	4.47	5 924	60 855
	Estonie	14 248	14 106	14 106	436	13 670	3.09	4 727	12 978
	Finlande	66 198	66 198	66 198	1 507	64 691	2.28	5 810	61 463
	France	749 808	732 825	720 187	18 841	701 346	2.62	4 298	677 620
	Allemagne	852 044	852 044	852 044	7 138	844 906	0.84	4 979	766 993
	Grèce	102 229	105 664	105 664	696	104 968	0.66	4 969	93 088
	Hongrie	121 155	118 387	118 387	3 322	115 065	2.81	4 605	105 611
	Islande	4 738	4 738	4 738	20	4 718	0.42	3 646	4 410
	Irlande	56 635	55 464	55 446	276	55 170	0.50	3 937	52 794
	Israël	122 701	112 254	112 254	1 570	110 684	1.40	5 761	103 184
	Italie	586 904	573 542	573 542	2 694	570 848	0.47	30 905	506 733
	Japon	1 211 642	1 189 263	1 189 263	22 955	1 166 308	1.93	6 088	1 113 403
	Corée	717 164	700 226	700 226	2 927	697 299	0.42	4 989	630 030
	Luxembourg	5 864	5 623	5 623	186	5 437	3.31	4 622	5 124
	Mexique	2 151 771	1 425 397	1 425 397	5 825	1 419 572	0.41	38 250	1 305 461
	Pays-Bas	199 000	198 334	198 334	6 179	192 155	3.12	4 760	183 546
	Nouvelle-Zélande	63 460	60 083	60 083	645	59 438	1.07	4 643	55 129
	Norvège	63 352	62 948	62 948	1 400	61 548	2.22	4 660	57 367
	Pologne	482 500	473 700	473 700	7 650	466 050	1.61	4 917	448 866
	Portugal	115 669	107 583	107 583	0	107 583	0.00	6 298	96 820
	Republique slovaque	72 826	72 454	72 454	1 803	70 651	2.49	4 555	69 274
	Slovénie	20 314	19 571	19 571	174	19 397	0.89	6 155	18 773
Espagne	433 224	425 336	425 336	3 133	422 203	0.74	25 887	387 054	
Suède	121 486	121 216	121 216	2 323	118 893	1.92	4 567	113 054	
Suisse	90 623	89 423	89 423	1 747	87 676	1.95	11 812	80 839	
Turquie	1 336 842	859 172	859 172	8 569	850 603	1.00	4 996	757 298	
Royaume-Uni	786 626	786 825	786 825	17 593	769 232	2.24	12 179	683 380	
États-Unis	4 103 738	4 210 475	4 210 475	15 199	4 195 276	0.36	5 233	3 373 264	
Partenaires	Albanie	55 587	42 767	42 767	372	42 395	0.87	4 596	34 134
	Argentine	688 434	636 713	636 713	2 238	634 475	0.35	4 774	472 106
	Azerbaïdjan	185 481	184 980	184 980	1 886	183 094	1.02	4 727	105 886
	Brésil	3 292 022	2 654 489	2 654 489	15 571	2 638 918	0.59	20 127	2 080 159
	Bulgarie	80 226	70 688	70 688	1 369	69 319	1.94	4 507	57 833
	Colombie	893 057	582 640	582 640	412	582 228	0.07	7 921	522 388
	Croatie	48 491	46 256	46 256	535	45 721	1.16	4 994	43 065
	Dubaï (EAU)	10 564	10 327	10 327	167	10 160	1.62	5 620	9 179
	Hong-Kong (Chine)	85 000	78 224	78 224	809	77 415	1.03	4 837	75 548
	Indonésie	4 267 801	3 158 173	3 010 214	10 458	2 999 756	0.35	5 136	2 259 118
	Jordanie	117 732	107 254	107 254	0	107 254	0.00	6 486	104 056
	Kazakhstan	281 659	263 206	263 206	7 210	255 996	2.74	5 412	250 657
	Kirghizistan	116 795	93 989	91 793	1 149	90 644	1.25	4 986	78 493
	Lettonie	28 749	28 149	28 149	943	27 206	3.35	4 502	23 362
	Liechtenstein	399	360	360	5	355	1.39	329	355
	Lituanie	51 822	43 967	43 967	522	43 445	1.19	4 528	40 530
	Macao (Chine)	7 500	5 969	5 969	3	5 966	0.05	5 952	5 978
	Monténégro	8 500	8 493	8 493	10	8 483	0.12	4 825	7 728
	Panama	57 919	43 623	43 623	501	43 122	1.15	3 969	30 510
	Pérou	585 567	491 514	490 840	984	489 856	0.20	5 985	427 607
	Qatar	10 974	10 665	10 665	114	10 551	1.07	9 078	9 806
	Roumanie	152 084	152 084	152 084	679	151 405	0.45	4 776	151 130
	Fédération de Russie	1 673 085	1 667 460	1 667 460	25 012	1 642 448	1.50	5 308	1 290 047
	Serbie	85 121	75 128	73 628	1 580	72 048	2.15	5 523	70 796
	Shanghai (Chine)	112 000	100 592	100 592	1 287	99 305	1.28	5 115	97 045
	Singapour	54 982	54 212	54 212	633	53 579	1.17	5 283	51 874
	Taïpei chinois	329 249	329 189	329 189	1 778	327 411	0.54	5 831	297 203
	Thaïlande	949 891	763 679	763 679	8 438	755 241	1.10	6 225	691 916
	Trinité-et-Tobago	19 260	17 768	17 768	0	17 768	0.00	4 778	14 938
	Tunisie	153 914	153 914	153 914	0	153 914	0.00	4 955	136 545
	Uruguay	53 801	43 281	43 281	30	43 251	0.07	5 957	33 971

Remarque : ce tableau est décrit en détail dans le rapport technique du cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître). Les valeurs de la population totale d'individus âgés de 15 ans scolarisés présentées dans la colonne 1 peuvent, dans certains cas, être plus élevées que les valeurs du nombre total d'individus de 15 ans présentées dans la colonne 2 en raison d'une différence de source de données. Pour la Grèce, la colonne 1 ne comprend pas les immigrants, contrairement à la colonne 2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366959>

[Part 2/2]

Tableau A2.1 Populations cibles et échantillons de l'enquête PISA

		Profil des populations et des échantillons de l'enquête PISA				Indices de représentativité		
		Nombre d'élèves exclus	Nombre pondéré d'élèves exclus	Taux d'exclusion intra-établissement (%)	Taux global d'exclusion (%)	Indice de représentativité 1 : couverture de la population nationale théorique	Indice de représentativité 2 : couverture de la population nationale d'individus scolarisés	Indice de représentativité 3 : couverture de la population d'individus scolarisés âgés de 15 ans
(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)		
OCDE	Australie	313	4 389	1.79	4.36	0.956	0.956	0.841
	Autriche	45	607	0.69	0.81	0.992	0.992	0.875
	Belgique	30	292	0.24	2.20	0.978	0.978	0.943
	Canada	1 607	20 837	5.47	6.00	0.940	0.930	0.836
	Chili	15	620	0.25	1.22	0.988	0.987	0.852
	République tchèque	24	423	0.37	1.76	0.982	0.982	0.934
	Danemark	296	2 448	3.87	8.17	0.918	0.918	0.863
	Estonie	32	97	0.74	3.81	0.962	0.962	0.911
	Finlande	77	717	1.15	3.40	0.966	0.966	0.928
	France	1	304	0.04	2.66	0.973	0.957	0.904
	Allemagne	28	3 591	0.47	1.30	0.987	0.987	0.900
	Grèce	142	2 977	3.10	3.74	0.963	0.963	0.911
	Hongrie	10	361	0.34	3.14	0.969	0.969	0.872
	Islande	187	189	4.10	4.50	0.955	0.955	0.931
	Irlande	136	1 492	2.75	3.23	0.968	0.967	0.932
	Israël	86	1 359	1.30	2.68	0.973	0.973	0.841
	Italie	561	10 663	2.06	2.52	0.975	0.975	0.863
	Japon	0	0	0.00	1.93	0.981	0.981	0.919
	Corée	16	1 748	0.28	0.69	0.993	0.993	0.879
	Luxembourg	196	270	5.01	8.15	0.919	0.919	0.874
	Mexique	52	1 951	0.15	0.56	0.994	0.994	0.607
	Pays-Bas	19	648	0.35	3.46	0.965	0.965	0.922
	Nouvelle-Zélande	184	1 793	3.15	4.19	0.958	0.958	0.869
	Norvège	207	2 260	3.79	5.93	0.941	0.941	0.906
	Pologne	15	1 230	0.27	1.88	0.981	0.981	0.930
	Portugal	115	1 544	1.57	1.57	0.984	0.984	0.837
	Republique slovaque	106	1 516	2.14	4.58	0.954	0.954	0.951
	Slovénie	43	138	0.73	1.61	0.984	0.984	0.924
	Espagne	775	12 673	3.17	3.88	0.961	0.961	0.893
	Suède	146	3 360	2.89	4.75	0.953	0.953	0.931
	Suisse	209	940	1.15	3.08	0.969	0.969	0.892
	Turquie	11	1 497	0.20	1.19	0.988	0.988	0.566
	Royaume-Uni	318	17 094	2.44	4.62	0.954	0.954	0.869
	États-Unis	315	170 542	4.81	5.16	0.948	0.948	0.822
Partenaires	Albanie	0	0	0.00	0.87	0.991	0.991	0.614
	Argentine	14	1 225	0.26	0.61	0.994	0.994	0.686
	Azerbaïdjan	0	0	0.00	1.02	0.990	0.990	0.571
	Brésil	24	2 692	0.13	0.72	0.993	0.993	0.632
	Bulgarie	0	0	0.00	1.94	0.981	0.981	0.721
	Colombie	11	490	0.09	0.16	0.998	0.998	0.585
	Croatie	34	273	0.63	1.78	0.982	0.982	0.888
	Dubaï (EAU)	5	7	0.07	1.69	0.983	0.983	0.869
	Hong-Kong (Chine)	9	119	0.16	1.19	0.988	0.988	0.889
	Indonésie	0	0	0.00	0.35	0.997	0.950	0.529
	Jordanie	24	443	0.42	0.42	0.996	0.996	0.884
	Kazakhstan	82	3 844	1.51	4.21	0.958	0.958	0.890
	Kirghizistan	86	1 384	1.73	2.96	0.970	0.948	0.672
	Lettonie	19	102	0.43	3.77	0.962	0.962	0.813
	Liechtenstein	0	0	0.00	1.39	0.986	0.986	0.890
	Lituanie	74	632	1.53	2.70	0.973	0.973	0.782
	Macao (Chine)	0	0	0.00	0.05	0.999	0.999	0.797
	Monténégro	0	0	0.00	0.12	0.999	0.999	0.909
	Panama	0	0	0.00	1.15	0.989	0.989	0.527
	Pérou	9	558	0.13	0.33	0.997	0.995	0.730
	Qatar	28	28	0.28	1.35	0.986	0.986	0.894
	Roumanie	0	0	0.00	0.45	0.996	0.996	0.994
	Fédération de Russie	59	15 247	1.17	2.65	0.973	0.973	0.771
	Serbie	10	133	0.19	2.33	0.977	0.957	0.832
	Shanghai (Chine)	7	130	0.13	1.41	0.986	0.986	0.866
	Singapour	48	417	0.80	1.96	0.980	0.980	0.943
	Taipei chinois	32	1 662	0.56	1.09	0.989	0.989	0.903
	Thaïlande	6	458	0.07	1.17	0.988	0.988	0.728
	Trinité-et-Tobago	11	36	0.24	0.24	0.998	0.998	0.776
	Tunisie	7	184	0.13	0.13	0.999	0.999	0.887
	Uruguay	14	67	0.20	0.26	0.997	0.997	0.631

Remarque : ce tableau est décrit en détail dans le rapport technique du cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître). Les valeurs de la population totale d'individus âgés de 15 ans scolarisés présentées dans la colonne 1 peuvent, dans certains cas, être plus élevées que les valeurs du nombre total d'individus de 15 ans présentées dans la colonne 2 en raison d'une différence de source de données. Pour la Grèce, la colonne 1 ne comprend pas les immigrants, contrairement à la colonne 2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366959>



[Part 1/1]

Tableau A2.2 Exclusions

OCDE		Nombre non pondéré d'élèves exclus						Nombre pondéré d'élèves exclus					
		Nombre d'élèves exclus pour cause de handicap (Code 1)	Nombre d'élèves exclus pour cause de handicap (Code 2)	Nombre d'élèves exclus pour raisons linguistiques (Code 3)	Nombre d'élèves exclus pour d'autres motifs (Code 4)	Nombre d'élèves exclus pour absence de matériel dans la langue de l'évaluation (Code 5)	Nombre total d'élèves exclus	Nombre pondéré d'élèves exclus pour cause de handicap (Code 1)	Nombre pondéré d'élèves exclus pour cause de handicap (Code 2)	Nombre pondéré d'élèves exclus pour raisons linguistiques (Code 3)	Nombre pondéré d'élèves exclus pour d'autres motifs (Code 4)	Nombre d'élèves exclus pour absence de matériel dans la langue de l'évaluation (Code 5)	Nombre total pondéré d'élèves exclus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	24	210	79	0	0	313	272	2 834	1 283	0	0	4 389
	Autriche	0	26	19	0	0	45	0	317	290	0	0	607
	Belgique	3	17	10	0	0	30	26	171	95	0	0	292
	Canada	49	1 458	100	0	0	1 607	428	19 082	1 326	0	0	20 837
	Chili	5	10	0	0	0	15	177	443	0	0	0	620
	République tchèque	8	7	9	0	0	24	117	144	162	0	0	423
	Danemark	13	182	35	66	0	296	165	1 432	196	656	0	2 448
	Estonie	3	28	1	0	0	32	8	87	2	0	0	97
	Finlande	4	48	12	11	2	77	38	447	110	99	23	717
	France	1	0	0	0	0	1	304	0	0	0	0	304
	Allemagne	6	20	2	0	0	28	864	2 443	285	0	0	3 591
	Grèce	7	11	7	117	0	142	172	352	195	2 257	0	2 977
	Hongrie	0	1	0	9	0	10	0	48	0	313	0	361
	Islande	3	78	64	38	1	187	3	78	65	39	1	189
	Irlande	4	72	25	35	0	136	51	783	262	396	0	1 492
	Israël	10	69	7	0	0	86	194	1 049	116	0	0	1 359
	Italie	45	348	168	0	0	561	748	6 241	3 674	0	0	10 663
	Japon	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Corée	7	9	0	0	0	16	994	753	0	0	0	1 748
	Luxembourg	2	132	62	0	0	196	2	206	62	0	0	270
	Mexique	25	25	2	0	0	52	1 010	905	36	0	0	1 951
	Pays-Bas	6	13	0	0	0	19	178	470	0	0	0	648
	Nouvelle-Zélande	19	84	78	0	3	184	191	824	749	0	29	1 793
	Norvège	8	160	39	0	0	207	90	1 756	414	0	0	2 260
	Pologne	2	13	0	0	0	15	169	1 061	0	0	0	1 230
	Portugal	2	100	13	0	0	115	25	1 322	197	0	0	1 544
	Republique slovaque	12	37	1	56	0	106	171	558	19	768	0	1 516
	Slovénie	6	10	27	0	0	43	40	32	66	0	0	138
	Espagne	45	441	289	0	0	775	1 007	7 141	4 525	0	0	12 673
	Suède	115	0	31	0	0	146	2 628	0	732	0	0	3 360
	Suisse	11	106	92	0	0	209	64	344	532	0	0	940
	Turquie	3	3	5	0	0	11	338	495	665	0	0	1 497
	Royaume-Uni	40	247	31	0	0	318	2 438	13 482	1 174	0	0	17 094
	États-Unis	29	236	40	10	0	315	15 367	127 486	21 718	5 971	0	170 542
Partenaires	Albanie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Argentine	4	10	0	0	0	14	288	937	0	0	0	1 225
	Azerbaïdjan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Brésil	21	3	0	0	0	24	2 495	197	0	0	0	2 692
	Bulgarie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Colombie	7	2	2	0	0	11	200	48	242	0	0	490
	Croatie	4	30	0	0	0	34	34	239	0	0	0	273
	Dubaï (EAU)	1	1	3	0	0	5	2	2	3	0	0	7
	Hong-Kong (Chine)	0	9	0	0	0	9	0	119	0	0	0	119
	Indonésie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Jordanie	11	7	6	0	0	24	166	149	127	0	0	443
	Kazakhstan	10	17	0	0	55	82	429	828	0	0	2 587	3 844
	Kirghizistan	68	13	5	0	0	86	1 093	211	80	0	0	1 384
	Lettonie	6	8	5	0	0	19	25	44	33	0	0	102
	Liechtenstein	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Lituanie	4	69	1	0	0	74	33	590	9	0	0	632
	Macao (Chine)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Monténégro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Panama	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Pérou	4	5	0	0	0	9	245	313	0	0	0	558
	Qatar	9	18	1	0	0	28	9	18	1	0	0	28
	Roumanie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Fédération de Russie	11	47	1	0	0	59	2 081	13 010	157	0	0	15 247
	Serbie	4	5	0	0	1	10	66	53	0	0	13	133
	Shanghai (Chine)	1	6	0	0	0	7	19	111	0	0	0	130
	Singapour	2	22	24	0	0	48	17	217	182	0	0	417
	Taipei chinois	13	19	0	0	0	32	684	977	0	0	0	1 662
	Thaïlande	0	5	1	0	0	6	0	260	198	0	0	458
	Trinité-et-Tobago	1	10	0	0	0	11	3	33	0	0	0	36
	Tunisie	4	1	2	0	0	7	104	21	58	0	0	184
	Uruguay	2	9	3	0	0	14	14	34	18	0	0	67

Codes d'exclusion

Code 1 Handicap fonctionnel (handicap physique permanent modéré à grave).

Code 2 Handicap mental (handicap mental ou troubles comportementaux ou émotionnels à l'origine d'un retard cognitif identifié lors de tests ou diagnostiqué par des professionnels).

Code 3 Maîtrise insuffisante de la langue de l'évaluation (langue maternelle différente de toutes les langues nationales d'évaluation et élève résidant depuis moins d'un an dans le pays de l'évaluation).

Code 4 Autres motifs (définis par les Centres nationaux et approuvés par le Centre international).

Code 5 Absence de matériel disponible dans la langue de l'évaluation.

Remarque : ce tableau est décrit en détail dans le rapport technique du cycle PISA 2009 (PISA 2009 Technical Report, OCDE, à paraître).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366959>

- La **colonne n° 11** indique le **taux d'exclusion au sein des établissements**. Ce taux est calculé comme suit : le nombre pondéré d'élèves exclus (colonne n° 10) est divisé par le nombre pondéré d'élèves exclus et participants (somme des nombres de la colonne n° 8 et de la colonne n° 10), puis multiplié par 100.
- La **colonne n° 12** indique le **taux global d'exclusion**, c'est-à-dire le pourcentage pondéré des exclusions de la population nationale cible théorique, soit d'établissements, soit d'élèves au sein des établissements. Ce taux est calculé comme suit : la somme du taux d'établissements exclus (le nombre de la colonne n° 6 divisé par 100) et du taux d'exclusion intra-établissement (le nombre de la colonne n° 11 divisé par 100) est multipliée par 1 moins le pourcentage d'élèves exclus au niveau Établissement (le nombre de la colonne n° 6 divisé par 100) ; ce résultat est ensuite multiplié par 100. Seuls 5 pays accusent des taux d'exclusion supérieurs à 5 %, à savoir le Danemark, le Luxembourg, le Canada, la Norvège et les États-Unis. Abstraction faite des exclusions d'élèves pour raisons linguistiques, le taux global d'exclusion passe sous la barre des 5 % aux États-Unis.
- La **colonne n° 13** indique la **mesure dans laquelle l'échantillon PISA est représentatif de la population nationale cible théorique**. Le Danemark, le Luxembourg, le Canada, la Norvège et les États-Unis sont les seuls pays dont la représentativité de l'échantillon est inférieure à 95 %.
- La **colonne n° 14** indique la **mesure dans laquelle l'échantillon PISA est représentatif des effectifs d'élèves de 15 ans**. Cet indice mesure la proportion des effectifs d'élèves représentée par la proportion d'élèves non exclus de l'échantillon d'élèves. Il tient compte à la fois des exclusions d'élèves et d'établissements. Les valeurs proches de 100 indiquent que l'échantillon PISA est représentatif de l'ensemble du système d'éducation tel qu'il est défini dans le cadre du cycle PISA 2009. Cet indice est calculé comme suit : le nombre pondéré d'élèves participants (colonne n° 8) est divisé par le nombre pondéré d'élèves participants et exclus (somme des nombres des colonnes n° 8 et 10), multiplié par la population nationale cible théorique (colonne n° 5), divisé par la population admissible (colonne n° 2), puis multiplié par 100.
- La **colonne n° 15** indique la **mesure dans laquelle l'échantillon PISA est représentatif de la population d'individus de 15 ans**. Cet indice est calculé comme suit : le nombre pondéré d'élèves participants (colonne n° 8) est divisé par la population totale d'individus âgés de 15 ans (colonne n° 1).

Cette forte représentativité contribue à la comparabilité des résultats de l'évaluation. Ainsi, un taux d'exclusion de l'ordre de 5 % aurait vraisemblablement donné lieu à une surestimation des scores moyens des pays de moins de 5 points (sur une échelle de compétence dont la moyenne internationale est de 500 points et l'écart type, de 100 points) même dans l'hypothèse de scores systématiquement moins élevés chez les élèves exclus que chez les élèves participants et d'une corrélation moyennement forte entre la propension à l'exclusion et la performance des élèves. Cette estimation est basée sur les calculs suivants : dans l'hypothèse d'une corrélation de 0.3 entre la propension à l'exclusion et la performance des élèves, les scores moyens risquent d'être surestimés de 1 point à raison d'un taux d'exclusion de 1 %, de 3 points à raison d'un taux d'exclusion de 5 % et de 6 points à raison d'un taux d'exclusion de 10 %. Dans l'hypothèse d'une corrélation de 0.5 entre la propension à l'exclusion et la performance des élèves, les scores moyens risquent d'être surestimés de 1 point à raison d'un taux d'exclusion de 1 %, de 5 points à raison d'un taux d'exclusion de 5 % et de 10 points à raison d'un taux d'exclusion de 10 %. Ces calculs ont été réalisés sur la base d'un modèle qui part de l'hypothèse d'une répartition bivariée normale pour la propension à la participation et la performance. Pour plus d'informations, il convient de consulter le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

Procédures d'échantillonnage et taux de participation

La fidélité des résultats d'une enquête, quelle qu'elle soit, dépend de la qualité des données sur lesquelles les échantillons nationaux sont basés ainsi que des procédures d'échantillonnage. Des normes de qualité et des procédures, des instruments et des mécanismes de vérification ont été élaborés dans le cadre de l'enquête PISA en vue de garantir la comparabilité des informations recueillies dans les échantillons nationaux et la fidélité des comparaisons de résultats.

Les échantillons PISA ont pour la plupart été conçus comme des échantillons stratifiés à deux degrés. Les échantillons conçus différemment sont présentés dans le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître). Le premier degré porte sur l'échantillonnage des établissements que fréquentent les élèves de 15 ans. Les établissements ont été échantillonnés systématiquement selon des probabilités proportionnelles à leur dimension qui est fonction de l'estimation de leurs effectifs d'élèves admissibles (soit ceux âgés de 15 ans). Dans chaque pays, 150 établissements au moins (pourvu qu'il y en ait au moins autant) ont été sélectionnés. Dans de nombreux cas, un échantillon plus important s'est imposé aux fins d'analyses nationales. Des établissements de remplacement ont été identifiés dans l'hypothèse où un établissement échantillonné choisirait de ne pas participer au cycle PISA 2009.

En Islande, au Liechtenstein, au Luxembourg, à Macao (Chine) et au Qatar, tous les établissements et tous les élèves admissibles ont été échantillonnés.

Les experts du Consortium PISA ont effectué le processus de sélection des échantillons dans la plupart des pays participants et l'ont suivi de près dans ceux ayant sélectionné leurs propres échantillons. Le second degré du processus d'échantillonnage porte sur la sélection des élèves dans les établissements échantillonnés. Une fois les établissements sélectionnés, la liste des élèves de 15 ans qui les fréquentent a été dressée. Dans cette liste, 35 élèves ont été sélectionnés de manière aléatoire (tous les élèves de 15 ans ont été sélectionnés si la liste comptait moins de 35 élèves). Le nombre d'élèves à échantillonner pour chaque établissement pouvait aller de 20 à 35 élèves.



[Part 1/2]

Tableau A2.3 Taux de réponse

		Échantillon initial – avant remplacement d'établissements					Échantillon définitif – après remplacement d'établissements		
		Taux pondéré de participation des établissements avant remplacement (%)	Nombre pondéré d'établissements participants (également pondéré en fonction des effectifs d'élèves)	Nombre pondéré d'établissements échantillonnés (participants et non-participants) (également pondéré en fonction des effectifs d'élèves)	Nombre non pondéré d'établissements participants	Nombre non pondéré d'établissements participants et non-participants	Taux pondéré de participation des établissements après remplacement (%)	Nombre pondéré d'établissements participants (également pondéré en fonction des effectifs d'élèves)	Nombre pondéré d'établissements échantillonnés (participants et non-participants) (également pondéré en fonction des effectifs d'élèves)
OCDE	Australie	97.78	265 659	271 696	342	357	98.85	268 780	271 918
	Autriche	93.94	88 551	94 261	280	291	93.94	88 551	94 261
	Belgique	88.76	112 594	126 851	255	292	95.58	121 291	126 899
	Canada	88.04	362 152	411 343	893	1 001	89.64	368 708	411 343
	Chili	94.34	245 583	260 331	189	201	99.04	257 594	260 099
	République tchèque	83.09	94 696	113 961	226	270	97.40	111 091	114 062
	Danemark	83.94	55 375	65 967	264	325	90.75	59 860	65 964
	Estonie	100.00	13 230	13 230	175	175	100.00	13 230	13 230
	Finlande	98.65	62 892	63 751	201	204	100.00	63 748	63 751
	France	94.14	658 769	699 776	166	177	94.14	658 769	699 776
	Allemagne	98.61	826 579	838 259	223	226	100.00	838 259	838 259
	Grèce	98.19	98 710	100 529	181	184	99.40	99 925	100 529
	Hongrie	98.21	101 523	103 378	184	190	99.47	103 067	103 618
	Islande	98.46	4 488	4 558	129	141	98.46	4 488	4 558
	Irlande	87.18	48 821	55 997	139	160	88.44	49 526	55 997
	Israël	92.03	103 141	112 069	170	186	95.40	106 918	112 069
	Italie	94.27	532 432	564 811	1 054	1 108	99.08	559 546	564 768
	Japon	87.77	999 408	1 138 694	171	196	94.99	1 081 662	1 138 694
	Corée	100.00	683 793	683 793	157	157	100.00	683 793	683 793
	Luxembourg	100.00	5 437	5 437	39	39	100.00	5 437	5 437
	Mexique	95.62	1 338 291	1 399 638	1 512	1 560	97.71	1 367 668	1 399 730
	Pays-Bas	80.40	154 471	192 140	155	194	95.54	183 555	192 118
	Nouvelle-Zélande	84.11	49 917	59 344	148	179	91.00	54 130	59 485
	Norvège	89.61	55 484	61 920	183	207	96.53	59 759	61 909
	Pologne	88.16	409 513	464 535	159	187	97.70	453 855	464 535
	Portugal	93.61	102 225	109 205	201	216	98.43	107 535	109 251
	Republique slovaque	93.33	67 284	72 092	180	191	99.01	71 388	72 105
	Slovénie	98.36	19 798	20 127	337	352	98.36	19 798	20 127
	Espagne	99.53	422 692	424 705	888	892	99.53	422 692	424 705
	Suède	99.91	120 693	120 802	189	191	99.91	120 693	120 802
	Suisse	94.25	81 005	85 952	413	429	98.71	84 896	86 006
	Turquie	100.00	849 830	849 830	170	170	100.00	849 830	849 830
	Royaume-Uni	71.06	523 271	736 341	418	549	87.35	643 027	736 178
	États-Unis	67.83	2 673 852	3 941 908	140	208	77.50	3 065 651	3 955 606
Partenaires	Albanie	97.29	39 168	40 259	177	182	99.37	39 999	40 253
	Argentine	97.18	590 215	607 344	194	199	99.42	603 817	607 344
	Azerbaïdjan	99.86	168 646	168 890	161	162	100.00	168 890	168 890
	Brésil	93.13	2 435 250	2 614 824	899	976	94.75	2 477 518	2 614 806
	Bulgarie	98.16	56 922	57 991	173	178	99.10	57 823	58 346
	Colombie	90.21	507 649	562 728	260	285	94.90	533 899	562 587
	Croatie	99.19	44 561	44 926	157	159	99.86	44 862	44 926
	Dubaï (EAU)	100.00	10 144	10 144	190	190	100.00	10 144	10 144
	Hong-Kong (Chine)	69.19	53 800	77 758	108	156	96.75	75 232	77 758
	Indonésie	94.54	2 337 438	2 472 502	172	183	100.00	2 473 528	2 473 528
	Jordanie	100.00	105 906	105 906	210	210	100.00	105 906	105 906
	Kazakhstan	100.00	257 427	257 427	199	199	100.00	257 427	257 427
	Kirghizistan	98.53	88 412	89 733	171	174	99.47	89 260	89 733
	Lettonie	97.46	26 986	27 689	180	185	99.39	27 544	27 713
	Liechtenstein	100.00	356	356	12	12	100.00	356	356
	Lituanie	98.13	41 759	42 555	192	197	99.91	42 526	42 564
	Macao (Chine)	100.00	5 966	5 966	45	45	100.00	5 966	5 966
	Monténégro	100.00	8 527	8 527	52	52	100.00	8 527	8 527
	Panama	82.58	33 384	40 426	180	220	83.76	33 779	40 329
	Pérou	100.00	480 640	480 640	240	240	100.00	480 640	480 640
	Qatar	97.30	10 223	10 507	149	154	97.30	10 223	10 507
	Roumanie	100.00	150 114	150 114	159	159	100.00	150 114	150 114
	Fédération de Russie	100.00	1 392 765	1 392 765	213	213	100.00	1 392 765	1 392 765
	Serbie	99.21	70 960	71 524	189	191	99.97	71 504	71 524
	Shanghai (Chine)	99.32	98 841	99 514	151	152	100.00	99 514	99 514
	Singapour	96.19	51 552	53 592	168	175	97.88	52 454	53 592
	Taipei chinois	99.34	322 005	324 141	157	158	100.00	324 141	324 141
	Thaïlande	98.01	737 225	752 193	225	230	100.00	752 392	752 392
	Trinité-et-Tobago	97.21	17 180	17 673	155	160	97.21	17 180	17 673
	Tunisie	100.00	153 198	153 198	165	165	100.00	153 198	153 198
	Uruguay	98.66	42 820	43 400	229	233	98.66	42 820	43 400

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/88932366959>

[Part 2/2]

Tableau A2.3 Taux de réponse

		Échantillon définitif – après remplacement d'établissements		Échantillon définitif – nombre d'élèves au sein des établissements après remplacement d'établissements				
		Nombre non pondéré d'établissements participants	Nombre non pondéré d'établissements participants et non-participants	Taux pondéré de participation des élèves après remplacement (%)	Nombre pondéré d'élèves participants	Nombre pondéré d'élèves échantillonnés (participants et non-participants pour cause d'absence)	Nombre non pondéré d'élèves participants	Nombre non pondéré d'élèves échantillonnés (participants et non-participants pour cause d'absence)
OCDE	Australie	345	357	86.05	205 234	238 498	14 060	16 903
	Autriche	280	291	88.63	72 793	82 135	6 568	7 587
	Belgique	275	292	91.38	104 263	114 097	8 477	9 245
	Canada	908	1 001	79.52	257 905	324 342	22 383	27 603
	Chili	199	201	92.88	227 541	244 995	5 663	6 097
	République tchèque	260	270	90.75	100 685	110 953	6 049	6 656
	Danemark	285	325	89.29	49 236	55 139	5 924	6 827
	Estonie	175	175	94.06	12 208	12 978	4 727	5 023
	Finlande	203	204	92.27	56 709	61 460	5 810	6 309
	France	166	177	87.12	556 054	638 284	4 272	4 900
	Allemagne	226	226	93.93	720 447	766 993	4 979	5 309
	Grèce	183	184	95.95	88 875	92 631	4 957	5 165
	Hongrie	187	190	93.25	97 923	105 015	4 605	4 956
	Islande	129	141	83.91	3 635	4 332	3 635	4 332
	Irlande	141	160	83.81	39 248	46 830	3 896	4 654
	Israël	176	186	89.45	88 480	98 918	5 761	6 440
	Italie	1 095	1 108	92.13	462 655	502 190	30 876	33 390
	Japon	185	196	95.32	1 010 801	1 060 382	6 077	6 377
	Corée	157	157	98.76	622 187	630 030	4 989	5 057
	Luxembourg	39	39	95.57	4 897	5 124	4 622	4 833
	Mexique	1 531	1 560	95.13	1 214 827	1 276 982	38 213	40 125
	Pays-Bas	185	194	89.78	157 912	175 897	4 747	5 286
	Nouvelle-Zélande	161	179	84.65	42 452	50 149	4 606	5 476
	Norvège	197	207	89.92	49 785	55 366	4 660	5 194
	Pologne	179	187	85.87	376 767	438 739	4 855	5 674
	Portugal	212	216	87.11	83 094	95 386	6 263	7 169
	Republique slovaque	189	191	93.03	63 854	68 634	4 555	4 898
	Slovénie	337	352	90.92	16 777	18 453	6 135	6 735
	Espagne	888	892	89.60	345 122	385 164	25 871	28 280
	Suède	189	191	92.97	105 026	112 972	4 567	4 912
	Suisse	425	429	93.58	74 712	79 836	11 810	12 551
	Turquie	170	170	97.85	741 029	757 298	4 996	5 108
	Royaume-Uni	481	549	86.96	520 121	598 110	12 168	14 046
	États-Unis	160	208	86.99	2 298 889	2 642 598	5 165	5 951
Partenaires	Albanie	181	182	95.39	32 347	33 911	4 596	4 831
	Argentine	198	199	88.25	414 166	469 285	4 762	5 423
	Azerbaïdjan	162	162	99.14	105 095	106 007	4 691	4 727
	Brésil	926	976	89.04	1 767 872	1 985 479	19 901	22 715
	Bulgarie	176	178	97.34	56 096	57 630	4 499	4 617
	Colombie	274	285	92.83	462 602	498 331	7 910	8 483
	Croatie	158	159	93.76	40 321	43 006	4 994	5 326
	Dubaï (EAU)	190	190	90.39	8 297	9 179	5 620	6 218
	Hong-Kong (Chine)	151	156	93.19	68 142	73 125	4 837	5 195
	Indonésie	183	183	96.91	2 189 287	2 259 118	5 136	5 313
	Jordanie	210	210	95.85	99 734	104 056	6 486	6 777
	Kazakhstan	199	199	98.49	246 872	250 657	5 412	5 489
	Kirghizistan	173	174	98.04	76 523	78 054	4 986	5 086
	Lettonie	184	185	91.27	21 241	23 273	4 502	4 930
	Liechtenstein	12	12	92.68	329	355	329	355
	Lituanie	196	197	93.36	37 808	40 495	4 528	4 854
	Macao (Chine)	45	45	99.57	5 952	5 978	5 952	5 978
	Monténégro	52	52	95.43	7 375	7 728	4 825	5 062
	Panama	183	220	88.67	22 666	25 562	3 913	4 449
	Pérou	240	240	96.35	412 011	427 607	5 985	6 216
	Qatar	149	154	93.63	8 990	9 602	8 990	9 602
	Roumanie	159	159	99.47	150 331	151 130	4 776	4 803
	Fédération de Russie	213	213	96.77	1 248 353	1 290 047	5 308	5 502
	Serbie	190	191	95.37	67 496	70 775	5 522	5 804
	Shanghai (Chine)	152	152	98.89	95 966	97 045	5 115	5 175
	Singapour	171	175	91.04	46 224	50 775	5 283	5 809
	Taipei chinois	158	158	95.30	283 239	297 203	5 831	6 108
	Thaïlande	230	230	97.37	673 688	691 916	6 225	6 396
	Trinité-et-Tobago	155	160	85.92	12 275	14 287	4 731	5 518
	Tunisie	165	165	96.93	132 354	136 545	4 955	5 113
	Uruguay	229	233	87.03	29 193	33 541	5 924	6 815

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366959>



Les normes de qualité des données en vigueur dans l'enquête PISA imposent des taux de participation minimaux, tant pour les établissements que pour les élèves, dans l'optique de minimiser les biais potentiels liés à la participation. Dans les pays où ces normes ont été respectées, l'éventuel biais résultant de la non-participation serait vraisemblablement négligeable, c'est-à-dire inférieur à l'erreur d'échantillonnage.

Le taux de participation des établissements constituant l'échantillon initial a été fixé à 85 % au minimum. Toutefois, lorsque le taux initial de participation des établissements se situait entre 65 % et 85 %, le recours à des établissements de remplacement a permis d'obtenir un taux de participation acceptable. Comme cette procédure comporte le risque d'augmenter les biais liés à la participation, les pays ont été encouragés à convaincre le plus grand nombre possible d'établissements de l'échantillon initial à participer. Les établissements dont le taux de participation des élèves est compris entre 25 % et 50 % ne sont pas considérés comme des établissements participants, mais leurs résultats ont été inclus dans la base de données et ont été pris en considération dans les diverses estimations. Les résultats des établissements dont le taux de participation des élèves est inférieur à 25 % n'ont pas été inclus dans la base de données.

Lors du cycle PISA 2009, le taux de participation des élèves sélectionnés dans les établissements participants a été fixé à 80 % au minimum. Ce taux de participation minimal devait être respecté à l'échelon national, et pas nécessairement dans chaque établissement participant. Des séances de rattrapage ont été imposées dans les établissements où un nombre insuffisant d'élèves a participé aux séances d'évaluation initiales. Le taux de participation des élèves a été calculé compte tenu de tous les établissements de l'échantillon initial et de tous les établissements participants, qu'ils figurent dans l'échantillon initial ou qu'ils soient des établissements de remplacement, et sur la base des élèves ayant participé à la première séance d'évaluation ou à l'éventuelle séance de rattrapage. Les élèves ayant participé à la première séance d'épreuves cognitives ou à une séance de rattrapage sont considérés comme élèves participants. Ceux qui ont seulement répondu au questionnaire « Élève » ont été inclus dans la base de données internationale et pris en considération dans les statistiques présentées dans ce rapport s'ils ont indiqué au moins la profession de leur père ou de leur mère.

Le tableau A2.3 indique le taux de participation des élèves et des établissements, avant et après le recours aux établissements de remplacement.

- La **colonne n° 1** indique le **taux pondéré de participation des établissements avant le recours aux établissements de remplacement**, soit le nombre de la colonne n° 2 divisé par celui de la colonne n° 3.
- La **colonne n° 2** indique le **nombre pondéré d'établissements participants avant le recours aux établissements de remplacement** (pondéré en fonction des effectifs d'élèves).
- La **colonne n° 3** indique le **nombre pondéré d'établissements participants avant le recours aux établissements de remplacement** (c'est-à-dire les établissements ayant et n'ayant pas participé) (pondéré en fonction des effectifs d'élèves).
- La **colonne n° 4** indique le **nombre non pondéré d'établissements participants avant le recours aux établissements de remplacement**.
- La **colonne n° 5** indique le **nombre non pondéré d'établissements participants et non- participants avant le recours aux établissements de remplacement**.
- La **colonne n° 6** indique le **taux pondéré de participation des établissements après le recours aux établissements de remplacement**, soit le nombre de la colonne n° 7 divisé par celui de la colonne n° 8.
- La **colonne n° 7** indique le **nombre pondéré d'établissements participants après le recours aux établissements de remplacement** (pondéré en fonction des effectifs d'élèves).
- La **colonne n° 8** indique le **nombre pondéré d'établissements participants après le recours aux établissements de remplacement** (c'est-à-dire les établissements ayant et n'ayant pas participé) (pondéré en fonction des effectifs d'élèves).
- La **colonne n° 9** indique le **nombre non pondéré d'établissements participants après le recours aux établissements de remplacement**.
- La **colonne n° 10** indique le **nombre non pondéré d'établissements participants et non- participants après le recours aux établissements de remplacement**.
- La **colonne n° 11** indique le **taux pondéré de participation des élèves après le recours aux établissements de remplacement**, soit le nombre de la colonne n° 12 divisé par celui de la colonne n° 13.
- La **colonne n° 12** indique le **nombre pondéré d'élèves participants**.
- La **colonne n° 13** indique le **nombre pondéré d'élèves échantillonnés** (c'est-à-dire les élèves participants et non-participants pour cause d'absence le jour de l'évaluation).
- La **colonne n° 14** indique le **nombre non pondéré d'élèves participants**. Il y a lieu de noter que les élèves scolarisés dans des établissements dont le taux de participation des élèves est inférieur à 50 % n'ont pas été pris en considération pour calculer les taux (pondérés et non pondérés).
- La **colonne n° 15** indique le **nombre non pondéré d'élèves échantillonnés** (c'est-à-dire les élèves participants et non-participants pour cause d'absence le jour de l'évaluation). Il y a lieu de noter que les élèves scolarisés dans des établissements dont moins de 50 % des élèves admissibles se sont soumis aux épreuves n'ont pas été pris en considération pour calculer ces taux (pondérés et non pondérés).

[Part 1/1]

Tableau A2.4a Pourcentage d'élèves par année d'études

		Années d'études											
		7 ^e année		8 ^e année		9 ^e année		10 ^e année		11 ^e année		12 ^e année	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	0.0	(0.0)	0.1	(0.0)	10.4	(0.6)	70.8	(0.6)	18.6	(0.6)	0.1	(0.0)
	Autriche	0.7	(0.2)	6.2	(1.0)	42.4	(0.9)	50.7	(1.0)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Belgique	0.4	(0.2)	5.5	(0.5)	32.0	(0.6)	60.8	(0.7)	1.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Canada	0.0	(0.0)	1.2	(0.2)	13.6	(0.5)	84.1	(0.5)	1.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Chili	1.0	(0.2)	3.9	(0.5)	20.5	(0.8)	69.4	(1.0)	5.2	(0.3)	0.0	(0.0)
	République tchèque	0.5	(0.2)	3.8	(0.3)	48.9	(1.0)	46.7	(1.1)	0.0	c	0.0	c
	Danemark	0.1	(0.0)	14.7	(0.6)	83.5	(0.8)	1.7	(0.5)	0.0	c	0.0	c
	Estonie	1.6	(0.3)	24.0	(0.7)	72.4	(0.9)	1.8	(0.3)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Finlande	0.5	(0.1)	11.8	(0.5)	87.3	(0.5)	0.0	c	0.4	(0.1)	0.0	c
	France	1.3	(0.9)	3.6	(0.7)	34.4	(1.2)	56.6	(1.5)	4.0	(0.7)	0.1	(0.0)
	Allemagne	1.2	(0.2)	11.0	(0.5)	54.8	(0.8)	32.5	(0.8)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
	Grèce	0.4	(0.2)	1.4	(0.5)	5.5	(0.8)	92.7	(1.0)	0.0	c	0.0	c
	Hongrie	2.8	(0.6)	7.6	(1.1)	67.1	(1.4)	22.4	(0.9)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Islande	0.0	c	0.0	c	0.0	(0.0)	98.3	(0.1)	1.7	(0.1)	0.0	c
	Irlande	0.1	(0.0)	2.4	(0.3)	59.1	(1.0)	24.0	(1.4)	14.4	(1.1)	0.0	c
	Israël	0.0	c	0.3	(0.1)	17.9	(1.0)	81.3	(1.0)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Italie	0.1	(0.1)	1.4	(0.3)	16.9	(0.4)	78.4	(0.6)	3.2	(0.3)	0.0	c
	Japon	0.0	c	0.0	c	0.0	c	100.0	(0.0)	0.0	c	0.0	c
	Corée	0.0	c	0.0	(0.0)	4.2	(0.9)	95.1	(0.9)	0.7	(0.1)	0.0	c
	Luxembourg	0.6	(0.1)	11.6	(0.2)	51.6	(0.3)	36.0	(0.2)	0.3	(0.0)	0.0	c
	Mexique	1.7	(0.1)	7.4	(0.3)	34.5	(0.8)	55.6	(0.9)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
	Pays-Bas	0.2	(0.2)	2.7	(0.3)	46.2	(1.1)	50.5	(1.1)	0.5	(0.1)	0.0	c
	Nouvelle-Zélande	0.0	c	0.0	c	0.0	(0.0)	5.9	(0.4)	88.8	(0.5)	5.3	(0.3)
	Norvège	0.0	c	0.0	c	0.5	(0.1)	99.3	(0.2)	0.2	(0.1)	0.0	c
	Pologne	1.0	(0.2)	4.5	(0.4)	93.6	(0.6)	0.9	(0.3)	0.0	c	0.0	c
	Portugal	2.3	(0.3)	9.0	(0.8)	27.9	(1.6)	60.4	(2.2)	0.4	(0.1)	0.0	c
	Republique slovaque	1.0	(0.2)	2.6	(0.3)	35.7	(1.4)	56.9	(1.6)	3.8	(0.8)	0.0	(0.0)
	Slovénie	0.0	c	0.1	(0.1)	3.0	(0.7)	90.7	(0.7)	6.2	(0.2)	0.0	c
	Espagne	0.1	(0.0)	9.9	(0.4)	26.5	(0.6)	63.4	(0.7)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Suède	0.1	(0.1)	3.2	(0.3)	95.1	(0.6)	1.6	(0.5)	0.0	c	0.0	c
	Suisse	0.6	(0.1)	15.5	(0.9)	61.7	(1.3)	21.0	(1.1)	1.2	(0.5)	0.0	(0.0)
	Turquie	0.7	(0.1)	3.5	(0.8)	25.2	(1.3)	66.6	(1.5)	3.8	(0.3)	0.2	(0.1)
	Royaume-Uni	0.0	c	0.0	c	0.0	c	1.2	(0.1)	98.0	(0.1)	0.8	(0.0)
États-Unis	0.0	c	0.1	(0.1)	10.9	(0.8)	68.5	(1.0)	20.3	(0.7)	0.1	(0.1)	
Moyenne de l'OCDE	0.8	(0.1)	5.8	(0.1)	37.0	(0.2)	52.9	(0.2)	9.9	(0.1)	0.5	(0.0)	
Partenaires	Albanie	0.4	(0.1)	2.2	(0.3)	50.9	(2.0)	46.4	(2.0)	0.1	(0.0)	0.0	c
	Argentine	4.7	(0.9)	12.9	(1.3)	20.4	(1.2)	57.8	(2.1)	4.3	(0.5)	0.0	c
	Azerbaïdjan	0.6	(0.2)	5.3	(0.5)	49.4	(1.3)	44.3	(1.3)	0.4	(0.1)	0.0	c
	Brésil	6.8	(0.4)	18.0	(0.7)	37.5	(0.8)	35.7	(0.8)	2.1	(0.1)	0.0	c
	Bulgarie	1.5	(0.3)	6.1	(0.6)	88.7	(0.9)	3.8	(0.6)	0.0	c	0.0	c
	Colombie	4.4	(0.5)	10.3	(0.7)	22.1	(0.8)	42.3	(1.0)	21.0	(1.0)	0.0	c
	Croatie	0.0	c	0.2	(0.2)	77.5	(0.4)	22.3	(0.4)	0.0	c	0.0	c
	Dubaï (EAU)	1.1	(0.1)	3.4	(0.1)	14.8	(0.4)	56.9	(0.5)	22.9	(0.4)	0.9	(0.1)
	Hong-Kong (Chine)	1.7	(0.2)	7.2	(0.5)	25.2	(0.5)	65.9	(0.9)	0.1	(0.0)	0.0	c
	Indonésie	1.5	(0.5)	6.5	(0.8)	46.0	(3.1)	40.5	(3.2)	5.0	(0.8)	0.5	(0.4)
	Jordanie	0.1	(0.1)	1.3	(0.2)	7.0	(0.5)	91.6	(0.6)	0.0	c	0.0	c
	Kazakhstan	0.4	(0.1)	6.4	(0.4)	73.3	(1.9)	19.7	(2.0)	0.1	(0.0)	0.0	c
	Kirghizistan	0.2	(0.1)	7.9	(0.5)	71.4	(1.3)	19.8	(1.4)	0.7	(0.1)	0.0	c
	Lettonie	2.7	(0.5)	15.5	(0.7)	79.4	(0.9)	2.4	(0.3)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Liechtenstein	0.8	(0.5)	17.5	(1.1)	71.3	(0.8)	10.4	(1.0)	0.0	c	0.0	c
	Lituanie	0.5	(0.1)	10.2	(0.9)	80.9	(0.8)	8.4	(0.6)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Macao (Chine)	6.7	(0.1)	19.2	(0.2)	34.9	(0.1)	38.7	(0.1)	0.5	(0.1)	0.0	c
	Monténégro	0.0	c	2.5	(1.7)	82.7	(1.5)	14.8	(0.3)	0.0	c	0.0	c
	Panama	2.9	(0.8)	10.6	(1.6)	30.6	(3.3)	49.8	(4.5)	6.1	(1.4)	0.0	c
	Pérou	4.0	(0.4)	8.9	(0.6)	17.1	(0.7)	44.6	(1.1)	25.4	(0.8)	0.0	c
	Qatar	1.7	(0.1)	3.6	(0.1)	13.5	(0.2)	62.6	(0.2)	18.2	(0.2)	0.4	(0.1)
	Roumanie	0.0	c	7.2	(1.0)	88.6	(1.1)	4.3	(0.6)	0.0	c	0.0	c
	Fédération de Russie	0.9	(0.2)	10.0	(0.7)	60.1	(1.8)	28.1	(1.6)	0.9	(0.2)	0.0	c
	Serbie	0.2	(0.1)	2.1	(0.5)	96.0	(0.6)	1.7	(0.2)	0.0	c	0.0	c
	Shanghai (Chine)	1.0	(0.2)	4.1	(0.4)	37.4	(0.8)	57.1	(0.9)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)
	Singapour	1.0	(0.2)	2.6	(0.2)	34.7	(0.4)	61.6	(0.3)	0.0	c	0.0	(0.0)
	Taipei chinois	0.0	c	0.1	(0.0)	34.4	(0.9)	65.5	(0.9)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Thaïlande	0.1	(0.0)	0.5	(0.1)	23.2	(1.1)	73.5	(1.1)	2.7	(0.4)	0.0	c
	Trinité-et-Tobago	2.1	(0.2)	8.8	(0.4)	25.3	(0.4)	56.1	(0.4)	7.7	(0.3)	0.0	c
	Tunisie	6.4	(0.4)	13.4	(0.6)	23.9	(0.9)	50.9	(1.4)	5.4	(0.4)	0.0	c
	Uruguay	7.1	(0.8)	10.6	(0.6)	21.5	(0.8)	56.2	(1.1)	4.6	(0.4)	0.0	c

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366959>



[Part 1/2]

Tableau A2.4b Pourcentage d'élèves par année d'études et par sexe

		Garçons – années d'études											
		7 ^e année		8 ^e année		9 ^e année		10 ^e année		11 ^e année		12 ^e année	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	0.0	c	0.1	(0.0)	13.1	(0.9)	69.6	(1.1)	17.1	(0.8)	0.1	(0.0)
	Autriche	0.7	(0.2)	7.4	(1.2)	42.6	(1.3)	49.3	(1.3)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Belgique	0.6	(0.2)	6.4	(0.7)	34.6	(0.9)	57.3	(1.0)	1.1	(0.2)	0.0	(0.0)
	Canada	0.0	(0.0)	1.4	(0.3)	14.6	(0.6)	82.9	(0.6)	1.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Chili	1.3	(0.3)	4.9	(0.6)	23.2	(1.0)	65.9	(1.3)	4.7	(0.3)	0.0	c
	République tchèque	0.7	(0.2)	4.5	(0.5)	52.5	(2.2)	42.3	(2.4)	0.0	c	0.0	c
	Danemark	0.1	(0.0)	19.5	(0.9)	79.5	(1.0)	0.8	(0.3)	0.0	c	0.0	c
	Estonie	2.4	(0.5)	27.0	(1.0)	69.6	(1.1)	1.0	(0.3)	0.0	c	0.0	c
	Finlande	0.6	(0.2)	14.0	(0.8)	85.2	(0.8)	0.0	c	0.2	(0.1)	0.0	c
	France	1.3	(0.9)	4.0	(0.6)	39.6	(1.5)	51.4	(1.9)	3.6	(0.8)	0.0	(0.0)
	Allemagne	1.4	(0.3)	13.1	(0.7)	56.1	(1.0)	28.8	(0.9)	0.6	(0.1)	0.0	c
	Grèce	0.5	(0.2)	1.9	(0.5)	6.2	(1.2)	91.4	(1.5)	0.0	c	0.0	c
	Hongrie	3.2	(0.8)	9.3	(1.3)	68.8	(1.6)	18.7	(0.9)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
	Islande	0.0	c	0.0	c	0.0	c	98.7	(0.2)	1.3	(0.2)	0.0	c
	Irlande	0.1	(0.0)	2.8	(0.5)	60.9	(1.3)	22.4	(1.5)	13.8	(1.4)	0.0	c
	Israël	0.0	c	0.5	(0.2)	19.9	(1.1)	78.7	(1.2)	1.0	(0.4)	0.0	c
	Italie	0.1	(0.1)	1.7	(0.4)	20.1	(0.6)	75.7	(0.7)	2.5	(0.3)	0.0	c
	Japon	0.0	c	0.0	c	0.0	c	100.0	(0.0)	0.0	c	0.0	c
	Corée	0.0	c	0.1	(0.1)	4.7	(1.3)	94.5	(1.4)	0.7	(0.2)	0.0	c
	Luxembourg	0.8	(0.2)	12.5	(0.4)	52.4	(0.5)	34.0	(0.4)	0.3	(0.1)	0.0	c
	Mexique	2.0	(0.2)	8.8	(0.5)	37.6	(0.9)	51.0	(0.9)	0.5	(0.2)	0.0	c
	Pays-Bas	0.4	(0.3)	3.0	(0.4)	48.9	(1.3)	47.3	(1.3)	0.3	(0.1)	0.0	c
	Nouvelle-Zélande	0.0	c	0.0	c	0.0	c	6.9	(0.5)	87.9	(0.6)	5.2	(0.5)
	Norvège	0.0	c	0.0	c	0.5	(0.1)	99.2	(0.2)	0.3	(0.2)	0.0	c
	Pologne	1.5	(0.3)	6.5	(0.6)	91.6	(0.7)	0.5	(0.2)	0.0	c	0.0	c
	Portugal	3.4	(0.5)	10.5	(0.9)	30.9	(2.0)	54.9	(2.6)	0.4	(0.1)	0.0	c
	Republique slovaque	1.4	(0.3)	3.7	(0.5)	40.1	(1.9)	51.6	(2.1)	3.3	(0.7)	0.0	c
	Slovénie	0.0	c	0.1	(0.1)	4.0	(1.2)	91.1	(1.2)	4.7	(0.4)	0.0	c
	Espagne	0.1	(0.0)	12.2	(0.6)	28.7	(0.8)	58.9	(0.9)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Suède	0.0	(0.0)	4.1	(0.4)	94.7	(0.6)	1.1	(0.3)	0.0	c	0.0	c
	Suisse	0.8	(0.2)	18.0	(1.2)	60.7	(1.8)	19.4	(1.8)	1.0	(0.4)	0.1	(0.1)
	Turquie	1.0	(0.2)	4.0	(0.9)	30.2	(1.4)	61.3	(1.7)	3.2	(0.3)	0.2	(0.1)
	Royaume-Uni	0.0	c	0.0	c	0.0	c	1.3	(0.2)	98.0	(0.2)	0.7	(0.1)
États-Unis	0.0	c	0.1	(0.0)	13.2	(1.0)	68.6	(1.4)	17.9	(0.9)	0.1	(0.1)	
Moyenne de l'OCDE	1.0	(0.1)	7.0	(0.1)	40.8	(0.2)	50.8	(0.2)	9.8	(0.1)	0.7	(0.0)	
Partenaires	Albanie	0.5	(0.2)	2.6	(0.4)	54.0	(2.0)	42.9	(2.1)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Argentine	5.9	(1.1)	15.4	(1.4)	22.7	(1.5)	52.5	(2.4)	3.5	(0.5)	0.0	c
	Azerbaïdjan	0.6	(0.2)	4.7	(0.5)	47.8	(1.4)	46.5	(1.5)	0.3	(0.1)	0.0	c
	Brésil	8.4	(0.6)	21.0	(0.9)	37.8	(0.8)	31.1	(0.9)	1.7	(0.2)	0.0	c
	Bulgarie	2.0	(0.4)	7.4	(0.9)	86.9	(1.2)	3.7	(0.6)	0.0	c	0.0	c
	Colombie	5.5	(0.9)	11.5	(0.9)	21.9	(1.1)	42.4	(1.4)	18.7	(1.2)	0.0	c
	Croatie	0.0	c	0.1	(0.1)	79.1	(0.6)	20.7	(0.6)	0.0	c	0.0	c
	Dubaï (EAU)	1.6	(0.2)	4.5	(0.3)	16.0	(0.6)	53.6	(0.7)	23.1	(0.6)	1.1	(0.2)
	Hong-Kong (Chine)	1.9	(0.3)	7.3	(0.6)	26.6	(0.7)	64.1	(1.0)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Indonésie	1.8	(0.7)	8.2	(1.0)	49.3	(3.4)	36.2	(3.6)	4.0	(0.9)	0.5	(0.3)
	Jordanie	0.1	(0.1)	1.2	(0.4)	7.5	(0.8)	91.2	(0.9)	0.0	c	0.0	c
	Kazakhstan	0.5	(0.1)	7.1	(0.6)	75.2	(2.2)	17.2	(2.3)	0.1	(0.0)	0.0	c
	Kirghizistan	0.2	(0.1)	8.9	(0.7)	72.9	(1.6)	17.4	(1.6)	0.5	(0.2)	0.0	c
	Lettonie	3.6	(0.9)	19.9	(1.1)	74.7	(1.4)	1.6	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Liechtenstein	1.1	(0.7)	19.7	(1.6)	68.9	(1.2)	10.3	(1.2)	0.0	c	0.0	c
	Lituanie	0.6	(0.2)	12.3	(1.2)	80.0	(1.2)	7.2	(0.7)	0.0	c	0.0	c
	Macao (Chine)	8.9	(0.2)	22.0	(0.2)	34.9	(0.2)	33.6	(0.2)	0.5	(0.1)	0.0	c
	Monténégro	0.0	c	3.0	(2.0)	85.0	(1.8)	12.0	(0.4)	0.0	c	0.0	c
	Panama	3.4	(1.1)	13.6	(2.5)	32.6	(4.4)	45.7	(5.5)	4.7	(1.8)	0.0	c
	Pérou	4.9	(0.5)	11.2	(0.8)	18.8	(1.0)	42.3	(1.4)	22.9	(0.9)	0.0	c
	Qatar	1.9	(0.1)	4.3	(0.2)	14.8	(0.3)	60.4	(0.3)	18.2	(0.2)	0.4	(0.1)
	Roumanie	0.0	c	6.3	(1.1)	89.9	(1.3)	3.9	(0.7)	0.0	c	0.0	c
	Fédération de Russie	1.4	(0.3)	10.4	(0.9)	61.2	(1.9)	26.3	(1.9)	0.8	(0.2)	0.0	c
	Serbie	0.3	(0.1)	2.7	(0.7)	95.6	(0.8)	1.4	(0.2)	0.0	c	0.0	c
	Shanghai (Chine)	1.2	(0.3)	5.1	(0.6)	38.8	(1.2)	54.7	(1.4)	0.2	(0.1)	0.0	c
	Singapour	0.8	(0.2)	2.9	(0.3)	35.7	(0.6)	60.6	(0.5)	0.0	c	0.0	c
	Taipei chinois	0.0	c	0.2	(0.1)	35.2	(1.5)	64.7	(1.5)	0.0	c	0.0	c
	Thaïlande	0.2	(0.1)	0.8	(0.2)	26.3	(1.4)	70.5	(1.4)	2.2	(0.5)	0.0	c
	Trinité-et-Tobago	2.7	(0.3)	10.7	(0.5)	28.4	(0.6)	51.0	(0.5)	7.1	(0.4)	0.0	c
	Tunisie	8.9	(0.6)	16.8	(0.9)	24.4	(1.1)	45.3	(1.5)	4.7	(0.5)	0.0	c
	Uruguay	9.1	(1.0)	12.0	(0.8)	24.9	(0.8)	50.4	(1.3)	3.6	(0.4)	0.0	c

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366959>

[Part 2/2]

Tableau A2.4b Pourcentage d'élèves par année d'études et par sexe

OCDE	Filles – années d'études											
	7 ^e année		8 ^e année		9 ^e année		10 ^e année		11 ^e année		12 ^e année	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	0.0	(0.0)	0.1	(0.0)	7.9	(0.5)	72.0	(0.8)	20.0	(0.8)	0.1	(0.0)
Autriche	0.6	(0.4)	5.0	(1.2)	42.2	(1.4)	52.1	(1.5)	0.0	(0.0)	0.0	c
Belgique	0.3	(0.1)	4.5	(0.5)	29.3	(1.1)	64.5	(1.1)	1.3	(0.2)	0.0	(0.0)
Canada	0.0	(0.0)	1.0	(0.2)	12.5	(0.5)	85.3	(0.5)	1.1	(0.1)	0.0	(0.0)
Chili	0.7	(0.1)	2.9	(0.5)	17.7	(0.9)	73.0	(1.1)	5.6	(0.4)	0.0	(0.0)
République tchèque	0.3	(0.2)	3.1	(0.4)	44.8	(1.9)	51.8	(1.9)	0.0	c	0.0	c
Danemark	0.1	(0.0)	10.0	(0.7)	87.3	(0.9)	2.5	(0.8)	0.0	c	0.0	c
Estonie	0.9	(0.3)	20.8	(0.9)	75.4	(1.1)	2.7	(0.5)	0.2	(0.2)	0.0	c
Finlande	0.4	(0.1)	9.6	(0.6)	89.4	(0.6)	0.0	c	0.6	(0.2)	0.0	c
France	1.3	(0.9)	3.2	(0.9)	29.4	(1.5)	61.6	(1.7)	4.4	(0.8)	0.1	(0.1)
Allemagne	1.1	(0.2)	8.8	(0.6)	53.4	(1.1)	36.4	(1.1)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
Grèce	0.2	(0.2)	0.9	(0.5)	4.9	(0.7)	94.0	(0.9)	0.0	c	0.0	c
Hongrie	2.3	(0.7)	5.9	(1.1)	65.4	(1.6)	26.2	(1.2)	0.2	(0.1)	0.0	c
Islande	0.0	c	0.0	c	0.0	(0.1)	97.9	(0.2)	2.1	(0.2)	0.0	c
Irlande	0.1	(0.1)	2.0	(0.4)	57.3	(1.5)	25.7	(2.0)	15.1	(1.5)	0.0	c
Israël	0.0	c	0.1	(0.1)	15.9	(1.0)	83.8	(1.1)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
Italie	0.2	(0.1)	1.0	(0.2)	13.5	(0.6)	81.4	(0.7)	3.9	(0.3)	0.0	c
Japon	0.0	c	0.0	c	0.0	c	100.0	(0.0)	0.0	c	0.0	c
Corée	0.0	c	0.0	c	3.6	(1.0)	95.6	(1.0)	0.8	(0.1)	0.0	c
Luxembourg	0.4	(0.1)	10.6	(0.3)	50.8	(0.4)	38.0	(0.3)	0.2	(0.1)	0.0	c
Mexique	1.5	(0.2)	6.1	(0.4)	31.5	(0.9)	60.1	(1.0)	0.8	(0.3)	0.0	(0.0)
Pays-Bas	0.1	(0.1)	2.3	(0.4)	43.4	(1.4)	53.5	(1.3)	0.7	(0.2)	0.0	c
Nouvelle-Zélande	0.0	c	0.0	c	0.1	(0.1)	4.8	(0.5)	89.8	(0.6)	5.4	(0.5)
Norvège	0.0	c	0.0	c	0.4	(0.1)	99.4	(0.2)	0.1	(0.1)	0.0	c
Pologne	0.6	(0.2)	2.5	(0.3)	95.6	(0.7)	1.3	(0.6)	0.0	c	0.0	c
Portugal	1.4	(0.2)	7.7	(0.8)	25.1	(1.4)	65.4	(1.9)	0.4	(0.1)	0.0	c
Republique slovaque	0.7	(0.2)	1.5	(0.3)	31.4	(1.8)	62.1	(2.1)	4.3	(0.9)	0.0	(0.0)
Slovénie	0.0	c	0.0	c	1.9	(0.7)	90.3	(0.8)	7.8	(0.5)	0.0	c
Espagne	0.1	(0.1)	7.6	(0.4)	24.2	(0.7)	68.0	(0.8)	0.0	(0.0)	0.0	c
Suède	0.1	(0.1)	2.3	(0.3)	95.4	(0.7)	2.2	(0.7)	0.0	c	0.0	c
Suisse	0.4	(0.1)	12.9	(0.9)	62.6	(1.8)	22.7	(2.0)	1.4	(0.6)	0.0	c
Turquie	0.4	(0.2)	2.9	(0.8)	19.8	(1.3)	72.3	(1.6)	4.4	(0.4)	0.2	(0.1)
Royaume-Uni	0.0	c	0.0	c	0.0	c	1.0	(0.1)	98.1	(0.1)	0.9	(0.1)
États-Unis	0.0	c	0.2	(0.2)	8.5	(0.7)	68.4	(1.1)	22.8	(1.0)	0.1	(0.1)
Moyenne de l'OCDE	0.6	(0.1)	5.0	(0.1)	35.6	(0.2)	55.0	(0.2)	10.2	(0.1)	0.5	(0.0)
Partenaires												
Albanie	0.2	(0.1)	1.8	(0.4)	47.6	(2.3)	50.2	(2.3)	0.2	(0.1)	0.0	c
Argentine	3.6	(0.9)	10.7	(1.5)	18.4	(1.2)	62.3	(2.2)	4.9	(0.6)	0.0	c
Azerbaïdjan	0.6	(0.3)	5.8	(0.6)	51.0	(1.5)	42.1	(1.4)	0.4	(0.1)	0.0	c
Brésil	5.4	(0.4)	15.3	(0.6)	37.1	(0.9)	39.7	(0.9)	2.5	(0.2)	0.0	c
Bulgarie	0.9	(0.3)	4.6	(0.7)	90.6	(1.0)	3.9	(0.7)	0.0	c	0.0	c
Colombie	3.3	(0.4)	9.1	(0.8)	22.4	(1.0)	42.2	(1.1)	23.0	(1.1)	0.0	c
Croatie	0.0	c	0.2	(0.2)	75.8	(0.6)	24.1	(0.5)	0.0	c	0.0	c
Dubaï (EAU)	0.6	(0.1)	2.2	(0.2)	13.5	(0.5)	60.4	(0.6)	22.7	(0.7)	0.6	(0.1)
Hong-Kong (Chine)	1.5	(0.2)	7.1	(0.6)	23.5	(0.6)	67.9	(1.0)	0.0	c	0.0	c
Indonésie	1.2	(0.3)	4.9	(0.8)	42.7	(3.7)	44.6	(3.8)	6.0	(1.1)	0.6	(0.5)
Jordanie	0.1	(0.0)	1.3	(0.3)	6.5	(0.7)	92.1	(0.9)	0.0	c	0.0	c
Kazakhstan	0.4	(0.1)	5.7	(0.5)	71.5	(2.0)	22.3	(2.1)	0.2	(0.1)	0.0	c
Kirghizistan	0.1	(0.1)	7.1	(0.6)	69.9	(1.5)	22.0	(1.6)	0.9	(0.2)	0.0	c
Lettonie	1.7	(0.4)	11.2	(0.6)	83.9	(0.8)	3.1	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	c
Liechtenstein	0.6	(0.6)	15.0	(1.5)	74.0	(1.2)	10.4	(1.6)	0.0	c	0.0	c
Lituanie	0.3	(0.1)	8.1	(0.8)	81.9	(0.9)	9.6	(0.7)	0.0	(0.0)	0.0	c
Macao (Chine)	4.4	(0.1)	16.3	(0.2)	34.9	(0.2)	43.9	(0.2)	0.5	(0.1)	0.0	c
Monténégro	0.0	c	2.0	(1.4)	80.3	(1.3)	17.8	(0.4)	0.0	c	0.0	c
Panama	2.4	(0.6)	7.7	(1.1)	28.7	(3.0)	53.8	(4.0)	7.5	(1.6)	0.0	c
Pérou	3.2	(0.4)	6.5	(0.6)	15.4	(0.8)	47.0	(1.2)	27.9	(1.2)	0.0	c
Qatar	1.4	(0.1)	3.0	(0.1)	12.1	(0.2)	64.9	(0.2)	18.1	(0.2)	0.5	(0.1)
Roumanie	0.0	c	8.1	(1.5)	87.3	(1.5)	4.7	(0.6)	0.0	c	0.0	c
Fédération de Russie	0.5	(0.1)	9.7	(0.8)	59.0	(2.0)	29.8	(1.8)	1.0	(0.2)	0.0	c
Serbie	0.1	(0.1)	1.4	(0.5)	96.4	(0.6)	2.0	(0.2)	0.0	c	0.0	c
Shanghai (Chine)	0.8	(0.2)	3.0	(0.4)	36.1	(1.0)	59.5	(1.0)	0.6	(0.2)	0.0	(0.0)
Singapour	1.2	(0.2)	2.3	(0.3)	33.7	(0.5)	62.7	(0.4)	0.0	c	0.0	(0.0)
Taipei chinois	0.0	c	0.0	(0.0)	33.7	(1.5)	66.3	(1.5)	0.0	(0.0)	0.0	c
Thaïlande	0.0	c	0.3	(0.1)	20.9	(1.4)	75.8	(1.4)	3.0	(0.4)	0.0	c
Trinité-et-Tobago	1.5	(0.3)	6.9	(0.5)	22.3	(0.6)	61.0	(0.6)	8.3	(0.4)	0.0	c
Tunisie	4.2	(0.4)	10.3	(0.5)	23.4	(1.0)	56.1	(1.4)	6.0	(0.5)	0.0	c
Uruguay	5.4	(0.6)	9.4	(0.5)	18.5	(0.9)	61.4	(1.2)	5.4	(0.6)	0.0	c



Définition des établissements

Certains pays ont échantillonné des sous-groupes d'établissements, et non des établissements, ce qui peut biaiser l'estimation des composantes de la variance inter-établissements. En Autriche, en République tchèque, en Allemagne, en Hongrie, au Japon, en Roumanie et en Slovaquie, les établissements proposant plus d'un programme de cours ont été scindés en unités par programme. Aux Pays-Bas, les établissements des premier et deuxième cycles du secondaire ont été scindés en unités par cycle. En Belgique, les établissements comptant plusieurs implantations scolaires ont été échantillonnés par implantation en Communauté flamande, mais par unité administrative regroupant les implantations en Communauté française. En Australie, les établissements comptant plusieurs implantations scolaires ont été échantillonnés par implantation. En Argentine, en Croatie et à Dubaï (EAU), les établissements comptant plusieurs implantations scolaires ont été échantillonnés par localisation. En Espagne, dans le Pays basque, les établissements comptant plusieurs modèles linguistiques ont été scindés par modèle linguistique lors de l'échantillonnage.

Années d'études

Les élèves évalués lors du cycle PISA 2009 sont scolarisés dans différentes années d'études. Le tableau A2.4a présente le pourcentage d'élèves par année d'études et par pays ; le tableau A2.4b s'attache au pourcentage d'élèves par année d'études et par sexe au sein de chaque pays.

Scolarisation ou non des élèves argentins dans le système d'éducation traditionnel

La faible performance des élèves de 15 ans en Argentine est imputable, dans une certaine mesure, à la proportion relativement importante d'adolescents de 15 ans scolarisés dans des programmes ne relevant pas du système d'éducation traditionnel. Le tableau A2.5 indique la proportion d'élèves scolarisés ou non dans le système d'éducation traditionnel argentin, ainsi que leur performance lors du cycle PISA 2009.

Pourcentage d'élèves et scores moyens de ces derniers sur les échelles de compréhension de l'écrit, de culture mathématique et de culture scientifique, selon leur scolarisation ou non dans le système d'éducation traditionnel argentin

Tableau A2.5

	Pourcentage d'élèves		Score moyen					
			Compréhension de l'écrit		Culture mathématique		Culture scientifique	
	%	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
Élèves scolarisés dans le système d'éducation traditionnel ¹	60.9	2.2	439	5.1	421	4.8	439	4.9
Élèves scolarisés en dehors du système d'éducation traditionnel ²	39.1	2.2	335	8.0	337	6.7	341	8.3

1. Élèves qui ne sont scolarisés ni en 10^e ni en 11^e année d'études, ni dans le programme 3, 4, 5, 6, 7 ou 8.

2. Élèves qui sont scolarisés en 10^e ou en 11^e année d'études, et dans le programme 3, 4, 5, 6, 7 ou 8.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366959>

ANNEXE A3

ERREURS TYPES, TESTS DE SIGNIFICATION ET COMPARAISONS DE SOUS-GROUPES

Les données statistiques présentées dans ce rapport correspondent à des estimations de la performance nationale réalisées sur la base d'échantillons d'élèves, et non à des valeurs qui auraient pu être calculées si tous les élèves de chaque pays avaient répondu à toutes les questions. Par conséquent, il importe de connaître le degré d'incertitude inhérent à ces estimations. Dans la présentation des résultats de l'enquête PISA, chaque estimation est associée à un degré d'incertitude exprimé sous la forme d'une erreur type. Le recours aux intervalles de confiance permet d'établir des inférences à propos des moyennes et des proportions d'une population d'une manière qui reflète l'incertitude associée aux estimations calculées sur la base d'échantillons. À partir d'une donnée statistique obtenue au moyen d'un échantillon et dans l'hypothèse d'une répartition normale, il est possible d'affirmer que le résultat correspondant à l'échelle de la population se situe dans l'intervalle de confiance dans 95 cas sur 100 de la même mesure dans différents échantillons prélevés dans la même population.

Très souvent, le lecteur s'intéresse principalement aux écarts entre différentes valeurs au sein d'un même pays (le score des élèves de sexe féminin et de sexe masculin, par exemple) ou entre plusieurs pays. Dans les tableaux et graphiques présentés dans ce rapport, les écarts sont déclarés statistiquement significatifs si des écarts de cette taille, plus petits ou plus grands, s'observent dans moins de 5 % des cas en l'absence d'écarts réels dans les valeurs correspondantes. De même, le risque de faire état d'un écart significatif en l'absence de corrélation entre deux valeurs est limité à 5 %.

Des tests de signification ont été réalisés pour évaluer la signification statistique des comparaisons présentées dans ce rapport.

Différences entre les sexes

La signification statistique des différences de performance ou d'indice qui ont été observées entre les sexes a été vérifiée. Les différences sont favorables aux élèves de sexe masculin lorsqu'elles sont positives et favorables aux élèves de sexe féminin lorsqu'elles sont négatives. En règle générale, les différences indiquées en gras dans les tableaux du présent volume sont statistiquement significatives à un niveau de confiance de 95 %.

Écarts de performance, d'indice ou d'échelle entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'enquête PISA

La signification statistique des différences de performance, d'indice ou d'échelle PISA entre le quartile supérieur et le quartile inférieur a été vérifiée. Les différences entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'échelle de compétence ou de l'indice à l'étude qui sont indiquées en gras sont statistiquement significatives à un niveau de confiance de 95 %.



ANNEXE A4

ASSURANCE QUALITÉ

Des procédures d'assurance qualité ont été appliquées tout au long du cycle PISA 2009, comme lors des cycles précédents.

Les pays ont reçu des versions sources équivalentes des instruments en anglais et en français pour assurer la qualité et l'équivalence linguistique des instruments d'évaluation PISA. Les pays dont la langue d'évaluation n'est ni l'anglais, ni le français, ont été priés de préparer et de concilier deux traductions indépendantes sur la base de ces deux versions sources. Des consignes précises de traduction et d'adaptation leur ont été fournies, notamment la procédure à suivre pour sélectionner et former les traducteurs. La traduction et le format des instruments d'évaluation (les items, les consignes de correction, les questionnaires et les guides) de chaque pays ont été vérifiés par des traducteurs spécialisés (dont la langue maternelle est la langue d'enseignement du pays concerné et qui en connaissent le système d'éducation) désignés par le Consortium PISA avant leur administration lors de l'essai de terrain et de la campagne d'évaluation définitive du cycle PISA 2009. Pour plus d'informations sur les procédures de traduction, il convient de consulter le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

L'évaluation a été mise en œuvre dans le respect de procédures normalisées. Le Consortium PISA a préparé des manuels détaillés expliquant le mode de mise en œuvre de l'évaluation, dans lesquels figuraient notamment des instructions précises concernant le travail des Coordinateurs scolaires et des scripts que les Administrateurs de test ont été priés de respecter durant les séances d'administration. Les propositions d'adaptation des procédures de mise en œuvre ou de modification du script de la séance d'administration ont été soumises au Consortium PISA pour approbation. Le Consortium PISA a ensuite vérifié la traduction et l'adaptation de ces documents réalisées par chaque pays.

Dans le but d'établir la crédibilité de l'enquête PISA en tant qu'étude valide et non biaisée, et d'assurer autant que faire se peut l'application de procédures uniformes lors de l'organisation des séances d'évaluation, les Administrateurs de test des pays participants ont été recrutés en fonction des critères suivants : il a été exigé que l'Administrateur de test ne soit pas le professeur de la langue d'évaluation, de mathématiques ou de sciences des élèves participant aux séances qu'il administrerait dans le cadre de l'enquête PISA ; il a été recommandé que l'Administrateur de test ne soit pas membre du personnel de l'un des établissements dans lequel il administrerait des séances d'évaluation dans le cadre de l'enquête PISA ; et il a été jugé préférable que l'Administrateur de test ne soit membre du personnel d'aucun des établissements constituant l'échantillon PISA. Les Administrateurs de test ont assisté en personne aux séances de formation organisées à leur intention par les pays participants.

Les pays participants ont été priés de veiller à ce que les Administrateurs de test préparent les séances d'évaluation en collaboration avec les Coordinateurs scolaires. La mission des Administrateurs de test consistait notamment : à mettre à jour les formulaires de suivi des élèves et la liste des élèves exclus ; à veiller à ce que les élèves répondent aux tests cognitifs dans le délai imparti (un délai supplémentaire étant autorisé pour le questionnaire « Élève ») ; à veiller à ce qu'aucun matériel d'évaluation ne soit distribué avant le début des deux parties de l'évaluation, d'une heure chacune ; à indiquer la participation des élèves sur le formulaire de suivi des élèves et à remplir le rapport de séance ; à veiller à ce que les instruments cognitifs ne soient ni photocopiés, ni consultés par le personnel de l'établissement avant la séance d'évaluation ; et à renvoyer le matériel au Centre national immédiatement après les séances d'évaluation.

Les Directeurs nationaux de projet ont été encouragés à organiser une séance de rattrapage si les élèves absents lors de la séance initiale représentaient plus de 15 % de l'échantillon PISA.

Les Moniteurs de contrôle de qualité du Consortium PISA se sont rendus dans tous les Centres nationaux pour vérifier les procédures de collecte de données. Enfin, les Moniteurs de contrôle de qualité du Consortium PISA ont visité un échantillon de 15 établissements au moment de l'évaluation. Pour plus d'informations à propos du déroulement des opérations sur le terrain, il convient de consulter le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

Des procédures de codage ont été élaborées pour garantir l'application cohérente et précise des consignes de correction exposées dans les guides PISA sur le déroulement des opérations. Les Directeurs nationaux de projet désireux de modifier ces procédures ont dû soumettre leurs propositions de modification au Consortium pour approbation. Des études de fidélité ont été réalisées pour analyser la cohérence du codage. Ces études sont décrites de manière plus détaillée ci-dessous.

Un logiciel spécialement conçu pour l'enquête PISA a facilité la saisie et le nettoyage des données, ainsi que la détection des erreurs pendant la saisie des données. Des sessions de formation ont été organisées pour familiariser les Directeurs nationaux de projet à ces procédures.

Le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître) décrit les résultats et les procédures d'assurance qualité de l'enquête PISA.

Les résultats de l'adjudication des données montrent que l'ensemble des pays et des économies participants au cycle PISA 2009 ont satisfait aux normes techniques de l'enquête PISA, bien que de sérieuses réserves aient été émises à l'encontre d'un pays.



L'analyse des données de l'Azerbaïdjan suggère que ce pays pourrait ne pas avoir entièrement satisfait aux normes techniques de l'enquête PISA en ce qui concerne les quatre aspects suivants : *i)* l'ordre de difficulté des groupes ne correspond pas aux expériences précédentes et l'ordre varie d'un carnet de test à l'autre ; *ii)* pour certains items, le pourcentage de réponses correctes est supérieur à celui obtenu par les pays les plus performants ; *iii)* la difficulté des groupes varie grandement d'un carnet de test à l'autre ; et *iv)* le codage des items en Azerbaïdjan reflète un niveau d'accord extrêmement élevé entre les différents codeurs, et l'on estime, pour certains items, qu'il est trop laxiste. Une enquête ultérieure sur les instruments de l'évaluation, les procédures d'administration des tests et le codage des réponses des élèves au niveau national n'a cependant mis en lumière aucun élément suffisamment probant pour conclure à des erreurs ou des violations systématiques des normes techniques de l'enquête PISA. Les données de l'Azerbaïdjan ont donc été incluses à la base de données internationale du cycle PISA 2009.

Lors de l'administration des épreuves du cycle PISA 2009 en Autriche, un conflit entre les syndicats d'enseignants et le ministre de l'Éducation a entraîné l'annonce du boycott des épreuves PISA qui a pris fin après la première semaine d'administration des tests. Ce boycott a contraint l'OCDE à exclure de la base de données les cas identifiables. Bien que, après exclusion de ces cas, la base de données autrichienne satisfasse aux normes techniques de l'enquête PISA 2009, le climat d'hostilité qui a entouré les évaluations a affecté les conditions d'administration de ces dernières et est susceptible d'avoir eu un impact négatif sur la motivation des élèves vis-à-vis des tests PISA. La comparabilité des données de PISA 2009 avec celles des cycles précédents ne pouvant ainsi pas être garantie, les données de l'Autriche ont été exclues des comparaisons tendancielle.



ANNEXE A5

DÉVELOPPEMENT DES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION PISA

La conception des épreuves administrées lors du cycle PISA 2009 s'est déroulée dans le cadre d'un processus interactif auquel ont participé le Consortium PISA, plusieurs groupes d'experts internationaux spécialisés en compréhension de l'écrit sous l'égide de l'OCDE, le Comité directeur PISA et des experts nationaux. Un groupe d'experts internationaux a procédé, en étroite consultation avec les pays participants, à l'identification de l'éventail de savoirs et de savoir-faire jugés cruciaux dans chaque domaine d'évaluation pour permettre aux individus de participer et contribuer pleinement à la vie d'une société moderne prospère. Les pays participants et des développeurs de test se sont basés sur cette description des domaines d'évaluation – le *cadre d'évaluation* – pour soumettre des items. Le cadre d'évaluation a été élaboré en plusieurs étapes :

- les domaines d'évaluation ont été définis et les hypothèses qui sous-tendent leur définition opérationnelle ont été décrites ;
- la batterie d'items a été structurée d'une façon qui permette de rendre compte de la performance des élèves de 15 ans dans chaque domaine d'évaluation dans les pays participants et d'en informer les décideurs et les chercheurs ;
- une série de caractéristiques majeures ont été identifiées pour servir de normes lors de la conception des tâches à usage international ;
- ces caractéristiques majeures ont été opérationnalisées sur la base de la littérature et de l'expérience acquise dans d'autres enquêtes de grande envergure pour être utilisées lors de la conception des épreuves ;
- les variables retenues ont été validées et leur contribution au degré de difficulté des items a été évaluée dans les pays participants ; et
- le cadre d'interprétation des résultats a été élaboré.

Ce cadre a fait l'objet d'une approbation scientifique et politique, et a servi de base au développement des instruments d'évaluation. Il est décrit dans l'ouvrage *PISA 2009 Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science* (OCDE, 2009a). Il a permis aux pays participants d'utiliser un outil commun pour établir un consensus à propos des objectifs d'évaluation de l'enquête PISA.

Les items d'évaluation ont ensuite été conçus de manière à traduire les intentions du cadre d'évaluation et ont été testés lors d'un essai de terrain réalisé dans tous les pays participants. La batterie d'items a ensuite été sélectionnée en vue de la campagne de tests définitive du cycle PISA 2009. Les tableaux A5.1, A5.2 et A5.3 montrent la répartition des items du cycle PISA 2009 entre les différentes dimensions du cadre d'évaluation.

On a scrupuleusement veillé à refléter la diversité contextuelle, culturelle et linguistique des pays de l'OCDE. Le consortium PISA a d'ailleurs eu recours à des équipes de développeurs de test spécialisés dans plusieurs pays. Outre les items conçus par les experts internationaux en collaboration avec le consortium PISA, des items soumis par les pays participants ont été intégrés dans le matériel d'évaluation. En effet, l'équipe internationale de développeurs de test du consortium PISA a jugé qu'une partie substantielle du matériel soumis par les pays était conforme aux critères du cadre d'évaluation PISA. Ont ainsi été intégrés à la batterie d'items des items soumis par l'Allemagne, l'Australie, la Belgique, le Canada, la Chine, la Colombie, la Corée, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, le Japon, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, la Serbie, la Suède et la Suisse.

[Part 1/1]

Tableau A5.1 Répartition des items entre les dimensions du cadre PISA d'évaluation de la compréhension de l'écrit

	Nombre d'items	Nombre d'items à choix multiple	Nombre d'items à choix multiple complexe	Nombre d'items à réponse construite fermée	Nombre d'items à réponse construite ouverte	Nombre d'items à réponse courte
Répartition des items entre les formats						
Textes continus	81	36	6	4	31	4
Textes non continus	38	10	3	7	12	6
Textes mixtes	7	4	1	0	1	1
Textes multiples	5	0	2	2	1	0
Total	131	50	12	13	45	11
Répartition des items entre les aspects du processus de compréhension de l'écrit						
Localiser et extraire	31	6	3	9	3	10
Intégrer et interpréter	67	38	6	4	18	1
Réfléchir et évaluer	33	8	1	0	24	0
Total	131	52	10	13	45	11
Répartition des items entre les situations						
Situation personnelle	37	10	2	5	17	3
Situation publique	35	19	2	2	10	2
Situation professionnelle	21	4	3	3	10	1
Situation éducative	38	19	3	3	8	5
Total	131	52	10	13	45	11

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366978>

[Part 1/1]

Tableau A5.2 Répartition des items entre les dimensions du cadre PISA d'évaluation de la culture mathématique

	Nombre d'items	Nombre d'items à choix multiple	Nombre d'items à choix multiple complexe	Nombre d'items à réponse construite fermée	Nombre d'items à réponse construite ouverte	Nombre d'items à réponse courte
Répartition des items entre les contenus mathématiques						
Quantités	11	3	2	2	0	4
Espace et formes	8	2	1	1	3	1
Variations et relations	9	1	2	0	5	1
Incertitude	7	3	2	0	0	2
Total	35	9	7	3	8	8
Répartition des items entre les groupes de compétences mathématiques						
Reproduction	9	5	0	1	1	2
Connexion	18	1	6	1	4	6
Réflexion	8	3	1	1	3	0
Total	35	9	7	3	8	8
Répartition des items entre les situations ou contextes						
Contexte personnel	4	3	1	0	0	0
Contexte public	13	5	2	1	2	3
Contexte professionnel	1	0	0	0	0	1
Contexte éducatif	4	0	2	2	0	0
Contexte scientifique	12	1	2	0	5	4
Contexte intra-mathématique	1	0	0	0	1	0
Total	35	9	7	3	8	8

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366978>

[Part 1/1]

Tableau A5.3 Répartition des items entre les dimensions du cadre PISA d'évaluation de la culture scientifique

	Nombre d'items	Nombre d'items à choix multiple	Nombre d'items à choix multiple complexe	Nombre d'items à réponse construite fermée	Nombre d'items à réponse construite ouverte	Nombre d'items à réponse courte
Répartition des items entre les catégories de connaissances scientifiques						
Connaissances en sciences : « Systèmes physiques »	6	3	2	1	0	0
Connaissances en sciences : « Systèmes vivants »	9	2	3	0	4	0
Connaissances en sciences : « Systèmes de la Terre et de l'univers »	7	3	2	0	2	0
Connaissances en sciences : « Systèmes technologiques »	4	1	2	0	1	0
Connaissances à propos des sciences : « Démarche scientifique »	14	4	6	0	4	0
Connaissances à propos des sciences : « Explications scientifiques »	13	5	2	0	6	0
Total	53	18	17	1	17	0
Répartition des items entre les compétences scientifiques						
Identification de questions d'ordre scientifique	13	4	6	0	3	0
Explication scientifique de phénomènes	22	8	7	1	6	0
Utilisation de faits scientifiques	18	6	4	0	8	0
Total	53	18	17	1	17	0
Répartition des items entre les situations ou contextes						
Contexte personnel	12	5	4	1	2	0
Contexte social	30	10	8	0	12	0
Contexte mondial	11	3	5	0	3	0
Total	53	18	17	1	17	0

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366978>

Tous les pays ont analysé les items retenus pour : i) identifier d'éventuelles divergences entre les sexes ainsi que d'éventuels biais culturels et autres ; ii) juger de leur pertinence pour des adolescents de 15 ans, dans le cadre scolaire et extrascolaire ; et enfin, iii) déterminer dans quelle mesure les élèves sont susceptibles d'être familiarisés avec leur objet ou de s'y intéresser. Les pays ont été consultés une première fois lors de la préparation des instruments d'évaluation de l'essai de terrain, puis une seconde fois, après l'essai de terrain, lors de la sélection des items de la campagne de tests définitive.

Après l'essai de terrain organisé dans tous les pays participants pour mettre la batterie d'items à l'épreuve, les développeurs de test et les groupes d'experts ont choisi les items de la campagne de tests définitive à la lumière de plusieurs éléments : i) les résultats de l'essai de terrain ; ii) les résultats de l'analyse des items par chaque pays ; et iii) les questions soumises lors du processus de codage de l'essai de terrain. Les développeurs de test et les groupes d'experts ont arrêté en septembre 2008 la batterie définitive d'items qui a reçu l'approbation politique et scientifique des pays après négociation.

La batterie d'items utilisée lors de la campagne définitive est constituée de 37 unités de compréhension de l'écrit, soit 131 items. Parmi ces unités, 19 sont basées sur du matériel fourni par les pays participants, 16 sont le fruit du travail des équipes du Consortium et 2 proviennent des instruments de l'enquête IALS/EILA. Ont également été incluses dans cette batterie 24 unités de mathématiques (35 items) et 18 unités de sciences (53 items).



Les items qui constituent les épreuves PISA se présentent sous cinq formats différents :

- **Les items à réponse construite ouverte** : pour y répondre, les élèves doivent élaborer une réponse plus longue, ce qui permet d'obtenir un vaste éventail de réponses divergentes et de points de vue contradictoires. Ces items demandent généralement aux élèves de mettre des informations ou des idées contenues dans le stimulus en relation avec leurs expériences et leurs points de vue personnels. La qualité des réponses dépend moins du point de vue adopté par les élèves que de leur capacité à utiliser ce qu'ils ont lu pour justifier ou expliquer leur réponse. Dans certains de ces items, un crédit partiel peut être accordé aux réponses en partie correctes ou moins complètes. Ces items nécessitent tous l'intervention d'un correcteur.
- **Les items à réponse construite fermée** : ces items demandent aux élèves d'élaborer leur réponse, mais l'éventail de réponses acceptables est limité. La plupart de ces items sont corrigés de manière dichotomique, mais quelques-uns nécessitent l'intervention d'un correcteur.
- **Les items à réponse courte** : ces items demandent aux élèves de donner une réponse courte comme les items décrits ci-dessus, mais l'éventail de réponses acceptables est plus large. Ces items nécessitent l'intervention d'un correcteur et font l'objet d'une correction dichotomique ou se prêtent à l'octroi d'un crédit partiel.
- **Les items à choix multiple complexe** : pour répondre à ces items, les élèves doivent faire une série de choix, le plus souvent binaires. Ils répondent en entourant un mot ou une phrase courte (« oui » ou « non », par exemple) à chaque question. Ces items sont corrigés de manière dichotomique indépendamment les uns des autres, mais un crédit partiel ou complet peut être prévu pour l'ensemble des réponses.
- **Les items à choix multiple** : pour répondre à ces items, les élèves entourent la lettre correspondant à une des quatre ou cinq options de réponse. Il peut s'agir d'un nombre, d'un mot ou d'une phrase. Ces items sont corrigés de manière dichotomique.

Le cycle PISA 2009 a été conçu pour générer des résultats collectifs dans un large éventail de contenus. Une batterie d'items représentant au total 270 minutes de test a été préparée pour l'évaluation de la compréhension de l'écrit. La batterie d'items représente l'équivalent de 90 minutes de test dans chacun des deux autres domaines d'évaluation, soit en culture mathématique et en culture scientifique. Toutefois, les élèves ont répondu à des tests d'une durée de 120 minutes.

Pour couvrir le vaste éventail de contenus souhaité sans dépasser la limite de 120 minutes de test par élève, la batterie d'items de chaque domaine d'évaluation a été scindée en blocs d'items, qui ont été répartis dans 13 carnets de test. Au total, les blocs d'items de 30 minutes sont au nombre de 7 en compréhension de l'écrit, de 3 en culture mathématique et de 3 en culture scientifique. Lors du cycle PISA 2009, les élèves ont tous répondu à des items de compréhension de l'écrit, domaine d'évaluation majeur obligatoire.

Les pays dont le niveau moyen de compétence en compréhension de l'écrit s'est révélé peu élevé lors de cycles PISA précédents (ou lors de l'essai de terrain, si c'est leur première participation à l'enquête PISA) ont eu la possibilité de remplacer deux des blocs d'items de compréhension de l'écrit par deux blocs plus faciles. Toutefois, cinq des sept blocs d'items de compréhension de l'écrit ont été administrés dans tous les pays : la performance des pays qui ont administré ces deux blocs d'items plus faciles a donc pu être rapportée sur la même échelle de compétence que celle des pays qui ont administré la batterie normale.

Ces épreuves sont conçues de manière à ce que chaque bloc d'items figure dans les carnets de test dans les quatre positions possibles et y soit associé une fois avec chacun des autres blocs. Cette approche a été retenue pour que chaque échantillon représentatif réponde à chaque bloc d'items.

Pour plus d'informations sur l'élaboration des instruments et la conception de l'évaluation PISA, il convient de se reporter au rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

ANNEXE A6

FIDÉLITÉ DU CODAGE DES ITEMS À RÉPONSE OUVERTE

Les épreuves PISA sont constituées d'items de formats différents, dont certains se prêtent à un codage automatique (les items à choix multiple, par exemple), mais d'autres (les items à réponse ouverte) nécessitent l'intervention d'un correcteur spécialement formé à cet effet, qui doit classer les réponses des élèves dans des catégories prédéfinies. Que les réponses des élèves doivent être codées par des correcteurs formés à l'échelle nationale introduit un risque de biais national dans les scores PISA. En effet, les correcteurs du pays A peuvent interpréter et appliquer les consignes de codage avec plus de sévérité ou d'indulgence que les correcteurs du pays B.

Le processus de codage des réponses aux items à réponse ouverte est important pour garantir la qualité et la comparabilité des résultats de l'enquête PISA.

Des consignes précises ont été préparées pour que le processus de codage soit exact et cohérent dans tous les pays. Des guides de correction ont été rédigés, des manuels ont été préparés pour encadrer le recrutement des correcteurs et de la documentation a été prévue pour former les correcteurs. Avant les formations nationales, le Consortium PISA a organisé des ateliers pour présenter le matériel et former les responsables de la coordination de la correction dans les pays participants. Ces responsables ont à leur tour été chargés de former les correcteurs de leur pays.

Des consignes de correction ont été préparées pour chaque item. Elles décrivent l'objet de la question et la manière de coder les réponses des élèves, et précisent si des crédits différents sont prévus selon les catégories de réponse (crédit complet, crédit partiel ou pas de crédit). Un système de codage à deux chiffres a été appliqué à un certain nombre d'items de mathématiques et de sciences administrés lors du cycle PISA 2009 : le premier chiffre correspond au score et le second, aux différentes stratégies ou approches adoptées par les élèves pour y répondre. Le second chiffre a permis de dresser des profils nationaux concernant les stratégies et les vices de raisonnement des élèves. À titre d'illustration, des exemples réels de réponses d'élèves (provenant de l'essai de terrain) ont été inclus dans les guides de correction, avec un commentaire expliquant leur classement dans les différentes catégories de réponse.

Un sous-échantillon de 100 carnets de test a été corrigé par quatre correcteurs différents dans tous les pays. Le Consortium PISA a soumis ces sous-échantillons à une étude de fidélité pour vérifier de manière plus approfondie la cohérence du codage entre correcteurs. Pour plus de détails, il convient de se reporter au rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

Les sous-échantillons d'items ont par ailleurs été soumis à une étude de fidélité inter-pays dans le but de vérifier la cohérence de l'application des normes de codage dans tous les pays participants. L'objectif de cette étude est d'estimer le biais potentiel de l'application (plus sévère ou plus indulgente) des normes de codage dans les Centres nationaux et d'exprimer ce biais en « unités PISA ». Cette étude de fidélité inter-pays s'est déroulée en deux temps, comme l'explique la section ci-dessous.

Vue d'ensemble de l'étude de fidélité inter-pays

Une étude internationale de fidélité inter-pays a été menée dans le cadre des procédures de contrôle de la qualité du cycle PISA 2009 en vue d'épingler des différences systématiques, entre les pays, dans le codage des items à réponse ouverte. L'objectif de cette étude est d'estimer le biais potentiel de l'application (plus sévère ou plus indulgente) des normes de codage dans les Centres nationaux et de quantifier ce biais dans la même unité que celle utilisée pour rendre compte de la performance des pays sur les échelles PISA de compréhension de l'écrit.

Le Consortium a identifié une série d'items à analyser lors de l'étude de fidélité inter-pays du cycle PISA 2009. Deux carnets de test ont été sélectionnés : le carnet 8 (où figurent 8 items de compréhension de l'écrit du bloc R2 nécessitant l'intervention d'un correcteur) et le carnet 12 (où figurent 6 items de compréhension de l'écrit du bloc R7 nécessitant l'intervention d'un correcteur). Ces items comptaient également parmi ceux qui ont été codés par quatre correcteurs nationaux dans le cadre de l'étude de fidélité du codage entre correcteurs. Le code saisi par le quatrième correcteur national dans la base de données PISA s'appelle le « code déclaré ».

Dans chaque unité « langue-pays », jusqu'à 80 enregistrements PISA¹ ont été prélevés (à l'exclusion des unités accusant un nombre important de réponses manquantes parmi celles soumises à plusieurs correcteurs) par le Consortium PISA dans les données des carnets 8 et 12. Le numéro d'identification des élèves auxquels correspondaient les enregistrements sélectionnés a été envoyé aux Centres nationaux dans un fichier Excel.

1. Dans certaines entités ou langues, tous les carnets ont été sélectionnés si, pour diverses raisons, le nombre d'enregistrements PISA était inférieur à 80 par carnet dans chaque combinaison « pays-langue » lors du processus de codage multiple.



Dans les Centres nationaux PISA, les carnets correspondants ont été localisés, puis numérisés. Ces fichiers numérisés ont été envoyés au vérificateur linguistique du Consortium PISA. Les carnets originaux ont été envoyés par courrier dans les cas où il s'est révélé impossible de les numériser. Le vérificateur linguistique du Consortium PISA a ensuite effacé les codes saisis par les correcteurs nationaux dans tous les carnets qu'il a reçus.

Les réponses des élèves ont alors été codées à une cinquième reprise par un membre de l'équipe de vérificateurs indépendants formés à cet effet. Avant cette étape, ces vérificateurs indépendants ont participé au processus international de vérification de la traduction. Le code attribué par ces correcteurs indépendants est appelé « code du vérificateur ».

Les scores ont ensuite été calculés sur la base des codes déclarés et des codes des vérificateurs. Cette étape a consisté à mettre à l'échelle toutes les données des élèves dans le carnet 8 (R2) et dans le carnet 12 (R7), y compris les réponses codées automatiquement et les réponses ouvertes, dans tous les pays. La mise à l'échelle des codes déclarés des réponses ouvertes a abouti aux « scores déclarés », et celle des codes du vérificateur, aux « scores du vérificateur ».

Les scores de chaque pays ont ensuite été extraits. Les scores déclarés et les scores du vérificateur ont été comparés. Cette étape a notamment consisté à calculer l'écart moyen entre les scores déclarés et les scores du vérificateur des deux carnets dans chaque pays². Un intervalle de confiance de 95 % a été calculé pour juger de l'ampleur des écarts moyens et déterminer si ces écarts sont statistiquement significatifs. Le tableau A6.1 propose deux exemples hypothétiques : dans un premier temps, le codage a été jugé indulgent dans le pays A (intervalle de confiance positif : 5.93 ; 24.41), et ni sévère, ni indulgent dans le pays B (intervalle de confiance : -7.16 ; 4.641).

Tableau A6.1 Exemples de résultats jugés initialement « indulgents » et « neutres »

Pays	Langue	Écart moyen entre les scores déclarés et les scores du vérificateur	N	Écart type	Intervalle de confiance		Indulgence (+)
					À la baisse	À la hausse	Sévérité (-)
aaa	aaaa	15.17	80	41.53	5.93	24.41	+
bbb	bbbb	-1.26	78	26.17	-7.16	4.641	

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366997>

De plus, deux types d'incohérence entre les codes nationaux et les codes des vérificateurs ont été épinglés :

- les cas dans lesquels la comparaison entre les codes du vérificateur et les quatre codes nationaux révèle moins de deux concordances ; et
- les cas dans lesquels le score moyen brut des quatre correcteurs nationaux s'écarte, à la hausse ou à la baisse, du score calculé sur la base des codes du vérificateur dans une mesure supérieure à 0.5 point.

Ces cas sont signalés si l'une des deux conditions s'applique. Le tableau A6.2 montre des exemples de cas signalés.

Tableau A6.2 Exemples de cas signalés

Pays	ID de l'élève	Question	Correcteur 1	Correcteur 2	Correcteur 3	Correcteur 4	Vérificateur	Cas signalé (O/N)
xxx	Xxxxx00001	R104Q05	0	1	1	1	1	N
xxx	Xxxxx00012	R104Q05	1	1	1	1	0	Y
xxx	Xxxxx00031	R104Q05	1	1	1	0	0	Y
xxx	Xxxxx00014	R104Q05	0	1	1	2	0	Y
xxx	Xxxxx00020	R104Q05	1	0	2	1	2	Y
xxx	Xxxxx00025	R104Q05	2	0	2	0	2	Y

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366997>

Dans chaque pays, le pourcentage de cas signalés (Y) a été calculé pour chaque item, dans chaque carnet. Si plus de 10 % de cas sont signalés dans un pays, l'item est mis en surbrillance. Le tableau A6.3 montre la situation de deux pays hypothétiques. Le pays A (aaa) accuse un pourcentage élevé de cas signalés (quatre items sur six), ce qui dénote souvent une indulgence ou une sévérité excessive. Dans le pays B (bbb), deux items seulement accusent un pourcentage relativement élevé de cas signalés, ce qui ne dénote habituellement ni indulgence ni sévérité excessives.

Tableau A6.3 Pourcentages de cas signalés dans le carnet 12 dans deux pays fictifs

Pays	R432Q05	R446Q06	R456Q02	R456Q06	R460Q01	R466Q02	Total	N
aaa	26.25	8.75	15.00	11.25	17.50	2.50	13.54	80
bbb	5.13	11.54	10.26	1.28	7.69	1.28	6.20	78

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366997>

2. Ces résultats ont été analysés de manière plus approfondie par un adjudicateur du Consortium pour confirmer que la sévérité ou l'indulgence était à imputer au correcteur national et non au vérificateur international.



Les items R111Q02B et R111Q06B (carnet 8) se distinguent par un pourcentage élevé de cas discordants dans la quasi-totalité des pays. Par conséquent, ces items ont été exclus des estimations d'indulgence/sévérité et ont été analysés séparément.

Une fois les items R111Q02B et R111Q06B exclus, la situation des pays a été soumise à une autre adjudication en cas de suspicion d'indulgence ou de sévérité dans le codage des deux carnets. Ce processus a consisté à soumettre les réponses d'un échantillon aléatoire de 30 élèves à un correcteur expérimenté désigné par l'adjudicateur international. Ces 30 réponses ont été traduites en anglais. Les quatre codes nationaux et le code du vérificateur ont été analysés par l'adjudicateur international.

L'indulgence ou la sévérité systématique des correcteurs nationaux dans la correction des items d'un domaine d'évaluation est confirmée si le pourcentage de cas concordants entre le vérificateur et l'adjudicateur est supérieur à 50 % dans chaque carnet. Les résultats de l'étude de fidélité inter-pays seront présentés dans le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).



Annexe B

TABLEAUX DES RÉSULTATS

Tous les tableaux de l'annexe B sont disponibles en ligne

Annexe B1 : Résultats des pays et des économies

Annexe B2 : Résultats des régions au sein des pays

Données adjudgées

Les normes d'échantillonnage et de comparabilité internationale PISA ont été respectées, les données de ces régions ont été adjudgées au niveau international.

Données non adjudgées

Les normes d'échantillonnage PISA au niveau régional ont été évaluées par les pays concernés.

Dans ces pays, le respect des normes d'échantillonnage et de comparabilité internationale PISA a été évalué et adjudgé au niveau international uniquement pour les données de l'ensemble des régions du pays concerné.

Remarque : sauf mention contraire, l'ensemble des données présentées dans les tableaux ci-après proviennent de la *Base de données PISA* de l'OCDE.

ANNEXE B1

RÉSULTATS DES PAYS ET ÉCONOMIES

[Partie 1/1]

Tableau I.2.1 Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit

OCDE	Niveaux de compétence															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	1.0	(0.1)	3.3	(0.3)	10.0	(0.4)	20.4	(0.6)	28.5	(0.7)	24.1	(0.7)	10.7	(0.5)	2.1	(0.3)
Autriche	1.9	(0.4)	8.1	(0.8)	17.5	(1.0)	24.1	(1.0)	26.0	(0.9)	17.4	(0.9)	4.5	(0.4)	0.4	(0.1)
Belgique	1.1	(0.3)	4.7	(0.5)	11.9	(0.6)	20.3	(0.7)	25.8	(0.9)	24.9	(0.7)	10.1	(0.5)	1.1	(0.2)
Canada	0.4	(0.1)	2.0	(0.2)	7.9	(0.3)	20.2	(0.6)	30.0	(0.7)	26.8	(0.6)	11.0	(0.4)	1.8	(0.2)
Chili	1.3	(0.2)	7.4	(0.8)	21.9	(1.0)	33.2	(1.1)	25.6	(1.1)	9.3	(0.7)	1.3	(0.2)	0.0	(0.0)
République tchèque	0.8	(0.3)	5.5	(0.6)	16.8	(1.1)	27.4	(1.0)	27.0	(1.0)	17.4	(1.0)	4.7	(0.4)	0.4	(0.1)
Danemark	0.4	(0.1)	3.1	(0.3)	11.7	(0.7)	26.0	(0.9)	33.1	(1.2)	20.9	(1.1)	4.4	(0.4)	0.3	(0.1)
Estonie	0.3	(0.1)	2.4	(0.4)	10.6	(0.9)	25.6	(1.3)	33.8	(1.0)	21.2	(0.8)	5.4	(0.5)	0.6	(0.2)
Finlande	0.2	(0.1)	1.5	(0.2)	6.4	(0.4)	16.7	(0.6)	30.1	(0.8)	30.6	(0.9)	12.9	(0.7)	1.6	(0.2)
France	2.3	(0.5)	5.6	(0.5)	11.8	(0.8)	21.1	(1.0)	27.2	(1.0)	22.4	(1.1)	8.5	(0.8)	1.1	(0.3)
Allemagne	0.8	(0.2)	4.4	(0.5)	13.3	(0.8)	22.2	(0.9)	28.8	(1.1)	22.8	(0.9)	7.0	(0.6)	0.6	(0.2)
Grèce	1.4	(0.4)	5.6	(0.9)	14.3	(1.1)	25.6	(1.1)	29.3	(1.2)	18.2	(1.0)	5.0	(0.5)	0.6	(0.2)
Hongrie	0.6	(0.2)	4.7	(0.8)	12.3	(1.0)	23.8	(1.2)	31.0	(1.3)	21.6	(1.1)	5.8	(0.7)	0.3	(0.1)
Islande	1.1	(0.2)	4.2	(0.4)	11.5	(0.7)	22.2	(0.8)	30.6	(0.9)	21.9	(0.8)	7.5	(0.6)	1.0	(0.2)
Irlande	1.5	(0.4)	3.9	(0.5)	11.8	(0.7)	23.3	(1.0)	30.6	(0.9)	21.9	(0.9)	6.3	(0.5)	0.7	(0.2)
Israël	3.9	(0.7)	8.0	(0.7)	14.7	(0.6)	22.5	(1.0)	25.5	(0.9)	18.1	(0.7)	6.4	(0.5)	1.0	(0.2)
Italie	1.4	(0.2)	5.2	(0.3)	14.4	(0.5)	24.0	(0.5)	28.9	(0.6)	20.2	(0.5)	5.4	(0.3)	0.4	(0.1)
Japon	1.3	(0.4)	3.4	(0.5)	8.9	(0.7)	18.0	(0.8)	28.0	(0.9)	27.0	(0.9)	11.5	(0.7)	1.9	(0.4)
Corée	0.2	(0.2)	0.9	(0.3)	4.7	(0.6)	15.4	(1.0)	33.0	(1.2)	32.9	(1.4)	11.9	(1.0)	1.0	(0.2)
Luxembourg	3.1	(0.3)	7.3	(0.4)	15.7	(0.6)	24.0	(0.7)	27.0	(0.6)	17.3	(0.6)	5.2	(0.4)	0.5	(0.2)
Mexique	3.2	(0.3)	11.4	(0.5)	25.5	(0.6)	33.0	(0.6)	21.2	(0.6)	5.3	(0.4)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
Pays-Bas	0.1	(0.1)	1.8	(0.3)	12.5	(1.4)	24.7	(1.5)	27.6	(1.2)	23.5	(1.7)	9.1	(1.0)	0.7	(0.2)
Nouvelle-Zélande	0.9	(0.2)	3.2	(0.4)	10.2	(0.6)	19.3	(0.8)	25.8	(0.8)	24.8	(0.8)	12.9	(0.8)	2.9	(0.4)
Norvège	0.5	(0.1)	3.4	(0.4)	11.0	(0.7)	23.6	(0.8)	30.9	(0.9)	22.1	(1.2)	7.6	(0.9)	0.8	(0.2)
Pologne	0.6	(0.1)	3.1	(0.3)	11.3	(0.7)	24.5	(1.1)	31.0	(1.0)	22.3	(1.0)	6.5	(0.5)	0.7	(0.1)
Portugal	0.6	(0.1)	4.0	(0.4)	13.0	(1.0)	26.4	(1.1)	31.6	(1.1)	19.6	(0.9)	4.6	(0.5)	0.2	(0.1)
République slovaque	0.8	(0.3)	5.6	(0.6)	15.9	(0.8)	28.1	(1.0)	28.5	(1.1)	16.7	(0.8)	4.2	(0.5)	0.3	(0.1)
Slovénie	0.8	(0.1)	5.2	(0.3)	15.2	(0.5)	25.6	(0.7)	29.2	(0.9)	19.3	(0.8)	4.3	(0.5)	0.3	(0.1)
Espagne	1.2	(0.2)	4.7	(0.4)	13.6	(0.6)	26.8	(0.8)	32.6	(1.0)	17.7	(0.7)	3.2	(0.3)	0.2	(0.1)
Suède	1.5	(0.3)	4.3	(0.4)	11.7	(0.7)	23.5	(1.0)	29.8	(1.0)	20.3	(0.9)	7.7	(0.6)	1.3	(0.3)
Suisse	0.7	(0.2)	4.1	(0.4)	12.1	(0.6)	22.7	(0.7)	29.7	(0.8)	22.6	(0.8)	7.4	(0.7)	0.7	(0.2)
Turquie	0.8	(0.2)	5.6	(0.6)	18.1	(1.0)	32.2	(1.2)	29.1	(1.1)	12.4	(1.1)	1.8	(0.4)	0.0	(0.0)
Royaume-Uni	1.0	(0.2)	4.1	(0.4)	13.4	(0.6)	24.9	(0.7)	28.8	(0.8)	19.8	(0.8)	7.0	(0.5)	1.0	(0.2)
États-Unis	0.6	(0.1)	4.0	(0.4)	13.1	(0.8)	24.4	(0.9)	27.6	(0.8)	20.6	(0.9)	8.4	(0.8)	1.5	(0.4)
Total de l'OCDE	1.1	(0.1)	4.8	(0.1)	13.8	(0.3)	24.4	(0.3)	27.9	(0.3)	19.9	(0.3)	7.0	(0.2)	1.0	(0.1)
Moyenne de l'OCDE	1.1	(0.0)	4.6	(0.1)	13.1	(0.1)	24.0	(0.2)	28.9	(0.2)	20.7	(0.2)	6.8	(0.1)	0.8	(0.0)
Partenaires																
Albanie	11.3	(0.9)	18.7	(1.3)	26.6	(1.2)	25.6	(1.3)	14.4	(1.2)	3.1	(0.5)	0.2	(0.1)	0.0	c
Argentine	10.8	(1.1)	15.8	(1.3)	25.0	(1.3)	25.4	(1.2)	16.0	(1.0)	6.0	(0.8)	0.9	(0.2)	0.1	(0.1)
Azerbaïdjan	9.7	(1.1)	26.1	(1.1)	36.9	(1.2)	21.5	(1.2)	5.3	(0.8)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)	0.0	c
Bésil	5.0	(0.4)	16.0	(0.7)	28.6	(0.8)	27.1	(0.8)	15.9	(0.9)	6.1	(0.5)	1.2	(0.2)	0.1	(0.1)
Bulgarie	8.0	(1.1)	12.9	(1.4)	20.1	(1.4)	23.4	(1.1)	21.8	(1.4)	11.0	(1.1)	2.6	(0.5)	0.2	(0.1)
Colombie	4.2	(0.7)	13.9	(1.0)	29.0	(1.2)	30.6	(1.1)	17.1	(1.0)	4.6	(0.5)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
Croatie	1.0	(0.2)	5.0	(0.4)	16.5	(1.0)	27.4	(1.0)	30.6	(1.2)	16.4	(1.0)	3.1	(0.4)	0.1	(0.1)
Dubaï (EAU)	3.7	(0.2)	9.4	(0.5)	17.9	(0.5)	25.4	(0.7)	23.5	(0.8)	14.8	(0.7)	4.8	(0.5)	0.5	(0.2)
Hong-Kong (Chine)	0.2	(0.1)	1.5	(0.3)	6.6	(0.6)	16.1	(0.8)	31.4	(0.9)	31.8	(0.9)	11.2	(0.7)	1.2	(0.3)
Indonésie	1.7	(0.4)	14.1	(1.3)	37.6	(1.6)	34.3	(1.4)	11.2	(1.3)	1.0	(0.3)	0.0	c	0.0	c
Jordanie	6.9	(0.6)	13.6	(0.8)	27.6	(1.0)	31.8	(1.0)	16.5	(1.0)	3.4	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	c
Kazakhstan	7.5	(0.7)	20.4	(1.0)	30.7	(0.9)	24.1	(0.9)	13.1	(0.9)	3.7	(0.5)	0.4	(0.1)	0.0	c
Kirghizistan	29.8	(1.2)	29.7	(0.9)	23.8	(0.9)	11.5	(0.8)	4.2	(0.6)	1.0	(0.3)	0.1	(0.1)	0.0	c
Lettonie	0.4	(0.2)	3.3	(0.6)	13.9	(1.0)	28.8	(1.5)	33.5	(1.2)	17.2	(1.0)	2.9	(0.4)	0.1	c
Liechtenstein	0.0	c	2.8	(1.2)	12.8	(1.8)	24.0	(2.8)	31.1	(2.8)	24.6	(2.3)	4.2	(1.4)	0.4	c
Lituanie	0.9	(0.3)	5.5	(0.6)	17.9	(0.9)	30.0	(1.0)	28.6	(0.9)	14.1	(0.8)	2.8	(0.4)	0.1	(0.1)
Macao (Chine)	0.3	(0.1)	2.6	(0.3)	12.0	(0.4)	30.6	(0.6)	34.8	(0.7)	16.9	(0.5)	2.8	(0.2)	0.1	(0.1)
Monténégro	5.9	(0.5)	15.8	(0.8)	27.8	(0.8)	28.0	(0.9)	16.8	(0.8)	5.0	(0.5)	0.6	(0.2)	0.0	c
Panama	13.3	(1.8)	23.1	(1.8)	28.9	(1.8)	20.7	(1.4)	10.1	(1.4)	3.4	(0.7)	0.5	(0.2)	0.0	c
Pérou	14.1	(0.9)	22.0	(1.0)	28.7	(1.1)	22.1	(0.9)	10.1	(0.9)	2.6	(0.5)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)
Qatar	17.8	(0.3)	22.4	(0.5)	23.2	(0.6)	18.3	(0.4)	11.1	(0.5)	5.4	(0.3)	1.5	(0.2)	0.2	(0.1)
Roumanie	4.1	(0.7)	12.7	(1.1)	23.6	(1.2)	31.6	(1.3)	21.2	(1.3)	6.1	(0.7)	0.7	(0.2)	0.0	c
Fédération de Russie	1.6	(0.3)	6.8	(0.6)	19.0	(0.8)	31.6	(1.0)	26.8	(0.9)	11.1	(0.7)	2.8	(0.4)	0.3	(0.1)
Serbie	2.0	(0.4)	8.8	(0.7)	22.1	(0.9)	33.2	(1.0)	25.3	(1.0)	7.9	(0.6)	0.8	(0.2)	0.0	(0.0)
Shanghai (Chine)	0.1	(0.0)	0.6	(0.1)	3.4	(0.5)	13.3	(0.9)	28.5	(1.2)	34.7	(1.0)	17.0	(1.0)	2.4	(0.4)
Singapour	0.4	(0.1)	2.7	(0.3)	9.3	(0.5)	18.5	(0.6)	27.6	(0.8)	25.7	(0.7)	13.1	(0.5)	2.6	(0.3)
Taïpei chinois	0.7	(0.2)	3.5	(0.4)	11.4	(0.6)	24.6	(0.8)	33.5	(1.1)	21.0	(1.0)	4.8	(0.8)	0.4	(0.2)
Thaïlande	1.2	(0.3)	9.9	(0.8)	31.7	(1.1)	36.8	(1.2)	16.7	(0.8)	3.3	(0.5)	0.3	(0.2)	0.0	c
Trinité-et-Tobago	9.6	(0.5)	14.2	(0.6)	21.0	(0.8)	25.0	(0.9)	19.0	(0.9)	8.9	(0.5)	2.1	(0.3)	0.2	(0.1)
Tunisie	5.5	(0.5)	15.0	(0.8)	29.6	(1.1)	31.5	(1.2)	15.1	(1.0)	3.1	(0.5)	0.2	(0.1)	0.0	c
Uruguay	5.5	(0.6)	12.5	(0.7)	23.9	(0.7)	28.0	(0.7)	20.3	(0.7)	8.1	(0.5)	1.7	(0.3)	0.1	(0.1)



[Partie 1/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit, selon le sexe

Tableau I.2.2

		Niveaux de compétence des garçons															
		Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	1.5	(0.2)	4.9	(0.5)	13.2	(0.6)	22.5	(0.8)	27.4	(0.8)	20.6	(0.9)	8.3	(0.6)	1.6	(0.3)
	Autriche	3.1	(0.6)	10.8	(1.2)	21.3	(1.4)	25.1	(1.3)	23.2	(1.2)	13.7	(1.3)	2.7	(0.5)	0.1	(0.1)
	Belgique	1.7	(0.3)	6.2	(0.7)	13.7	(0.8)	22.0	(0.9)	24.7	(1.0)	22.4	(1.0)	8.6	(0.7)	0.8	(0.3)
	Canada	0.6	(0.1)	3.0	(0.3)	10.8	(0.6)	22.9	(0.8)	29.7	(0.9)	23.5	(0.7)	8.3	(0.5)	1.0	(0.2)
	Chili	1.9	(0.4)	9.4	(1.1)	24.8	(1.2)	32.1	(1.4)	22.7	(1.4)	8.1	(0.8)	1.0	(0.3)	0.0	(0.0)
	République tchèque	1.4	(0.4)	7.7	(0.9)	21.7	(1.6)	29.9	(1.7)	24.4	(1.5)	12.2	(1.0)	2.6	(0.4)	0.2	(0.1)
	Danemark	0.6	(0.2)	4.3	(0.5)	14.1	(1.1)	29.2	(1.3)	31.6	(1.5)	17.0	(1.4)	3.0	(0.6)	0.2	(0.1)
	Estonie	0.6	(0.3)	3.7	(0.6)	14.6	(1.3)	30.3	(1.5)	32.0	(1.4)	15.4	(1.0)	3.1	(0.6)	0.2	(0.1)
	Finlande	0.3	(0.1)	2.5	(0.4)	10.1	(0.7)	22.7	(1.0)	32.3	(1.3)	23.9	(1.2)	7.5	(0.8)	0.6	(0.2)
	France	3.4	(0.7)	8.1	(0.9)	14.1	(1.2)	23.3	(1.4)	25.4	(1.5)	18.6	(1.3)	6.3	(0.8)	0.7	(0.3)
	Allemagne	1.3	(0.4)	6.3	(0.7)	16.4	(1.1)	24.3	(1.3)	28.5	(1.4)	18.8	(1.3)	4.1	(0.5)	0.3	(0.2)
	Grèce	2.4	(0.6)	8.6	(1.2)	18.7	(1.4)	27.3	(1.2)	26.1	(1.9)	13.5	(1.2)	3.2	(0.7)	0.2	(0.1)
	Hongrie	0.9	(0.4)	6.6	(1.1)	16.1	(1.4)	25.6	(1.7)	29.7	(1.4)	17.3	(1.4)	3.8	(0.7)	0.1	(0.1)
	Islande	1.8	(0.3)	6.6	(0.6)	15.5	(0.9)	24.4	(1.1)	28.2	(1.1)	18.0	(1.1)	5.1	(0.7)	0.6	(0.3)
	Irlande	2.5	(0.6)	5.7	(0.7)	15.0	(1.3)	25.0	(1.6)	29.5	(1.3)	17.8	(1.6)	4.1	(0.7)	0.4	(0.2)
	Israël	6.2	(1.1)	10.8	(1.0)	17.0	(1.0)	22.9	(1.1)	21.6	(1.0)	15.1	(1.0)	5.5	(0.8)	0.8	(0.2)
	Italie	2.3	(0.4)	7.7	(0.5)	18.9	(0.7)	25.9	(0.8)	25.4	(0.7)	15.9	(0.6)	3.6	(0.3)	0.2	(0.1)
	Japon	2.0	(0.7)	5.0	(0.8)	11.9	(1.0)	20.3	(1.2)	26.7	(1.5)	24.1	(1.4)	8.9	(0.9)	1.2	(0.4)
	Corée	0.4	(0.3)	1.4	(0.5)	7.0	(1.0)	19.3	(1.6)	34.3	(1.6)	28.4	(1.9)	8.7	(1.1)	0.7	(0.2)
	Luxembourg	4.7	(0.5)	9.8	(0.7)	18.4	(1.1)	23.9	(1.2)	25.2	(0.9)	14.4	(0.8)	3.5	(0.4)	0.2	(0.1)
	Mexique	4.4	(0.5)	14.2	(0.6)	27.6	(0.7)	31.5	(0.7)	17.8	(0.7)	4.2	(0.4)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
	Pays-Bas	0.1	(0.1)	2.7	(0.5)	15.1	(1.7)	26.5	(1.6)	26.9	(1.5)	20.9	(1.7)	7.3	(1.0)	0.5	(0.2)
	Nouvelle-Zélande	1.7	(0.4)	5.1	(0.7)	13.9	(0.9)	21.3	(1.0)	25.7	(1.1)	20.6	(1.1)	10.1	(1.1)	1.8	(0.4)
	Norvège	1.0	(0.3)	5.5	(0.6)	14.9	(0.9)	27.4	(1.2)	28.8	(1.1)	17.4	(1.1)	4.5	(0.8)	0.5	(0.2)
	Pologne	1.2	(0.3)	5.4	(0.6)	16.1	(1.0)	28.3	(1.3)	27.9	(1.3)	16.9	(1.0)	4.0	(0.7)	0.3	(0.2)
	Portugal	1.1	(0.2)	6.1	(0.7)	17.5	(1.2)	28.3	(1.3)	28.3	(1.4)	15.4	(1.2)	3.1	(0.5)	0.2	(0.1)
	République slovaque	1.1	(0.4)	8.9	(1.0)	22.0	(1.3)	30.6	(1.6)	23.4	(1.5)	11.5	(0.9)	2.5	(0.4)	0.1	(0.1)
	Slovénie	1.5	(0.2)	8.4	(0.6)	21.3	(0.8)	27.3	(0.9)	25.4	(1.0)	14.0	(0.8)	1.9	(0.5)	0.2	(0.2)
	Espagne	1.7	(0.3)	6.2	(0.5)	16.5	(0.8)	28.9	(0.9)	30.0	(1.2)	14.2	(0.8)	2.4	(0.3)	0.1	(0.0)
	Suède	2.3	(0.4)	6.5	(0.6)	15.4	(1.1)	25.8	(1.4)	27.8	(1.2)	16.3	(1.0)	5.3	(0.6)	0.7	(0.2)
	Suisse	1.0	(0.2)	5.7	(0.6)	15.3	(0.9)	25.7	(1.0)	28.7	(1.0)	18.4	(1.0)	4.6	(0.6)	0.5	(0.2)
	Turquie	1.2	(0.3)	8.6	(0.9)	23.6	(1.4)	32.8	(1.6)	24.5	(1.5)	8.4	(1.1)	0.8	(0.3)	0.0	c
	Royaume-Uni	1.5	(0.3)	5.6	(0.6)	16.0	(1.0)	25.8	(1.1)	27.0	(1.1)	17.2	(1.1)	6.1	(0.6)	0.9	(0.3)
	États-Unis	0.9	(0.3)	5.4	(0.7)	15.2	(1.0)	25.6	(1.3)	25.8	(1.1)	19.0	(1.3)	7.2	(0.8)	0.9	(0.5)
	Total de l'OCDE	1.7	(0.1)	6.6	(0.2)	16.7	(0.4)	25.9	(0.4)	26.0	(0.4)	17.1	(0.4)	5.4	(0.2)	0.6	(0.1)
	Moyenne de l'OCDE	1.8	(0.1)	6.6	(0.1)	16.6	(0.2)	26.0	(0.2)	27.0	(0.2)	16.8	(0.2)	4.8	(0.1)	0.5	(0.0)
Partenaires	Albanie	17.5	(1.5)	24.4	(1.7)	27.2	(1.6)	19.7	(1.8)	9.7	(1.3)	1.5	(0.5)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Argentine	14.8	(1.5)	18.1	(1.9)	25.9	(1.6)	23.0	(1.3)	12.9	(1.2)	4.5	(0.8)	0.7	(0.2)	0.0	(0.1)
	Azerbaïdjan	12.7	(1.3)	29.7	(1.4)	35.1	(1.5)	17.8	(1.5)	4.3	(0.7)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Brésil	7.1	(0.6)	19.5	(1.1)	29.9	(1.0)	24.2	(1.2)	13.2	(0.9)	5.1	(0.5)	0.9	(0.2)	0.1	(0.1)
	Bulgarie	12.4	(1.6)	16.9	(1.6)	22.7	(1.7)	21.8	(1.5)	17.2	(1.6)	7.6	(1.0)	1.4	(0.5)	0.1	(0.1)
	Colombie	4.6	(1.0)	14.8	(1.5)	30.1	(2.0)	30.0	(1.5)	15.9	(1.3)	4.1	(0.6)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Croatie	1.7	(0.4)	7.9	(0.7)	21.7	(1.4)	29.9	(1.5)	26.0	(1.6)	11.5	(1.1)	1.4	(0.3)	0.0	(0.1)
	Dubaï (EAU)	6.5	(0.4)	13.6	(0.8)	20.8	(0.8)	23.5	(1.0)	20.0	(1.3)	11.6	(1.1)	3.7	(0.6)	0.3	(0.2)
	Hong-Kong (Chine)	0.4	(0.2)	2.1	(0.5)	8.8	(1.0)	18.7	(1.2)	33.2	(1.4)	27.9	(1.4)	8.1	(0.9)	0.8	(0.3)
	Indonésie	2.8	(0.6)	19.5	(1.8)	43.2	(1.8)	27.2	(1.8)	6.9	(1.3)	0.4	(0.2)	0.0	c	0.0	c
	Jordanie	10.9	(1.1)	18.6	(1.2)	32.1	(1.5)	26.7	(1.7)	10.0	(1.1)	1.7	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Kazakhstan	11.4	(0.9)	25.8	(1.3)	30.3	(1.1)	20.2	(1.1)	9.7	(0.9)	2.4	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	c
	Kirghizistan	41.1	(1.7)	29.2	(1.2)	18.2	(1.1)	8.2	(0.8)	2.7	(0.5)	0.6	(0.3)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Lettonie	0.7	(0.3)	5.6	(0.9)	20.3	(1.6)	31.8	(1.8)	29.0	(1.9)	11.1	(1.2)	1.5	(0.4)	0.0	(0.1)
	Liechtenstein	0.0	c	4.5	(1.9)	16.8	(3.0)	26.2	(4.5)	29.3	(3.2)	20.2	(2.7)	2.9	(1.4)	0.2	(0.5)
	Lituanie	1.6	(0.4)	9.0	(0.9)	24.8	(1.3)	32.7	(1.7)	22.8	(1.3)	8.1	(0.7)	0.9	(0.3)	0.0	(0.0)
	Macao (Chine)	0.4	(0.1)	3.9	(0.5)	16.2	(0.8)	33.8	(0.9)	31.7	(0.8)	12.3	(0.7)	1.6	(0.3)	0.1	(0.1)
	Monténégro	9.4	(0.7)	20.8	(0.8)	31.3	(1.2)	23.9	(1.2)	11.6	(1.1)	2.8	(0.5)	0.3	(0.3)	0.0	c
	Panama	16.2	(2.4)	26.0	(2.3)	29.4	(2.6)	19.3	(2.1)	7.0	(1.2)	1.8	(0.6)	0.3	(0.2)	0.0	c
	Pérou	16.2	(1.1)	24.4	(1.3)	29.1	(1.4)	19.9	(1.2)	7.8	(0.8)	2.1	(0.5)	0.5	(0.3)	0.1	(0.1)
	Qatar	24.6	(0.6)	25.6	(0.7)	22.0	(0.8)	13.6	(0.6)	8.3	(0.6)	4.6	(0.4)	1.2	(0.2)	0.2	(0.1)
	Roumanie	6.1	(1.1)	17.6	(1.6)	27.0	(1.4)	28.6	(1.9)	16.3	(1.4)	4.1	(0.6)	0.3	(0.2)	0.0	c
	Fédération de Russie	2.6	(0.6)	10.0	(1.0)	23.8	(1.1)	32.7	(1.8)	22.0	(1.2)	7.3	(0.9)	1.5	(0.4)	0.2	(0.1)
	Serbie	3.2	(0.6)	12.4	(1.0)	27.0	(1.4)	31.5	(1.7)	19.8	(1.2)	5.6	(0.6)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Shanghai (Chine)	0.2	(0.1)	0.9	(0.3)	5.5	(0.8)	17.8	(1.2)	31.5	(1.5)	30.9	(1.4)	11.7	(0.9)	1.4	(0.3)
	Singapour	0.7	(0.2)	4.2	(0.4)	11.3	(0.7)	20.3	(0.9)	27.6	(1.0)	23.8	(0.9)	10.6	(0.7)	1.6	(0.4)
	Taipei chinois	1.3	(0.3)	5.5	(0.6)	14.9	(1.0)	27.0	(1.3)	31.0	(1.4)	17.2	(1.2)	3.1	(0.7)	0.2	(0.2)
	Thaïlande	2.3	(0.5)	16.1	(1.3)	37.1	(1.6)	30.9	(1.5)	11.6	(1.2)	2.0	(0.5)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Trinité-et-Tobago	14.3	(0.8)	18.3	(1.0)	22.8	(1.1)	22.4	(1.1)	15.5	(1.0)	5.9	(0.6)	0.8	(0.3)	0.0	(0.0)
	Tunisie	8.4	(0.8)	18.9	(1.1)	30.3	(1.1)	27.9	(1.2)	12.2	(1.2)	2.1	(0.6)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Uruguay	8.8	(0.9)	16.4	(1.0)	26.2	(1.0)	25.1	(1.1)	16.4	(1.0)	6.0	(0.7)	1.1	(0.2)	0.0	(0.1)

[Partie 2/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit, selon le sexe

Tableau I.2.2

		Niveaux de compétence des filles															
		Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	0.4	(0.1)	1.8	(0.2)	6.8	(0.5)	18.4	(0.8)	29.5	(1.0)	27.4	(0.8)	13.0	(0.7)	2.6	(0.4)
	Autriche	0.9	(0.4)	5.6	(0.9)	13.8	(1.1)	23.1	(1.4)	28.7	(1.3)	21.1	(1.2)	6.3	(0.7)	0.6	(0.2)
	Belgique	0.6	(0.2)	3.2	(0.6)	10.0	(0.9)	18.5	(0.9)	27.1	(1.1)	27.6	(1.1)	11.6	(0.8)	1.4	(0.3)
	Canada	0.1	(0.0)	0.9	(0.2)	5.0	(0.4)	17.5	(0.7)	30.2	(0.8)	30.1	(0.8)	13.6	(0.6)	2.6	(0.3)
	Chili	0.7	(0.3)	5.2	(0.7)	18.9	(1.2)	34.4	(1.5)	28.7	(1.5)	10.6	(1.2)	1.5	(0.4)	0.0	(0.0)
	République tchèque	0.2	(0.2)	3.0	(0.6)	11.1	(1.1)	24.6	(1.4)	30.0	(1.3)	23.3	(1.4)	7.2	(0.8)	0.6	(0.2)
	Danemark	0.2	(0.1)	2.0	(0.3)	9.3	(0.8)	22.9	(1.2)	34.6	(1.7)	24.8	(1.3)	5.7	(0.6)	0.4	(0.2)
	Estonie	0.0	(0.0)	1.0	(0.4)	6.3	(0.8)	20.6	(1.5)	35.6	(1.4)	27.5	(1.2)	7.8	(0.8)	1.1	(0.4)
	Finlande	0.1	(0.1)	0.5	(0.2)	2.6	(0.4)	10.7	(0.8)	27.8	(1.1)	37.3	(1.1)	18.3	(1.0)	2.7	(0.4)
	France	1.3	(0.5)	3.3	(0.6)	9.6	(0.8)	19.0	(1.2)	28.9	(1.4)	25.9	(1.4)	10.6	(1.2)	1.5	(0.4)
	Allemagne	0.3	(0.2)	2.4	(0.4)	9.9	(0.9)	20.1	(1.0)	29.2	(1.3)	27.0	(1.1)	10.0	(0.9)	1.0	(0.3)
	Grèce	0.5	(0.3)	2.6	(0.7)	10.1	(1.1)	23.9	(1.5)	32.4	(1.3)	22.8	(1.3)	6.7	(0.8)	1.0	(0.3)
	Hongrie	0.2	(0.2)	2.8	(0.8)	8.4	(1.1)	21.9	(1.7)	32.5	(1.9)	26.0	(1.7)	7.8	(1.0)	0.5	(0.2)
	Islande	0.4	(0.2)	1.9	(0.5)	7.6	(0.9)	19.9	(1.0)	33.1	(1.6)	25.7	(1.4)	9.9	(1.0)	1.4	(0.4)
	Irlande	0.6	(0.2)	2.1	(0.5)	8.6	(0.8)	21.4	(1.4)	31.6	(1.1)	26.2	(1.3)	8.6	(0.9)	1.0	(0.4)
	Israël	1.5	(0.4)	5.2	(0.6)	12.5	(0.7)	22.1	(1.4)	29.2	(1.5)	20.9	(1.1)	7.3	(0.7)	1.2	(0.3)
	Italie	0.5	(0.1)	2.6	(0.3)	9.6	(0.5)	22.1	(0.8)	32.5	(0.7)	24.8	(0.7)	7.2	(0.5)	0.6	(0.1)
	Japon	0.6	(0.3)	1.6	(0.4)	5.7	(0.7)	15.5	(1.2)	29.4	(1.3)	30.2	(1.3)	14.2	(1.2)	2.7	(0.6)
	Corée	0.1	(0.1)	0.3	(0.1)	2.1	(0.5)	11.1	(1.3)	31.6	(1.7)	38.0	(1.9)	15.4	(1.4)	1.5	(0.3)
	Luxembourg	1.5	(0.3)	4.7	(0.7)	12.9	(1.1)	24.1	(1.1)	28.9	(1.1)	20.3	(1.0)	7.0	(0.6)	0.7	(0.3)
	Mexique	2.1	(0.3)	8.6	(0.5)	23.4	(0.7)	34.4	(0.8)	24.6	(0.7)	6.4	(0.5)	0.5	(0.1)	0.0	(0.0)
	Pays-Bas	0.0	c	0.9	(0.3)	9.8	(1.3)	23.0	(1.8)	28.3	(1.4)	26.2	(1.9)	10.8	(1.2)	1.0	(0.3)
	Nouvelle-Zélande	0.2	(0.1)	1.3	(0.4)	6.3	(0.6)	17.3	(1.0)	25.9	(1.1)	29.3	(1.1)	15.8	(1.0)	4.0	(0.7)
	Norvège	0.1	(0.1)	1.3	(0.3)	7.0	(0.8)	19.6	(1.0)	33.1	(1.4)	27.0	(1.6)	10.8	(1.2)	1.2	(0.3)
	Pologne	0.1	(0.1)	0.9	(0.2)	6.5	(0.8)	20.7	(1.3)	34.1	(1.3)	27.6	(1.5)	9.1	(0.9)	1.0	(0.2)
	Portugal	0.1	(0.1)	2.0	(0.5)	8.7	(1.0)	24.5	(1.3)	34.8	(1.2)	23.6	(1.2)	5.9	(0.8)	0.3	(0.2)
	République slovaque	0.4	(0.3)	2.3	(0.5)	9.8	(0.8)	25.7	(1.2)	33.6	(1.4)	21.8	(1.2)	5.9	(0.8)	0.4	(0.2)
	Slovénie	0.1	(0.1)	1.8	(0.3)	8.8	(0.7)	23.8	(1.1)	33.3	(1.2)	24.9	(1.3)	6.9	(0.9)	0.4	(0.2)
	Espagne	0.7	(0.2)	3.2	(0.4)	10.7	(0.7)	24.7	(1.1)	35.2	(1.1)	21.2	(0.9)	4.0	(0.3)	0.3	(0.1)
	Suède	0.7	(0.3)	2.0	(0.5)	7.8	(0.7)	21.1	(1.1)	31.8	(1.3)	24.5	(1.3)	10.2	(0.9)	2.0	(0.4)
	Suisse	0.3	(0.1)	2.4	(0.4)	8.7	(0.8)	19.5	(1.0)	30.8	(1.2)	27.0	(1.2)	10.2	(1.0)	1.0	(0.3)
	Turquie	0.3	(0.1)	2.4	(0.5)	12.3	(1.2)	31.5	(1.9)	33.9	(1.5)	16.6	(1.5)	2.9	(0.6)	0.1	(0.1)
	Royaume-Uni	0.5	(0.2)	2.7	(0.4)	10.8	(0.8)	24.0	(1.0)	30.6	(1.0)	22.4	(1.1)	8.0	(0.7)	1.1	(0.3)
	États-Unis	0.2	(0.1)	2.5	(0.4)	10.9	(1.0)	23.1	(1.3)	29.4	(1.6)	22.2	(1.3)	9.5	(1.0)	2.1	(0.6)
	Total de l'OCDE	0.6	(0.1)	3.0	(0.1)	10.8	(0.3)	22.9	(0.5)	29.9	(0.6)	22.9	(0.5)	8.6	(0.3)	1.4	(0.2)
	Moyenne de l'OCDE	0.5	(0.0)	2.6	(0.1)	9.5	(0.1)	21.9	(0.2)	30.9	(0.2)	24.7	(0.2)	8.8	(0.1)	1.2	(0.1)
Partenaires	Albanie	4.9	(0.7)	12.8	(1.3)	26.0	(1.7)	31.9	(1.9)	19.4	(1.6)	4.8	(0.9)	0.3	(0.2)	0.0	(0.0)
	Argentine	7.2	(1.0)	13.8	(1.1)	24.3	(1.6)	27.4	(1.5)	18.7	(1.5)	7.4	(1.1)	1.1	(0.4)	0.1	(0.1)
	Azerbaïdjan	6.6	(1.0)	22.4	(1.5)	38.8	(1.6)	25.4	(1.5)	6.2	(1.1)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Brésil	3.1	(0.4)	12.9	(0.9)	27.4	(1.2)	29.7	(1.0)	18.3	(1.1)	6.9	(0.7)	1.4	(0.2)	0.1	(0.1)
	Bulgarie	3.3	(0.7)	8.5	(1.3)	17.3	(1.5)	25.2	(1.4)	26.8	(1.6)	14.6	(1.5)	3.9	(0.7)	0.3	(0.2)
	Colombie	3.9	(0.6)	13.0	(1.1)	28.1	(1.3)	31.2	(1.3)	18.2	(1.2)	5.1	(0.7)	0.6	(0.2)	0.0	(0.0)
	Croatie	0.2	(0.1)	1.8	(0.4)	10.6	(1.1)	24.6	(1.2)	35.7	(1.5)	22.0	(1.5)	4.9	(0.7)	0.2	(0.1)
	Dubaï (EAU)	0.9	(0.2)	4.9	(0.4)	14.9	(0.7)	27.5	(1.2)	27.1	(1.3)	18.0	(0.8)	6.0	(0.7)	0.7	(0.2)
	Hong-Kong (Chine)	0.0	(0.0)	0.8	(0.2)	4.1	(0.7)	13.1	(0.9)	29.4	(1.2)	36.2	(1.2)	14.7	(1.0)	1.7	(0.4)
	Indonésie	0.6	(0.2)	8.8	(1.2)	32.1	(2.0)	41.2	(1.8)	15.5	(1.8)	1.6	(0.5)	0.0	(0.1)	0.0	c
	Jordanie	2.8	(0.5)	8.4	(1.1)	23.0	(1.3)	37.0	(1.2)	23.1	(1.5)	5.3	(0.7)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
	Kazakhstan	3.6	(0.6)	14.9	(1.2)	31.2	(1.4)	28.1	(1.3)	16.6	(1.2)	5.1	(0.7)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Kirghizistan	19.1	(1.4)	30.1	(1.5)	29.0	(1.4)	14.7	(1.3)	5.5	(0.8)	1.4	(0.3)	0.2	(0.1)	0.0	c
	Lettonie	0.0	(0.0)	1.1	(0.4)	7.6	(1.0)	25.9	(1.7)	37.9	(1.5)	23.1	(1.3)	4.2	(0.6)	0.1	(0.1)
	Liechtenstein	0.0	c	1.0	(1.0)	8.4	(2.4)	21.6	(3.2)	33.0	(4.3)	29.6	(4.0)	5.8	(2.3)	0.6	(0.8)
	Lituanie	0.2	(0.2)	2.0	(0.4)	10.8	(0.9)	27.2	(1.2)	34.5	(1.3)	20.3	(1.3)	4.7	(0.7)	0.3	(0.1)
	Macao (Chine)	0.1	(0.1)	1.3	(0.2)	7.6	(0.6)	27.2	(0.8)	38.0	(1.0)	21.6	(0.7)	4.0	(0.4)	0.1	(0.1)
	Monténégro	2.2	(0.5)	10.6	(1.2)	24.2	(1.3)	32.4	(1.2)	22.4	(1.1)	7.2	(0.7)	0.9	(0.3)	0.0	(0.0)
	Panama	10.4	(1.7)	20.2	(2.1)	28.4	(1.9)	22.1	(1.4)	13.2	(1.9)	4.8	(1.0)	0.8	(0.4)	0.1	(0.1)
	Pérou	12.0	(1.0)	19.6	(1.2)	28.2	(1.4)	24.3	(1.3)	12.4	(1.3)	3.1	(0.7)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)
	Qatar	10.7	(0.5)	19.2	(0.7)	24.5	(0.9)	23.3	(0.7)	14.0	(0.6)	6.3	(0.4)	1.8	(0.2)	0.2	(0.1)
	Roumanie	2.1	(0.5)	8.0	(0.9)	20.3	(1.6)	34.5	(1.8)	25.9	(1.7)	8.0	(1.0)	1.1	(0.3)	0.0	(0.0)
	Fédération de Russie	0.6	(0.2)	3.8	(0.6)	14.2	(1.0)	30.4	(1.4)	31.5	(1.2)	14.9	(1.0)	4.1	(0.7)	0.5	(0.2)
	Serbie	0.7	(0.3)	5.1	(0.7)	17.1	(1.2)	35.0	(1.3)	30.8	(1.3)	10.1	(0.8)	1.1	(0.2)	0.0	(0.1)
	Shanghai (Chine)	0.0	(0.0)	0.2	(0.1)	1.3	(0.3)	8.8	(0.8)	25.5	(1.5)	38.4	(1.5)	22.3	(1.4)	3.4	(0.7)
	Singapour	0.1	(0.1)	1.3	(0.3)	7.3	(0.6)	16.7	(0.9)	27.6	(1.2)	27.7	(1.0)	15.6	(0.8)	3.7	(0.6)
	Taipei chinois	0.1	(0.1)	1.5	(0.3)	7.9	(0.8)	22.2	(1.2)	36.2	(1.5)	24.9	(1.5)	6.5	(1.2)	0.6	(0.4)
	Thaïlande	0.4	(0.2)	5.2	(0.7)	27.6	(1.5)	41.4	(1.6)	20.7	(1.3)	4.3	(0.8)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)
	Trinité-et-Tobago	5.0	(0.5)	10.3	(0.7)	19.2	(1.1)	27.6	(1.2)	22.4	(1.2)	11.9	(0.7)	3.4	(0.4)	0.3	(0.1)
	Tunisie	2.9	(0.5)	11.5	(1.0)	29.0	(1.6)	34.7	(1.7)	17.6	(1.3)	3.9	(0.6)	0.3	(0.2)	0.0	(0.0)
	Uruguay	2.6	(0.4)	9.1	(0.8)	21.9	(0.9)	30.5	(1.2)	23.7	(1.0)	10.0	(0.7)	2.1	(0.4)	0.1	(0.1)



[Partie 1/1]

Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit

Tableau I.2.3

		Tous les élèves				Différences selon le sexe						Centiles											
		Score moyen		Écart type		Garçons		Filles		Différence (G – F)		5 ^e		10 ^e		25 ^e		75 ^e		90 ^e		95 ^e	
		Score moyen	Er. T.	Éc. T.	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.
OCDE	Australie	515 (2.3)		99 (1.4)		496 (2.9)		533 (2.6)		-37 (3.1)		343 (3.8)		384 (3.1)		450 (2.9)		584 (2.7)		638 (3.2)		668 (3.9)	
	Autriche	470 (2.9)		100 (2.0)		449 (3.8)		490 (4.0)		-41 (5.5)		299 (5.2)		334 (6.1)		399 (4.3)		545 (3.3)		596 (3.4)		625 (4.3)	
	Belgique	506 (2.3)		102 (1.7)		493 (3.4)		520 (2.9)		-27 (4.4)		326 (6.1)		368 (4.3)		436 (3.8)		583 (2.2)		631 (2.7)		657 (2.9)	
	Canada	524 (1.5)		90 (0.9)		507 (1.8)		542 (1.7)		-34 (1.9)		368 (2.9)		406 (2.7)		464 (1.9)		588 (1.7)		637 (1.9)		664 (2.1)	
	Chili	449 (3.1)		83 (1.7)		439 (3.9)		461 (3.6)		-22 (4.1)		310 (5.1)		342 (5.0)		393 (4.1)		506 (3.3)		556 (3.6)		584 (5.1)	
	République tchèque	478 (2.9)		92 (1.6)		456 (3.7)		504 (3.0)		-48 (4.1)		325 (4.8)		357 (4.9)		413 (4.2)		545 (3.3)		598 (3.2)		627 (3.6)	
	Danemark	495 (2.1)		84 (1.2)		480 (2.5)		509 (2.5)		-29 (2.9)		350 (3.8)		383 (3.7)		440 (2.9)		554 (2.8)		599 (3.0)		624 (2.9)	
	Estonie	501 (2.6)		83 (1.7)		480 (2.9)		524 (2.8)		-44 (2.5)		359 (5.3)		392 (4.4)		446 (3.3)		559 (2.8)		605 (3.6)		633 (4.1)	
	Finlande	536 (2.3)		86 (1.0)		508 (2.6)		563 (2.4)		-55 (2.3)		382 (3.4)		419 (3.6)		481 (2.7)		597 (2.2)		642 (2.6)		666 (2.6)	
	France	496 (3.4)		106 (2.8)		475 (4.3)		515 (3.4)		-40 (3.7)		305 (8.2)		352 (7.0)		429 (4.7)		572 (4.0)		624 (3.9)		651 (4.6)	
	Allemagne	497 (2.7)		95 (1.8)		478 (3.6)		518 (2.9)		-40 (3.9)		333 (4.8)		367 (5.1)		432 (4.5)		567 (2.8)		615 (3.2)		640 (3.1)	
	Grèce	483 (4.3)		95 (2.4)		459 (5.5)		506 (3.5)		-47 (4.3)		318 (7.8)		355 (8.0)		420 (6.3)		550 (3.1)		601 (3.7)		630 (3.7)	
	Hongrie	494 (3.2)		90 (2.4)		475 (3.9)		513 (3.6)		-38 (4.0)		332 (7.4)		371 (6.9)		435 (4.3)		559 (3.6)		607 (3.5)		632 (4.0)	
	Islande	500 (1.4)		96 (1.2)		478 (2.1)		522 (1.9)		-44 (2.8)		331 (4.9)		371 (4.1)		439 (2.9)		567 (2.0)		619 (2.6)		648 (3.9)	
	Irlande	496 (3.0)		95 (2.2)		476 (4.2)		515 (3.1)		-39 (4.7)		330 (7.8)		373 (4.7)		435 (3.9)		562 (2.8)		611 (2.8)		638 (3.2)	
	Israël	474 (3.6)		112 (2.7)		452 (5.2)		495 (3.4)		-42 (5.2)		277 (8.8)		322 (7.8)		401 (4.4)		554 (3.4)		611 (4.0)		643 (4.3)	
	Italie	486 (1.6)		96 (1.4)		464 (2.3)		510 (1.9)		-46 (2.8)		320 (3.7)		358 (2.6)		422 (2.3)		556 (1.7)		604 (1.7)		631 (2.1)	
	Japon	520 (3.5)		100 (2.9)		501 (5.6)		540 (3.7)		-39 (6.8)		339 (9.8)		386 (7.1)		459 (4.8)		590 (3.0)		639 (3.6)		667 (4.6)	
	Corée	539 (3.5)		79 (2.1)		523 (4.9)		558 (3.8)		-35 (5.9)		400 (7.6)		435 (5.9)		490 (4.1)		595 (3.4)		635 (3.0)		658 (3.8)	
	Luxembourg	472 (1.3)		104 (0.9)		453 (1.9)		492 (1.5)		-39 (2.3)		288 (3.6)		332 (3.5)		403 (2.4)		547 (1.7)		600 (2.0)		630 (3.7)	
	Mexique	425 (2.0)		85 (1.2)		413 (2.1)		438 (2.1)		-25 (1.6)		281 (3.9)		314 (2.9)		370 (2.4)		485 (1.9)		531 (2.2)		557 (2.4)	
	Pays-Bas	508 (5.1)		89 (1.6)		496 (5.1)		521 (5.3)		-24 (4.2)		365 (4.7)		390 (5.0)		442 (6.1)		575 (5.4)		625 (4.6)		650 (4.0)	
	Nouvelle-Zélande	521 (2.4)		103 (1.7)		499 (3.6)		544 (2.6)		-46 (4.3)		344 (5.8)		383 (4.5)		452 (3.1)		595 (2.8)		649 (2.7)		678 (3.7)	
	Norvège	503 (2.6)		91 (1.2)		480 (3.0)		527 (2.9)		-47 (2.9)		346 (4.5)		382 (4.0)		443 (3.6)		568 (2.9)		619 (3.9)		647 (4.4)	
	Pologne	500 (2.6)		89 (1.3)		476 (2.8)		525 (2.9)		-50 (2.5)		346 (5.6)		382 (4.2)		441 (3.4)		565 (3.2)		613 (3.3)		640 (3.6)	
Portugal	489 (3.1)		87 (1.6)		470 (3.5)		508 (2.9)		-38 (2.4)		338 (4.8)		373 (4.9)		432 (4.4)		551 (3.4)		599 (3.5)		624 (3.6)		
République slovaque	477 (2.5)		90 (1.9)		452 (3.5)		503 (2.8)		-51 (3.5)		324 (6.1)		358 (5.2)		416 (4.1)		543 (2.7)		594 (3.2)		621 (4.3)		
Slovénie	483 (1.0)		91 (0.9)		456 (1.6)		511 (1.4)		-55 (2.3)		326 (2.9)		359 (2.1)		421 (1.9)		550 (1.7)		598 (2.9)		623 (3.9)		
Espagne	481 (2.0)		88 (1.1)		467 (2.2)		496 (2.2)		-29 (2.0)		326 (4.2)		364 (3.5)		426 (3.3)		543 (2.0)		588 (2.0)		613 (2.4)		
Suède	497 (2.9)		99 (1.5)		475 (3.2)		521 (3.1)		-46 (2.7)		326 (5.3)		368 (5.5)		437 (3.3)		565 (3.2)		620 (3.7)		651 (3.9)		
Suisse	501 (2.4)		93 (1.4)		481 (2.9)		520 (2.7)		-39 (2.5)		337 (4.1)		374 (4.0)		437 (3.6)		569 (3.0)		617 (3.3)		645 (4.4)		
Turquie	464 (3.5)		82 (1.7)		443 (3.7)		486 (4.1)		-43 (3.7)		325 (5.1)		356 (4.3)		409 (3.8)		522 (4.5)		569 (5.2)		596 (5.4)		
Royaume-Uni	494 (2.3)		95 (1.2)		481 (3.5)		507 (2.9)		-25 (4.5)		334 (4.1)		370 (3.1)		430 (2.8)		561 (3.2)		616 (2.6)		646 (3.7)		
États-Unis	500 (3.7)		97 (1.6)		488 (4.2)		513 (3.8)		-25 (3.4)		339 (4.2)		372 (3.9)		433 (4.0)		569 (4.6)		625 (5.0)		656 (5.8)		
Total de l'OCDE	492 (1.2)		98 (0.6)		475 (1.4)		508 (1.2)		-33 (1.2)		326 (1.8)		363 (1.5)		426 (1.4)		561 (1.4)		615 (1.5)		645 (1.8)		
Moyenne de l'OCDE	493 (0.5)		93 (0.3)		474 (0.6)		513 (0.5)		-39 (0.6)		332 (1.0)		369 (0.8)		432 (0.7)		560 (0.5)		610 (0.6)		637 (0.7)		
Partenaires	Albanie	385 (4.0)		100 (1.9)		355 (5.1)		417 (3.9)		-62 (4.4)		212 (6.9)		254 (5.4)		319 (4.9)		458 (4.8)		509 (4.9)		538 (5.5)	
	Argentine	398 (4.6)		108 (3.4)		379 (5.1)		415 (4.9)		-37 (3.8)		209 (11.3)		257 (8.3)		329 (5.8)		473 (6.3)		535 (7.1)		568 (6.7)	
	Azerbaïdjan	362 (3.3)		76 (1.8)		350 (3.7)		374 (3.3)		-24 (2.4)		235 (5.7)		263 (4.7)		311 (4.3)		413 (4.0)		458 (4.4)		485 (6.2)	
	Brésil	412 (2.7)		94 (1.5)		397 (2.9)		425 (2.8)		-29 (1.7)		262 (3.0)		293 (3.2)		348 (2.7)		474 (3.9)		537 (4.2)		572 (4.6)	
	Bulgarie	429 (6.7)		113 (2.5)		400 (7.3)		461 (5.8)		-61 (4.7)		234 (8.4)		276 (7.8)		351 (8.5)		512 (6.5)		572 (7.3)		603 (6.7)	
	Colombie	413 (3.7)		87 (1.9)		408 (4.5)		418 (4.0)		-9 (3.8)		269 (6.4)		302 (5.2)		355 (4.4)		473 (3.9)		524 (4.1)		554 (4.0)	
	Croatie	476 (2.9)		88 (1.6)		452 (3.4)		503 (3.7)		-51 (4.6)		327 (4.9)		359 (3.6)		416 (4.5)		539 (3.1)		586 (3.5)		611 (3.8)	
	Dubaï (EAU)	459 (1.1)		107 (0.9)		435 (1.7)		485 (1.5)		-51 (2.3)		277 (3.4)		317 (2.8)		386 (2.4)		536 (2.4)		596 (2.7)		628 (3.1)	
	Hong-Kong (Chine)	533 (2.1)		84 (1.7)		518 (3.3)		550 (2.8)		-33 (4.4)		380 (5.5)		418 (4.5)		482 (3.0)		592 (2.5)		634 (2.9)		659 (3.1)	
	Indonésie	402 (3.7)		66 (2.0)		383 (3.8)		420 (3.9)		-37 (3.3)		291 (5.8)		315 (5.0)		357 (4.1)		447 (4.6)		487 (5.0)		510 (5.8)	
	Jordanie	405 (3.3)		91 (2.0)		377 (4.7)		434 (4.1)		-57 (6.2)		243 (6.6)		284 (5.0)		350 (4.1)		468 (3.5)		515 (3.9)		542 (4.7)	
	Kazakhstan	390 (3.1)		91 (1.6)		369 (3.2)		412 (3.4)		-43 (2.7)		245 (3.8)		275 (3.8)		327 (3.1)		452 (4.2)		513 (5.0)		545 (5.2)	
	Kirghizistan	314 (3.2)		99 (2.1)		287 (3.8)		340 (3.2)		-53 (2.7)		155 (5.6)		190 (4.7)		249 (4.1)		377 (4.2)		441 (6.4)		483 (7.5)	
	Lettonie	484 (3.0)		80 (1.5)		460 (3.4)		507 (3.1)		-47 (3.2)		348 (6.3)		379 (4.2)		429 (3.8)		541 (3.3)		584 (3.2)		610 (4.3)	
	Liechtenstein	499 (2.8)		83 (3.5)		484 (4.5)		516 (4.5)		-32 (7.1)		355 (12.1)		385 (10.6)		442 (6.5)		560 (4.5)		600 (8.4)		626 (11.8)	
	Lituanie	468 (2.4)		86 (1.6)		439 (2.8)		498 (2.6)		-59 (2.8)		324 (4.5)		353 (4.1)		409 (3.3)		530 (3.1)		580 (3.4)		608 (4.1)	
	Macao (Chine)	487 (0.9)		76 (0.8)		470 (1.3)		504 (1.2)		-34 (1.7)		357 (2.7)		388 (1.8)		437 (1.4)		540 (1.4)		582 (1.8)		608 (1.8)	
	Monténégro	408 (1.7)		93 (1.1)		382 (2.1)		434 (2.1)		-53 (2.6)		254 (4.2)		288 (3.8)		345 (2.6)		473 (4.4)		526 (2.7)		558 (4.1)	
	Panama	371 (6.5)		99 (3.5)		354 (7.0)		387 (7.3)		-33 (6.7)		209 (12.0)		246 (10.0)		304 (7.4)		436 (7.7)		502 (9.3)		540 (10.0)	
	Pérou	370 (4.0)		98 (2.4)		359 (4.2)		381 (4.9)		-22 (4.7)		209 (5.0)		241 (3.9)		302 (4.3)		437 (5.2)		496 (6.4)		530 (7.0)	
	Qatar	372 (0.8)		115 (0.8)		347 (1.3)		397 (1.0)		-50 (1.8)		196 (2.4)		228 (2.2)		288 (1.4)		450 (1.4)					

[Partie 1/1]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit localiser et extraire

Tableau I.2.4

		Niveaux de compétence															
		Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	1.3	(0.1)	3.5	(0.3)	9.7	(0.5)	19.8	(0.6)	29.0	(0.6)	24.5	(0.6)	10.2	(0.5)	2.0	(0.3)
	Autriche	2.7	(0.4)	8.2	(0.7)	15.7	(1.1)	22.5	(1.2)	24.5	(1.0)	18.1	(0.9)	7.2	(0.7)	1.0	(0.3)
	Belgique	1.7	(0.3)	4.3	(0.4)	10.9	(0.6)	18.6	(0.6)	25.5	(0.8)	24.7	(0.7)	11.9	(0.6)	2.5	(0.3)
	Canada	0.9	(0.1)	2.7	(0.2)	9.0	(0.4)	20.7	(0.6)	29.8	(0.6)	24.9	(0.5)	10.1	(0.4)	1.8	(0.2)
	Chili	2.7	(0.5)	8.6	(0.7)	22.2	(1.2)	31.6	(1.0)	23.5	(1.0)	9.3	(0.7)	1.9	(0.3)	0.1	(0.1)
	République tchèque	1.6	(0.4)	6.3	(0.7)	15.7	(0.7)	25.8	(0.9)	26.3	(0.8)	17.9	(1.0)	5.6	(0.5)	0.7	(0.2)
	Danemark	1.0	(0.2)	3.7	(0.4)	11.6	(0.6)	22.4	(0.7)	30.4	(1.0)	22.6	(1.2)	7.3	(0.6)	1.0	(0.3)
	Estonie	0.6	(0.2)	3.3	(0.5)	11.4	(0.8)	23.5	(1.0)	31.0	(1.2)	21.7	(0.9)	7.5	(0.7)	0.9	(0.3)
	Finlande	0.8	(0.1)	2.5	(0.3)	7.8	(0.5)	17.2	(0.9)	27.0	(0.8)	27.4	(0.8)	14.2	(0.7)	3.1	(0.4)
	France	3.0	(0.6)	5.5	(0.6)	12.5	(0.9)	21.8	(1.0)	26.3	(1.2)	20.9	(1.2)	8.5	(0.9)	1.4	(0.3)
	Allemagne	1.5	(0.3)	5.4	(0.6)	12.8	(0.8)	20.6	(1.0)	26.1	(0.9)	22.7	(1.0)	9.4	(0.7)	1.5	(0.3)
	Grèce	3.3	(0.7)	7.5	(0.9)	16.0	(0.8)	25.3	(0.8)	27.0	(1.1)	15.6	(0.9)	4.6	(0.4)	0.6	(0.1)
	Hongrie	2.1	(0.5)	4.7	(0.6)	10.8	(0.8)	21.0	(0.9)	27.6	(1.1)	23.6	(1.1)	9.0	(0.7)	1.2	(0.3)
	Islande	2.0	(0.2)	4.5	(0.3)	11.2	(0.6)	19.6	(0.8)	28.1	(0.9)	22.1	(1.1)	10.3	(0.8)	2.3	(0.3)
	Irlande	2.2	(0.5)	3.7	(0.4)	10.6	(0.7)	22.6	(0.9)	30.2	(1.0)	22.6	(1.1)	7.2	(0.8)	0.9	(0.2)
	Israël	6.2	(0.9)	8.8	(0.6)	15.2	(0.8)	21.8	(0.9)	24.3	(0.8)	16.3	(0.7)	6.2	(0.5)	1.1	(0.2)
	Italie	2.8	(0.3)	6.3	(0.3)	13.9	(0.4)	22.9	(0.5)	27.6	(0.5)	19.7	(0.5)	6.1	(0.3)	0.7	(0.1)
	Japon	1.9	(0.4)	3.2	(0.5)	8.0	(0.7)	16.2	(0.7)	25.4	(1.0)	27.0	(1.0)	14.1	(0.7)	4.2	(0.5)
	Corée	0.3	(0.1)	1.2	(0.3)	5.5	(0.7)	15.9	(1.0)	30.1	(1.0)	30.3	(1.2)	13.9	(1.1)	2.7	(0.4)
	Luxembourg	4.7	(0.4)	7.6	(0.4)	15.6	(0.6)	22.4	(0.9)	24.9	(0.8)	17.1	(0.7)	6.7	(0.4)	1.1	(0.2)
	Mexique	4.3	(0.4)	10.3	(0.4)	22.8	(0.6)	30.7	(0.6)	23.0	(0.6)	7.6	(0.4)	1.2	(0.1)	0.1	(0.0)
	Pays-Bas	0.2	(0.1)	2.1	(0.4)	10.0	(0.9)	21.4	(1.7)	27.4	(1.3)	26.7	(1.5)	10.8	(1.2)	1.4	(0.3)
	Nouvelle-Zélande	1.3	(0.2)	3.4	(0.3)	10.0	(0.6)	18.4	(0.7)	26.0	(0.8)	24.6	(0.8)	13.3	(0.7)	3.0	(0.3)
	Norvège	1.0	(0.2)	3.5	(0.4)	10.2	(0.6)	20.5	(0.7)	29.6	(0.8)	23.4	(0.9)	9.9	(0.6)	1.9	(0.3)
	Pologne	1.5	(0.2)	4.3	(0.4)	11.9	(0.7)	22.7	(0.8)	28.6	(0.8)	21.0	(0.8)	8.3	(0.5)	1.8	(0.3)
	Portugal	1.2	(0.2)	4.6	(0.5)	12.8	(0.8)	25.7	(1.2)	30.5	(1.3)	19.3	(1.1)	5.3	(0.6)	0.5	(0.2)
	République slovaque	1.8	(0.4)	5.6	(0.6)	13.1	(0.7)	23.2	(1.0)	28.0	(1.2)	19.6	(0.9)	7.5	(0.6)	1.2	(0.3)
	Slovénie	1.8	(0.1)	5.5	(0.4)	12.8	(0.7)	23.3	(0.7)	28.6	(0.9)	21.3	(0.8)	6.2	(0.5)	0.4	(0.2)
	Espagne	2.5	(0.3)	5.5	(0.4)	13.7	(0.6)	25.4	(0.7)	29.2	(0.7)	17.7	(0.6)	5.2	(0.3)	0.7	(0.1)
	Suède	1.8	(0.3)	4.4	(0.5)	10.3	(0.7)	21.5	(0.8)	28.6	(0.8)	22.3	(1.1)	9.2	(0.9)	1.9	(0.3)
	Suisse	1.0	(0.2)	4.3	(0.4)	11.0	(0.6)	21.1	(0.7)	29.1	(0.8)	23.8	(0.7)	8.6	(0.9)	1.1	(0.3)
	Turquie	2.3	(0.5)	6.4	(0.6)	16.6	(0.9)	28.8	(1.1)	27.3	(1.0)	14.9	(1.1)	3.4	(0.6)	0.3	(0.2)
	Royaume-Uni	1.7	(0.3)	4.8	(0.4)	13.6	(0.6)	23.4	(0.9)	28.3	(0.9)	19.8	(0.9)	7.1	(0.6)	1.2	(0.2)
	États-Unis	1.2	(0.3)	4.9	(0.4)	13.8	(0.8)	24.8	(0.8)	27.5	(1.0)	19.2	(0.9)	7.2	(0.7)	1.3	(0.3)
	Total de l'OCDE	1.9	(0.1)	5.3	(0.2)	13.5	(0.3)	23.4	(0.3)	27.0	(0.3)	19.7	(0.3)	7.6	(0.2)	1.5	(0.1)
	Moyenne de l'OCDE	2.0	(0.1)	5.0	(0.1)	12.6	(0.1)	22.4	(0.2)	27.5	(0.2)	20.9	(0.2)	8.1	(0.1)	1.4	(0.0)
Partenaires	Albanie	14.8	(1.2)	17.9	(1.3)	24.6	(1.1)	23.4	(1.1)	14.7	(1.2)	4.3	(0.7)	0.3	(0.2)	0.0	(0.0)
	Argentine	12.9	(1.1)	16.0	(1.0)	24.0	(1.3)	23.8	(1.2)	15.6	(1.2)	6.4	(0.8)	1.2	(0.3)	0.1	(0.1)
	Azerbaïdjan	16.9	(1.4)	22.5	(1.1)	27.6	(1.0)	20.7	(1.0)	9.3	(0.7)	2.6	(0.4)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)
	Brésil	8.7	(0.6)	16.5	(0.6)	25.3	(0.9)	24.9	(0.8)	15.4	(0.7)	6.9	(0.6)	1.9	(0.3)	0.2	(0.1)
	Bulgarie	12.6	(1.5)	11.5	(0.9)	16.6	(1.1)	20.1	(1.2)	20.0	(1.3)	12.9	(1.2)	5.0	(0.7)	1.2	(0.3)
	Colombie	6.3	(0.8)	15.5	(1.0)	29.3	(1.1)	28.4	(1.0)	15.6	(0.9)	4.3	(0.5)	0.6	(0.2)	0.0	(0.0)
	Croatie	1.7	(0.3)	5.1	(0.5)	13.2	(0.8)	23.6	(1.0)	27.8	(1.3)	20.6	(1.0)	7.1	(0.6)	1.0	(0.2)
	Dubaï (EAU)	5.3	(0.4)	9.9	(0.8)	17.1	(0.5)	23.1	(0.7)	22.3	(0.8)	15.5	(0.6)	6.0	(0.4)	0.8	(0.2)
	Hong-Kong (Chine)	0.8	(0.2)	2.3	(0.3)	7.4	(0.6)	17.5	(0.7)	28.3	(0.9)	29.5	(0.9)	12.2	(0.7)	2.0	(0.4)
	Indonésie	6.8	(0.9)	17.0	(1.2)	29.3	(1.3)	28.4	(1.1)	14.1	(1.1)	3.9	(0.7)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Jordanie	11.7	(0.8)	15.3	(0.8)	26.0	(1.0)	25.4	(0.8)	15.2	(0.8)	5.2	(0.5)	1.0	(0.2)	0.2	(0.1)
	Kazakhstan	10.8	(0.8)	18.1	(0.8)	25.0	(0.9)	23.0	(0.9)	14.9	(0.8)	6.5	(0.7)	1.5	(0.3)	0.2	(0.1)
	Kirghizistan	38.1	(1.3)	23.7	(0.9)	19.7	(0.8)	11.4	(0.8)	5.0	(0.6)	1.7	(0.3)	0.4	(0.2)	0.1	(0.0)
	Lettonie	1.6	(0.3)	5.2	(0.6)	15.4	(1.0)	27.0	(1.0)	30.2	(1.2)	16.7	(1.1)	3.5	(0.5)	0.3	(0.1)
	Liechtenstein	0.5	(0.5)	3.9	(1.1)	9.8	(1.9)	23.0	(2.9)	28.5	(3.0)	25.3	(2.5)	7.8	(1.5)	1.3	(0.7)
	Lituanie	2.1	(0.3)	6.7	(0.6)	16.0	(0.8)	25.1	(0.9)	26.7	(0.9)	16.9	(0.8)	5.6	(0.5)	0.9	(0.2)
	Macao (Chine)	0.7	(0.1)	3.7	(0.3)	12.1	(0.5)	26.3	(0.6)	31.7	(0.8)	19.6	(0.5)	5.3	(0.3)	0.5	(0.1)
	Monténégro	11.2	(0.7)	15.7	(1.0)	21.7	(0.7)	23.8	(0.7)	16.8	(0.7)	8.0	(0.5)	2.4	(0.2)	0.4	(0.2)
	Panama	19.4	(2.2)	21.3	(1.7)	24.2	(1.5)	18.4	(1.2)	10.6	(1.3)	4.7	(0.9)	1.1	(0.3)	0.2	(0.1)
	Pérou	16.9	(1.1)	21.7	(1.2)	26.8	(1.2)	21.4	(1.1)	9.8	(0.8)	2.7	(0.5)	0.6	(0.2)	0.1	(0.1)
	Qatar	26.0	(0.5)	19.8	(0.5)	19.9	(0.6)	16.1	(0.6)	10.2	(0.4)	5.5	(0.2)	2.0	(0.2)	0.5	(0.1)
	Roumanie	6.8	(0.9)	12.3	(1.1)	22.5	(1.1)	28.3	(1.1)	21.1	(1.2)	7.8	(0.8)	1.1	(0.3)	0.1	(0.1)
	Fédération de Russie	2.6	(0.4)	6.8	(0.7)	16.9	(1.0)	27.7	(0.9)	25.8	(0.8)	14.0	(0.8)	5.0	(0.5)	1.1	(0.3)
	Serbie	3.2	(0.5)	8.5	(0.6)	19.3	(0.9)	29.9	(1.2)	26.0	(0.9)	11.0	(0.9)	2.1	(0.3)	0.1	(0.1)
	Shanghai (Chine)	0.5	(0.1)	1.5	(0.3)	5.7	(0.6)	14.8	(0.8)	26.1	(0.9)	29.5	(1.1)	17.3	(0.9)	4.6	(0.4)
	Singapour	0.9	(0.2)	3.3	(0.4)	9.0	(0.6)	17.7	(1.0)	25.8	(0.7)	26.8	(0.9)	13.5	(0.6)	3.0	(0.3)
	Taipei chinois	2.0	(0.3)	5.0	(0.5)	12.4	(0.6)	22.2	(0.8)	27.3	(1.0)	21.2	(0.8)	8.3	(0.7)	1.6	(0.3)
	Thaïlande	2.6	(0.5)	10.2	(0.9)	26.1	(1.1)	33.0	(1.1)	20.5	(1.1)	6.5	(0.7)	1.1	(0.3)	0.1	(0.1)
	Trinité-et-Tobago	12.1	(0.6)	13.7	(0.7)	19.7	(0.9)	23.1	(0.7)	18.8	(0.6)	9.3	(0.5)	2.8	(0.3)	0.5	(0.1)
	Tunisie	9.9	(0.7)	17.7	(0.9)	27.4	(0.9)	25.1	(1.0)	14.3	(1.0)	4.7	(0.6)	0.9	(0.2)	0.1	(0.1)
	Uruguay	7.6	(0.6)	12.8	(0.7)	22.2	(1.0)	25.7	(0.8)	19.9	(0.8)	9.2	(0.6)	2.4	(0.3)	0.3	(0.1)



[Partie 1/2]

**Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit
localiser et extraire, selon le sexe**

Tableau I.2.5

		Niveaux de compétence des garçons															
		Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	2.2	(0.3)	5.2	(0.4)	12.4	(0.7)	22.0	(0.8)	27.7	(0.8)	21.0	(0.8)	8.2	(0.6)	1.4	(0.3)
	Autriche	3.8	(0.6)	10.5	(1.0)	18.2	(1.4)	23.6	(1.3)	22.4	(1.4)	15.4	(1.2)	5.5	(0.7)	0.7	(0.2)
	Belgique	2.6	(0.4)	5.5	(0.6)	12.9	(0.8)	20.1	(0.8)	24.8	(1.0)	22.6	(1.0)	9.7	(0.9)	1.9	(0.4)
	Canada	1.5	(0.2)	4.1	(0.4)	12.3	(0.6)	23.1	(0.9)	28.6	(1.0)	21.6	(0.7)	7.5	(0.5)	1.2	(0.2)
	Chili	4.0	(0.7)	10.4	(1.0)	24.0	(1.4)	29.8	(1.4)	21.3	(1.2)	8.8	(0.9)	1.6	(0.5)	0.2	(0.1)
	République tchèque	2.5	(0.6)	9.0	(1.1)	19.9	(1.2)	28.0	(1.4)	23.7	(1.2)	13.2	(1.2)	3.2	(0.5)	0.4	(0.2)
	Danemark	1.6	(0.3)	4.8	(0.6)	14.3	(0.9)	24.7	(1.1)	29.0	(1.2)	19.8	(1.2)	5.3	(0.7)	0.6	(0.3)
	Estonie	1.0	(0.3)	4.5	(0.6)	15.6	(1.1)	25.9	(1.3)	29.6	(1.6)	17.8	(1.0)	5.2	(0.7)	0.4	(0.2)
	Finlande	1.2	(0.2)	4.1	(0.5)	11.6	(1.1)	22.6	(1.7)	28.0	(1.2)	21.8	(1.1)	8.9	(0.8)	1.7	(0.4)
	France	4.5	(0.8)	7.8	(0.8)	15.2	(1.2)	23.3	(1.4)	23.9	(1.5)	17.6	(1.4)	6.9	(0.9)	0.9	(0.3)
	Allemagne	2.2	(0.5)	6.8	(1.1)	15.5	(1.0)	22.6	(1.1)	26.0	(1.2)	19.0	(1.2)	7.0	(0.9)	0.8	(0.2)
	Grèce	5.0	(0.9)	10.2	(1.5)	19.5	(1.4)	26.6	(1.3)	23.5	(1.4)	11.9	(1.0)	3.2	(0.5)	0.2	(0.1)
	Hongrie	3.0	(0.6)	6.4	(0.9)	13.6	(1.0)	22.2	(1.3)	26.5	(1.4)	20.3	(1.4)	7.0	(0.8)	0.9	(0.3)
	Islande	3.1	(0.5)	6.8	(0.7)	15.1	(1.2)	21.8	(1.4)	26.2	(1.3)	18.3	(1.6)	7.7	(1.0)	1.1	(0.3)
	Irlande	3.5	(0.7)	5.1	(0.7)	13.8	(1.1)	24.9	(1.6)	29.4	(1.2)	18.4	(1.2)	4.3	(0.6)	0.5	(0.2)
	Israël	10.0	(1.5)	11.7	(0.9)	16.8	(1.3)	21.1	(1.2)	20.6	(1.0)	13.6	(1.0)	5.4	(0.8)	0.9	(0.3)
	Italie	4.3	(0.4)	8.8	(0.5)	17.1	(0.6)	24.2	(0.7)	24.7	(0.8)	15.9	(0.6)	4.5	(0.4)	0.5	(0.1)
	Japon	2.9	(0.8)	4.5	(0.8)	10.3	(1.0)	18.0	(1.3)	24.6	(1.4)	24.6	(1.2)	12.0	(1.0)	3.2	(0.7)
	Corée	0.5	(0.3)	1.8	(0.5)	7.7	(1.0)	19.3	(1.5)	30.5	(1.3)	26.7	(1.5)	11.6	(1.2)	2.0	(0.5)
	Luxembourg	7.0	(0.5)	9.5	(0.8)	17.9	(1.0)	22.6	(1.2)	23.9	(1.2)	13.8	(0.9)	4.7	(0.5)	0.6	(0.2)
	Mexique	5.6	(0.5)	12.0	(0.6)	24.9	(0.8)	29.3	(0.8)	20.4	(0.8)	6.7	(0.5)	1.1	(0.2)	0.1	(0.0)
	Pays-Bas	0.4	(0.2)	2.9	(0.6)	12.4	(1.2)	23.3	(1.9)	27.5	(1.6)	23.5	(1.9)	9.0	(1.1)	1.0	(0.3)
	Nouvelle-Zélande	2.3	(0.4)	5.2	(0.7)	13.5	(0.9)	20.6	(1.0)	25.4	(1.2)	21.0	(1.2)	10.3	(0.8)	1.7	(0.3)
	Norvège	1.8	(0.4)	5.3	(0.7)	14.1	(0.9)	23.4	(1.1)	28.4	(1.2)	19.0	(1.3)	6.9	(0.7)	1.1	(0.3)
	Pologne	2.6	(0.4)	6.8	(0.7)	15.8	(1.3)	25.8	(1.2)	25.3	(1.1)	16.9	(0.9)	5.9	(0.6)	1.0	(0.3)
	Portugal	2.1	(0.4)	6.9	(0.9)	16.8	(1.0)	26.8	(1.7)	27.4	(1.4)	15.9	(1.2)	4.0	(0.6)	0.2	(0.2)
	République slovaque	2.9	(0.6)	8.4	(0.9)	17.8	(1.3)	26.7	(1.7)	24.4	(1.3)	14.5	(1.1)	4.5	(0.6)	0.7	(0.3)
	Slovénie	3.2	(0.3)	8.6	(0.7)	17.5	(1.0)	25.8	(1.0)	25.1	(1.2)	16.0	(1.0)	3.5	(0.6)	0.2	(0.2)
	Espagne	3.3	(0.4)	6.9	(0.5)	16.5	(0.8)	26.3	(0.8)	27.7	(0.8)	14.8	(0.6)	4.0	(0.3)	0.4	(0.1)
	Suède	3.0	(0.5)	6.6	(0.8)	13.9	(1.2)	24.5	(1.2)	26.3	(1.0)	19.0	(1.3)	5.8	(0.8)	1.0	(0.3)
	Suisse	1.5	(0.2)	5.8	(0.6)	14.0	(0.9)	23.9	(1.1)	27.9	(1.2)	20.0	(1.3)	6.4	(1.0)	0.6	(0.3)
	Turquie	3.4	(0.7)	8.9	(0.8)	19.7	(1.5)	28.2	(1.5)	24.1	(1.5)	12.7	(1.3)	2.9	(0.5)	0.2	(0.1)
	Royaume-Uni	2.7	(0.4)	6.6	(0.6)	16.4	(0.9)	24.2	(1.1)	26.5	(1.3)	16.8	(1.1)	5.9	(0.8)	1.0	(0.3)
	États-Unis	1.6	(0.4)	6.7	(0.7)	15.5	(1.1)	25.1	(1.0)	26.8	(1.2)	17.1	(1.1)	6.2	(0.8)	0.9	(0.3)
	Total de l'OCDE	2.8	(0.2)	7.0	(0.2)	15.9	(0.4)	24.4	(0.4)	25.5	(0.4)	17.1	(0.3)	6.2	(0.3)	1.0	(0.1)
	Moyenne de l'OCDE	3.0	(0.1)	6.9	(0.1)	15.7	(0.2)	24.1	(0.2)	25.8	(0.2)	17.5	(0.2)	6.0	(0.1)	0.9	(0.0)
Partenaires	Albanie	22.2	(1.7)	22.2	(1.6)	24.0	(1.4)	18.5	(1.4)	9.9	(1.3)	2.9	(0.8)	0.2	(0.2)	0.0	c
	Argentine	16.6	(1.4)	18.0	(1.2)	24.1	(1.7)	22.3	(1.6)	13.3	(1.5)	4.6	(1.0)	1.0	(0.4)	0.0	(0.1)
	Azerbaïdjan	20.5	(1.7)	24.8	(1.4)	26.7	(1.4)	17.9	(1.6)	7.7	(1.0)	2.0	(0.4)	0.3	(0.2)	0.0	(0.1)
	Brésil	12.1	(0.9)	19.1	(0.9)	25.7	(1.0)	21.9	(1.0)	13.3	(0.7)	6.1	(0.6)	1.7	(0.4)	0.2	(0.1)
	Bulgarie	18.5	(2.1)	13.8	(1.1)	18.0	(1.5)	18.5	(1.7)	16.4	(1.4)	10.4	(1.2)	3.4	(0.8)	0.9	(0.3)
	Colombie	7.1	(1.1)	15.5	(1.4)	29.8	(1.5)	27.4	(1.5)	15.3	(1.3)	4.2	(0.6)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
	Croatie	2.7	(0.4)	7.7	(0.7)	17.4	(1.1)	25.7	(0.9)	25.4	(1.5)	15.8	(1.0)	4.8	(0.5)	0.5	(0.2)
	Dubaï (EAU)	8.8	(0.7)	13.4	(1.1)	18.8	(0.8)	20.5	(1.0)	19.2	(0.9)	13.7	(0.8)	4.9	(0.5)	0.7	(0.2)
	Hong-Kong (Chine)	1.2	(0.3)	2.9	(0.5)	9.4	(0.8)	19.4	(1.1)	29.3	(1.5)	26.3	(1.3)	9.7	(0.9)	1.8	(0.4)
	Indonésie	9.4	(1.3)	21.2	(1.6)	32.0	(1.4)	25.5	(1.7)	9.6	(1.0)	2.0	(0.5)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Jordanie	17.4	(1.4)	18.8	(1.1)	26.5	(1.5)	21.8	(1.1)	11.1	(1.0)	3.6	(0.6)	0.6	(0.2)	0.1	(0.1)
	Kazakhstan	15.3	(1.3)	21.7	(1.2)	25.0	(1.0)	20.1	(1.1)	12.1	(1.1)	4.6	(0.9)	1.1	(0.3)	0.2	(0.1)
	Kirghizistan	49.4	(1.7)	22.3	(1.4)	15.5	(1.2)	8.2	(0.9)	3.5	(0.8)	1.0	(0.3)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
	Lettonie	2.6	(0.6)	8.5	(1.1)	20.1	(1.3)	29.2	(1.3)	25.1	(1.6)	12.0	(1.2)	2.3	(0.5)	0.2	(0.1)
	Liechtenstein	0.9	(0.9)	5.1	(1.9)	11.8	(2.7)	26.0	(4.0)	27.8	(4.0)	22.1	(2.9)	5.4	(2.1)	0.9	(0.8)
	Lituanie	3.5	(0.6)	10.4	(1.1)	21.1	(1.2)	27.3	(1.4)	22.7	(1.1)	11.6	(0.9)	3.1	(0.6)	0.4	(0.2)
	Macao (Chine)	1.1	(0.2)	5.2	(0.5)	15.6	(0.8)	28.5	(1.1)	28.7	(1.0)	16.5	(0.8)	4.0	(0.4)	0.4	(0.2)
	Monténégro	16.1	(1.0)	19.4	(1.5)	23.7	(1.1)	21.2	(1.2)	12.5	(1.1)	5.2	(0.6)	1.5	(0.4)	0.3	(0.2)
	Panama	22.3	(2.8)	23.4	(2.1)	23.9	(1.7)	17.6	(2.0)	8.4	(1.4)	3.3	(0.8)	0.8	(0.3)	0.2	(0.1)
	Pérou	18.6	(1.5)	23.5	(1.7)	26.6	(1.4)	20.1	(1.2)	8.2	(0.8)	2.3	(0.5)	0.5	(0.2)	0.1	(0.1)
	Qatar	35.0	(0.7)	20.5	(0.6)	17.6	(0.8)	12.0	(0.6)	7.8	(0.5)	4.9	(0.4)	1.7	(0.2)	0.5	(0.1)
	Roumanie	10.0	(1.5)	15.7	(1.4)	24.4	(1.3)	25.7	(1.4)	17.6	(1.6)	5.8	(0.7)	0.8	(0.3)	0.0	(0.0)
	Fédération de Russie	4.1	(0.7)	9.5	(1.1)	20.5	(1.5)	28.5	(1.3)	23.3	(1.3)	10.3	(0.8)	3.2	(0.5)	0.7	(0.2)
	Serbie	4.9	(0.8)	11.9	(1.0)	22.9	(1.3)	28.7	(1.8)	21.4	(1.2)	8.5	(1.0)	1.6	(0.4)	0.1	(0.1)
	Shanghai (Chine)	0.8	(0.3)	2.1	(0.5)	8.0	(0.9)	18.4	(1.0)	27.1	(1.6)	26.5	(1.7)	14.0	(1.2)	3.1	(0.5)
	Singapour	1.5	(0.3)	4.7	(0.6)	10.8	(0.9)	19.4	(1.2)	25.7	(0.9)	24.6	(1.1)	11.1	(0.7)	2.1	(0.5)
	Taipei chinois	3.1	(0.5)	6.9	(0.7)	15.4	(1.0)	23.5	(1.4)	25.3	(1.1)	18.2	(1.0)	6.5	(0.8)	1.0	(0.3)
	Thaïlande	4.8	(0.9)	14.9	(1.3)	30.6	(1.6)	29.7	(1.6)	15.0	(1.3)	4.2	(0.7)	0.6	(0.3)	0.0	(0.0)
	Trinité-et-Tobago	18.0	(0.9)	16.7	(1.0)	20.8	(1.5)	20.9	(1.2)	15.1	(0.9)	6.5	(0.6)	1.6	(0.3)	0.2	(0.1)
	Tunisie	13.5	(1.1)	19.6	(1.5)	26.9	(1.2)	22.8	(1.3)	12.5	(1.1)	3.8	(0.8)	0.8	(0.3)	0.1	(0.1)
	Uruguay	11.6	(1.0)	15.5	(1.1)	22.9	(1.5)	23.5	(1.0)	16.6	(0.9)	7.6	(0.9)	1.9	(0.3)	0.2	(0.1)

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367016>

[Partie 2/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit
localiser et extraire, selon le sexe

Tableau I.2.5

		Niveaux de compétence des filles															
		Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	0.5	(0.1)	1.8	(0.2)	7.1	(0.6)	17.7	(0.6)	30.3	(0.8)	27.9	(0.7)	12.1	(0.7)	2.5	(0.4)
	Autriche	1.7	(0.5)	6.0	(0.9)	13.3	(1.4)	21.5	(1.9)	26.5	(1.3)	20.8	(1.2)	8.8	(0.9)	1.4	(0.4)
	Belgique	0.8	(0.2)	3.1	(0.5)	8.7	(0.8)	17.0	(0.9)	26.2	(1.1)	27.0	(1.0)	14.2	(0.8)	3.1	(0.4)
	Canada	0.3	(0.1)	1.3	(0.2)	5.7	(0.3)	18.4	(0.6)	31.0	(0.7)	28.1	(0.7)	12.8	(0.6)	2.4	(0.3)
	Chili	1.3	(0.4)	6.8	(0.9)	20.4	(1.5)	33.4	(1.4)	25.9	(1.2)	9.9	(0.9)	2.1	(0.4)	0.1	(0.1)
	République tchèque	0.6	(0.2)	3.3	(0.6)	11.0	(0.9)	23.3	(1.4)	29.2	(1.4)	23.2	(1.4)	8.3	(0.8)	1.2	(0.3)
	Danemark	0.4	(0.2)	2.5	(0.4)	8.9	(0.8)	20.1	(1.0)	31.8	(1.5)	25.4	(1.8)	9.4	(0.9)	1.4	(0.4)
	Estonie	0.2	(0.2)	2.1	(0.6)	6.8	(0.7)	21.0	(1.3)	32.5	(1.6)	26.0	(1.3)	10.0	(1.3)	1.5	(0.5)
	Finlande	0.3	(0.2)	1.0	(0.2)	3.9	(0.6)	11.7	(0.9)	25.9	(1.1)	33.0	(1.3)	19.5	(1.0)	4.6	(0.5)
	France	1.6	(0.6)	3.4	(0.7)	9.9	(0.9)	20.3	(1.3)	28.7	(1.4)	24.1	(1.3)	10.0	(1.0)	2.0	(0.5)
	Allemagne	0.7	(0.2)	3.9	(0.7)	10.0	(1.0)	18.4	(1.2)	26.2	(1.3)	26.6	(1.4)	11.9	(1.0)	2.3	(0.5)
	Grèce	1.6	(0.6)	4.8	(0.8)	12.7	(1.0)	24.2	(1.3)	30.5	(1.1)	19.3	(1.4)	6.0	(0.8)	0.9	(0.2)
	Hongrie	1.3	(0.6)	2.9	(0.6)	8.1	(1.0)	19.7	(1.2)	28.6	(1.5)	26.8	(1.6)	11.1	(1.2)	1.4	(0.3)
	Islande	0.8	(0.2)	2.2	(0.5)	7.4	(0.7)	17.4	(0.9)	29.9	(1.1)	25.8	(1.2)	12.9	(1.2)	3.5	(0.6)
	Irlande	0.9	(0.3)	2.2	(0.5)	7.3	(0.8)	20.3	(1.2)	31.0	(1.6)	26.9	(1.6)	10.1	(1.2)	1.4	(0.4)
	Israël	2.6	(0.6)	5.9	(0.7)	13.7	(0.8)	22.6	(1.0)	27.8	(1.1)	19.0	(1.0)	7.0	(0.6)	1.3	(0.4)
	Italie	1.2	(0.2)	3.7	(0.4)	10.5	(0.5)	21.5	(0.6)	30.6	(0.6)	23.7	(0.7)	7.7	(0.4)	1.0	(0.2)
	Japon	1.0	(0.3)	1.8	(0.4)	5.5	(0.7)	14.3	(1.1)	26.3	(1.3)	29.7	(1.4)	16.2	(1.0)	5.2	(0.8)
	Corée	0.0	(0.0)	0.5	(0.2)	3.2	(0.7)	12.2	(1.1)	29.8	(1.3)	34.2	(1.6)	16.5	(1.5)	3.5	(0.7)
	Luxembourg	2.3	(0.4)	5.6	(0.7)	13.3	(0.7)	22.1	(1.1)	25.9	(1.1)	20.5	(0.9)	8.8	(0.6)	1.6	(0.3)
	Mexique	3.1	(0.4)	8.6	(0.5)	20.8	(0.6)	32.0	(0.7)	25.6	(0.7)	8.6	(0.4)	1.3	(0.2)	0.1	(0.0)
	Pays-Bas	0.1	(0.1)	1.4	(0.5)	7.5	(0.9)	19.4	(1.8)	27.2	(1.4)	29.9	(1.6)	12.6	(1.6)	1.8	(0.5)
	Nouvelle-Zélande	0.4	(0.2)	1.4	(0.3)	6.3	(0.7)	16.0	(0.9)	26.6	(1.2)	28.5	(1.2)	16.4	(1.1)	4.4	(0.6)
	Norvège	0.2	(0.2)	1.5	(0.3)	6.1	(0.6)	17.4	(1.2)	30.9	(1.1)	28.1	(1.5)	13.0	(0.9)	2.7	(0.6)
	Pologne	0.3	(0.1)	1.8	(0.3)	8.1	(0.7)	19.7	(1.0)	31.9	(1.1)	25.0	(1.3)	10.8	(0.8)	2.5	(0.5)
	Portugal	0.5	(0.1)	2.5	(0.5)	9.0	(0.8)	24.5	(1.7)	33.5	(1.9)	22.6	(1.2)	6.6	(0.8)	0.7	(0.4)
	République slovaque	0.7	(0.3)	2.9	(0.5)	8.5	(0.9)	19.7	(1.4)	31.4	(1.5)	24.6	(1.3)	10.4	(1.0)	1.7	(0.5)
	Slovénie	0.3	(0.1)	2.2	(0.3)	8.0	(0.6)	20.7	(0.9)	32.3	(1.1)	26.9	(1.2)	9.0	(0.8)	0.6	(0.2)
	Espagne	1.7	(0.3)	4.1	(0.4)	10.8	(0.7)	24.5	(1.0)	30.7	(1.0)	20.7	(0.8)	6.6	(0.6)	1.0	(0.2)
	Suède	0.7	(0.3)	2.1	(0.5)	6.5	(0.6)	18.4	(1.0)	31.1	(1.2)	25.6	(1.5)	12.7	(1.3)	2.9	(0.5)
	Suisse	0.5	(0.2)	2.8	(0.5)	7.9	(0.9)	18.2	(1.1)	30.3	(1.0)	27.8	(1.2)	10.9	(1.1)	1.6	(0.4)
	Turquie	1.0	(0.4)	3.7	(0.6)	13.3	(1.1)	29.4	(1.5)	30.6	(1.4)	17.3	(1.4)	4.0	(0.8)	0.5	(0.3)
	Royaume-Uni	0.8	(0.2)	3.1	(0.5)	10.9	(0.8)	22.7	(1.1)	30.1	(1.3)	22.8	(1.4)	8.2	(0.8)	1.4	(0.3)
	États-Unis	0.7	(0.2)	3.0	(0.4)	12.0	(0.9)	24.5	(1.3)	28.3	(1.3)	21.4	(1.2)	8.3	(0.9)	1.8	(0.5)
	Total de l'OCDE	1.1	(0.1)	3.5	(0.2)	11.0	(0.3)	22.5	(0.4)	28.5	(0.4)	22.4	(0.4)	9.1	(0.3)	1.9	(0.2)
	Moyenne de l'OCDE	0.9	(0.1)	3.1	(0.1)	9.5	(0.1)	20.7	(0.2)	29.3	(0.2)	24.4	(0.2)	10.2	(0.2)	1.9	(0.1)
Partenaires	Albanie	7.0	(1.0)	13.3	(1.6)	25.2	(1.9)	28.4	(2.0)	19.7	(2.0)	5.8	(1.1)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Argentine	9.8	(1.1)	14.2	(1.3)	24.0	(1.6)	25.1	(1.4)	17.5	(1.2)	7.8	(0.9)	1.5	(0.4)	0.1	(0.1)
	Azerbaïdjan	13.1	(1.4)	20.1	(1.3)	28.5	(1.3)	23.6	(1.5)	11.0	(0.9)	3.2	(0.6)	0.5	(0.2)	0.0	(0.1)
	Brésil	5.8	(0.5)	14.3	(0.8)	25.1	(1.1)	27.6	(1.0)	17.3	(0.8)	7.6	(0.8)	2.1	(0.4)	0.3	(0.1)
	Bulgarie	6.3	(0.9)	9.1	(1.0)	15.2	(1.3)	21.8	(1.6)	24.0	(1.7)	15.6	(1.4)	6.6	(0.9)	1.6	(0.4)
	Colombie	5.5	(1.0)	15.6	(1.2)	28.9	(1.6)	29.2	(1.4)	15.8	(1.0)	4.3	(0.6)	0.6	(0.3)	0.1	(0.1)
	Croatie	0.6	(0.2)	2.1	(0.4)	8.5	(1.0)	21.1	(1.6)	30.5	(1.6)	26.0	(1.4)	9.6	(1.0)	1.6	(0.4)
	Dubaï (EAU)	1.7	(0.3)	6.2	(0.7)	15.3	(0.8)	25.8	(1.3)	25.5	(1.2)	17.4	(0.8)	7.2	(0.6)	1.0	(0.2)
	Hong-Kong (Chine)	0.3	(0.2)	1.6	(0.3)	5.3	(0.7)	15.3	(1.1)	27.2	(1.0)	33.0	(1.2)	15.1	(0.9)	2.4	(0.5)
	Indonésie	4.2	(0.8)	12.9	(1.3)	26.7	(1.8)	31.3	(1.5)	18.4	(1.5)	5.7	(1.1)	0.7	(0.2)	0.1	(0.1)
	Jordanie	5.8	(0.9)	11.7	(1.0)	25.5	(1.3)	29.1	(1.3)	19.4	(1.3)	6.9	(0.8)	1.3	(0.3)	0.2	(0.1)
	Kazakhstan	6.3	(0.8)	14.4	(1.3)	25.0	(1.5)	25.9	(1.1)	17.6	(1.0)	8.4	(0.9)	2.0	(0.4)	0.3	(0.1)
	Kirghizistan	27.5	(1.5)	25.0	(1.1)	23.7	(1.3)	14.4	(1.0)	6.4	(0.7)	2.4	(0.5)	0.6	(0.3)	0.1	(0.1)
	Lettonie	0.6	(0.3)	2.0	(0.4)	10.8	(1.1)	25.0	(1.3)	35.1	(1.3)	21.3	(1.5)	4.7	(0.7)	0.4	(0.2)
	Liechtenstein	0.0	c	2.5	(1.5)	7.5	(2.5)	19.7	(3.8)	29.2	(3.9)	28.9	(4.3)	10.4	(2.9)	1.8	(1.2)
	Lituanie	0.6	(0.2)	2.8	(0.4)	10.7	(0.9)	22.9	(1.5)	30.9	(1.3)	22.5	(1.1)	8.2	(0.7)	1.4	(0.3)
	Macao (Chine)	0.4	(0.2)	2.0	(0.3)	8.5	(0.6)	24.1	(0.8)	34.9	(1.1)	22.9	(0.8)	6.6	(0.5)	0.6	(0.2)
	Monténégro	5.9	(0.9)	11.8	(0.8)	19.5	(0.9)	26.5	(1.1)	21.4	(1.0)	11.0	(1.0)	3.3	(0.4)	0.6	(0.3)
	Panama	16.5	(2.1)	19.3	(2.4)	24.5	(2.3)	19.3	(1.9)	12.7	(1.9)	6.1	(1.2)	1.4	(0.5)	0.2	(0.2)
	Pérou	15.1	(1.3)	19.9	(1.5)	26.9	(1.3)	22.7	(1.3)	11.5	(1.2)	3.2	(0.7)	0.7	(0.3)	0.0	(0.1)
	Qatar	16.7	(0.5)	19.2	(0.7)	22.3	(0.7)	20.2	(0.8)	12.5	(0.6)	6.2	(0.3)	2.3	(0.3)	0.5	(0.1)
	Roumanie	3.7	(0.7)	9.1	(1.2)	20.6	(1.4)	30.9	(1.5)	24.5	(1.4)	9.7	(1.1)	1.4	(0.3)	0.1	(0.1)
	Fédération de Russie	1.1	(0.3)	4.2	(0.6)	13.4	(1.1)	26.8	(1.2)	28.3	(1.1)	17.7	(1.1)	6.8	(0.7)	1.6	(0.4)
	Serbie	1.5	(0.4)	5.1	(0.6)	15.6	(1.0)	31.0	(1.3)	30.5	(1.5)	13.5	(1.2)	2.5	(0.5)	0.2	(0.2)
	Shanghai (Chine)	0.2	(0.1)	0.9	(0.2)	3.5	(0.5)	11.3	(0.8)	25.2	(1.1)	32.4	(1.2)	20.6	(1.1)	6.1	(0.6)
	Singapour	0.4	(0.1)	1.9	(0.4)	7.2	(0.6)	15.8	(1.3)	25.8	(1.1)	29.0	(1.1)	16.0	(1.0)	4.0	(0.7)
	Taipei chinois	0.9	(0.3)	3.1	(0.5)	9.2	(0.6)	20.8	(1.0)	29.3	(1.4)	24.3	(1.1)	10.1	(1.1)	2.2	(0.5)
	Thaïlande	0.9	(0.3)	6.6	(0.8)	22.6	(1.2)	35.6	(1.2)	24.7	(1.2)	8.2	(1.0)	1.4	(0.4)	0.1	(0.1)
	Trinité-et-Tobago	6.2	(0.7)	10.7	(0.8)	18.6	(1.0)	25.3	(1.0)	22.5	(1.0)	12.0	(0.7)	3.9	(0.5)	0.8	(0.2)
	Tunisie	6.6	(0.7)	16.1	(1.0)	27.8	(1.2)	27.1	(1.1)	15.9	(1.2)	5.5	(0.8)	0.9	(0.3)	0.1	(0.1)
	Uruguay	4.1	(0.5)	10.3	(0.8)	21.5	(1.0)	27.5	(1.1)	22.8	(1.0)	10.6	(0.7)	2.8	(0.5)	0.3	(0.2)

[Partie 1/1]

Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *localiser* et *extraire*

Tableau I.2.6

		Tous les élèves				Différences selon le sexe						Centiles												
		Score moyen		Écart type		Garçons		Filles		Différence (G – F)		5°		10°		25°		75°		90°		95°		
		Score moyen	Er. T.	Éc. T.	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	
OCDE	Australie	513 (2.4)	100 (1.3)			495 (2.9)	531 (2.7)	-36 (2.8)			337 (4.5)	381 (3.5)	451 (2.7)	583 (2.6)	635 (3.4)	665 (3.6)								
	Autriche	477 (3.2)	109 (2.2)			459 (4.1)	494 (4.3)	-35 (5.8)			291 (5.9)	329 (4.9)	402 (5.1)	557 (3.8)	616 (4.7)	646 (4.7)								
	Belgique	513 (2.4)	108 (1.8)			498 (3.5)	530 (3.0)	-32 (4.6)			323 (6.2)	368 (4.6)	444 (3.5)	591 (2.8)	643 (3.0)	673 (3.4)								
	Canada	517 (1.5)	95 (1.0)			498 (1.9)	536 (1.6)	-38 (2.0)			353 (3.2)	393 (2.7)	456 (2.0)	583 (2.0)	634 (2.3)	664 (2.7)								
	Chili	444 (3.4)	91 (2.0)			434 (4.4)	454 (3.4)	-20 (4.1)			290 (6.5)	328 (5.7)	384 (4.3)	506 (3.7)	559 (4.3)	591 (4.5)								
	République tchèque	479 (3.2)	99 (1.7)			455 (4.4)	506 (3.5)	-52 (4.8)			309 (6.2)	349 (5.6)	412 (4.3)	551 (3.5)	605 (3.7)	635 (3.6)								
	Danemark	502 (2.6)	94 (1.4)			486 (3.1)	518 (2.9)	-31 (3.1)			339 (5.6)	376 (4.4)	440 (3.5)	569 (3.1)	619 (3.1)	648 (4.8)								
	Estonie	503 (3.0)	91 (1.7)			484 (3.4)	523 (3.2)	-40 (3.3)			345 (4.8)	381 (4.0)	444 (3.6)	567 (3.6)	617 (4.0)	647 (4.1)								
	Finlande	532 (2.7)	99 (1.2)			503 (3.1)	562 (2.8)	-59 (2.5)			357 (5.6)	401 (4.0)	470 (3.6)	602 (2.9)	653 (3.1)	682 (3.7)								
	France	492 (3.8)	110 (3.2)			471 (4.7)	511 (3.6)	-40 (3.8)			298 (9.5)	347 (7.6)	422 (4.7)	571 (4.5)	625 (4.6)	656 (5.0)								
	Allemagne	501 (3.5)	104 (2.2)			482 (4.5)	520 (3.8)	-38 (4.4)			318 (7.2)	358 (6.0)	429 (5.3)	578 (4.0)	630 (4.1)	658 (4.5)								
	Grèce	468 (4.4)	103 (2.5)			445 (5.5)	490 (4.1)	-45 (4.9)			285 (9.5)	330 (8.5)	401 (6.3)	540 (4.0)	595 (3.8)	627 (3.6)								
	Hongrie	501 (3.7)	104 (3.1)			484 (4.4)	519 (4.4)	-34 (4.6)			315 (11.0)	362 (8.6)	437 (5.0)	576 (4.0)	627 (4.0)	654 (4.4)								
	Islande	507 (1.6)	108 (1.4)			481 (2.4)	532 (2.3)	-51 (3.4)			319 (5.5)	363 (3.8)	439 (3.4)	580 (2.7)	639 (3.0)	672 (4.1)								
	Irlande	498 (3.3)	99 (2.4)			476 (4.5)	521 (3.4)	-44 (4.6)			321 (9.7)	372 (5.4)	439 (4.1)	567 (2.8)	616 (4.0)	643 (4.1)								
	Israël	463 (4.1)	120 (3.1)			439 (6.2)	486 (3.7)	-47 (6.2)			247 (12.1)	299 (8.7)	386 (5.5)	548 (3.7)	610 (4.1)	643 (4.8)								
	Italie	482 (1.8)	105 (1.5)			460 (2.6)	504 (2.2)	-44 (3.1)			295 (4.7)	341 (3.2)	415 (2.6)	557 (1.7)	609 (1.7)	639 (2.1)								
	Japon	530 (3.8)	110 (3.2)			512 (6.1)	548 (4.0)	-36 (7.2)			333 (10.4)	386 (7.9)	464 (4.8)	605 (3.3)	658 (4.7)	691 (4.9)								
	Corée	542 (3.6)	87 (2.3)			527 (5.0)	558 (3.9)	-32 (5.9)			391 (7.8)	429 (6.3)	486 (4.2)	602 (3.6)	650 (3.7)	677 (4.8)								
	Luxembourg	471 (1.3)	115 (1.1)			449 (2.0)	493 (1.6)	-44 (2.5)			266 (5.7)	318 (3.2)	396 (2.9)	553 (2.3)	612 (2.3)	645 (3.9)								
	Mexique	433 (2.1)	94 (1.4)			422 (2.4)	443 (2.2)	-21 (1.8)			271 (4.4)	311 (3.4)	373 (2.6)	498 (2.0)	548 (2.3)	577 (2.7)								
	Pays-Bas	519 (5.1)	92 (1.6)			506 (5.0)	532 (5.4)	-26 (2.5)			364 (6.7)	396 (5.2)	453 (5.8)	588 (5.5)	634 (5.0)	661 (6.3)								
	Nouvelle-Zélande	521 (2.4)	106 (1.7)			497 (3.5)	546 (2.7)	-49 (4.2)			338 (4.9)	381 (4.4)	452 (3.4)	597 (2.8)	650 (3.0)	680 (3.3)								
	Norvège	512 (2.8)	99 (1.6)			488 (3.5)	537 (3.0)	-49 (3.4)			340 (5.2)	382 (4.5)	449 (3.5)	580 (3.4)	634 (3.6)	665 (4.1)								
Pologne	500 (2.8)	101 (1.4)			475 (3.1)	525 (3.1)	-50 (2.9)			326 (5.0)	369 (4.0)	435 (3.6)	569 (2.9)	626 (3.9)	660 (4.2)									
Portugal	488 (3.3)	93 (2.0)			469 (3.9)	506 (3.2)	-37 (3.0)			326 (6.2)	367 (5.5)	430 (3.4)	553 (3.6)	602 (4.5)	631 (4.6)									
République slovaque	491 (3.0)	103 (2.6)			463 (4.3)	518 (3.3)	-55 (4.3)			311 (8.5)	353 (7.0)	423 (4.0)	563 (3.4)	619 (3.7)	648 (4.6)									
Slovénie	489 (1.1)	98 (0.8)			461 (1.7)	518 (1.5)	-57 (2.5)			314 (4.0)	355 (2.7)	426 (2.2)	561 (1.8)	610 (3.2)	635 (3.3)									
Espagne	480 (2.1)	100 (1.2)			465 (2.2)	495 (2.5)	-30 (2.2)			303 (4.3)	350 (3.4)	419 (2.8)	549 (2.3)	602 (2.5)	632 (2.7)									
Suède	505 (2.9)	104 (1.5)			479 (3.3)	531 (3.2)	-52 (2.9)			321 (5.9)	368 (4.7)	440 (3.5)	577 (3.1)	631 (4.7)	664 (3.9)									
Suisse	505 (2.7)	97 (1.5)			487 (3.3)	524 (2.8)	-37 (2.9)			331 (5.3)	375 (4.6)	443 (4.2)	576 (2.9)	625 (3.8)	653 (4.1)									
Turquie	467 (4.1)	95 (2.2)			451 (4.5)	484 (4.6)	-33 (4.2)			303 (7.9)	343 (5.6)	407 (4.2)	534 (4.8)	586 (4.8)	614 (6.0)									
Royaume-Uni	491 (2.5)	101 (1.6)			476 (3.9)	507 (2.9)	-31 (4.6)			321 (4.6)	361 (4.4)	426 (3.3)	561 (2.8)	617 (3.5)	650 (4.2)									
États-Unis	492 (3.6)	99 (1.5)			480 (4.0)	504 (3.8)	-24 (3.4)			325 (5.0)	363 (4.6)	425 (4.0)	561 (4.4)	618 (4.4)	650 (5.4)									
Total de l'OCDE	491 (1.2)	104 (0.6)			475 (1.4)	507 (1.3)	-32 (1.2)			313 (1.9)	355 (1.7)	423 (1.4)	564 (1.3)	621 (1.5)	653 (1.8)									
Moyenne de l'OCDE	495 (0.5)	101 (0.3)			475 (0.7)	515 (0.6)	-40 (0.7)			318 (1.2)	361 (0.9)	430 (0.7)	566 (0.6)	619 (0.6)	649 (0.7)									
Partenaires	Albanie	380 (4.7)	112 (2.1)			348 (5.9)	413 (4.4)	-65 (4.7)			182 (8.2)	232 (6.7)	307 (5.7)	461 (5.4)	520 (5.8)	550 (6.6)								
	Argentine	394 (4.8)	115 (3.1)			376 (5.2)	409 (5.2)	-33 (4.1)			193 (11.0)	242 (7.0)	321 (5.7)	474 (6.1)	539 (6.2)	574 (6.4)								
	Azerbaïdjan	361 (4.5)	103 (2.4)			347 (4.9)	376 (4.6)	-29 (2.7)			189 (7.5)	227 (7.2)	293 (5.5)	432 (5.1)	493 (5.4)	528 (6.0)								
	Brésil	407 (3.3)	107 (1.9)			391 (3.5)	420 (3.4)	-29 (2.2)			232 (4.6)	270 (4.2)	334 (3.3)	478 (4.6)	546 (5.5)	587 (6.1)								
	Bulgarie	430 (8.3)	139 (3.3)			399 (9.3)	463 (7.0)	-64 (5.6)			183 (10.1)	239 (12.7)	339 (10.3)	530 (8.1)	599 (8.8)	637 (9.8)								
	Colombie	404 (3.7)	91 (2.0)			402 (4.6)	406 (4.0)	-4 (4.5)			251 (6.8)	286 (6.3)	344 (4.5)	467 (3.9)	522 (3.7)	553 (4.4)								
	Croatie	492 (3.1)	101 (1.9)			467 (3.7)	519 (3.9)	-52 (4.8)			318 (5.8)	359 (5.3)	427 (4.5)	563 (3.4)	616 (3.3)	646 (4.8)								
	Dubaï (EAU)	458 (1.4)	117 (1.3)			436 (1.9)	482 (1.8)	-46 (2.5)			258 (5.3)	304 (2.7)	380 (2.5)	543 (2.2)	606 (2.9)	639 (3.6)								
	Hong-Kong (Chine)	530 (2.7)	94 (1.9)			516 (4.1)	545 (3.2)	-28 (4.8)			361 (5.9)	404 (4.8)	471 (3.4)	596 (2.7)	642 (3.5)	669 (5.2)								
	Indonésie	399 (4.7)	91 (2.4)			378 (4.9)	419 (5.0)	-41 (4.4)			248 (7.6)	281 (6.1)	338 (5.6)	461 (5.3)	515 (7.0)	547 (7.3)								
	Jordanie	394 (4.0)	110 (2.2)			367 (5.7)	421 (5.0)	-55 (7.5)			195 (7.6)	249 (6.2)	328 (4.8)	469 (4.4)	529 (4.7)	564 (5.0)								
	Kazakhstan	397 (3.7)	110 (2.0)			375 (3.8)	420 (4.2)	-44 (3.1)			218 (6.2)	257 (4.8)	321 (4.3)	473 (4.9)	542 (6.7)	580 (6.4)								
	Kirghizistan	299 (4.0)	122 (2.4)			266 (5.0)	330 (4.0)	-64 (3.8)			95 (7.7)	143 (5.7)	218 (4.9)	380 (5.2)	457 (7.0)	503 (8.7)								
	Lettonie	476 (3.6)	92 (1.9)			452 (4.2)	501 (3.6)	-49 (3.7)			319 (6.7)	356 (5.4)	416 (4.7)	542 (3.8)	590 (4.0)	617 (4.2)								
	Liechtenstein	508 (4.0)	93 (3.8)			492 (6.2)	525 (6.5)	-33 (9.9)			344 (21.4)	385 (10.2)	448 (9.8)	574 (6.5)	621 (7.7)	650 (11.9)								
	Lituanie	476 (3.0)	102 (1.9)			446 (3.8)	508 (2.7)	-61 (3.2)			303 (5.8)	343 (5.5)	408 (4.1)	548 (3.1)	605 (3.7)	637 (3.7)								
	Macao (Chine)	493 (1.2)	88 (0.9)			477 (1.6)	509 (1.3)	-31 (1.8)			342 (3.3)	379 (2.0)	435 (2.3)	554 (1.5)	603 (2.3)	630 (2.3)								
	Monténégro	408 (2.3)	119 (1.6)			378 (2.4)	438 (3.4)	-60 (3.6)			206 (6.1)	253 (4.5)	328 (4.0)	490 (3.0)	558 (3.8)	597 (4.2)								
	Panama	363 (7.7)	119 (4.2)			348 (8.8)	378 (8.0)	-30 (7.6)			167 (12.5)	211 (12.7)	283 (7.9)	443 (8.6)	521 (10.8)	565 (11.4)								
	Pérou																							

[Partie 1/1]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit intégrer et interpréter

Tableau I.2.7

		Niveaux de compétence															
		Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	1.0	(0.1)	3.7	(0.2)	10.9	(0.5)	20.7	(0.5)	27.6	(0.7)	22.9	(0.6)	10.5	(0.5)	2.7	(0.4)
	Autriche	1.8	(0.3)	7.5	(0.6)	17.6	(0.9)	25.2	(1.3)	25.7	(1.0)	17.1	(1.0)	4.7	(0.5)	0.4	(0.1)
	Belgique	1.4	(0.3)	5.1	(0.4)	12.6	(0.6)	20.5	(0.7)	24.9	(0.7)	23.3	(0.8)	10.6	(0.6)	1.5	(0.3)
	Canada	0.4	(0.1)	2.3	(0.2)	9.1	(0.4)	20.7	(0.6)	28.8	(0.6)	25.0	(0.5)	11.4	(0.4)	2.3	(0.2)
	Chili	1.3	(0.2)	7.5	(0.7)	21.2	(1.1)	32.6	(1.2)	25.5	(1.0)	9.9	(0.8)	1.9	(0.4)	0.1	(0.1)
	République tchèque	0.6	(0.2)	4.5	(0.5)	15.5	(0.9)	26.3	(1.1)	27.3	(1.1)	18.7	(1.2)	6.4	(0.6)	0.7	(0.2)
	Danemark	0.5	(0.1)	3.1	(0.3)	12.3	(0.6)	26.8	(0.9)	33.0	(0.9)	19.8	(0.9)	4.4	(0.5)	0.2	(0.1)
	Estonie	0.2	(0.1)	2.4	(0.4)	11.6	(0.8)	25.4	(1.1)	33.2	(1.1)	20.9	(0.9)	5.6	(0.5)	0.6	(0.2)
	Finlande	0.2	(0.1)	1.3	(0.2)	6.3	(0.4)	16.8	(0.6)	29.7	(0.8)	30.0	(0.8)	13.6	(0.7)	2.2	(0.3)
	France	2.6	(0.5)	5.8	(0.6)	12.3	(0.8)	20.4	(1.0)	25.7	(1.1)	21.6	(1.0)	9.9	(0.8)	1.8	(0.3)
	Allemagne	0.7	(0.2)	4.2	(0.4)	12.8	(0.8)	22.4	(0.9)	27.9	(1.2)	22.7	(1.2)	8.3	(0.7)	0.9	(0.2)
	Grèce	1.0	(0.3)	5.0	(0.7)	14.7	(1.1)	26.5	(0.9)	28.5	(1.1)	18.5	(1.1)	5.1	(0.5)	0.6	(0.2)
	Hongrie	0.5	(0.2)	3.7	(0.6)	12.8	(0.9)	24.3	(1.3)	30.7	(1.2)	21.7	(1.2)	6.0	(0.7)	0.4	(0.1)
	Islande	1.1	(0.2)	4.1	(0.5)	11.9	(0.8)	21.5	(0.7)	29.4	(0.9)	22.2	(0.8)	8.5	(0.6)	1.3	(0.3)
	Irlande	1.5	(0.4)	4.1	(0.6)	12.6	(0.8)	24.0	(0.9)	29.3	(1.1)	20.9	(0.9)	6.9	(0.6)	0.8	(0.2)
	Israël	3.5	(0.6)	8.2	(0.7)	15.2	(0.7)	22.9	(0.9)	25.4	(1.0)	17.7	(0.7)	6.2	(0.5)	0.9	(0.2)
	Italie	1.1	(0.2)	4.6	(0.3)	13.9	(0.4)	24.4	(0.6)	29.2	(0.6)	20.4	(0.5)	5.9	(0.3)	0.6	(0.1)
	Japon	1.2	(0.3)	3.4	(0.5)	9.3	(0.7)	18.9	(0.8)	27.1	(0.9)	26.2	(1.1)	11.3	(0.7)	2.6	(0.5)
	Corée	0.2	(0.1)	0.9	(0.4)	4.8	(0.6)	15.7	(1.0)	31.7	(1.1)	32.4	(1.3)	12.9	(1.1)	1.4	(0.2)
	Luxembourg	2.6	(0.3)	7.2	(0.4)	16.2	(0.6)	23.8	(0.8)	26.0	(0.7)	17.7	(0.6)	5.9	(0.4)	0.7	(0.2)
	Mexique	4.0	(0.4)	13.0	(0.6)	26.9	(0.6)	31.3	(0.6)	19.1	(0.6)	5.1	(0.4)	0.5	(0.1)	0.0	(0.0)
	Pays-Bas	0.1	(0.1)	2.7	(0.4)	14.1	(1.5)	24.4	(1.2)	26.2	(1.2)	21.7	(1.7)	9.6	(0.9)	1.3	(0.3)
	Nouvelle-Zélande	1.0	(0.2)	3.6	(0.5)	10.9	(0.5)	20.3	(0.7)	25.2	(0.8)	23.3	(0.8)	12.5	(0.8)	3.1	(0.4)
	Norvège	0.6	(0.2)	3.7	(0.4)	11.9	(0.7)	23.7	(1.1)	30.0	(1.1)	20.9	(1.0)	8.2	(0.6)	1.1	(0.2)
	Pologne	0.5	(0.1)	3.1	(0.4)	11.5	(0.7)	24.5	(0.9)	29.9	(1.0)	22.0	(0.9)	7.5	(0.6)	1.0	(0.2)
	Portugal	0.5	(0.2)	3.9	(0.4)	14.4	(0.9)	27.2	(0.9)	30.6	(1.2)	18.1	(0.8)	4.8	(0.5)	0.3	(0.2)
	République slovaque	0.6	(0.3)	4.7	(0.6)	16.0	(0.8)	28.1	(1.0)	28.6	(1.2)	17.2	(0.9)	4.5	(0.5)	0.4	(0.1)
	Slovénie	0.4	(0.1)	4.5	(0.4)	15.0	(0.7)	25.2	(1.0)	29.2	(0.8)	20.0	(0.8)	5.4	(0.5)	0.4	(0.1)
	Espagne	1.1	(0.1)	4.5	(0.5)	14.0	(0.7)	27.5	(0.7)	32.2	(0.9)	17.2	(0.6)	3.3	(0.2)	0.2	(0.1)
	Suède	1.9	(0.3)	4.6	(0.6)	12.7	(0.9)	23.4	(1.0)	28.5	(1.0)	19.4	(1.0)	8.1	(0.6)	1.5	(0.3)
	Suisse	0.8	(0.2)	4.3	(0.4)	12.5	(0.7)	22.4	(0.7)	28.0	(0.9)	22.7	(1.0)	8.2	(0.7)	1.2	(0.3)
	Turquie	0.4	(0.1)	5.3	(0.6)	20.5	(1.0)	33.8	(1.1)	27.8	(1.2)	11.0	(1.1)	1.2	(0.3)	0.0	(0.0)
	Royaume-Uni	1.0	(0.2)	4.5	(0.4)	14.6	(0.7)	25.0	(0.8)	28.1	(0.8)	18.5	(0.7)	7.1	(0.4)	1.2	(0.2)
	États-Unis	0.7	(0.2)	4.7	(0.5)	14.5	(0.8)	24.9	(0.8)	26.0	(0.8)	19.1	(0.9)	8.2	(0.7)	1.8	(0.4)
	Total de l'OCDE	1.2	(0.1)	5.2	(0.2)	14.6	(0.3)	24.6	(0.3)	26.8	(0.3)	19.1	(0.3)	7.2	(0.2)	1.3	(0.1)
	Moyenne de l'OCDE	1.1	(0.0)	4.6	(0.1)	13.6	(0.1)	24.2	(0.2)	28.1	(0.2)	20.2	(0.2)	7.2	(0.1)	1.1	(0.0)
Partenaires	Albanie	9.6	(0.8)	17.4	(1.0)	26.6	(1.3)	27.1	(1.0)	15.1	(1.2)	3.9	(0.5)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
	Argentine	10.9	(1.1)	16.4	(1.0)	25.0	(1.1)	25.0	(1.3)	15.5	(1.1)	6.0	(0.8)	1.2	(0.3)	0.1	(0.1)
	Azerbaïdjan	5.3	(0.7)	23.4	(1.4)	40.0	(1.2)	25.8	(1.4)	5.1	(0.7)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Brésil	5.5	(0.4)	17.4	(0.7)	29.3	(0.8)	26.3	(0.8)	14.7	(0.8)	5.5	(0.5)	1.1	(0.2)	0.1	(0.1)
	Bulgarie	5.6	(0.8)	12.8	(1.3)	20.5	(1.4)	24.9	(1.4)	21.8	(1.5)	11.4	(1.1)	2.7	(0.5)	0.3	(0.1)
	Colombie	4.7	(0.7)	14.7	(1.1)	28.9	(1.2)	29.8	(1.1)	16.5	(1.0)	4.7	(0.5)	0.6	(0.2)	0.0	(0.0)
	Croatie	0.6	(0.1)	4.9	(0.6)	16.9	(1.1)	29.3	(1.0)	30.9	(1.1)	15.0	(1.0)	2.2	(0.3)	0.1	(0.0)
	Dubaï (EAU)	3.5	(0.3)	9.7	(0.6)	19.3	(0.6)	25.5	(0.9)	22.7	(0.8)	14.1	(0.6)	4.6	(0.5)	0.6	(0.2)
	Hong-Kong (Chine)	0.4	(0.2)	2.0	(0.3)	7.0	(0.6)	17.8	(0.9)	30.2	(1.0)	29.3	(1.2)	11.5	(0.7)	1.8	(0.2)
	Indonésie	1.8	(0.4)	15.4	(1.3)	39.0	(1.6)	33.3	(1.5)	9.5	(1.2)	0.9	(0.3)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Jordanie	4.8	(0.6)	13.0	(0.9)	28.2	(1.1)	33.9	(1.0)	17.1	(1.0)	3.0	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Kazakhstan	5.2	(0.4)	19.3	(1.3)	31.8	(1.1)	26.0	(0.9)	13.7	(0.9)	3.6	(0.5)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
	Kirghizistan	22.5	(1.3)	32.0	(1.4)	28.1	(0.9)	13.0	(0.8)	3.7	(0.4)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Lettonie	0.4	(0.1)	2.7	(0.5)	14.2	(1.0)	29.8	(1.2)	32.7	(1.1)	17.1	(1.0)	3.0	(0.4)	0.1	(0.1)
	Liechtenstein	0.4	(0.4)	4.4	(1.2)	12.2	(2.1)	23.5	(2.5)	30.5	(3.2)	23.2	(2.7)	5.2	(1.8)	0.7	(0.6)
	Lituanie	0.8	(0.2)	4.9	(0.5)	18.5	(0.9)	31.2	(1.3)	27.7	(1.0)	13.8	(0.8)	2.9	(0.4)	0.1	(0.1)
	Macao (Chine)	0.2	(0.1)	2.5	(0.2)	12.4	(0.4)	30.4	(0.7)	33.7	(0.7)	17.5	(0.5)	3.3	(0.3)	0.1	(0.1)
	Monténégro	3.7	(0.3)	12.8	(0.7)	27.8	(0.9)	30.6	(0.8)	18.8	(0.7)	5.7	(0.4)	0.7	(0.3)	0.0	(0.0)
	Panama	11.3	(1.6)	23.7	(1.8)	30.8	(1.8)	21.2	(1.6)	9.9	(1.4)	2.7	(0.6)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
	Pérou	14.0	(1.0)	22.4	(1.1)	27.9	(1.1)	21.9	(0.9)	10.1	(0.8)	3.1	(0.5)	0.6	(0.2)	0.1	(0.1)
	Qatar	12.9	(0.4)	23.7	(0.6)	26.3	(0.6)	19.6	(0.7)	11.3	(0.3)	4.8	(0.3)	1.2	(0.2)	0.1	(0.1)
	Roumanie	3.4	(0.5)	12.4	(1.0)	25.1	(1.3)	32.2	(1.3)	20.6	(1.3)	5.7	(0.7)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
	Fédération de Russie	1.2	(0.3)	6.0	(0.6)	17.9	(0.9)	31.0	(1.0)	27.0	(1.1)	13.0	(1.0)	3.6	(0.5)	0.4	(0.1)
	Serbie	1.7	(0.3)	8.4	(0.6)	22.3	(0.9)	32.7	(0.8)	25.4	(0.8)	8.4	(0.6)	1.1	(0.2)	0.0	(0.0)
	Shanghai (Chine)	0.0	(0.0)	0.5	(0.1)	3.4	(0.5)	13.3	(0.8)	28.3	(1.1)	33.2	(0.9)	18.0	(0.9)	3.1	(0.4)
	Singapour	0.6	(0.1)	3.0	(0.3)	9.9	(0.5)	19.2	(0.7)	26.2	(0.7)	24.8	(0.9)	12.9	(0.5)	3.5	(0.3)
	Taipei chinois	0.4	(0.2)	3.2	(0.4)	11.6	(0.6)	24.5	(0.8)	32.7	(1.0)	21.3	(0.9)	5.9	(0.7)	0.5	(0.2)
	Thaïlande	1.4	(0.3)	11.1	(0.9)	33.5	(1.1)	35.6	(1.2)	15.2	(0.8)	3.0	(0.5)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Trinité-et-Tobago	8.2	(0.6)	14.3	(0.6)	22.0	(0.8)	25.9	(1.0)	18.5	(0.8)	8.6	(0.6)	2.2	(0.3)	0.2	(0.1)
	Tunisie	5.6	(0.6)	17.2	(1.0)	32.9	(1.3)	30.3	(1.3)	11.9	(0.8)	1.9	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Uruguay	5.1	(0.6)	13.1	(0.8)	24.8	(0.8)	29.0	(0.9)	19.1	(0.7)	7.3	(0.5)	1.5	(0.3)	0.1	(0.1)



[Partie 1/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit intégrer et interpréter, selon le sexe

Tableau I.2.8

	Niveaux de compétence des garçons															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	1.6 (0.2)	5.3 (0.4)	13.9 (0.7)	22.5 (0.8)	26.2 (1.1)	20.0 (0.8)	8.4 (0.6)	2.1 (0.5)							
	Autriche	2.7 (0.5)	9.8 (0.9)	21.5 (1.3)	25.8 (1.5)	23.4 (1.2)	13.6 (1.2)	2.9 (0.6)	0.2 (0.1)							
	Belgique	1.8 (0.4)	6.3 (0.7)	14.6 (0.8)	21.7 (1.0)	23.7 (1.0)	21.2 (1.1)	9.3 (0.8)	1.3 (0.3)							
	Canada	0.6 (0.2)	3.3 (0.4)	11.6 (0.6)	23.0 (0.8)	27.9 (0.7)	22.6 (0.7)	9.3 (0.5)	1.5 (0.2)							
	Chili	1.9 (0.4)	9.5 (1.0)	23.6 (1.3)	31.8 (1.4)	22.8 (1.3)	8.9 (0.9)	1.4 (0.5)	0.1 (0.1)							
	République tchèque	1.0 (0.3)	6.4 (0.9)	20.2 (1.4)	29.4 (1.4)	25.3 (1.3)	13.4 (1.1)	3.8 (0.5)	0.4 (0.1)							
	Danemark	0.8 (0.2)	3.9 (0.5)	14.7 (0.9)	29.4 (1.2)	31.1 (1.2)	16.9 (1.0)	3.1 (0.5)	0.2 (0.1)							
	Estonie	0.4 (0.2)	3.7 (0.6)	16.2 (1.2)	28.8 (1.4)	31.3 (1.4)	15.7 (0.9)	3.6 (0.6)	0.2 (0.2)							
	Finlande	0.3 (0.1)	2.0 (0.4)	9.7 (0.8)	22.3 (1.0)	31.7 (1.3)	24.2 (1.1)	8.5 (0.7)	1.1 (0.3)							
	France	3.8 (0.8)	8.1 (0.9)	14.7 (1.1)	22.2 (1.2)	24.0 (1.3)	18.4 (1.1)	7.7 (1.0)	1.2 (0.3)							
	Allemagne	1.2 (0.4)	5.8 (0.9)	16.1 (1.1)	25.1 (1.2)	27.3 (1.2)	18.6 (1.4)	5.4 (0.7)	0.5 (0.2)							
	Grèce	1.6 (0.6)	7.4 (1.2)	18.7 (1.5)	28.4 (1.2)	25.7 (1.5)	14.2 (1.1)	3.8 (0.5)	0.3 (0.1)							
	Hongrie	0.8 (0.3)	5.2 (1.0)	16.7 (1.4)	26.5 (1.6)	28.9 (1.6)	17.6 (1.3)	4.1 (0.7)	0.2 (0.1)							
	Islande	1.7 (0.3)	6.5 (0.9)	15.5 (1.4)	23.0 (1.1)	27.1 (1.2)	18.8 (1.1)	6.7 (0.6)	0.8 (0.3)							
	Irlande	2.4 (0.6)	5.9 (0.8)	15.3 (1.2)	25.9 (1.3)	28.2 (1.6)	17.0 (1.2)	4.8 (0.7)	0.5 (0.2)							
	Israël	5.4 (1.0)	11.1 (0.9)	17.1 (1.1)	23.3 (1.3)	21.8 (1.3)	15.4 (0.9)	5.3 (0.6)	0.7 (0.2)							
	Italie	1.8 (0.4)	6.9 (0.5)	18.3 (0.7)	26.3 (0.8)	26.1 (0.9)	16.1 (0.6)	4.2 (0.3)	0.3 (0.1)							
	Japon	1.8 (0.5)	5.0 (0.8)	11.9 (1.1)	21.0 (1.1)	26.0 (1.2)	23.0 (1.2)	9.5 (0.9)	1.8 (0.5)							
	Corée	0.3 (0.2)	1.5 (0.6)	7.1 (0.8)	18.9 (1.4)	32.4 (1.5)	28.6 (1.7)	10.4 (1.2)	0.9 (0.2)							
	Luxembourg	3.9 (0.5)	9.8 (0.7)	18.9 (1.0)	23.7 (1.1)	24.1 (1.0)	14.6 (0.8)	4.6 (0.6)	0.5 (0.2)							
	Mexique	5.5 (0.5)	15.9 (0.8)	28.7 (0.8)	29.1 (0.8)	16.3 (0.7)	4.0 (0.4)	0.4 (0.1)	0.0 (0.0)							
	Pays-Bas	0.2 (0.1)	3.6 (0.6)	16.3 (1.9)	25.7 (1.8)	25.8 (1.5)	19.0 (1.6)	8.3 (1.0)	1.1 (0.3)							
	Nouvelle-Zélande	1.7 (0.4)	5.5 (0.8)	14.0 (0.8)	22.3 (1.1)	24.2 (1.1)	20.2 (1.2)	10.0 (0.9)	2.1 (0.5)							
	Norvège	1.0 (0.3)	5.6 (0.7)	15.5 (1.1)	26.4 (1.3)	28.3 (1.5)	16.8 (1.2)	5.8 (0.9)	0.6 (0.3)							
	Pologne	0.8 (0.3)	5.4 (0.7)	16.2 (1.0)	27.8 (1.4)	27.0 (1.6)	17.2 (1.1)	5.1 (0.6)	0.5 (0.2)							
	Portugal	0.9 (0.3)	5.7 (0.6)	19.0 (1.3)	28.8 (1.2)	26.8 (1.4)	15.0 (1.3)	3.6 (0.7)	0.2 (0.2)							
	République slovaque	0.8 (0.4)	7.6 (1.1)	22.0 (1.3)	30.6 (1.3)	24.1 (1.3)	12.1 (0.9)	2.6 (0.4)	0.1 (0.1)							
	Slovénie	0.8 (0.2)	7.4 (0.7)	20.7 (1.2)	27.3 (1.3)	25.6 (1.1)	15.0 (1.0)	3.0 (0.5)	0.2 (0.2)							
	Espagne	1.6 (0.2)	6.0 (0.7)	17.0 (0.8)	28.7 (0.9)	29.6 (0.9)	14.4 (0.7)	2.6 (0.3)	0.1 (0.1)							
	Suède	2.8 (0.5)	6.5 (0.8)	16.0 (1.1)	25.1 (1.2)	26.2 (1.5)	16.1 (1.4)	6.2 (0.7)	1.0 (0.3)							
	Suisse	1.1 (0.3)	5.9 (0.6)	15.8 (0.9)	24.9 (1.1)	27.1 (1.2)	18.4 (1.1)	6.0 (0.7)	0.9 (0.3)							
	Turquie	0.6 (0.2)	8.1 (0.9)	27.0 (1.3)	33.6 (1.2)	22.9 (1.4)	7.4 (1.1)	0.5 (0.2)	0.0 c							
	Royaume-Uni	1.5 (0.3)	5.9 (0.6)	17.2 (1.0)	25.5 (1.1)	26.0 (1.1)	16.6 (1.0)	6.4 (0.6)	1.0 (0.3)							
	États-Unis	1.0 (0.4)	6.3 (0.8)	16.3 (1.0)	25.1 (1.2)	24.8 (1.1)	17.9 (1.1)	7.3 (0.8)	1.3 (0.4)							
	Total de l'OCDE	1.8 (0.1)	7.0 (0.2)	17.4 (0.4)	25.6 (0.4)	25.0 (0.4)	16.6 (0.4)	5.9 (0.2)	0.9 (0.1)							
	Moyenne de l'OCDE	1.7 (0.1)	6.4 (0.1)	17.0 (0.2)	25.9 (0.2)	26.2 (0.2)	16.7 (0.2)	5.4 (0.1)	0.7 (0.0)							
Partenaires	Albanie	15.0 (1.3)	22.2 (1.7)	28.5 (1.9)	21.0 (1.4)	10.2 (1.3)	2.4 (0.4)	0.1 (0.1)	0.0 (0.0)							
	Argentine	14.5 (1.5)	19.2 (1.5)	25.2 (1.4)	22.9 (1.3)	12.8 (1.2)	4.6 (0.9)	0.8 (0.4)	0.0 (0.1)							
	Azerbaïdjan	7.1 (0.9)	27.5 (1.9)	39.7 (1.7)	21.4 (1.7)	4.0 (0.8)	0.3 (0.2)	0.0 (0.0)	0.0 c							
	Brésil	7.4 (0.6)	21.0 (1.0)	30.6 (1.3)	23.4 (1.1)	12.3 (0.9)	4.4 (0.5)	0.9 (0.2)	0.1 (0.1)							
	Bulgarie	8.7 (1.3)	16.9 (1.6)	24.0 (1.6)	22.8 (1.5)	18.1 (1.6)	7.9 (1.1)	1.4 (0.4)	0.1 (0.1)							
	Colombie	5.0 (0.9)	15.0 (1.3)	30.6 (1.6)	29.4 (1.5)	15.5 (1.1)	4.1 (0.7)	0.5 (0.2)	0.0 (0.0)							
	Croatie	1.1 (0.3)	7.9 (1.0)	22.2 (1.5)	31.1 (1.2)	26.3 (1.4)	10.3 (0.9)	1.0 (0.3)	0.0 (0.0)							
	Dubaï (EAU)	5.8 (0.5)	13.7 (0.8)	22.6 (1.0)	23.2 (1.1)	19.2 (1.2)	11.7 (0.7)	3.4 (0.7)	0.3 (0.2)							
	Hong-Kong (Chine)	0.6 (0.2)	2.8 (0.5)	8.8 (0.9)	19.9 (1.4)	31.6 (1.3)	26.2 (1.5)	8.6 (1.0)	1.4 (0.4)							
	Indonésie	3.0 (0.6)	21.0 (1.9)	43.4 (1.9)	26.3 (1.8)	5.8 (1.1)	0.4 (0.3)	0.0 (0.0)	0.0 c							
	Jordanie	7.9 (1.2)	18.5 (1.6)	33.4 (1.4)	28.7 (1.6)	9.9 (1.2)	1.5 (0.4)	0.1 (0.1)	0.0 c							
	Kazakhstan	8.1 (0.7)	25.1 (1.4)	33.0 (1.2)	21.2 (1.2)	10.1 (0.9)	2.4 (0.4)	0.2 (0.1)	0.0 c							
	Kirghizistan	32.3 (1.9)	33.6 (1.6)	22.5 (1.1)	9.0 (1.0)	2.1 (0.5)	0.5 (0.2)	0.0 (0.0)	0.0 c							
	Lettonie	0.7 (0.3)	4.4 (0.9)	20.3 (1.6)	33.2 (1.5)	28.2 (1.7)	11.5 (1.2)	1.6 (0.3)	0.0 (0.0)							
	Liechtenstein	0.6 (0.7)	6.2 (1.9)	13.6 (3.2)	27.3 (5.0)	29.6 (5.8)	18.0 (3.6)	4.5 (1.7)	0.2 (0.5)							
	Lituanie	1.5 (0.4)	8.0 (0.8)	25.8 (1.1)	33.8 (1.4)	22.1 (1.1)	7.7 (0.7)	1.1 (0.3)	0.0 c							
	Macao (Chine)	0.3 (0.1)	3.5 (0.5)	16.3 (0.7)	33.0 (1.0)	31.6 (0.9)	13.1 (0.6)	2.2 (0.4)	0.0 (0.1)							
	Monténégro	5.8 (0.6)	17.8 (1.0)	32.5 (1.5)	27.4 (1.0)	12.9 (0.8)	3.1 (0.4)	0.4 (0.2)	0.0 c							
	Panama	13.7 (2.2)	27.0 (2.4)	32.1 (2.5)	19.1 (2.0)	6.4 (1.0)	1.6 (0.5)	0.2 (0.1)	0.0 c							
	Pérou	16.1 (1.4)	24.5 (1.5)	28.6 (1.6)	19.7 (1.1)	8.3 (0.8)	2.3 (0.5)	0.5 (0.2)	0.1 (0.1)							
	Qatar	17.6 (0.7)	28.0 (0.9)	25.9 (0.8)	14.7 (0.7)	8.5 (0.4)	4.2 (0.4)	0.9 (0.2)	0.1 (0.1)							
	Roumanie	5.1 (0.9)	16.9 (1.5)	28.3 (1.5)	29.8 (1.7)	16.0 (1.3)	3.6 (0.7)	0.3 (0.2)	0.0 c							
	Fédération de Russie	1.8 (0.4)	8.7 (0.9)	23.0 (1.4)	32.5 (1.5)	22.7 (1.5)	9.0 (1.0)	1.9 (0.4)	0.3 (0.1)							
	Serbie	2.7 (0.6)	11.8 (1.0)	27.1 (1.3)	31.3 (1.1)	20.2 (1.1)	6.3 (0.7)	0.6 (0.3)	0.0 (0.0)							
	Shanghai (Chine)	0.1 (0.0)	0.9 (0.3)	5.3 (0.8)	17.5 (1.2)	30.5 (1.7)	30.4 (1.6)	13.5 (1.0)	2.0 (0.4)							
	Singapour	0.9 (0.2)	4.5 (0.5)	11.6 (0.8)	20.3 (1.0)	26.4 (1.0)	22.6 (1.0)	10.8 (0.8)	2.8 (0.4)							
	Taipei chinois	0.8 (0.4)	4.9 (0.7)	14.8 (0.8)	26.4 (1.3)	30.3 (1.4)	18.7 (1.3)	4.0 (0.8)	0.3 (0.2)							
	Thaïlande	2.3 (0.4)	17.5 (1.5)	38.5 (1.7)	28.9 (1.4)	10.8 (1.0)	1.8 (0.5)	0.1 (0.1)	0.0 (0.0)							
	Trinité-et-Tobago	12.1 (0.8)	18.5 (0.9)	24.0 (1.2)	23.7 (1.1)	14.8 (0.9)	5.7 (0.8)	1.1 (0.3)	0.1 (0.1)							
	Tunisie	8.7 (1.0)	21.2 (1.2)	33.2 (1.3)	26.2 (1.6)	9.2 (1.0)	1.5 (0.4)	0.1 (0.1)	0.0 c							
	Uruguay	7.9 (0.9)	17.3 (1.1)	26.3 (1.4)	26.0 (1.3)	16.1 (1.0)	5.4 (0.7)	1.0 (0.3)	0.1 (0.1)							

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367016>

[Partie 2/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit intégrer et interpréter, selon le sexe

Tableau I.2.8

		Niveaux de compétence des filles															
		Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	0.5	(0.1)	2.3	(0.3)	8.0	(0.6)	18.9	(0.7)	28.9	(0.8)	25.7	(0.7)	12.5	(0.6)	3.2	(0.5)
	Autriche	0.8	(0.3)	5.2	(0.8)	13.8	(1.2)	24.7	(1.8)	28.0	(1.2)	20.6	(1.4)	6.3	(0.7)	0.6	(0.2)
	Belgique	1.0	(0.3)	3.9	(0.6)	10.6	(0.8)	19.3	(0.9)	26.0	(1.0)	25.5	(1.1)	11.9	(0.8)	1.8	(0.4)
	Canada	0.1	(0.1)	1.2	(0.2)	6.5	(0.4)	18.4	(0.8)	29.7	(0.9)	27.4	(0.7)	13.6	(0.7)	3.0	(0.4)
	Chili	0.6	(0.2)	5.4	(0.7)	18.7	(1.5)	33.4	(1.8)	28.3	(1.4)	11.1	(1.1)	2.4	(0.6)	0.1	(0.1)
	République tchèque	0.2	(0.1)	2.4	(0.5)	10.2	(1.1)	22.7	(1.2)	29.6	(1.4)	24.6	(1.6)	9.3	(1.0)	1.1	(0.3)
	Danemark	0.3	(0.2)	2.3	(0.4)	10.0	(0.8)	24.2	(1.1)	34.9	(1.3)	22.6	(1.1)	5.6	(0.7)	0.2	(0.1)
	Estonie	0.0	(0.0)	0.9	(0.3)	6.7	(0.8)	21.8	(1.3)	35.2	(1.3)	26.5	(1.3)	7.8	(0.8)	1.1	(0.4)
	Finlande	0.1	(0.1)	0.5	(0.2)	2.9	(0.5)	11.2	(0.9)	27.6	(1.1)	35.7	(1.1)	18.7	(1.0)	3.4	(0.4)
	France	1.4	(0.4)	3.6	(0.5)	10.0	(1.0)	18.6	(1.3)	27.4	(1.3)	24.6	(1.7)	11.9	(1.1)	2.3	(0.4)
	Allemagne	0.2	(0.1)	2.5	(0.5)	9.4	(0.9)	19.7	(1.0)	28.6	(1.6)	26.9	(1.4)	11.3	(1.3)	1.3	(0.4)
	Grèce	0.4	(0.2)	2.7	(0.7)	10.9	(1.0)	24.7	(1.4)	31.3	(1.3)	22.7	(1.5)	6.4	(0.7)	1.0	(0.3)
	Hongrie	0.1	(0.2)	2.2	(0.7)	8.7	(1.0)	22.2	(1.5)	32.5	(1.8)	25.8	(1.9)	7.9	(1.0)	0.6	(0.2)
	Islande	0.5	(0.2)	1.8	(0.4)	8.3	(0.7)	20.0	(1.2)	31.6	(1.6)	25.6	(1.3)	10.3	(1.0)	1.8	(0.4)
	Irlande	0.7	(0.3)	2.2	(0.5)	9.8	(0.8)	22.0	(1.1)	30.4	(1.3)	24.9	(1.2)	9.0	(0.9)	1.0	(0.3)
	Israël	1.7	(0.4)	5.4	(0.6)	13.5	(0.8)	22.5	(1.0)	28.8	(1.2)	20.0	(1.2)	7.1	(0.6)	1.0	(0.2)
	Italie	0.4	(0.2)	2.1	(0.2)	9.3	(0.4)	22.3	(0.8)	32.5	(0.7)	25.0	(0.7)	7.7	(0.4)	0.9	(0.2)
	Japon	0.6	(0.3)	1.6	(0.3)	6.5	(0.8)	16.8	(1.2)	28.3	(1.2)	29.5	(1.6)	13.3	(1.0)	3.4	(0.6)
	Corée	0.1	(0.1)	0.3	(0.2)	2.3	(0.5)	12.1	(1.5)	31.0	(1.7)	36.6	(1.6)	15.6	(1.6)	1.9	(0.4)
	Luxembourg	1.3	(0.3)	4.5	(0.6)	13.3	(1.1)	23.9	(1.1)	28.0	(1.0)	20.8	(0.9)	7.2	(0.5)	0.9	(0.2)
	Mexique	2.6	(0.4)	10.2	(0.6)	25.2	(0.8)	33.4	(0.7)	21.8	(0.8)	6.3	(0.4)	0.6	(0.1)	0.0	(0.0)
	Pays-Bas	0.0	(0.0)	1.8	(0.4)	11.9	(1.4)	23.1	(1.5)	26.5	(1.5)	24.3	(2.0)	10.8	(1.1)	1.5	(0.4)
	Nouvelle-Zélande	0.3	(0.2)	1.7	(0.5)	7.7	(0.6)	18.2	(1.0)	26.3	(1.1)	26.5	(1.1)	15.2	(1.3)	4.2	(0.6)
	Norvège	0.1	(0.1)	1.6	(0.4)	8.0	(0.7)	20.9	(1.4)	31.7	(1.2)	25.1	(1.2)	10.8	(0.9)	1.7	(0.5)
	Pologne	0.1	(0.1)	0.8	(0.3)	6.9	(0.8)	21.1	(1.4)	32.9	(1.2)	26.7	(1.2)	9.9	(0.8)	1.5	(0.3)
	Portugal	0.2	(0.1)	2.2	(0.4)	10.0	(0.9)	25.7	(1.2)	34.2	(1.3)	21.2	(1.0)	6.0	(0.8)	0.5	(0.4)
	République slovaque	0.3	(0.2)	1.8	(0.4)	10.1	(0.9)	25.6	(1.4)	33.0	(1.8)	22.2	(1.5)	6.4	(0.8)	0.6	(0.3)
	Slovénie	0.0	(0.0)	1.5	(0.2)	9.0	(0.7)	23.0	(1.2)	32.9	(1.2)	25.2	(1.3)	7.8	(0.9)	0.5	(0.2)
	Espagne	0.6	(0.2)	3.0	(0.5)	11.0	(0.8)	26.1	(1.0)	34.8	(1.2)	20.1	(0.9)	4.1	(0.4)	0.3	(0.1)
	Suède	0.9	(0.3)	2.6	(0.6)	9.3	(1.0)	21.6	(1.4)	30.8	(1.5)	22.8	(1.1)	10.0	(0.9)	2.1	(0.4)
	Suisse	0.4	(0.1)	2.6	(0.4)	9.0	(0.7)	19.7	(0.9)	28.9	(1.3)	27.2	(1.3)	10.5	(0.9)	1.6	(0.4)
	Turquie	0.2	(0.1)	2.4	(0.5)	13.5	(1.4)	33.9	(1.7)	33.1	(1.7)	14.7	(1.6)	2.0	(0.5)	0.1	(0.1)
	Royaume-Uni	0.6	(0.2)	3.1	(0.5)	12.1	(1.0)	24.5	(1.0)	30.1	(1.0)	20.4	(1.0)	7.9	(0.7)	1.3	(0.3)
	États-Unis	0.3	(0.1)	3.1	(0.4)	12.6	(1.1)	24.6	(1.2)	27.3	(1.0)	20.5	(1.2)	9.2	(0.9)	2.3	(0.5)
	Total de l'OCDE	0.7	(0.1)	3.3	(0.1)	11.8	(0.3)	23.6	(0.4)	28.6	(0.4)	21.7	(0.4)	8.6	(0.3)	1.7	(0.2)
	Moyenne de l'OCDE	0.5	(0.0)	2.7	(0.1)	10.2	(0.2)	22.4	(0.2)	30.1	(0.2)	23.7	(0.2)	9.0	(0.2)	1.4	(0.1)
Partenaires	Albanie	4.0	(0.7)	11.6	(1.0)	24.7	(1.4)	33.5	(1.3)	20.2	(1.5)	5.5	(0.8)	0.5	(0.3)	0.0	c
	Argentine	7.7	(1.1)	14.1	(1.1)	24.8	(1.4)	26.8	(1.8)	17.9	(1.3)	7.1	(1.1)	1.6	(0.4)	0.1	(0.1)
	Azerbaïdjan	3.4	(0.8)	19.2	(1.7)	40.4	(1.5)	30.3	(1.6)	6.3	(0.9)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Brésil	3.8	(0.4)	14.3	(1.0)	28.1	(1.2)	28.9	(0.9)	16.9	(0.9)	6.5	(0.6)	1.3	(0.3)	0.1	(0.1)
	Bulgarie	2.2	(0.5)	8.3	(1.3)	16.7	(1.7)	27.2	(1.9)	25.9	(1.9)	15.2	(1.6)	4.0	(0.7)	0.4	(0.2)
	Colombie	4.5	(0.9)	14.5	(1.2)	27.4	(1.5)	30.3	(1.5)	17.3	(1.4)	5.3	(0.8)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
	Croatie	0.1	(0.1)	1.6	(0.4)	11.0	(1.1)	27.4	(1.4)	36.2	(1.5)	20.3	(1.5)	3.4	(0.6)	0.1	(0.1)
	Dubaï (EAU)	1.0	(0.3)	5.5	(0.7)	15.9	(0.8)	27.9	(1.1)	26.4	(1.1)	16.6	(0.9)	5.8	(0.6)	0.8	(0.3)
	Hong-Kong (Chine)	0.2	(0.1)	1.1	(0.4)	4.9	(0.7)	15.4	(1.0)	28.6	(1.2)	32.7	(1.5)	14.8	(1.0)	2.3	(0.5)
	Indonésie	0.6	(0.2)	9.9	(1.1)	34.7	(2.0)	40.2	(1.7)	13.2	(1.6)	1.3	(0.5)	0.0	c	0.0	c
	Jordanie	1.7	(0.4)	7.4	(0.9)	22.9	(1.6)	39.1	(1.2)	24.4	(1.5)	4.4	(0.8)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Kazakhstan	2.3	(0.5)	13.3	(1.5)	30.5	(1.6)	31.0	(1.3)	17.4	(1.2)	4.9	(0.7)	0.6	(0.2)	0.0	(0.0)
	Kirghizistan	13.2	(1.2)	30.4	(1.6)	33.3	(1.4)	16.8	(1.1)	5.2	(0.6)	1.0	(0.2)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Lettonie	0.1	(0.1)	1.2	(0.4)	8.3	(1.0)	26.4	(1.5)	37.1	(1.4)	22.5	(1.3)	4.4	(0.6)	0.2	(0.1)
	Liechtenstein	0.1	(0.4)	2.3	(1.4)	10.6	(3.7)	19.1	(3.4)	31.5	(4.0)	29.0	(4.4)	6.0	(3.1)	1.3	(1.1)
	Lituanie	0.1	(0.1)	1.7	(0.3)	11.1	(1.0)	28.5	(1.7)	33.5	(1.4)	20.1	(1.1)	4.7	(0.7)	0.3	(0.1)
	Macao (Chine)	0.0	(0.0)	1.4	(0.3)	8.5	(0.6)	27.7	(1.0)	35.8	(0.9)	21.9	(0.8)	4.5	(0.4)	0.2	(0.1)
	Monténégro	1.4	(0.3)	7.5	(1.1)	22.8	(1.1)	33.9	(1.2)	25.0	(1.2)	8.3	(0.7)	1.1	(0.5)	0.0	(0.0)
	Panama	9.1	(1.6)	20.6	(2.1)	29.5	(2.3)	23.3	(1.8)	13.3	(2.2)	3.8	(1.0)	0.6	(0.3)	0.0	(0.1)
	Pérou	11.9	(1.0)	20.3	(1.4)	27.2	(1.4)	24.2	(1.3)	12.0	(1.2)	3.9	(0.8)	0.6	(0.2)	0.1	(0.1)
	Qatar	8.1	(0.5)	19.3	(0.7)	26.6	(0.8)	24.7	(0.8)	14.1	(0.5)	5.5	(0.3)	1.5	(0.2)	0.1	(0.1)
	Roumanie	1.7	(0.4)	8.0	(1.0)	22.0	(1.7)	34.5	(1.7)	25.0	(1.7)	7.7	(1.0)	1.2	(0.3)	0.0	(0.0)
	Fédération de Russie	0.5	(0.2)	3.3	(0.4)	12.8	(1.1)	29.6	(1.4)	31.2	(1.5)	16.9	(1.2)	5.1	(0.7)	0.5	(0.2)
	Serbie	0.7	(0.2)	4.9	(0.6)	17.4	(1.1)	34.2	(1.2)	30.7	(1.1)	10.5	(0.8)	1.5	(0.3)	0.1	(0.1)
	Shanghai (Chine)	0.0	(0.0)	0.2	(0.1)	1.5	(0.3)	9.3	(0.6)	26.2	(1.2)	36.0	(1.1)	22.5	(1.3)	4.2	(0.6)
	Singapour	0.2	(0.1)	1.6	(0.3)	8.0	(0.6)	18.0	(0.9)	25.9	(1.0)	27.1	(1.2)	15.1	(0.8)	4.2	(0.6)
	Taipei chinois	0.1	(0.1)	1.5	(0.3)	8.2	(0.8)	22.5	(1.2)	35.2	(1.6)	24.0	(1.3)	7.8	(1.3)	0.7	(0.4)
	Thaïlande	0.6	(0.2)	6.2	(0.7)	29.8	(1.4)	40.7	(1.5)	18.4	(1.1)	4.0	(0.8)	0.3	(0.2)	0.0	(0.0)
	Trinité-et-Tobago	4.4	(0.7)	10.2	(0.7)	20.0	(1.1)	28.1	(1.4)	22.2	(1.3)	11.4	(0.7)	3.3	(0.5)	0.3	(0.1)
	Tunisie	2.9	(0.6)	13.6	(1.2)	32.7	(1.7)	34.0	(1.4)	14.5	(0.9)	2.2	(0.5)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Uruguay	2.7	(0.4)	9.4	(0.9)	23.5	(1.0)	31.7	(1.5)	21.8	(1.2)	8.9	(0.7)	1.9	(0.4)	0.1	(0.1)



[Partie 1/1]

Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *intégrer et interpréter*

Tableau I.2.9

		Tous les élèves				Différences selon le sexe						Centiles											
		Score moyen		Écart type		Garçons		Filles		Différence (G – F)		5°		10°		25°		75°		90°		95°	
		Score moyen	Er. T.	Éc. T	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.
OCDE	Australie	513 (2.4)	102 (1.6)	495 (2.9)	529 (2.8)	-34 (3.2)	337 (3.6)	377 (3.1)	444 (2.9)	584 (2.5)	641 (3.6)	673 (4.5)											
	Autriche	471 (2.9)	99 (2.0)	451 (3.6)	490 (4.0)	-39 (5.5)	305 (5.8)	339 (4.4)	402 (4.3)	544 (3.9)	598 (4.1)	626 (4.0)											
	Belgique	504 (2.5)	106 (1.8)	492 (3.4)	516 (3.2)	-24 (4.4)	320 (5.5)	360 (4.6)	430 (3.5)	584 (2.3)	635 (2.8)	662 (3.4)											
	Canada	522 (1.5)	94 (0.9)	507 (1.9)	537 (1.8)	-30 (2.2)	363 (3.2)	398 (2.9)	458 (1.9)	590 (1.8)	642 (2.1)	670 (3.0)											
	Chili	452 (3.1)	85 (1.7)	442 (3.9)	463 (3.4)	-21 (4.0)	310 (5.2)	342 (4.7)	395 (4.0)	510 (3.4)	562 (4.3)	593 (4.8)											
	République tchèque	488 (2.9)	93 (1.5)	465 (3.7)	513 (3.2)	-48 (4.4)	334 (4.7)	365 (4.7)	421 (4.0)	555 (3.6)	610 (3.2)	639 (3.3)											
	Danemark	492 (2.1)	84 (1.2)	480 (2.5)	504 (2.5)	-24 (2.8)	348 (4.9)	381 (3.7)	437 (2.7)	552 (2.3)	597 (3.1)	623 (3.6)											
	Estonie	500 (2.8)	84 (1.5)	480 (3.3)	522 (2.9)	-42 (2.9)	358 (5.3)	389 (4.0)	444 (3.5)	559 (3.0)	605 (3.9)	634 (4.3)											
	Finlande	538 (2.3)	88 (1.0)	513 (2.6)	564 (2.6)	-50 (2.3)	385 (3.7)	421 (3.6)	482 (2.7)	601 (2.7)	647 (2.9)	674 (3.2)											
	France	497 (3.6)	111 (2.8)	477 (4.4)	516 (3.6)	-39 (3.9)	300 (8.9)	348 (6.8)	426 (5.2)	577 (4.3)	634 (5.0)	664 (4.7)											
	Allemagne	501 (2.8)	96 (1.9)	481 (3.9)	521 (3.0)	-40 (4.3)	335 (5.2)	371 (4.4)	433 (4.3)	572 (3.1)	621 (3.0)	649 (3.7)											
	Grèce	484 (4.0)	93 (2.0)	464 (4.9)	504 (3.6)	-40 (4.0)	328 (6.5)	362 (7.6)	421 (5.4)	551 (3.6)	602 (3.5)	631 (3.6)											
	Hongrie	496 (3.2)	89 (2.1)	478 (4.0)	514 (3.6)	-36 (4.1)	343 (6.7)	376 (5.6)	435 (4.7)	560 (3.9)	609 (3.7)	634 (4.4)											
	Islande	503 (1.5)	98 (1.3)	483 (2.2)	522 (2.2)	-39 (3.2)	332 (4.9)	372 (3.1)	438 (3.3)	571 (2.3)	625 (3.0)	654 (2.8)											
	Irlande	494 (3.0)	97 (2.1)	476 (4.4)	512 (3.1)	-37 (4.8)	328 (7.9)	367 (5.3)	432 (4.3)	562 (2.9)	613 (3.3)	641 (3.9)											
	Israël	473 (3.4)	110 (2.4)	454 (5.0)	491 (3.4)	-37 (5.3)	281 (7.8)	324 (6.8)	399 (4.9)	552 (3.3)	609 (3.6)	641 (4.1)											
	Italie	490 (1.6)	94 (1.3)	469 (2.3)	512 (1.8)	-43 (2.7)	328 (3.6)	365 (2.6)	427 (2.1)	558 (1.8)	607 (1.9)	635 (2.1)											
	Japon	520 (3.5)	102 (2.6)	502 (5.6)	538 (3.8)	-36 (6.8)	340 (9.0)	384 (7.0)	455 (4.8)	591 (3.2)	642 (4.3)	672 (5.1)											
	Corée	541 (3.4)	81 (2.1)	526 (4.7)	557 (4.1)	-31 (6.0)	398 (8.6)	435 (5.8)	489 (4.3)	598 (3.5)	639 (3.5)	664 (3.7)											
	Luxembourg	475 (1.1)	104 (1.1)	457 (1.8)	494 (1.4)	-37 (2.4)	294 (4.1)	336 (2.8)	404 (2.2)	551 (1.9)	606 (2.2)	637 (3.3)											
	Mexique	418 (2.0)	87 (1.1)	406 (2.2)	431 (2.1)	-25 (1.6)	272 (3.5)	305 (2.7)	360 (2.3)	479 (2.1)	529 (2.5)	558 (3.0)											
	Pays-Bas	504 (5.4)	94 (1.8)	494 (5.4)	515 (5.5)	-22 (2.5)	353 (5.6)	381 (5.0)	432 (6.2)	575 (6.2)	630 (5.0)	658 (4.9)											
	Nouvelle-Zélande	517 (2.4)	105 (1.7)	497 (3.8)	539 (3.0)	-42 (4.8)	338 (5.8)	379 (4.7)	445 (3.3)	593 (3.3)	652 (3.6)	681 (5.4)											
	Norvège	502 (2.7)	94 (1.3)	481 (3.0)	524 (3.2)	-42 (3.1)	341 (4.3)	377 (4.3)	440 (3.1)	567 (3.4)	622 (3.6)	652 (4.4)											
	Pologne	503 (2.8)	91 (1.2)	479 (3.0)	526 (3.0)	-47 (2.7)	349 (4.6)	383 (4.1)	442 (3.3)	567 (3.5)	617 (3.3)	648 (3.6)											
	Portugal	487 (3.0)	87 (1.5)	469 (3.5)	503 (2.9)	-34 (2.3)	340 (4.3)	371 (4.1)	427 (4.1)	548 (3.2)	599 (3.7)	627 (3.5)											
	République slovaque	481 (2.5)	89 (1.9)	456 (3.4)	505 (2.9)	-49 (3.5)	332 (5.4)	366 (4.6)	419 (3.4)	545 (3.0)	596 (3.6)	625 (4.3)											
	Slovénie	489 (1.1)	90 (0.9)	464 (1.5)	514 (1.5)	-50 (2.3)	335 (3.4)	366 (2.0)	425 (2.3)	555 (2.3)	605 (2.4)	631 (4.8)											
Espagne	481 (2.0)	87 (1.0)	468 (2.1)	494 (2.2)	-27 (2.1)	329 (4.2)	366 (3.6)	425 (2.8)	541 (1.9)	588 (1.9)	614 (2.3)												
Suède	494 (3.0)	102 (1.6)	475 (3.4)	514 (3.4)	-40 (3.2)	319 (6.0)	362 (4.7)	429 (3.5)	564 (3.5)	624 (3.9)	655 (4.2)												
Suisse	502 (2.5)	97 (1.5)	484 (2.9)	521 (2.7)	-37 (2.6)	334 (4.5)	372 (3.9)	436 (2.8)	572 (2.9)	623 (3.7)	652 (3.9)												
Turquie	459 (3.3)	78 (1.7)	440 (3.5)	480 (3.9)	-41 (3.6)	330 (4.5)	358 (3.3)	405 (3.3)	515 (4.3)	562 (5.1)	588 (5.7)												
Royaume-Uni	491 (2.4)	97 (1.2)	479 (3.6)	501 (3.0)	-22 (4.6)	330 (4.0)	364 (3.2)	424 (3.0)	558 (2.8)	615 (3.2)	650 (3.4)												
États-Unis	495 (3.7)	100 (1.7)	484 (4.4)	506 (3.8)	-22 (3.7)	331 (3.9)	364 (3.8)	425 (4.1)	565 (4.6)	626 (5.3)	660 (6.0)												
Total de l'OCDE	490 (1.2)	100 (0.6)	475 (1.5)	505 (1.3)	-30 (0.4)	323 (1.6)	359 (1.4)	421 (1.5)	561 (1.4)	617 (1.7)	649 (2.2)												
Moyenne de l'OCDE	493 (0.5)	94 (0.3)	476 (0.6)	512 (0.5)	-36 (0.6)	332 (0.9)	368 (0.8)	430 (0.6)	561 (0.6)	613 (0.6)	642 (0.7)												
Partenaires	Albanie	393 (3.8)	98 (2.0)	365 (4.8)	423 (3.9)	-58 (4.1)	226 (6.4)	265 (5.9)	329 (4.5)	463 (5.3)	517 (5.1)	547 (4.7)											
	Argentine	398 (4.7)	109 (3.4)	379 (5.1)	414 (5.0)	-34 (3.8)	210 (10.8)	256 (8.0)	326 (5.4)	473 (5.9)	536 (7.2)	571 (7.1)											
	Azerbaïdjan	373 (2.9)	68 (1.5)	363 (3.3)	384 (3.0)	-22 (2.2)	260 (4.5)	285 (4.1)	327 (3.6)	420 (3.1)	460 (4.2)	483 (4.6)											
	Brésil	406 (2.7)	94 (1.5)	392 (2.9)	419 (2.8)	-27 (1.9)	258 (2.8)	289 (2.9)	341 (2.7)	468 (3.8)	532 (4.3)	568 (5.2)											
	Bulgarie	436 (6.4)	107 (2.4)	409 (7.0)	465 (5.7)	-55 (4.5)	256 (7.9)	293 (7.8)	360 (8.6)	514 (6.9)	572 (6.5)	604 (6.5)											
	Colombie	411 (3.8)	89 (2.0)	407 (4.3)	415 (4.2)	-8 (3.8)	265 (7.4)	299 (5.1)	351 (4.7)	472 (3.7)	525 (4.4)	556 (5.3)											
	Croatie	472 (2.9)	83 (1.5)	450 (3.4)	497 (3.5)	-47 (4.3)	331 (5.2)	362 (4.0)	415 (4.2)	532 (3.3)	577 (3.0)	602 (3.9)											
	Dubaï (EAU)	457 (1.3)	106 (1.1)	434 (1.9)	480 (1.7)	-47 (2.3)	279 (3.2)	318 (2.4)	383 (2.6)	532 (2.1)	594 (2.9)	627 (3.8)											
	Hong-Kong (Chine)	530 (2.2)	89 (1.5)	516 (3.6)	546 (3.0)	-30 (4.8)	372 (5.1)	412 (4.6)	474 (2.9)	592 (2.9)	639 (3.3)	666 (3.8)											
	Indonésie	397 (3.5)	66 (1.8)	380 (3.6)	415 (3.7)	-35 (3.1)	291 (4.4)	313 (3.7)	352 (3.7)	442 (4.3)	482 (5.5)	505 (5.2)											
	Jordanie	410 (3.1)	84 (1.9)	384 (4.5)	437 (4.0)	-54 (6.0)	264 (5.9)	300 (5.1)	358 (4.0)	468 (3.5)	513 (3.7)	538 (4.5)											
	Kazakhstan	397 (3.0)	87 (1.5)	376 (3.0)	418 (3.6)	-42 (2.7)	260 (3.4)	287 (3.0)	336 (3.9)	456 (4.2)	513 (4.9)	544 (5.0)											
	Kirghizistan	327 (2.9)	88 (1.9)	302 (3.6)	350 (2.9)	-48 (2.8)	183 (4.7)	215 (4.6)	269 (3.5)	384 (3.8)	440 (5.1)	475 (5.6)											
	Lettonie	484 (2.8)	80 (1.5)	462 (3.3)	506 (3.0)	-44 (3.0)	352 (5.6)	381 (4.1)	430 (3.6)	541 (3.3)	585 (3.5)	611 (3.4)											
	Liechtenstein	498 (4.0)	90 (3.5)	482 (5.3)	515 (6.5)	-33 (8.7)	336 (12.2)	373 (10.6)	436 (7.5)	563 (5.9)	610 (7.7)	632 (18.1)											
	Lituanie	469 (2.4)	85 (1.5)	440 (2.8)	498 (2.5)	-58 (2.6)	331 (4.5)	358 (3.7)	410 (3.4)	528 (2.8)	578 (3.3)	607 (3.4)											
	Macao (Chine)	488 (0.8)	77 (0.7)	473 (1.2)	504 (1.0)	-31 (1.6)	357 (2.7)	388 (2.2)	436 (1.6)	542 (1.4)	588 (2.1)	613 (2.2)											
	Monténégro	420 (1.6)	88 (1.4)	396 (1.5)	446 (2.3)	-50 (2.3)	276 (3.7)	308 (3.2)	361 (2.2)	481 (2.5)	533 (2.8)	564 (3.6)											
	Panama	372 (5.9)	94 (3.3)	357 (6.3)	387 (6.7)	-31 (6.2)	221 (9.6)	254 (8.5)	309 (7.4)	434 (7.3)	496 (9.5)	531 (9.0)											
	Pérou	371 (4.0)	100 (2.6)	360 (4.2)	382 (5.0)	-22 (4.9)	207 (5.8)	243 (4.9)	302 (4.3)	439 (5.4)	500 (7.3)	539 (8.1)											
	Qatar	379 (0.9)	105 (0.8)	358 (1.4)	400 (1.0)	-42 (1.7)	221 (2.4)	249 (2.1)	303 (1.5)	449 (1.6)	523 (2.7)	565 (3.0)											
	Roumanie	425 (4.0)	87 (2.2)	405 (4.3)	444 (4.4)	-39 (4.3)	279 (5.8)	310 (6.0)	366 (5.3)	486 (4.9)	535 (4.6)	563 (5.3)											
	Fédération de Russie	467 (3.1)	90 (1.7)	445 (3.5)	489 (3.3)	-44 (2.9)	319 (5.1)	352 (4.4)	408 (3.7)	527 (3.8)	582 (5.0)	616 (5.7)											
	Serbie	445 (2.4)	84 (1.5)	426 (3.2)	463 (2.6)	-37 (3.1)	304 (4.7)	334 (4.0)	389 (3.1)	504 (2.9)	551 (3.2)	577 (3.1)											
	Shanghai (Chine)	558 (2.5)	81 (1.6)	540 (3.2)	576 (2.3)	-35 (3.0)	417 (5.7)	449 (4.3)	504 (3.4)	617 (2.8)	659 (3.0)	684 (3.5)											
	Singapour	525 (1.2)	101 (1.1)	511 (1.9)	539 (1.7)	-28 (2.7)	351 (3.6)	389 (3.3)	455 (1.9)	598 (1.8)	652 (2.2)	683 (2.8)											
	Taipei chinois	499 (2.5)	87 (1.9)	483 (3.7)	515 (3.7)	-32 (5.5)	349 (4.4)	383 (3.8)	441 (3.2)	560 (3.3)	607 (5.0)	635 (5.6)											
	Thaïlande	416 (2.6)	72 (1.8)	396 (3.2)	432 (3.0)	-36 (3.8)	301 (4.4)	326 (3.8)	367 (2.9)	465 (2.8)	508 (3.8)	537 (6.0)											
Trinité-et-Tobago	419 (1.4)	109 (1.2)	392 (2.0)	445 (1.8)	-53 (2.6)	232 (3.8)	274 (3.5)	344 (2.2)	494 (2.3)	558 (3.5)	595 (4.3)												
Tunisie	393 (2.7)	81 (1.6)	378 (3.0)	408 (2.9)	-30 (2.2)	258 (4.3)	287 (3.5)	341 (3.2)	449 (3.4)	495 (4.5)	523 (5.1)												
Uruguay	423 (2.6)	97 (1.6)	403 (3.1)	440 (2.8)	-37 (3.0)	260 (6.5)	297 (3.8)	358 (3.4)	489 (3.0)	547 (3.6)	580 (3.5)												

[Partie 1/1]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit réfléchir et évaluer

Tableau I.2.10

		Niveaux de compétence															
		Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	1.0	(0.1)	3.2	(0.3)	9.3	(0.5)	18.9	(0.6)	26.8	(0.6)	25.0	(0.6)	12.6	(0.6)	3.2	(0.4)
	Autriche	4.2	(0.6)	9.0	(0.7)	16.5	(0.8)	22.7	(1.0)	26.2	(1.1)	16.7	(0.8)	4.3	(0.5)	0.4	(0.1)
	Belgique	2.2	(0.3)	5.0	(0.4)	11.3	(0.7)	18.8	(0.8)	25.9	(0.8)	24.9	(0.8)	10.7	(0.6)	1.4	(0.3)
	Canada	0.3	(0.1)	1.8	(0.1)	6.5	(0.4)	17.6	(0.5)	29.4	(0.6)	28.5	(0.6)	13.2	(0.4)	2.7	(0.3)
	Chili	1.3	(0.3)	7.4	(0.7)	20.6	(0.9)	32.4	(1.0)	26.8	(1.0)	10.0	(0.7)	1.4	(0.3)	0.0	(0.0)
	République tchèque	2.6	(0.3)	8.0	(0.7)	18.8	(0.9)	26.7	(1.0)	24.8	(1.0)	14.4	(0.9)	4.2	(0.4)	0.4	(0.1)
	Danemark	0.7	(0.2)	3.4	(0.4)	12.6	(0.7)	25.7	(0.9)	31.9	(0.8)	20.0	(1.0)	5.3	(0.5)	0.5	(0.1)
	Estonie	0.4	(0.2)	2.7	(0.4)	10.4	(0.7)	25.3	(1.1)	32.4	(1.2)	21.9	(1.1)	6.1	(0.5)	0.7	(0.2)
	Finlande	0.4	(0.1)	1.3	(0.2)	6.3	(0.6)	16.9	(0.7)	30.5	(0.9)	30.0	(0.9)	12.8	(0.7)	1.8	(0.3)
	France	2.4	(0.5)	5.8	(0.6)	12.0	(0.9)	21.0	(1.1)	26.7	(1.0)	21.8	(1.0)	9.1	(0.8)	1.1	(0.3)
	Allemagne	1.5	(0.3)	5.5	(0.6)	12.6	(0.7)	22.6	(0.9)	29.3	(1.1)	22.0	(0.9)	6.0	(0.5)	0.5	(0.2)
	Grèce	2.2	(0.6)	5.9	(0.9)	13.0	(0.8)	22.7	(0.8)	27.7	(1.0)	20.2	(0.9)	7.0	(0.5)	1.3	(0.2)
	Hongrie	0.9	(0.3)	4.9	(0.7)	14.1	(1.1)	24.4	(1.3)	29.7	(1.1)	19.7	(1.0)	5.9	(0.5)	0.5	(0.1)
	Islande	1.1	(0.2)	4.5	(0.4)	12.0	(0.7)	22.8	(0.7)	31.4	(0.9)	21.1	(0.8)	6.4	(0.5)	0.7	(0.2)
	Irlande	1.3	(0.3)	4.2	(0.6)	11.5	(0.7)	21.5	(0.8)	29.2	(1.0)	22.8	(1.0)	8.5	(0.7)	1.1	(0.3)
	Israël	4.0	(0.7)	7.3	(0.6)	13.0	(0.7)	21.4	(0.8)	25.1	(1.0)	19.5	(0.9)	8.0	(0.7)	1.6	(0.3)
	Italie	2.6	(0.3)	6.3	(0.3)	14.5	(0.5)	22.8	(0.5)	27.1	(0.6)	19.7	(0.6)	6.2	(0.4)	0.7	(0.1)
	Japon	1.9	(0.5)	3.9	(0.5)	9.1	(0.7)	17.8	(0.8)	25.9	(0.9)	25.0	(0.9)	12.7	(0.7)	3.6	(0.4)
	Corée	0.3	(0.1)	1.1	(0.4)	5.3	(0.7)	15.5	(1.1)	30.1	(1.4)	31.7	(1.3)	14.0	(1.1)	2.0	(0.4)
	Luxembourg	3.5	(0.3)	7.5	(0.5)	15.5	(0.6)	23.9	(0.8)	26.8	(0.7)	16.9	(0.8)	5.3	(0.5)	0.5	(0.1)
	Mexique	3.3	(0.3)	10.3	(0.4)	23.8	(0.6)	31.9	(0.6)	23.2	(0.6)	6.8	(0.3)	0.7	(0.1)	0.0	(0.0)
	Pays-Bas	0.1	(0.1)	1.6	(0.3)	11.2	(1.4)	24.8	(1.5)	29.1	(1.3)	23.7	(1.7)	8.8	(0.8)	0.7	(0.2)
	Nouvelle-Zélande	0.9	(0.3)	3.4	(0.4)	9.5	(0.6)	17.5	(0.6)	24.0	(0.7)	25.0	(0.7)	14.9	(0.8)	4.7	(0.5)
	Norvège	0.7	(0.2)	3.6	(0.4)	10.9	(0.6)	22.6	(0.7)	30.7	(0.8)	22.4	(0.9)	8.0	(0.6)	1.1	(0.3)
	Pologne	0.9	(0.2)	3.6	(0.4)	11.4	(0.8)	24.3	(0.9)	31.3	(0.7)	21.4	(0.9)	6.5	(0.5)	0.6	(0.2)
	Portugal	0.7	(0.2)	4.2	(0.5)	12.5	(0.9)	23.7	(0.9)	30.2	(0.9)	20.9	(0.9)	7.0	(0.6)	0.6	(0.2)
	République slovaque	2.1	(0.4)	7.8	(0.7)	17.5	(0.8)	26.6	(1.2)	26.4	(1.2)	15.4	(0.9)	3.9	(0.4)	0.3	(0.1)
	Slovénie	2.3	(0.2)	7.6	(0.4)	16.9	(0.6)	24.2	(0.9)	27.2	(1.2)	17.0	(1.0)	4.4	(0.6)	0.4	(0.2)
	Espagne	1.9	(0.3)	5.3	(0.4)	13.0	(0.7)	24.9	(0.7)	30.9	(0.7)	19.1	(0.7)	4.5	(0.3)	0.4	(0.1)
	Suède	1.5	(0.3)	4.2	(0.4)	10.8	(0.7)	22.6	(0.8)	29.6	(0.8)	21.2	(0.9)	8.5	(0.7)	1.6	(0.3)
	Suisse	1.0	(0.2)	4.7	(0.5)	12.4	(0.7)	23.0	(0.8)	29.1	(0.9)	21.7	(1.0)	7.1	(0.6)	1.1	(0.3)
	Turquie	1.4	(0.3)	6.0	(0.7)	17.3	(1.0)	27.5	(1.2)	27.5	(1.1)	15.8	(1.1)	3.9	(0.5)	0.5	(0.2)
	Royaume-Uni	0.9	(0.2)	3.8	(0.4)	12.2	(0.6)	23.5	(0.8)	28.2	(0.7)	20.9	(1.0)	8.8	(0.6)	1.8	(0.3)
	États-Unis	0.5	(0.1)	3.3	(0.5)	11.1	(1.1)	22.2	(1.1)	27.4	(0.9)	23.1	(1.0)	10.2	(0.9)	2.2	(0.4)
	Total de l'OCDE	1.4	(0.1)	4.8	(0.2)	12.9	(0.3)	23.1	(0.3)	27.4	(0.3)	20.7	(0.3)	8.1	(0.3)	1.5	(0.1)
	Moyenne de l'OCDE	1.6	(0.1)	4.9	(0.1)	12.8	(0.1)	23.0	(0.2)	28.2	(0.2)	20.8	(0.2)	7.6	(0.1)	1.2	(0.0)
Partenaires	Albanie	14.6	(1.2)	18.7	(0.9)	26.2	(1.0)	23.6	(1.0)	13.2	(1.1)	3.3	(0.5)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
	Argentine	10.7	(1.1)	15.6	(1.1)	23.5	(1.2)	25.2	(1.1)	17.0	(1.1)	6.6	(0.8)	1.3	(0.3)	0.1	(0.1)
	Azerbaïdjan	21.5	(1.4)	28.1	(1.0)	28.9	(1.1)	16.2	(0.9)	4.6	(0.6)	0.7	(0.2)	0.1	(0.0)	0.0	c
	Brésil	3.8	(0.4)	13.1	(0.6)	26.6	(0.8)	29.6	(0.8)	18.5	(0.9)	7.0	(0.6)	1.4	(0.2)	0.1	(0.1)
	Bulgarie	11.3	(1.4)	13.4	(1.1)	19.4	(1.2)	23.0	(1.1)	19.9	(1.4)	10.0	(1.0)	2.6	(0.4)	0.4	(0.2)
	Colombie	4.0	(0.7)	13.2	(1.0)	26.3	(1.0)	30.1	(1.3)	19.2	(1.2)	6.3	(0.7)	0.9	(0.2)	0.0	(0.0)
	Croatie	2.1	(0.5)	7.4	(0.7)	17.0	(1.0)	25.6	(1.2)	26.4	(1.1)	16.2	(0.9)	4.8	(0.5)	0.5	(0.1)
	Dubaï (EAU)	3.6	(0.3)	8.4	(0.5)	17.8	(0.7)	23.8	(0.8)	24.2	(0.7)	16.0	(0.6)	5.7	(0.4)	0.7	(0.2)
	Hong-Kong (Chine)	0.2	(0.1)	1.6	(0.3)	6.2	(0.5)	14.7	(0.7)	29.9	(1.3)	32.0	(1.2)	13.5	(0.9)	1.9	(0.2)
	Indonésie	1.9	(0.5)	12.2	(1.1)	35.1	(1.5)	35.8	(1.3)	13.3	(1.3)	1.7	(0.4)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Jordanie	7.6	(0.7)	13.5	(0.9)	26.3	(1.2)	29.8	(0.9)	17.6	(0.9)	4.7	(0.5)	0.5	(0.1)	0.0	(0.0)
	Kazakhstan	13.5	(0.9)	23.0	(0.9)	27.5	(1.2)	20.6	(1.0)	11.3	(0.9)	3.6	(0.5)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
	Kirghizistan	37.2	(1.6)	26.8	(1.2)	19.2	(0.9)	10.5	(0.7)	4.8	(0.5)	1.3	(0.3)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Lettonie	0.4	(0.2)	2.9	(0.5)	11.6	(0.9)	27.6	(1.2)	34.1	(1.3)	19.2	(1.3)	4.0	(0.4)	0.2	(0.1)
	Liechtenstein	0.2	(0.3)	4.4	(1.3)	12.0	(2.1)	23.0	(3.2)	31.5	(3.1)	22.9	(2.4)	5.7	(1.4)	0.1	(0.3)
	Lituanie	1.4	(0.3)	6.9	(0.6)	18.7	(0.8)	29.3	(1.2)	27.3	(1.0)	13.5	(0.7)	2.8	(0.5)	0.2	(0.1)
	Macao (Chine)	0.4	(0.1)	3.4	(0.3)	13.9	(0.6)	30.6	(0.8)	33.6	(0.9)	15.6	(0.8)	2.4	(0.3)	0.1	(0.1)
	Monténégro	11.7	(0.6)	20.2	(1.0)	26.3	(0.8)	24.8	(0.9)	12.6	(0.8)	3.9	(0.4)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Panama	11.9	(1.8)	23.1	(2.0)	27.9	(2.0)	21.5	(1.8)	10.8	(1.4)	4.1	(0.7)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
	Pérou	15.2	(1.1)	22.5	(1.2)	26.9	(1.2)	21.4	(0.8)	10.7	(0.9)	2.8	(0.5)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
	Qatar	19.0	(0.5)	20.7	(0.5)	21.6	(0.5)	17.9	(0.5)	12.1	(0.3)	6.1	(0.3)	2.2	(0.2)	0.4	(0.1)
	Roumanie	5.3	(0.8)	12.2	(1.0)	22.7	(1.2)	29.5	(1.4)	21.6	(1.3)	7.4	(0.9)	1.2	(0.3)	0.1	(0.0)
	Fédération de Russie	3.6	(0.6)	10.1	(0.7)	22.1	(1.0)	29.7	(1.1)	22.5	(0.9)	9.5	(0.7)	2.2	(0.4)	0.3	(0.1)
	Serbie	3.5	(0.5)	11.4	(0.6)	24.3	(0.9)	30.3	(1.0)	22.3	(1.0)	7.2	(0.6)	1.0	(0.2)	0.0	(0.0)
	Shanghai (Chine)	0.2	(0.1)	0.6	(0.2)	4.2	(0.5)	13.2	(0.7)	27.6	(0.9)	32.9	(0.8)	17.9	(0.8)	3.4	(0.4)
	Singapour	0.6	(0.1)	2.8	(0.2)	9.0	(0.5)	18.0	(0.8)	27.3	(0.8)	25.3	(0.9)	13.6	(0.7)	3.5	(0.5)
	Taipei chinois	0.9	(0.2)	3.8	(0.4)	11.7	(0.8)	24.8	(1.1)	33.2	(1.2)	20.7	(0.9)	4.5	(0.6)	0.4	(0.2)
	Thaïlande	2.1	(0.4)	12.3	(0.8)	29.3	(0.9)	33.3	(1.1)	18.0	(0.8)	4.3	(0.5)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Trinité-et-Tobago	11.1	(0.6)	14.6	(0.7)	20.0	(0.8)	24.1	(1.0)	18.9	(1.0)	8.7	(0.5)	2.4	(0.3)	0.3	(0.1)
	Tunisie	4.3	(0.5)	11.0	(0.9)	24.0	(1.1)	32.2	(1.1)	21.0	(1.0)	6.5	(0.7)	0.9	(0.3)	0.1	(0.1)
	Uruguay	5.2	(0.6)	11.9	(0.7)	21.8	(1.0)	26.9	(0.8)	21.1	(0.7)	10.3	(0.9)	2.6	(0.4)	0.3	(0.1)



[Partie 1/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit réfléchir et évaluer, selon le sexe

Tableau I.2.11

		Niveaux de compétence des garçons															
		Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	1.6	(0.3)	4.9	(0.4)	12.7	(0.6)	21.3	(0.8)	26.4	(0.9)	21.4	(0.8)	9.4	(0.6)	2.2	(0.4)
	Autriche	6.0	(0.9)	12.0	(1.0)	20.2	(1.2)	23.7	(1.4)	23.1	(1.2)	12.7	(1.1)	2.3	(0.4)	0.1	(0.1)
	Belgique	3.2	(0.6)	6.2	(0.6)	13.1	(0.8)	20.2	(0.9)	25.0	(1.0)	22.2	(1.0)	8.9	(0.7)	1.1	(0.3)
	Canada	0.6	(0.1)	2.8	(0.2)	9.0	(0.6)	21.1	(0.8)	30.1	(0.9)	25.2	(0.8)	9.8	(0.5)	1.5	(0.2)
	Chili	2.0	(0.6)	9.4	(1.0)	23.3	(1.2)	32.1	(1.3)	23.7	(1.2)	8.5	(0.8)	1.0	(0.3)	0.0	(0.0)
	République tchèque	4.0	(0.5)	10.9	(1.1)	23.8	(1.3)	28.1	(1.3)	21.1	(1.3)	9.8	(0.9)	2.2	(0.3)	0.2	(0.1)
	Danemark	1.1	(0.4)	4.8	(0.7)	15.5	(0.9)	29.3	(1.2)	30.7	(1.0)	15.6	(1.1)	2.8	(0.5)	0.2	(0.1)
	Estonie	0.7	(0.4)	4.2	(0.7)	14.1	(1.1)	30.5	(1.4)	31.6	(1.8)	15.6	(1.3)	3.1	(0.5)	0.2	(0.2)
	Finlande	0.6	(0.2)	2.3	(0.4)	10.1	(0.9)	23.7	(1.1)	32.4	(1.2)	23.1	(1.2)	7.1	(0.7)	0.6	(0.2)
	France	3.8	(0.7)	8.3	(0.9)	14.7	(1.3)	23.4	(1.5)	24.7	(1.4)	18.0	(1.2)	6.7	(0.7)	0.5	(0.2)
	Allemagne	2.3	(0.4)	7.5	(0.9)	15.8	(1.0)	24.9	(1.4)	28.4	(1.6)	17.3	(1.3)	3.5	(0.5)	0.2	(0.1)
	Grèce	3.4	(0.9)	9.2	(1.2)	17.5	(1.4)	25.0	(1.3)	25.0	(1.5)	15.1	(1.2)	4.2	(0.6)	0.5	(0.2)
	Hongrie	1.3	(0.4)	6.8	(1.0)	18.3	(1.4)	26.2	(1.6)	28.6	(1.4)	15.2	(1.3)	3.5	(0.7)	0.2	(0.1)
	Islande	1.9	(0.4)	6.9	(0.7)	16.9	(1.0)	25.7	(1.1)	28.8	(1.3)	15.8	(1.0)	3.8	(0.5)	0.2	(0.1)
	Irlande	2.0	(0.6)	5.8	(1.1)	14.0	(1.2)	24.3	(1.1)	27.7	(1.4)	19.8	(1.4)	5.7	(0.8)	0.6	(0.3)
	Israël	6.6	(1.1)	10.2	(1.0)	15.4	(1.3)	22.2	(1.2)	22.4	(1.1)	15.8	(1.1)	6.3	(0.9)	1.1	(0.4)
	Italie	4.0	(0.5)	9.1	(0.5)	18.7	(0.7)	24.8	(0.7)	24.2	(0.8)	15.0	(0.6)	3.9	(0.3)	0.3	(0.1)
	Japon	2.9	(0.8)	5.8	(0.8)	12.1	(1.0)	20.2	(1.2)	25.0	(1.2)	21.4	(1.3)	10.1	(0.9)	2.4	(0.5)
	Corée	0.5	(0.2)	1.8	(0.7)	8.0	(1.2)	19.6	(1.6)	32.5	(1.7)	26.8	(1.8)	9.6	(1.2)	1.2	(0.4)
	Luxembourg	5.3	(0.6)	10.2	(1.0)	18.0	(1.1)	24.1	(1.2)	24.9	(1.1)	13.8	(1.0)	3.5	(0.6)	0.3	(0.2)
	Mexique	4.6	(0.5)	12.8	(0.5)	26.1	(0.8)	31.0	(0.7)	19.7	(0.8)	5.3	(0.3)	0.5	(0.1)	0.0	(0.0)
	Pays-Bas	0.0	(0.0)	2.4	(0.5)	14.3	(1.8)	26.6	(1.7)	29.2	(1.7)	20.5	(1.6)	6.5	(0.8)	0.3	(0.2)
	Nouvelle-Zélande	1.6	(0.5)	5.2	(0.7)	13.2	(0.9)	19.9	(1.2)	23.6	(1.3)	22.0	(1.2)	11.3	(0.9)	3.1	(0.5)
	Norvège	1.2	(0.3)	5.6	(0.7)	15.7	(0.9)	27.5	(1.2)	28.8	(1.0)	16.5	(1.1)	4.5	(0.6)	0.5	(0.1)
	Pologne	1.7	(0.5)	6.1	(0.7)	16.7	(1.1)	28.3	(1.3)	28.2	(1.2)	15.3	(1.0)	3.6	(0.6)	0.2	(0.1)
	Portugal	1.3	(0.3)	6.6	(0.9)	16.9	(1.2)	26.7	(1.1)	27.5	(1.3)	16.2	(1.1)	4.5	(0.5)	0.3	(0.1)
	République slovaque	3.5	(0.7)	11.7	(1.2)	23.9	(1.2)	27.0	(1.4)	21.1	(1.3)	10.5	(1.0)	2.3	(0.3)	0.1	(0.1)
	Slovénie	3.9	(0.4)	12.0	(0.8)	22.7	(1.1)	24.9	(1.0)	23.1	(1.2)	11.3	(1.0)	1.9	(0.4)	0.3	(0.2)
Espagne	2.5	(0.4)	6.9	(0.7)	16.1	(1.2)	26.9	(1.1)	29.0	(1.0)	15.2	(0.9)	3.0	(0.4)	0.2	(0.1)	
Suède	2.4	(0.4)	6.5	(0.7)	14.8	(1.0)	25.8	(1.2)	28.3	(1.1)	16.0	(0.9)	5.7	(0.7)	0.6	(0.2)	
Suisse	1.4	(0.3)	6.7	(0.8)	15.8	(1.1)	26.3	(1.3)	27.8	(1.1)	17.1	(1.1)	4.4	(0.6)	0.6	(0.2)	
Turquie	2.1	(0.4)	9.2	(1.0)	22.8	(1.3)	29.0	(1.7)	24.2	(1.3)	10.6	(1.1)	1.9	(0.5)	0.1	(0.1)	
Royaume-Uni	1.2	(0.3)	5.2	(0.6)	14.9	(1.0)	24.9	(1.0)	27.0	(1.1)	17.9	(1.1)	7.5	(0.8)	1.4	(0.4)	
États-Unis	0.7	(0.2)	4.6	(0.7)	13.5	(1.3)	23.6	(1.5)	26.4	(1.3)	21.6	(1.3)	8.0	(1.0)	1.6	(0.4)	
Total de l'OCDE	2.1	(0.1)	6.6	(0.3)	16.0	(0.5)	24.8	(0.4)	26.0	(0.4)	17.6	(0.4)	6.0	(0.3)	1.0	(0.1)	
Moyenne de l'OCDE	2.4	(0.1)	7.1	(0.1)	16.4	(0.2)	25.3	(0.2)	26.5	(0.2)	16.6	(0.2)	5.1	(0.1)	0.7	(0.0)	
Partenaires	Albanie	22.6	(1.8)	23.0	(1.7)	26.2	(1.3)	18.4	(1.4)	8.2	(1.3)	1.5	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Argentine	14.8	(1.5)	18.2	(1.5)	24.4	(1.4)	23.6	(1.3)	13.4	(1.1)	4.8	(0.8)	0.8	(0.3)	0.1	(0.1)
	Azerbaïdjan	24.9	(1.8)	29.7	(1.5)	26.9	(1.5)	13.8	(1.0)	4.0	(0.8)	0.6	(0.2)	0.0	(0.1)	0.0	c
	Brésil	5.4	(0.6)	16.3	(0.8)	29.1	(1.0)	27.4	(1.0)	15.3	(0.9)	5.3	(0.5)	1.1	(0.2)	0.1	(0.1)
	Bulgarie	17.0	(2.0)	17.3	(1.4)	21.2	(1.5)	20.8	(1.7)	15.9	(1.6)	6.6	(0.9)	1.1	(0.4)	0.2	(0.2)
	Colombie	4.8	(1.1)	14.4	(1.3)	27.5	(1.3)	30.3	(1.6)	17.1	(1.5)	5.1	(0.8)	0.8	(0.3)	0.0	(0.0)
	Croatie	3.4	(0.7)	11.3	(1.1)	21.9	(1.4)	27.4	(1.2)	22.4	(1.2)	11.1	(0.9)	2.3	(0.4)	0.2	(0.1)
	Dubaï (EAU)	6.4	(0.5)	12.4	(0.8)	21.5	(0.8)	22.6	(1.0)	20.6	(1.2)	12.4	(0.7)	3.6	(0.5)	0.4	(0.3)
	Hong-Kong (Chine)	0.4	(0.2)	2.5	(0.5)	8.5	(0.8)	17.8	(1.2)	32.7	(1.8)	28.2	(1.7)	8.9	(1.0)	0.8	(0.3)
	Indonésie	3.1	(0.8)	17.9	(1.6)	40.7	(1.6)	29.7	(1.8)	8.0	(1.2)	0.6	(0.3)	0.0	c	0.0	c
	Jordanie	12.2	(1.3)	18.1	(1.2)	30.6	(1.4)	26.2	(1.4)	10.8	(1.1)	1.9	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Kazakhstan	19.0	(1.2)	27.2	(1.2)	26.0	(1.5)	17.1	(1.2)	8.3	(0.9)	2.2	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Kirghizistan	48.2	(1.8)	24.9	(1.3)	15.3	(1.1)	7.5	(0.8)	3.3	(0.5)	0.8	(0.3)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Lettonie	0.8	(0.4)	5.0	(0.8)	17.1	(1.6)	31.9	(1.6)	30.3	(1.6)	12.7	(1.6)	2.0	(0.4)	0.1	(0.1)
	Liechtenstein	0.2	(0.6)	7.0	(2.5)	15.6	(3.8)	24.5	(4.3)	29.8	(4.3)	18.0	(3.8)	4.9	(2.1)	0.0	c
	Lituanie	2.4	(0.5)	10.8	(1.0)	25.5	(1.1)	31.5	(1.3)	21.3	(1.3)	7.5	(0.7)	0.9	(0.3)	0.0	(0.0)
	Macao (Chine)	0.7	(0.2)	5.2	(0.5)	19.1	(0.9)	33.9	(1.3)	29.2	(1.1)	10.6	(0.9)	1.2	(0.2)	0.0	(0.0)
	Monténégro	17.5	(1.0)	25.8	(1.3)	27.1	(1.6)	19.3	(1.5)	8.0	(0.8)	2.0	(0.4)	0.2	(0.2)	0.0	c
	Panama	14.5	(2.2)	26.9	(2.3)	28.3	(2.3)	20.0	(2.5)	7.9	(1.2)	2.1	(0.6)	0.3	(0.2)	0.0	c
	Pérou	18.2	(1.4)	24.9	(1.3)	26.7	(1.2)	19.0	(1.1)	8.6	(0.8)	2.2	(0.5)	0.4	(0.2)	0.0	(0.1)
	Qatar	26.3	(0.8)	24.4	(0.7)	20.5	(0.7)	13.2	(0.5)	8.7	(0.5)	4.8	(0.3)	1.8	(0.2)	0.3	(0.1)
	Roumanie	8.4	(1.3)	16.3	(1.3)	26.3	(1.5)	27.5	(1.9)	16.2	(1.3)	4.7	(0.8)	0.5	(0.1)	0.0	(0.1)
	Fédération de Russie	5.4	(0.9)	13.8	(1.0)	26.1	(1.3)	29.4	(1.4)	18.1	(1.1)	5.9	(0.6)	1.2	(0.3)	0.1	(0.1)
	Serbie	5.9	(0.8)	15.5	(1.0)	27.9	(1.2)	28.3	(1.1)	16.8	(1.2)	5.1	(0.6)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Shanghai (Chine)	0.3	(0.1)	1.0	(0.3)	7.1	(0.9)	17.9	(1.0)	31.8	(1.3)	29.3	(1.3)	11.2	(0.9)	1.5	(0.4)
	Singapour	0.9	(0.2)	4.4	(0.4)	11.1	(0.7)	20.5	(1.0)	27.3	(1.0)	22.8	(1.2)	10.8	(0.9)	2.2	(0.4)
	Taipei chinois	1.6	(0.5)	5.8	(0.7)	15.2	(1.0)	27.2	(1.5)	31.5	(1.8)	15.7	(1.1)	2.7	(0.7)	0.2	(0.1)
	Thaïlande	4.0	(0.8)	19.3	(1.1)	33.1	(1.2)	28.2	(1.6)	12.5	(1.1)	2.7	(0.6)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Trinité-et-Tobago	16.5	(1.0)	18.2	(1.3)	22.1	(1.2)	22.3	(1.4)	14.9	(1.4)	5.1	(0.6)	0.8	(0.2)	0.0	(0.1)
	Tunisie	7.0	(0.8)	13.9	(1.1)	26.4	(1.5)	30.7	(1.5)	16.7	(1.3)	4.7	(0.8)	0.6	(0.3)	0.0	(0.1)
	Uruguay	8.2	(0.9)	16.3	(1.0)	24.6	(1.3)	24.8	(1.1)	17.3	(1.2)	7.2	(1.1)	1.6	(0.4)	0.1	(0.1)

[Partie 2/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *réfléchir et évaluer*, selon le sexe

Tableau I.2.11

	Niveaux de compétence des filles															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	0.3 (0.1)	1.6 (0.2)	6.1 (0.5)	16.6 (0.7)	27.2 (0.9)	28.5 (0.8)	15.6 (0.8)	4.1 (0.5)							
	Autriche	2.6 (0.7)	6.1 (0.9)	12.9 (1.1)	21.7 (1.4)	29.3 (1.6)	20.6 (1.4)	6.2 (0.9)	0.6 (0.2)							
	Belgique	1.2 (0.3)	3.6 (0.5)	9.4 (0.8)	17.3 (1.0)	26.8 (1.2)	27.6 (1.1)	12.5 (0.9)	1.7 (0.3)							
	Canada	0.1 (0.0)	0.7 (0.1)	4.1 (0.3)	14.2 (0.6)	28.6 (0.8)	31.8 (0.8)	16.7 (0.6)	3.9 (0.5)							
	Chili	0.6 (0.2)	5.3 (0.7)	17.9 (1.1)	32.6 (1.5)	30.1 (1.4)	11.6 (1.1)	1.8 (0.4)	0.1 (0.1)							
	République tchèque	1.1 (0.3)	4.6 (0.6)	13.3 (1.0)	25.2 (1.2)	29.1 (1.2)	19.7 (1.4)	6.4 (0.6)	0.6 (0.2)							
	Danemark	0.3 (0.2)	2.1 (0.4)	9.7 (0.9)	22.2 (1.1)	33.0 (1.3)	24.3 (1.3)	7.7 (0.8)	0.7 (0.2)							
	Estonie	0.1 (0.1)	1.1 (0.3)	6.5 (0.8)	19.8 (1.3)	33.3 (1.5)	28.6 (1.4)	9.4 (0.9)	1.3 (0.3)							
	Finlande	0.1 (0.1)	0.4 (0.2)	2.5 (0.5)	10.0 (0.8)	28.5 (1.6)	36.8 (1.4)	18.6 (1.2)	3.1 (0.5)							
	France	1.2 (0.4)	3.4 (0.5)	9.5 (0.9)	18.7 (1.3)	28.6 (1.4)	25.5 (1.4)	11.4 (1.2)	1.7 (0.5)							
	Allemagne	0.7 (0.2)	3.4 (0.6)	9.2 (1.1)	20.2 (1.2)	30.3 (1.5)	26.9 (1.1)	8.5 (0.9)	0.8 (0.4)							
	Grèce	1.0 (0.4)	2.8 (0.8)	8.7 (1.2)	20.4 (1.1)	30.3 (1.1)	25.2 (1.1)	9.7 (0.8)	2.0 (0.4)							
	Hongrie	0.5 (0.3)	3.0 (0.8)	9.7 (1.2)	22.6 (1.6)	30.8 (1.5)	24.4 (1.3)	8.3 (0.8)	0.8 (0.3)							
	Islande	0.3 (0.2)	2.0 (0.4)	7.1 (0.7)	19.8 (1.1)	34.0 (1.3)	26.4 (1.0)	9.0 (0.9)	1.3 (0.5)							
	Irlande	0.6 (0.2)	2.5 (0.6)	8.8 (0.8)	18.6 (1.0)	30.6 (1.3)	25.9 (1.6)	11.4 (1.2)	1.6 (0.4)							
	Israël	1.6 (0.4)	4.6 (0.6)	10.7 (0.9)	20.7 (1.1)	27.6 (1.5)	23.1 (1.3)	9.6 (1.0)	2.0 (0.4)							
	Italie	1.1 (0.2)	3.4 (0.4)	10.1 (0.5)	20.7 (0.6)	30.2 (0.7)	24.7 (0.8)	8.6 (0.6)	1.2 (0.2)							
	Japon	0.9 (0.3)	2.0 (0.4)	5.8 (0.9)	15.2 (1.2)	26.9 (1.1)	28.8 (1.3)	15.5 (1.0)	5.0 (0.7)							
	Corée	0.1 (0.1)	0.3 (0.2)	2.3 (0.5)	10.9 (1.2)	27.4 (1.6)	37.2 (1.6)	18.9 (1.8)	2.9 (0.6)							
	Luxembourg	1.8 (0.3)	4.8 (0.6)	13.0 (0.9)	23.7 (1.2)	28.7 (1.1)	20.2 (1.0)	7.1 (0.5)	0.8 (0.2)							
	Mexique	2.1 (0.3)	7.9 (0.5)	21.5 (0.7)	32.8 (0.7)	26.5 (0.7)	8.3 (0.4)	0.9 (0.2)	0.0 (0.0)							
	Pays-Bas	0.1 (0.1)	0.8 (0.3)	8.1 (1.3)	23.0 (1.9)	29.0 (1.5)	26.9 (2.0)	11.0 (1.1)	1.1 (0.4)							
	Nouvelle-Zélande	0.2 (0.1)	1.5 (0.4)	5.7 (0.6)	14.9 (0.9)	24.4 (1.1)	28.1 (1.4)	18.7 (1.5)	6.5 (0.7)							
	Norvège	0.2 (0.1)	1.5 (0.4)	6.0 (0.6)	17.5 (1.0)	32.7 (1.3)	28.6 (1.1)	11.7 (1.0)	1.8 (0.5)							
	Pologne	0.1 (0.1)	1.1 (0.4)	6.2 (0.7)	20.3 (1.2)	34.3 (1.1)	27.6 (1.1)	9.4 (0.9)	1.0 (0.3)							
	Portugal	0.2 (0.1)	1.9 (0.3)	8.4 (0.9)	20.9 (1.1)	32.8 (1.1)	25.4 (1.2)	9.5 (0.9)	1.0 (0.3)							
	République slovaque	0.8 (0.3)	3.9 (0.6)	11.2 (0.8)	26.3 (1.5)	31.6 (1.5)	20.2 (1.2)	5.5 (0.7)	0.5 (0.2)							
	Slovénie	0.7 (0.2)	3.0 (0.4)	10.9 (0.7)	23.4 (1.4)	31.5 (1.7)	22.9 (1.7)	7.0 (1.0)	0.5 (0.3)							
	Espagne	1.2 (0.2)	3.7 (0.4)	9.9 (0.8)	22.8 (1.2)	32.8 (1.3)	23.1 (0.8)	6.1 (0.4)	0.5 (0.1)							
	Suède	0.6 (0.2)	1.8 (0.4)	6.8 (0.7)	19.2 (1.1)	30.9 (1.3)	26.6 (1.4)	11.4 (0.9)	2.6 (0.5)							
	Suisse	0.6 (0.2)	2.6 (0.3)	8.8 (1.0)	19.6 (0.9)	30.4 (1.3)	26.5 (1.3)	10.0 (0.9)	1.6 (0.5)							
	Turquie	0.6 (0.2)	2.6 (0.5)	11.4 (1.1)	26.0 (1.5)	31.1 (1.4)	21.2 (1.7)	6.1 (1.0)	1.0 (0.4)							
	Royaume-Uni	0.5 (0.1)	2.5 (0.4)	9.7 (0.7)	22.2 (1.1)	29.2 (1.0)	23.8 (1.5)	9.9 (0.8)	2.2 (0.4)							
	États-Unis	0.2 (0.1)	2.0 (0.5)	8.6 (1.1)	20.7 (1.3)	28.4 (1.2)	24.7 (1.3)	12.7 (1.1)	2.8 (0.6)							
	Total de l'OCDE	0.7 (0.1)	2.9 (0.2)	9.8 (0.3)	21.3 (0.4)	28.9 (0.4)	24.0 (0.4)	10.4 (0.3)	2.1 (0.2)							
	Moyenne de l'OCDE	0.7 (0.0)	2.8 (0.1)	9.1 (0.1)	20.6 (0.2)	29.9 (0.2)	25.1 (0.2)	10.1 (0.2)	1.7 (0.1)							
Partenaires	Albanie	6.2 (0.9)	14.1 (1.5)	26.2 (1.5)	29.2 (1.5)	18.5 (1.7)	5.3 (0.9)	0.5 (0.3)	0.0 (0.0)							
	Argentine	7.2 (1.0)	13.4 (1.2)	22.8 (1.7)	26.6 (1.6)	20.0 (1.4)	8.1 (1.1)	1.7 (0.4)	0.1 (0.1)							
	Azerbaïdjan	17.8 (1.5)	26.4 (1.4)	30.9 (1.6)	18.7 (1.3)	5.2 (0.8)	0.8 (0.2)	0.1 (0.1)	0.0 c							
	Brésil	2.4 (0.3)	10.3 (0.7)	24.3 (0.8)	31.5 (0.9)	21.2 (1.1)	8.4 (0.7)	1.7 (0.3)	0.1 (0.1)							
	Bulgarie	5.3 (0.9)	9.1 (1.1)	17.4 (1.4)	25.5 (1.3)	24.2 (1.6)	13.8 (1.4)	4.2 (0.6)	0.5 (0.2)							
	Colombie	3.3 (0.7)	12.0 (1.2)	25.2 (1.3)	29.9 (1.7)	21.2 (1.3)	7.4 (0.8)	1.0 (0.3)	0.0 (0.0)							
	Croatie	0.6 (0.2)	3.1 (0.6)	11.5 (1.2)	23.5 (1.8)	31.0 (1.6)	22.0 (1.6)	7.5 (0.9)	0.9 (0.3)							
	Dubaï (EAU)	0.7 (0.2)	4.1 (0.4)	14.0 (0.9)	24.9 (1.2)	27.9 (1.6)	19.6 (1.2)	7.8 (0.7)	0.9 (0.3)							
	Hong-Kong (Chine)	0.0 (0.0)	0.6 (0.2)	3.5 (0.5)	11.2 (0.9)	26.7 (1.4)	36.4 (1.4)	18.6 (1.3)	3.0 (0.5)							
	Indonésie	0.6 (0.3)	6.7 (1.0)	29.5 (2.0)	41.7 (1.6)	18.6 (1.8)	2.7 (0.7)	0.1 (0.1)	0.0 c							
	Jordanie	2.8 (0.5)	8.8 (1.1)	22.0 (1.4)	33.5 (1.1)	24.4 (1.3)	7.6 (0.9)	0.8 (0.3)	0.0 (0.0)							
	Kazakhstan	7.9 (0.8)	18.7 (1.1)	29.1 (1.4)	24.1 (1.2)	14.5 (1.1)	5.0 (0.7)	0.6 (0.2)	0.0 (0.0)							
	Kirghizistan	26.8 (1.8)	28.7 (1.6)	22.9 (1.3)	13.4 (1.0)	6.2 (0.7)	1.8 (0.3)	0.3 (0.1)	0.0 (0.0)							
	Lettonie	0.0 (0.0)	0.9 (0.4)	6.2 (0.8)	23.4 (1.5)	37.7 (1.8)	25.5 (1.6)	5.9 (0.7)	0.4 (0.2)							
	Liechtenstein	0.3 (0.6)	1.5 (1.2)	8.0 (3.5)	21.4 (4.6)	33.5 (4.8)	28.3 (4.5)	6.7 (2.6)	0.3 (0.6)							
	Lituanie	0.3 (0.2)	2.8 (0.5)	11.7 (0.9)	27.0 (1.5)	33.5 (1.6)	19.7 (1.1)	4.6 (0.8)	0.4 (0.2)							
	Macao (Chine)	0.1 (0.1)	1.6 (0.3)	8.5 (0.5)	27.2 (0.9)	38.0 (1.2)	20.7 (1.0)	3.7 (0.4)	0.2 (0.1)							
	Monténégro	5.5 (0.7)	14.3 (1.0)	25.5 (1.2)	30.6 (1.3)	17.4 (1.4)	5.9 (0.8)	0.7 (0.4)	0.0 (0.0)							
	Panama	9.4 (1.9)	19.3 (2.4)	27.5 (2.3)	23.0 (1.9)	13.6 (1.8)	6.0 (1.2)	1.1 (0.4)	0.1 (0.1)							
	Pérou	12.2 (1.1)	20.0 (1.4)	27.2 (1.6)	23.8 (1.1)	12.9 (1.4)	3.5 (0.7)	0.4 (0.2)	0.0 (0.0)							
	Qatar	11.4 (0.4)	16.9 (0.7)	22.7 (0.8)	22.7 (0.9)	15.7 (0.6)	7.4 (0.4)	2.6 (0.3)	0.6 (0.1)							
	Roumanie	2.3 (0.5)	8.2 (1.1)	19.3 (1.6)	31.3 (1.9)	26.8 (1.6)	10.1 (1.4)	1.8 (0.4)	0.2 (0.1)							
	Fédération de Russie	1.8 (0.4)	6.4 (0.8)	18.1 (1.6)	30.1 (1.5)	26.7 (1.2)	13.1 (1.2)	3.2 (0.6)	0.4 (0.2)							
	Serbie	1.1 (0.3)	7.3 (0.7)	20.6 (1.2)	32.3 (1.4)	28.0 (1.4)	9.3 (0.8)	1.4 (0.3)	0.0 (0.1)							
	Shanghai (Chine)	0.1 (0.0)	0.1 (0.1)	1.3 (0.3)	8.7 (0.7)	23.5 (1.0)	36.5 (1.3)	24.5 (1.2)	5.3 (0.6)							
	Singapour	0.2 (0.1)	1.2 (0.3)	6.8 (0.8)	15.5 (0.9)	27.4 (1.0)	27.8 (1.1)	16.4 (0.9)	4.9 (0.8)							
	Taipei chinois	0.2 (0.1)	1.7 (0.3)	8.2 (0.9)	22.3 (1.4)	34.9 (1.5)	25.7 (1.6)	6.4 (0.9)	0.6 (0.3)							
	Thaïlande	0.7 (0.2)	7.0 (0.9)	26.4 (1.3)	37.3 (1.3)	22.3 (1.2)	5.5 (0.8)	0.7 (0.3)	0.0 (0.0)							
	Trinité-et-Tobago	5.8 (0.6)	11.1 (0.9)	17.9 (0.9)	25.9 (1.2)	22.7 (1.2)	12.2 (0.7)	4.0 (0.6)	0.5 (0.2)							
	Tunisie	1.9 (0.4)	8.4 (0.9)	21.9 (1.1)	33.6 (1.3)	24.9 (1.2)	8.1 (0.8)	1.1 (0.4)	0.1 (0.1)							
	Uruguay	2.5 (0.4)	8.0 (0.8)	19.3 (1.2)	28.7 (1.1)	24.6 (1.0)	13.0 (1.0)	3.5 (0.5)	0.5 (0.2)							

[Partie 1/1]

Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *réfléchir* et *évaluer*

Tableau I.2.12

		Tous les élèves				Différences selon le sexe						Centiles											
		Score moyen		Écart type		Garçons		Filles		Différence (G – F)		5°		10°		25°		75°		90°		95°	
		Score moyen	Er. T.	Éc. T.	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.
OCDE	Australie	523 (2.5)	103 (1.4)			501 (3.0)	543 (2.7)			-42 (3.1)		344 (3.9)	387 (3.2)	455 (2.8)	595 (2.8)	650 (3.7)	681 (4.6)						
	Autriche	463 (3.4)	107 (2.4)			439 (4.2)	486 (4.6)			-48 (6.2)		270 (7.6)	313 (6.7)	389 (5.9)	543 (3.3)	595 (3.9)	623 (4.1)						
	Belgique	505 (2.5)	108 (2.0)			491 (3.7)	520 (3.1)			-29 (4.9)		312 (6.6)	357 (4.7)	436 (4.1)	584 (2.6)	634 (2.6)	661 (3.5)						
	Canada	535 (1.6)	91 (1.0)			516 (1.9)	555 (1.9)			-38 (2.0)		377 (3.0)	416 (2.8)	476 (2.3)	598 (1.8)	649 (2.2)	677 (2.3)						
	Chili	452 (3.2)	84 (1.8)			441 (3.7)	465 (3.6)			-24 (3.8)		310 (5.6)	342 (4.8)	396 (4.4)	512 (3.2)	559 (3.8)	586 (3.9)						
	République tchèque	462 (3.1)	100 (1.8)			436 (3.9)	491 (3.4)			-55 (4.6)		294 (5.6)	331 (5.3)	394 (3.9)	533 (3.7)	591 (4.4)	623 (3.7)						
	Danemark	493 (2.6)	88 (1.1)			475 (2.9)	511 (2.9)			-36 (2.8)		343 (4.8)	377 (3.6)	435 (3.0)	555 (3.2)	603 (3.6)	631 (3.5)						
	Estonie	503 (2.6)	86 (1.7)			479 (3.2)	528 (2.7)			-49 (3.1)		355 (5.7)	390 (4.7)	447 (3.8)	562 (2.8)	611 (3.5)	637 (4.5)						
	Finlande	536 (2.2)	87 (1.1)			506 (2.6)	565 (2.3)			-59 (2.2)		384 (5.0)	419 (3.4)	480 (3.1)	597 (2.8)	642 (2.4)	668 (3.4)						
	France	495 (3.4)	107 (2.6)			472 (4.3)	517 (3.5)			-44 (3.8)		301 (8.2)	349 (6.7)	427 (4.9)	573 (4.0)	627 (4.4)	654 (4.3)						
	Allemagne	491 (2.8)	97 (2.1)			470 (3.9)	513 (2.9)			-42 (4.1)		316 (7.6)	357 (6.1)	429 (4.6)	562 (2.8)	609 (2.8)	635 (3.4)						
	Grèce	489 (4.9)	104 (3.1)			460 (6.3)	518 (3.8)			-57 (5.0)		306 (11.4)	350 (10.2)	423 (7.1)	563 (3.5)	617 (3.6)	649 (3.9)						
	Hongrie	489 (3.3)	93 (2.3)			469 (4.1)	509 (3.7)			-41 (4.3)		327 (7.6)	363 (6.6)	425 (4.8)	556 (3.7)	607 (3.7)	634 (3.8)						
	Islande	496 (1.4)	94 (1.2)			470 (2.0)	522 (2.0)			-52 (2.9)		329 (4.5)	370 (3.8)	437 (2.6)	562 (2.3)	611 (2.8)	638 (3.5)						
	Irlande	502 (3.1)	99 (1.9)			484 (4.2)	522 (3.5)			-38 (4.7)		330 (7.9)	371 (5.6)	439 (4.0)	572 (3.0)	624 (3.3)	652 (3.2)						
	Israël	483 (4.0)	115 (2.9)			458 (5.5)	506 (4.0)			-48 (5.6)		275 (9.4)	324 (8.5)	410 (5.5)	566 (3.5)	623 (3.9)	655 (4.3)						
	Italie	482 (1.8)	105 (1.7)			456 (2.5)	509 (2.2)			-53 (3.2)		298 (4.8)	342 (3.2)	413 (2.4)	558 (1.9)	610 (2.0)	638 (2.2)						
	Japon	521 (3.9)	111 (3.3)			498 (6.0)	545 (4.0)			-47 (6.9)		323 (11.6)	375 (8.1)	453 (5.7)	598 (3.4)	653 (3.3)	686 (3.9)						
	Corée	542 (3.9)	86 (2.5)			521 (5.4)	565 (4.3)			-44 (6.4)		392 (8.9)	429 (6.1)	489 (4.9)	602 (4.1)	646 (4.0)	671 (4.3)						
	Luxembourg	471 (1.1)	106 (1.0)			450 (1.8)	492 (1.5)			-41 (2.6)		283 (4.3)	329 (3.2)	402 (2.2)	546 (1.9)	602 (2.6)	631 (3.1)						
	Mexique	432 (1.9)	88 (1.2)			419 (2.1)	445 (2.0)			-27 (1.7)		282 (4.2)	318 (2.8)	375 (2.4)	494 (1.9)	541 (1.9)	568 (2.0)						
	Pays-Bas	510 (5.0)	86 (1.8)			496 (5.0)	524 (5.2)			-28 (2.3)		370 (5.0)	397 (5.9)	447 (6.5)	575 (4.9)	624 (3.9)	649 (3.9)						
	Nouvelle-Zélande	531 (2.5)	108 (2.0)			506 (3.8)	556 (2.8)			-51 (4.6)		343 (6.9)	385 (5.4)	458 (3.6)	609 (2.6)	666 (3.0)	696 (3.6)						
	Norvège	505 (2.7)	93 (1.3)			478 (3.1)	533 (2.9)			-55 (2.7)		343 (4.3)	381 (3.9)	445 (3.7)	571 (3.1)	621 (3.5)	650 (3.4)						
	Pologne	498 (2.8)	91 (1.3)			469 (3.1)	526 (2.9)			-56 (2.6)		340 (4.7)	379 (3.8)	440 (3.1)	562 (3.1)	611 (3.5)	639 (3.5)						
	Portugal	496 (3.3)	93 (1.5)			473 (3.7)	519 (3.3)			-45 (2.7)		335 (4.6)	372 (4.5)	434 (4.5)	562 (3.3)	614 (3.4)	642 (3.7)						
	République slovaque	466 (2.9)	98 (2.1)			437 (4.1)	494 (3.0)			-57 (4.1)		297 (7.3)	335 (6.3)	400 (4.3)	537 (3.0)	590 (3.6)	619 (3.9)						
	Slovénie	470 (1.2)	100 (1.0)			439 (1.6)	503 (1.6)			-64 (2.3)		296 (3.7)	335 (2.9)	401 (2.0)	544 (2.0)	596 (3.5)	624 (4.0)						
	Espagne	483 (2.2)	95 (1.2)			467 (2.6)	501 (2.3)			-34 (2.2)		312 (5.0)	356 (3.9)	425 (3.1)	550 (2.2)	598 (2.3)	625 (2.5)						
	Suède	502 (3.0)	100 (1.7)			476 (3.2)	529 (3.3)			-53 (2.8)		326 (7.0)	372 (5.4)	442 (3.5)	571 (3.5)	626 (4.2)	658 (4.2)						
	Suisse	497 (2.7)	96 (1.7)			476 (3.3)	519 (2.9)			-44 (2.7)		327 (6.1)	368 (5.0)	433 (3.7)	566 (3.3)	616 (3.7)	645 (4.8)						
	Turquie	473 (4.0)	94 (2.0)			447 (4.4)	500 (4.5)			-54 (4.5)		315 (6.1)	349 (4.8)	409 (4.7)	539 (4.9)	591 (4.7)	621 (5.7)						
	Royaume-Uni	503 (2.4)	98 (1.2)			489 (3.8)	516 (3.1)			-27 (4.9)		338 (3.7)	375 (3.3)	437 (3.0)	572 (3.2)	628 (3.3)	661 (3.1)						
	États-Unis	512 (4.0)	98 (1.7)			498 (4.6)	527 (4.1)			-29 (3.6)		347 (5.7)	382 (5.1)	444 (4.2)	583 (4.8)	637 (5.5)	668 (5.8)						
Total de l'OCDE	496 (1.3)	102 (0.6)			478 (1.5)	516 (1.3)			-38 (1.4)		323 (1.9)	362 (1.5)	429 (1.5)	569 (1.4)	624 (1.7)	655 (1.9)							
Moyenne de l'OCDE	494 (0.5)	97 (0.3)			472 (0.7)	517 (0.6)			-44 (0.7)		325 (1.1)	365 (0.9)	431 (0.7)	564 (0.6)	615 (0.6)	644 (0.7)							
Partenaires	Albanie	376 (4.6)	108 (2.3)			342 (5.9)	412 (4.4)			-70 (4.8)		188 (8.9)	233 (7.6)	308 (5.9)	454 (5.2)	511 (5.9)	541 (4.9)						
	Argentine	402 (4.8)	111 (3.4)			381 (5.1)	420 (5.1)			-39 (3.8)		209 (9.8)	257 (7.9)	330 (5.1)	480 (5.8)	542 (6.1)	576 (7.8)						
	Azerbaïdjan	335 (3.8)	91 (2.2)			324 (4.1)	346 (4.0)			-22 (2.9)		181 (8.6)	217 (7.3)	273 (4.7)	397 (4.1)	452 (5.2)	483 (5.4)						
	Brésil	424 (2.7)	92 (1.5)			408 (2.9)	437 (2.8)			-29 (1.8)		273 (3.9)	306 (3.5)	360 (3.0)	486 (3.4)	544 (4.2)	577 (4.5)						
	Bulgarie	417 (7.1)	121 (2.6)			384 (7.8)	453 (5.9)			-70 (4.9)		206 (10.8)	252 (9.9)	336 (10.3)	505 (6.7)	568 (5.3)	602 (5.1)						
	Colombie	422 (4.2)	91 (2.2)			414 (4.9)	429 (4.5)			-15 (4.0)		273 (7.7)	305 (6.3)	360 (5.6)	484 (4.8)	538 (4.0)	570 (4.9)						
	Croatie	471 (3.5)	100 (2.0)			442 (4.1)	503 (4.4)			-62 (5.3)		301 (6.4)	337 (5.7)	402 (4.9)	543 (3.5)	598 (3.5)	628 (4.4)						
	Dubaï (EAU)	466 (1.1)	108 (0.9)			438 (1.7)	495 (1.5)			-57 (2.2)		281 (3.3)	323 (2.4)	392 (2.2)	544 (2.2)	605 (2.9)	636 (2.9)						
	Hong-Kong (Chine)	540 (2.5)	87 (1.9)			520 (3.7)	562 (3.2)			-42 (4.8)		381 (6.5)	421 (4.9)	487 (3.8)	600 (2.8)	645 (2.9)	669 (3.1)						
	Indonésie	409 (3.8)	69 (1.9)			388 (3.9)	429 (3.9)			-40 (3.4)		294 (6.4)	321 (5.0)	363 (3.9)	455 (4.6)	497 (5.2)	521 (5.5)						
	Jordanie	407 (3.4)	97 (2.2)			376 (4.9)	439 (4.3)			-63 (6.5)		236 (7.9)	279 (6.3)	348 (4.2)	474 (3.7)	525 (3.7)	555 (4.4)						
	Kazakhstan	373 (3.4)	101 (1.9)			350 (3.7)	396 (3.7)			-46 (2.9)		213 (4.6)	245 (3.9)	302 (3.5)	442 (4.5)	508 (5.6)	543 (6.0)						
	Kirghizistan	300 (4.0)	112 (2.5)			272 (4.6)	327 (4.1)			-56 (3.4)		120 (6.2)	161 (5.5)	225 (4.7)	372 (4.9)	448 (7.3)	495 (7.5)						
	Lettonie	492 (3.0)	82 (1.7)			467 (3.4)	516 (3.2)			-49 (3.2)		353 (6.7)	386 (4.6)	439 (3.7)	549 (3.7)	594 (3.5)	619 (3.2)						
	Liechtenstein	498 (3.2)	88 (3.3)			481 (4.7)	516 (5.6)			-35 (8.1)		336 (12.3)	373 (12.6)	439 (6.8)	562 (8.0)	605 (7.0)	631 (7.9)						
	Lituanie	463 (2.5)	90 (1.6)			432 (2.7)	495 (2.8)			-63 (2.7)		311 (5.2)	344 (4.1)	402 (3.4)	527 (3.0)	577 (3.9)	607 (4.7)						
	Macao (Chine)	481 (0.8)	79 (0.7)			460 (1.2)	502 (1.2)			-42 (1.7)		345 (2.6)	377 (2.3)	429 (1.4)	536 (1.5)	580 (1.8)	605 (2.3)						
	Monténégro	383 (1.9)	101 (1.1)			353 (2.1)	414 (2.3)			-60 (2.5)		216 (3.8)	253 (3.4)	314 (3.4)	453 (2.5)	510 (3.1)	547 (5.0)						
	Panama	377 (6.3)	101 (3.7)			359 (6.8)	395 (7.0)			-36 (6.8)		218 (11.5)	251 (9.3)	308 (7.4)	444 (7.4)	513 (8.4)	551 (9.7)						
	Pérou	368 (4.2)	102 (2.5)			355 (4.5)	381 (5.1)			-27 (4.9)		197 (7.2)	236 (5.8)	298 (4.4)	439 (5.3)	500 (6.3)	536 (7.4)						
	Qatar	376 (1.0)	124 (0.8)			347 (1.5)	405 (1.2)			-59 (1.9)		185 (2.2)	221 (1.6)	285 (1.7)	461 (1.9)	543 (2.5)	591 (3.3)						
	Roumanie	426 (4.5)	97 (2.8)			401 (5.1)	451 (4.7)			-51 (4.9)		259 (7.9)	298 (6.8)	363 (6.0)	495 (5.2)	547 (5.4)	576 (5.9)						
	Fédération de Russie	441 (3.7)	98 (2.3)			417 (4.1)	464 (3.9)			-47 (3.1)		277 (6.6)	316 (6.3)	377 (4.2)	506 (3.7)	563 (4.6)	597 (4.8)						
	Serbie	430 (2.6)	90 (1.6)			408 (3.5)	453 (2.7)			-45 (3.3)		277 (5.2)	311 (4.2)	369 (3.0)	494 (2.6)	544 (3.4)	572 (3.3)						
	Shanghai (Chine)	557 (2.4)	85 (1.6)			531 (2.9)	582 (2.4)			-50 (2.8)		408 (5.9)	445 (4.3)	502 (3.3)	616 (2.8)	661 (2.9)	686 (3.4)						
	Singapour	529 (1.1)	100 (1.1)			511 (1.8)	548 (1.6)			-37 (2.6)		355 (3.7)	394 (2.7)	462 (2.1)	601 (1.6)	654 (2.5)	684 (4.1)						
	Taipei chinois	493 (2.8)	88 (1.8)			472 (3.7)	514 (3.9)			-41 (5.2)		338 (5.3)	376 (3.8)	437 (3.5)	554 (3.1)	599 (3.9)	625 (4.7)						
	Thaïlande	420 (2.8)	80 (2.1)			396 (3.5)	439 (3.2)			-43 (3.8)		290 (5.4)	318 (4.4)	365 (3.6)	475 (3.0)	522 (3.7)	552 (5.1)						
	Trinité-et-Tobago	413 (1.3)	117 (1.1)			381 (1.9)	446 (1.7)			-65 (2.5)		210 (5.0)	254 (4.5)	332 (2.7)	497 (2.4)	561 (2.9)	596 (3.5)						
	Tunisie	427 (3.0)	91 (1.9)			408 (3.3)	444 (3.1)			-36 (2.4)		269 (5.4)	307 (4.1)	370 (3.9)	489 (3.5)	540 (4.5)	569 (5.3)						
	Uruguay	436 (2.9)	104 (1.7)			410 (3.5)	458 (3.1)			-48 (3.5)		260 (5.7)	299 (5.3)	366 (3.8)	508 (2.9)	569 (4.0)	603 (5.0)						

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367016>

[Partie 1/1]

**Variation de la performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit entre les sexes,
après contrôle du niveau et de la filière d'enseignement**

Tableau I.2.13

OCDE	Différence de performance en compréhension de l'écrit entre les garçons et les filles					
	Observation		Intra-établissement		Après contrôle du niveau et de la filière d'enseignement des élèves ¹	
	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
Australie	-37	(3.1)	-37	(2.5)	-35	(2.4)
Autriche	-41	(5.5)	-20	(3.4)	-20	(3.4)
Belgique	-27	(4.4)	-17	(2.3)	-16	(2.0)
Canada	-34	(1.9)	-34	(2.1)	-33	(2.1)
Chili	-22	(4.1)	-18	(3.1)	-17	(3.1)
République tchèque	-48	(4.1)	-33	(2.8)	-32	(2.7)
Danemark	-29	(2.9)	-28	(3.2)	-28	(3.2)
Estonie	-44	(2.5)	-42	(2.9)	-41	(2.9)
Finlande	-55	(2.3)	-57	(2.7)	-56	(2.7)
France	-40	(3.7)	-30	(3.5)	-28	(3.5)
Allemagne	-40	(3.9)	-29	(2.5)	-29	(2.5)
Grèce	-47	(4.3)	-34	(3.2)	-34	(3.2)
Hongrie	-38	(4.0)	-22	(2.6)	-22	(2.5)
Islande	-44	(2.8)	-44	(3.4)	-44	(3.4)
Irlande	-39	(4.7)	-35	(4.7)	-34	(4.8)
Israël	-42	(5.2)	-29	(3.8)	-28	(3.8)
Italie	-46	(2.8)	-26	(1.7)	-26	(1.7)
Japon	-39	(6.8)	-28	(2.8)	-28	(2.8)
Corée	-35	(5.9)	-44	(5.9)	-43	(5.8)
Luxembourg	-39	(2.3)	-35	(3.1)	-32	(2.7)
Mexique	-25	(1.6)	-21	(1.9)	-21	(1.9)
Pays-Bas	-24	(2.4)	-19	(1.8)	-19	(1.8)
Nouvelle-Zélande	-46	(4.3)	-50	(4.9)	-49	(5.0)
Norvège	-47	(2.9)	-47	(3.5)	-47	(3.5)
Pologne	-50	(2.5)	-51	(3.5)	-51	(3.5)
Portugal	-38	(2.4)	-32	(2.6)	-23	(2.3)
République slovaque	-51	(3.5)	-42	(3.0)	-40	(3.0)
Slovénie	-55	(2.3)	-31	(2.3)	-30	(2.4)
Espagne	-29	(2.0)	-29	(1.7)	-29	(1.7)
Suède	-46	(2.7)	-47	(3.2)	-46	(3.1)
Suisse	-39	(2.5)	-31	(2.5)	-31	(2.4)
Turquie	-43	(3.7)	-32	(3.0)	-32	(3.0)
Royaume-Uni	-25	(4.5)	-25	(3.3)	-25	(3.4)
États-Unis	-25	(3.4)	-27	(4.3)	-25	(4.2)
Total de l'OCDE	-33	(1.2)	-29	(1.0)	-29	(0.7)
Moyenne de l'OCDE	-39	(0.6)	-33	(0.5)	-32	(0.5)
Partenaires						
Albanie	-62	(4.4)	-58	(4.0)	-57	(4.0)
Argentine	-37	(3.8)	-30	(3.2)	-27	(3.1)
Azerbaïdjan	-24	(2.4)	-22	(2.5)	-23	(2.4)
Brésil	-29	(1.7)	-27	(2.0)	-25	(2.0)
Bulgarie	-61	(4.7)	-46	(3.9)	-45	(3.9)
Colombie	-9	(3.8)	-9	(3.2)	-6	(2.8)
Croatie	-51	(4.6)	-33	(3.5)	-30	(3.6)
Dubaï (EAU)	-51	(2.3)	-28	(5.3)	-26	(5.2)
Hong-Kong (Chine)	-33	(4.4)	-26	(2.9)	-24	(2.8)
Indonésie	-37	(3.3)	-28	(1.8)	-28	(1.8)
Jordanie	-57	(6.2)	-43	(10.0)	-43	(10.0)
Kazakhstan	-43	(2.7)	-41	(2.6)	-40	(2.6)
Kirghizistan	-53	(2.7)	-51	(3.0)	-50	(3.0)
Lettonie	-47	(3.2)	-45	(2.9)	-44	(2.9)
Liechtenstein	-32	(7.1)	-21	(5.8)	-23	(5.7)
Lituanie	-59	(2.8)	-52	(2.8)	-52	(2.8)
Macao (Chine)	-34	(1.7)	-21	(2.1)	-17	(1.8)
Monténégro	-53	(2.6)	-40	(3.5)	-36	(2.9)
Panama	-33	(6.7)	-19	(4.9)	-18	(4.8)
Pérou	-22	(4.7)	-11	(3.3)	-8	(3.2)
Qatar	-50	(1.8)	-36	(6.7)	-33	(5.9)
Roumanie	-43	(4.4)	-14	(3.9)	-14	(3.9)
Fédération de Russie	-45	(2.7)	-41	(2.6)	-38	(2.6)
Serbie	-39	(3.0)	-26	(2.7)	-22	(2.6)
Shanghai (Chine)	-40	(2.9)	-33	(2.4)	-33	(2.4)
Singapour	-31	(2.3)	-26	(2.4)	-27	(2.4)
Taipei chinois	-37	(5.3)	-48	(4.6)	-48	(4.6)
Thaïlande	-38	(3.8)	-36	(3.0)	-35	(3.0)
Trinité-et-Tobago	-58	(2.5)	-46	(2.4)	-40	(2.3)
Tunisie	-31	(2.2)	-22	(2.4)	-21	(2.3)
Uruguay	-42	(3.1)	-37	(3.0)	-30	(2.8)

1. Le niveau d'enseignement correspond soit au premier, soit au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 ou 3 de la CITE, respectivement). La filière d'enseignement est A, B ou C (voir l'annexe A1).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367016>



[Partie 1/1]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes continus

Tableau I.2.14

		Niveaux de compétence															
		Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	1.1	(0.1)	3.8	(0.3)	10.4	(0.5)	20.6	(0.6)	27.3	(0.6)	23.4	(0.5)	11.0	(0.5)	2.4	(0.4)
	Autriche	1.9	(0.4)	7.9	(0.7)	17.9	(0.9)	24.5	(0.9)	25.8	(1.0)	17.1	(0.8)	4.6	(0.6)	0.4	(0.1)
	Belgique	1.3	(0.3)	4.7	(0.5)	12.5	(0.6)	20.6	(0.8)	25.4	(0.7)	24.3	(0.7)	10.2	(0.5)	1.1	(0.2)
	Canada	0.4	(0.1)	2.4	(0.2)	8.3	(0.4)	20.2	(0.7)	28.9	(0.7)	25.9	(0.7)	11.5	(0.5)	2.4	(0.2)
	Chili	1.5	(0.3)	7.4	(0.7)	20.8	(1.0)	31.8	(1.0)	26.3	(1.2)	10.3	(0.9)	1.9	(0.3)	0.1	(0.1)
	République tchèque	0.7	(0.2)	5.4	(0.6)	17.0	(0.9)	27.3	(1.0)	27.4	(1.0)	16.4	(0.9)	5.3	(0.4)	0.6	(0.2)
	Danemark	0.5	(0.1)	3.3	(0.4)	11.9	(0.6)	25.4	(0.9)	32.4	(0.8)	20.8	(0.8)	5.4	(0.5)	0.5	(0.1)
	Estonie	0.3	(0.2)	2.3	(0.4)	11.5	(0.9)	26.0	(1.3)	34.8	(1.1)	20.0	(0.9)	4.7	(0.5)	0.4	(0.2)
	Finlande	0.2	(0.1)	1.5	(0.2)	6.4	(0.5)	17.0	(0.9)	30.2	(0.8)	30.2	(0.8)	13.1	(0.7)	1.4	(0.2)
	France	2.7	(0.5)	6.2	(0.6)	12.5	(0.9)	21.4	(1.2)	25.9	(1.1)	21.4	(1.0)	8.5	(0.8)	1.4	(0.4)
	Allemagne	0.9	(0.2)	4.7	(0.4)	12.9	(0.8)	22.9	(1.3)	28.4	(1.2)	22.8	(0.9)	6.7	(0.5)	0.6	(0.2)
	Grèce	1.4	(0.4)	5.6	(0.8)	14.5	(1.0)	24.3	(0.9)	27.8	(1.0)	19.5	(1.0)	6.1	(0.6)	0.9	(0.2)
	Hongrie	0.8	(0.2)	4.1	(0.7)	12.4	(0.9)	23.5	(1.1)	30.1	(1.1)	21.7	(1.0)	6.7	(0.7)	0.6	(0.2)
	Islande	1.5	(0.3)	4.3	(0.5)	11.6	(0.6)	21.4	(0.7)	30.4	(1.0)	21.6	(1.1)	8.0	(0.6)	1.3	(0.3)
	Irlande	1.8	(0.4)	4.2	(0.5)	11.8	(0.7)	22.6	(0.9)	29.8	(0.9)	21.6	(1.0)	7.4	(0.8)	0.8	(0.2)
	Israël	3.7	(0.6)	7.5	(0.7)	14.6	(0.8)	22.2	(1.1)	25.7	(0.9)	18.5	(0.8)	6.8	(0.5)	1.1	(0.2)
	Italie	1.4	(0.2)	5.2	(0.3)	13.9	(0.5)	23.1	(0.5)	28.8	(0.5)	21.0	(0.5)	6.0	(0.3)	0.5	(0.1)
	Japon	1.7	(0.4)	3.5	(0.6)	8.6	(0.7)	17.9	(0.7)	27.1	(0.9)	26.7	(0.9)	12.2	(0.8)	2.4	(0.3)
	Corée	0.3	(0.1)	1.0	(0.3)	5.1	(0.7)	15.5	(1.0)	32.5	(1.2)	32.7	(1.2)	11.9	(1.0)	1.0	(0.2)
	Luxembourg	3.3	(0.3)	7.8	(0.5)	15.4	(0.9)	23.8	(0.8)	26.5	(0.7)	17.4	(0.9)	5.3	(0.5)	0.5	(0.1)
	Mexique	3.7	(0.4)	11.4	(0.5)	24.3	(0.6)	32.7	(0.7)	21.8	(0.6)	5.6	(0.3)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
	Pays-Bas	0.1	(0.1)	2.0	(0.3)	12.3	(1.3)	25.5	(1.5)	27.7	(1.1)	22.8	(1.7)	8.6	(0.9)	0.8	(0.2)
	Nouvelle-Zélande	1.2	(0.2)	3.7	(0.4)	10.7	(0.6)	19.4	(0.8)	25.4	(0.8)	23.8	(0.8)	12.8	(0.7)	3.0	(0.4)
	Norvège	0.8	(0.2)	3.6	(0.4)	11.2	(0.6)	22.4	(0.7)	29.4	(0.9)	22.8	(1.0)	8.5	(0.6)	1.3	(0.2)
	Pologne	0.7	(0.2)	3.0	(0.4)	11.1	(0.6)	24.4	(0.9)	30.9	(0.8)	22.0	(1.0)	7.2	(0.6)	0.8	(0.2)
	Portugal	0.6	(0.2)	4.2	(0.4)	12.7	(0.9)	26.0	(0.9)	30.6	(1.1)	19.9	(1.0)	5.6	(0.5)	0.4	(0.2)
	République slovaque	0.9	(0.3)	5.1	(0.6)	16.2	(0.9)	27.3	(0.9)	28.7	(1.2)	17.2	(1.1)	4.2	(0.4)	0.5	(0.2)
	Slovénie	0.9	(0.1)	5.6	(0.3)	15.3	(0.6)	24.8	(0.9)	28.2	(0.8)	19.1	(0.8)	5.6	(0.6)	0.4	(0.2)
	Espagne	1.3	(0.2)	4.8	(0.4)	13.2	(0.6)	25.8	(0.6)	31.7	(0.7)	18.7	(0.6)	4.1	(0.3)	0.3	(0.1)
	Suède	1.7	(0.3)	4.3	(0.4)	11.5	(0.8)	23.1	(1.1)	28.9	(1.1)	20.3	(1.0)	8.6	(0.6)	1.6	(0.3)
	Suisse	0.8	(0.1)	4.5	(0.4)	12.5	(0.7)	23.0	(0.8)	29.0	(1.0)	22.2	(0.9)	7.2	(0.7)	0.9	(0.2)
	Turquie	0.9	(0.2)	5.2	(0.6)	18.3	(1.0)	31.3	(1.4)	28.9	(1.2)	13.2	(1.2)	2.1	(0.5)	0.1	(0.1)
	Royaume-Uni	1.1	(0.2)	4.5	(0.4)	14.2	(0.7)	25.0	(0.8)	27.9	(0.7)	18.9	(0.9)	7.2	(0.5)	1.2	(0.2)
	États-Unis	0.8	(0.2)	4.3	(0.4)	13.6	(0.8)	23.7	(0.9)	26.5	(0.8)	20.0	(0.9)	9.1	(0.9)	1.9	(0.3)
	Total de l'OCDE	1.3	(0.1)	5.0	(0.2)	13.8	(0.3)	24.1	(0.3)	27.3	(0.3)	19.8	(0.3)	7.4	(0.3)	1.2	(0.1)
	Moyenne de l'OCDE	1.3	(0.0)	4.7	(0.1)	13.1	(0.1)	23.7	(0.2)	28.4	(0.2)	20.6	(0.2)	7.2	(0.1)	1.0	(0.0)
Partenaires	Albanie	10.8	(1.0)	17.4	(1.1)	25.7	(1.2)	25.7	(1.2)	15.9	(1.1)	4.4	(0.7)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
	Argentine	10.8	(1.1)	15.4	(1.0)	24.4	(1.3)	25.4	(1.0)	16.5	(1.1)	6.3	(0.8)	1.1	(0.3)	0.1	(0.1)
	Azerbaïdjan	10.0	(1.0)	26.2	(1.1)	36.2	(1.2)	21.6	(1.3)	5.4	(0.7)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Brésil	5.5	(0.4)	15.1	(0.7)	27.8	(0.8)	27.1	(0.7)	16.6	(0.7)	6.5	(0.5)	1.4	(0.3)	0.1	(0.1)
	Bulgarie	8.2	(1.1)	12.4	(1.2)	19.6	(1.4)	22.9	(1.2)	21.5	(1.3)	11.9	(1.3)	3.1	(0.7)	0.4	(0.1)
	Colombie	4.1	(0.6)	13.8	(1.1)	27.9	(1.2)	31.0	(1.1)	17.9	(1.1)	4.7	(0.5)	0.6	(0.2)	0.0	(0.0)
	Croatie	0.9	(0.2)	5.4	(0.5)	15.7	(1.0)	27.1	(1.1)	29.5	(1.3)	17.3	(0.9)	3.7	(0.4)	0.3	(0.1)
	Dubaï (EAU)	3.9	(0.3)	9.1	(0.5)	17.7	(0.7)	24.9	(0.7)	23.8	(0.7)	14.7	(0.6)	5.2	(0.4)	0.7	(0.2)
	Hong-Kong (Chine)	0.3	(0.1)	1.8	(0.3)	6.0	(0.5)	16.0	(0.8)	29.4	(1.3)	31.2	(1.0)	13.4	(0.7)	2.0	(0.3)
	Indonésie	1.9	(0.4)	13.3	(1.2)	36.2	(1.7)	34.4	(1.3)	12.7	(1.4)	1.4	(0.4)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Jordanie	6.0	(0.6)	11.9	(0.7)	24.3	(0.9)	32.3	(0.8)	20.3	(1.0)	4.8	(0.5)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
	Kazakhstan	5.9	(0.5)	18.1	(1.1)	30.8	(1.0)	26.5	(1.1)	14.4	(1.1)	4.0	(0.6)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
	Kirghizistan	28.2	(1.2)	28.9	(1.0)	24.5	(0.9)	12.7	(0.8)	4.6	(0.5)	1.1	(0.2)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)
	Lettonie	0.3	(0.2)	3.4	(0.6)	13.8	(1.0)	29.3	(1.3)	33.1	(1.1)	17.3	(1.0)	2.7	(0.4)	0.1	(0.0)
	Liechtenstein	0.0	c	3.9	(1.3)	13.9	(2.8)	23.2	(2.9)	32.1	(3.4)	22.1	(3.4)	4.2	(1.7)	0.5	(0.6)
	Lituanie	0.9	(0.2)	5.3	(0.6)	17.9	(0.7)	29.4	(0.9)	29.1	(0.9)	14.4	(0.8)	2.9	(0.4)	0.2	(0.1)
	Macao (Chine)	0.3	(0.1)	3.1	(0.3)	12.8	(0.4)	28.9	(0.7)	33.8	(0.8)	17.4	(0.8)	3.7	(0.4)	0.2	(0.1)
	Monténégro	5.8	(0.4)	15.5	(0.6)	26.4	(0.9)	28.6	(1.0)	17.2	(1.0)	5.7	(0.6)	0.8	(0.2)	0.0	(0.1)
	Panama	13.4	(2.0)	22.0	(1.8)	27.8	(1.7)	22.3	(1.6)	10.3	(1.2)	3.5	(0.7)	0.6	(0.2)	0.0	(0.0)
	Pérou	13.5	(0.9)	21.3	(0.9)	27.8	(1.1)	22.7	(1.0)	11.1	(0.8)	3.0	(0.5)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Qatar	18.0	(0.4)	21.0	(0.6)	22.2	(0.5)	18.9	(0.5)	12.2	(0.4)	5.6	(0.4)	1.7	(0.2)	0.3	(0.1)
	Roumanie	4.7	(0.7)	12.7	(1.1)	23.5	(1.2)	31.0	(1.3)	21.2	(1.2)	6.2	(0.7)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
	Fédération de Russie	1.4	(0.3)	6.5	(0.8)	18.9	(1.1)	31.7	(1.0)	27.1	(0.9)	11.4	(0.7)	2.8	(0.4)	0.3	(0.1)
	Serbie	1.8	(0.3)	7.9	(0.7)	22.3	(1.3)	33.7	(1.2)	25.6	(0.9)	7.8	(0.7)	0.9	(0.2)	0.1	(0.0)
	Shanghai (Chine)	0.1	(0.1)	0.5	(0.1)	3.1	(0.4)	11.9	(0.7)	26.5	(1.1)	34.2	(1.0)	20.1	(1.0)	3.6	(0.4)
	Singapour	0.6	(0.1)	3.3	(0.3)	9.9	(0.5)	18.8	(0.7)	27.2	(0.7)	25.0	(1.0)	12.4	(0.6)	2.8	(0.3)
	Taipei chinois	0.7	(0.2)	3.8	(0.4)	11.3	(0.7)	24.3	(1.0)	33.0	(1.2)	21.2	(0.9)	5.2	(0.7)	0.6	(0.2)
	Thaïlande	1.3	(0.3)	10.2	(0.8)	30.5	(1.1)	36.3	(1.4)	17.9	(1.0)	3.6	(0.6)	0.3	(0.2)	0.0	(0.0)
	Trinité-et-Tobago	10.0	(0.5)	13.8	(0.8)	20.6	(0.8)	24.4	(0.9)	19.2	(0.6)	9.2	(0.4)	2.5	(0.3)	0.3	(0.1)
	Tunisie	5.2	(0.5)	13.9	(0.9)	28.7	(1.1)	32.4	(1.5)	16.5	(1.0)	3.1	(0.5)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Uruguay	5.7	(0.6)	12.2	(0.6)	22.9	(0.9)	27.6	(1.2)	20.4	(0.8)	9.0	(0.8)	2.1	(0.3)	0.2	(0.1)

[Partie 1/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes continus, selon le sexe

Tableau I.2.15

		Niveaux de compétence des garçons															
		Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	1.8	(0.2)	5.5	(0.5)	13.5	(0.7)	22.5	(0.8)	26.4	(0.9)	20.2	(0.9)	8.3	(0.7)	1.8	(0.4)
	Autriche	2.9	(0.6)	10.6	(1.0)	21.8	(1.2)	25.7	(1.2)	23.4	(1.4)	12.8	(1.0)	2.6	(0.4)	0.1	(0.1)
	Belgique	1.8	(0.4)	5.8	(0.6)	14.7	(0.8)	22.0	(1.0)	24.3	(1.0)	21.9	(1.1)	8.6	(0.8)	0.8	(0.3)
	Canada	0.7	(0.1)	3.7	(0.3)	11.1	(0.6)	22.9	(0.9)	28.6	(1.1)	22.9	(1.0)	8.6	(0.5)	1.4	(0.2)
	Chili	2.1	(0.5)	9.8	(1.0)	23.3	(1.3)	31.8	(1.2)	23.5	(1.4)	8.2	(1.0)	1.3	(0.4)	0.1	(0.1)
	République tchèque	1.2	(0.3)	7.7	(0.8)	22.3	(1.5)	30.0	(1.6)	24.4	(1.5)	11.4	(1.0)	2.6	(0.4)	0.2	(0.1)
	Danemark	0.7	(0.3)	4.5	(0.6)	14.8	(0.8)	28.3	(1.1)	30.9	(1.2)	16.9	(1.0)	3.6	(0.5)	0.2	(0.1)
	Estonie	0.5	(0.4)	3.7	(0.7)	16.3	(1.4)	30.3	(1.6)	32.6	(1.4)	14.0	(1.1)	2.5	(0.4)	0.2	(0.1)
	Finlande	0.3	(0.1)	2.5	(0.4)	10.2	(0.9)	23.4	(1.3)	32.2	(1.2)	23.6	(1.1)	7.3	(0.7)	0.5	(0.2)
	France	4.0	(0.7)	8.6	(1.0)	15.3	(1.2)	23.2	(1.6)	24.3	(1.5)	17.5	(1.2)	6.4	(0.8)	0.8	(0.2)
	Allemagne	1.5	(0.4)	6.2	(0.7)	16.2	(1.1)	26.0	(1.6)	27.4	(1.4)	18.5	(1.2)	3.9	(0.6)	0.3	(0.1)
	Grèce	2.4	(0.6)	8.7	(1.2)	18.8	(1.3)	26.8	(1.5)	24.3	(1.7)	14.8	(1.3)	3.8	(0.7)	0.4	(0.2)
	Hongrie	1.3	(0.4)	6.1	(0.9)	16.4	(1.3)	25.8	(1.5)	28.7	(1.5)	17.3	(1.3)	4.1	(0.7)	0.3	(0.3)
	Islande	2.4	(0.5)	6.7	(1.0)	15.9	(1.0)	23.7	(1.0)	27.7	(1.3)	17.6	(1.4)	5.5	(0.5)	0.6	(0.2)
	Irlande	2.9	(0.6)	6.0	(0.8)	14.7	(1.0)	24.4	(1.4)	28.9	(1.1)	17.8	(1.2)	5.0	(0.8)	0.3	(0.2)
	Israël	5.9	(1.1)	10.5	(0.9)	17.1	(1.1)	22.6	(1.4)	22.9	(1.2)	14.8	(0.9)	5.5	(0.7)	0.8	(0.3)
	Italie	2.3	(0.4)	7.7	(0.5)	18.4	(0.7)	25.4	(0.7)	26.1	(0.7)	16.1	(0.7)	3.8	(0.3)	0.3	(0.1)
	Japon	2.5	(0.7)	5.2	(0.9)	11.2	(1.0)	19.9	(1.0)	26.6	(1.2)	23.1	(1.4)	9.7	(0.9)	1.8	(0.4)
	Corée	0.5	(0.2)	1.6	(0.5)	7.5	(1.0)	19.4	(1.4)	34.6	(1.6)	27.5	(1.8)	8.3	(1.0)	0.7	(0.2)
	Luxembourg	5.1	(0.5)	10.7	(0.9)	18.4	(1.1)	23.6	(1.0)	24.5	(1.0)	13.9	(1.0)	3.6	(0.5)	0.3	(0.1)
	Mexique	5.1	(0.5)	14.1	(0.7)	27.1	(0.8)	31.3	(0.8)	18.0	(0.7)	4.2	(0.3)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
	Pays-Bas	0.1	(0.1)	3.0	(0.6)	14.8	(1.5)	27.9	(1.9)	27.0	(1.7)	19.8	(1.6)	6.9	(0.9)	0.5	(0.3)
	Nouvelle-Zélande	2.0	(0.5)	5.8	(0.7)	14.1	(1.1)	21.3	(1.4)	24.7	(1.3)	20.3	(1.1)	9.9	(0.7)	1.9	(0.3)
	Norvège	1.5	(0.3)	5.7	(0.6)	15.0	(1.0)	26.1	(1.1)	28.4	(1.4)	17.6	(1.3)	5.2	(0.6)	0.5	(0.2)
	Pologne	1.3	(0.5)	5.0	(0.6)	16.1	(1.1)	28.4	(1.3)	28.2	(1.3)	16.3	(1.0)	4.3	(0.7)	0.3	(0.1)
	Portugal	1.1	(0.3)	6.5	(0.7)	16.9	(1.3)	28.7	(1.4)	27.2	(1.4)	15.8	(1.1)	3.6	(0.6)	0.2	(0.1)
	République slovaque	1.4	(0.4)	8.1	(1.1)	22.6	(1.5)	30.1	(1.3)	23.8	(1.7)	11.9	(1.2)	2.1	(0.4)	0.1	(0.1)
	Slovénie	1.7	(0.2)	9.1	(0.6)	21.8	(1.2)	26.4	(1.3)	24.4	(1.0)	13.8	(1.0)	2.5	(0.5)	0.2	(0.2)
	Espagne	1.8	(0.3)	6.4	(0.6)	15.8	(0.9)	27.9	(0.9)	29.9	(1.0)	15.2	(0.7)	2.8	(0.3)	0.2	(0.1)
	Suède	2.8	(0.4)	6.5	(0.6)	15.2	(1.1)	25.3	(1.3)	27.1	(1.4)	16.5	(1.3)	5.9	(0.7)	0.9	(0.2)
	Suisse	1.3	(0.2)	6.0	(0.7)	16.4	(1.0)	25.9	(1.1)	27.9	(1.2)	17.3	(1.2)	4.8	(0.7)	0.5	(0.2)
	Turquie	1.4	(0.3)	8.0	(0.9)	24.5	(1.6)	32.5	(1.7)	24.3	(1.5)	8.6	(1.2)	0.7	(0.3)	0.0	c
	Royaume-Uni	1.6	(0.3)	6.0	(0.7)	16.8	(1.0)	26.1	(1.2)	25.8	(1.1)	16.3	(1.0)	6.4	(0.7)	1.0	(0.2)
	États-Unis	1.2	(0.3)	5.8	(0.7)	16.0	(1.2)	24.2	(1.2)	25.3	(1.0)	18.4	(1.2)	7.8	(1.1)	1.4	(0.4)
	Total de l'OCDE	2.0	(0.1)	6.8	(0.2)	16.9	(0.4)	25.5	(0.4)	25.7	(0.3)	16.7	(0.4)	5.6	(0.3)	0.8	(0.1)
	Moyenne de l'OCDE	2.0	(0.1)	6.7	(0.1)	16.8	(0.2)	25.9	(0.2)	26.6	(0.2)	16.5	(0.2)	4.9	(0.1)	0.6	(0.0)
Partenaires	Albanie	16.9	(1.5)	23.0	(1.6)	27.5	(2.2)	20.7	(1.5)	9.8	(1.3)	2.0	(0.5)	0.1	(0.2)	0.0	c
	Argentine	15.1	(1.4)	18.4	(1.6)	25.2	(1.7)	23.1	(1.3)	13.4	(1.2)	4.2	(0.7)	0.6	(0.2)	0.0	(0.1)
	Azerbaïdjan	13.3	(1.4)	30.1	(1.6)	34.7	(1.7)	17.4	(1.3)	4.1	(0.7)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Brésil	7.9	(0.6)	19.0	(1.1)	29.1	(1.1)	24.6	(0.9)	13.3	(0.8)	5.0	(0.6)	1.1	(0.3)	0.1	(0.1)
	Bulgarie	12.6	(1.7)	16.5	(1.6)	22.4	(1.8)	21.3	(1.3)	17.6	(1.6)	7.8	(0.9)	1.7	(0.5)	0.2	(0.1)
	Colombie	4.9	(0.9)	15.1	(1.5)	29.0	(1.9)	30.8	(1.9)	15.7	(1.3)	3.8	(0.6)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Croatie	1.6	(0.3)	8.7	(0.9)	21.3	(1.3)	29.6	(1.3)	25.3	(1.6)	11.8	(1.0)	1.6	(0.3)	0.1	(0.1)
	Dubaï (EAU)	6.6	(0.5)	13.9	(0.8)	20.9	(1.0)	23.3	(0.9)	20.3	(1.0)	11.2	(0.8)	3.5	(0.4)	0.3	(0.2)
	Hong-kong (Chine)	0.5	(0.2)	2.5	(0.5)	8.4	(0.8)	18.8	(1.4)	31.8	(2.0)	27.4	(1.4)	9.5	(1.0)	1.1	(0.3)
	Indonésie	3.2	(0.7)	18.4	(1.7)	41.7	(1.9)	28.6	(1.6)	7.4	(1.1)	0.6	(0.3)	0.0	c	0.0	c
	Jordanie	9.8	(1.2)	16.6	(1.2)	28.8	(1.3)	30.3	(1.3)	12.3	(1.2)	2.0	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Kazakhstan	8.8	(0.8)	24.1	(1.4)	32.5	(1.5)	22.1	(1.1)	10.1	(1.2)	2.3	(0.5)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Kirghizistan	39.8	(1.6)	29.4	(1.3)	18.7	(1.1)	8.7	(1.1)	2.9	(0.7)	0.6	(0.3)	0.0	c	0.0	c
	Lettonie	0.6	(0.3)	5.7	(1.2)	20.0	(1.5)	33.0	(1.9)	28.8	(1.7)	10.5	(1.0)	1.4	(0.4)	0.0	(0.1)
	Liechtenstein	0.0	c	4.4	(2.0)	17.8	(3.9)	26.3	(4.4)	31.3	(4.0)	17.4	(4.7)	2.4	(2.0)	0.3	(0.7)
	Lituanie	1.6	(0.4)	8.5	(1.0)	25.6	(1.2)	32.4	(1.4)	23.3	(1.2)	7.7	(0.8)	0.9	(0.3)	0.0	(0.0)
	Macao (Chine)	0.4	(0.2)	4.7	(0.5)	17.2	(0.9)	31.8	(1.1)	31.2	(1.1)	12.3	(0.9)	2.2	(0.4)	0.1	(0.1)
	Monténégro	9.2	(0.6)	20.8	(1.0)	29.8	(1.4)	25.1	(1.3)	11.5	(0.9)	3.1	(0.5)	0.4	(0.3)	0.0	(0.0)
	Panama	16.4	(2.5)	25.3	(2.2)	28.5	(2.3)	20.7	(2.0)	7.1	(1.0)	1.8	(0.5)	0.2	(0.2)	0.0	(0.0)
	Pérou	15.9	(1.2)	23.7	(1.1)	28.3	(1.3)	20.6	(1.2)	8.6	(0.8)	2.3	(0.5)	0.5	(0.2)	0.1	(0.1)
	Qatar	24.9	(0.6)	24.3	(0.7)	21.7	(0.8)	14.5	(0.7)	8.8	(0.5)	4.2	(0.4)	1.4	(0.2)	0.2	(0.1)
	Roumanie	7.1	(1.1)	17.8	(1.4)	27.2	(1.4)	28.5	(1.7)	15.7	(1.3)	3.4	(0.6)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
	Fédération de Russie	2.3	(0.6)	9.5	(1.1)	23.9	(1.6)	33.4	(1.5)	22.1	(1.4)	7.1	(0.7)	1.5	(0.3)	0.1	(0.1)
	Serbie	2.9	(0.5)	11.7	(0.9)	28.0	(2.0)	32.4	(1.6)	19.2	(1.1)	5.2	(0.8)	0.5	(0.2)	0.1	(0.1)
	Shanghai (Chine)	0.1	(0.1)	0.9	(0.3)	5.0	(0.7)	17.0	(1.3)	30.1	(1.5)	31.6	(1.5)	13.5	(1.0)	1.8	(0.3)
	Singapour	1.0	(0.2)	5.0	(0.5)	11.8	(0.8)	20.2	(1.0)	27.3	(0.9)	22.7	(1.6)	10.1	(1.1)	1.9	(0.3)
	Taipei chinois	1.2	(0.3)	5.9	(0.7)	14.7	(1.1)	26.8	(1.3)	30.6	(1.5)	17.3	(1.2)	3.2	(0.7)	0.3	(0.2)
	Thaïlande	2.4	(0.7)	16.7	(1.4)	37.2	(1.4)	30.1	(1.5)	11.8	(1.1)	1.8	(0.5)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Trinité-et-Tobago	15.4	(0.8)	17.5	(1.2)	23.1	(1.2)	21.6	(1.3)	15.8	(0.9)	5.6	(0.7)	1.0	(0.2)	0.0	(0.1)
	Tunisie	8.1	(0.8)	17.9	(1.3)	30.2	(1.6)	28.7	(1.6)	12.9	(1.0)	2.1	(0.5)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Uruguay	9.2	(0.9)	16.0	(1.1)	25.4	(1.4)	25.7	(1.3)	16.1	(0.9)	6.2	(1.0)	1.3	(0.3)	0.1	(0.1)



[Partie 2/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes continus, selon le sexe

Tableau I.2.15

	Niveaux de compétence des filles															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	0.4 (0.1)	2.2 (0.3)	7.5 (0.5)	18.7 (0.8)	28.2 (0.9)	26.5 (0.8)	13.5 (0.7)	3.0 (0.4)							
	Autriche	0.9 (0.4)	5.2 (0.9)	14.0 (1.3)	23.3 (1.3)	28.1 (1.4)	21.3 (1.5)	6.5 (0.9)	0.7 (0.2)							
	Belgique	0.8 (0.3)	3.5 (0.6)	10.1 (0.6)	19.0 (1.1)	26.6 (1.0)	26.8 (1.1)	11.9 (0.7)	1.4 (0.3)							
	Canada	0.1 (0.1)	1.1 (0.2)	5.3 (0.4)	17.4 (0.7)	29.3 (0.7)	28.9 (0.9)	14.4 (0.7)	3.3 (0.3)							
	Chili	0.9 (0.3)	4.9 (0.7)	18.1 (1.3)	31.8 (1.6)	29.3 (1.4)	12.4 (1.1)	2.5 (0.4)	0.1 (0.1)							
	République tchèque	0.2 (0.1)	2.7 (0.6)	10.9 (1.1)	24.2 (1.2)	30.7 (1.2)	22.1 (1.1)	8.3 (0.7)	0.9 (0.2)							
	Danemark	0.3 (0.1)	2.0 (0.4)	9.0 (0.8)	22.5 (1.2)	33.9 (1.3)	24.6 (1.4)	7.1 (0.7)	0.7 (0.3)							
	Estonie	0.0 (0.0)	0.9 (0.4)	6.3 (1.0)	21.4 (1.5)	37.2 (1.3)	26.5 (1.3)	7.0 (0.8)	0.7 (0.3)							
	Finlande	0.1 (0.1)	0.5 (0.2)	2.5 (0.4)	10.6 (0.9)	28.2 (1.2)	36.9 (1.3)	18.9 (1.1)	2.3 (0.4)							
	France	1.5 (0.5)	3.9 (0.6)	9.8 (0.9)	19.6 (1.3)	27.5 (1.3)	25.1 (1.3)	10.6 (1.1)	2.0 (0.6)							
	Allemagne	0.3 (0.2)	3.2 (0.6)	9.5 (1.0)	19.6 (1.5)	29.4 (1.5)	27.3 (1.3)	9.7 (0.8)	1.0 (0.3)							
	Grèce	0.4 (0.2)	2.6 (0.6)	10.3 (1.0)	21.8 (1.1)	31.1 (1.4)	24.0 (1.5)	8.4 (1.3)	1.4 (0.4)							
	Hongrie	0.4 (0.3)	2.2 (0.7)	8.2 (1.1)	21.3 (1.5)	31.5 (1.5)	26.3 (1.4)	9.3 (1.0)	0.9 (0.3)							
	Islande	0.5 (0.2)	1.9 (0.4)	7.4 (0.8)	19.1 (1.1)	33.0 (1.3)	25.6 (1.3)	10.4 (0.9)	2.0 (0.5)							
	Irlande	0.6 (0.3)	2.4 (0.6)	8.8 (0.9)	20.7 (1.2)	30.7 (1.3)	25.6 (1.5)	9.9 (1.0)	1.3 (0.4)							
	Israël	1.6 (0.4)	4.7 (0.7)	12.1 (0.9)	21.7 (1.3)	28.4 (1.2)	22.0 (1.1)	8.1 (0.7)	1.4 (0.3)							
	Italie	0.5 (0.1)	2.6 (0.3)	9.0 (0.5)	20.8 (0.7)	31.8 (0.6)	26.3 (0.7)	8.3 (0.5)	0.8 (0.2)							
	Japon	0.8 (0.3)	1.8 (0.4)	5.8 (0.7)	15.7 (1.2)	27.7 (1.2)	30.4 (1.2)	14.9 (1.1)	3.0 (0.5)							
	Corée	0.1 (0.1)	0.2 (0.1)	2.5 (0.6)	11.1 (1.2)	30.1 (1.6)	38.5 (1.6)	16.0 (1.6)	1.5 (0.4)							
	Luxembourg	1.5 (0.4)	4.9 (0.6)	12.4 (1.2)	23.9 (1.1)	28.5 (1.0)	21.1 (1.2)	6.9 (0.7)	0.7 (0.2)							
	Mexique	2.4 (0.4)	8.8 (0.5)	21.6 (0.8)	34.0 (0.9)	25.5 (0.7)	7.1 (0.4)	0.5 (0.1)	0.0 (0.0)							
	Pays-Bas	0.1 (0.1)	1.0 (0.4)	9.8 (1.3)	23.2 (1.6)	28.5 (1.6)	25.8 (2.0)	10.3 (1.1)	1.1 (0.3)							
	Nouvelle-Zélande	0.3 (0.1)	1.5 (0.4)	7.1 (0.7)	17.4 (1.0)	26.1 (1.1)	27.4 (1.1)	15.9 (1.2)	4.3 (0.6)							
	Norvège	0.1 (0.1)	1.4 (0.3)	7.1 (0.8)	18.6 (1.0)	30.5 (1.1)	28.2 (1.4)	11.9 (1.1)	2.1 (0.4)							
	Pologne	0.1 (0.1)	1.0 (0.3)	6.1 (0.7)	20.3 (1.1)	33.5 (1.4)	27.6 (1.3)	10.2 (0.8)	1.3 (0.3)							
	Portugal	0.2 (0.1)	1.9 (0.4)	8.7 (0.8)	23.4 (1.1)	33.9 (1.3)	23.8 (1.2)	7.6 (0.7)	0.6 (0.2)							
	République slovaque	0.4 (0.3)	2.1 (0.5)	9.9 (0.9)	24.5 (1.3)	33.5 (1.5)	22.5 (1.4)	6.1 (0.8)	0.9 (0.3)							
	Slovénie	0.2 (0.1)	2.0 (0.3)	8.6 (0.7)	23.0 (1.0)	32.2 (1.2)	24.7 (1.5)	8.8 (1.1)	0.5 (0.3)							
	Espagne	0.8 (0.2)	3.1 (0.4)	10.4 (0.7)	23.7 (0.9)	33.6 (0.9)	22.4 (0.9)	5.4 (0.5)	0.5 (0.1)							
	Suède	0.7 (0.3)	2.0 (0.5)	7.7 (0.9)	20.9 (1.3)	30.8 (1.3)	24.3 (1.4)	11.3 (1.0)	2.3 (0.4)							
	Suisse	0.3 (0.1)	3.0 (0.4)	8.4 (0.7)	20.0 (0.9)	30.2 (1.3)	27.2 (1.1)	9.7 (0.8)	1.2 (0.3)							
	Turquie	0.3 (0.2)	2.2 (0.5)	11.7 (1.2)	30.2 (1.6)	33.8 (1.6)	18.0 (1.6)	3.5 (0.7)	0.2 (0.1)							
	Royaume-Uni	0.6 (0.2)	2.9 (0.4)	11.6 (0.8)	24.0 (1.2)	29.9 (1.0)	21.4 (1.1)	8.0 (0.7)	1.5 (0.3)							
	États-Unis	0.3 (0.2)	2.8 (0.5)	11.0 (0.9)	23.3 (1.1)	27.7 (1.2)	21.8 (1.2)	10.6 (1.1)	2.4 (0.4)							
	Total de l'OCDE	0.7 (0.1)	3.2 (0.2)	10.7 (0.3)	22.7 (0.4)	29.1 (0.4)	22.9 (0.4)	9.2 (0.3)	1.6 (0.1)							
	Moyenne de l'OCDE	0.5 (0.0)	2.6 (0.1)	9.4 (0.2)	21.5 (0.2)	30.3 (0.2)	24.7 (0.2)	9.5 (0.2)	1.4 (0.1)							
Partenaires	Albanie	4.3 (0.8)	11.4 (1.2)	23.8 (1.5)	30.9 (1.6)	22.2 (1.5)	6.9 (1.0)	0.5 (0.2)	0.0 (0.0)							
	Argentine	7.1 (1.0)	12.9 (1.0)	23.6 (1.6)	27.4 (1.5)	19.1 (1.5)	8.0 (1.2)	1.6 (0.4)	0.1 (0.1)							
	Azerbaïdjan	6.6 (1.0)	22.1 (1.5)	37.8 (1.6)	26.0 (1.7)	6.8 (0.9)	0.7 (0.2)	0.0 (0.0)	0.0 c							
	Brésil	3.3 (0.3)	11.7 (0.7)	26.6 (0.9)	29.3 (0.9)	19.5 (0.8)	7.8 (0.6)	1.7 (0.3)	0.2 (0.1)							
	Bulgarie	3.4 (0.6)	8.0 (1.0)	16.6 (1.5)	24.7 (1.8)	25.7 (1.7)	16.3 (1.8)	4.8 (1.0)	0.6 (0.2)							
	Colombie	3.3 (0.6)	12.6 (1.1)	26.9 (2.0)	31.2 (1.7)	19.8 (1.4)	5.4 (0.6)	0.7 (0.2)	0.1 (0.1)							
	Croatie	0.2 (0.1)	1.8 (0.4)	9.4 (1.1)	24.4 (1.7)	34.1 (2.0)	23.5 (1.4)	6.1 (0.8)	0.5 (0.2)							
	Dubaï (EAU)	0.9 (0.2)	4.1 (0.4)	14.4 (0.9)	26.5 (1.1)	27.5 (1.1)	18.5 (1.0)	6.9 (0.7)	1.1 (0.3)							
	Hong-Kong (Chine)	0.0 (0.1)	1.0 (0.3)	3.3 (0.5)	12.9 (1.3)	26.6 (1.2)	35.4 (1.3)	17.9 (1.1)	3.0 (0.4)							
	Indonésie	0.6 (0.3)	8.3 (1.1)	30.9 (2.0)	40.1 (1.8)	17.9 (1.8)	2.2 (0.5)	0.1 (0.1)	0.0 c							
	Jordanie	2.1 (0.4)	7.2 (0.8)	19.8 (1.3)	34.3 (1.3)	28.5 (1.5)	7.6 (0.9)	0.6 (0.2)	0.0 c							
	Kazakhstan	2.8 (0.5)	11.9 (1.1)	29.1 (1.4)	31.2 (1.6)	18.8 (1.3)	5.7 (0.9)	0.5 (0.2)	0.0 (0.1)							
	Kirghizistan	17.2 (1.3)	28.5 (1.4)	29.9 (1.4)	16.5 (1.0)	6.2 (0.8)	1.6 (0.3)	0.1 (0.1)	0.0 (0.0)							
	Lettonie	0.0 (0.1)	1.1 (0.4)	7.7 (1.0)	25.7 (1.5)	37.4 (1.4)	23.8 (1.5)	4.1 (0.6)	0.1 (0.1)							
	Liechtenstein	0.0 c	3.3 (1.5)	9.4 (3.3)	19.8 (3.3)	33.0 (4.3)	27.4 (4.4)	6.3 (3.0)	0.7 (0.9)							
	Lituanie	0.2 (0.1)	2.0 (0.4)	10.0 (0.9)	26.3 (1.1)	35.0 (1.2)	21.3 (1.1)	5.0 (0.7)	0.3 (0.2)							
	Macao (Chine)	0.1 (0.1)	1.4 (0.3)	8.4 (0.6)	25.8 (0.9)	36.4 (1.1)	22.5 (1.1)	5.2 (0.5)	0.3 (0.1)							
	Monténégro	2.1 (0.4)	10.0 (0.7)	22.8 (1.0)	32.3 (1.1)	23.2 (1.4)	8.3 (1.0)	1.3 (0.3)	0.1 (0.1)							
	Panama	10.3 (1.9)	18.9 (2.3)	27.2 (2.1)	23.9 (1.9)	13.5 (1.7)	5.3 (1.1)	0.9 (0.3)	0.0 (0.1)							
	Pérou	11.2 (1.0)	18.7 (1.1)	27.2 (1.5)	24.8 (1.3)	13.7 (1.3)	3.7 (0.7)	0.6 (0.2)	0.0 (0.0)							
	Qatar	10.9 (0.5)	17.6 (0.8)	22.8 (0.6)	23.4 (0.7)	15.8 (0.8)	7.0 (0.5)	2.1 (0.3)	0.3 (0.1)							
	Roumanie	2.3 (0.6)	7.8 (1.0)	19.9 (1.4)	33.4 (1.8)	26.5 (1.5)	8.8 (1.0)	1.1 (0.3)	0.0 (0.1)							
	Fédération de Russie	0.5 (0.2)	3.5 (0.6)	13.9 (1.0)	30.1 (1.2)	32.0 (1.2)	15.6 (1.2)	4.0 (0.6)	0.4 (0.2)							
	Serbie	0.7 (0.3)	4.1 (0.7)	16.5 (1.1)	35.0 (1.3)	32.0 (1.2)	10.4 (1.0)	1.2 (0.3)	0.1 (0.1)							
	Shanghai (Chine)	0.0 (0.0)	0.2 (0.1)	1.3 (0.3)	6.8 (0.7)	23.0 (1.1)	36.7 (1.2)	26.7 (1.5)	5.4 (0.7)							
	Singapour	0.2 (0.1)	1.6 (0.3)	7.9 (0.6)	17.4 (0.9)	27.1 (1.1)	27.3 (1.0)	14.8 (1.0)	3.7 (0.6)							
	Taipei chinois	0.1 (0.1)	1.7 (0.3)	7.7 (0.7)	21.6 (1.4)	35.5 (1.7)	25.1 (1.3)	7.3 (1.2)	0.9 (0.4)							
	Thaïlande	0.5 (0.2)	5.2 (0.8)	25.3 (1.5)	41.0 (1.7)	22.5 (1.5)	4.9 (0.9)	0.5 (0.2)	0.0 (0.0)							
	Trinité-et-Tobago	4.8 (0.5)	10.1 (0.9)	18.1 (0.9)	27.2 (1.0)	22.6 (0.9)	12.8 (0.8)	3.9 (0.7)	0.5 (0.2)							
	Tunisie	2.5 (0.5)	10.3 (0.9)	27.4 (1.2)	35.8 (1.7)	19.8 (1.2)	4.0 (0.7)	0.3 (0.2)	0.0 (0.0)							
	Uruguay	2.6 (0.4)	8.7 (0.8)	20.7 (1.0)	29.3 (1.5)	24.2 (1.1)	11.5 (0.9)	2.7 (0.4)	0.2 (0.1)							

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367016>

[Partie 1/1]

Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes continus

Tableau I.2.16

		Tous les élèves										Différences selon le sexe						Centiles															
		Score moyen				Écart type		Garçons		Filles		Différence (G – F)		5°		10°		25°		75°		90°		95°									
		Score moyen		Er. T.		Éc. T.		Er. T.		Score moyen		Er. T.		Score moyen		Er. T.		Diff. de score		Er. T.		Score		Er. T.		Score		Er. T.		Score		Er. T.	
		Score moyen	Er. T.	Éc. T.	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.				
OCDE	Australie	513	(2.5)	102	(1.4)	493	(3.0)	532	(2.8)	-38	(3.1)	336	(4.0)	377	(3.4)	446	(2.6)	585	(2.8)	641	(3.8)	671	(4.5)										
	Autriche	470	(2.9)	100	(2.0)	448	(3.8)	492	(4.1)	-44	(5.7)	301	(4.7)	336	(5.0)	399	(4.2)	544	(3.1)	596	(3.6)	625	(4.7)										
	Belgique	504	(2.4)	103	(1.7)	491	(3.4)	518	(3.0)	-27	(4.4)	326	(5.6)	365	(4.4)	433	(3.9)	582	(2.3)	631	(2.4)	657	(2.6)										
	Canada	524	(1.5)	94	(0.9)	506	(1.9)	543	(1.7)	-37	(2.1)	363	(3.7)	401	(2.7)	462	(2.2)	590	(1.9)	642	(2.2)	671	(2.4)										
	Chili	453	(3.1)	86	(1.7)	440	(3.9)	466	(3.5)	-26	(3.9)	308	(5.2)	340	(4.6)	395	(4.1)	512	(3.3)	563	(3.9)	592	(4.8)										
	République tchèque	479	(2.9)	93	(1.5)	455	(3.7)	507	(3.1)	-52	(4.2)	326	(5.3)	358	(4.9)	413	(3.6)	544	(3.2)	601	(3.5)	632	(3.5)										
	Danemark	496	(2.1)	86	(1.0)	480	(2.5)	512	(2.6)	-32	(2.9)	348	(4.3)	381	(3.2)	439	(2.8)	557	(2.5)	605	(2.8)	632	(3.4)										
	Estonie	497	(2.7)	81	(1.6)	475	(3.0)	521	(2.6)	-46	(2.3)	359	(4.9)	391	(4.9)	443	(3.6)	553	(2.8)	599	(3.6)	626	(3.8)										
	Finlande	535	(2.3)	86	(1.0)	507	(2.6)	563	(2.4)	-56	(2.3)	384	(5.2)	419	(3.7)	480	(2.8)	597	(2.3)	641	(2.3)	665	(2.9)										
	France	492	(3.5)	109	(2.8)	470	(4.3)	512	(3.6)	-42	(3.7)	297	(8.6)	344	(7.0)	422	(5.0)	571	(4.3)	625	(4.2)	654	(4.7)										
	Allemagne	496	(2.7)	95	(1.8)	476	(3.7)	517	(3.0)	-41	(4.0)	329	(5.5)	366	(5.1)	431	(4.2)	566	(2.9)	613	(2.9)	641	(3.1)										
	Grèce	487	(4.3)	99	(2.3)	461	(5.4)	512	(3.6)	-51	(4.4)	317	(8.5)	355	(7.6)	420	(6.5)	557	(3.6)	610	(3.5)	639	(3.8)										
	Hongrie	497	(3.3)	93	(2.5)	476	(4.0)	518	(3.7)	-42	(4.0)	335	(6.9)	370	(7.2)	436	(4.8)	563	(3.6)	613	(3.6)	639	(3.6)										
	Islande	501	(1.6)	99	(1.3)	477	(2.4)	524	(2.3)	-48	(3.5)	327	(5.0)	367	(3.4)	438	(2.7)	569	(2.2)	623	(3.4)	653	(4.1)										
	Irlande	497	(3.3)	98	(2.3)	476	(4.5)	517	(3.6)	-41	(4.9)	324	(7.8)	368	(6.2)	435	(4.1)	565	(3.5)	616	(4.0)	645	(3.6)										
	Israël	477	(3.6)	111	(2.6)	454	(5.1)	499	(3.5)	-44	(5.1)	278	(8.7)	325	(7.6)	405	(4.8)	557	(3.4)	614	(3.6)	646	(4.2)										
	Italie	489	(1.6)	97	(1.3)	465	(2.3)	514	(1.9)	-49	(2.8)	320	(3.7)	358	(3.1)	424	(2.4)	560	(1.8)	609	(1.7)	636	(2.0)										
	Japon	520	(3.6)	104	(2.8)	501	(5.7)	541	(3.8)	-39	(6.8)	332	(10.6)	382	(8.2)	457	(5.1)	594	(2.9)	644	(3.5)	672	(3.4)										
	Corée	538	(3.5)	80	(2.3)	520	(4.8)	558	(4.0)	-38	(6.0)	395	(7.4)	431	(6.1)	489	(3.9)	595	(3.4)	635	(3.5)	658	(3.9)										
	Luxembourg	471	(1.2)	105	(1.0)	450	(1.9)	493	(1.3)	-43	(2.4)	283	(4.4)	327	(3.4)	402	(2.7)	548	(2.2)	602	(2.7)	631	(3.0)										
Mexique	426	(2.0)	87	(1.3)	411	(2.2)	440	(2.1)	-28	(1.8)	276	(4.2)	311	(3.0)	369	(2.7)	487	(1.9)	534	(1.9)	560	(2.3)											
Pays-Bas	506	(5.0)	89	(1.7)	493	(5.0)	519	(5.2)	-26	(2.6)	363	(4.6)	390	(5.0)	440	(6.2)	573	(5.4)	623	(4.8)	650	(5.0)											
Nouvelle-Zélande	518	(2.4)	106	(1.7)	495	(3.6)	542	(3.0)	-47	(4.6)	336	(5.9)	377	(4.6)	447	(3.3)	594	(2.6)	650	(3.2)	680	(3.5)											
Norvège	505	(2.6)	95	(1.3)	480	(3.0)	532	(2.9)	-52	(2.9)	341	(4.7)	378	(4.2)	442	(2.8)	574	(3.2)	625	(3.2)	653	(3.8)											
Pologne	502	(2.7)	90	(1.4)	476	(2.9)	528	(2.9)	-53	(2.5)	349	(4.6)	384	(3.6)	442	(3.5)	566	(3.0)	615	(3.5)	643	(3.5)											
Portugal	492	(3.2)	90	(1.5)	471	(3.7)	512	(3.0)	-41	(2.5)	336	(4.0)	372	(5.0)	432	(4.4)	555	(3.4)	605	(3.4)	632	(3.6)											
République slovaque	479	(2.6)	91	(1.9)	452	(3.7)	506	(2.7)	-54	(3.6)	326	(5.5)	359	(5.5)	417	(4.0)	544	(2.9)	595	(3.3)	623	(3.7)											
Slovénie	484	(1.1)	95	(0.9)	455	(1.6)	514	(1.5)	-59	(2.4)	323	(2.3)	355	(2.5)	418	(2.2)	553	(2.1)	605	(2.8)	631	(2.7)											
Espagne	484	(2.1)	91	(1.1)	469	(2.3)	500	(2.3)	-31	(2.2)	324	(3.6)	363	(3.5)	428	(3.1)	548	(1.8)	595	(1.9)	622	(2.2)											
Suède	499	(3.0)	101	(1.5)	476	(3.2)	523	(3.3)	-47	(2.8)	323	(6.0)	368	(5.0)	435	(3.8)	569	(3.4)	626	(3.5)	657	(3.9)											
Suisse	498	(2.5)	95	(1.5)	478	(2.9)	519	(2.7)	-41	(2.6)	332	(4.6)	370	(4.3)	434	(3.8)	567	(2.9)	616	(3.6)	644	(4.1)											
Turquie	466	(3.5)	84	(1.6)	443	(3.7)	491	(4.1)	-48	(3.6)	326	(5.6)	357	(4.3)	409	(3.7)	525	(4.2)	573	(4.8)	599	(5.4)											
Royaume-Uni	492	(2.4)	98	(1.2)	478	(3.8)	504	(3.0)	-26	(4.8)	329	(4.1)	365	(3.2)	425	(3.4)	560	(3.1)	617	(3.0)	649	(4.1)											
États-Unis	500	(3.7)	100	(1.6)	487	(4.4)	513	(3.8)	-26	(3.6)	334	(4.1)	368	(4.8)	430	(4.0)	571	(4.6)	632	(5.8)	664	(5.2)											
Total de l'OCDE	492	(1.2)	100	(0.6)	475	(1.5)	509	(1.3)	-35	(1.3)	322	(1.8)	360	(1.5)	424	(1.3)	563	(1.5)	618	(1.8)	649	(2.0)											
Moyenne de l'OCDE	494	(0.5)	95	(0.3)	473	(0.6)	515	(0.5)	-42	(0.6)	330	(1.0)	367	(0.8)	431	(0.7)	562	(0.5)	613	(0.6)	641	(0.6)											
Partenaires	Albanie	392	(4.1)	102	(2.0)	359	(5.1)	427	(4.2)	-67	(4.4)	216	(6.5)	257	(6.4)	325	(4.8)	467	(5.0)	520	(4.9)	550	(6.2)										
	Argentine	400	(4.6)	111	(3.3)	378	(4.9)	419	(4.9)	-41	(3.7)	204	(9.3)	256	(8.6)	330	(5.6)	477	(5.8)	537	(6.7)	571	(6.4)										
	Azerbaïdjan	362	(3.3)	76	(1.8)	349	(3.6)	375	(3.3)	-26	(2.3)	235	(4.7)	262	(4.4)	310	(4.0)	413	(3.5)	459	(4.4)	487	(5.2)										
	Brésil	414	(2.8)	96	(1.6)	396	(3.0)	430	(2.8)	-34	(1.7)	258	(3.6)	292	(3.1)	348	(2.7)	478	(3.9)	541	(4.2)	576	(5.3)										
	Bulgarie	433	(6.8)	116	(2.8)	401	(7.4)	466	(5.9)	-65	(4.7)	230	(7.9)	276	(9.9)	354	(8.2)	517	(6.7)	578	(6.3)	611	(7.2)										
	Colombie	415	(3.7)	87	(2.0)	408	(4.4)	422	(4.1)	-14	(4.0)	271	(6.2)	302	(5.8)	356	(4.7)	475	(4.2)	525	(4.5)	556	(5.1)										
	Croatie	478	(2.9)	90	(1.7)	452	(3.4)	508	(3.7)	-56	(4.5)	324	(4.6)	358	(4.1)	417	(3.9)	543	(3.2)	591	(3.6)	618	(4.2)										
	Dubaï (EAU)	461	(1.2)	108	(1.1)	433	(1.9)	490	(1.7)	-58	(2.7)	277	(3.7)	317	(3.9)	388	(2.2)	537	(2.3)	598	(3.4)	632	(3.4)										
	Hong-Kong (Chine)	538	(2.3)	88	(1.7)	520	(3.5)	559	(3.0)	-38	(4.5)	379	(6.4)	421	(5.0)	483	(3.4)	600	(2.5)	644	(2.7)	671	(2.9)										
	Indonésie	405	(3.7)	69	(2.0)	386	(3.8)	425	(3.8)	-39	(3.2)	292	(5.4)	317	(5.0)	359	(3.8)	452	(4.6)	493	(5.4)	519	(6.1)										
	Jordanie	417	(3.2)	92	(2.2)	387	(4.6)	447	(4.0)	-60	(6.1)	252	(6.0)	294	(5.4)	361	(4.3)	481	(3.2)	528	(3.6)	554	(3.8)										
	Kazakhstan	399	(3.1)	89	(1.5)	376	(3.1)	422	(3.6)	-46	(2.9)	255	(3.5)	286	(3.7)	338	(3.5)	459	(4.5)	516	(4.6)	548	(4.6)										
	Kirghizistan	319	(3.2)	100	(2.0)	289	(3.8)	347	(3.1)	-58	(2.7)	154	(5.0)	192	(4.5)	252	(4.1)	384	(4.4)	448	(6.0)	487	(6.4)										
	Lettonie	484	(3.0)	80	(1.6)	459	(3.5)	508	(3.1)	-49	(3.2)	347	(6.6)	378	(4.6)	430	(4.2)	541	(3.8)	584	(3.1)	608	(4.4)										
	Liechtenstein	495	(3.0)	86	(3.3)	479	(4.8)	513	(5.6)	-34	(8.5)	344	(12.8)	378	(8.7)	431	(7.8)	558	(6.2)	604	(7.8)	626	(10.6)										
	Lituanie	470	(2.5)	86	(1.7)	440	(2.8)	502	(2.6)	-62	(2.6)	325	(5.5)	357	(4.3)	410	(3.6)	531	(2.8)	580	(3.1)	607	(4.8)										
	Macao (Chine)	488	(0.9)	80	(0.7)	469	(1.2)	507	(1.1)	-37	(1.5)	351	(2.4)	382	(2.1)	434	(1.5)	543	(1.4)	590	(1.7)	617	(2.5)										
	Monténégro	411	(1.8)	95	(1.3)	384	(2.0)	440	(2.2)	-55	(2.4)	256	(2.9)	289	(3.3)	347	(2.5)	476	(3.1)	532	(3.1)	566	(4.7)										
	Panama	373	(6.7)	101	(3.7)	355	(7.0)	392	(7.3)	-37	(6.3)	205	(13.4)	246	(10.2)	307	(7.6)	441	(7.3)	505	(9.1)	543	(9.2)										
	Pérou	374	(3.9)	100	(2.4)	362	(4.0)	387	(4.8)	-25	(4.6)	208	(6.																				



[Partie 1/1]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes non continus

Tableau I.2.17

	Niveaux de compétence															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	0.9 (0.1)	2.8 (0.3)	8.6 (0.5)	18.9 (0.6)	28.3 (0.7)	25.6 (0.6)	12.2 (0.6)	2.8 (0.4)							
	Autriche	3.2 (0.5)	8.5 (0.8)	15.3 (0.8)	22.4 (1.1)	26.2 (1.1)	18.5 (0.9)	5.4 (0.6)	0.5 (0.2)							
	Belgique	1.6 (0.3)	4.6 (0.4)	10.8 (0.5)	18.5 (0.8)	26.0 (0.8)	25.6 (0.8)	11.3 (0.6)	1.5 (0.3)							
	Canada	0.5 (0.1)	2.1 (0.2)	7.5 (0.4)	19.0 (0.5)	30.2 (0.6)	26.9 (0.6)	11.6 (0.5)	2.3 (0.2)							
	Chili	2.1 (0.3)	8.2 (0.7)	22.7 (1.0)	32.6 (1.1)	24.7 (1.2)	8.5 (0.8)	1.1 (0.4)	0.1 (0.0)							
	République tchèque	2.1 (0.5)	5.7 (0.7)	15.8 (1.1)	27.6 (0.9)	27.1 (1.1)	16.5 (0.9)	4.7 (0.5)	0.4 (0.1)							
	Danemark	0.5 (0.1)	3.4 (0.4)	12.3 (0.6)	26.5 (0.9)	32.8 (0.8)	19.6 (0.9)	4.6 (0.5)	0.3 (0.1)							
	Estonie	0.6 (0.2)	2.5 (0.4)	9.6 (0.7)	22.0 (1.1)	31.8 (1.2)	23.9 (1.0)	8.2 (0.6)	1.4 (0.3)							
	Finlande	0.3 (0.1)	1.7 (0.2)	6.5 (0.4)	17.3 (0.6)	29.6 (0.7)	29.6 (0.9)	12.9 (0.8)	2.1 (0.3)							
	France	2.1 (0.4)	5.0 (0.6)	11.3 (0.8)	21.1 (1.1)	28.4 (1.2)	23.1 (1.2)	8.0 (0.8)	1.1 (0.2)							
	Allemagne	1.4 (0.3)	5.0 (0.6)	12.2 (0.8)	21.4 (1.1)	28.6 (0.9)	23.1 (0.9)	7.4 (0.6)	0.8 (0.2)							
	Grèce	2.2 (0.5)	6.5 (0.9)	14.9 (0.9)	27.0 (0.9)	29.3 (1.3)	16.4 (0.8)	3.4 (0.4)	0.3 (0.1)							
	Hongrie	1.2 (0.4)	4.8 (0.8)	13.5 (0.9)	24.5 (1.3)	30.7 (1.2)	20.4 (1.1)	4.6 (0.5)	0.3 (0.1)							
	Islande	1.4 (0.2)	4.0 (0.4)	11.3 (0.6)	22.7 (0.7)	31.0 (0.9)	21.7 (0.8)	7.1 (0.6)	0.9 (0.3)							
	Irlande	1.7 (0.4)	4.1 (0.5)	11.2 (0.7)	22.9 (1.0)	31.0 (1.0)	22.0 (1.0)	6.5 (0.5)	0.6 (0.2)							
	Israël	5.5 (0.7)	8.9 (0.6)	15.1 (0.9)	21.9 (0.9)	23.6 (0.7)	16.8 (0.7)	6.9 (0.6)	1.3 (0.2)							
	Italie	2.6 (0.3)	6.4 (0.3)	15.2 (0.4)	24.5 (0.6)	27.6 (0.7)	18.1 (0.5)	5.1 (0.3)	0.5 (0.1)							
	Japon	1.4 (0.3)	3.3 (0.4)	8.5 (0.7)	19.2 (0.8)	29.0 (1.0)	26.2 (1.0)	10.5 (0.7)	2.0 (0.4)							
	Corée	0.3 (0.2)	0.9 (0.3)	4.8 (0.7)	15.2 (1.0)	30.8 (1.1)	33.1 (1.3)	13.3 (1.1)	1.6 (0.3)							
	Luxembourg	3.1 (0.3)	7.1 (0.7)	15.4 (0.6)	24.5 (0.7)	27.2 (0.8)	17.6 (0.7)	4.8 (0.3)	0.4 (0.1)							
	Mexique	3.5 (0.3)	11.8 (0.5)	25.5 (0.5)	32.2 (0.6)	20.9 (0.6)	5.6 (0.3)	0.6 (0.1)	0.0 (0.0)							
	Pays-Bas	0.2 (0.1)	2.1 (0.4)	10.8 (1.1)	23.2 (1.5)	27.6 (1.3)	24.6 (1.5)	10.2 (1.1)	1.4 (0.4)							
	Nouvelle-Zélande	0.9 (0.2)	2.6 (0.3)	8.9 (0.5)	17.7 (0.7)	25.2 (1.0)	25.7 (0.8)	15.0 (0.7)	4.1 (0.4)							
	Norvège	0.7 (0.2)	3.4 (0.4)	11.7 (0.7)	24.7 (1.1)	32.0 (0.8)	20.9 (1.0)	6.1 (0.5)	0.6 (0.2)							
	Pologne	1.1 (0.2)	4.1 (0.5)	12.2 (0.7)	24.5 (0.8)	30.0 (0.8)	20.4 (0.8)	6.8 (0.7)	1.0 (0.2)							
	Portugal	0.9 (0.2)	4.4 (0.6)	13.2 (0.9)	26.6 (1.0)	30.9 (1.0)	18.7 (0.9)	4.8 (0.5)	0.5 (0.2)							
	République slovaque	1.5 (0.4)	6.1 (0.6)	16.5 (0.9)	28.0 (1.0)	28.6 (1.0)	15.6 (0.9)	3.4 (0.5)	0.3 (0.2)							
	Slovénie	1.3 (0.2)	5.4 (0.5)	14.9 (0.7)	27.0 (0.9)	31.5 (0.8)	17.1 (0.8)	2.7 (0.4)	0.1 (0.1)							
	Espagne	2.3 (0.3)	5.9 (0.4)	14.8 (0.6)	26.8 (0.7)	30.7 (0.8)	16.1 (0.7)	3.2 (0.2)	0.2 (0.1)							
	Suède	1.5 (0.2)	3.9 (0.4)	11.3 (0.8)	23.5 (0.9)	30.7 (0.8)	20.6 (0.8)	7.4 (0.6)	1.1 (0.3)							
	Suisse	0.7 (0.1)	3.8 (0.5)	11.1 (0.7)	21.9 (1.0)	30.1 (1.1)	23.2 (0.8)	8.2 (0.7)	0.9 (0.2)							
	Turquie	1.4 (0.3)	6.5 (0.6)	18.5 (1.1)	30.8 (1.4)	28.4 (1.2)	12.4 (1.1)	2.0 (0.5)	0.1 (0.0)							
	Royaume-Uni	1.1 (0.2)	3.5 (0.4)	11.7 (0.6)	22.5 (0.6)	28.6 (0.8)	21.8 (0.8)	9.0 (0.6)	1.9 (0.3)							
	États-Unis	0.5 (0.1)	3.7 (0.4)	11.9 (0.8)	24.0 (1.0)	28.6 (0.9)	21.5 (1.0)	8.5 (0.8)	1.2 (0.2)							
	Total de l'OCDE	1.4 (0.1)	5.0 (0.2)	13.3 (0.3)	24.0 (0.3)	28.0 (0.3)	20.1 (0.3)	7.2 (0.2)	1.1 (0.1)							
	Moyenne de l'OCDE	1.5 (0.1)	4.8 (0.1)	12.8 (0.1)	23.6 (0.2)	28.8 (0.2)	20.5 (0.2)	7.0 (0.1)	1.0 (0.0)							
Partenaires	Albanie	16.7 (1.3)	20.3 (1.1)	25.9 (0.9)	22.6 (1.4)	11.6 (1.2)	2.7 (0.4)	0.3 (0.1)	0.0 (0.0)							
	Argentine	13.3 (1.2)	17.0 (1.1)	23.7 (1.2)	23.6 (1.1)	14.7 (1.3)	6.5 (0.8)	1.2 (0.3)	0.1 (0.1)							
	Azerbaïdjan	17.3 (1.5)	25.3 (1.0)	29.8 (1.0)	19.7 (1.2)	6.7 (0.7)	1.1 (0.2)	0.1 (0.1)	0.0 (0.0)							
	Brésil	6.1 (0.4)	16.5 (0.6)	27.8 (0.9)	26.8 (0.8)	15.5 (0.8)	6.1 (0.5)	1.2 (0.2)	0.1 (0.0)							
	Bulgarie	11.0 (1.3)	13.1 (1.2)	19.0 (1.3)	22.7 (1.1)	20.1 (1.4)	10.8 (1.1)	2.8 (0.6)	0.4 (0.2)							
	Colombie	6.3 (0.9)	14.9 (1.1)	27.7 (1.1)	28.3 (1.1)	16.8 (1.1)	5.1 (0.5)	0.8 (0.2)	0.1 (0.0)							
	Croatie	1.3 (0.3)	5.7 (0.5)	16.6 (1.0)	28.0 (0.9)	29.8 (1.1)	15.2 (0.9)	3.2 (0.4)	0.2 (0.1)							
	Dubaï (EAU)	4.4 (0.2)	9.8 (0.4)	17.6 (0.5)	23.6 (0.7)	23.3 (0.7)	15.4 (0.7)	5.3 (0.4)	0.7 (0.2)							
	Hong-Kong (Chine)	0.4 (0.1)	1.8 (0.3)	7.5 (0.6)	18.9 (0.9)	33.1 (0.9)	28.3 (0.9)	9.2 (0.7)	0.8 (0.1)							
	Indonésie	4.6 (0.7)	16.2 (1.3)	33.0 (1.5)	31.0 (1.4)	12.8 (1.3)	2.3 (0.6)	0.1 (0.1)	0.0 (0.0)							
	Jordanie	13.7 (1.0)	16.5 (1.0)	24.4 (0.9)	25.0 (0.8)	14.4 (0.8)	5.0 (0.5)	1.0 (0.3)	0.1 (0.1)							
	Kazakhstan	16.8 (1.0)	20.8 (1.1)	25.3 (0.9)	20.1 (0.9)	11.3 (0.7)	4.6 (0.6)	1.0 (0.3)	0.1 (0.1)							
	Kirghizistan	39.1 (1.4)	26.6 (1.0)	19.7 (0.9)	9.7 (0.7)	3.8 (0.5)	0.9 (0.2)	0.2 (0.1)	0.0 (0.0)							
	Lettonie	0.7 (0.2)	4.0 (0.5)	13.8 (1.0)	26.5 (1.1)	31.4 (1.1)	18.9 (1.0)	4.4 (0.5)	0.3 (0.1)							
	Liechtenstein	0.4 (0.4)	2.8 (1.2)	10.6 (1.7)	22.7 (2.5)	29.1 (2.6)	28.8 (2.9)	5.4 (1.6)	0.3 (0.5)							
	Lituanie	1.5 (0.3)	6.9 (0.5)	18.9 (0.8)	29.3 (1.1)	26.9 (1.1)	13.4 (0.8)	2.8 (0.4)	0.2 (0.1)							
	Macao (Chine)	0.4 (0.1)	2.8 (0.2)	13.6 (0.5)	31.8 (0.7)	34.2 (0.8)	15.0 (0.8)	2.1 (0.2)	0.1 (0.1)							
	Monténégro	8.7 (0.6)	16.9 (0.8)	26.9 (1.0)	26.4 (0.9)	16.1 (0.8)	4.4 (0.5)	0.6 (0.1)	0.0 (0.0)							
	Panama	17.8 (2.0)	24.5 (1.6)	26.3 (1.5)	18.4 (1.5)	9.0 (1.2)	3.5 (0.7)	0.5 (0.2)	0.0 (0.0)							
	Pérou	19.0 (1.1)	23.0 (1.0)	26.4 (1.0)	19.7 (1.0)	8.9 (0.9)	2.5 (0.5)	0.5 (0.2)	0.1 (0.0)							
	Qatar	22.1 (0.4)	22.0 (0.5)	22.1 (0.5)	16.2 (0.5)	10.0 (0.3)	5.4 (0.3)	1.8 (0.2)	0.4 (0.1)							
	Roumanie	5.1 (0.7)	12.9 (1.0)	23.4 (1.2)	29.0 (1.3)	21.6 (1.4)	7.1 (0.8)	1.0 (0.3)	0.0 (0.0)							
	Fédération de Russie	2.9 (0.5)	8.4 (0.7)	20.7 (1.0)	28.8 (0.8)	24.3 (1.0)	11.3 (0.7)	3.1 (0.4)	0.6 (0.2)							
	Serbie	3.8 (0.5)	10.5 (0.6)	21.4 (1.0)	30.2 (1.0)	23.7 (1.0)	8.9 (0.6)	1.4 (0.3)	0.1 (0.1)							
	Shanghai (Chine)	0.2 (0.1)	1.2 (0.3)	5.2 (0.5)	16.2 (0.7)	31.2 (0.9)	31.4 (1.2)	12.8 (0.7)	1.9 (0.3)							
	Singapour	0.2 (0.1)	2.0 (0.2)	7.3 (0.5)	16.5 (0.6)	27.8 (0.8)	28.0 (0.9)	14.8 (0.7)	3.5 (0.4)							
	Taipei chinois	1.0 (0.2)	3.7 (0.4)	11.1 (0.7)	22.8 (0.9)	31.1 (1.2)	22.4 (1.0)	7.0 (0.7)	0.8 (0.2)							
	Thaïlande	1.5 (0.3)	10.1 (0.9)	30.5 (1.0)	36.2 (1.1)	17.3 (0.9)	4.0 (0.5)	0.4 (0.2)	0.0 (0.0)							
	Trinité-et-Tobago	9.7 (0.5)	14.0 (0.8)	21.3 (0.7)	24.4 (0.8)	19.2 (0.7)	9.0 (0.4)	2.2 (0.2)	0.3 (0.1)							
	Tunisie	8.6 (0.7)	18.0 (0.8)	28.6 (0.9)	27.1 (1.0)	13.9 (0.9)	3.4 (0.5)	0.4 (0.2)	0.0 (0.0)							
	Uruguay	6.9 (0.7)	13.7 (0.8)	22.8 (0.8)	27.2 (0.7)	19.4 (0.8)	8.0 (0.6)	1.8 (0.3)	0.2 (0.1)							

[Partie 1/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes non continus, selon le sexe

Tableau I.2.18

		Niveaux de compétence des garçons															
		Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	1.4	(0.2)	4.1	(0.4)	11.3	(0.6)	21.1	(0.7)	27.8	(0.9)	22.5	(1.0)	9.8	(0.8)	2.0	(0.4)
	Autriche	4.5	(0.7)	11.1	(1.0)	18.5	(1.1)	22.4	(1.4)	23.9	(1.4)	15.4	(1.3)	3.9	(0.7)	0.3	(0.2)
	Belgique	2.5	(0.5)	5.8	(0.7)	13.0	(0.7)	19.7	(1.0)	25.0	(1.2)	23.3	(1.1)	9.4	(0.6)	1.3	(0.3)
	Canada	0.8	(0.1)	3.2	(0.3)	10.0	(0.6)	21.8	(0.8)	29.7	(0.8)	23.9	(0.7)	9.1	(0.5)	1.5	(0.2)
	Chili	3.0	(0.6)	10.0	(0.9)	23.9	(1.4)	31.4	(1.4)	22.5	(1.5)	8.0	(1.0)	1.1	(0.4)	0.1	(0.1)
	République tchèque	3.1	(0.6)	7.8	(0.9)	19.8	(1.7)	29.5	(1.3)	24.5	(1.6)	12.1	(1.0)	3.0	(0.4)	0.3	(0.2)
	Danemark	0.8	(0.2)	4.4	(0.5)	14.9	(0.9)	29.3	(1.2)	31.3	(1.3)	16.0	(1.0)	3.1	(0.5)	0.2	(0.2)
	Estonie	1.0	(0.3)	3.5	(0.6)	13.1	(1.2)	25.8	(1.6)	30.9	(1.6)	19.7	(1.1)	5.2	(0.6)	0.7	(0.3)
	Finlande	0.5	(0.1)	2.8	(0.4)	10.0	(0.8)	23.3	(0.9)	31.1	(1.2)	23.7	(1.2)	7.8	(0.7)	0.8	(0.2)
	France	3.2	(0.6)	7.3	(0.9)	14.0	(1.1)	22.7	(1.3)	26.3	(1.4)	19.5	(1.2)	6.2	(0.7)	0.7	(0.3)
	Allemagne	2.2	(0.5)	7.1	(0.8)	14.7	(1.1)	24.1	(1.3)	27.4	(1.5)	19.2	(1.4)	5.0	(0.6)	0.4	(0.1)
	Grèce	3.6	(0.7)	9.4	(1.3)	18.2	(1.4)	28.5	(1.2)	25.7	(1.7)	12.2	(1.0)	2.2	(0.4)	0.1	(0.1)
	Hongrie	1.4	(0.4)	6.2	(1.0)	16.8	(1.3)	26.9	(1.6)	28.8	(1.4)	16.6	(1.3)	3.0	(0.6)	0.2	(0.1)
	Islande	2.2	(0.4)	5.9	(0.7)	15.1	(1.0)	24.8	(1.1)	28.2	(1.5)	18.3	(1.1)	5.1	(0.6)	0.4	(0.2)
	Irlande	2.7	(0.6)	5.9	(0.8)	13.9	(1.1)	25.1	(1.4)	29.8	(1.5)	17.9	(1.2)	4.5	(0.6)	0.3	(0.2)
	Israël	8.4	(1.2)	11.1	(0.9)	16.7	(1.2)	21.9	(1.3)	20.6	(1.0)	14.1	(0.9)	6.1	(0.7)	1.2	(0.3)
	Italie	4.0	(0.5)	9.0	(0.5)	18.5	(0.6)	25.5	(0.7)	24.3	(0.8)	14.6	(0.7)	3.7	(0.3)	0.3	(0.1)
	Japon	2.0	(0.6)	4.6	(0.7)	11.3	(1.2)	21.7	(1.2)	28.2	(1.5)	22.9	(1.4)	8.0	(0.8)	1.3	(0.5)
	Corée	0.6	(0.3)	1.5	(0.6)	6.9	(1.1)	18.5	(1.5)	31.4	(1.6)	29.4	(1.6)	10.5	(1.2)	1.2	(0.4)
	Luxembourg	4.6	(0.6)	9.2	(1.1)	17.8	(0.9)	24.7	(1.0)	24.9	(1.0)	14.8	(0.9)	3.7	(0.4)	0.2	(0.1)
	Mexique	4.6	(0.4)	14.0	(0.8)	27.1	(0.7)	30.6	(0.7)	18.5	(0.8)	4.7	(0.3)	0.5	(0.1)	0.0	(0.0)
	Pays-Bas	0.3	(0.2)	2.9	(0.6)	13.1	(1.5)	25.4	(1.8)	27.1	(1.5)	22.3	(1.7)	8.1	(1.1)	1.0	(0.4)
	Nouvelle-Zélande	1.5	(0.3)	4.0	(0.5)	12.5	(0.8)	20.1	(1.0)	25.3	(1.2)	21.6	(1.1)	12.0	(1.0)	3.0	(0.5)
	Norvège	1.3	(0.3)	4.9	(0.7)	15.7	(1.0)	27.7	(1.2)	30.3	(1.2)	16.1	(1.0)	3.8	(0.6)	0.2	(0.1)
	Pologne	1.9	(0.4)	6.5	(0.8)	16.7	(1.0)	26.4	(1.4)	27.3	(1.2)	16.2	(1.0)	4.4	(0.6)	0.6	(0.2)
	Portugal	1.4	(0.3)	6.4	(0.9)	16.7	(1.3)	28.5	(1.2)	27.9	(1.4)	15.6	(1.1)	3.4	(0.5)	0.3	(0.2)
	République slovaque	2.3	(0.5)	9.4	(1.0)	21.7	(1.3)	29.6	(1.5)	23.2	(1.3)	11.3	(1.1)	2.3	(0.5)	0.2	(0.2)
	Slovénie	2.3	(0.3)	8.3	(0.7)	19.8	(1.0)	28.3	(1.2)	27.7	(1.3)	12.1	(1.0)	1.3	(0.5)	0.1	(0.1)
	Espagne	3.2	(0.4)	7.6	(0.6)	17.8	(0.8)	27.4	(1.0)	27.9	(1.1)	13.4	(0.9)	2.5	(0.3)	0.2	(0.1)
	Suède	2.3	(0.4)	5.9	(0.6)	15.0	(1.2)	26.3	(1.2)	28.7	(1.1)	16.4	(0.9)	4.8	(0.6)	0.5	(0.2)
	Suisse	1.0	(0.2)	5.4	(0.7)	14.2	(1.0)	24.8	(1.3)	29.6	(1.4)	19.1	(1.1)	5.5	(0.7)	0.6	(0.2)
	Turquie	2.1	(0.4)	9.0	(1.0)	22.8	(1.5)	30.9	(1.5)	24.3	(1.7)	9.9	(1.1)	1.0	(0.4)	0.0	c
	Royaume-Uni	1.5	(0.3)	4.8	(0.6)	13.9	(0.9)	24.2	(1.0)	27.0	(1.4)	19.0	(1.1)	7.9	(0.7)	1.5	(0.4)
	États-Unis	0.7	(0.2)	4.8	(0.6)	13.7	(1.0)	24.7	(1.1)	28.3	(1.1)	19.8	(1.2)	7.3	(0.8)	0.6	(0.2)
	Total de l'OCDE	2.3	(0.1)	6.6	(0.1)	15.9	(0.2)	25.4	(0.2)	26.9	(0.2)	17.1	(0.2)	5.2	(0.1)	0.7	(0.0)
	Moyenne de l'OCDE	2.0	(0.1)	6.6	(0.2)	15.8	(0.3)	25.2	(0.3)	26.6	(0.4)	17.5	(0.4)	5.7	(0.2)	0.7	(0.1)
Partenaires	Albanie	24.2	(2.0)	23.7	(1.7)	24.6	(1.3)	17.2	(1.6)	8.3	(1.4)	1.8	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Argentine	16.8	(1.5)	18.6	(1.4)	23.7	(1.5)	21.8	(1.3)	12.8	(1.2)	5.2	(0.9)	1.1	(0.4)	0.0	(0.1)
	Azerbaïdjan	20.7	(1.8)	26.4	(1.4)	28.5	(1.6)	17.2	(1.6)	6.0	(0.9)	1.1	(0.3)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Brésil	8.3	(0.6)	18.3	(0.8)	28.3	(1.1)	24.6	(1.0)	13.5	(1.1)	5.6	(0.5)	1.1	(0.3)	0.1	(0.1)
	Bulgarie	15.8	(1.9)	16.4	(1.5)	20.9	(1.5)	20.4	(1.5)	16.2	(1.6)	8.1	(0.9)	2.0	(0.5)	0.3	(0.2)
	Colombie	6.7	(1.2)	15.1	(1.4)	28.4	(1.4)	27.7	(1.5)	16.3	(1.5)	5.0	(0.7)	0.8	(0.3)	0.1	(0.1)
	Croatie	2.2	(0.5)	8.3	(0.8)	21.0	(1.4)	29.2	(1.2)	26.0	(1.6)	11.4	(0.9)	1.9	(0.5)	0.0	(0.1)
	Dubaï (EAU)	6.9	(0.4)	13.4	(0.6)	19.4	(0.8)	21.8	(0.9)	20.3	(0.9)	13.0	(0.8)	4.6	(0.6)	0.6	(0.3)
	Hong-Kong (Chine)	0.8	(0.2)	2.3	(0.5)	9.6	(0.8)	21.2	(1.2)	33.4	(1.2)	25.1	(1.3)	7.1	(0.8)	0.5	(0.2)
	Indonésie	6.4	(1.0)	21.2	(1.8)	35.7	(1.8)	26.7	(1.8)	8.7	(1.2)	1.3	(0.5)	0.0	(0.1)	0.0	c
	Jordanie	19.8	(1.7)	20.0	(1.5)	26.0	(1.5)	21.4	(1.3)	9.6	(1.0)	2.7	(0.6)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)
	Kazakhstan	22.8	(1.3)	23.7	(1.6)	24.3	(1.3)	16.8	(1.2)	8.4	(1.0)	3.1	(0.5)	0.8	(0.3)	0.1	(0.1)
	Kirghizistan	47.7	(1.7)	25.1	(1.3)	16.4	(1.1)	7.4	(0.8)	2.8	(0.5)	0.6	(0.2)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Lettonie	1.2	(0.4)	6.4	(1.0)	19.2	(1.6)	29.4	(1.4)	27.4	(1.4)	13.3	(1.1)	3.0	(0.5)	0.1	(0.1)
	Liechtenstein	0.7	(0.8)	3.9	(1.6)	13.4	(2.7)	25.4	(3.1)	28.5	(4.0)	23.6	(3.4)	4.2	(1.7)	0.3	(0.7)
	Lituanie	2.6	(0.5)	10.7	(0.9)	24.9	(1.1)	31.4	(1.4)	20.9	(1.2)	8.1	(0.8)	1.4	(0.5)	0.0	(0.1)
	Macao (Chine)	0.6	(0.2)	4.1	(0.4)	17.4	(0.7)	34.1	(1.0)	30.2	(1.1)	12.1	(0.8)	1.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Monténégro	12.3	(0.8)	21.1	(1.1)	29.4	(1.2)	23.0	(1.1)	11.4	(0.8)	2.6	(0.4)	0.3	(0.2)	0.0	(0.0)
	Panama	19.7	(2.3)	27.1	(2.1)	26.6	(1.7)	17.9	(2.1)	6.2	(1.0)	2.1	(0.5)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)
	Pérou	21.2	(1.4)	23.9	(1.1)	26.5	(1.2)	18.5	(1.1)	7.2	(1.0)	2.0	(0.5)	0.6	(0.3)	0.1	(0.1)
	Qatar	30.5	(0.6)	22.7	(0.7)	19.5	(0.6)	12.3	(0.5)	8.0	(0.4)	5.0	(0.4)	1.7	(0.3)	0.4	(0.2)
	Roumanie	7.2	(1.2)	16.7	(1.5)	24.7	(1.4)	27.5	(1.9)	17.9	(1.7)	5.4	(0.8)	0.6	(0.2)	0.0	(0.0)
	Fédération de Russie	4.4	(0.8)	11.7	(1.1)	24.6	(1.3)	29.2	(1.2)	19.5	(1.1)	8.3	(0.8)	1.9	(0.4)	0.4	(0.2)
	Serbie	5.9	(0.7)	13.8	(0.9)	24.7	(1.2)	28.4	(1.0)	19.4	(1.3)	6.6	(0.7)	1.1	(0.3)	0.1	(0.1)
	Shanghai (Chine)	0.4	(0.1)	1.9	(0.5)	7.2	(0.8)	20.1	(1.2)	33.0	(1.2)	27.1	(1.4)	9.2	(0.9)	1.1	(0.3)
	Singapour	0.5	(0.1)	3.0	(0.4)	9.3	(0.8)	18.4	(0.9)	27.8	(1.1)	26.5	(1.3)	12.1	(0.8)	2.4	(0.5)
	Taipei chinois	1.8	(0.4)	5.5	(0.7)	13.9	(0.9)	24.6	(1.2)	29.7	(1.3)	19.1	(1.4)	5.0	(0.8)	0.4	(0.2)
	Thaïlande	2.7	(0.6)	14.9	(1.4)	34.7	(1.6)	31.2	(1.4)	13.3	(1.4)	3.0	(0.6)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
	Trinité-et-Tobago	14.2	(1.1)	17.1	(1.4)	22.5	(1.0)	22.1	(0.9)	16.3	(0.9)	6.5	(0.5)	1.2	(0.3)	0.1	(0.1)
	Tunisie	11.5	(1.0)	20.2	(1.1)	28.6	(1.4)	24.9	(1.4)	11.5	(1.1)	2.9	(0.7)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)
	Uruguay	10.4	(1.1)	16.4	(1.0)	22.9	(1.1)	24.7	(1.1)	16.9	(1.0)	7.0	(0.7)	1.6	(0.4)	0.2	(0.1)



[Partie 2/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes non continus, selon le sexe

Tableau I.2.18

	Niveaux de compétence des filles															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	0.4 (0.1)	1.6 (0.2)	6.0 (0.5)	16.8 (1.0)	28.7 (1.1)	28.6 (0.9)	14.5 (0.7)	3.5 (0.5)							
	Autriche	1.9 (0.6)	6.1 (1.0)	12.1 (1.2)	22.4 (1.5)	28.3 (1.5)	21.6 (1.3)	6.8 (0.9)	0.7 (0.2)							
	Belgique	0.7 (0.2)	3.3 (0.5)	8.6 (0.6)	17.3 (0.9)	27.0 (1.0)	28.0 (1.0)	13.3 (0.9)	1.9 (0.4)							
	Canada	0.2 (0.1)	1.1 (0.2)	5.0 (0.3)	16.2 (0.6)	30.7 (0.9)	29.8 (0.9)	14.1 (0.7)	3.0 (0.4)							
	Chili	1.2 (0.3)	6.4 (0.8)	21.4 (1.1)	33.9 (1.3)	27.0 (1.4)	9.0 (1.0)	1.2 (0.4)	0.0 (0.0)							
	République tchèque	1.0 (0.4)	3.4 (0.7)	11.2 (1.1)	25.4 (1.4)	30.1 (1.4)	21.6 (1.2)	6.8 (0.8)	0.6 (0.2)							
	Danemark	0.2 (0.1)	2.4 (0.4)	9.8 (0.8)	23.7 (1.3)	34.4 (1.1)	23.2 (1.3)	6.0 (0.9)	0.4 (0.2)							
	Estonie	0.2 (0.2)	1.3 (0.5)	5.8 (0.8)	17.9 (1.4)	32.8 (1.6)	28.5 (1.5)	11.4 (1.0)	2.1 (0.5)							
	Finlande	0.1 (0.1)	0.6 (0.2)	2.9 (0.4)	11.3 (0.9)	28.1 (1.0)	35.6 (1.2)	17.9 (1.1)	3.4 (0.5)							
	France	1.0 (0.4)	2.8 (0.5)	8.8 (0.9)	19.6 (1.2)	30.3 (1.6)	26.5 (2.0)	9.6 (1.2)	1.4 (0.4)							
	Allemagne	0.6 (0.2)	2.9 (0.5)	9.6 (0.9)	18.6 (1.3)	29.9 (1.2)	27.2 (1.2)	9.9 (0.9)	1.2 (0.3)							
	Grèce	0.9 (0.4)	3.6 (0.7)	11.8 (1.1)	25.6 (1.0)	32.7 (1.2)	20.5 (1.1)	4.4 (0.7)	0.5 (0.3)							
	Hongrie	0.9 (0.4)	3.4 (0.9)	10.1 (0.9)	22.1 (1.7)	32.5 (1.7)	24.2 (1.6)	6.2 (0.7)	0.5 (0.2)							
	Islande	0.5 (0.2)	2.1 (0.4)	7.6 (0.9)	20.6 (1.0)	33.7 (1.7)	25.2 (1.2)	9.0 (0.9)	1.4 (0.5)							
	Irlande	0.7 (0.3)	2.2 (0.6)	8.4 (0.8)	20.6 (1.2)	32.3 (1.3)	26.2 (1.4)	8.6 (0.9)	0.9 (0.4)							
	Israël	2.7 (0.5)	6.8 (0.7)	13.5 (0.9)	21.9 (1.0)	26.5 (0.9)	19.4 (0.9)	7.8 (0.8)	1.4 (0.3)							
	Italie	1.0 (0.2)	3.7 (0.4)	11.7 (0.5)	23.4 (0.8)	31.1 (0.9)	21.8 (0.6)	6.5 (0.4)	0.8 (0.1)							
	Japon	0.6 (0.3)	1.8 (0.4)	5.6 (0.7)	16.5 (1.2)	29.9 (1.4)	29.7 (1.4)	13.2 (1.2)	2.7 (0.6)							
	Corée	0.1 (0.1)	0.2 (0.2)	2.5 (0.5)	11.4 (1.2)	30.2 (1.5)	37.2 (1.8)	16.4 (1.7)	2.1 (0.5)							
	Luxembourg	1.6 (0.4)	4.9 (0.6)	12.8 (0.9)	24.3 (0.9)	29.5 (1.3)	20.4 (0.9)	5.9 (0.6)	0.5 (0.2)							
	Mexique	2.5 (0.4)	9.7 (0.6)	23.9 (0.7)	33.7 (0.8)	23.2 (0.8)	6.4 (0.4)	0.6 (0.1)	0.0 (0.0)							
	Pays-Bas	0.1 (0.1)	1.3 (0.4)	8.5 (1.1)	21.1 (1.6)	28.0 (1.8)	26.9 (2.0)	12.4 (1.4)	1.7 (0.4)							
	Nouvelle-Zélande	0.2 (0.1)	1.1 (0.3)	5.2 (0.6)	15.2 (1.0)	25.1 (1.2)	29.9 (1.2)	18.1 (0.9)	5.2 (0.6)							
	Norvège	0.2 (0.1)	1.7 (0.4)	7.4 (0.7)	21.7 (1.3)	33.8 (1.4)	25.8 (1.6)	8.4 (0.8)	0.9 (0.3)							
	Pologne	0.3 (0.2)	1.6 (0.4)	7.8 (0.8)	22.6 (1.1)	32.6 (1.5)	24.6 (1.1)	9.1 (1.0)	1.3 (0.4)							
	Portugal	0.3 (0.2)	2.5 (0.4)	9.8 (0.9)	24.9 (1.3)	33.9 (1.3)	21.8 (1.0)	6.3 (0.8)	0.6 (0.3)							
	République slovaque	0.7 (0.3)	2.8 (0.6)	11.4 (0.9)	26.3 (1.3)	34.0 (1.4)	19.9 (1.1)	4.4 (0.8)	0.5 (0.3)							
	Slovénie	0.3 (0.1)	2.3 (0.3)	9.7 (0.8)	25.8 (1.3)	35.5 (1.5)	22.2 (1.4)	4.1 (0.6)	0.1 (0.1)							
	Espagne	1.3 (0.2)	4.2 (0.5)	11.7 (0.7)	26.1 (0.9)	33.7 (1.0)	18.9 (0.8)	4.0 (0.4)	0.2 (0.1)							
	Suède	0.7 (0.2)	1.9 (0.5)	7.5 (0.8)	20.6 (1.1)	32.7 (1.2)	25.0 (1.2)	10.0 (0.9)	1.6 (0.4)							
	Suisse	0.4 (0.1)	2.1 (0.4)	8.0 (0.7)	18.9 (1.1)	30.7 (1.4)	27.5 (1.0)	11.0 (1.0)	1.4 (0.4)							
	Turquie	0.6 (0.2)	3.8 (0.7)	13.9 (1.3)	30.8 (1.8)	32.7 (1.6)	15.1 (1.6)	3.0 (0.7)	0.1 (0.1)							
	Royaume-Uni	0.6 (0.2)	2.2 (0.4)	9.5 (0.9)	20.9 (0.9)	30.1 (1.1)	24.4 (1.2)	10.1 (0.9)	2.3 (0.4)							
	États-Unis	0.3 (0.1)	2.5 (0.5)	10.0 (0.8)	23.3 (1.4)	28.9 (1.2)	23.3 (1.1)	9.8 (1.1)	1.8 (0.4)							
	Total de l'OCDE	0.7 (0.0)	3.0 (0.1)	9.7 (0.1)	21.8 (0.2)	30.6 (0.2)	24.0 (0.2)	8.8 (0.2)	1.4 (0.1)							
	Moyenne de l'OCDE	0.8 (0.1)	3.3 (0.2)	10.8 (0.3)	22.8 (0.4)	29.4 (0.4)	22.8 (0.4)	8.7 (0.3)	1.4 (0.1)							
Partenaires	Albanie	8.7 (1.0)	16.7 (1.3)	27.2 (1.4)	28.3 (1.7)	15.0 (1.5)	3.6 (0.6)	0.4 (0.3)	0.0 (0.0)							
	Argentine	10.3 (1.2)	15.6 (1.3)	23.6 (1.5)	25.2 (1.3)	16.3 (1.7)	7.6 (1.1)	1.2 (0.4)	0.1 (0.1)							
	Azerbaïdjan	13.7 (1.4)	24.1 (1.5)	31.2 (1.5)	22.3 (1.5)	7.5 (0.8)	1.1 (0.4)	0.1 (0.1)	0.0 (0.0)							
	Brésil	4.2 (0.4)	14.8 (0.7)	27.3 (1.0)	28.7 (1.0)	17.2 (0.9)	6.5 (0.6)	1.2 (0.2)	0.1 (0.1)							
	Bulgarie	5.8 (0.9)	9.6 (1.3)	17.0 (1.6)	25.2 (1.5)	24.4 (1.7)	13.8 (1.7)	3.7 (0.8)	0.6 (0.3)							
	Colombie	5.9 (1.0)	14.7 (1.3)	27.2 (1.3)	28.8 (1.4)	17.4 (1.2)	5.1 (0.6)	0.8 (0.3)	0.1 (0.1)							
	Croatie	0.4 (0.1)	2.7 (0.5)	11.7 (1.1)	26.6 (1.2)	34.0 (1.5)	19.5 (1.4)	4.7 (0.7)	0.3 (0.2)							
	Dubaï (EAU)	1.7 (0.2)	6.1 (0.6)	15.6 (0.8)	25.4 (1.1)	26.4 (1.1)	17.8 (1.1)	6.2 (0.7)	0.8 (0.2)							
	Hong-Kong (Chine)	0.0 (0.0)	1.3 (0.3)	5.1 (0.6)	16.2 (1.0)	32.9 (1.2)	31.8 (1.3)	11.6 (1.0)	1.0 (0.2)							
	Indonésie	2.9 (0.7)	11.3 (1.2)	30.3 (1.9)	35.3 (1.6)	16.8 (1.8)	3.2 (0.8)	0.2 (0.1)	0.0 (0.0)							
	Jordanie	7.4 (0.9)	13.0 (1.1)	22.8 (1.3)	28.6 (1.3)	19.2 (1.2)	7.4 (0.8)	1.5 (0.4)	0.1 (0.1)							
	Kazakhstan	10.7 (1.1)	17.7 (1.0)	26.4 (1.2)	23.5 (1.5)	14.3 (1.1)	6.1 (0.9)	1.2 (0.3)	0.1 (0.1)							
	Kirghizistan	31.0 (1.6)	28.1 (1.3)	22.8 (1.2)	11.9 (1.1)	4.8 (0.7)	1.2 (0.3)	0.2 (0.1)	0.0 (0.0)							
	Lettonie	0.3 (0.3)	1.6 (0.5)	8.6 (1.2)	23.6 (1.5)	35.2 (1.4)	24.3 (1.5)	5.8 (0.7)	0.6 (0.2)							
	Liechtenstein	0.0 c	1.4 (1.5)	7.4 (2.5)	19.7 (3.7)	29.7 (3.5)	34.7 (5.2)	6.7 (2.9)	0.3 (0.7)							
	Lituanie	0.4 (0.2)	3.1 (0.5)	12.8 (0.9)	27.2 (1.3)	33.0 (1.4)	18.9 (1.1)	4.2 (0.6)	0.3 (0.2)							
	Macao (Chine)	0.1 (0.1)	1.6 (0.2)	9.6 (0.6)	29.5 (1.1)	38.4 (1.3)	18.1 (1.3)	2.6 (0.3)	0.1 (0.1)							
	Monténégro	4.9 (0.7)	12.6 (1.1)	24.4 (1.4)	30.1 (1.2)	20.9 (1.2)	6.2 (0.7)	0.9 (0.3)	0.0 (0.1)							
	Panama	15.9 (2.2)	21.9 (2.2)	25.9 (2.2)	18.9 (1.5)	11.7 (1.6)	4.9 (1.2)	0.7 (0.3)	0.0 c							
	Pérou	16.7 (1.2)	22.2 (1.4)	26.3 (1.3)	20.8 (1.3)	10.5 (1.2)	2.9 (0.8)	0.4 (0.2)	0.1 (0.1)							
	Qatar	13.4 (0.5)	21.2 (0.6)	24.9 (0.8)	20.3 (0.7)	12.0 (0.5)	5.9 (0.5)	1.9 (0.3)	0.3 (0.1)							
	Roumanie	3.1 (0.7)	9.2 (1.1)	22.1 (1.6)	30.3 (1.6)	25.2 (1.6)	8.7 (1.0)	1.4 (0.4)	0.1 (0.1)							
	Fédération de Russie	1.4 (0.3)	5.2 (0.6)	16.8 (1.2)	28.4 (1.3)	28.9 (1.4)	14.1 (1.0)	4.3 (0.6)	0.8 (0.3)							
	Serbie	1.8 (0.4)	7.2 (0.6)	18.0 (1.1)	32.0 (1.7)	27.9 (1.2)	11.2 (0.8)	1.8 (0.4)	0.1 (0.1)							
	Shanghai (Chine)	0.1 (0.1)	0.4 (0.2)	3.1 (0.4)	12.4 (0.9)	29.4 (1.4)	35.6 (1.6)	16.3 (1.0)	2.7 (0.5)							
	Singapour	0.0 (0.0)	0.9 (0.2)	5.3 (0.4)	14.5 (0.8)	27.7 (1.1)	29.5 (1.0)	17.5 (1.1)	4.5 (0.5)							
	Taipei chinois	0.2 (0.1)	2.0 (0.4)	8.3 (0.8)	21.0 (1.4)	32.6 (1.7)	25.8 (1.4)	8.9 (1.2)	1.1 (0.3)							
	Thaïlande	0.6 (0.2)	6.5 (0.8)	27.3 (1.5)	40.0 (1.4)	20.3 (1.1)	4.8 (0.6)	0.5 (0.3)	0.0 (0.1)							
	Trinité-et-Tobago	5.2 (0.6)	11.0 (0.8)	20.1 (0.9)	26.7 (1.1)	22.0 (1.0)	11.4 (0.6)	3.1 (0.4)	0.5 (0.2)							
	Tunisie	5.9 (0.7)	16.0 (1.1)	28.6 (1.3)	29.0 (1.3)	16.1 (1.3)	3.9 (0.7)	0.4 (0.2)	0.0 (0.0)							
	Uruguay	3.8 (0.6)	11.3 (0.9)	22.7 (0.9)	29.4 (1.1)	21.7 (1.0)	8.9 (0.8)	2.0 (0.4)	0.2 (0.1)							

Tableau I.2.19

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367016>



[Partie 1/1]

Tableau I.2.20 Relation entre des indicateurs socio-économiques et la performance en compréhension de l'écrit

		Indicateurs socio-économiques							
		Score moyen sur l'échelle de compréhension de l'écrit	PIB par habitant (en équivalents USD convertis sur la base des PPA) ¹	Dépenses cumulées par élève entre l'âge de 6 et 15 ans (en équivalents USD convertis sur la base des PPA) ¹	Pourcentage de la population âgée de 35 à 44 ans diplômée de l'enseignement tertiaire ¹	Pourcentage d'élèves de 15 ans d'ascendance allochtone	Pourcentage d'élèves dont l'indice PISA de statut économique, social et culturel est inférieur à -1	Effectif d'élèves de 15 ans	Indice moyen
OCDE	Australie	515	37 615	72 386	37.6	19.3	3.4	240 851	0.20
	Autriche	470	36 839	97 789	19.3	15.2	8.4	87 326	0.05
	Belgique	506	34 662	80 145	35.3	14.8	9.0	119 140	0.18
	Canada	524	36 397	80 451	54.2	24.4	3.7	360 286	0.42
	Chili	449	14 106	23 597	24.4	0.5	37.2	247 270	-0.82
	République tchèque	478	23 995	44 761	14.4	2.3	9.2	113 951	-0.33
	Danemark	495	36 326	87 642	37.1	8.6	7.2	60 855	0.45
	Estonie	501	20 620	43 037	34.6	8.0	6.7	12 978	-0.12
	Finlande	536	35 322	71 385	43.8	2.6	3.9	61 463	0.62
	France	496	32 495	74 659	31.2	13.1	13.9	677 620	0.00
	Allemagne	497	34 683	63 296	26.7	17.6	8.2	766 993	-0.14
	Grèce	483	27 793	48 422	26.5	9.0	17.7	93 088	-0.30
	Hongrie	494	18 763	44 342	19.0	2.1	19.1	105 611	-0.47
	Islande	500	36 325	94 847	36.2	2.4	3.5	4 410	0.68
	Irlande	496	44 381	75 924	36.8	8.3	10.4	52 794	0.45
	Israël	474	26 444	53 321	45.9	19.7	12.7	103 184	-0.10
	Italie	486	31 016	77 310	15.2	5.5	21.4	506 733	-0.23
	Japon	520	33 635	77 681	48.4	0.3	7.9	1 113 403	0.71
	Corée	539	26 574	61 104	42.5	0.0	15.8	630 030	0.28
	Luxembourg	472	82 456	155 624	28.4	40.2	16.1	5 124	0.67
	Mexique	425	14 128	21 175	15.7	1.9	58.2	1 305 461	-1.33
	Pays-Bas	508	39 594	80 348	32.5	12.1	6.5	183 546	0.30
	Nouvelle-Zélande	521	27 020	48 633	39.9	24.7	8.6	55 129	-0.28
	Norvège	503	53 672	101 265	38.4	6.8	2.4	57 367	0.94
	Pologne	500	16 312	39 964	18.8	0.0	20.7	448 866	-0.52
	Portugal	489	22 638	56 803	14.5	5.5	33.5	96 820	-0.69
	République slovaque	477	20 270	32 200	13.9	0.5	10.4	69 274	-0.46
	Slovénie	483	26 557	77 898	23.7	7.8	10.2	18 773	-0.03
	Espagne	481	31 469	74 119	32.6	9.5	29.0	387 054	-0.13
	Suède	497	36 785	82 753	32.7	11.7	5.1	113 054	0.31
	Suisse	501	41 800	104 352	36.4	23.5	11.1	80 839	0.26
	Turquie	464	13 362	12 708	10.6	0.5	58.0	757 298	-1.46
	Royaume-Uni	494	34 957	84 899	33.0	10.6	5.6	683 380	0.32
	États-Unis	500	46 434	105 752	43.0	19.5	10.4	3 373 264	0.56
		Performance corrigée sur l'échelle de compréhension de l'écrit							
		Score après contrôle du PIB par habitant	Score après contrôle des dépenses cumulées par élève entre l'âge de 6 et 15 ans	Score après contrôle du PIB par habitant et du pourcentage de la population âgée de 35 à 44 ans diplômée de l'enseignement tertiaire	Score après contrôle du pourcentage d'élèves de 15 ans d'ascendance allochtone	Score après contrôle du pourcentage d'élèves dont l'indice PISA de statut économique, social et culturel est inférieur à -1	Score après contrôle de l'effectif d'élèves de 15 ans		
OCDE	Australie	513	514	506	512	502	515		
	Autriche	468	463	488	469	463	470		
	Belgique	505	503	500	505	499	505		
	Canada	522	522	492	520	512	524		
	Chili	457	460	455	452	475	449		
	République tchèque	482	484	499	480	472	478		
	Danemark	493	490	487	495	486	494		
	Estonie	506	507	494	502	492	500		
	Finlande	535	535	518	538	523	535		
	France	495	494	495	495	495	496		
	Allemagne	496	499	502	495	490	498		
	Grèce	485	488	487	483	486	482		
	Hongrie	500	500	509	496	499	494		
	Islande	499	494	494	502	487	500		
	Irlande	490	494	488	496	491	495		
	Israël	476	478	452	471	472	473		
	Italie	487	484	508	487	493	486		
	Japon	519	518	496	523	512	521		
	Corée	542	541	522	542	540	540		
	Luxembourg	451	451	481	464	474	471		
	Mexique	433	437	443	428	474	427		
	Pays-Bas	505	506	507	508	499	508		
	Nouvelle-Zélande	523	526	507	517	514	520		
	Norvège	494	495	495	504	489	503		
	Pologne	507	508	515	503	507	501		
	Portugal	493	492	511	491	510	489		
	République slovaque	483	486	498	480	472	477		
	Slovénie	485	481	493	484	478	482		
	Espagne	481	480	479	481	497	481		
	Suède	496	494	496	497	486	497		
	Suisse	496	492	495	497	496	500		
	Turquie	472	478	488	467	513	465		
	Royaume-Uni	493	490	492	494	484	495		
	États-Unis	494	491	485	497	495	506		

1. OCDE, Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE.

<http://dx.doi.org/10.1787/888932367016>

[Partie 1/1]

Tableau I.2.21 Classement des pays sur la base des items préférés

	Classement de la performance en compréhension de l'écrit selon le rapport initial PISA 2009	Classement sur la base des pourcentages de réponses correctes à tous les items du cycle PISA 2009	Classement sur la base des nouveaux items préférés du cycle PISA 2009 et des items d'ancrage des cycles précédents	Classement sur la base des pourcentages de réponses correctes aux nouveaux items du cycle PISA 2009	Classement sur la base des nouveaux items préférés du cycle PISA 2009
OCDE					
Australie	8	8	7	7	8
Autriche	33	35	26	26	36
Belgique	10	10	16	16	10
Canada	5	5	5	5	5
Chili	38	30	25	25	24
République tchèque	29	31	30	30	33
Danemark	m	m	m	m	m
Estonie	12	14	12	12	16
Finlande	3	3	2	2	3
France	19	20	17	17	18
Allemagne	17	15	10	10	19
Grèce	27	29	32	32	29
Hongrie	22	21	23	23	21
Islande	m	m	m	m	m
Irlande	18	16	19	19	12
Israël	31	33	31	31	32
Italie	25	25	27	27	27
Japon	7	7	6	6	6
Corée	2	2	3	3	2
Luxembourg	32	34	35	35	34
Mexique	41	40	39	39	41
Pays-Bas	9	9	11	11	9
Nouvelle-Zélande	6	6	8	8	7
Norvège	11	12	13	13	11
Pologne	14	11	21	21	13
Portugal	23	23	20	20	26
République slovaque	m	m	m	m	m
Slovénie	26	27	28	28	30
Espagne	28	28	34	34	28
Suède	16	18	18	18	23
Suisse	13	13	14	14	14
Turquie	35	37	36	36	38
Royaume-Uni	21	22	15	15	22
États-Unis	15	17	9	9	17
Partenaires					
Albanie	51	49	48	48	48
Argentine	m	m	m	m	m
Azerbaïdjan	m	m	m	m	m
Brésil	45	45	44	44	44
Bulgarie	39	39	42	42	35
Colombie	44	44	45	45	45
Croatie	30	32	33	33	31
Dubaï (EAU)	36	26	29	29	15
Hong-Kong (Chine)	4	4	4	4	4
Indonésie	49	54	50	50	54
Jordanie	47	46	46	46	46
Kazakhstan	50	48	49	49	49
Kirghizistan	55	55	55	55	55
Lettonie	m	m	m	m	m
Liechtenstein	m	m	m	m	m
Lituanie	34	36	38	38	37
Macao (Chine)	24	24	24	24	25
Monténégro	46	50	51	51	51
Panama	53	53	54	54	52
Pérou	54	52	52	52	53
Qatar	52	51	53	53	50
Roumanie	42	42	40	40	39
Fédération de Russie	37	38	37	37	43
Serbie	m	m	m	m	m
Shanghai (Chine)	1	1	1	1	1
Singapour	m	m	m	m	m
Taipei chinois	20	19	22	22	20
Thaïlande	m	m	m	m	m
Trinité-et-Tobago	43	43	43	43	42
Tunisie	48	47	47	47	47
Uruguay	40	41	41	41	40

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367016>



[Partie 1/1]

Tableau I.3.1 Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture mathématique

		Niveaux de compétence													
		Sous le niveau 1 (score inférieur à 357.77 points)		Niveau 1 (de 357.77 à 420.07 points)		Niveau 2 (de 420.07 à 482.38 points)		Niveau 3 (de 482.38 à 544.68 points)		Niveau 4 (de 544.68 à 606.99 points)		Niveau 5 (de 606.99 à 669.30 points)		Niveau 6 (score supérieur à 669.30 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	5.1	(0.3)	10.8	(0.5)	20.3	(0.6)	25.8	(0.5)	21.7	(0.6)	11.9	(0.5)	4.5	(0.6)
	Autriche	7.8	(0.7)	15.4	(0.9)	21.2	(0.9)	23.0	(0.9)	19.6	(0.9)	9.9	(0.7)	3.0	(0.3)
	Belgique	7.7	(0.6)	11.3	(0.5)	17.5	(0.7)	21.8	(0.7)	21.3	(0.8)	14.6	(0.6)	5.8	(0.4)
	Canada	3.1	(0.3)	8.3	(0.4)	18.8	(0.5)	26.5	(0.9)	25.0	(0.7)	13.9	(0.5)	4.4	(0.3)
	Chili	21.7	(1.2)	29.4	(1.1)	27.3	(1.0)	14.8	(1.0)	5.6	(0.6)	1.2	(0.3)	0.1	(0.1)
	République tchèque	7.0	(0.8)	15.3	(0.8)	24.2	(1.0)	24.4	(1.1)	17.4	(0.8)	8.5	(0.6)	3.2	(0.4)
	Danemark	4.9	(0.5)	12.1	(0.8)	23.0	(0.9)	27.4	(1.1)	21.0	(0.9)	9.1	(0.8)	2.5	(0.5)
	Estonie	3.0	(0.4)	9.6	(0.7)	22.7	(0.9)	29.9	(0.9)	22.7	(0.8)	9.8	(0.8)	2.2	(0.4)
	Finlande	1.7	(0.3)	6.1	(0.5)	15.6	(0.8)	27.1	(1.0)	27.8	(0.9)	16.7	(0.8)	4.9	(0.5)
	France	9.5	(0.9)	13.1	(1.1)	19.9	(0.9)	23.8	(1.1)	20.1	(1.0)	10.4	(0.7)	3.3	(0.5)
	Allemagne	6.4	(0.6)	12.2	(0.7)	18.8	(0.9)	23.1	(0.9)	21.7	(0.9)	13.2	(0.9)	4.6	(0.5)
	Grèce	11.3	(1.2)	19.1	(1.0)	26.4	(1.2)	24.0	(1.1)	13.6	(0.8)	4.9	(0.6)	0.8	(0.2)
	Hongrie	8.1	(1.0)	14.2	(0.9)	23.2	(1.2)	26.0	(1.2)	18.4	(1.0)	8.1	(0.8)	2.0	(0.5)
	Islande	5.7	(0.4)	11.3	(0.5)	21.3	(0.9)	27.3	(0.9)	20.9	(0.9)	10.5	(0.7)	3.1	(0.4)
	Irlande	7.3	(0.6)	13.6	(0.7)	24.5	(1.1)	28.6	(1.2)	19.4	(0.9)	5.8	(0.6)	0.9	(0.2)
	Israël	20.5	(1.2)	18.9	(0.9)	22.5	(0.9)	20.1	(0.9)	12.0	(0.7)	4.7	(0.5)	1.2	(0.3)
	Italie	9.1	(0.4)	15.9	(0.5)	24.2	(0.6)	24.6	(0.5)	17.3	(0.6)	7.4	(0.4)	1.6	(0.1)
	Japon	4.0	(0.6)	8.5	(0.6)	17.4	(0.9)	25.7	(1.1)	23.5	(1.0)	14.7	(0.9)	6.2	(0.8)
	Corée	1.9	(0.5)	6.2	(0.7)	15.6	(1.0)	24.4	(1.2)	26.3	(1.3)	17.7	(1.0)	7.8	(1.0)
	Luxembourg	9.6	(0.5)	14.4	(0.6)	22.7	(0.7)	23.1	(1.0)	19.0	(0.8)	9.0	(0.6)	2.3	(0.4)
	Mexique	21.9	(0.8)	28.9	(0.6)	28.3	(0.6)	15.6	(0.6)	4.7	(0.4)	0.7	(0.1)	0.0	(0.0)
	Pays-Bas	2.8	(0.6)	10.6	(1.3)	19.0	(1.4)	23.9	(1.0)	23.9	(1.2)	15.4	(1.2)	4.4	(0.5)
	Nouvelle-Zélande	5.3	(0.5)	10.2	(0.5)	19.1	(0.8)	24.4	(0.9)	22.2	(1.0)	13.6	(0.7)	5.3	(0.5)
	Norvège	5.5	(0.5)	12.7	(0.8)	24.3	(0.9)	27.5	(1.0)	19.7	(0.9)	8.4	(0.6)	1.8	(0.3)
	Pologne	6.1	(0.5)	14.4	(0.7)	24.0	(0.9)	26.1	(0.8)	19.0	(0.8)	8.2	(0.6)	2.2	(0.4)
	Portugal	8.4	(0.6)	15.3	(0.8)	23.9	(0.9)	25.0	(1.0)	17.7	(0.8)	7.7	(0.6)	1.9	(0.3)
	République slovaque	7.0	(0.7)	14.0	(0.8)	23.2	(1.1)	25.0	(1.5)	18.1	(1.2)	9.1	(0.7)	3.6	(0.6)
	Slovénie	6.5	(0.4)	13.8	(0.6)	22.5	(0.7)	23.9	(0.7)	19.0	(0.8)	10.3	(0.6)	3.9	(0.4)
	Espagne	9.1	(0.5)	14.6	(0.6)	23.9	(0.6)	26.6	(0.6)	17.7	(0.6)	6.7	(0.4)	1.3	(0.2)
	Suède	7.5	(0.6)	13.6	(0.7)	23.4	(0.8)	25.2	(0.8)	19.0	(0.9)	8.9	(0.6)	2.5	(0.3)
	Suisse	4.5	(0.4)	9.0	(0.6)	15.9	(0.6)	23.0	(0.9)	23.5	(0.8)	16.3	(0.8)	7.8	(0.7)
	Turquie	17.7	(1.3)	24.5	(1.1)	25.2	(1.2)	17.4	(1.1)	9.6	(0.9)	4.4	(0.9)	1.3	(0.5)
	Royaume-Uni	6.2	(0.5)	14.0	(0.7)	24.9	(0.9)	27.2	(1.1)	17.9	(1.0)	8.1	(0.6)	1.8	(0.3)
	États-Unis	8.1	(0.7)	15.3	(1.0)	24.4	(1.0)	25.2	(1.0)	17.1	(0.9)	8.0	(0.8)	1.9	(0.5)
	Total de l'OCDE	9.3	(0.2)	15.5	(0.3)	22.7	(0.3)	23.5	(0.2)	17.3	(0.3)	8.9	(0.2)	2.8	(0.2)
	Moyenne de l'OCDE	8.0	(0.1)	14.0	(0.1)	22.0	(0.2)	24.3	(0.2)	18.9	(0.2)	9.6	(0.1)	3.1	(0.1)

Partenaires	Albanie	40.5	(1.8)	27.2	(1.2)	20.2	(1.3)	9.1	(0.8)	2.6	(0.6)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)
	Argentine	37.2	(1.8)	26.4	(1.1)	20.8	(1.1)	10.9	(0.9)	3.9	(0.7)	0.8	(0.3)	0.1	(0.1)
	Azerbaïdjan	11.5	(1.0)	33.8	(1.2)	35.3	(1.3)	14.8	(1.0)	3.6	(0.5)	0.9	(0.3)	0.2	(0.1)
	Brésil	38.1	(1.3)	31.0	(0.9)	19.0	(0.7)	8.1	(0.6)	3.0	(0.3)	0.7	(0.2)	0.1	(0.1)
	Bulgarie	24.5	(1.9)	22.7	(1.1)	23.4	(1.1)	17.5	(1.4)	8.2	(0.9)	3.0	(0.7)	0.8	(0.4)
	Colombie	38.8	(2.0)	31.6	(1.3)	20.3	(1.3)	7.5	(0.7)	1.6	(0.3)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Croatie	12.4	(0.8)	20.8	(0.9)	26.7	(0.8)	22.7	(1.0)	12.5	(0.8)	4.3	(0.5)	0.6	(0.2)
	Dubaï (EAU)	17.6	(0.5)	21.2	(0.6)	23.0	(0.8)	19.6	(0.6)	12.1	(0.6)	5.3	(0.4)	1.2	(0.2)
	Hong-Kong (Chine)	2.6	(0.4)	6.2	(0.5)	13.2	(0.7)	21.9	(0.8)	25.4	(0.9)	19.9	(0.8)	10.8	(0.8)
	Indonésie	43.5	(2.2)	33.1	(1.5)	16.9	(1.1)	5.4	(0.9)	0.9	(0.3)	0.1	(0.0)	0.0	c
	Jordanie	35.4	(1.7)	29.9	(1.2)	22.9	(1.0)	9.5	(0.9)	2.1	(0.4)	0.3	(0.2)	0.0	(0.0)
	Kazakhstan	29.6	(1.3)	29.6	(0.9)	23.5	(0.9)	12.0	(0.8)	4.2	(0.5)	0.9	(0.3)	0.3	(0.2)
	Kirghizistan	64.8	(1.4)	21.8	(1.0)	9.3	(0.8)	3.3	(0.5)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Lettonie	5.8	(0.7)	16.7	(1.1)	27.2	(1.0)	28.2	(1.1)	16.4	(1.0)	5.1	(0.5)	0.6	(0.1)
	Liechtenstein	3.0	(1.0)	6.5	(1.6)	15.0	(2.2)	26.2	(2.3)	31.2	(3.3)	13.0	(2.4)	5.0	(1.4)
	Lituanie	9.0	(0.8)	17.3	(0.8)	26.1	(1.1)	25.3	(1.0)	15.4	(0.8)	5.7	(0.6)	1.3	(0.3)
	Macao (Chine)	2.8	(0.3)	8.2	(0.5)	19.6	(0.6)	27.8	(0.9)	24.5	(0.8)	12.8	(0.4)	4.3	(0.3)
	Monténégro	29.6	(1.1)	28.8	(1.0)	24.6	(1.0)	12.2	(0.7)	3.8	(0.4)	0.9	(0.2)	0.1	(0.1)
	Panama	51.5	(2.9)	27.3	(1.7)	13.9	(1.5)	5.6	(0.9)	1.4	(0.4)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)
	Pérou	47.6	(1.8)	25.9	(1.2)	16.9	(1.3)	6.8	(0.7)	2.1	(0.4)	0.5	(0.2)	0.1	(0.1)
	Qatar	51.1	(0.6)	22.7	(0.6)	13.1	(0.5)	7.2	(0.3)	4.2	(0.3)	1.5	(0.2)	0.3	(0.1)
	Roumanie	19.5	(1.4)	27.5	(1.1)	28.6	(1.4)	17.3	(1.0)	5.9	(0.8)	1.2	(0.3)	0.1	(0.1)
	Fédération de Russie	9.5	(0.9)	19.0	(1.2)	28.5	(1.0)	25.0	(1.0)	12.7	(0.9)	4.3	(0.6)	1.0	(0.3)
	Serbie	17.6	(1.0)	22.9	(0.8)	26.5	(1.1)	19.9	(1.0)	9.5	(0.6)	2.9	(0.4)	0.6	(0.2)
	Shanghai (Chine)	1.4	(0.3)	3.4	(0.4)	8.7	(0.6)	15.2	(0.8)	20.8	(0.8)	23.8	(0.8)	26.6	(1.2)
	Singapour	3.0	(0.3)	6.8	(0.6)	13.1	(0.6)	18.7	(0.8)	22.8	(0.6)	20.0	(0.9)	15.6	(0.6)
	Taipei chinois	4.2	(0.5)	8.6	(0.6)	15.5	(0.7)	20.9	(0.9)	22.2	(0.9)	17.2	(0.9)	11.3	(1.2)
	Thaïlande	22.1	(1.4)	30.4	(0.9)	27.3	(1.1)	14.0	(0.9)	4.9	(0.6)	1.0	(0.3)	0.3	(0.2)
	Trinité-et-Tobago	30.1	(0.8)	23.1	(1.0)	21.2	(0.9)	15.4	(0.6)	7.7	(0.4)	2.1	(0.2)	0.3	(0.1)
	Tunisie	43.4	(1.7)	30.2	(1.5)	18.7	(0.9)	6.1	(0.7)	1.3	(0.4)	0.2	(0.2)	0.0	(0.0)
	Uruguay	22.9	(1.2)	24.6	(1.1)	25.1	(1.0)	17.0	(0.7)	7.9	(0.5)	2.1	(0.3)	0.3	(0.1)

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367016>

[Partie 1/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture mathématique, selon le sexe

Tableau I.3.2

Tableau 15.2 Score de base		Niveaux de compétence des garçons													
		Sous le niveau 1 (score inférieur à 357.77 points)		Niveau 1 (de 357.77 à 420.07 points)		Niveau 2 (de 420.07 à 482.38 points)		Niveau 3 (de 482.38 à 544.68 points)		Niveau 4 (de 544.68 à 606.99 points)		Niveau 5 (de 606.99 à 669.30 points)		Niveau 6 (score supérieur à 669.30 points)	
OCDE		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	5.2	(0.4)	10.2	(0.6)	19.1	(0.8)	24.8	(0.8)	22.2	(0.8)	13.2	(0.7)	5.4	(0.7)
	Autriche	6.4	(0.9)	14.9	(1.2)	19.9	(1.1)	22.6	(1.1)	20.0	(1.2)	11.8	(1.0)	4.3	(0.5)
	Belgique	6.0	(1.0)	10.8	(0.8)	17.0	(0.9)	20.7	(0.9)	21.1	(1.1)	16.6	(1.0)	7.7	(0.7)
	Canada	3.1	(0.4)	7.8	(0.6)	17.8	(0.7)	25.1	(1.1)	25.1	(1.0)	15.6	(0.7)	5.5	(0.4)
	Chili	18.4	(1.3)	27.4	(1.4)	28.0	(1.4)	17.3	(1.4)	7.1	(1.0)	1.6	(0.5)	0.2	(0.2)
	République tchèque	6.8	(1.0)	14.9	(1.3)	24.4	(1.2)	24.4	(1.6)	17.2	(1.1)	8.5	(0.9)	3.9	(0.6)
	Danemark	3.9	(0.5)	10.8	(0.8)	21.7	(1.1)	28.1	(1.6)	21.9	(1.2)	10.4	(1.1)	3.1	(0.7)
	Estonie	2.7	(0.5)	9.2	(0.8)	21.6	(1.4)	29.6	(1.6)	23.5	(1.2)	11.0	(0.8)	2.4	(0.6)
	Finlande	1.7	(0.3)	6.4	(0.7)	16.1	(1.2)	25.8	(1.3)	26.5	(1.1)	17.5	(1.0)	5.9	(0.7)
	France	9.2	(1.0)	12.4	(1.1)	17.9	(1.1)	22.3	(1.3)	21.0	(1.1)	12.7	(1.1)	4.5	(0.6)
	Allemagne	5.6	(0.8)	11.6	(0.9)	17.7	(1.2)	22.9	(1.1)	21.4	(1.3)	14.8	(1.0)	6.0	(0.6)
	Grèce	10.9	(1.6)	17.5	(1.3)	24.7	(1.7)	23.9	(1.5)	15.2	(1.2)	6.6	(0.8)	1.2	(0.3)
	Hongrie	8.0	(1.1)	13.7	(1.3)	22.0	(1.5)	24.7	(1.5)	19.4	(1.4)	9.4	(1.0)	2.8	(0.6)
	Islande	6.3	(0.7)	11.6	(0.9)	19.7	(1.3)	26.0	(1.5)	21.3	(1.3)	11.6	(1.2)	3.6	(0.7)
	Irlande	7.7	(0.9)	12.9	(1.1)	22.8	(1.4)	27.4	(1.5)	21.1	(1.2)	6.9	(0.8)	1.2	(0.4)
	Israël	21.8	(1.6)	17.6	(1.1)	19.7	(1.2)	19.4	(1.0)	13.7	(0.9)	6.1	(0.8)	1.7	(0.5)
	Italie	8.6	(0.6)	14.9	(0.6)	22.7	(0.7)	23.7	(0.7)	18.6	(0.8)	9.2	(0.6)	2.4	(0.2)
	Japon	4.3	(0.9)	8.6	(1.0)	16.7	(1.3)	23.0	(1.2)	23.3	(1.3)	16.5	(1.2)	7.6	(1.1)
	Corée	2.5	(0.8)	6.6	(1.2)	14.8	(1.4)	23.5	(1.6)	25.1	(1.7)	18.5	(1.4)	9.0	(1.4)
	Luxembourg	9.3	(0.8)	12.9	(1.0)	20.4	(1.4)	22.5	(1.1)	20.2	(1.1)	11.3	(1.0)	3.5	(0.6)
	Mexique	20.1	(0.9)	27.4	(0.8)	28.4	(0.8)	17.1	(0.7)	5.9	(0.5)	0.9	(0.2)	0.1	(0.0)
	Pays-Bas	2.1	(0.5)	9.1	(1.5)	18.0	(1.6)	24.1	(1.4)	23.8	(1.6)	17.0	(1.4)	5.9	(0.7)
	Nouvelle-Zélande	5.6	(0.8)	10.1	(1.1)	18.2	(1.3)	22.6	(1.2)	22.0	(1.2)	14.8	(1.0)	6.6	(0.6)
	Norvège	5.9	(0.6)	12.1	(1.0)	23.6	(1.0)	26.9	(1.2)	19.9	(1.0)	9.4	(0.7)	2.1	(0.5)
	Pologne	6.7	(0.7)	14.5	(1.1)	22.7	(1.1)	25.1	(1.2)	19.3	(1.0)	8.9	(0.8)	2.8	(0.5)
	Portugal	8.0	(0.7)	14.6	(1.2)	22.3	(1.3)	24.8	(1.6)	18.9	(1.0)	8.7	(0.8)	2.6	(0.5)
	République slovaque	7.0	(0.8)	14.4	(1.1)	23.0	(1.3)	24.3	(2.3)	17.4	(1.8)	9.3	(0.9)	4.5	(0.8)
Slovénie	7.0	(0.5)	13.9	(0.8)	21.8	(0.9)	23.0	(0.9)	19.2	(1.1)	11.0	(1.0)	4.1	(0.6)	
Espagne	7.9	(0.6)	13.5	(0.7)	22.6	(0.8)	26.3	(0.9)	19.5	(0.8)	8.4	(0.5)	1.8	(0.2)	
Suède	8.5	(0.8)	12.9	(0.9)	23.3	(1.0)	25.2	(1.3)	18.3	(1.2)	9.1	(0.8)	2.8	(0.5)	
Suisse	3.9	(0.5)	8.4	(0.7)	14.5	(0.7)	21.5	(1.1)	23.6	(1.2)	17.9	(1.0)	10.1	(1.0)	
Turquie	16.6	(1.4)	23.8	(1.4)	24.9	(1.2)	17.8	(1.2)	10.4	(1.1)	5.0	(1.1)	1.5	(0.6)	
Royaume-Uni	5.3	(0.6)	12.2	(0.9)	22.8	(1.1)	27.0	(1.3)	20.0	(1.4)	10.3	(1.0)	2.5	(0.4)	
États-Unis	6.8	(0.7)	13.8	(1.0)	22.9	(1.1)	25.2	(1.3)	19.5	(1.2)	9.3	(1.0)	2.5	(0.6)	
Total de l'OCDE	8.4	(0.2)	14.6	(0.4)	21.6	(0.4)	23.2	(0.3)	18.4	(0.4)	10.2	(0.3)	3.6	(0.2)	
Moyenne de l'OCDE	7.6	(0.1)	13.3	(0.2)	21.0	(0.2)	23.8	(0.2)	19.5	(0.2)	10.9	(0.2)	3.9	(0.1)	
Partenaires	Albanie	43.5	(2.2)	25.5	(1.5)	18.8	(1.7)	9.0	(1.0)	2.6	(0.9)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Argentine	34.9	(2.0)	26.3	(1.5)	21.0	(1.2)	11.5	(1.2)	5.2	(1.0)	1.0	(0.4)	0.1	(0.1)
	Azerbaïdjan	10.5	(1.2)	31.6	(1.5)	36.5	(1.6)	16.6	(1.3)	3.8	(0.6)	0.8	(0.3)	0.2	(0.2)
	Brésil	34.2	(1.5)	31.6	(1.3)	20.4	(1.1)	9.0	(0.7)	3.7	(0.4)	1.0	(0.3)	0.1	(0.1)
	Bulgarie	25.5	(2.1)	22.7	(1.7)	22.6	(1.3)	16.9	(1.5)	8.2	(1.1)	3.3	(0.7)	0.9	(0.5)
	Colombie	30.6	(2.3)	31.8	(1.5)	24.0	(1.7)	10.8	(1.0)	2.5	(0.5)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Croatie	11.6	(0.9)	20.2	(1.2)	25.7	(1.1)	22.7	(1.2)	13.6	(1.1)	5.3	(0.7)	0.8	(0.3)
	Dubaï (EAU)	19.3	(0.7)	20.5	(0.9)	20.8	(0.8)	18.2	(0.9)	13.1	(0.7)	6.4	(0.6)	1.6	(0.3)
	Hong-Kong (Chine)	2.6	(0.6)	5.7	(0.8)	12.4	(1.2)	20.3	(1.2)	25.0	(1.1)	21.2	(1.2)	12.7	(1.3)
	Indonésie	44.5	(2.6)	32.6	(2.2)	15.8	(1.3)	5.9	(1.0)	1.1	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Jordanie	35.1	(2.4)	29.8	(1.9)	23.2	(1.7)	9.4	(1.1)	2.2	(0.6)	0.3	(0.2)	0.0	(0.0)
	Kazakhstan	30.2	(1.5)	29.1	(1.3)	22.7	(1.1)	12.2	(0.9)	4.6	(0.6)	0.9	(0.3)	0.3	(0.2)
	Kirghizistan	65.7	(1.8)	20.7	(1.4)	9.3	(0.8)	3.5	(0.7)	0.8	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Lettonie	6.5	(0.9)	16.7	(1.5)	26.5	(1.6)	27.0	(1.3)	16.8	(1.2)	5.8	(0.8)	0.8	(0.3)
	Liechtenstein	1.8	(1.4)	5.9	(2.6)	13.2	(3.0)	24.9	(3.8)	32.7	(4.9)	14.8	(4.1)	6.7	(2.0)
	Lituanie	9.9	(1.1)	18.2	(1.1)	25.9	(1.7)	24.2	(1.4)	14.7	(1.0)	5.8	(0.6)	1.3	(0.3)
	Macao (Chine)	2.8	(0.4)	7.8	(0.6)	18.3	(0.9)	26.5	(1.2)	24.9	(0.9)	14.3	(0.7)	5.4	(0.5)
	Monténégro	28.0	(1.3)	27.6	(1.5)	25.3	(1.4)	13.0	(1.2)	4.9	(0.5)	1.3	(0.3)	0.1	(0.1)
	Panama	49.9	(3.0)	29.3	(2.3)	13.9	(1.6)	4.9	(1.0)	1.4	(0.5)	0.5	(0.3)	0.0	(0.1)
	Pérou	44.5	(2.1)	26.0	(1.3)	18.2	(1.6)	7.7	(0.9)	2.6	(0.6)	0.8	(0.3)	0.2	(0.1)
	Qatar	52.5	(0.8)	21.0	(0.9)	12.3	(0.7)	7.3	(0.5)	4.6	(0.4)	1.9	(0.3)	0.4	(0.1)
	Roumanie	20.0	(1.8)	26.9	(1.2)	27.3	(1.7)	17.6	(1.6)	6.6	(1.1)	1.6	(0.5)	0.1	(0.2)
	Fédération de Russie	10.1	(1.2)	18.2	(1.5)	28.1	(1.3)	25.0	(1.3)	13.0	(0.9)	4.5	(0.6)	1.1	(0.4)
	Serbie	16.8	(1.3)	22.4	(1.4)	25.4	(1.6)	19.6	(1.3)	11.0	(1.0)	3.9	(0.7)	0.9	(0.2)
	Shanghai (Chine)	1.6	(0.4)	3.9	(0.6)	8.9	(0.9)	15.4	(1.1)	19.9	(1.2)	23.2	(1.1)	27.1	(1.4)
	Singapour	3.4	(0.4)	6.8	(0.6)	12.3	(0.8)	18.0	(1.0)	22.6	(0.9)	20.0	(1.2)	16.9	(1.0)
	Taipei chinois	4.7	(0.7)	8.6	(0.8)	15.1	(1.0)	19.2	(1.0)	21.5	(1.2)	18.4	(1.3)	12.6	(1.6)
Thaïlande	22.7	(1.6)	28.7	(1.3)	26.9	(1.6)	14.9	(1.2)	5.6	(0.8)	1.0	(0.3)	0.3	(0.2)	
Trinité-et-Tobago	31.8	(1.3)	23.4	(1.8)	20.5	(1.2)	14.7	(1.0)	7.3	(0.6)	2.1	(0.5)	0.2	(0.2)	
Tunisie	41.0	(1.8)	28.3	(1.6)	20.4	(1.3)	8.0	(1.1)	1.8	(0.6)	0.4	(0.3)	0.0	(0.1)	
Uruguay	21.6	(1.3)	23.0	(1.3)	24.9	(1.6)	18.1	(1.0)	9.2	(0.8)	2.6	(0.5)	0.5	(0.2)	



[Partie 2/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture mathématique, selon le sexe

Tableau I.3.2

		Niveaux de compétence des filles													
		Sous le niveau 1 (score inférieur à 357.77 points)		Niveau 1 (de 357.77 à 420.07 points)		Niveau 2 (de 420.07 à 482.38 points)		Niveau 3 (de 482.38 à 544.68 points)		Niveau 4 (de 544.68 à 606.99 points)		Niveau 5 (de 606.99 à 669.30 points)		Niveau 6 (score supérieur à 669.30 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	5.0	(0.4)	11.3	(0.7)	21.4	(0.7)	26.7	(0.7)	21.2	(0.7)	10.8	(0.6)	3.6	(0.5)
	Autriche	9.1	(1.1)	16.0	(1.3)	22.4	(1.4)	23.5	(1.3)	19.2	(1.2)	8.1	(0.9)	1.8	(0.4)
	Belgique	9.5	(0.9)	11.9	(0.7)	17.9	(0.9)	22.9	(0.8)	21.5	(1.0)	12.4	(0.7)	3.9	(0.5)
	Canada	3.2	(0.4)	8.9	(0.5)	19.8	(0.6)	27.9	(1.1)	24.8	(1.0)	12.2	(0.6)	3.3	(0.3)
	Chili	25.1	(1.6)	31.4	(1.4)	26.5	(1.2)	12.1	(1.2)	4.1	(0.7)	0.8	(0.2)	0.0	(0.0)
	République tchèque	7.3	(1.0)	15.8	(1.1)	24.0	(1.2)	24.4	(1.4)	17.7	(1.1)	8.4	(0.6)	2.4	(0.4)
	Danemark	6.0	(0.7)	13.4	(1.1)	24.3	(1.3)	26.6	(1.5)	20.1	(1.2)	7.7	(0.8)	1.9	(0.4)
	Estonie	3.4	(0.7)	10.1	(1.0)	23.9	(1.7)	30.3	(1.8)	21.8	(1.2)	8.6	(1.1)	2.0	(0.5)
	Finlande	1.7	(0.3)	5.8	(0.7)	15.0	(0.9)	28.4	(1.2)	29.2	(1.3)	16.0	(1.0)	3.9	(0.6)
	France	9.7	(1.0)	13.7	(1.4)	21.7	(1.3)	25.3	(1.6)	19.3	(1.5)	8.2	(1.1)	2.1	(0.5)
	Allemagne	7.3	(0.8)	12.9	(1.0)	19.8	(1.0)	23.3	(1.2)	22.0	(1.1)	11.6	(1.2)	3.2	(0.5)
	Grèce	11.6	(1.3)	20.5	(1.3)	28.0	(1.4)	24.1	(1.1)	12.0	(0.9)	3.3	(0.6)	0.5	(0.2)
	Hongrie	8.2	(1.3)	14.7	(1.4)	24.5	(1.5)	27.3	(1.5)	17.3	(1.3)	6.9	(0.8)	1.1	(0.3)
	Islande	5.1	(0.7)	11.0	(0.8)	22.8	(1.0)	28.6	(1.3)	20.5	(1.5)	9.4	(0.8)	2.7	(0.5)
	Irlande	6.8	(0.7)	14.2	(1.0)	26.3	(1.3)	29.8	(1.6)	17.7	(1.3)	4.6	(0.6)	0.5	(0.2)
	Israël	19.3	(1.2)	20.2	(1.2)	25.3	(1.1)	20.7	(1.2)	10.4	(0.9)	3.3	(0.5)	0.6	(0.3)
	Italie	9.5	(0.6)	16.9	(0.7)	25.7	(0.7)	25.6	(0.7)	16.0	(0.7)	5.5	(0.4)	0.8	(0.1)
	Japon	3.6	(0.6)	8.4	(1.0)	18.2	(1.3)	28.6	(1.5)	23.7	(1.3)	12.7	(1.1)	4.7	(1.0)
	Corée	1.3	(0.4)	5.7	(0.7)	16.5	(1.4)	25.4	(1.5)	27.7	(1.5)	16.9	(1.3)	6.5	(1.0)
	Luxembourg	9.8	(1.0)	15.9	(0.9)	25.1	(1.0)	23.7	(1.6)	17.7	(1.1)	6.6	(0.6)	1.2	(0.3)
	Mexique	23.7	(0.9)	30.3	(0.7)	28.1	(0.7)	14.0	(0.6)	3.4	(0.3)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
	Pays-Bas	3.5	(0.9)	12.1	(1.6)	19.9	(1.6)	23.7	(1.5)	24.1	(1.4)	13.9	(1.4)	2.9	(0.5)
	Nouvelle-Zélande	4.9	(0.6)	10.2	(1.0)	20.0	(1.2)	26.2	(1.2)	22.5	(1.2)	12.4	(1.1)	3.8	(0.6)
	Norvège	5.1	(0.6)	13.2	(1.0)	25.1	(1.4)	28.2	(1.3)	19.5	(1.1)	7.4	(0.8)	1.5	(0.4)
	Pologne	5.6	(0.7)	14.3	(1.1)	25.3	(1.2)	27.1	(1.4)	18.7	(1.3)	7.5	(0.8)	1.5	(0.4)
	Portugal	8.7	(0.7)	16.0	(0.9)	25.5	(1.1)	25.2	(1.1)	16.6	(1.0)	6.8	(0.7)	1.2	(0.3)
	République slovaque	7.0	(0.8)	13.7	(1.2)	23.3	(1.6)	25.7	(1.4)	18.8	(1.2)	8.9	(0.9)	2.7	(0.6)
	Slovénie	6.0	(0.7)	13.7	(1.2)	23.1	(1.1)	24.9	(1.1)	18.9	(1.1)	9.7	(0.9)	3.6	(0.6)
Espagne	10.4	(0.7)	15.7	(0.8)	25.4	(0.9)	26.9	(0.8)	15.8	(0.8)	5.0	(0.4)	0.8	(0.2)	
Suède	6.5	(1.0)	14.3	(1.0)	23.5	(1.4)	25.3	(1.5)	19.6	(0.9)	8.7	(0.8)	2.2	(0.5)	
Suisse	5.1	(0.5)	9.6	(0.8)	17.4	(0.9)	24.5	(1.2)	23.3	(1.0)	14.6	(1.0)	5.5	(0.7)	
Turquie	18.9	(1.9)	25.2	(1.5)	25.5	(1.6)	17.0	(1.4)	8.8	(1.1)	3.8	(0.9)	1.0	(0.4)	
Royaume-Uni	7.2	(0.6)	15.6	(1.1)	26.9	(1.2)	27.4	(1.4)	15.8	(1.2)	6.0	(0.7)	1.1	(0.3)	
États-Unis	9.5	(1.0)	16.8	(1.4)	26.0	(1.2)	25.2	(1.3)	14.5	(1.1)	6.7	(0.9)	1.2	(0.5)	
Total de l'OCDE	10.1	(0.3)	16.5	(0.5)	23.9	(0.4)	23.9	(0.4)	16.2	(0.3)	7.5	(0.3)	2.0	(0.2)	
Moyenne de l'OCDE	8.4	(0.2)	14.7	(0.2)	23.1	(0.2)	24.9	(0.2)	18.4	(0.2)	8.4	(0.1)	2.2	(0.1)	

Partenaires	Albanie	37.3	(1.9)	29.0	(1.5)	21.6	(1.5)	9.1	(1.0)	2.7	(0.5)	0.3	(0.2)	0.0	c
	Argentine	39.1	(2.1)	26.5	(1.7)	20.6	(1.4)	10.3	(1.1)	2.8	(0.6)	0.6	(0.2)	0.1	(0.1)
	Azerbaïdjan	12.5	(1.1)	36.1	(1.6)	34.1	(1.8)	12.9	(1.4)	3.3	(0.6)	0.9	(0.4)	0.2	(0.1)
	Brésil	41.6	(1.5)	30.4	(1.0)	17.7	(0.8)	7.4	(0.8)	2.3	(0.4)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Bulgarie	23.3	(2.1)	22.6	(1.3)	24.4	(1.4)	18.1	(1.6)	8.2	(1.0)	2.8	(0.9)	0.6	(0.3)
	Colombie	46.3	(2.1)	31.4	(1.6)	16.9	(1.6)	4.5	(0.7)	0.8	(0.3)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Croatie	13.2	(1.3)	21.4	(1.4)	27.9	(1.2)	22.6	(1.4)	11.2	(1.1)	3.2	(0.6)	0.4	(0.2)
	Dubaï (EAU)	15.9	(0.8)	22.0	(1.2)	25.3	(1.2)	21.0	(0.9)	11.0	(0.9)	4.0	(0.5)	0.8	(0.3)
	Hong-Kong (Chine)	2.5	(0.5)	6.7	(0.7)	14.2	(1.0)	23.8	(1.2)	25.8	(1.2)	18.4	(1.1)	8.6	(0.9)
	Indonésie	42.6	(2.6)	33.7	(2.2)	18.0	(1.6)	5.0	(1.0)	0.8	(0.3)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Jordanie	35.7	(2.4)	29.9	(1.7)	22.6	(1.4)	9.5	(1.4)	2.0	(0.5)	0.2	(0.2)	0.0	c
	Kazakhstan	29.0	(1.7)	30.0	(1.4)	24.3	(1.3)	11.9	(1.1)	3.8	(0.5)	0.9	(0.4)	0.2	(0.2)
	Kirghizistan	64.1	(1.7)	22.8	(1.3)	9.4	(1.0)	3.1	(0.5)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Lettonie	5.2	(0.9)	16.8	(1.4)	27.9	(1.6)	29.3	(1.4)	15.9	(1.3)	4.4	(0.6)	0.4	(0.2)
	Liechtenstein	4.2	(1.6)	7.3	(2.6)	17.0	(4.1)	27.8	(3.7)	29.6	(4.4)	11.0	(2.8)	3.1	(1.7)
	Lituanie	8.1	(0.9)	16.3	(1.2)	26.3	(1.1)	26.4	(1.2)	16.0	(1.0)	5.6	(0.9)	1.3	(0.4)
	Macao (Chine)	2.8	(0.3)	8.5	(0.7)	20.9	(0.9)	29.1	(1.1)	24.1	(1.1)	11.4	(0.8)	3.2	(0.4)
	Monténégro	31.4	(1.4)	30.0	(1.3)	23.9	(1.2)	11.4	(0.9)	2.6	(0.4)	0.5	(0.2)	0.0	(0.1)
	Panama	53.0	(3.6)	25.3	(2.2)	13.8	(1.8)	6.2	(1.3)	1.4	(0.4)	0.2	(0.2)	0.0	(0.1)
	Pérou	50.9	(2.1)	25.8	(1.5)	15.6	(1.2)	6.0	(0.8)	1.5	(0.4)	0.3	(0.1)	0.0	(0.1)
	Qatar	49.6	(0.6)	24.5	(0.7)	13.9	(0.6)	7.1	(0.4)	3.7	(0.3)	1.0	(0.2)	0.2	(0.1)
	Roumanie	19.1	(1.6)	28.1	(1.9)	29.8	(1.5)	16.9	(1.3)	5.2	(1.0)	0.8	(0.4)	0.0	(0.1)
	Fédération de Russie	9.0	(0.9)	19.8	(1.2)	28.9	(1.2)	25.0	(1.2)	12.4	(1.1)	4.0	(0.8)	0.8	(0.3)
	Serbie	18.5	(1.3)	23.5	(1.2)	27.6	(1.2)	20.3	(1.1)	8.0	(0.7)	1.9	(0.4)	0.3	(0.2)
	Shanghai (Chine)	1.3	(0.3)	3.0	(0.5)	8.5	(0.8)	15.0	(1.2)	21.6	(1.0)	24.4	(1.0)	26.2	(1.5)
	Singapour	2.6	(0.4)	6.8	(0.8)	13.9	(0.8)	19.4	(1.1)	23.0	(0.9)	20.0	(1.1)	14.3	(0.9)
	Taipei chinois	3.6	(0.5)	8.7	(0.8)	16.0	(1.1)	22.7	(1.5)	22.9	(1.3)	16.1	(1.3)	10.0	(1.6)
	Thaïlande	21.7	(1.5)	31.7	(1.5)	27.6	(1.8)	13.4	(1.1)	4.4	(0.7)	0.9	(0.3)	0.2	(0.2)
Trinité-et-Tobago	28.5	(0.8)	22.8	(1.1)	22.0	(1.6)	16.1	(0.9)	8.1	(0.6)	2.1	(0.3)	0.4	(0.2)	
Tunisie	45.6	(2.1)	31.8	(2.0)	17.2	(1.3)	4.5	(0.8)	0.9	(0.5)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)	
Uruguay	24.1	(1.4)	26.1	(1.5)	25.4	(1.1)	16.0	(1.1)	6.6	(0.7)	1.6	(0.4)	0.2	(0.1)	

[Partie 1/1]

Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur l'échelle de culture mathématique

Tableau I.3.3

		Tableau 1.1 : Les performances des élèves de l'OCDE en mathématiques																					
		Tous les élèves				Différences selon le sexe						Centiles											
		Score moyen		Écart type		Garçons		Filles		Différence (G – F)		5°		10°		25°		75°		90°		95°	
		Score moyen	Er. T.	Éc. T.	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.
OCDE	Australie	514 (2.5)		94 (1.4)		519 (3.0)		509 (2.8)		10 (2.9)		357 (3.3)		392 (2.8)		451 (2.5)		580 (3.1)		634 (3.9)		665 (5.0)	
	Autriche	496 (2.7)		96 (2.0)		506 (3.4)		486 (4.0)		19 (5.1)		338 (6.6)		370 (4.4)		425 (3.5)		566 (3.5)		620 (3.5)		650 (3.5)	
	Belgique	515 (2.3)		104 (1.8)		526 (3.3)		504 (3.0)		22 (4.3)		335 (5.3)		373 (4.9)		444 (3.1)		593 (2.4)		646 (3.0)		675 (3.2)	
	Canada	527 (1.6)		88 (1.0)		533 (2.0)		521 (1.7)		12 (1.8)		379 (3.0)		413 (2.7)		468 (2.0)		588 (1.9)		638 (2.2)		665 (2.2)	
	Chili	421 (3.1)		80 (1.7)		431 (3.7)		410 (3.6)		21 (4.1)		293 (4.6)		322 (3.8)		366 (3.1)		473 (4.2)		527 (5.1)		559 (5.8)	
	République tchèque	493 (2.8)		93 (1.8)		495 (3.9)		490 (3.0)		5 (4.1)		342 (5.6)		374 (4.3)		428 (3.5)		557 (3.8)		615 (4.3)		649 (4.7)	
	Danemark	503 (2.6)		87 (1.3)		511 (3.0)		495 (2.9)		16 (2.7)		358 (4.4)		390 (4.0)		445 (3.1)		564 (3.3)		614 (3.4)		644 (4.6)	
	Estonie	512 (2.6)		81 (1.6)		516 (2.9)		508 (2.9)		9 (2.6)		378 (6.0)		409 (3.5)		458 (3.7)		567 (2.7)		616 (3.6)		643 (3.6)	
	Finlande	541 (2.2)		82 (1.1)		542 (2.5)		539 (2.5)		3 (2.6)		399 (4.4)		431 (3.7)		487 (3.0)		599 (2.5)		644 (2.6)		669 (3.6)	
	France	497 (3.1)		101 (2.1)		505 (3.8)		489 (3.4)		16 (3.8)		321 (5.9)		361 (6.3)		429 (4.8)		570 (3.7)		622 (3.9)		652 (5.4)	
	Allemagne	513 (2.9)		98 (1.7)		520 (3.6)		505 (3.3)		16 (3.9)		347 (5.0)		380 (4.7)		443 (4.4)		585 (3.1)		638 (3.5)		666 (3.7)	
	Grèce	466 (3.9)		89 (2.0)		473 (5.4)		459 (3.3)		14 (4.2)		319 (7.3)		352 (5.9)		406 (4.4)		527 (3.6)		580 (4.1)		613 (4.4)	
	Hongrie	490 (3.5)		92 (2.8)		496 (4.2)		484 (3.9)		12 (4.5)		334 (8.4)		370 (7.1)		428 (4.5)		554 (4.5)		608 (5.6)		637 (5.6)	
	Islande	507 (1.4)		91 (1.2)		508 (2.0)		505 (1.9)		3 (2.8)		352 (4.1)		388 (3.4)		447 (2.0)		569 (2.0)		623 (2.8)		652 (3.3)	
	Irlande	487 (2.5)		86 (1.6)		491 (3.4)		483 (3.0)		8 (3.9)		338 (5.7)		376 (4.4)		432 (3.1)		548 (2.8)		591 (3.1)		617 (4.3)	
	Israël	447 (3.3)		104 (2.4)		451 (4.7)		443 (3.3)		8 (4.7)		272 (6.7)		310 (6.1)		374 (4.6)		520 (4.2)		581 (5.2)		615 (5.2)	
	Italie	483 (1.9)		93 (1.7)		490 (2.3)		475 (2.2)		15 (2.7)		330 (3.1)		363 (2.4)		420 (1.9)		548 (2.5)		602 (2.5)		632 (2.8)	
	Japon	529 (3.3)		94 (2.2)		534 (5.3)		524 (3.9)		9 (6.5)		370 (6.4)		407 (5.4)		468 (4.4)		595 (3.7)		648 (4.8)		677 (5.4)	
	Corée	546 (4.0)		89 (2.5)		548 (6.2)		544 (4.5)		3 (7.4)		397 (8.4)		430 (6.8)		486 (5.3)		609 (4.3)		659 (4.6)		689 (6.5)	
	Luxembourg	489 (1.2)		98 (1.2)		499 (2.0)		479 (1.3)		19 (2.4)		324 (3.9)		360 (3.1)		423 (1.7)		560 (2.2)		613 (2.5)		643 (2.5)	
Mexique	419 (1.8)		79 (1.1)		425 (2.1)		412 (1.9)		14 (1.5)		289 (3.2)		318 (2.6)		366 (2.2)		472 (2.1)		520 (2.8)		547 (3.3)		
Pays-Bas	526 (4.7)		89 (1.7)		534 (4.8)		517 (5.1)		17 (2.4)		378 (5.6)		406 (5.6)		460 (6.8)		593 (4.4)		640 (4.4)		665 (3.9)		
Nouvelle-Zélande	519 (2.3)		96 (1.6)		523 (3.2)		515 (2.9)		8 (4.1)		355 (4.9)		392 (4.4)		454 (2.8)		589 (3.1)		642 (3.9)		671 (3.4)		
Norvège	498 (2.4)		85 (1.2)		500 (2.7)		495 (2.8)		5 (2.7)		354 (4.1)		387 (3.6)		441 (3.2)		557 (2.9)		608 (3.4)		636 (4.0)		
Pologne	495 (2.8)		88 (1.4)		497 (3.0)		493 (3.2)		3 (2.6)		348 (5.2)		380 (3.8)		434 (3.3)		557 (3.2)		609 (4.1)		638 (4.6)		
Portugal	487 (2.9)		91 (1.5)		493 (3.3)		481 (3.1)		12 (2.5)		334 (3.8)		367 (3.5)		424 (3.4)		551 (3.4)		605 (4.4)		635 (5.1)		
République slovaque	497 (3.1)		96 (2.4)		498 (3.7)		495 (3.4)		3 (3.6)		342 (6.3)		376 (4.7)		432 (3.7)		561 (3.9)		621 (5.4)		654 (6.4)		
Slovénie	501 (1.2)		95 (0.9)		502 (1.8)		501 (1.7)		1 (2.6)		345 (3.6)		379 (2.4)		435 (2.5)		569 (2.3)		628 (3.5)		659 (3.6)		
Espagne	483 (2.1)		91 (1.1)		493 (2.3)		474 (2.5)		19 (2.2)		328 (4.0)		364 (2.9)		424 (2.5)		546 (2.3)		597 (2.3)		625 (2.9)		
Suède	494 (2.9)		94 (1.3)		493 (3.1)		495 (3.3)		-2 (2.7)		339 (4.4)		374 (4.2)		432 (3.1)		560 (3.3)		613 (3.9)		643 (4.1)		
Suisse	534 (3.3)		99 (1.6)		544 (3.7)		524 (3.4)		20 (3.0)		363 (4.8)		401 (3.6)		468 (4.2)		604 (3.9)		658 (4.1)		689 (4.8)		
Turquie	445 (4.4)		93 (3.0)		451 (4.6)		440 (5.6)		11 (5.1)		304 (5.2)		331 (3.6)		378 (3.8)		506 (6.3)		574 (9.0)		613 (12.2)		
Royaume-Uni	492 (2.4)		87 (1.2)		503 (3.2)		482 (3.3)		20 (4.4)		348 (3.4)		380 (3.1)		434 (3.0)		552 (3.2)		606 (3.9)		635 (3.2)		
États-Unis	487 (3.6)		91 (1.6)		497 (4.0)		477 (3.8)		20 (3.2)		337 (4.3)		368 (4.3)		425 (3.9)		551 (4.9)		607 (4.6)		637 (5.9)		
Total de l'OCDE	488 (1.2)		97 (0.5)		496 (1.3)		481 (1.3)		15 (1.3)		329 (1.5)		362 (1.4)		421 (1.4)		557 (1.5)		615 (1.6)		647 (1.8)		
Moyenne de l'OCDE	496 (0.5)		92 (0.3)		501 (0.6)		490 (0.6)		12 (0.6)		343 (0.9)		376 (0.7)		433 (0.6)		560 (0.6)		613 (0.7)		643 (0.8)		
Partenaires	Albanie	377 (4.0)		91 (2.2)		372 (4.7)		383 (4.2)		-11 (4.1)		226 (7.0)		261 (5.0)		317 (5.2)		438 (4.8)		493 (5.7)		526 (6.5)	
	Argentine	388 (4.1)		93 (2.9)		394 (4.5)		383 (4.4)		10 (3.4)		231 (7.9)		271 (6.0)		327 (4.3)		451 (5.0)		509 (7.1)		543 (7.0)	
	Azerbaïdjan	431 (2.8)		64 (2.2)		435 (3.1)		427 (3.0)		8 (2.7)		334 (3.0)		354 (2.7)		387 (2.9)		469 (3.2)		512 (5.2)		541 (7.0)	
	Bésil	386 (2.4)		81 (1.6)		394 (2.4)		379 (2.6)		16 (1.7)		261 (3.0)		287 (2.7)		331 (2.3)		435 (3.3)		493 (4.7)		531 (5.9)	
	Bulgarie	428 (5.9)		99 (2.8)		426 (6.2)		430 (6.0)		-4 (3.7)		269 (6.9)		302 (5.8)		359 (6.2)		496 (6.6)		555 (9.0)		593 (12.3)	
	Colombie	381 (3.2)		75 (1.7)		398 (4.0)		366 (3.3)		32 (3.5)		259 (5.8)		286 (5.1)		330 (4.0)		431 (3.4)		479 (4.2)		509 (4.2)	
	Croatie	460 (3.1)		88 (1.8)		465 (3.6)		454 (3.9)		11 (4.4)		315 (4.8)		347 (4.1)		399 (3.5)		521 (3.8)		574 (5.4)		606 (5.6)	
	Dubaï (EAU)	453 (1.1)		99 (0.9)		454 (1.5)		451 (1.6)		2 (2.2)		294 (3.1)		326 (2.6)		381 (2.3)		523 (2.1)		584 (3.3)		619 (3.6)	
	Hong-Kong (Chine)	555 (2.7)		95 (1.8)		561 (4.2)		547 (3.4)		14 (5.6)		390 (5.1)		428 (4.9)		492 (3.5)		622 (3.1)		673 (3.9)		703 (4.7)	
	Indonésie	371 (3.7)		70 (2.3)		371 (4.1)		372 (4.0)		-1 (3.2)		260 (4.9)		284 (4.6)		324 (3.7)		416 (4.6)		462 (6.4)		493 (8.6)	
	Jordanie	387 (3.7)		83 (2.6)		386 (5.1)		387 (5.2)		0 (7.1)		249 (7.8)		281 (4.8)		333 (3.5)		443 (4.4)		490 (5.5)		520 (6.9)	
	Kazakhstan	405 (3.0)		83 (2.3)		405 (3.1)		405 (3.3)		-1 (2.3)		276 (4.3)		303 (3.3)		347 (3.5)		458 (4.3)		514 (5.3)		548 (7.0)	
	Kirghizistan	331 (2.9)		81 (2.1)		328 (3.4)		334 (2.8)		-6 (2.3)		204 (4.9)		231 (3.9)		278 (3.2)		382 (3.8)		436 (5.3)		473 (7.0)	
	Lettonie	482 (3.1)		79 (1.4)		483 (3.5)		481 (3.4)		2 (3.2)		352 (4.9)		379 (4.5)		427 (3.7)		537 (3.8)		584 (3.8)		612 (3.7)	
	Liechtenstein	536 (4.1)		88 (4.4)		547 (5.2)		523 (5.9)		24 (7.6)		384 (17.8)		421 (8.9)		484 (7.9)		593 (5.4)		637 (11.4)		670 (14.9)	
	Lituanie	477 (2.6)		88 (1.8)		474 (3.1)		480 (3.0)		-6 (3.0)		332 (5.3)		363 (4.2)		417 (3.0)		537 (3.1)		590 (4.0)		621 (5.4)	
	Macao (Chine)	525 (0.9)		85 (0.9)		531 (1.3)		520 (1.4)		11 (2.0)		382 (2.6)		415 (2.7)		468 (1.6)		584 (1.3)		634 (1.6)		663 (2.5)	
	Monténégro	403 (2.0)		85 (1.5)		408 (2.2)		396 (2.4)		12 (2.2)		263 (4.1)		295 (4.4)		346 (2.8)		458 (2.2)		509 (2.7)		543 (3.9)	
	Panama	360 (5.2)		81 (3.2)		362 (5.6)		357 (6.1)		5 (5.0)		235 (8.2)		261 (7.0)		306 (5.6)		408 (6.8)		466 (8.6)		503 (8.8)	
	Pérou	365 (4.0)		90 (2.4)		374 (4.6)		356 (4.4)		18 (4.0)		222 (4.5)		252 (4.0)		303 (3.7)		424 (5.2)		480 (6.3)		516 (9.0)	
	Qatar	368 (0.7)		98 (0.9)		366 (1.2)		371 (1.0)		-5 (1.7)		227 (2.4)		255 (1.5)	</								



[Partie 1/1]

Tableau I.3.4 Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture scientifique

		Niveaux de compétence													
		Sous le niveau 1 (score inférieur à 334.94 points)		Niveau 1 (de 334.94 à 409.54 points)		Niveau 2 (de 409.54 à 484.14 points)		Niveau 3 (de 484.14 à 558.73 points)		Niveau 4 (de 558.73 à 633.33 points)		Niveau 5 (de 633.33 à 707.93 points)		Niveau 6 (score supérieur à 707.93 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	3.4	(0.3)	9.2	(0.5)	20.0	(0.6)	28.4	(0.7)	24.5	(0.7)	11.5	(0.6)	3.1	(0.5)
	Autriche	6.7	(0.8)	14.3	(1.0)	23.8	(1.0)	26.6	(1.0)	20.6	(1.0)	7.1	(0.6)	1.0	(0.2)
	Belgique	6.4	(0.6)	11.7	(0.6)	20.7	(0.6)	27.2	(0.8)	24.0	(0.8)	9.0	(0.6)	1.1	(0.2)
	Canada	2.0	(0.2)	7.5	(0.4)	20.9	(0.5)	31.2	(0.6)	26.2	(0.6)	10.5	(0.4)	1.6	(0.2)
	Chili	8.4	(0.8)	23.9	(1.1)	35.2	(0.9)	23.6	(1.1)	7.9	(0.7)	1.1	(0.2)	0.0	(0.0)
	République tchèque	4.7	(0.6)	12.6	(0.9)	25.6	(1.0)	28.8	(1.2)	19.9	(0.9)	7.2	(0.6)	1.2	(0.2)
	Danemark	4.1	(0.4)	12.5	(0.7)	26.0	(0.8)	30.6	(1.1)	20.1	(0.8)	5.9	(0.5)	0.9	(0.2)
	Estonie	1.3	(0.3)	7.0	(0.7)	21.3	(1.1)	34.3	(1.1)	25.7	(1.1)	9.0	(0.6)	1.4	(0.3)
	Finlande	1.1	(0.2)	4.9	(0.4)	15.3	(0.7)	28.8	(0.9)	31.2	(1.1)	15.4	(0.7)	3.3	(0.3)
	France	7.1	(0.8)	12.2	(0.8)	22.1	(1.2)	28.8	(1.3)	21.7	(1.0)	7.3	(0.7)	0.8	(0.2)
	Allemagne	4.1	(0.5)	10.7	(0.8)	20.1	(0.9)	27.3	(1.1)	25.0	(1.2)	10.9	(0.7)	1.9	(0.3)
	Grèce	7.2	(1.1)	18.1	(1.0)	29.8	(1.0)	27.9	(1.2)	14.0	(1.0)	2.8	(0.3)	0.3	(0.1)
	Hongrie	3.8	(0.9)	10.4	(0.9)	25.5	(1.1)	33.2	(1.3)	21.8	(1.2)	5.1	(0.5)	0.3	(0.1)
	Islande	5.5	(0.5)	12.5	(0.6)	25.8	(0.8)	30.4	(0.9)	18.8	(0.8)	6.1	(0.4)	0.8	(0.2)
	Irlande	4.4	(0.7)	10.7	(1.0)	23.3	(1.2)	29.9	(1.0)	22.9	(0.9)	7.5	(0.7)	1.2	(0.2)
	Israël	13.9	(1.1)	19.2	(0.7)	26.0	(1.0)	24.1	(0.8)	12.8	(0.7)	3.5	(0.4)	0.5	(0.1)
	Italie	6.1	(0.4)	14.5	(0.5)	25.5	(0.6)	29.5	(0.5)	18.6	(0.5)	5.3	(0.3)	0.5	(0.1)
	Japon	3.2	(0.5)	7.5	(0.7)	16.3	(0.9)	26.6	(0.8)	29.5	(1.0)	14.4	(0.7)	2.6	(0.4)
	Corée	1.1	(0.3)	5.2	(0.7)	18.5	(1.2)	33.1	(1.1)	30.4	(1.1)	10.5	(0.9)	1.1	(0.3)
	Luxembourg	8.4	(0.5)	15.3	(0.9)	24.3	(0.7)	27.1	(0.9)	18.2	(0.9)	6.0	(0.5)	0.7	(0.1)
	Mexique	14.5	(0.6)	32.8	(0.6)	33.6	(0.6)	15.8	(0.6)	3.1	(0.3)	0.2	(0.0)	0.0	(0.0)
	Pays-Bas	2.6	(0.5)	10.6	(1.3)	21.8	(1.5)	26.9	(1.1)	25.3	(1.7)	11.2	(1.1)	1.5	(0.3)
	Nouvelle-Zélande	4.0	(0.5)	9.4	(0.5)	18.1	(1.0)	25.8	(0.9)	25.1	(0.7)	14.0	(0.7)	3.6	(0.4)
	Norvège	3.8	(0.5)	11.9	(0.9)	26.6	(0.9)	31.1	(0.7)	20.1	(0.8)	5.9	(0.6)	0.5	(0.2)
	Pologne	2.3	(0.3)	10.9	(0.7)	26.1	(0.8)	32.1	(0.8)	21.2	(1.0)	6.8	(0.5)	0.8	(0.2)
	Portugal	3.0	(0.4)	13.5	(0.9)	28.9	(1.1)	32.3	(1.1)	18.1	(1.0)	3.9	(0.5)	0.3	(0.1)
	République slovaque	5.0	(0.6)	14.2	(0.9)	27.6	(1.0)	29.2	(0.9)	17.7	(0.9)	5.6	(0.5)	0.7	(0.2)
	Slovénie	3.1	(0.2)	11.7	(0.5)	23.7	(0.7)	28.7	(1.1)	23.0	(0.7)	8.7	(0.6)	1.2	(0.3)
	Espagne	4.6	(0.4)	13.6	(0.7)	27.9	(0.7)	32.3	(0.7)	17.6	(0.6)	3.7	(0.3)	0.2	(0.1)
	Suède	5.8	(0.5)	13.4	(0.8)	25.6	(0.8)	28.4	(0.8)	18.7	(0.9)	7.1	(0.6)	1.0	(0.2)
	Suisse	3.5	(0.3)	10.6	(0.6)	21.3	(1.1)	29.8	(1.0)	24.1	(1.0)	9.2	(0.7)	1.5	(0.2)
	Turquie	6.9	(0.8)	23.0	(1.1)	34.5	(1.2)	25.2	(1.2)	9.1	(1.1)	1.1	(0.3)	0.0	(0.0)
	Royaume-Uni	3.8	(0.3)	11.2	(0.7)	22.7	(0.7)	28.8	(1.0)	22.2	(0.8)	9.5	(0.6)	1.9	(0.2)
	États-Unis	4.2	(0.5)	13.9	(0.9)	25.0	(0.9)	27.5	(0.8)	20.1	(0.9)	7.9	(0.8)	1.3	(0.3)
	Total de l'OCDE	5.4	(0.2)	14.6	(0.3)	24.8	(0.3)	27.1	(0.3)	19.6	(0.3)	7.3	(0.2)	1.1	(0.1)
	Moyenne de l'OCDE	5.0	(0.1)	13.0	(0.1)	24.4	(0.2)	28.6	(0.2)	20.6	(0.2)	7.4	(0.1)	1.1	(0.0)

Partenaires	Albanie	26.3	(1.6)	31.0	(1.3)	27.7	(1.2)	12.9	(1.3)	2.0	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Argentine	25.2	(1.7)	27.2	(1.4)	26.7	(1.2)	15.4	(1.1)	4.8	(0.7)	0.6	(0.2)	0.0	(0.0)
	Azerbaïdjan	31.5	(1.7)	38.5	(1.1)	22.4	(1.1)	6.7	(0.8)	0.8	(0.2)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Brésil	19.7	(0.9)	34.5	(1.0)	28.8	(0.9)	12.6	(0.8)	3.9	(0.4)	0.6	(0.1)	0.0	(0.0)
	Bulgarie	16.5	(1.6)	22.3	(1.5)	26.6	(1.3)	21.0	(1.4)	10.9	(1.0)	2.4	(0.5)	0.2	(0.1)
	Colombie	20.4	(1.8)	33.7	(1.2)	30.2	(1.4)	13.1	(1.0)	2.5	(0.3)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)
	Croatie	3.6	(0.5)	14.9	(1.0)	30.0	(1.1)	31.1	(1.0)	16.7	(1.0)	3.5	(0.6)	0.2	(0.1)
	Dubaï (EAU)	11.0	(0.5)	19.5	(0.6)	26.0	(0.8)	22.9	(0.7)	14.9	(0.6)	4.8	(0.3)	0.8	(0.2)
	Hong-Kong (Chine)	1.4	(0.3)	5.2	(0.6)	15.1	(0.7)	29.4	(1.0)	32.7	(1.0)	14.2	(0.9)	2.0	(0.3)
	Indonésie	24.6	(1.8)	41.0	(1.5)	27.0	(1.6)	6.9	(1.0)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Jordanie	18.0	(1.2)	27.6	(1.1)	32.2	(1.2)	17.6	(1.1)	4.1	(0.5)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Kazakhstan	22.4	(1.3)	33.0	(1.1)	27.9	(1.1)	12.8	(0.8)	3.6	(0.6)	0.3	(0.2)	0.0	(0.0)
	Kirghizistan	52.9	(1.3)	29.0	(0.9)	13.3	(0.8)	4.0	(0.5)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Lettonie	2.3	(0.6)	12.5	(1.0)	29.1	(1.1)	35.5	(1.2)	17.6	(1.1)	3.0	(0.5)	0.1	(0.1)
	Liechtenstein	1.4	(0.7)	9.9	(1.9)	23.8	(3.1)	29.8	(3.7)	25.4	(2.7)	9.0	(1.7)	0.7	(0.7)
	Lituanie	3.5	(0.6)	13.5	(0.8)	28.9	(1.0)	32.4	(1.2)	17.0	(0.8)	4.3	(0.4)	0.4	(0.1)
	Macao (Chine)	1.5	(0.2)	8.1	(0.4)	25.2	(0.8)	37.8	(0.7)	22.7	(1.0)	4.5	(0.5)	0.2	(0.1)
	Monténégro	22.2	(1.0)	31.4	(1.0)	29.4	(1.0)	13.6	(0.8)	3.1	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	c
	Panama	32.8	(2.7)	32.4	(2.0)	23.2	(1.9)	9.3	(1.2)	2.2	(0.5)	0.2	(0.1)	0.0	c
	Pérou	35.3	(1.5)	33.0	(1.3)	21.7	(1.2)	8.0	(0.8)	1.8	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Qatar	36.4	(0.6)	28.8	(0.5)	18.8	(0.6)	9.8	(0.3)	4.8	(0.2)	1.3	(0.1)	0.1	(0.0)
	Roumanie	11.9	(1.1)	29.5	(1.6)	34.1	(1.7)	19.7	(1.2)	4.4	(0.6)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
	Fédération de Russie	5.5	(0.7)	16.5	(1.1)	30.7	(1.1)	29.0	(1.2)	13.9	(0.9)	3.9	(0.5)	0.4	(0.2)
	Serbie	10.1	(0.8)	24.3	(1.0)	33.9	(1.2)	23.6	(0.7)	7.1	(0.6)	1.0	(0.2)	0.0	(0.0)
	Shanghai (Chine)	0.4	(0.1)	2.8	(0.4)	10.5	(0.7)	26.0	(1.0)	36.1	(1.1)	20.4	(1.0)	3.9	(0.5)
	Singapour	2.8	(0.2)	8.7	(0.5)	17.5	(0.6)	25.4	(0.8)	25.7	(0.7)	15.3	(0.7)	4.6	(0.5)
	Taipei chinois	2.2	(0.3)	8.9	(0.6)	21.1	(0.9)	33.3	(1.0)	25.8	(1.1)	8.0	(0.7)	0.8	(0.2)
	Thaïlande	12.2	(1.1)	30.6	(1.0)	34.7	(1.3)	17.5	(0.9)	4.4	(0.5)	0.6	(0.3)	0.0	(0.0)
	Trinité-et-Tobago	25.1	(0.9)	24.9	(0.9)	25.2	(0.9)	16.0	(0.8)	7.1	(0.4)	1.8	(0.2)	0.1	(0.1)
	Tunisie	21.3	(1.2)	32.4	(1.1)	30.9	(1.0)	13.0	(0.8)	2.2	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Uruguay	17.0	(0.9)	25.6	(0.9)	29.3	(1.0)	19.5	(1.0)	7.1	(0.5)	1.4	(0.2)	0.1	(0.0)

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367016>

[Partie 1/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture scientifique, selon le sexe

Tableau I.3.5

		Niveaux de compétence des garçons													
		Sous le niveau 1 (score inférieur à 334.94 points)		Niveau 1 (de 334.94 à 409.54 points)		Niveau 2 (de 409.54 à 484.14 points)		Niveau 3 (de 484.14 à 558.73 points)		Niveau 4 (de 558.73 à 633.33 points)		Niveau 5 (de 633.33 à 707.93 points)		Niveau 6 (score supérieur à 707.93 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	4.2	(0.4)	9.9	(0.6)	19.4	(0.8)	26.8	(0.8)	24.1	(0.8)	12.1	(0.7)	3.7	(0.6)
	Autriche	6.6	(1.0)	15.0	(1.2)	22.3	(1.2)	24.8	(1.3)	21.3	(1.4)	8.6	(1.1)	1.3	(0.3)
	Belgique	6.6	(0.9)	11.3	(0.8)	20.1	(0.9)	25.8	(1.0)	24.6	(1.2)	10.3	(0.9)	1.3	(0.3)
	Canada	2.2	(0.3)	7.7	(0.5)	20.2	(0.7)	29.8	(1.0)	26.6	(1.1)	11.7	(0.7)	1.8	(0.3)
	Chili	7.9	(1.0)	23.2	(1.3)	33.8	(1.4)	25.0	(1.5)	8.8	(1.0)	1.3	(0.3)	0.0	(0.1)
	République tchèque	5.0	(0.7)	12.9	(1.2)	25.8	(1.3)	29.1	(1.6)	19.1	(1.1)	6.8	(0.8)	1.3	(0.3)
	Danemark	3.7	(0.5)	11.5	(0.8)	25.4	(1.2)	30.2	(1.3)	20.7	(1.1)	7.2	(0.8)	1.3	(0.4)
	Estonie	1.4	(0.4)	7.2	(1.0)	21.8	(1.7)	33.0	(1.6)	26.0	(1.4)	9.3	(0.9)	1.4	(0.3)
	Finlande	1.3	(0.3)	6.2	(0.7)	17.6	(1.1)	28.6	(1.6)	28.6	(1.6)	14.4	(1.0)	3.2	(0.4)
	France	8.0	(1.1)	12.5	(1.1)	20.7	(1.3)	26.7	(1.7)	21.9	(1.3)	9.0	(1.0)	1.2	(0.3)
	Allemagne	4.2	(0.6)	10.8	(1.0)	19.9	(1.1)	26.0	(1.6)	24.6	(1.6)	12.1	(1.0)	2.5	(0.5)
	Grèce	8.3	(1.4)	19.9	(1.5)	29.0	(1.6)	26.1	(1.5)	13.5	(1.2)	3.0	(0.4)	0.2	(0.2)
	Hongrie	4.3	(1.0)	11.0	(1.1)	24.4	(1.5)	32.3	(1.9)	22.0	(1.6)	5.6	(0.7)	0.4	(0.2)
	Islande	6.5	(0.6)	12.8	(0.9)	23.9	(1.2)	29.0	(1.2)	19.6	(1.2)	7.0	(0.8)	1.1	(0.3)
	Irlande	5.5	(1.0)	10.5	(1.0)	22.9	(1.4)	29.2	(1.2)	22.8	(1.2)	7.6	(0.9)	1.4	(0.3)
	Israël	15.8	(1.5)	18.9	(1.2)	24.4	(1.7)	22.8	(1.1)	13.3	(1.0)	4.1	(0.5)	0.7	(0.3)
	Italie	6.9	(0.6)	15.4	(0.7)	24.6	(0.7)	27.4	(0.8)	18.7	(0.8)	6.3	(0.4)	0.6	(0.1)
	Japon	4.1	(0.8)	9.0	(0.9)	16.8	(1.2)	24.7	(1.2)	28.2	(1.6)	14.5	(1.2)	2.6	(0.6)
	Corée	1.5	(0.5)	6.0	(1.0)	19.0	(1.8)	31.4	(1.6)	29.2	(1.5)	11.3	(1.2)	1.5	(0.5)
	Luxembourg	9.0	(0.7)	15.0	(1.0)	22.3	(0.9)	26.4	(1.2)	19.3	(1.0)	7.1	(0.7)	0.9	(0.2)
	Mexique	14.3	(0.7)	31.7	(0.9)	32.9	(0.8)	17.2	(0.9)	3.7	(0.4)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
	Pays-Bas	2.7	(0.6)	9.6	(1.4)	22.2	(1.9)	27.0	(1.6)	25.3	(1.9)	11.6	(1.2)	1.6	(0.4)
	Nouvelle-Zélande	5.3	(0.8)	10.3	(0.7)	18.0	(1.2)	23.4	(1.1)	24.1	(1.4)	14.4	(1.0)	4.4	(0.5)
	Norvège	4.4	(0.6)	12.5	(1.0)	26.2	(1.3)	30.3	(1.2)	19.7	(1.1)	6.3	(0.9)	0.5	(0.2)
	Pologne	3.2	(0.5)	12.3	(1.0)	25.8	(1.2)	29.7	(1.2)	20.5	(1.0)	7.5	(0.8)	1.0	(0.3)
	Portugal	3.7	(0.5)	14.7	(1.3)	27.9	(1.3)	31.1	(1.2)	17.8	(1.3)	4.5	(0.6)	0.3	(0.2)
République slovaque	5.2	(0.7)	15.2	(1.2)	27.6	(1.5)	27.5	(1.4)	16.9	(1.1)	6.7	(0.7)	0.9	(0.3)	
Slovénie	4.0	(0.3)	13.8	(0.7)	24.1	(0.8)	26.9	(1.2)	21.8	(0.9)	8.2	(0.7)	1.3	(0.5)	
Espagne	4.8	(0.5)	13.5	(0.8)	26.2	(0.9)	31.4	(0.8)	19.1	(0.8)	4.7	(0.4)	0.3	(0.1)	
Suède	6.8	(0.7)	13.5	(1.0)	25.2	(1.4)	27.5	(1.1)	18.2	(1.1)	7.4	(0.8)	1.3	(0.4)	
Suisse	3.2	(0.4)	10.3	(0.7)	21.4	(1.1)	28.7	(1.2)	24.4	(1.3)	10.0	(0.9)	2.1	(0.3)	
Turquie	8.1	(0.9)	25.2	(1.3)	33.7	(1.2)	23.4	(1.5)	8.8	(1.3)	0.9	(0.3)	0.0	(0.0)	
Royaume-Uni	4.0	(0.6)	10.6	(0.8)	21.8	(1.1)	27.6	(1.2)	22.9	(1.2)	10.7	(0.9)	2.4	(0.4)	
États-Unis	3.8	(0.6)	13.2	(1.0)	23.4	(1.2)	27.1	(1.2)	22.0	(1.1)	9.0	(0.9)	1.5	(0.4)	
Total de l'OCDE	5.6	(0.2)	14.7	(0.4)	24.0	(0.4)	26.2	(0.4)	20.0	(0.4)	8.1	(0.3)	1.4	(0.1)	
Moyenne de l'OCDE	5.5	(0.1)	13.3	(0.2)	23.8	(0.2)	27.5	(0.2)	20.5	(0.2)	8.0	(0.1)	1.4	(0.1)	

Partenaires	Albanie	32.0	(2.1)	32.0	(1.5)	24.0	(1.4)	10.3	(1.4)	1.6	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Argentine	27.3	(1.9)	26.4	(1.7)	25.3	(1.4)	15.0	(1.2)	5.3	(0.9)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
	Azerbaïdjan	33.7	(1.9)	38.4	(1.5)	20.7	(1.2)	6.3	(0.8)	0.8	(0.3)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Brésil	19.6	(1.0)	34.0	(1.1)	28.7	(1.0)	12.7	(1.0)	4.3	(0.5)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
	Bulgarie	20.4	(2.1)	22.9	(2.1)	24.7	(1.8)	19.0	(1.5)	10.5	(1.2)	2.4	(0.6)	0.2	(0.2)
	Colombie	16.7	(2.0)	31.1	(1.8)	33.1	(1.8)	15.7	(1.5)	3.2	(0.6)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Croatie	4.4	(0.7)	16.1	(1.2)	30.3	(1.3)	29.2	(1.3)	16.4	(1.3)	3.4	(0.6)	0.2	(0.2)
	Dubaï (EAU)	15.2	(0.7)	21.8	(0.9)	23.7	(1.2)	20.1	(1.0)	13.8	(0.9)	4.5	(0.5)	0.8	(0.2)
	Hong-Kong (Chine)	1.6	(0.4)	5.6	(0.9)	15.0	(1.0)	27.8	(1.2)	32.5	(1.4)	15.1	(1.2)	2.4	(0.4)
	Indonésie	26.9	(2.3)	41.6	(1.7)	24.8	(1.7)	6.2	(1.1)	0.6	(0.3)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Jordanie	24.2	(2.0)	29.7	(1.6)	28.8	(1.8)	13.7	(1.4)	3.3	(0.7)	0.3	(0.2)	0.0	(0.0)
	Kazakhstan	24.8	(1.4)	33.1	(1.5)	25.9	(1.3)	12.1	(1.0)	3.8	(0.7)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)
	Kirghizistan	57.9	(1.6)	26.4	(1.1)	11.2	(0.9)	3.8	(0.8)	0.6	(0.2)	0.0	(0.1)	0.0	c
	Lettonie	2.8	(0.8)	14.0	(1.4)	28.9	(1.8)	34.0	(1.6)	16.6	(1.4)	3.5	(0.7)	0.2	(0.2)
	Liechtenstein	1.5	(1.3)	7.7	(2.8)	23.3	(3.8)	28.6	(3.9)	28.0	(3.0)	9.8	(2.5)	1.0	(0.9)
	Lituanie	4.1	(0.9)	15.9	(1.1)	30.2	(1.6)	31.0	(1.6)	14.8	(0.9)	3.9	(0.6)	0.2	(0.1)
	Macao (Chine)	1.8	(0.3)	8.9	(0.6)	25.2	(1.0)	36.2	(1.0)	22.8	(1.4)	4.8	(0.8)	0.3	(0.1)
	Monténégro	24.7	(1.8)	32.1	(1.8)	27.4	(1.3)	12.4	(1.3)	3.3	(0.5)	0.3	(0.2)	0.0	c
	Panama	32.0	(3.3)	33.8	(3.0)	24.4	(2.6)	7.9	(1.3)	1.7	(0.5)	0.2	(0.1)	0.0	c
	Pérou	34.9	(1.6)	33.4	(1.3)	21.3	(1.3)	7.9	(0.8)	2.2	(0.5)	0.3	(0.2)	0.0	(0.1)
	Qatar	43.2	(0.9)	26.9	(0.7)	15.0	(0.9)	8.4	(0.5)	4.8	(0.4)	1.5	(0.3)	0.2	(0.1)
	Roumanie	13.8	(1.5)	30.9	(1.8)	32.5	(2.0)	17.9	(1.4)	4.5	(0.9)	0.4	(0.3)	0.0	c
	Fédération de Russie	6.2	(0.9)	16.6	(1.3)	30.5	(1.2)	28.3	(1.2)	13.9	(1.1)	4.0	(0.6)	0.5	(0.2)
	Serbie	10.8	(1.0)	24.8	(1.4)	32.7	(1.6)	22.4	(1.2)	8.0	(0.7)	1.2	(0.3)	0.0	(0.1)
	Shanghai (Chine)	0.5	(0.2)	3.3	(0.5)	11.4	(1.0)	25.1	(1.5)	34.1	(1.5)	20.8	(1.2)	4.8	(0.7)
	Singapour	3.6	(0.4)	8.9	(0.8)	16.9	(1.0)	25.2	(1.1)	24.7	(0.9)	15.5	(0.9)	5.3	(0.7)
	Taipei chinois	2.9	(0.5)	9.4	(0.8)	20.4	(1.3)	31.1	(1.5)	26.7	(1.4)	8.6	(0.9)	0.8	(0.3)
	Thaïlande	14.8	(1.7)	32.2	(1.3)	32.0	(1.7)	16.4	(1.5)	4.0	(0.6)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Trinité-et-Tobago	29.1	(1.3)	24.2	(1.2)	23.5	(1.5)	14.6	(0.9)	6.7	(0.7)	1.7	(0.4)	0.1	(0.1)
	Tunisie	22.5	(1.3)	31.1	(1.4)	29.7	(1.3)	14.0	(1.2)	2.5	(0.5)	0.2	(0.2)	0.0	(0.0)
	Uruguay	18.3	(1.2)	24.8	(1.2)	28.0	(1.2)	19.7	(1.2)	7.5	(0.7)	1.7	(0.3)	0.1	(0.1)



[Partie 2/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture scientifique, selon le sexe

Tableau I.3.5

		Niveaux de compétence des filles													
		Sous le niveau 1 (score inférieur à 334.94 points)		Niveau 1 (de 334.94 à 409.54 points)		Niveau 2 (de 409.54 à 484.14 points)		Niveau 3 (de 484.14 à 558.73 points)		Niveau 4 (de 558.73 à 633.33 points)		Niveau 5 (de 633.33 à 707.93 points)		Niveau 6 (score supérieur à 707.93 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	2.7	(0.3)	8.4	(0.5)	20.6	(0.7)	30.0	(0.8)	24.9	(0.8)	10.8	(0.7)	2.5	(0.5)
	Autriche	6.8	(1.0)	13.5	(1.2)	25.3	(1.6)	28.3	(1.3)	19.9	(1.3)	5.5	(0.7)	0.6	(0.2)
	Belgique	6.1	(0.8)	12.1	(0.8)	21.3	(0.9)	28.7	(1.1)	23.4	(1.1)	7.7	(0.6)	0.8	(0.2)
	Canada	1.9	(0.2)	7.3	(0.4)	21.6	(0.6)	32.7	(0.8)	25.8	(0.7)	9.3	(0.5)	1.4	(0.2)
	Chili	8.9	(0.9)	24.7	(1.3)	36.5	(1.4)	22.2	(1.2)	6.9	(0.9)	0.8	(0.3)	0.0	(0.0)
	République tchèque	4.2	(0.7)	12.3	(1.1)	25.4	(1.4)	28.6	(1.4)	20.9	(1.2)	7.5	(0.8)	1.1	(0.3)
	Danemark	4.5	(0.6)	13.4	(0.9)	26.6	(1.1)	31.1	(1.4)	19.5	(1.1)	4.6	(0.6)	0.5	(0.2)
	Estonie	1.2	(0.4)	6.9	(0.9)	20.8	(1.7)	35.7	(1.4)	25.4	(1.4)	8.5	(0.9)	1.5	(0.4)
	Finlande	0.9	(0.2)	3.6	(0.4)	12.9	(1.0)	29.0	(1.3)	33.9	(1.1)	16.3	(0.9)	3.4	(0.4)
	France	6.2	(0.8)	11.8	(1.1)	23.3	(1.7)	30.9	(1.7)	21.5	(1.3)	5.7	(0.7)	0.5	(0.2)
	Allemagne	3.9	(0.6)	10.6	(1.0)	20.4	(1.2)	28.8	(1.5)	25.4	(1.4)	9.6	(1.0)	1.4	(0.3)
	Grèce	6.0	(1.0)	16.4	(1.0)	30.6	(1.2)	29.5	(1.4)	14.4	(1.1)	2.6	(0.4)	0.3	(0.1)
	Hongrie	3.3	(1.1)	9.6	(0.9)	26.7	(1.3)	34.1	(1.5)	21.6	(1.5)	4.5	(0.6)	0.2	(0.1)
	Islande	4.4	(0.6)	12.2	(0.9)	27.7	(1.3)	31.9	(1.5)	18.0	(1.3)	5.3	(0.6)	0.5	(0.2)
	Irlande	3.3	(0.6)	11.0	(1.6)	23.7	(1.5)	30.7	(1.3)	23.0	(1.3)	7.4	(0.9)	0.9	(0.3)
	Israël	12.0	(1.0)	19.5	(1.1)	27.6	(1.2)	25.4	(1.0)	12.4	(0.9)	2.9	(0.4)	0.2	(0.1)
	Italie	5.3	(0.4)	13.6	(0.6)	26.3	(0.9)	31.6	(0.7)	18.6	(0.6)	4.3	(0.3)	0.3	(0.1)
	Japon	2.2	(0.5)	5.9	(0.8)	15.7	(1.1)	28.6	(1.3)	30.9	(1.4)	14.2	(1.0)	2.5	(0.5)
	Corée	0.7	(0.3)	4.3	(0.8)	17.9	(1.5)	35.1	(1.6)	31.7	(1.7)	9.7	(1.2)	0.6	(0.2)
	Luxembourg	7.9	(0.6)	15.5	(1.1)	26.4	(1.2)	27.9	(1.1)	17.0	(1.1)	4.9	(0.6)	0.5	(0.1)
	Mexique	14.8	(0.7)	34.0	(0.8)	34.2	(0.8)	14.4	(0.6)	2.5	(0.3)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)
	Pays-Bas	2.4	(0.7)	11.6	(1.5)	21.5	(1.5)	26.8	(1.4)	25.3	(1.8)	10.9	(1.2)	1.4	(0.3)
	Nouvelle-Zélande	2.6	(0.5)	8.4	(0.8)	18.1	(1.3)	28.4	(1.5)	26.2	(1.2)	13.5	(1.0)	2.8	(0.5)
	Norvège	3.2	(0.5)	11.3	(1.1)	27.1	(1.1)	32.0	(1.0)	20.4	(1.0)	5.5	(0.8)	0.5	(0.2)
	Pologne	1.4	(0.3)	9.4	(0.9)	26.4	(1.4)	34.4	(1.1)	21.9	(1.2)	6.1	(0.5)	0.5	(0.2)
	Portugal	2.4	(0.4)	12.3	(1.3)	29.9	(1.6)	33.5	(1.3)	18.3	(1.1)	3.3	(0.7)	0.2	(0.2)
	République slovaque	4.9	(0.8)	13.3	(1.2)	27.6	(1.3)	30.8	(1.1)	18.6	(1.2)	4.4	(0.7)	0.5	(0.2)
	Slovénie	2.1	(0.3)	9.5	(0.7)	23.3	(1.1)	30.6	(1.5)	24.2	(1.3)	9.3	(1.1)	1.1	(0.4)
	Espagne	4.4	(0.5)	13.8	(0.9)	29.7	(0.9)	33.3	(0.8)	15.9	(0.7)	2.8	(0.3)	0.1	(0.1)
	Suède	4.7	(0.7)	13.2	(1.0)	26.1	(1.1)	29.4	(1.4)	19.2	(1.0)	6.8	(0.7)	0.7	(0.2)
	Suisse	3.7	(0.5)	10.9	(0.8)	21.3	(1.4)	30.9	(1.3)	23.8	(1.3)	8.4	(0.9)	1.0	(0.2)
	Turquie	5.7	(1.0)	20.8	(1.6)	35.5	(1.6)	27.2	(1.7)	9.5	(1.2)	1.3	(0.4)	0.1	(0.1)
	Royaume-Uni	3.7	(0.4)	11.8	(0.9)	23.5	(0.9)	29.9	(1.2)	21.5	(1.2)	8.4	(0.8)	1.4	(0.3)
États-Unis	4.6	(0.6)	14.7	(1.2)	26.7	(1.4)	28.0	(1.1)	18.2	(1.2)	6.7	(0.8)	1.0	(0.4)	
Total de l'OCDE	5.2	(0.2)	14.6	(0.4)	25.7	(0.4)	28.0	(0.4)	19.1	(0.4)	6.5	(0.3)	0.9	(0.1)	
Moyenne de l'OCDE	4.5	(0.1)	12.6	(0.2)	24.9	(0.2)	29.7	(0.2)	20.6	(0.2)	6.8	(0.1)	0.9	(0.0)	
Partenaires	Albanie	20.3	(1.5)	30.0	(1.7)	31.5	(1.8)	15.7	(1.8)	2.5	(0.5)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Argentine	23.4	(1.9)	27.9	(1.6)	27.9	(1.6)	15.7	(1.5)	4.4	(0.7)	0.6	(0.3)	0.1	(0.1)
	Azerbaïdjan	29.3	(1.8)	38.6	(1.4)	24.3	(1.4)	7.1	(1.0)	0.8	(0.3)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Brésil	19.8	(1.0)	34.9	(1.2)	28.9	(1.3)	12.5	(0.9)	3.4	(0.4)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
	Bulgarie	12.4	(1.2)	21.6	(1.5)	28.7	(1.4)	23.2	(1.5)	11.4	(1.3)	2.5	(0.5)	0.2	(0.1)
	Colombie	23.7	(1.9)	36.0	(1.4)	27.6	(1.6)	10.7	(1.0)	1.9	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Croatie	2.7	(0.6)	13.6	(1.3)	29.7	(1.3)	33.2	(1.5)	17.1	(1.3)	3.6	(0.7)	0.2	(0.1)
	Dubaï (EAU)	6.7	(0.5)	17.1	(1.0)	28.4	(1.2)	25.9	(1.1)	16.1	(0.8)	5.0	(0.5)	0.8	(0.3)
	Hong-Kong (Chine)	1.2	(0.3)	4.8	(0.7)	15.2	(1.0)	31.1	(1.5)	32.9	(1.3)	13.1	(1.4)	1.6	(0.4)
	Indonésie	22.3	(1.8)	40.5	(2.0)	29.1	(2.0)	7.6	(1.1)	0.5	(0.3)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Jordanie	11.8	(1.3)	25.5	(1.4)	35.6	(1.4)	21.5	(1.7)	4.9	(0.7)	0.6	(0.2)	0.0	(0.0)
	Kazakhstan	20.1	(1.5)	32.9	(1.4)	29.8	(1.8)	13.6	(1.1)	3.4	(0.7)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
	Kirghizistan	48.2	(1.6)	31.6	(1.3)	15.2	(1.1)	4.2	(0.5)	0.8	(0.3)	0.0	(0.0)	0.0	c
	Lettonie	1.7	(0.5)	10.9	(1.2)	29.2	(1.7)	37.1	(1.7)	18.6	(1.4)	2.5	(0.6)	0.0	(0.0)
	Liechtenstein	1.3	(1.1)	12.4	(2.7)	24.3	(3.7)	31.2	(5.9)	22.4	(4.9)	8.0	(3.0)	0.4	(0.9)
	Lituanie	2.9	(0.6)	11.1	(1.0)	27.6	(1.2)	33.9	(1.3)	19.3	(1.2)	4.7	(0.6)	0.5	(0.2)
	Macao (Chine)	1.2	(0.2)	7.3	(0.4)	25.1	(0.9)	39.3	(1.1)	22.5	(1.1)	4.3	(0.4)	0.2	(0.1)
	Monténégro	19.6	(1.4)	30.7	(1.4)	31.6	(1.4)	14.9	(1.0)	3.0	(0.6)	0.2	(0.2)	0.0	c
	Panama	33.5	(3.0)	30.9	(2.3)	22.0	(2.0)	10.7	(1.6)	2.6	(0.8)	0.2	(0.2)	0.0	c
	Pérou	35.7	(1.9)	32.7	(2.0)	22.1	(1.5)	8.1	(1.1)	1.3	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Qatar	29.4	(0.7)	30.8	(0.9)	22.6	(0.7)	11.3	(0.5)	4.8	(0.3)	1.1	(0.2)	0.1	(0.0)
	Roumanie	10.1	(1.2)	28.1	(1.9)	35.7	(2.1)	21.4	(1.6)	4.3	(0.6)	0.3	(0.2)	0.0	(0.0)
	Fédération de Russie	4.8	(0.7)	16.5	(1.2)	30.9	(1.4)	29.8	(1.6)	13.9	(1.1)	3.9	(0.6)	0.4	(0.2)
	Serbie	9.4	(1.0)	23.7	(1.1)	35.1	(1.4)	24.8	(1.0)	6.2	(0.8)	0.8	(0.2)	0.0	(0.0)
	Shanghai (Chine)	0.3	(0.1)	2.2	(0.3)	9.6	(0.9)	26.8	(1.3)	38.0	(1.5)	20.0	(1.2)	3.0	(0.7)
	Singapour	1.9	(0.3)	8.5	(0.6)	18.2	(0.8)	25.6	(1.0)	26.7	(1.0)	15.2	(0.8)	3.9	(0.5)
	Taipei chinois	1.4	(0.3)	8.3	(0.8)	21.8	(1.2)	35.4	(1.4)	24.8	(1.4)	7.5	(1.3)	0.8	(0.4)
	Thaïlande	10.2	(1.1)	29.4	(1.4)	36.7	(1.5)	18.3	(1.0)	4.7	(0.6)	0.7	(0.3)	0.0	(0.0)
	Trinité-et-Tobago	21.0	(0.8)	25.5	(1.3)	26.8	(1.4)	17.3	(1.4)	7.5	(0.6)	1.8	(0.3)	0.1	(0.1)
	Tunisie	20.3	(1.3)	33.6	(1.3)	32.0	(1.7)	12.2	(1.0)	1.9	(0.5)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
	Uruguay	15.8	(1.1)	26.4	(1.2)	30.4	(1.3)	19.4	(1.2)	6.8	(0.6)	1.1	(0.3)	0.1	(0.1)

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367016>

[Partie 1/1]

Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur l'échelle de culture scientifique

Tableau I.3.6

		Tous les élèves				Différences selon le sexe					Centiles												
		Score moyen		Écart type		Garçons		Filles		Différence (G – F)		5°		10°		25°		75°		90°		95°	
		Score moyen	Er. T.	Éc. T.	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.
		Score moyen	Er. T.	Éc. T.	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.
OCDE	Australie	527 (2.5)	101 (1.6)			527 (3.1)	528 (2.8)	-1 (3.2)			355 (4.0)	395 (4.0)	461 (2.8)	597 (2.8)	655 (3.9)	688 (5.0)							
	Autriche	494 (3.2)	102 (2.2)			498 (4.2)	490 (4.4)	8 (5.7)			321 (6.8)	358 (6.2)	424 (4.8)	569 (3.6)	623 (3.3)	653 (3.4)							
	Belgique	507 (2.5)	105 (2.3)			510 (3.6)	503 (3.2)	6 (4.5)			321 (6.2)	364 (4.8)	438 (3.6)	583 (2.8)	634 (3.1)	661 (3.2)							
	Canada	529 (1.6)	90 (0.9)			531 (1.9)	526 (1.9)	5 (1.9)			377 (2.8)	412 (2.7)	469 (2.0)	593 (1.7)	642 (1.7)	669 (2.6)							
	Chili	447 (2.9)	81 (1.5)			452 (3.5)	443 (3.5)	9 (3.8)			315 (4.3)	343 (4.1)	392 (3.5)	502 (3.6)	553 (3.8)	583 (5.0)							
	République tchèque	500 (3.0)	97 (1.9)			498 (4.0)	503 (3.2)	-5 (4.2)			338 (6.5)	375 (5.6)	437 (3.9)	568 (3.4)	624 (4.0)	657 (4.4)							
	Danemark	499 (2.5)	92 (1.3)			505 (3.0)	494 (2.9)	12 (3.2)			343 (4.1)	379 (3.9)	438 (3.1)	564 (2.9)	615 (3.7)	645 (3.8)							
	Estonie	528 (2.7)	84 (1.6)			527 (3.1)	528 (3.1)	-1 (3.2)			388 (5.0)	419 (4.7)	472 (3.8)	586 (3.1)	635 (3.5)	665 (4.3)							
	Finlande	554 (2.3)	89 (1.1)			546 (2.7)	562 (2.6)	-15 (2.6)			400 (4.2)	437 (4.2)	496 (3.3)	617 (2.9)	665 (3.0)	694 (3.6)							
	France	498 (3.6)	103 (2.8)			500 (4.6)	497 (3.5)	3 (3.9)			314 (8.1)	358 (7.1)	433 (5.6)	572 (3.8)	624 (4.2)	653 (4.6)							
	Allemagne	520 (2.8)	101 (1.9)			523 (3.7)	518 (3.3)	6 (4.2)			345 (7.0)	383 (6.2)	452 (4.1)	594 (3.3)	645 (3.5)	675 (3.8)							
	Grèce	470 (4.0)	92 (2.1)			465 (5.1)	475 (3.7)	-10 (3.8)			318 (7.6)	353 (6.3)	409 (5.3)	535 (3.8)	586 (3.6)	616 (3.4)							
	Hongrie	503 (3.1)	86 (2.9)			503 (3.8)	503 (3.5)	0 (3.8)			348 (11.4)	388 (7.6)	446 (4.6)	564 (3.7)	609 (3.6)	636 (4.4)							
	Islande	496 (1.4)	95 (1.2)			496 (2.1)	495 (2.0)	2 (2.9)			330 (4.3)	370 (4.3)	435 (2.6)	561 (2.2)	616 (2.8)	647 (4.4)							
	Irlande	508 (3.3)	97 (2.1)			507 (4.3)	509 (3.8)	-3 (4.8)			341 (8.3)	382 (4.9)	445 (3.7)	576 (3.3)	627 (4.0)	656 (4.4)							
	Israël	455 (3.1)	107 (2.4)			453 (4.4)	456 (3.2)	-3 (4.4)			275 (8.1)	314 (5.5)	382 (4.5)	531 (3.3)	590 (4.0)	623 (4.2)							
	Italie	489 (1.8)	97 (1.5)			488 (2.5)	490 (2.0)	-2 (2.9)			325 (3.8)	362 (2.6)	424 (2.3)	557 (2.0)	609 (2.0)	639 (2.3)							
	Japon	539 (3.4)	100 (2.5)			534 (5.5)	545 (3.9)	-12 (6.7)			361 (8.7)	405 (7.3)	477 (4.8)	610 (3.2)	659 (3.5)	686 (4.1)							
	Corée	538 (3.4)	82 (2.3)			537 (5.0)	539 (4.2)	-2 (6.3)			399 (6.5)	431 (5.2)	485 (4.2)	595 (3.7)	640 (3.7)	665 (4.8)							
	Luxembourg	484 (1.2)	104 (1.1)			487 (2.0)	480 (1.6)	7 (2.6)			304 (4.6)	345 (3.2)	415 (3.1)	558 (2.3)	615 (2.1)	646 (4.0)							
	Mexique	416 (1.8)	77 (0.9)			419 (2.0)	413 (1.9)	6 (1.6)			291 (2.8)	318 (2.1)	364 (1.7)	468 (2.1)	517 (2.8)	544 (2.8)							
	Pays-Bas	522 (5.4)	96 (2.1)			524 (5.3)	520 (5.9)	4 (3.0)			362 (6.8)	395 (7.0)	453 (7.6)	594 (5.1)	645 (4.8)	673 (4.9)							
	Nouvelle-Zélande	532 (2.6)	107 (2.0)			529 (4.0)	535 (2.9)	-6 (4.6)			348 (5.6)	390 (4.3)	461 (4.1)	608 (3.0)	667 (3.3)	697 (3.6)							
	Norvège	500 (2.6)	90 (1.0)			498 (3.0)	502 (2.8)	-4 (2.8)			346 (4.4)	382 (3.3)	440 (3.0)	563 (2.9)	615 (3.7)	644 (4.0)							
	Pologne	508 (2.4)	87 (1.2)			505 (2.7)	511 (2.8)	-6 (2.7)			364 (3.9)	396 (3.3)	448 (2.7)	569 (2.7)	621 (2.9)	650 (3.8)							
	Portugal	493 (2.9)	83 (1.4)			491 (3.4)	495 (3.0)	-3 (2.8)			354 (4.0)	384 (3.7)	436 (3.7)	551 (3.0)	601 (3.3)	627 (3.8)							
	République slovaque	490 (3.0)	95 (2.6)			490 (4.0)	491 (3.2)	-1 (4.1)			335 (6.0)	371 (4.9)	427 (3.9)	556 (3.4)	612 (4.1)	643 (4.6)							
	Slovénie	512 (1.1)	94 (1.0)			505 (1.7)	519 (1.6)	-14 (2.5)			355 (2.9)	387 (2.3)	446 (2.0)	580 (2.4)	633 (3.0)	661 (4.3)							
	Espagne	488 (2.1)	87 (1.1)			492 (2.5)	485 (2.3)	7 (2.3)			338 (3.5)	373 (3.2)	431 (3.0)	549 (2.2)	597 (2.2)	625 (2.3)							
	Suède	495 (2.7)	100 (1.5)			493 (3.0)	497 (3.2)	-4 (3.0)			327 (4.7)	367 (4.6)	429 (3.8)	564 (3.4)	622 (3.9)	654 (4.8)							
	Suisse	517 (2.8)	96 (1.4)			520 (3.2)	512 (3.0)	8 (2.7)			352 (4.2)	388 (3.6)	452 (3.5)	585 (3.4)	637 (3.8)	667 (4.3)							
	Turquie	454 (3.6)	81 (2.0)			448 (3.8)	460 (4.5)	-12 (4.1)			322 (5.0)	350 (4.2)	397 (3.3)	510 (4.6)	560 (5.8)	587 (6.4)							
	Royaume-Uni	514 (2.5)	99 (1.4)			519 (3.6)	509 (3.2)	9 (4.5)			348 (4.3)	385 (3.6)	447 (3.7)	583 (3.1)	640 (3.3)	672 (3.9)							
États-Unis	502 (3.6)	98 (1.7)			509 (4.2)	495 (3.7)	14 (3.3)			341 (4.8)	374 (4.5)	433 (3.9)	572 (4.7)	629 (5.1)	662 (6.7)								
Total de l'OCDE	496 (1.2)	100 (0.6)			498 (1.5)	494 (1.3)	4 (1.3)			331 (1.7)	366 (1.5)	427 (1.4)	568 (1.5)	625 (1.9)	657 (2.1)								
Moyenne de l'OCDE	501 (0.5)	94 (0.3)			501 (0.6)	501 (0.6)	0 (0.6)			341 (1.0)	377 (0.8)	438 (0.7)	567 (0.6)	619 (0.6)	649 (0.7)								
Partenaires	Albanie	391 (3.9)	89 (1.7)			377 (4.8)	406 (4.0)	-29 (4.1)			242 (5.4)	276 (4.7)	331 (4.5)	454 (4.8)	504 (4.9)	532 (4.8)							
	Argentine	401 (4.6)	102 (3.7)			397 (5.1)	404 (4.8)	-8 (3.8)			228 (10.6)	271 (7.6)	334 (5.5)	471 (5.5)	530 (6.6)	564 (7.9)							
	Azerbaïdjan	373 (3.1)	74 (1.6)			370 (3.4)	377 (3.2)	-7 (2.6)			257 (4.9)	281 (4.0)	321 (3.6)	421 (3.7)	471 (5.1)	502 (5.6)							
	Brésil	405 (2.4)	84 (1.3)			407 (2.6)	404 (2.6)	3 (1.8)			275 (3.5)	302 (3.1)	348 (2.3)	458 (3.4)	517 (4.0)	554 (4.8)							
	Bulgarie	439 (5.9)	106 (2.5)			430 (6.8)	450 (5.3)	-20 (4.4)			263 (7.6)	302 (7.0)	367 (7.6)	514 (6.8)	575 (5.7)	607 (7.1)							
	Colombie	402 (3.6)	81 (1.8)			413 (4.3)	392 (3.7)	21 (3.5)			268 (6.6)	298 (6.2)	348 (4.7)	457 (3.6)	506 (3.6)	536 (4.1)							
	Croatie	486 (2.8)	85 (1.8)			482 (3.5)	491 (3.9)	-9 (4.7)			348 (4.7)	377 (4.0)	429 (3.7)	546 (3.5)	595 (4.0)	624 (5.0)							
	Dubaï (EAU)	466 (1.2)	106 (1.1)			453 (1.8)	480 (1.6)	-27 (2.4)			294 (2.5)	330 (2.5)	391 (1.6)	542 (1.9)	606 (3.0)	638 (3.3)							
	Hong-Kong (Chine)	549 (2.8)	87 (2.0)			550 (3.8)	548 (3.4)	3 (4.7)			393 (7.3)	432 (4.9)	494 (3.9)	610 (2.9)	655 (2.9)	681 (3.3)							
	Indonésie	383 (3.8)	69 (2.1)			378 (4.2)	387 (4.0)	-9 (3.3)			272 (5.4)	296 (4.0)	336 (3.7)	428 (4.6)	472 (6.2)	499 (5.4)							
	Jordanie	415 (3.5)	89 (2.1)			398 (5.5)	433 (4.2)	-35 (6.9)			264 (6.2)	301 (5.4)	357 (4.4)	477 (3.9)	526 (4.4)	556 (5.0)							
	Kazakhstan	400 (3.1)	87 (1.7)			396 (3.4)	405 (3.5)	-9 (2.9)			262 (4.9)	293 (4.3)	342 (3.4)	458 (3.8)	515 (5.1)	549 (6.1)							
	Kirghizistan	330 (2.9)	91 (2.0)			318 (3.7)	340 (2.9)	-22 (3.1)			183 (4.9)	215 (4.6)	269 (3.9)	388 (3.4)	444 (5.0)	482 (6.1)							
	Lettonie	494 (3.1)	78 (1.7)			490 (3.7)	497 (3.2)	-7 (3.4)			365 (5.7)	392 (4.5)	440 (4.1)	548 (3.2)	593 (4.0)	619 (3.3)							
	Liechtenstein	520 (3.4)	87 (3.4)			527 (5.0)	511 (5.1)	16 (7.5)			373 (10.5)	402 (9.3)	457 (7.4)	583 (6.2)	631 (9.3)	659 (7.3)							
	Lituanie	491 (2.9)	85 (2.1)			483 (3.5)	500 (2.9)	-17 (2.9)			351 (6.1)	382 (4.9)	434 (3.7)	549 (3.2)	600 (3.9)	630 (3.7)							
	Macao (Chine)	511 (1.0)	76 (0.8)			510 (1.3)	512 (1.2)	-2 (1.5)			381 (2.5)	411 (1.9)	461 (2.0)	564 (1.7)	608 (2.5)	632 (3.2)							
	Monténégro	401 (2.0)	87 (1.4)			395 (2.4)	408 (2.6)	-13 (3.0)			257 (4.8)	290 (4.1)	343 (3.0)	461 (1.9)	512 (3.0)	543 (3.9)							
	Panama	376 (5.7)	90 (2.9)			375 (6.4)	377 (6.6)	-2 (6.1)			232 (7.5)	260 (7.9)	315 (7.7)	436 (6.7)	495 (8.0)	527 (6.3)							
	Pérou	369 (3.5)	89 (2.1)			372 (3.7)	367 (4.4)	5 (4.2)			225 (5.3)	256 (4.5)	310 (3.7)	428 (4.2)	484 (6.4)	519 (7.8)							
	Qatar	379 (0.9)	104 (0.8)			366 (1.4)	393 (1.0)	-26 (1.7)			228 (2.4)	257 (1.7)	306 (1.5)	443 (1.7)	524 (2.5)	572 (2.8)							
	Roumanie	428 (3.4)	79 (1.9)			423 (3.9)	433 (3.7)	-10 (3.9)			301 (5.0)	327 (4.2)	373 (4.4)	483 (4.0)	530 (4.2)	558 (4.2)							
	Fédération de Russie	478 (3.3)	90 (2.0)			477 (3.7)	480 (3.5)	-3 (2.9)			331 (5.8)	364 (4.7)	418 (4.0)	539 (3.5)	594 (4.6)	628 (5.2)							
	Serbie	443 (2.4)	84 (1.6)			442 (3.1)	443 (2.8)	-1 (3.5)			302 (5.0)	334 (4.4)	387 (3.1)	501 (3.0)	548 (3.3)	579 (3.2)							
	Shanghai (Chine)	575 (2.3)	82 (1.7)			574 (3.1)	575 (2.3)	-1 (2.9)			430 (4.9)	467 (4.4)	523 (2.9)	632 (2.8)	674 (3.4)	700 (3.3)							
	Singapour	542 (1.4)	104 (1.1)			541 (1.8)	542 (1.8)	-1 (2.4)			362 (3.5)	401 (3.1)	471 (2.0)	617 (2.0)	673 (3.0)	704 (4.1)							
	Taipei chinois	520 (2.6)	87 (1.6)			520 (3.7)	521 (4.0)	-1 (5.6)			370 (4.4)	404 (3.6)	464 (3.1)	581 (3.3)	628 (4.3)	654 (4.4)							
	Thaïlande	425 (3.0)	80 (2.0)			418 (3.8)	431 (3.4)	-13 (4.0)			297 (5.6)	326 (4.8)	373 (3.2)	477 (3.3)	527 (4.1)	559 (5.7)							
	Trinité-et-Tobago	410 (1.2)	108 (1.0)			401 (2.1)	419 (1.4)	-18 (2.7)			234 (3.6)	271 (3.2)	335 (3.1)	484 (2.9)	552 (2.6)	592 (3.2)							
	Tunisie	401 (2.7)	81 (1.9)			401 (2.9)	400 (2.8)	1 (2.0)			265 (4.1)	296 (3.6)	345 (3.2)	458 (3.3)	504 (4.5)	531 (5.4)							
	Uruguay	427 (2																					

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées



[Partie 1/1]

Élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique

Tableau I.3.7

		Pourcentage d'élèves de 15 ans...														Pourcentage d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit qui sont aussi parmi les plus performants en culture mathématique et en culture scientifique			
		... qui ne sont parmi les élèves les plus performants dans aucun des trois domaines d'évaluation		... qui sont parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit uniquement		... qui sont parmi les élèves les plus performants en culture mathématique uniquement		... qui sont parmi les élèves les plus performants en culture scientifique uniquement		... qui sont parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit et en culture mathématique, mais pas en culture scientifique		... qui sont parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit et en culture scientifique, mais pas en culture mathématique							
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.						
OCDE	Australie	78.2	(1.0)	2.0	(0.3)	4.1	(0.3)	1.9	(0.2)	1.1	(0.2)	1.5	(0.2)	3.0	(0.3)	8.1	(0.7)	63.8	(2.5)
	Autriche	84.7	(0.9)	0.9	(0.2)	5.8	(0.5)	1.0	(0.2)	0.6	(0.2)	0.5	(0.2)	3.6	(0.4)	2.9	(0.4)	59.2	(4.9)
	Belgique	76.3	(0.8)	2.0	(0.3)	9.0	(0.5)	0.8	(0.1)	2.6	(0.4)	0.5	(0.1)	2.7	(0.3)	6.1	(0.5)	54.8	(3.3)
	Canada	76.4	(0.6)	2.5	(0.2)	6.7	(0.4)	1.5	(0.2)	2.2	(0.2)	1.3	(0.2)	2.6	(0.2)	6.8	(0.4)	52.9	(2.0)
	Chili	97.6	(0.4)	0.6	(0.2)	0.6	(0.2)	0.4	(0.1)	0.2	(0.1)	0.1	(0.1)	0.2	(0.1)	0.3	(0.1)	27.2	(9.5)
	République tchèque	85.6	(0.9)	0.8	(0.1)	4.6	(0.5)	1.5	(0.3)	0.7	(0.1)	0.5	(0.1)	3.2	(0.4)	3.2	(0.4)	62.7	(4.3)
	Danemark	86.1	(0.8)	0.8	(0.2)	5.5	(0.6)	1.2	(0.2)	0.9	(0.2)	0.4	(0.1)	2.6	(0.4)	2.6	(0.3)	54.8	(4.8)
	Estonie	83.8	(1.0)	0.8	(0.2)	4.3	(0.4)	2.7	(0.5)	0.8	(0.2)	0.7	(0.2)	3.1	(0.4)	3.8	(0.5)	63.4	(4.3)
	Finlande	70.6	(1.0)	2.5	(0.3)	6.8	(0.6)	3.2	(0.4)	1.4	(0.2)	2.1	(0.3)	4.9	(0.4)	8.5	(0.6)	58.8	(3.1)
	France	82.2	(1.2)	2.6	(0.4)	5.3	(0.4)	0.7	(0.2)	1.8	(0.3)	0.8	(0.2)	2.2	(0.3)	4.4	(0.6)	46.3	(4.0)
	Allemagne	78.5	(1.0)	1.2	(0.2)	6.5	(0.6)	1.7	(0.3)	1.0	(0.2)	0.7	(0.2)	5.6	(0.4)	4.7	(0.6)	61.5	(4.9)
	Grèce	90.1	(0.7)	3.1	(0.3)	2.9	(0.4)	0.7	(0.2)	0.9	(0.2)	0.4	(0.1)	0.7	(0.2)	1.2	(0.2)	22.0	(3.0)
	Hongrie	87.6	(1.1)	1.5	(0.3)	4.3	(0.6)	0.5	(0.2)	1.2	(0.3)	0.3	(0.1)	1.5	(0.2)	3.0	(0.5)	49.9	(5.2)
	Islande	83.4	(0.7)	1.9	(0.3)	5.7	(0.6)	0.7	(0.1)	2.0	(0.4)	0.4	(0.2)	1.7	(0.3)	4.2	(0.5)	48.8	(4.8)
	Irlande	87.6	(0.9)	2.0	(0.3)	1.4	(0.4)	2.2	(0.4)	0.3	(0.1)	1.6	(0.3)	1.8	(0.3)	3.2	(0.4)	45.3	(4.2)
	Israël	89.6	(0.8)	3.3	(0.4)	1.8	(0.3)	0.6	(0.2)	1.3	(0.3)	0.6	(0.1)	0.5	(0.1)	2.2	(0.3)	29.4	(3.3)
	Italie	87.4	(0.5)	2.0	(0.2)	4.0	(0.3)	1.0	(0.1)	0.9	(0.1)	0.7	(0.1)	1.9	(0.2)	2.3	(0.2)	38.9	(2.7)
	Japon	73.3	(1.2)	2.2	(0.2)	6.1	(0.5)	2.1	(0.3)	1.4	(0.2)	1.5	(0.2)	5.0	(0.5)	8.4	(0.8)	62.3	(2.9)
	Corée	71.5	(1.7)	1.7	(0.3)	11.6	(0.8)	0.8	(0.2)	3.6	(0.5)	0.4	(0.2)	3.2	(0.5)	7.2	(0.8)	56.1	(3.3)
	Luxembourg	85.5	(0.7)	1.4	(0.2)	5.5	(0.5)	1.1	(0.2)	0.9	(0.1)	0.7	(0.2)	2.2	(0.3)	2.8	(0.4)	48.4	(4.8)
	Mexique	99.0	(0.1)	0.2	(0.1)	0.5	(0.1)	0.1	(0.0)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)	0.1	(0.0)	0.1	(0.0)	16.2	(4.5)
	Pays-Bas	77.2	(1.8)	0.8	(0.2)	8.0	(0.7)	1.3	(0.3)	1.3	(0.3)	0.9	(0.3)	3.7	(0.5)	6.8	(0.8)	69.6	(3.5)
	Nouvelle-Zélande	74.2	(0.9)	2.3	(0.3)	4.4	(0.4)	2.5	(0.5)	1.5	(0.3)	2.1	(0.3)	3.1	(0.4)	9.9	(0.7)	63.0	(2.3)
	Norvège	85.5	(1.0)	2.6	(0.4)	3.7	(0.4)	0.9	(0.2)	1.7	(0.3)	0.7	(0.2)	1.4	(0.2)	3.4	(0.4)	40.2	(3.6)
	Pologne	85.7	(0.8)	2.0	(0.3)	3.7	(0.5)	1.3	(0.3)	1.1	(0.2)	0.7	(0.2)	2.1	(0.3)	3.5	(0.4)	48.2	(3.9)
	Portugal	88.2	(0.9)	1.4	(0.2)	5.0	(0.5)	0.5	(0.1)	1.3	(0.3)	0.3	(0.1)	1.5	(0.2)	1.9	(0.3)	39.1	(4.5)
	République slovaque	85.5	(1.0)	0.7	(0.3)	6.5	(0.7)	0.9	(0.2)	1.1	(0.2)	0.2	(0.1)	2.7	(0.3)	2.4	(0.4)	54.0	(5.0)
	Slovénie	83.4	(0.7)	0.4	(0.2)	5.6	(0.5)	1.7	(0.2)	0.6	(0.2)	0.2	(0.2)	4.6	(0.4)	3.3	(0.4)	72.5	(6.6)
	Espagne	89.7	(0.5)	0.8	(0.1)	4.6	(0.3)	1.0	(0.1)	0.9	(0.1)	0.3	(0.1)	1.3	(0.2)	1.3	(0.2)	38.7	(3.2)
	Suède	84.1	(1.1)	2.6	(0.4)	3.8	(0.5)	1.0	(0.3)	1.3	(0.3)	0.9	(0.2)	1.9	(0.3)	4.3	(0.5)	47.2	(4.1)
	Suisse	73.5	(1.4)	1.2	(0.2)	12.8	(0.8)	0.9	(0.2)	1.8	(0.3)	0.3	(0.1)	4.7	(0.5)	4.8	(0.6)	58.9	(3.9)
	Turquie	93.6	(1.2)	0.6	(0.2)	4.1	(0.9)	0.1	(0.1)	0.6	(0.2)	0.1	(0.0)	0.4	(0.1)	0.6	(0.2)	31.0	(7.5)
Royaume-Uni	84.5	(0.8)	1.3	(0.2)	2.2	(0.3)	2.7	(0.4)	0.6	(0.2)	1.6	(0.2)	2.4	(0.3)	4.6	(0.4)	57.3	(3.7)	
États-Unis	85.2	(1.1)	2.1	(0.4)	2.5	(0.3)	1.2	(0.2)	1.0	(0.2)	1.5	(0.3)	1.2	(0.3)	5.2	(0.8)	52.8	(4.6)	
Total de l'OCDE	84.6	(0.4)	1.6	(0.1)	4.1	(0.1)	1.2	(0.1)	1.1	(0.1)	0.9	(0.1)	2.1	(0.1)	4.3	(0.2)	53.9	(1.7)	
Moyenne de l'OCDE	83.7	(0.2)	1.6	(0.0)	5.0	(0.1)	1.2	(0.0)	1.2	(0.0)	0.8	(0.0)	2.5	(0.1)	4.1	(0.1)	49.9	(0.8)	
Partenaires	Albanie	99.4	(0.2)	0.1	(0.1)	0.3	(0.1)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c
	Argentine	98.2	(0.4)	0.6	(0.2)	0.4	(0.2)	0.2	(0.1)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.2	(0.1)	17.3	(11.5)
	Azerbaïdjan	98.9	(0.4)	0.0	(0.0)	1.1	(0.4)	0.0	(0.0)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c
	Brésil	98.2	(0.3)	0.8	(0.1)	0.3	(0.1)	0.1	(0.0)	0.2	(0.1)	0.1	(0.1)	0.1	(0.0)	0.3	(0.1)	19.4	(5.2)
	Bulgarie	94.1	(1.1)	1.0	(0.3)	1.8	(0.5)	0.8	(0.2)	0.5	(0.2)	0.4	(0.1)	0.6	(0.2)	0.9	(0.3)	31.8	(5.4)
	Colombie	99.3	(0.2)	0.4	(0.1)	0.1	(0.0)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)	0.1	(0.0)	0.0	c	0.0	(0.0)	3.9	(3.0)
	Croatie	92.7	(0.8)	1.2	(0.2)	2.1	(0.4)	0.7	(0.2)	0.3	(0.2)	0.4	(0.1)	1.3	(0.3)	1.2	(0.3)	37.8	(7.5)
	Dubaï (EAU)	90.1	(0.4)	1.4	(0.2)	2.3	(0.3)	1.1	(0.2)	0.7	(0.2)	0.9	(0.2)	1.2	(0.3)	2.3	(0.3)	43.0	(5.2)
	Hong-Kong (Chine)	66.8	(1.2)	1.2	(0.2)	13.3	(0.8)	1.0	(0.2)	2.5	(0.3)	0.4	(0.1)	6.5	(0.6)	8.4	(0.7)	67.3	(3.2)
	Indonésie	99.9	(0.1)	0.0	c	0.1	(0.1)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c
	Jordanie	99.2	(0.3)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)	13.0	(11.1)
	Kazakhstan	98.5	(0.5)	0.2	(0.1)	0.9	(0.4)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	c	0.1	(0.1)	0.1	(0.0)	19.3	(10.5)
	Kirghizistan	99.8	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c
	Lettonie	92.2	(0.7)	1.1	(0.2)	3.0	(0.4)	0.8	(0.3)	0.6	(0.2)	0.2	(0.1)	1.1	(0.2)	1.0	(0.2)	33.6	(5.4)
	Liechtenstein	79.9	(2.3)	0.0	c	9.4	(2.0)	1.7	(1.3)	0.9	(0.7)	0.0	c	4.3	(1.4)	3.5	(1.3)	75.3	(19.1)
	Lituanie	91.2	(0.7)	0.5	(0.1)	3.2	(0.5)	1.0	(0.2)	0.5	(0.2)	0.3	(0.1)	1.6	(0.3)	1.6	(0.3)	55.6	(7.3)
	Macao (Chine)	81.6	(0.4)	0.5	(0.1)	12.3	(0.6)	0.7	(0.2)	0.9	(0.2)	0.1	(0.1)	2.5	(0.4)	1.4	(0.2)	49.6	(5.0)
	Monténégro	98.6	(0.2)	0.3	(0.1)	0.7	(0.2)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	14.6	(8.9)
	Panama	99.2	(0.3)	0.4	(0.2)	0.2	(0.1)	0.1	(0.0)	0.1	(0.1)	0.0	c	0.0	c	0.1	(0.1)	15.9	(15.3)
	Pérou	99.1	(0.3)	0.3	(0.1)	0.4	(0.2)	0.0	c	0.1	(0.1)	0.0	c	0.0	c	0.1	(0.1)	21.9	(13.1)
	Qatar	97.0	(0.2)	0.6	(0.1)	0.7	(0.1)	0.4	(0.1)	0.3	(0.1)	0.3	(0.1)	0.2	(0.1)	0.6	(0.1)	33.3	(4.6)
	Roumanie	98.2	(0.4)	0.4	(0.1)	0.9	(0.3)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.1	(0.0)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	19.2	(10.1)
	Fédération de Russie	92.1	(0.8)	0.8	(0.2)	2.3	(0.4)	1.4	(0.3)	0.5	(0.1)	0.5	(0.2)	1.1	(0.3)	1.4	(0.3)	44.5	(6.1)
	Serbie	95.9	(0.5)	0.3	(0.1)	2.5	(0.5)	0.2	(0.1)	0.2	(0.1)	0.0	c	0.5	(0.1)	0.3	(0.1)	32.7	(8.7)
	Shanghai (Chine)	48.3	(1.2)	0.5	(0.1)	22.8	(0.9)	0.6	(0.2)	4.1	(0.5)	0.2	(0.1)	8.8	(0.6)	14.6	(0.9)	75.2	(2.3)
	Singapour	62.4	(0.8)	0.6	(0.2)	14.5	(0.7)	1.0	(0.2)	2.5	(0.2)	0.3	(0.1)	6.3	(0.4)	12.3	(0.5)	78.1	(2.0)
	Taipei chinois	71.0	(1.5)	0.1	(0.1)	18.9	(1.1)	0.3	(0.1)	1.1	(0.2)	0.1	(0.0)	4.6	(0.4)	3.9	(0.7)	74.3	(4.0)
	Thaïlande	98.5	(0.5)	0.0	(0.0)	0.8	(0.2)	0.1	(0.1)	0.1	(0.0)	0.0	(0.1)	0.3	(0.1)	0.2	(0.1)	62.6	(17.0)
	Trinité-et-Tobago	95.5	(0.3)	1.1	(0.2)	1.2	(0.2)	0.6	(0.1)	0.4	(0.1)	0.4	(0.1)	0.5	(0.2)	0.5	(0.2)	20.5	(6.3)
	Tunisie	99.5	(0.2)	0.1	(0.1)	0.2	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	c	0.0	c	0.0	(0.0)	0.0	c	0.0	c
	Uruguay	96.1	(0.4)	0.8	(0.2)	1.3	(0.2)	0.5	(0.1)	0.3	(0.1)	0.2	(0.1)	0.4	(0.1)	0.4	(0.1)	24.4	(6.3)

[Partie 1/2]

Élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique, selon le sexe

Tableau I.3.8

		Pourcentage de garçons...														Pourcentage de garçons parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit qui sont aussi parmi les plus performants en culture mathématique et en culture scientifique			
		... qui ne sont parmi les élèves les plus performants dans aucun des trois domaines d'évaluation		... qui sont parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit uniquement		... qui sont parmi les élèves les plus performants en culture mathématique uniquement		... qui sont parmi les élèves les plus performants en culture scientifique uniquement		... qui sont parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit et en culture mathématique, mais pas en culture scientifique		... qui sont parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit et en culture scientifique, mais pas en culture mathématique		... qui sont parmi les élèves les plus performants en culture mathématique et en culture scientifique, mais pas en compréhension de l'écrit				... qui sont parmi les élèves les plus performants dans les trois domaines d'évaluation	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.			%	Er. T.
OCDE	Australie	77.8	(1.1)	0.5	(0.2)	5.4	(0.4)	2.4	(0.3)	0.6	(0.1)	0.8	(0.2)	4.7	(0.4)	7.9	(0.8)	80.9	(3.2)
	Autriche	82.1	(1.2)	0.1	(0.1)	7.7	(0.7)	1.4	(0.4)	0.1	(0.1)	0.3	(0.1)	6.0	(0.8)	2.3	(0.4)	82.2	(6.1)
	Belgique	73.7	(1.2)	0.9	(0.3)	12.0	(0.9)	0.8	(0.2)	1.8	(0.3)	0.3	(0.1)	4.0	(0.6)	6.5	(0.7)	69.3	(3.7)
	Canada	75.4	(0.8)	0.8	(0.2)	9.1	(0.6)	2.0	(0.3)	1.3	(0.2)	0.7	(0.2)	4.1	(0.3)	6.5	(0.4)	69.8	(3.2)
	Chili	97.4	(0.6)	0.3	(0.2)	0.8	(0.3)	0.5	(0.2)	0.2	(0.2)	0.1	(0.1)	0.3	(0.1)	0.5	(0.3)	46.3	(21.5)
	République tchèque	85.9	(1.2)	0.1	(0.1)	5.6	(0.7)	1.4	(0.3)	0.3	(0.2)	0.1	(0.1)	4.3	(0.7)	2.3	(0.4)	81.8	(4.8)
	Danemark	84.3	(1.0)	0.2	(0.2)	6.7	(0.9)	1.7	(0.4)	0.3	(0.1)	0.2	(0.2)	4.1	(0.5)	2.4	(0.4)	75.9	(6.8)
	Estonie	83.2	(1.1)	0.1	(0.1)	5.7	(0.6)	3.1	(0.5)	0.3	(0.2)	0.2	(0.1)	4.6	(0.7)	2.9	(0.5)	84.7	(6.0)
	Finlande	72.3	(1.2)	0.4	(0.3)	9.2	(0.8)	3.2	(0.5)	0.6	(0.2)	0.8	(0.3)	7.2	(0.6)	6.4	(0.6)	79.4	(4.7)
	France	80.7	(1.4)	0.6	(0.2)	7.6	(0.7)	1.0	(0.3)	1.0	(0.4)	0.5	(0.2)	3.8	(0.6)	4.9	(0.8)	70.2	(5.6)
	Allemagne	76.9	(1.2)	0.1	(0.1)	8.2	(0.7)	2.0	(0.4)	0.3	(0.1)	0.3	(0.3)	8.6	(0.7)	3.7	(0.5)	84.3	(5.9)
	Grèce	90.0	(1.0)	1.3	(0.3)	4.7	(0.8)	0.8	(0.2)	0.8	(0.3)	0.1	(0.1)	1.1	(0.3)	1.2	(0.3)	34.7	(7.3)
	Hongrie	86.8	(1.4)	0.2	(0.1)	6.2	(1.0)	0.7	(0.2)	0.7	(0.3)	0.1	(0.1)	2.4	(0.4)	2.9	(0.5)	74.4	(6.3)
	Islande	83.1	(1.1)	0.5	(0.2)	7.4	(0.9)	1.0	(0.2)	0.8	(0.3)	0.3	(0.2)	2.8	(0.5)	4.1	(0.5)	72.4	(7.2)
	Irlande	87.9	(1.2)	0.7	(0.3)	2.2	(0.6)	2.5	(0.5)	0.2	(0.1)	0.8	(0.3)	2.9	(0.6)	2.8	(0.4)	62.8	(8.5)
	Israël	89.1	(1.2)	1.8	(0.4)	2.9	(0.6)	0.8	(0.2)	1.3	(0.4)	0.4	(0.3)	0.9	(0.3)	2.7	(0.5)	43.3	(4.9)
	Italie	86.4	(0.7)	0.5	(0.1)	5.5	(0.4)	1.2	(0.2)	0.6	(0.2)	0.3	(0.1)	3.0	(0.2)	2.4	(0.3)	61.6	(5.0)
	Japon	72.4	(1.8)	0.8	(0.2)	8.4	(0.9)	2.1	(0.4)	1.2	(0.3)	0.5	(0.2)	6.9	(0.7)	7.6	(1.0)	74.9	(3.4)
	Corée	71.1	(2.3)	0.3	(0.1)	13.9	(1.3)	0.9	(0.2)	2.0	(0.4)	0.2	(0.1)	4.8	(0.7)	6.8	(1.1)	73.3	(4.0)
	Luxembourg	83.5	(1.0)	0.0	c	7.9	(0.9)	1.4	(0.3)	0.5	(0.3)	0.2	(0.1)	3.6	(0.5)	2.8	(0.6)	75.7	(11.2)
	Mexique	98.8	(0.2)	0.1	(0.0)	0.7	(0.2)	0.1	(0.1)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	0.1	(0.0)	28.4	(9.9)
	Pays-Bas	75.4	(1.9)	0.2	(0.1)	10.6	(1.0)	1.1	(0.3)	0.7	(0.2)	0.3	(0.3)	5.2	(0.7)	6.5	(0.9)	83.6	(3.9)
	Nouvelle-Zélande	74.0	(1.3)	0.5	(0.2)	5.7	(0.6)	3.2	(0.8)	0.9	(0.3)	0.8	(0.2)	5.2	(0.6)	9.7	(0.9)	81.5	(2.8)
	Norvège	86.4	(1.0)	0.6	(0.3)	5.2	(0.6)	1.1	(0.3)	1.0	(0.2)	0.3	(0.1)	2.3	(0.4)	3.1	(0.5)	62.0	(4.9)
	Pologne	85.9	(1.1)	0.4	(0.2)	4.8	(0.7)	1.7	(0.4)	0.5	(0.1)	0.3	(0.2)	3.3	(0.5)	3.2	(0.5)	73.6	(6.0)
	Portugal	87.4	(1.1)	0.4	(0.2)	6.5	(0.7)	0.6	(0.2)	0.8	(0.3)	0.1	(0.2)	2.2	(0.4)	1.9	(0.4)	58.1	(8.7)
	République slovaque	84.8	(1.2)	0.0	c	7.2	(0.8)	1.1	(0.4)	0.4	(0.1)	0.1	(0.1)	4.4	(0.5)	2.0	(0.4)	79.0	(7.1)
	Slovénie	83.3	(1.0)	0.0	c	7.0	(0.7)	1.5	(0.3)	0.2	(0.2)	0.0	c	6.2	(0.6)	1.7	(0.5)	85.9	(8.8)
	Espagne	87.9	(0.7)	0.3	(0.1)	6.2	(0.5)	1.3	(0.2)	0.6	(0.1)	0.2	(0.1)	2.1	(0.3)	1.3	(0.2)	55.4	(5.7)
	Suède	85.3	(1.3)	0.8	(0.3)	4.5	(0.7)	1.4	(0.4)	0.6	(0.3)	0.6	(0.3)	2.8	(0.4)	3.9	(0.6)	65.6	(6.4)
	Suisse	70.7	(1.6)	0.2	(0.2)	16.3	(1.4)	0.9	(0.3)	0.7	(0.2)	0.1	(0.1)	6.9	(0.8)	4.1	(0.5)	79.7	(5.5)
	Turquie	93.3	(1.4)	0.1	(0.1)	5.3	(1.2)	0.0	c	0.4	(0.2)	0.0	c	0.5	(0.2)	0.3	(0.1)	41.4	(13.1)
	Royaume-Uni	82.9	(1.3)	0.4	(0.2)	3.2	(0.6)	3.1	(0.5)	0.4	(0.2)	0.9	(0.3)	3.8	(0.5)	5.3	(0.6)	75.7	(4.3)
	États-Unis	84.4	(1.3)	0.8	(0.3)	3.6	(0.7)	1.7	(0.4)	0.6	(0.3)	1.2	(0.3)	2.1	(0.4)	5.5	(0.9)	67.6	(5.4)
	Total de l'OCDE	83.8	(0.4)	0.5	(0.1)	5.6	(0.2)	1.4	(0.1)	0.7	(0.1)	0.6	(0.1)	3.3	(0.2)	4.2	(0.3)	70.7	(2.2)
	Moyenne de l'OCDE	83.0	(0.2)	0.5	(0.0)	6.6	(0.1)	1.5	(0.1)	0.7	(0.0)	0.4	(0.0)	3.7	(0.1)	3.8	(0.1)	68.7	(1.3)
Partenaires	Albanie	99.4	(0.2)	0.0	c	0.5	(0.2)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c
	Argentine	98.2	(0.4)	0.3	(0.2)	0.7	(0.3)	0.3	(0.2)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.2	(0.2)	0.1	(0.1)	18.0	(13.6)
	Azerbaïdjan	98.9	(0.4)	0.0	c	1.0	(0.4)	0.0	(0.0)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c
	Brésil	98.3	(0.4)	0.4	(0.1)	0.5	(0.2)	0.1	(0.1)	0.2	(0.1)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.3	(0.1)	32.0	(8.5)
	Bulgarie	94.6	(1.0)	0.2	(0.1)	2.2	(0.5)	0.9	(0.4)	0.4	(0.3)	0.2	(0.2)	0.8	(0.3)	0.7	(0.3)	49.4	(11.4)
	Colombie	99.3	(0.3)	0.3	(0.2)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	c	0.0	c	0.0	(0.0)	7.8	(7.3)
	Croatie	92.9	(0.8)	0.3	(0.1)	3.0	(0.5)	0.6	(0.3)	0.2	(0.1)	0.1	(0.1)	2.0	(0.5)	0.9	(0.3)	61.7	(13.9)
	Dubaï (EAU)	90.0	(0.6)	0.6	(0.2)	3.3	(0.5)	1.0	(0.3)	0.7	(0.3)	0.4	(0.2)	1.7	(0.4)	2.3	(0.4)	57.8	(7.1)
	Hong-Kong (Chine)	64.6	(1.7)	0.2	(0.1)	16.3	(1.0)	1.1	(0.3)	1.3	(0.3)	0.2	(0.1)	9.1	(1.0)	7.2	(0.9)	80.5	(2.8)
	Indonésie	99.9	(0.1)	0.0	c	0.1	(0.1)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c
	Jordanie	99.5	(0.3)	0.0	c	0.1	(0.1)	0.2	(0.1)	0.0	c	0.0	c	0.1	(0.1)	0.0	c	0.0	c
	Kazakhstan	98.5	(0.5)	0.1	(0.1)	0.9	(0.4)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	c	0.2	(0.2)	0.0	c	0.0	c
	Kirghizistan	99.9	(0.1)	0.0	c	0.1	(0.1)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c
	Lettonie	92.0	(0.9)	0.2	(0.2)	3.7	(0.5)	1.0	(0.4)	0.3	(0.2)	0.0	c	1.7	(0.4)	0.9	(0.3)	58.6	(13.2)
	Liechtenstein	76.4	(3.8)	0.0	c	12.5	(3.4)	2.0	(1.4)	0.0	c	0.0	c	5.9	(2.3)	2.8	(1.6)	91.4	(18.0)
	Lituanie	92.0	(0.8)	0.0	c	3.8	(0.6)	0.8	(0.2)	0.0	c	0.0	c	2.4	(0.5)	0.8	(0.2)	89.1	(11.6)
	Macao (Chine)	79.6	(0.7)	0.0	c	14.8	(1.0)	0.6	(0.3)	0.5	(0.2)	0.0	c	3.3	(0.6)	1.2	(0.2)	68.5	(8.4)
	Monténégro	98.5	(0.4)	0.0	c	1.1	(0.3)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.1	(0.1)	38.1	(29.5)
	Panama	99.3	(0.3)	0.0	c	0.3	(0.2)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c
	Pérou	98.7	(0.4)	0.2	(0.1)	0.5	(0.3)	0.0	c	0.1	(0.1)	0.0	c	0.0	c	0.2	(0.1)	29.8	(15.5)
	Qatar	96.8	(0.3)	0.3	(0.1)	1.0	(0.2)	0.4	(0.1)	0.3	(0.1)	0.2	(0.1)	0.4	(0.1)	0.7	(0.1)	48.1	(9.6)
	Roumanie	98.1	(0.5)	0.0	c	1.3	(0.5)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	c	0.2	(0.2)	0.1	(0.1)	29.0	(22.6)
	Fédération de Russie	92.4	(0.9)	0.2	(0.1)	2.7	(0.6)	1.6	(0.5)	0.2	(0.1)	0.2	(0.1)	1.5	(0.4)	1.2	(0.3)	70.1	(10.3)
	Serbie	94.9	(0.7)	0.0	c	3.6	(0.7)	0.2	(0.1)	0.2	(0.1)	0.0	c	0.8	(0.3)	0.3	(0.1)	50.5	(18.7)
	Shanghai (Chine)	49.0	(1.7)	0.0	c	24.2	(1.4)	0.7	(0.3)	1.2	(0.3)	0.1	(0.1)	13.0	(0.8)	11.9	(0.9)	90.2	(1.9)
	Singapour	61.7	(1.0)	0.1	(0.1)	16.4	(1.1)	1.0	(0.2)	1.1	(0.3)	0.2	(0.1)	8.7	(0.7)	10.8	(0.7)	88.6	(2.9)
	Taipei chinois	68.7	(1.9)	0.0	c	21.5	(1.4)	0.3	(0.1)	0.3	(0.2)	0.0	c	6.3	(0.8)	2.9	(0.7)	88.6	(4.5)
	Thaïlande	98.5	(0.5)	0.0	c	0.9	(0.3)	0.1	(0.1)	0.0	c	0.0	c	0.3	(0.2)	0.1	(0.1)	77.2	(31.2)
	Trinité-et-Tobago	96.6	(0.5)	0.2	(0.2)	1.3	(0.3)	0.7	(0.2)	0.1	(0.1)	0.2	(0.1)	0.7	(0.3)	0.3	(0.1)	38.3	(12.7)
	Tunisie	99.3	(0.3)	0.0	c	0.3	(0.2)	0.1	(0.1)	0.0	c	0.0	c	0.1	(0.1)	0.0	c	0.0	c
	Uruguay	95.8	(0.6)	0.3	(0.1)	1.8	(0.4)	0.6	(0.2)	0.2	(0.1)	0.1	(0.1)	0.6	(0.2)	0.5	(0.2)	40.9	(9.8)



[Partie 2/2]

Élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique, selon le sexe

Tableau I.3.8

		Pourcentage de filles...												Pourcentage de filles parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit qui sont aussi parmi les plus performants en culture mathématique et en culture scientifique					
		... qui ne sont parmi les élèves les plus performants dans aucun des trois domaines d'évaluation		... qui sont parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit uniquement		... qui sont parmi les élèves les plus performants en culture mathématique uniquement		... qui sont parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit et en culture mathématique, mais pas en culture scientifique		... qui sont parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit et en culture scientifique, mais pas en culture mathématique		... qui sont parmi les élèves les plus performants en culture mathématique et en culture scientifique, mais pas en compréhension de l'écrit			... qui sont parmi les élèves les plus performants dans les trois domaines d'évaluation				
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.		%	Er. T.	%	Er. T.	
OCDE	Australie	78.7	(1.1)	3.3	(0.4)	2.9	(0.4)	1.4	(0.2)	1.7	(0.3)	2.2	(0.3)	1.4	(0.2)	8.3	(0.7)	53.6	(2.8)
	Autriche	87.1	(1.2)	1.7	(0.4)	4.0	(0.6)	0.6	(0.2)	1.0	(0.3)	0.7	(0.3)	1.4	(0.4)	3.4	(0.6)	50.1	(6.1)
	Belgique	79.1	(1.0)	3.1	(0.4)	5.9	(0.5)	0.8	(0.2)	3.4	(0.6)	0.7	(0.2)	1.3	(0.3)	5.7	(0.6)	43.7	(4.0)
	Canada	77.5	(0.7)	4.3	(0.3)	4.3	(0.3)	1.0	(0.2)	3.1	(0.4)	1.8	(0.3)	1.0	(0.2)	7.0	(0.5)	43.0	(2.4)
	Chili	97.7	(0.5)	0.9	(0.3)	0.3	(0.2)	0.3	(0.2)	0.2	(0.2)	0.2	(0.1)	0.1	(0.1)	0.2	(0.1)	14.8	(4.6)
	République tchèque	85.3	(0.9)	1.5	(0.3)	3.4	(0.4)	1.6	(0.4)	1.1	(0.3)	0.8	(0.2)	1.9	(0.4)	4.3	(0.6)	55.0	(5.1)
	Danemark	87.8	(1.0)	1.4	(0.4)	4.3	(0.7)	0.6	(0.2)	1.5	(0.4)	0.6	(0.2)	1.1	(0.4)	2.7	(0.4)	44.3	(5.6)
	Estonie	84.3	(1.4)	1.5	(0.4)	2.9	(0.6)	2.3	(0.6)	1.3	(0.4)	1.3	(0.4)	1.5	(0.4)	4.9	(0.7)	54.9	(5.6)
	Finlande	68.9	(1.2)	4.6	(0.5)	4.5	(0.7)	3.1	(0.5)	2.2	(0.4)	3.5	(0.6)	2.6	(0.5)	10.6	(0.9)	50.8	(3.4)
	France	83.7	(1.6)	4.4	(0.7)	3.1	(0.7)	0.5	(0.2)	2.6	(0.5)	1.0	(0.3)	0.7	(0.3)	4.0	(0.6)	33.2	(4.0)
	Allemagne	80.2	(1.3)	2.3	(0.3)	4.8	(0.7)	1.4	(0.3)	1.7	(0.4)	1.2	(0.3)	2.6	(0.4)	5.7	(0.9)	52.0	(5.4)
	Grèce	90.1	(0.9)	4.7	(0.6)	1.2	(0.4)	0.7	(0.3)	1.0	(0.3)	0.7	(0.2)	0.3	(0.1)	1.3	(0.3)	16.6	(3.5)
	Hongrie	88.3	(1.3)	2.8	(0.6)	2.4	(0.5)	0.4	(0.2)	1.8	(0.5)	0.5	(0.3)	0.6	(0.2)	3.2	(0.5)	38.4	(4.9)
	Islande	83.6	(1.0)	3.4	(0.5)	4.0	(0.5)	0.4	(0.2)	3.2	(0.6)	0.5	(0.2)	0.7	(0.3)	4.2	(0.8)	37.2	(5.8)
	Irlande	87.3	(1.1)	3.3	(0.7)	0.6	(0.3)	1.9	(0.5)	0.3	(0.1)	2.3	(0.4)	0.7	(0.3)	3.5	(0.6)	36.9	(5.2)
	Israël	90.0	(0.9)	4.7	(0.6)	0.7	(0.2)	0.5	(0.2)	1.4	(0.3)	0.7	(0.2)	0.2	(0.1)	1.7	(0.4)	19.4	(3.7)
	Italie	88.4	(0.6)	3.5	(0.3)	2.3	(0.3)	0.7	(0.1)	1.1	(0.2)	1.1	(0.1)	0.7	(0.1)	2.1	(0.2)	27.1	(2.3)
	Japon	74.3	(1.7)	3.7	(0.5)	3.7	(0.5)	2.1	(0.4)	1.6	(0.4)	2.5	(0.4)	2.9	(0.6)	9.2	(1.2)	54.2	(3.8)
	Corée	72.1	(2.1)	3.2	(0.6)	9.1	(0.9)	0.6	(0.2)	5.3	(0.9)	0.7	(0.3)	1.3	(0.3)	7.7	(0.9)	45.5	(3.4)
	Luxembourg	87.7	(0.6)	2.6	(0.5)	3.1	(0.4)	0.7	(0.2)	1.2	(0.4)	1.1	(0.4)	0.8	(0.2)	2.7	(0.3)	35.1	(3.6)
	Mexique	99.2	(0.2)	0.3	(0.1)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	8.6	(5.4)
	Pays-Bas	78.9	(1.9)	1.4	(0.3)	5.6	(0.8)	1.4	(0.4)	1.8	(0.6)	1.5	(0.5)	2.3	(0.5)	7.1	(0.9)	60.5	(5.1)
	Nouvelle-Zélande	74.5	(1.2)	4.1	(0.6)	3.0	(0.5)	1.8	(0.4)	2.1	(0.5)	3.4	(0.5)	1.0	(0.3)	10.1	(0.9)	51.3	(3.1)
	Norvège	84.7	(1.2)	4.6	(0.7)	2.2	(0.4)	0.7	(0.3)	2.5	(0.5)	1.2	(0.4)	0.5	(0.2)	3.6	(0.5)	30.6	(4.3)
	Pologne	85.4	(1.1)	3.6	(0.5)	2.6	(0.5)	0.9	(0.3)	1.7	(0.3)	1.0	(0.2)	0.9	(0.3)	3.8	(0.6)	37.4	(4.0)
	Portugal	88.9	(1.1)	2.3	(0.3)	3.5	(0.5)	0.5	(0.2)	1.7	(0.4)	0.4	(0.3)	0.9	(0.2)	1.8	(0.5)	29.6	(5.2)
	République slovaque	86.1	(1.2)	1.3	(0.5)	5.8	(0.8)	0.7	(0.3)	1.9	(0.4)	0.4	(0.2)	1.0	(0.4)	2.8	(0.5)	44.2	(4.9)
	Slovénie	83.5	(0.9)	0.8	(0.3)	4.2	(0.7)	2.0	(0.4)	1.1	(0.4)	0.4	(0.3)	3.0	(0.7)	5.0	(0.7)	68.6	(7.4)
	Espagne	91.6	(0.5)	1.4	(0.2)	2.9	(0.3)	0.7	(0.1)	1.2	(0.2)	0.5	(0.1)	0.5	(0.1)	1.2	(0.2)	28.9	(3.9)
	Suède	82.9	(1.3)	4.4	(0.7)	3.1	(0.6)	0.7	(0.2)	2.1	(0.4)	1.1	(0.3)	1.0	(0.4)	4.6	(0.7)	37.9	(4.7)
	Suisse	76.3	(1.6)	2.2	(0.5)	9.1	(0.9)	0.8	(0.3)	3.0	(0.6)	0.6	(0.2)	2.5	(0.5)	5.5	(0.9)	49.2	(5.8)
	Turquie	93.8	(1.2)	1.2	(0.4)	2.8	(0.7)	0.2	(0.1)	0.9	(0.4)	0.1	(0.1)	0.2	(0.1)	0.8	(0.3)	27.9	(8.6)
Royaume-Uni	86.2	(1.0)	2.1	(0.3)	1.3	(0.3)	2.4	(0.4)	0.7	(0.2)	2.3	(0.4)	1.1	(0.3)	4.0	(0.6)	43.8	(4.7)	
États-Unis	86.0	(1.3)	3.5	(0.7)	1.4	(0.4)	0.6	(0.2)	1.3	(0.4)	1.9	(0.5)	0.3	(0.2)	4.9	(0.9)	41.8	(5.5)	
Total de l'OCDE	85.5	(0.4)	2.8	(0.2)	2.7	(0.2)	0.9	(0.1)	1.5	(0.1)	1.3	(0.2)	0.9	(0.1)	4.3	(0.3)	43.4	(1.9)	
Moyenne de l'OCDE	84.4	(0.2)	2.8	(0.1)	3.4	(0.1)	1.0	(0.1)	1.7	0.1	1.1	(0.1)	1.1	(0.1)	4.4	(0.1)	40.2	(0.8)	
Partenaires	Albanie	99.4	(0.3)	0.3	(0.2)	0.2	(0.2)	0.0	c	0.0	(0.0)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c
	Argentine	98.3	(0.4)	0.8	(0.2)	0.2	(0.1)	0.2	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	c	0.1	(0.1)	0.2	(0.2)	17.2	(15.9)
	Azerbaïdjan	98.8	(0.4)	0.0	c	1.1	(0.4)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c
	Brésil	98.2	(0.3)	1.1	(0.2)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)	0.2	(0.1)	12.5	(5.5)
	Bulgarie	93.5	(1.3)	1.9	(0.5)	1.3	(0.6)	0.7	(0.2)	0.7	(0.3)	0.6	(0.2)	0.4	(0.2)	1.1	(0.3)	25.3	(6.4)
	Colombie	99.4	(0.2)	0.5	(0.2)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.1	(0.1)	0.0	c	0.0	c	0.0	c
	Croatie	92.4	(1.0)	2.3	(0.5)	1.0	(0.3)	0.8	(0.3)	0.5	(0.3)	0.8	(0.3)	0.6	(0.3)	1.5	(0.4)	30.0	(6.5)
	Dubaï (EAU)	90.1	(0.6)	2.2	(0.4)	1.2	(0.4)	1.3	(0.3)	0.7	(0.3)	1.5	(0.4)	0.7	(0.3)	2.3	(0.4)	33.9	(7.3)
	Hong-Kong (Chine)	69.2	(1.6)	2.2	(0.4)	10.0	(1.0)	0.9	(0.3)	3.9	(0.6)	0.6	(0.2)	3.5	(0.6)	9.7	(0.9)	59.2	(4.3)
	Indonésie	99.9	(0.1)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c
	Jordanie	99.0	(0.4)	0.2	(0.2)	0.1	(0.1)	0.4	(0.2)	0.0	c	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)	7.7	(9.1)
	Kazakhstan	98.6	(0.5)	0.2	(0.1)	0.8	(0.4)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	c	0.0	c	0.1	(0.1)	22.3	(13.5)
	Kirghizistan	99.8	(0.1)	0.2	(0.1)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c
	Lettonie	92.3	(0.9)	1.9	(0.4)	2.3	(0.5)	0.6	(0.4)	1.0	(0.3)	0.4	(0.1)	0.5	(0.2)	1.1	(0.3)	24.8	(6.2)
	Liechtenstein	83.9	(3.3)	0.0	c	5.9	(2.1)	0.0	c	1.6	(1.4)	0.0	c	2.5	(1.5)	4.2	(1.9)	66.4	(22.9)
	Lituanie	90.3	(1.0)	1.0	(0.3)	2.6	(0.6)	1.3	(0.3)	0.9	(0.4)	0.6	(0.2)	0.9	(0.3)	2.5	(0.5)	49.4	(7.3)
	Macao (Chine)	83.6	(0.8)	0.9	(0.2)	9.8	(0.7)	0.8	(0.2)	1.3	(0.4)	0.2	(0.1)	1.8	(0.3)	1.7	(0.3)	41.5	(6.8)
	Monténégro	98.7	(0.3)	0.6	(0.2)	0.3	(0.2)	0.0	c	0.2	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	c	0.1	(0.1)	9.6	(8.8)
	Panama	99.0	(0.4)	0.7	(0.3)	0.0	c	0.0	(0.0)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.1	(0.1)	11.8	(13.0)
	Pérou	99.4	(0.2)	0.3	(0.2)	0.2	(0.1)	0.0	c	0.1	(0.1)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c
	Qatar	97.3	(0.3)	0.8	(0.2)	0.3	(0.1)	0.2	(0.1)	0.4	(0.1)	0.4	(0.1)	0.0	c	0.5	(0.1)	23.0	(5.1)
	Roumanie	98.3	(0.5)	0.7	(0.3)	0.5	(0.4)	0.0	c	0.2	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	c	0.2	(0.1)	17.1	(9.8)
	Fédération de Russie	91.7	(1.0)	1.4	(0.4)	1.8	(0.5)	1.2	(0.3)	0.8	(0.3)	0.7	(0.3)	0.7	(0.3)	1.6	(0.4)	35.3	(6.7)
	Serbie	97.0	(0.6)	0.5	(0.2)	1.4	(0.5)	0.2	(0.1)	0.3	(0.1)	0.0	c	0.3	(0.1)	0.3	(0.1)	24.8	(8.4)
	Shanghai (Chine)	47.6	(1.5)	1.0	(0.2)	21.4	(1.2)	0.5	(0.2)	7.0	(0.9)	0.3	(0.1)	4.8	(0.8)	17.4	(1.2)	67.6	(3.2)
	Singapour	63.2	(0.9)	1.2	(0.3)	12.6	(0.8)	1.0	(0.2)	4.0	(0.5)	0.4	(0.1)	3.9	(0.4)	13.8	(0.7)	71.3	(2.3)
	Taipei chinois	73.2	(2.1)	0.3	(0.2)	16.3	(1.4)	0.3	(0.1)	1.9	(0.4)	0.1	(0.1)	3.0	(0.6)	4.9	(1.2)	67.7	(5.9)
	Thaïlande	98.5	(0.5)	0.0	(0.0)	0.6	(0.3)	0.2	(0.1)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.2	(0.2)	0.2	(0.2)	60.9	(20.8)
	Trinité-et-Tobago	94.5	(0.5)	1.9	(0.4)	1.1	(0.2)	0.5	(0.2)	0.6	(0.2)	0.5	(0.2)	0.3	(0.1)	0.6	(0.3)	16.8	(6.6)
	Tunisie	99.6	(0.2)	0.2	(0.1)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c
	Uruguay	96.4	(0.5)	1.2	(0.3)	0.8	(0.2)	0.4	(0.2)	0.4	(0.2)	0.3	(0.1)	0.2	(0.1)	0.4	(0.2)	16.9	(6.4)

ANNEXE B2

RÉSULTATS DES RÉGIONS AU SEIN DES PAYS

[Partie 1/1]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit

Tableau S.1.a

	Niveaux de compétence															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées																
Belgique (Communauté flamande)	0.4	(0.1)	2.7	(0.4)	10.3	(0.8)	20.1	(0.8)	27.2	(1.1)	26.9	(1.0)	11.3	(0.7)	1.2	(0.3)
Espagne (Andalousie)	2.3	(0.7)	6.8	(1.1)	16.9	(1.6)	29.1	(2.5)	31.1	(2.4)	12.1	(1.4)	1.7	(0.5)	0.0	c
Espagne (Aragon)	0.7	(0.3)	3.4	(0.6)	11.1	(1.3)	24.8	(1.6)	33.9	(1.6)	21.3	(1.3)	4.5	(0.8)	0.3	(0.2)
Espagne (Asturies)	1.3	(0.4)	5.0	(0.9)	11.9	(1.2)	24.4	(1.8)	30.6	(1.3)	21.1	(1.9)	5.4	(0.9)	0.3	(0.2)
Espagne (Baléares)	2.6	(0.6)	7.3	(1.0)	17.8	(1.9)	29.8	(1.8)	27.6	(1.7)	13.1	(1.8)	1.7	(0.7)	0.0	c
Espagne (Pays basque)	0.7	(0.2)	3.4	(0.5)	11.1	(0.8)	25.5	(0.9)	34.6	(0.8)	20.4	(0.9)	4.2	(0.5)	0.3	(0.1)
Espagne (Canaries)	2.4	(0.6)	8.8	(1.2)	22.0	(1.7)	28.3	(1.7)	26.1	(1.5)	10.7	(0.9)	1.8	(0.5)	0.0	c
Espagne (Cantabrie)	0.7	(0.3)	4.7	(0.7)	12.5	(1.2)	25.9	(1.5)	32.3	(2.0)	19.2	(1.8)	4.4	(0.8)	0.3	(0.2)
Espagne (Castilla y León)	0.6	(0.3)	3.2	(0.9)	9.4	(1.4)	22.9	(1.5)	35.2	(1.8)	22.6	(1.6)	5.9	(1.1)	0.2	(0.2)
Espagne (Catalogne)	0.7	(0.3)	3.4	(0.8)	9.4	(1.3)	24.5	(1.8)	35.3	(1.8)	23.0	(2.0)	3.6	(0.7)	0.0	c
Espagne (Ceuta et Melilla)	7.3	(0.8)	17.3	(1.6)	23.4	(1.8)	24.1	(1.5)	19.0	(1.5)	7.7	(0.8)	1.2	(0.4)	0.0	c
Espagne (Galice)	1.1	(0.3)	4.5	(0.7)	12.8	(1.4)	25.7	(1.3)	32.8	(1.5)	19.5	(1.4)	3.4	(0.8)	0.0	c
Espagne (La Rioja)	0.9	(0.4)	4.1	(0.7)	12.1	(1.1)	21.9	(1.7)	31.4	(1.6)	23.5	(1.4)	5.6	(0.9)	0.4	(0.2)
Espagne (Madrid)	0.6	(0.3)	2.4	(0.8)	10.1	(1.3)	23.1	(1.7)	34.6	(1.7)	23.3	(1.7)	5.6	(1.1)	0.3	(0.3)
Espagne (Murcie)	0.5	(0.3)	3.3	(0.7)	15.2	(1.9)	28.7	(1.8)	33.8	(2.3)	15.9	(1.6)	2.4	(0.6)	0.0	c
Espagne (Navarre)	0.5	(0.2)	2.9	(0.6)	11.5	(1.1)	24.9	(1.5)	33.4	(1.9)	21.9	(1.4)	4.6	(0.9)	0.4	(0.2)
Royaume-Uni (Écosse)	0.8	(0.3)	3.4	(0.6)	12.0	(0.9)	24.9	(1.0)	29.2	(0.9)	20.4	(1.1)	8.0	(0.9)	1.2	(0.3)
Données non adjugées																
Belgique (Communauté française)	2.2	(0.5)	7.2	(0.9)	13.9	(1.0)	20.5	(1.0)	24.1	(1.4)	22.5	(1.1)	8.6	(0.8)	1.0	(0.2)
Belgique (Communauté germanophone)	0.7	(0.3)	3.2	(0.8)	13.0	(1.0)	23.7	(1.7)	29.2	(2.1)	23.6	(1.7)	6.0	(1.0)	0.5	(0.3)
Finlande (finnois)	0.2	(0.1)	1.5	(0.2)	6.1	(0.5)	16.3	(0.7)	30.1	(0.9)	30.9	(0.9)	13.2	(0.8)	1.7	(0.3)
Finlande (suédois)	0.4	(0.2)	1.9	(0.5)	10.1	(0.9)	23.3	(1.3)	30.4	(1.7)	25.6	(1.6)	7.6	(0.8)	0.7	(0.4)
Italie (Province des Abruzzes)	1.2	(0.7)	5.0	(0.8)	14.7	(1.4)	26.9	(1.9)	29.5	(1.7)	19.2	(1.7)	3.4	(0.8)	0.1	(0.1)
Italie (Province autonome de Bolzano)	1.3	(0.7)	4.7	(1.1)	12.0	(1.2)	25.3	(1.3)	30.8	(1.8)	20.2	(1.3)	5.3	(0.6)	0.4	(0.3)
Italie (Province de Basilicate)	0.5	(0.3)	5.3	(1.2)	18.3	(1.5)	27.7	(1.8)	29.4	(1.6)	15.6	(1.3)	3.0	(0.5)	0.0	c
Italie (Province de Calabre)	1.8	(0.6)	9.8	(1.8)	21.4	(1.4)	29.2	(2.2)	25.3	(1.7)	11.1	(1.4)	1.4	(0.4)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	2.7	(1.3)	7.7	(1.2)	21.1	(1.7)	29.0	(2.2)	25.8	(2.1)	11.7	(1.9)	1.7	(0.5)	0.2	(0.1)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	1.3	(0.6)	4.6	(1.0)	11.7	(1.1)	21.1	(1.7)	26.8	(2.2)	25.5	(2.0)	8.3	(0.9)	0.7	(0.3)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	1.0	(0.5)	2.9	(0.7)	9.5	(1.3)	19.7	(1.6)	30.5	(1.9)	26.4	(1.9)	9.2	(1.2)	0.8	(0.4)
Italie (Province du Latium)	0.7	(0.3)	5.5	(1.0)	15.6	(1.5)	26.3	(1.6)	28.1	(1.1)	19.3	(1.2)	4.4	(0.9)	0.1	(0.1)
Italie (Province de Ligurie)	1.5	(1.1)	4.8	(1.7)	12.0	(1.9)	22.9	(1.8)	31.8	(2.4)	20.8	(2.0)	5.9	(1.0)	0.3	(0.2)
Italie (Province de Lombardie)	0.4	(0.2)	2.7	(0.8)	8.5	(1.3)	17.9	(1.7)	31.5	(2.1)	28.1	(2.0)	9.8	(1.5)	1.1	(0.4)
Italie (Province des Marches)	0.6	(0.5)	4.5	(1.4)	12.4	(2.2)	22.5	(1.8)	29.4	(2.4)	23.3	(1.8)	6.9	(1.0)	0.5	(0.3)
Italie (Province de Molise)	0.9	(0.4)	5.7	(0.7)	16.2	(1.4)	28.7	(2.0)	31.3	(1.5)	15.3	(1.3)	1.9	(0.7)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	0.8	(0.4)	4.3	(1.2)	13.6	(2.4)	22.2	(1.8)	29.1	(1.9)	22.4	(1.7)	7.0	(1.1)	0.5	(0.2)
Italie (Province des Pouilles)	0.7	(0.5)	3.9	(0.9)	12.9	(1.4)	26.0	(1.9)	31.8	(1.8)	20.5	(1.7)	3.9	(0.8)	0.3	(0.2)
Italie (Province de Sardaigne)	1.9	(0.6)	5.9	(0.9)	16.8	(1.5)	29.4	(1.7)	26.5	(1.7)	16.4	(1.4)	3.1	(0.8)	0.2	(0.1)
Italie (Province de Sicile)	3.9	(1.6)	8.1	(1.6)	19.4	(2.6)	26.4	(2.3)	26.1	(2.6)	13.4	(1.6)	2.6	(0.7)	0.1	(0.1)
Italie (Province de Toscane)	1.2	(0.4)	4.9	(1.0)	13.5	(1.6)	22.3	(1.5)	28.3	(1.9)	23.4	(1.4)	5.9	(0.8)	0.4	(0.3)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	0.7	(0.4)	3.3	(0.7)	10.6	(1.2)	21.8	(1.5)	29.6	(1.8)	24.6	(1.7)	8.7	(1.2)	0.7	(0.3)
Italie (Province d'Ombrie)	1.6	(0.6)	5.4	(1.1)	13.4	(1.5)	22.1	(1.7)	28.6	(1.8)	22.0	(1.6)	6.5	(0.9)	0.3	(0.3)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	0.3	(0.2)	2.3	(0.5)	8.8	(0.9)	22.0	(1.4)	31.4	(1.8)	25.9	(1.8)	8.5	(0.9)	0.8	(0.4)
Italie (Province de Vénétie)	0.7	(0.3)	3.5	(1.0)	10.3	(1.5)	21.5	(1.7)	32.3	(1.9)	24.2	(1.8)	6.7	(1.0)	0.7	(0.3)
Royaume-Uni (Angleterre)	1.0	(0.2)	4.1	(0.4)	13.3	(0.8)	24.7	(0.9)	28.9	(1.0)	19.9	(0.9)	7.1	(0.6)	1.0	(0.2)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	0.9	(0.5)	3.9	(0.9)	12.7	(1.1)	23.8	(1.3)	27.8	(1.5)	21.6	(1.2)	7.9	(0.7)	1.4	(0.3)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	1.4	(0.3)	5.4	(0.6)	16.3	(0.9)	28.0	(1.2)	28.2	(1.3)	15.8	(1.0)	4.4	(0.5)	0.6	(0.2)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.2.1.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>



[Partie 1/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit, selon le sexe

Tableau S.1.b

	Niveaux de compétence des garçons															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées																
Belgique (Communauté flamande)	0.5	(0.2)	3.8	(0.5)	12.6	(1.0)	22.6	(1.2)	26.4	(1.2)	24.0	(1.2)	9.3	(0.9)	0.8	(0.4)
Espagne (Andalousie)	2.9	(1.0)	8.1	(1.4)	20.2	(2.1)	28.0	(2.9)	28.6	(2.7)	10.7	(1.5)	1.6	(0.6)	0.0	c
Espagne (Aragon)	1.1	(0.5)	5.6	(1.0)	13.3	(1.9)	27.4	(2.0)	32.4	(2.3)	16.9	(1.8)	3.1	(0.8)	0.0	c
Espagne (Asturies)	2.0	(0.7)	6.1	(1.3)	15.1	(1.6)	24.9	(2.1)	29.6	(1.9)	17.8	(2.5)	4.4	(1.1)	0.0	c
Espagne (Baléares)	3.8	(1.0)	10.1	(1.5)	19.3	(2.1)	32.1	(2.4)	24.0	(2.4)	9.6	(1.5)	1.0	(0.4)	0.0	c
Espagne (Pays basque)	1.1	(0.4)	5.2	(0.9)	15.1	(1.0)	27.8	(1.3)	30.9	(1.3)	16.9	(1.1)	2.9	(0.5)	0.2	(0.1)
Espagne (Canaries)	3.0	(0.9)	10.9	(1.7)	24.7	(2.3)	28.0	(2.2)	22.7	(2.1)	9.1	(1.2)	1.6	(0.5)	0.0	c
Espagne (Cantabrie)	1.2	(0.5)	7.0	(1.3)	16.0	(2.1)	27.4	(1.8)	29.9	(2.5)	15.4	(1.9)	2.8	(0.7)	0.3	(0.3)
Espagne (Castilla y León)	0.7	(0.4)	5.0	(1.4)	12.4	(1.9)	25.7	(2.1)	33.0	(2.8)	18.4	(2.3)	4.6	(1.2)	0.0	c
Espagne (Catalogne)	1.0	(0.4)	5.1	(1.1)	11.4	(1.6)	27.0	(2.1)	34.2	(2.6)	18.7	(2.3)	2.5	(0.9)	0.0	c
Espagne (Ceuta et Melilla)	9.9	(1.2)	20.6	(2.1)	21.9	(2.7)	23.3	(1.9)	16.6	(1.4)	6.4	(1.1)	1.1	(0.6)	0.0	c
Espagne (Galice)	1.9	(0.6)	6.7	(1.2)	16.9	(2.0)	26.0	(2.0)	30.1	(2.5)	15.8	(1.5)	2.6	(0.9)	0.0	c
Espagne (La Rioja)	1.5	(0.8)	5.6	(1.1)	15.2	(1.9)	24.8	(2.7)	29.0	(2.7)	19.8	(2.0)	4.0	(0.9)	0.0	c
Espagne (Madrid)	1.0	(0.6)	3.4	(1.3)	14.2	(1.7)	26.5	(2.6)	31.8	(3.4)	18.9	(2.2)	4.0	(1.1)	0.0	c
Espagne (Murcie)	0.6	(0.4)	4.0	(0.9)	17.4	(2.5)	30.5	(2.5)	32.6	(2.7)	13.5	(1.7)	1.5	(0.6)	0.0	c
Espagne (Navarre)	0.6	(0.3)	4.2	(1.1)	16.1	(1.6)	26.3	(2.0)	32.2	(2.1)	17.6	(1.9)	2.8	(0.9)	0.0	c
Royaume-Uni (Écosse)	1.2	(0.4)	4.7	(0.8)	14.9	(1.3)	26.1	(1.6)	27.1	(1.7)	17.7	(1.7)	7.2	(1.3)	1.1	(0.4)
Données non adjugées																
Belgique (Communauté française)	3.1	(0.7)	9.2	(1.4)	15.0	(1.4)	21.2	(1.5)	22.5	(1.9)	20.4	(1.8)	7.9	(1.4)	0.8	(0.4)
Belgique (Communauté germanophone)	1.0	(0.5)	5.0	(1.4)	18.4	(1.9)	24.8	(2.2)	27.7	(2.9)	19.0	(2.8)	4.1	(1.2)	0.0	c
Finlande (finnois)	0.3	(0.1)	2.5	(0.4)	9.8	(0.8)	22.2	(1.1)	32.6	(1.4)	24.2	(1.3)	7.8	(0.9)	0.6	(0.2)
Finlande (suédois)	0.8	(0.4)	3.3	(0.9)	15.5	(2.0)	29.1	(2.2)	27.9	(2.4)	19.3	(2.3)	3.9	(0.9)	0.0	c
Italie (Province des Abruzzes)	1.4	(0.9)	7.4	(1.4)	19.9	(2.2)	29.6	(2.2)	26.8	(2.1)	12.9	(1.9)	1.9	(0.8)	0.1	(0.1)
Italie (Province autonome de Bolzano)	1.9	(1.1)	6.5	(1.6)	17.0	(2.0)	28.3	(2.4)	26.5	(2.5)	16.1	(1.2)	3.6	(0.8)	0.0	c
Italie (Province de Basilicate)	0.9	(0.6)	7.9	(1.9)	23.6	(1.9)	29.9	(2.6)	24.9	(2.0)	10.6	(1.6)	2.0	(0.7)	0.0	c
Italie (Province de Calabre)	3.1	(1.0)	15.5	(2.9)	27.1	(2.1)	27.0	(2.6)	19.1	(2.2)	7.2	(1.4)	1.0	(0.6)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	4.3	(1.8)	10.7	(1.7)	27.0	(2.5)	28.8	(2.4)	19.4	(2.4)	8.4	(2.0)	1.3	(0.7)	0.0	c
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	1.8	(0.8)	5.0	(1.3)	13.9	(1.6)	24.0	(2.3)	26.6	(2.4)	22.6	(2.0)	5.8	(1.0)	0.4	(0.2)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	1.5	(0.8)	5.3	(1.5)	14.2	(1.7)	23.8	(2.5)	28.5	(2.2)	20.2	(2.4)	6.4	(1.1)	0.2	(0.2)
Italie (Province du Latium)	1.1	(0.5)	7.9	(1.6)	20.7	(2.3)	28.6	(2.4)	23.9	(2.4)	14.7	(1.9)	3.1	(0.9)	0.0	c
Italie (Province de Ligurie)	2.7	(2.1)	7.0	(2.7)	16.5	(2.8)	26.1	(3.1)	27.4	(3.4)	15.9	(2.8)	4.1	(1.3)	0.0	c
Italie (Province de Lombardie)	0.7	(0.3)	3.9	(1.4)	11.5	(1.9)	22.2	(2.4)	31.2	(2.4)	23.5	(2.5)	6.4	(1.5)	0.6	(0.3)
Italie (Province des Marches)	0.8	(0.7)	5.8	(2.2)	15.8	(3.8)	27.7	(2.5)	27.5	(3.7)	17.9	(2.5)	4.3	(1.0)	0.0	c
Italie (Province de Molise)	1.4	(0.6)	8.9	(1.2)	21.8	(2.0)	30.9	(2.7)	23.4	(2.7)	11.7	(1.8)	1.9	(0.8)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	1.2	(0.7)	6.1	(1.9)	16.6	(3.2)	23.3	(2.5)	27.6	(2.3)	19.8	(2.1)	5.0	(1.1)	0.4	(0.3)
Italie (Province des Pouilles)	1.4	(0.9)	6.5	(1.4)	18.1	(2.4)	28.9	(2.5)	27.0	(2.5)	15.6	(2.3)	2.3	(0.7)	0.0	c
Italie (Province de Sardaigne)	3.7	(1.2)	9.0	(1.6)	21.6	(2.1)	32.2	(3.1)	19.6	(2.6)	12.0	(1.5)	1.8	(0.7)	0.0	c
Italie (Province de Sicile)	6.3	(2.4)	12.1	(2.5)	24.4	(3.2)	23.7	(3.0)	20.6	(3.0)	10.3	(1.6)	2.4	(0.8)	0.0	c
Italie (Province de Toscane)	1.8	(0.6)	7.1	(1.5)	18.1	(2.2)	24.9	(2.3)	26.3	(2.0)	17.2	(2.2)	4.3	(1.1)	0.0	c
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	1.2	(0.7)	4.9	(1.3)	14.3	(1.9)	25.5	(1.8)	28.0	(2.1)	18.5	(2.4)	6.9	(1.3)	0.7	(0.4)
Italie (Province d'Ombrie)	2.8	(1.1)	8.4	(2.0)	17.2	(2.0)	23.5	(2.4)	25.6	(2.5)	18.1	(2.2)	4.1	(1.0)	0.0	c
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	0.3	(0.4)	4.0	(1.0)	9.7	(1.6)	23.2	(2.0)	31.3	(2.3)	22.9	(2.5)	8.0	(1.3)	0.6	(0.5)
Italie (Province de Vénétie)	1.3	(0.7)	6.4	(1.8)	15.2	(2.8)	24.6	(2.6)	29.9	(3.0)	18.8	(2.4)	3.6	(0.9)	0.0	c
Royaume-Uni (Angleterre)	1.4	(0.4)	5.6	(0.6)	15.9	(1.2)	25.7	(1.4)	27.2	(1.4)	17.3	(1.4)	6.0	(0.8)	0.9	(0.3)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	1.5	(1.1)	5.6	(1.3)	16.1	(1.8)	24.7	(1.8)	24.7	(2.2)	19.2	(2.0)	7.1	(0.9)	1.1	(0.4)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	2.2	(0.5)	7.4	(0.9)	18.9	(1.3)	27.8	(1.6)	25.7	(1.5)	13.6	(1.1)	3.8	(0.6)	0.5	(0.3)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.2.2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>

[Partie 2/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit, selon le sexe

Tableau S.I.b

	Niveaux de compétence des filles															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées																
Belgique (Communauté flamande)	0.1	(0.1)	1.6	(0.5)	7.9	(1.0)	17.5	(1.2)	28.1	(1.4)	29.8	(1.4)	13.5	(1.1)	1.5	(0.4)
Espagne (Andalousie)	1.5	(0.7)	5.5	(1.3)	13.2	(1.7)	30.3	(2.9)	34.0	(2.9)	13.7	(1.9)	1.8	(0.7)	0.0	c
Espagne (Aragon)	0.0	c	1.1	(0.6)	8.9	(1.7)	22.2	(1.9)	35.5	(2.9)	25.9	(2.3)	6.0	(1.1)	0.3	(0.3)
Espagne (Asturies)	0.6	(0.5)	3.8	(1.0)	8.5	(1.2)	23.8	(2.6)	31.7	(2.0)	24.8	(2.2)	6.5	(1.4)	0.3	(0.3)
Espagne (Baléares)	1.4	(0.6)	4.6	(1.1)	16.3	(2.7)	27.5	(2.7)	31.3	(2.2)	16.6	(3.1)	2.3	(1.3)	0.0	c
Espagne (Pays basque)	0.2	(0.1)	1.5	(0.4)	6.8	(0.9)	23.0	(1.4)	38.5	(1.3)	24.0	(1.2)	5.5	(0.7)	0.4	(0.2)
Espagne (Canaries)	1.7	(0.6)	6.5	(1.7)	18.9	(2.0)	28.6	(2.0)	29.9	(2.4)	12.5	(1.3)	2.0	(0.8)	0.0	c
Espagne (Cantabrie)	0.3	(0.2)	2.3	(0.6)	8.9	(1.5)	24.3	(2.2)	34.8	(2.2)	23.0	(2.6)	6.0	(1.3)	0.4	(0.2)
Espagne (Castilla y León)	0.4	(0.3)	1.3	(0.7)	6.5	(1.7)	20.1	(2.0)	37.3	(2.0)	26.7	(2.3)	7.2	(1.6)	0.0	c
Espagne (Catalogne)	0.4	(0.3)	1.6	(0.8)	7.3	(1.4)	21.9	(2.4)	36.4	(2.0)	27.5	(2.9)	4.7	(1.0)	0.0	c
Espagne (Ceuta et Melilla)	4.7	(0.9)	14.1	(1.8)	24.9	(1.9)	24.8	(2.2)	21.2	(2.2)	8.9	(1.3)	1.2	(0.7)	0.0	c
Espagne (Galice)	0.4	(0.3)	2.3	(0.7)	8.7	(1.4)	25.3	(1.9)	35.5	(1.6)	23.4	(1.9)	4.3	(1.1)	0.0	c
Espagne (La Rioja)	0.4	(0.2)	2.5	(0.9)	8.9	(1.4)	18.8	(2.2)	34.0	(2.3)	27.4	(2.3)	7.3	(1.5)	0.7	(0.4)
Espagne (Madrid)	0.2	(0.2)	1.3	(0.8)	6.0	(1.4)	19.7	(2.0)	37.4	(2.6)	27.7	(3.0)	7.2	(1.5)	0.0	c
Espagne (Murcie)	0.5	(0.4)	2.7	(1.0)	13.1	(2.1)	27.0	(2.0)	35.1	(2.6)	18.2	(2.0)	3.3	(1.0)	0.0	c
Espagne (Navarre)	0.3	(0.3)	1.4	(0.6)	6.4	(1.2)	23.4	(2.3)	34.7	(2.8)	26.7	(2.2)	6.5	(1.4)	0.6	(0.4)
Royaume-Uni (Écosse)	0.4	(0.2)	2.2	(0.6)	9.2	(1.0)	23.6	(1.3)	31.4	(1.4)	23.2	(1.5)	8.8	(1.0)	1.2	(0.4)
Données non adjugées																
Belgique (Communauté française)	1.2	(0.5)	5.2	(1.1)	12.7	(1.3)	19.8	(1.3)	25.8	(1.7)	24.7	(1.5)	9.3	(0.9)	1.3	(0.4)
Belgique (Communauté germanophone)	0.3	(0.3)	1.3	(0.7)	7.5	(1.3)	22.7	(2.4)	30.8	(2.6)	28.4	(2.4)	8.0	(1.6)	0.9	(0.6)
Finlande (finnois)	0.1	(0.1)	0.5	(0.2)	2.5	(0.4)	10.2	(0.8)	27.5	(1.2)	37.7	(1.2)	18.7	(1.1)	2.8	(0.5)
Finlande (suédois)	0.0	c	0.5	(0.4)	4.9	(1.2)	17.7	(1.8)	32.9	(2.3)	31.7	(2.1)	11.1	(1.3)	1.2	(0.7)
Italie (Province des Abruzzes)	1.0	(0.7)	2.3	(1.0)	9.0	(1.3)	23.9	(2.6)	32.5	(2.4)	26.1	(2.9)	5.1	(1.1)	0.0	c
Italie (Province autonome de Bolzano)	0.7	(0.5)	2.9	(1.1)	6.9	(1.7)	22.3	(1.6)	35.1	(2.2)	24.3	(1.9)	7.1	(0.9)	0.7	(0.4)
Italie (Province de Basilicate)	0.0	c	2.5	(0.9)	12.6	(1.7)	25.3	(2.3)	34.4	(2.2)	21.0	(2.0)	4.2	(0.9)	0.0	c
Italie (Province de Calabre)	0.6	(0.5)	3.9	(1.1)	15.6	(1.5)	31.4	(2.9)	31.7	(2.3)	15.0	(2.4)	1.8	(0.7)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	0.8	(0.7)	3.8	(1.2)	13.4	(2.0)	29.2	(2.9)	34.2	(3.1)	16.1	(2.9)	2.3	(0.7)	0.2	(0.2)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	0.9	(0.5)	4.2	(1.0)	9.7	(1.9)	18.4	(2.2)	27.0	(2.9)	28.3	(3.2)	10.6	(1.7)	1.0	(0.5)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	0.4	(0.4)	0.4	(0.5)	4.6	(1.5)	15.3	(1.9)	32.6	(3.0)	33.1	(2.9)	12.3	(2.0)	1.3	(0.7)
Italie (Province du Latium)	0.0	c	2.7	(1.6)	9.6	(2.2)	23.6	(2.5)	33.0	(2.4)	24.8	(2.2)	6.0	(1.6)	0.0	c
Italie (Province de Ligurie)	0.0	c	2.2	(1.0)	6.9	(1.4)	19.1	(2.3)	36.9	(2.8)	26.4	(2.1)	8.0	(1.5)	0.5	(0.3)
Italie (Province de Lombardie)	0.0	c	1.4	(0.8)	5.2	(1.2)	13.1	(2.5)	31.9	(3.0)	33.1	(3.3)	13.6	(2.2)	1.6	(0.8)
Italie (Province des Marches)	0.0	c	3.0	(1.1)	8.2	(1.6)	16.1	(2.2)	31.6	(2.4)	29.8	(2.4)	9.9	(1.7)	0.9	(0.6)
Italie (Province de Molise)	0.3	(0.3)	2.3	(0.7)	10.3	(1.6)	26.4	(3.1)	39.7	(3.4)	19.0	(2.2)	2.0	(1.2)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	0.4	(0.4)	2.7	(1.2)	10.9	(2.4)	21.1	(2.4)	30.6	(2.8)	24.9	(2.1)	8.9	(1.4)	0.6	(0.3)
Italie (Province des Pouilles)	0.0	c	1.5	(0.6)	7.9	(1.4)	23.3	(2.3)	36.5	(2.1)	25.1	(2.1)	5.4	(1.3)	0.4	(0.4)
Italie (Province de Sardaigne)	0.0	c	2.9	(0.9)	12.3	(2.0)	26.7	(2.6)	32.9	(2.8)	20.4	(2.6)	4.3	(1.2)	0.3	(0.2)
Italie (Province de Sicile)	1.5	(1.0)	4.2	(1.6)	14.6	(3.5)	29.0	(2.7)	31.4	(3.4)	16.3	(2.6)	2.8	(1.0)	0.0	c
Italie (Province de Toscane)	0.5	(0.4)	2.6	(1.2)	8.3	(1.9)	19.5	(1.9)	30.5	(2.8)	30.2	(2.6)	7.8	(1.5)	0.6	(0.4)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	0.0	c	1.5	(0.8)	6.5	(1.3)	17.7	(2.5)	31.4	(2.7)	31.3	(2.5)	10.7	(1.9)	0.7	(0.4)
Italie (Province d'Ombrie)	0.5	(0.3)	2.6	(0.9)	9.7	(1.6)	20.8	(2.3)	31.6	(2.7)	25.6	(2.1)	8.9	(1.5)	0.4	(0.3)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	0.0	c	0.7	(0.6)	8.0	(1.5)	20.9	(2.0)	31.4	(2.5)	28.8	(2.1)	9.1	(1.6)	0.9	(0.6)
Italie (Province de Vénétie)	0.0	c	0.8	(0.7)	5.6	(1.5)	18.5	(2.1)	34.6	(2.1)	29.5	(2.6)	9.7	(1.8)	1.2	(0.5)
Royaume-Uni (Angleterre)	0.5	(0.3)	2.7	(0.5)	10.8	(0.9)	23.8	(1.1)	30.5	(1.2)	22.5	(1.3)	8.1	(0.9)	1.1	(0.3)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	0.3	(0.3)	2.3	(0.9)	9.6	(1.2)	23.0	(1.8)	30.7	(1.7)	23.8	(1.6)	8.6	(1.1)	1.7	(0.6)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	0.5	(0.2)	3.4	(0.7)	13.7	(1.0)	28.1	(1.3)	30.7	(1.7)	18.0	(1.4)	5.0	(0.7)	0.7	(0.3)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.2.2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>



[Partie 1/1]

Tableau S.1.c **Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit**

	Tous les élèves				Différences selon le sexe				Centiles													
	Score moyen		Écart type		Garçons		Filles		Différence (G – F)		5 ^e		10 ^e		25 ^e		75 ^e		90 ^e		95 ^e	
	Score				Score		Score		Diff. de score		Score		Score		Score		Score		Score		Score	
	moyen	Er. T.	Éc. T	Er. T.	moyen	Er. T.	moyen	Er. T.	score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.
Données adjudgées																						
Belgique (Communauté flamande)	519	(2.3)	94	(1.8)	505	(3.0)	533	(3.3)	-28	(4.1)	357	(5.8)	390	(4.3)	453	(3.1)	589	(2.8)	636	(3.7)	660	(4.1)
Espagne (Andalousie)	461	(5.5)	89	(3.0)	451	(5.7)	471	(6.1)	-21	(4.8)	299	(10.3)	342	(10.3)	405	(7.5)	523	(4.2)	567	(5.4)	594	(5.5)
Espagne (Aragon)	495	(4.1)	85	(2.3)	479	(5.8)	512	(4.1)	-34	(5.8)	345	(9.9)	382	(8.2)	441	(5.8)	556	(4.1)	598	(3.9)	624	(5.9)
Espagne (Asturies)	490	(4.8)	94	(2.5)	477	(6.0)	505	(5.2)	-28	(6.2)	322	(9.7)	363	(7.9)	432	(5.9)	558	(5.5)	604	(5.4)	629	(5.5)
Espagne (Baléares)	457	(5.6)	92	(2.7)	440	(6.0)	474	(6.2)	-34	(4.7)	294	(9.1)	334	(8.0)	399	(8.1)	521	(6.7)	570	(7.1)	597	(5.1)
Espagne (Pays basque)	494	(2.9)	84	(1.8)	477	(3.8)	513	(2.7)	-35	(3.4)	345	(7.3)	382	(6.3)	442	(4.0)	553	(2.5)	598	(3.0)	622	(3.3)
Espagne (Canaries)	448	(4.3)	92	(2.3)	436	(4.7)	461	(4.8)	-25	(4.8)	294	(9.2)	329	(7.4)	385	(5.5)	516	(3.9)	562	(3.8)	588	(5.6)
Espagne (Cantabrie)	488	(4.1)	88	(2.3)	470	(5.2)	506	(4.7)	-36	(5.4)	331	(7.8)	368	(6.3)	431	(5.1)	550	(5.5)	597	(6.0)	624	(5.5)
Espagne (Castilla y León)	503	(4.9)	85	(2.1)	487	(6.2)	518	(4.7)	-31	(5.8)	349	(10.4)	390	(9.4)	452	(7.3)	562	(4.8)	607	(5.3)	632	(6.7)
Espagne (Catalogne)	498	(5.2)	82	(2.4)	484	(5.9)	513	(5.3)	-29	(4.4)	345	(11.2)	388	(10.6)	448	(7.2)	557	(4.8)	597	(4.8)	618	(3.9)
Espagne (Ceuta et Melilla)	412	(2.5)	104	(1.8)	398	(3.7)	425	(2.9)	-27	(4.4)	242	(7.3)	279	(5.0)	336	(5.2)	490	(4.0)	547	(4.9)	577	(5.6)
Espagne (Galice)	486	(4.4)	87	(1.7)	468	(5.2)	503	(4.9)	-35	(4.4)	329	(7.8)	368	(7.2)	430	(6.4)	548	(4.7)	593	(5.2)	616	(5.3)
Espagne (La Rioja)	498	(2.4)	91	(2.2)	480	(3.1)	516	(3.5)	-36	(4.5)	334	(8.6)	372	(5.3)	438	(5.6)	565	(3.7)	608	(4.7)	632	(5.1)
Espagne (Madrid)	503	(4.4)	85	(3.2)	486	(5.4)	521	(5.0)	-36	(5.9)	355	(8.1)	391	(7.4)	450	(6.4)	562	(4.5)	607	(6.6)	631	(6.9)
Espagne (Murcie)	480	(5.1)	80	(2.0)	471	(5.2)	489	(6.1)	-17	(5.5)	346	(8.5)	375	(7.0)	425	(8.2)	535	(5.6)	582	(6.3)	606	(6.3)
Espagne (Navarre)	497	(3.1)	84	(2.1)	480	(4.2)	516	(3.8)	-36	(5.2)	352	(6.6)	385	(5.7)	442	(4.3)	557	(3.5)	600	(5.7)	625	(6.4)
Royaume-Uni (Écosse)	500	(3.2)	94	(1.5)	488	(4.5)	512	(3.0)	-24	(4.1)	341	(6.2)	379	(4.9)	439	(3.6)	567	(3.5)	621	(4.9)	650	(5.2)
Données non adjudgées																						
Belgique (Communauté française)	490	(4.2)	109	(2.9)	478	(6.2)	503	(4.5)	-26	(7.1)	299	(8.0)	338	(8.8)	415	(6.7)	574	(4.1)	624	(3.8)	650	(4.5)
Belgique (Communauté germanophone)	499	(2.8)	90	(2.2)	479	(3.9)	519	(4.2)	-41	(5.8)	346	(9.5)	379	(6.8)	437	(4.0)	564	(4.0)	609	(5.3)	637	(9.4)
Finlande (finnois)	538	(2.4)	86	(1.0)	510	(2.8)	565	(2.5)	-55	(2.5)	384	(4.0)	422	(3.8)	483	(3.0)	599	(2.4)	643	(2.7)	667	(2.7)
Finlande (suédois)	511	(2.6)	87	(2.0)	484	(3.9)	538	(3.0)	-54	(4.6)	365	(5.1)	396	(5.2)	453	(3.7)	574	(3.3)	618	(4.5)	648	(5.9)
Italie (Province des Abruzzes)	480	(4.8)	91	(4.3)	458	(5.8)	504	(5.6)	-45	(5.9)	326	(8.4)	362	(7.1)	420	(5.5)	547	(6.6)	592	(6.0)	615	(5.3)
Italie (Province autonome de Bolzano)	490	(3.2)	93	(2.8)	468	(3.7)	511	(3.1)	-43	(3.5)	325	(10.4)	364	(9.3)	433	(5.3)	556	(3.3)	605	(3.8)	630	(4.2)
Italie (Province de Basilicate)	473	(4.5)	86	(3.0)	452	(6.1)	496	(4.2)	-43	(6.2)	330	(9.6)	359	(8.9)	410	(6.4)	536	(4.3)	584	(5.2)	610	(7.4)
Italie (Province de Calabre)	448	(5.2)	90	(3.7)	421	(7.2)	475	(4.9)	-54	(7.3)	297	(10.9)	327	(11.3)	385	(7.5)	512	(5.7)	565	(7.2)	591	(5.4)
Italie (Province de Campanie)	451	(6.6)	93	(5.0)	428	(8.6)	481	(6.3)	-53	(8.0)	294	(15.3)	332	(10.8)	389	(7.7)	517	(7.5)	568	(7.6)	595	(7.8)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	502	(4.0)	99	(3.9)	489	(4.4)	515	(7.0)	-27	(8.5)	326	(11.6)	370	(12.1)	437	(6.3)	577	(4.5)	622	(4.2)	646	(6.1)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	513	(4.7)	92	(3.6)	487	(5.8)	541	(5.4)	-54	(6.7)	349	(11.7)	387	(11.4)	456	(7.6)	578	(4.9)	625	(5.3)	650	(6.3)
Italie (Province du Latium)	481	(3.9)	91	(2.4)	460	(6.0)	506	(6.7)	-45	(9.2)	325	(7.1)	359	(6.7)	417	(6.1)	550	(5.2)	597	(6.7)	622	(7.8)
Italie (Province de Ligurie)	491	(9.3)	94	(7.5)	467	(15.5)	519	(5.2)	-52	(15.2)	322	(27.5)	361	(21.9)	433	(14.1)	558	(5.8)	605	(6.2)	633	(6.3)
Italie (Province de Lombardie)	522	(5.5)	90	(3.1)	501	(6.7)	544	(7.0)	-43	(9.0)	360	(12.3)	398	(10.2)	467	(7.7)	585	(6.1)	630	(7.4)	656	(7.8)
Italie (Province des Marches)	499	(7.3)	92	(5.0)	478	(11.2)	523	(4.2)	-45	(12.0)	334	(14.6)	372	(14.6)	436	(12.1)	566	(4.3)	613	(5.3)	639	(5.5)
Italie (Province de Molise)	471	(2.8)	84	(2.1)	449	(3.7)	493	(3.2)	-44	(4.2)	320	(8.1)	359	(7.4)	414	(4.4)	533	(5.5)	576	(5.8)	602	(6.7)
Italie (Province du Piémont)	496	(5.9)	95	(3.2)	481	(7.9)	511	(6.0)	-30	(8.0)	335	(9.9)	369	(8.9)	429	(10.7)	566	(5.5)	613	(6.0)	639	(6.3)
Italie (Province des Pouilles)	489	(5.0)	86	(3.4)	466	(6.4)	512	(5.3)	-45	(6.4)	339	(11.2)	374	(7.5)	434	(6.7)	552	(5.1)	594	(5.8)	620	(6.2)
Italie (Province de Sardaigne)	469	(4.3)	93	(3.4)	442	(5.9)	494	(6.1)	-53	(8.0)	310	(8.3)	350	(7.5)	409	(5.6)	537	(5.4)	586	(5.2)	613	(6.8)
Italie (Province de Sicile)	453	(8.3)	100	(6.3)	428	(10.7)	477	(9.3)	-49	(9.7)	276	(22.5)	322	(14.6)	387	(11.3)	527	(7.3)	576	(6.6)	605	(7.3)
Italie (Province de Toscane)	493	(4.5)	96	(3.0)	470	(7.0)	518	(6.1)	-48	(9.6)	326	(10.3)	359	(9.5)	428	(7.7)	565	(4.0)	608	(4.2)	633	(4.0)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	508	(2.7)	93	(2.3)	488	(4.9)	530	(6.5)	-42	(9.9)	343	(6.9)	381	(6.5)	446	(5.2)	575	(3.4)	624	(6.7)	651	(5.6)
Italie (Province d'Ombrie)	490	(5.3)	99	(3.7)	467	(7.0)	512	(5.4)	-45	(7.6)	314	(13.8)	355	(11.6)	425	(8.8)	563	(4.8)	610	(5.9)	637	(5.5)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	514	(2.2)	86	(2.1)	504	(3.0)	523	(3.3)	-19	(4.5)	362	(9.9)	398	(7.0)	459	(3.9)	576	(3.9)	623	(4.3)	649	(6.1)
Italie (Province de Vénétie)	505	(5.2)	90	(4.1)	478	(9.1)	532	(6.4)	-53	(12.4)	344	(13.0)	384	(13.0)	448	(8.1)	569	(5.7)	615	(6.1)	640	(7.5)
Royaume-Uni (Angleterre)	495	(2.8)	95	(1.4)	482	(4.3)	507	(3.5)	-25	(5.4)	334	(4.9)	370	(3.6)	430	(3.4)	561	(3.9)	616	(3.1)	646	(4.1)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	499	(4.1)	97	(3.5)	485	(7.9)	513	(3.8)	-29	(9.4)	336	(13.2)	373	(9.0)	432	(5.5)	569	(3.8)	622	(3.8)	651	(5.4)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	476	(3.4)	93	(1.6)	462	(3.9)	490	(3.6)	-27	(3.2)	319	(6.2)	356	(5.2)	414	(4.4)	541	(3.6)	595	(4.2)	626	(5.0)

Remarques : voir les données nationales dans le tableau I.2.3. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>

[Partie 1/1]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *localiser et extraire*

Tableau S.I.d

	Niveaux de compétence															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées																
Belgique (Communauté flamande)	0.4	(0.1)	2.3	(0.3)	8.0	(0.7)	17.2	(0.8)	25.3	(0.9)	27.1	(1.0)	15.7	(1.0)	3.9	(0.5)
Espagne (Andalousie)	4.4	(1.0)	7.1	(1.0)	15.6	(1.4)	28.5	(1.9)	28.1	(1.9)	13.1	(1.3)	3.2	(0.6)	0.1	(0.1)
Espagne (Aragon)	2.1	(0.6)	3.9	(0.9)	12.7	(1.1)	24.1	(1.4)	29.3	(1.5)	20.3	(1.7)	6.5	(1.2)	1.1	(0.4)
Espagne (Asturies)	2.5	(0.6)	5.7	(0.8)	11.5	(1.2)	21.8	(1.4)	29.1	(1.5)	20.9	(1.7)	7.4	(1.0)	1.1	(0.3)
Espagne (Baléares)	5.0	(1.1)	9.0	(1.4)	15.4	(1.2)	25.4	(1.8)	24.2	(1.9)	15.0	(1.6)	5.3	(0.9)	0.8	(0.2)
Espagne (Pays basque)	1.4	(0.3)	4.1	(0.5)	11.3	(0.7)	24.1	(0.8)	30.9	(0.8)	20.9	(0.9)	6.4	(0.6)	0.9	(0.2)
Espagne (Canaries)	4.5	(0.7)	9.9	(1.5)	21.0	(1.4)	25.8	(1.7)	24.3	(1.9)	11.9	(1.1)	2.4	(0.5)	0.2	(0.1)
Espagne (Cantabrie)	2.1	(0.6)	5.1	(0.7)	13.0	(1.2)	23.3	(1.4)	29.8	(1.4)	19.4	(1.8)	6.6	(1.3)	0.8	(0.3)
Espagne (Castilla y León)	1.3	(0.4)	3.8	(0.8)	10.6	(1.2)	20.1	(1.4)	31.2	(1.4)	22.9	(1.4)	8.8	(1.3)	1.3	(0.4)
Espagne (Catalogne)	1.5	(0.4)	4.3	(0.8)	10.8	(1.4)	22.1	(1.8)	31.0	(1.8)	22.7	(1.9)	6.6	(0.9)	0.9	(0.3)
Espagne (Ceuta et Melilla)	13.0	(1.1)	16.1	(1.4)	20.7	(1.3)	21.6	(1.5)	17.2	(1.6)	9.3	(0.9)	1.8	(0.4)	0.3	(0.2)
Espagne (Galice)	2.3	(0.5)	5.8	(0.8)	13.1	(1.3)	24.1	(1.5)	29.9	(1.3)	18.8	(1.5)	5.3	(0.9)	0.7	(0.3)
Espagne (La Rioja)	2.5	(0.6)	5.0	(0.6)	12.6	(1.3)	22.9	(1.4)	29.8	(1.8)	20.6	(1.4)	5.9	(0.9)	0.8	(0.4)
Espagne (Madrid)	1.3	(0.4)	3.8	(0.8)	11.2	(1.2)	23.5	(1.6)	30.3	(1.7)	22.0	(2.0)	7.0	(1.4)	0.9	(0.4)
Espagne (Murcie)	1.2	(0.4)	4.7	(0.8)	14.5	(1.4)	25.7	(1.4)	31.1	(1.9)	17.7	(1.6)	4.5	(0.6)	0.7	(0.3)
Espagne (Navarre)	1.3	(0.4)	3.9	(0.7)	11.8	(1.1)	24.5	(1.3)	30.9	(2.0)	20.8	(1.4)	6.2	(1.0)	0.6	(0.3)
Royaume-Uni (Écosse)	1.5	(0.3)	4.4	(0.6)	12.3	(0.9)	21.5	(1.1)	27.3	(1.1)	21.0	(1.4)	9.5	(1.0)	2.5	(0.5)
Données non adjugées																
Belgique (Communauté française)	3.3	(0.5)	6.8	(0.9)	14.4	(1.0)	20.2	(1.1)	25.6	(1.3)	21.7	(1.0)	7.2	(0.7)	0.8	(0.2)
Belgique (Communauté germanophone)	1.1	(0.4)	3.9	(1.0)	11.0	(1.1)	21.1	(2.0)	29.9	(2.5)	24.2	(1.9)	7.8	(1.2)	1.0	(0.5)
Finlande (finnois)	0.8	(0.2)	2.5	(0.3)	7.6	(0.6)	16.9	(1.0)	27.0	(0.9)	27.6	(0.8)	14.4	(0.8)	3.2	(0.4)
Finlande (suédois)	0.7	(0.3)	3.3	(0.6)	10.3	(1.2)	20.9	(1.4)	27.2	(1.4)	25.1	(1.6)	10.3	(1.2)	2.2	(0.4)
Italie (Province des Abruzzes)	2.1	(0.6)	5.3	(0.8)	14.5	(1.8)	24.9	(2.2)	28.5	(1.8)	19.2	(1.6)	4.9	(1.0)	0.6	(0.5)
Italie (Province autonome de Bolzano)	2.0	(0.5)	5.7	(1.1)	11.6	(1.1)	21.5	(1.4)	27.9	(1.7)	21.3	(1.0)	8.4	(0.8)	1.6	(0.3)
Italie (Province de Basilicate)	2.0	(0.6)	6.4	(1.3)	16.7	(1.2)	25.9	(2.0)	27.0	(1.9)	16.9	(1.8)	4.5	(0.7)	0.5	(0.3)
Italie (Province de Calabre)	3.9	(1.2)	9.5	(1.8)	18.7	(1.3)	28.2	(2.0)	25.4	(2.6)	11.9	(1.8)	2.3	(0.5)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	4.0	(1.2)	9.0	(1.3)	19.4	(1.7)	25.8	(1.7)	24.9	(1.9)	14.0	(1.8)	2.7	(0.8)	0.2	(0.2)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	2.8	(0.8)	5.6	(1.0)	11.8	(1.1)	19.2	(1.5)	26.9	(1.4)	24.4	(1.3)	8.1	(1.1)	1.1	(0.5)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	1.2	(0.5)	4.1	(0.8)	10.2	(1.7)	20.5	(1.5)	29.8	(1.9)	24.3	(2.0)	8.8	(1.2)	1.0	(0.3)
Italie (Province du Latium)	2.6	(0.5)	6.2	(1.1)	16.0	(1.9)	25.6	(2.1)	27.4	(1.5)	17.0	(1.3)	4.9	(1.0)	0.4	(0.2)
Italie (Province de Ligurie)	3.1	(1.7)	5.9	(1.7)	12.7	(1.6)	24.2	(1.6)	29.5	(2.4)	18.4	(2.1)	5.7	(0.9)	0.5	(0.2)
Italie (Province de Lombardie)	1.1	(0.5)	3.8	(0.9)	8.1	(1.4)	18.7	(1.5)	32.1	(1.8)	26.3	(1.9)	8.8	(0.9)	1.1	(0.5)
Italie (Province des Marches)	2.1	(0.9)	5.4	(1.5)	12.1	(1.7)	22.6	(1.5)	28.3	(2.3)	21.5	(1.6)	7.2	(1.1)	0.9	(0.4)
Italie (Province de Molise)	2.5	(0.5)	6.5	(0.8)	16.4	(1.0)	27.8	(1.6)	29.5	(1.8)	14.6	(1.6)	2.5	(0.7)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	2.4	(1.0)	6.7	(1.5)	13.2	(2.0)	22.9	(2.0)	26.1	(2.1)	20.3	(1.7)	7.3	(1.2)	1.2	(0.4)
Italie (Province des Pouilles)	1.8	(0.8)	5.1	(1.0)	13.7	(1.7)	24.0	(1.9)	28.7	(2.4)	20.0	(1.8)	6.1	(1.0)	0.7	(0.3)
Italie (Province de Sardaigne)	3.5	(0.7)	6.9	(1.1)	16.8	(1.2)	26.0	(1.7)	24.7	(1.6)	16.4	(1.5)	5.1	(1.0)	0.7	(0.3)
Italie (Province de Sicile)	5.7	(1.8)	10.1	(2.2)	18.3	(2.1)	23.0	(2.1)	23.7	(2.4)	14.3	(1.7)	4.3	(1.0)	0.5	(0.3)
Italie (Province de Toscane)	2.8	(0.7)	5.9	(1.0)	12.2	(1.2)	21.9	(1.5)	28.3	(1.7)	22.4	(1.5)	6.0	(1.1)	0.5	(0.3)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	2.0	(0.5)	4.9	(0.7)	11.9	(1.1)	20.4	(1.3)	28.0	(1.9)	23.0	(1.3)	8.4	(1.5)	1.4	(0.5)
Italie (Province d'Ombrie)	3.3	(1.0)	6.3	(1.1)	12.9	(1.3)	21.5	(1.4)	28.7	(1.9)	20.2	(1.8)	6.2	(0.8)	0.9	(0.3)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	1.0	(0.4)	4.0	(0.9)	11.1	(1.3)	20.1	(2.0)	30.2	(2.4)	24.8	(1.7)	8.1	(1.6)	0.9	(0.4)
Italie (Province de Vénétie)	1.7	(0.6)	4.0	(1.0)	10.2	(1.3)	21.2	(1.4)	29.2	(1.7)	23.5	(1.5)	8.9	(0.9)	1.2	(0.4)
Royaume-Uni (Angleterre)	1.7	(0.3)	4.8	(0.5)	13.7	(0.7)	23.5	(1.1)	28.3	(1.1)	19.9	(1.1)	7.0	(0.7)	1.1	(0.3)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	1.2	(0.6)	4.4	(0.9)	12.3	(1.1)	22.5	(1.2)	29.4	(1.6)	21.2	(1.3)	7.6	(0.9)	1.5	(0.4)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	2.1	(0.4)	5.6	(0.6)	15.2	(0.9)	26.3	(1.2)	29.0	(1.1)	16.0	(1.0)	5.0	(0.5)	0.8	(0.2)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.2.4.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>



[Partie 1/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit localiser et extraire, selon le sexe

Tableau S.1.e

	Niveaux de compétence des garçons															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées																
Belgique (Communauté flamande)	0.7	(0.3)	3.3	(0.5)	10.3	(0.9)	19.9	(1.1)	25.9	(1.3)	24.8	(1.0)	12.2	(1.1)	3.0	(0.6)
Espagne (Andalousie)	5.6	(1.1)	8.6	(1.2)	18.2	(1.6)	27.1	(1.8)	25.6	(2.1)	11.9	(1.4)	2.8	(0.8)	0.0	c
Espagne (Aragon)	3.7	(1.1)	5.5	(1.2)	15.2	(2.0)	25.8	(2.1)	27.4	(2.4)	16.6	(2.4)	5.0	(1.5)	0.8	(0.5)
Espagne (Asturies)	3.6	(0.9)	6.9	(1.0)	13.6	(1.9)	22.9	(2.1)	28.2	(2.1)	18.6	(2.1)	5.6	(1.3)	0.6	(0.4)
Espagne (Baléares)	7.1	(1.7)	11.5	(2.0)	17.6	(1.8)	25.9	(2.4)	21.3	(2.2)	11.7	(2.0)	4.6	(1.4)	0.3	(0.3)
Espagne (Pays basque)	2.3	(0.6)	5.8	(0.7)	14.5	(1.1)	26.5	(1.3)	28.0	(1.4)	17.4	(1.4)	4.9	(0.8)	0.5	(0.2)
Espagne (Canaries)	5.5	(1.1)	12.7	(2.6)	22.7	(1.8)	25.0	(2.2)	23.0	(2.6)	9.5	(1.8)	1.5	(0.6)	0.0	c
Espagne (Cantabrie)	3.2	(1.0)	6.7	(1.2)	15.7	(1.9)	24.7	(2.1)	27.4	(1.9)	16.5	(1.9)	4.7	(1.1)	1.0	(0.5)
Espagne (Castilla y León)	1.8	(0.8)	5.4	(1.3)	13.7	(1.9)	22.0	(2.4)	29.2	(1.8)	18.8	(2.1)	8.3	(1.8)	0.7	(0.4)
Espagne (Catalogne)	2.0	(0.6)	5.9	(1.4)	12.7	(1.9)	23.3	(2.0)	30.1	(2.6)	20.2	(1.9)	5.3	(0.9)	0.6	(0.4)
Espagne (Ceuta et Melilla)	17.3	(1.6)	17.3	(2.0)	19.5	(2.1)	20.3	(2.4)	15.0	(2.1)	8.6	(1.4)	1.6	(0.6)	0.0	c
Espagne (Galice)	3.8	(1.0)	8.3	(1.3)	16.4	(1.9)	23.8	(2.3)	27.3	(2.5)	16.5	(1.7)	3.5	(0.9)	0.5	(0.4)
Espagne (La Rioja)	3.6	(0.9)	5.9	(1.0)	15.9	(1.8)	24.7	(2.7)	27.5	(2.9)	17.7	(2.0)	4.4	(0.9)	0.0	c
Espagne (Madrid)	1.7	(0.7)	5.6	(1.3)	14.5	(1.9)	26.0	(2.0)	28.9	(2.3)	17.6	(2.1)	5.1	(1.2)	0.6	(0.4)
Espagne (Murcie)	1.4	(0.6)	4.6	(1.0)	15.7	(1.8)	28.5	(2.2)	30.0	(2.6)	16.3	(2.4)	3.0	(0.7)	0.6	(0.3)
Espagne (Navarre)	1.8	(0.6)	5.7	(1.1)	14.1	(1.6)	26.9	(1.8)	30.2	(2.6)	16.7	(1.6)	4.4	(1.1)	0.0	c
Royaume-Uni (Écosse)	2.3	(0.6)	6.5	(0.9)	15.3	(1.4)	23.3	(1.4)	24.5	(1.6)	18.1	(1.5)	8.1	(1.1)	2.0	(0.5)
Données non adjugées																
Belgique (Communauté française)	4.9	(0.9)	8.3	(1.3)	16.1	(1.4)	20.4	(1.4)	23.3	(1.5)	19.8	(1.5)	6.6	(1.0)	0.6	(0.3)
Belgique (Communauté germanophone)	1.6	(0.7)	6.2	(1.7)	15.5	(1.9)	22.6	(2.5)	28.4	(2.9)	19.3	(2.4)	5.8	(1.5)	0.5	(0.4)
Finlande (finnois)	1.2	(0.2)	4.0	(0.5)	11.5	(1.2)	22.4	(1.7)	28.1	(1.3)	22.1	(1.3)	9.0	(0.9)	1.7	(0.4)
Finlande (suédois)	1.5	(0.6)	5.4	(1.2)	13.9	(1.7)	26.1	(2.6)	26.8	(1.9)	18.6	(2.8)	6.8	(1.5)	0.9	(0.4)
Italie (Province des Abruzzes)	2.3	(0.9)	7.9	(1.3)	18.5	(3.1)	27.1	(2.7)	26.6	(2.4)	14.1	(1.7)	3.0	(0.8)	0.4	(0.4)
Italie (Province autonome de Bolzano)	2.9	(0.9)	7.8	(1.3)	16.1	(1.7)	23.3	(2.1)	24.3	(2.4)	17.3	(1.4)	7.1	(0.9)	1.1	(0.5)
Italie (Province de Basilicate)	3.3	(0.9)	9.1	(2.2)	19.9	(1.7)	25.9	(2.2)	24.7	(2.4)	13.7	(1.9)	3.2	(0.8)	0.0	c
Italie (Province de Calabre)	6.8	(2.0)	14.4	(3.1)	23.2	(2.3)	27.0	(2.5)	19.0	(2.6)	8.0	(1.6)	1.6	(0.7)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	6.1	(1.6)	12.1	(2.2)	23.6	(2.4)	24.7	(1.9)	20.1	(2.2)	10.8	(2.1)	2.4	(0.9)	0.0	c
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	3.5	(1.3)	6.0	(1.0)	13.4	(1.4)	20.3	(1.8)	26.5	(1.7)	21.6	(2.2)	7.8	(1.4)	0.9	(0.4)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	1.8	(0.8)	6.7	(1.3)	14.5	(2.8)	23.1	(2.5)	28.5	(2.4)	18.9	(2.3)	6.1	(1.2)	0.4	(0.3)
Italie (Province du Latium)	3.6	(0.8)	8.7	(2.1)	19.3	(2.9)	27.3	(2.9)	24.2	(2.5)	13.2	(1.7)	3.2	(0.8)	0.3	(0.2)
Italie (Province de Ligurie)	5.0	(3.2)	8.6	(2.7)	15.9	(2.4)	24.9	(2.1)	25.8	(3.6)	15.1	(3.0)	4.7	(1.2)	0.0	c
Italie (Province de Lombardie)	1.7	(0.9)	5.3	(1.4)	10.2	(1.7)	21.6	(2.1)	31.4	(3.0)	22.3	(2.8)	6.7	(1.2)	0.8	(0.4)
Italie (Province des Marches)	2.6	(1.4)	6.8	(2.3)	15.3	(2.4)	27.5	(1.9)	25.9	(3.4)	16.7	(2.3)	4.8	(1.2)	0.3	(0.3)
Italie (Province de Molise)	4.1	(1.0)	10.3	(1.4)	21.7	(1.8)	28.2	(2.4)	22.1	(2.5)	11.6	(2.0)	2.0	(0.9)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	3.2	(1.7)	7.7	(2.1)	15.3	(2.4)	23.5	(2.4)	25.0	(2.6)	19.3	(2.2)	5.4	(1.1)	0.7	(0.4)
Italie (Province des Pouilles)	3.1	(1.6)	8.1	(1.6)	17.0	(2.5)	25.8	(2.8)	25.7	(2.9)	15.7	(2.1)	4.3	(0.9)	0.3	(0.3)
Italie (Province de Sardaigne)	6.5	(1.5)	9.8	(1.7)	20.4	(2.1)	28.7	(2.2)	20.1	(2.2)	10.9	(1.3)	3.3	(0.8)	0.4	(0.3)
Italie (Province de Sicile)	9.0	(2.8)	13.7	(2.6)	20.9	(2.7)	22.9	(3.5)	18.3	(2.4)	11.0	(1.9)	3.6	(1.0)	0.5	(0.4)
Italie (Province de Toscane)	4.2	(0.9)	8.3	(1.4)	15.9	(1.9)	24.1	(2.1)	26.4	(2.3)	16.8	(2.4)	4.0	(1.1)	0.3	(0.3)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	3.5	(1.0)	6.8	(1.4)	15.0	(1.9)	23.7	(2.2)	24.6	(3.3)	18.9	(2.5)	6.3	(1.5)	1.1	(0.8)
Italie (Province d'Ombrie)	5.6	(1.6)	8.8	(1.7)	15.9	(1.7)	22.3	(1.8)	25.9	(2.3)	16.2	(2.1)	4.6	(0.9)	0.7	(0.4)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	1.7	(0.7)	5.7	(1.5)	11.2	(2.0)	21.9	(2.9)	29.5	(3.2)	22.1	(2.4)	7.5	(2.0)	0.4	(0.4)
Italie (Province de Vénétie)	3.2	(1.3)	6.7	(2.2)	13.8	(2.2)	23.6	(2.2)	27.2	(2.7)	19.1	(2.2)	5.7	(1.1)	0.6	(0.5)
Royaume-Uni (Angleterre)	2.7	(0.5)	6.5	(0.7)	16.4	(1.1)	24.2	(1.4)	26.7	(1.5)	16.8	(1.3)	5.8	(0.9)	0.9	(0.3)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	1.9	(1.1)	6.8	(1.5)	15.8	(1.8)	23.4	(1.8)	26.7	(1.9)	18.0	(1.9)	6.1	(1.0)	1.1	(0.7)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	3.4	(0.6)	7.6	(0.9)	18.0	(1.1)	26.4	(1.8)	26.6	(1.8)	13.5	(1.2)	3.8	(0.6)	0.5	(0.2)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.2.5.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>

[Partie 2/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *localiser et extraire*, selon le sexe

Tableau S.1.e

	Niveaux de compétence des filles															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées																
Belgique (Communauté flamande)	0.2	(0.1)	1.4	(0.4)	5.6	(0.8)	14.5	(1.0)	24.7	(1.4)	29.5	(1.5)	19.4	(1.4)	4.8	(0.7)
Espagne (Andalousie)	3.0	(1.1)	5.4	(1.4)	12.6	(2.0)	30.0	(3.0)	31.0	(2.6)	14.4	(1.9)	3.5	(0.9)	0.0	c
Espagne (Aragon)	0.5	(0.3)	2.3	(0.9)	10.1	(1.2)	22.4	(1.9)	31.3	(1.9)	24.1	(1.9)	8.0	(1.5)	1.4	(0.6)
Espagne (Asturies)	1.4	(0.6)	4.3	(1.0)	9.1	(1.5)	20.5	(2.0)	30.2	(2.1)	23.5	(2.1)	9.4	(1.6)	1.7	(0.6)
Espagne (Baléares)	2.8	(0.9)	6.5	(1.4)	13.2	(1.5)	24.8	(2.4)	27.2	(2.4)	18.3	(2.0)	5.9	(1.1)	1.2	(0.5)
Espagne (Pays basque)	0.4	(0.2)	2.3	(0.4)	7.9	(0.8)	21.5	(1.1)	34.0	(1.4)	24.6	(1.1)	8.0	(1.0)	1.3	(0.3)
Espagne (Canaries)	3.5	(0.8)	6.9	(1.4)	19.1	(2.2)	26.6	(2.1)	25.6	(2.2)	14.5	(1.6)	3.5	(0.7)	0.3	(0.3)
Espagne (Cantabrie)	0.9	(0.5)	3.4	(0.9)	10.2	(1.2)	21.9	(1.9)	32.2	(2.0)	22.4	(2.7)	8.5	(1.9)	0.5	(0.3)
Espagne (Castilla y León)	0.8	(0.4)	2.2	(0.6)	7.5	(1.1)	18.2	(1.7)	33.1	(2.0)	27.0	(2.1)	9.3	(1.2)	1.9	(0.6)
Espagne (Catalogne)	1.0	(0.5)	2.7	(0.9)	8.8	(1.5)	20.9	(2.6)	32.0	(2.2)	25.3	(2.7)	8.0	(1.5)	1.3	(0.5)
Espagne (Ceuta et Melilla)	8.8	(1.2)	15.0	(1.5)	21.9	(1.6)	22.7	(2.2)	19.3	(2.2)	10.0	(1.4)	1.9	(0.5)	0.4	(0.3)
Espagne (Galice)	0.7	(0.3)	3.3	(1.0)	9.7	(1.4)	24.5	(2.0)	32.6	(1.7)	21.1	(1.9)	7.1	(1.3)	1.0	(0.4)
Espagne (La Rioja)	1.4	(0.6)	4.0	(0.9)	9.1	(1.6)	21.0	(2.6)	32.2	(2.5)	23.5	(2.0)	7.6	(1.4)	1.1	(0.5)
Espagne (Madrid)	0.8	(0.4)	2.1	(0.8)	8.0	(1.3)	21.0	(2.3)	31.8	(2.4)	26.3	(3.2)	8.9	(1.9)	1.1	(0.6)
Espagne (Murcie)	1.1	(0.5)	4.7	(1.3)	13.3	(1.8)	22.9	(1.7)	32.1	(2.6)	19.1	(2.0)	5.9	(1.0)	0.9	(0.5)
Espagne (Navarre)	0.7	(0.4)	1.9	(0.8)	9.2	(1.5)	21.7	(1.9)	31.7	(2.1)	25.3	(2.3)	8.2	(1.9)	1.2	(0.8)
Royaume-Uni (Écosse)	0.7	(0.3)	2.3	(0.6)	9.3	(0.9)	19.8	(1.5)	30.1	(1.5)	23.9	(1.7)	10.9	(1.2)	3.0	(0.6)
Données non adjugées																
Belgique (Communauté française)	1.5	(0.4)	5.2	(0.9)	12.7	(1.3)	20.1	(1.5)	28.1	(1.9)	23.7	(1.5)	7.8	(1.0)	0.9	(0.3)
Belgique (Communauté germanophone)	0.6	(0.4)	1.5	(0.8)	6.3	(1.4)	19.4	(2.5)	31.4	(3.3)	29.2	(3.0)	9.9	(1.5)	1.6	(1.0)
Finlande (finnois)	0.3	(0.2)	1.0	(0.2)	3.7	(0.7)	11.4	(0.9)	25.8	(1.1)	33.2	(1.3)	19.9	(1.1)	4.7	(0.6)
Finlande (suédois)	0.0	c	1.2	(0.5)	6.8	(1.2)	15.8	(1.5)	27.6	(1.9)	31.4	(2.2)	13.7	(1.7)	3.5	(0.8)
Italie (Province des Abruzzes)	1.8	(0.4)	2.5	(0.9)	10.1	(2.0)	22.5	(3.4)	30.6	(3.2)	24.9	(2.6)	6.9	(1.7)	0.8	(0.7)
Italie (Province autonome de Bolzano)	1.0	(0.6)	3.6	(1.2)	7.1	(1.4)	19.7	(1.9)	31.5	(2.0)	25.3	(1.6)	9.7	(1.2)	2.1	(0.4)
Italie (Province de Basilicate)	0.7	(0.6)	3.6	(0.9)	13.1	(1.9)	25.9	(2.5)	29.5	(2.3)	20.4	(2.7)	5.9	(1.2)	0.8	(0.5)
Italie (Province de Calabre)	0.9	(0.4)	4.5	(1.5)	14.2	(1.7)	29.5	(2.3)	31.8	(2.9)	15.9	(2.4)	3.0	(0.8)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	1.4	(1.0)	4.9	(1.4)	13.9	(2.2)	27.3	(2.9)	31.1	(2.5)	18.2	(2.5)	3.1	(1.2)	0.0	c
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	2.2	(0.9)	5.2	(1.6)	10.4	(1.9)	18.2	(2.6)	27.2	(2.7)	27.1	(2.4)	8.5	(1.6)	1.3	(0.6)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	0.6	(0.5)	1.4	(0.8)	5.5	(1.7)	17.8	(1.9)	31.3	(3.1)	30.1	(2.9)	11.8	(1.8)	1.7	(0.7)
Italie (Province du Latium)	1.3	(0.5)	3.2	(0.9)	12.2	(2.1)	23.6	(2.3)	31.0	(2.2)	21.4	(2.0)	6.8	(1.6)	0.5	(0.5)
Italie (Province de Ligurie)	0.9	(0.5)	2.8	(1.2)	9.0	(1.8)	23.5	(2.3)	33.7	(2.6)	22.3	(2.1)	6.9	(1.3)	0.9	(0.4)
Italie (Province de Lombardie)	0.5	(0.3)	2.2	(1.1)	5.7	(1.6)	15.6	(2.3)	32.8	(2.3)	30.6	(2.5)	11.0	(1.3)	1.5	(0.8)
Italie (Province des Marches)	1.5	(0.9)	3.7	(0.9)	8.2	(1.6)	16.7	(2.1)	31.2	(2.2)	27.2	(2.1)	9.9	(1.7)	1.5	(0.6)
Italie (Province de Molise)	0.7	(0.4)	2.5	(0.7)	10.8	(1.6)	27.4	(2.5)	37.4	(3.2)	17.8	(2.5)	3.0	(0.9)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	1.6	(0.7)	5.7	(1.7)	11.2	(2.3)	22.3	(2.3)	27.2	(2.7)	21.2	(2.3)	9.0	(1.8)	1.7	(0.6)
Italie (Province des Pouilles)	0.4	(0.2)	2.3	(0.8)	10.5	(1.7)	22.3	(2.4)	31.6	(2.7)	24.1	(2.7)	7.9	(1.6)	1.0	(0.6)
Italie (Province de Sardaigne)	0.6	(0.4)	4.2	(1.5)	13.4	(1.9)	23.4	(2.1)	29.1	(2.2)	21.4	(2.4)	6.8	(1.5)	1.0	(0.5)
Italie (Province de Sicile)	2.5	(1.4)	6.6	(3.2)	15.7	(2.8)	23.1	(2.2)	29.0	(3.0)	17.4	(2.7)	4.9	(1.4)	0.6	(0.5)
Italie (Province de Toscane)	1.3	(0.8)	3.2	(1.3)	8.1	(1.7)	19.5	(2.0)	30.5	(2.7)	28.5	(2.1)	8.2	(2.1)	0.7	(0.4)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	0.0	c	2.7	(1.2)	8.5	(1.9)	16.7	(1.7)	31.7	(2.7)	27.6	(2.5)	10.7	(2.1)	1.7	(0.7)
Italie (Province d'Ombrie)	1.0	(0.6)	3.9	(1.0)	10.1	(1.4)	20.8	(2.4)	31.3	(2.8)	24.1	(2.4)	7.8	(1.3)	1.1	(0.5)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	0.0	c	2.3	(1.1)	10.9	(1.7)	18.2	(2.6)	30.9	(3.0)	27.4	(2.5)	8.7	(2.0)	1.3	(0.6)
Italie (Province de Vénétie)	0.3	(0.3)	1.3	(0.7)	6.7	(1.6)	19.0	(1.8)	31.2	(2.1)	27.7	(2.5)	11.9	(1.6)	1.8	(0.6)
Royaume-Uni (Angleterre)	0.8	(0.3)	3.1	(0.6)	11.0	(0.9)	22.8	(1.3)	30.0	(1.5)	22.9	(1.7)	8.1	(0.9)	1.3	(0.4)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	0.5	(0.3)	2.1	(0.7)	9.0	(1.2)	21.6	(1.8)	31.9	(2.4)	24.2	(1.7)	8.9	(1.3)	1.8	(0.5)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	0.8	(0.3)	3.5	(0.6)	12.5	(1.1)	26.3	(1.4)	31.5	(1.5)	18.4	(1.3)	6.1	(0.8)	1.0	(0.3)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.2.5.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>



[Partie 1/1]

Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit localiser et extraire

Tableau S.I.f

	Tous les élèves				Différences selon le sexe				Centiles													
	Score moyen		Écart type		Garçons		Filles		Différence (G – F)		5°		10°		25°		75°		90°		95°	
	Score moyen	Er. T.	Éc. T.	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.
Données adjudgées																						
Belgique (Communauté flamande)	537	(2.7)	100	(1.8)	520	(3.3)	555	(3.7)	-35	(4.5)	362	(5.8)	403	(4.7)	470	(3.6)	609	(3.6)	660	(3.7)	689	(5.0)
Espagne (Andalousie)	458	(5.7)	101	(3.7)	447	(5.7)	470	(6.6)	-24	(4.9)	271	(14.7)	323	(12.1)	400	(8.2)	527	(4.6)	578	(5.7)	608	(6.6)
Espagne (Aragon)	492	(5.3)	99	(3.2)	473	(8.1)	511	(4.7)	-38	(7.8)	325	(11.3)	364	(10.7)	432	(7.8)	560	(5.5)	612	(7.3)	643	(7.3)
Espagne (Asturies)	492	(5.4)	105	(3.0)	477	(6.3)	508	(6.1)	-31	(6.6)	304	(13.0)	349	(11.7)	428	(6.7)	564	(5.2)	618	(6.5)	646	(5.8)
Espagne (Baléares)	461	(6.2)	113	(2.9)	441	(6.9)	481	(6.8)	-40	(5.4)	262	(14.4)	309	(10.2)	392	(8.2)	539	(6.4)	600	(6.2)	634	(7.5)
Espagne (Pays basque)	496	(3.2)	95	(2.1)	477	(4.3)	516	(3.0)	-39	(3.9)	329	(8.8)	373	(6.4)	437	(3.9)	561	(3.0)	612	(3.5)	641	(3.9)
Espagne (Canaries)	444	(4.9)	103	(2.5)	429	(6.1)	460	(5.2)	-31	(6.6)	266	(8.6)	307	(9.4)	375	(7.0)	518	(5.3)	572	(4.9)	601	(5.8)
Espagne (Cantabrie)	488	(5.4)	100	(2.7)	472	(6.6)	505	(5.3)	-33	(5.1)	311	(9.6)	358	(8.9)	425	(7.3)	558	(6.1)	611	(6.6)	642	(8.0)
Espagne (Castilla y León)	507	(5.5)	98	(2.7)	491	(7.2)	523	(5.3)	-32	(6.6)	334	(12.2)	374	(9.6)	446	(6.6)	575	(5.9)	627	(6.2)	654	(6.8)
Espagne (Catalogne)	499	(5.6)	97	(2.5)	486	(6.4)	513	(6.0)	-27	(5.4)	325	(10.7)	370	(8.1)	442	(8.5)	565	(5.2)	614	(4.8)	643	(7.4)
Espagne (Ceuta et Melilla)	403	(3.3)	123	(2.2)	387	(5.3)	419	(3.5)	-33	(6.0)	190	(10.4)	241	(8.4)	320	(5.0)	493	(5.1)	561	(5.2)	596	(7.5)
Espagne (Galice)	483	(5.4)	100	(2.3)	464	(6.3)	503	(5.6)	-39	(5.0)	304	(9.1)	350	(9.1)	421	(7.1)	552	(5.7)	604	(6.8)	632	(7.1)
Espagne (La Rioja)	488	(2.8)	102	(2.9)	471	(3.8)	505	(4.2)	-34	(5.7)	309	(10.4)	354	(7.9)	426	(5.8)	559	(4.0)	607	(6.3)	636	(6.6)
Espagne (Madrid)	499	(5.0)	96	(3.3)	481	(6.0)	517	(6.2)	-36	(7.5)	332	(9.9)	373	(8.5)	439	(6.1)	565	(5.7)	615	(7.2)	643	(9.3)
Espagne (Murcie)	484	(5.4)	93	(3.0)	476	(5.8)	492	(6.4)	-16	(6.0)	326	(10.9)	365	(7.8)	422	(7.4)	548	(5.2)	599	(5.6)	626	(5.6)
Espagne (Navarre)	495	(3.7)	93	(2.3)	478	(4.9)	514	(4.4)	-37	(5.6)	331	(11.7)	373	(7.3)	437	(5.2)	560	(5.4)	610	(4.9)	638	(6.1)
Royaume-Uni (Écosse)	504	(3.8)	105	(2.1)	486	(5.0)	522	(3.8)	-36	(4.5)	327	(8.0)	368	(5.2)	435	(5.1)	576	(4.7)	636	(5.1)	669	(5.8)
Données non adjudgées																						
Belgique (Communauté française)	484	(4.0)	110	(2.8)	470	(5.9)	498	(4.2)	-29	(6.8)	288	(9.4)	335	(8.2)	410	(6.4)	566	(3.6)	617	(3.7)	643	(4.6)
Belgique (Communauté germanophone)	505	(2.9)	96	(2.2)	483	(4.5)	527	(4.0)	-44	(6.3)	334	(10.0)	376	(8.1)	442	(4.9)	573	(5.4)	621	(6.8)	649	(7.9)
Finlande (finnois)	533	(2.9)	99	(1.3)	504	(3.3)	563	(3.0)	-59	(2.7)	358	(5.9)	402	(4.4)	471	(4.0)	603	(3.2)	654	(3.3)	683	(3.7)
Finlande (suédois)	516	(3.1)	99	(2.4)	487	(4.5)	543	(3.7)	-56	(5.4)	347	(7.4)	384	(6.8)	450	(4.6)	586	(4.5)	639	(6.4)	670	(5.3)
Italie (Province des Abruzzes)	481	(5.7)	100	(4.5)	461	(6.4)	503	(7.0)	-42	(6.6)	311	(10.2)	352	(8.3)	417	(7.1)	552	(6.7)	603	(6.8)	629	(8.0)
Italie (Province autonome de Bolzano)	497	(3.5)	105	(2.5)	476	(4.6)	518	(3.2)	-42	(4.3)	309	(11.8)	353	(9.8)	430	(6.3)	571	(3.9)	626	(4.2)	656	(5.8)
Italie (Province de Basilicate)	473	(4.4)	97	(3.1)	454	(6.0)	494	(5.1)	-40	(7.0)	309	(11.2)	344	(8.8)	407	(7.0)	544	(4.4)	596	(4.6)	626	(5.9)
Italie (Province de Calabre)	449	(5.7)	98	(4.1)	420	(8.2)	479	(4.8)	-58	(8.2)	274	(14.3)	314	(12.9)	385	(8.3)	518	(5.7)	572	(7.2)	602	(6.4)
Italie (Province de Campanie)	451	(7.5)	103	(4.8)	429	(9.6)	479	(6.9)	-50	(8.2)	274	(14.8)	316	(12.7)	385	(8.9)	525	(8.5)	578	(6.8)	606	(8.4)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	496	(4.8)	109	(4.4)	487	(5.3)	505	(7.9)	-19	(9.4)	300	(14.6)	346	(12.0)	427	(7.9)	575	(4.0)	623	(3.8)	650	(6.2)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	507	(5.4)	99	(4.4)	482	(6.7)	533	(6.1)	-51	(7.7)	330	(12.8)	377	(10.7)	447	(7.4)	576	(6.0)	625	(6.1)	652	(6.7)
Italie (Province du Latium)	474	(4.0)	100	(2.4)	454	(6.1)	497	(6.6)	-44	(9.2)	299	(8.1)	341	(7.8)	408	(6.3)	545	(4.9)	599	(6.7)	628	(6.8)
Italie (Province de Ligurie)	480	(11.2)	102	(7.9)	459	(18.6)	506	(5.6)	-47	(17.9)	292	(32.5)	343	(26.5)	420	(16.6)	552	(7.5)	602	(6.4)	634	(7.0)
Italie (Province de Lombardie)	514	(4.8)	95	(3.9)	497	(7.4)	532	(5.7)	-35	(9.7)	335	(16.3)	385	(12.2)	460	(7.5)	578	(4.4)	625	(4.6)	654	(6.7)
Italie (Province des Marches)	492	(7.8)	102	(5.6)	471	(11.3)	517	(5.4)	-46	(12.0)	307	(20.1)	356	(18.0)	427	(11.3)	564	(5.5)	617	(5.3)	645	(4.9)
Italie (Province de Molise)	465	(3.1)	94	(2.2)	440	(4.2)	491	(3.5)	-51	(4.8)	293	(11.8)	340	(6.0)	406	(4.0)	533	(4.2)	581	(5.4)	605	(6.2)
Italie (Province du Piémont)	487	(8.1)	107	(5.2)	473	(10.1)	499	(8.1)	-26	(9.2)	303	(17.4)	341	(14.3)	418	(12.3)	564	(7.6)	618	(8.6)	649	(9.5)
Italie (Province des Pouilles)	488	(7.0)	99	(5.3)	464	(8.7)	510	(7.5)	-46	(8.7)	317	(15.4)	357	(10.3)	423	(9.8)	558	(7.0)	610	(6.0)	639	(8.6)
Italie (Province de Sardaigne)	469	(5.0)	107	(3.7)	439	(6.4)	497	(7.0)	-58	(8.6)	284	(12.6)	333	(9.8)	401	(5.8)	544	(6.1)	602	(6.8)	632	(8.4)
Italie (Province de Sicile)	451	(10.3)	116	(6.9)	424	(11.9)	476	(13.2)	-51	(12.6)	252	(24.2)	300	(16.7)	375	(13.9)	533	(8.0)	593	(7.9)	624	(9.8)
Italie (Province de Toscane)	487	(5.4)	103	(3.8)	464	(8.0)	513	(6.7)	-49	(10.0)	294	(14.5)	347	(11.6)	423	(8.5)	563	(5.4)	608	(5.6)	634	(6.0)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	500	(2.7)	104	(2.7)	477	(4.9)	525	(6.5)	-47	(9.9)	314	(13.3)	358	(7.4)	433	(5.0)	574	(5.3)	626	(7.5)	654	(6.3)
Italie (Province d'Ombrie)	484	(5.9)	108	(4.6)	460	(7.6)	507	(6.3)	-47	(8.2)	288	(18.2)	338	(13.5)	418	(8.9)	559	(5.5)	610	(5.3)	640	(5.9)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	506	(3.0)	96	(2.2)	495	(4.2)	517	(4.0)	-22	(5.6)	336	(12.0)	373	(8.0)	445	(5.8)	574	(4.0)	621	(6.3)	650	(5.3)
Italie (Province de Vénétie)	505	(5.0)	100	(4.5)	478	(9.4)	531	(6.1)	-52	(12.8)	325	(19.0)	374	(13.3)	445	(7.4)	575	(4.8)	626	(4.6)	658	(7.0)
Royaume-Uni (Angleterre)	491	(3.1)	101	(1.9)	475	(4.7)	506	(3.5)	-30	(5.7)	321	(5.6)	360	(5.2)	426	(3.8)	561	(3.3)	616	(4.4)	649	(5.0)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	499	(4.7)	98	(4.0)	481	(8.3)	516	(4.0)	-35	(9.3)	330	(13.9)	371	(10.5)	435	(6.6)	567	(3.8)	621	(4.6)	652	(4.7)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	477	(3.6)	98	(1.8)	460	(4.3)	494	(3.7)	-33	(3.4)	309	(8.1)	351	(5.6)	414	(4.0)	544	(3.9)	598	(4.9)	632	(5.2)

Remarques : voir les données nationales dans le tableau I.2.6. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>

[Partie 1/1]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *intégrer et interpréter*

Tableau S.I.g

	Niveaux de compétence															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées																
Belgique (Communauté flamande)	0.5	(0.2)	3.3	(0.6)	11.3	(0.6)	21.0	(0.9)	25.6	(0.9)	25.2	(1.2)	11.6	(1.1)	1.6	(0.4)
Espagne (Andalousie)	1.7	(0.6)	6.9	(1.1)	17.0	(1.7)	29.8	(1.6)	30.8	(1.8)	12.1	(1.3)	1.7	(0.5)	0.0	c
Espagne (Aragon)	0.5	(0.2)	3.0	(0.7)	11.0	(1.1)	25.6	(1.6)	34.2	(1.6)	20.8	(1.5)	4.6	(0.6)	0.2	(0.1)
Espagne (Asturies)	1.2	(0.5)	4.4	(0.8)	12.4	(1.2)	24.6	(1.7)	31.0	(1.4)	20.6	(1.8)	5.3	(0.8)	0.6	(0.3)
Espagne (Baléares)	2.1	(0.7)	6.9	(1.0)	19.4	(1.3)	31.3	(1.6)	27.1	(1.7)	11.6	(1.7)	1.5	(0.5)	0.0	c
Espagne (Pays basque)	0.5	(0.1)	3.2	(0.5)	11.2	(0.7)	25.4	(1.0)	34.2	(1.0)	20.5	(0.9)	4.6	(0.4)	0.4	(0.1)
Espagne (Canaries)	2.9	(0.7)	8.7	(1.1)	21.6	(1.4)	28.9	(2.0)	25.8	(2.2)	10.7	(1.0)	1.4	(0.3)	0.0	c
Espagne (Cantabrie)	0.6	(0.3)	4.7	(0.8)	12.8	(1.2)	25.8	(1.6)	32.2	(1.8)	19.4	(1.6)	4.2	(0.7)	0.3	(0.2)
Espagne (Castilla y León)	0.6	(0.3)	3.1	(0.7)	9.5	(1.3)	24.8	(1.5)	34.7	(1.4)	22.0	(1.5)	5.0	(0.8)	0.2	(0.2)
Espagne (Catalogne)	0.5	(0.2)	2.9	(0.7)	10.7	(1.3)	26.0	(1.8)	35.3	(1.7)	20.9	(1.9)	3.6	(0.7)	0.1	(0.1)
Espagne (Ceuta et Melilla)	6.3	(0.8)	15.7	(1.1)	25.7	(1.3)	25.0	(1.6)	18.8	(1.3)	7.1	(0.8)	1.2	(0.4)	0.0	c
Espagne (Galice)	1.0	(0.3)	4.5	(0.8)	13.6	(1.5)	26.6	(1.7)	32.9	(1.6)	17.6	(1.3)	3.7	(0.9)	0.0	c
Espagne (La Rioja)	0.7	(0.3)	4.1	(0.7)	13.4	(1.2)	21.4	(1.6)	31.1	(1.8)	22.5	(1.6)	6.2	(1.0)	0.6	(0.3)
Espagne (Madrid)	0.7	(0.4)	2.7	(0.7)	9.6	(1.1)	22.8	(1.6)	33.4	(1.8)	23.9	(1.7)	6.4	(1.1)	0.5	(0.3)
Espagne (Murcie)	0.6	(0.5)	3.5	(0.8)	15.6	(1.8)	28.9	(1.9)	32.7	(2.0)	15.6	(1.8)	3.0	(0.8)	0.0	c
Espagne (Navarre)	0.4	(0.2)	3.3	(0.7)	12.2	(1.3)	23.7	(1.4)	34.2	(1.5)	20.4	(1.4)	5.3	(0.8)	0.4	(0.2)
Royaume-Uni (Écosse)	0.7	(0.3)	3.6	(0.5)	12.3	(0.9)	25.2	(1.1)	28.4	(1.0)	20.3	(1.3)	8.2	(1.0)	1.3	(0.3)
Données non adjugées																
Belgique (Communauté française)	2.6	(0.6)	7.4	(0.8)	14.3	(1.0)	20.0	(1.1)	23.9	(1.3)	21.0	(1.0)	9.4	(0.8)	1.5	(0.3)
Belgique (Communauté germanophone)	0.5	(0.3)	3.7	(0.9)	13.8	(1.2)	23.1	(1.8)	26.8	(2.2)	23.4	(2.3)	7.8	(1.1)	0.9	(0.5)
Finlande (finnois)	0.2	(0.1)	1.2	(0.2)	6.1	(0.4)	16.2	(0.7)	29.7	(0.9)	30.3	(0.9)	14.0	(0.8)	2.3	(0.3)
Finlande (suédois)	0.4	(0.2)	2.3	(0.4)	9.8	(1.1)	24.6	(1.6)	30.1	(1.5)	24.0	(1.6)	7.9	(0.9)	0.9	(0.4)
Italie (Province des Abruzzes)	0.8	(0.6)	4.4	(0.7)	14.4	(1.4)	27.1	(2.1)	29.6	(1.7)	19.2	(1.7)	4.3	(1.0)	0.0	c
Italie (Province autonome de Bolzano)	1.0	(0.6)	4.6	(0.9)	12.4	(1.2)	25.5	(1.8)	31.0	(1.7)	19.9	(1.0)	5.1	(0.8)	0.5	(0.2)
Italie (Province de Basilicate)	0.4	(0.3)	4.8	(1.2)	16.8	(1.6)	28.6	(2.1)	30.3	(2.0)	16.1	(1.5)	2.9	(0.6)	0.0	c
Italie (Province de Calabre)	1.7	(1.0)	7.9	(1.7)	21.5	(1.8)	29.8	(2.4)	25.9	(1.5)	11.3	(1.4)	1.8	(0.5)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	2.2	(1.2)	7.0	(1.3)	19.8	(1.8)	29.3	(2.5)	26.5	(1.8)	13.1	(2.0)	2.0	(0.7)	0.1	(0.1)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	0.8	(0.3)	3.8	(0.8)	11.3	(1.1)	21.4	(1.8)	27.3	(1.7)	25.5	(1.6)	8.9	(1.2)	0.9	(0.4)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	0.8	(0.6)	3.1	(0.8)	9.3	(1.3)	20.0	(1.5)	30.7	(1.8)	25.7	(1.6)	9.4	(1.2)	1.0	(0.3)
Italie (Province du Latium)	0.6	(0.3)	4.1	(0.6)	15.0	(1.4)	26.8	(1.7)	28.8	(1.6)	19.1	(1.6)	5.3	(1.2)	0.2	(0.2)
Italie (Province de Ligurie)	1.5	(1.0)	4.9	(1.9)	11.2	(1.6)	22.9	(1.9)	30.1	(2.6)	21.7	(1.7)	7.0	(1.2)	0.7	(0.3)
Italie (Province de Lombardie)	0.3	(0.2)	3.1	(1.0)	8.2	(1.0)	17.4	(1.7)	30.7	(2.0)	27.9	(1.8)	10.8	(1.6)	1.5	(0.6)
Italie (Province des Marches)	0.3	(0.3)	3.3	(1.2)	12.1	(2.6)	23.0	(2.0)	30.3	(2.3)	23.0	(1.9)	7.2	(1.3)	0.8	(0.5)
Italie (Province de Molise)	0.6	(0.3)	3.9	(0.8)	14.8	(1.1)	31.0	(2.3)	32.6	(2.7)	15.3	(1.7)	1.7	(0.6)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	0.7	(0.4)	3.4	(0.9)	12.6	(1.6)	23.8	(1.7)	28.9	(1.8)	22.5	(1.6)	7.4	(1.0)	0.7	(0.3)
Italie (Province des Pouilles)	0.5	(0.3)	3.5	(0.7)	12.8	(1.7)	25.6	(2.3)	33.2	(2.1)	20.4	(1.9)	3.6	(0.7)	0.3	(0.3)
Italie (Province de Sardaigne)	1.4	(0.6)	4.7	(0.9)	18.5	(1.6)	28.4	(1.6)	27.3	(1.6)	16.2	(1.4)	3.2	(0.7)	0.3	(0.2)
Italie (Province de Sicile)	3.3	(1.5)	6.6	(1.5)	18.4	(2.3)	27.8	(2.4)	27.2	(2.5)	13.6	(1.8)	2.8	(0.6)	0.2	(0.1)
Italie (Province de Toscane)	0.8	(0.3)	4.8	(1.0)	12.7	(1.3)	22.3	(1.5)	28.4	(1.7)	24.1	(1.7)	6.5	(1.0)	0.4	(0.3)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	0.6	(0.3)	2.8	(0.7)	10.3	(1.4)	20.9	(1.2)	29.9	(1.6)	24.6	(1.5)	9.8	(1.2)	1.0	(0.3)
Italie (Province d'Ombrie)	1.1	(0.4)	5.0	(1.0)	13.6	(1.7)	22.5	(1.7)	28.9	(2.1)	22.0	(1.3)	6.1	(1.1)	0.8	(0.3)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	0.3	(0.2)	2.4	(0.6)	8.2	(1.0)	21.4	(2.1)	32.5	(2.4)	25.6	(1.6)	8.7	(1.3)	0.9	(0.4)
Italie (Province de Vénétie)	0.6	(0.5)	3.1	(1.1)	10.3	(1.5)	21.7	(1.8)	32.3	(2.1)	23.8	(1.8)	7.5	(1.1)	0.7	(0.3)
Royaume-Uni (Angleterre)	1.0	(0.2)	4.4	(0.5)	14.7	(0.9)	24.8	(0.9)	28.2	(1.0)	18.5	(0.9)	7.1	(0.5)	1.2	(0.2)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	1.0	(0.4)	4.3	(0.9)	13.4	(1.2)	24.0	(1.5)	27.0	(1.3)	20.4	(1.3)	8.2	(0.9)	1.6	(0.3)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	1.5	(0.3)	6.1	(0.7)	17.8	(1.2)	27.6	(1.1)	26.7	(1.0)	14.9	(1.1)	4.7	(0.6)	0.6	(0.2)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.2.7.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>



[Partie 1/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *intégrer et interpréter*, selon le sexe

Tableau S.I.h

	Niveaux de compétence des garçons															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées																
Belgique (Communauté flamande)	0.6	(0.2)	4.4	(0.7)	13.5	(0.9)	22.8	(1.2)	24.7	(1.3)	22.7	(1.5)	9.9	(1.1)	1.4	(0.5)
Espagne (Andalousie)	1.9	(0.7)	8.5	(1.5)	20.1	(2.0)	29.0	(2.2)	28.3	(2.2)	10.2	(1.4)	1.8	(0.5)	0.0	c
Espagne (Aragon)	0.9	(0.4)	5.0	(1.1)	13.1	(2.2)	27.9	(2.4)	32.0	(2.1)	17.8	(2.1)	3.2	(0.7)	0.0	c
Espagne (Asturies)	1.9	(0.8)	5.8	(1.2)	14.9	(1.9)	25.4	(1.9)	29.6	(2.0)	17.5	(2.4)	4.4	(1.0)	0.5	(0.3)
Espagne (Baléares)	3.0	(0.9)	9.3	(1.5)	22.2	(2.1)	32.2	(2.5)	23.3	(2.3)	8.9	(1.8)	1.1	(0.6)	0.0	c
Espagne (Pays basque)	0.8	(0.3)	4.7	(0.7)	15.5	(1.0)	26.9	(1.2)	30.5	(1.4)	17.5	(1.1)	3.6	(0.5)	0.3	(0.2)
Espagne (Canaries)	3.9	(0.9)	10.3	(1.5)	23.8	(1.7)	28.5	(2.1)	22.7	(2.2)	9.4	(1.2)	1.4	(0.6)	0.0	c
Espagne (Cantabrie)	1.0	(0.6)	6.7	(1.5)	17.0	(1.8)	26.9	(2.0)	29.6	(2.5)	15.7	(1.9)	2.8	(0.7)	0.3	(0.3)
Espagne (Castilla y León)	0.9	(0.5)	4.8	(1.2)	11.7	(2.0)	27.5	(2.4)	32.3	(2.4)	18.7	(2.0)	4.0	(1.0)	0.0	c
Espagne (Catalogne)	0.8	(0.4)	4.3	(1.0)	13.3	(1.8)	27.5	(2.1)	33.3	(2.9)	17.8	(2.1)	2.9	(0.8)	0.0	c
Espagne (Ceuta et Melilla)	8.8	(1.4)	18.0	(1.7)	25.6	(1.8)	23.7	(2.6)	16.5	(2.1)	6.3	(1.3)	1.0	(0.6)	0.0	c
Espagne (Galice)	1.8	(0.6)	6.2	(1.4)	17.3	(2.3)	27.2	(2.7)	30.4	(2.6)	14.3	(1.4)	2.7	(0.6)	0.0	c
Espagne (La Rioja)	1.1	(0.5)	5.7	(1.1)	16.9	(2.0)	23.8	(2.6)	27.7	(2.2)	19.3	(1.8)	5.3	(1.1)	0.0	c
Espagne (Madrid)	1.2	(0.7)	4.1	(1.2)	12.8	(1.8)	25.7	(2.3)	31.2	(2.4)	20.3	(2.5)	4.4	(1.1)	0.3	(0.3)
Espagne (Murcie)	0.7	(0.7)	4.3	(1.0)	17.5	(2.3)	29.8	(2.4)	30.3	(2.4)	14.8	(2.0)	2.5	(0.9)	0.0	c
Espagne (Navarre)	0.6	(0.3)	5.2	(1.2)	16.3	(1.8)	24.5	(2.2)	33.0	(1.9)	16.7	(1.9)	3.4	(1.0)	0.3	(0.2)
Royaume-Uni (Écosse)	1.1	(0.4)	4.8	(0.8)	14.6	(1.2)	25.9	(1.4)	26.7	(1.4)	18.1	(1.3)	7.5	(1.2)	1.3	(0.4)
Données non adjugées																
Belgique (Communauté française)	3.4	(0.8)	8.7	(1.3)	15.8	(1.5)	20.3	(1.6)	22.5	(1.5)	19.3	(1.4)	8.7	(1.1)	1.2	(0.4)
Belgique (Communauté germanophone)	0.7	(0.5)	5.3	(1.6)	18.7	(2.0)	24.9	(2.5)	24.9	(2.7)	19.6	(2.8)	5.7	(1.4)	0.0	c
Finlande (finnois)	0.3	(0.2)	1.9	(0.4)	9.4	(0.8)	21.8	(1.0)	32.0	(1.3)	24.6	(1.2)	8.8	(0.7)	1.1	(0.3)
Finlande (suédois)	0.8	(0.5)	3.9	(0.9)	14.2	(1.6)	29.8	(2.5)	27.9	(2.1)	18.7	(1.9)	4.3	(1.1)	0.4	(0.4)
Italie (Province des Abruzzes)	0.8	(0.6)	6.5	(1.2)	19.0	(2.3)	30.0	(2.6)	27.1	(2.2)	13.8	(1.8)	2.8	(1.1)	0.0	c
Italie (Province autonome de Bolzano)	1.7	(1.0)	6.4	(1.5)	17.2	(2.3)	29.4	(3.2)	25.6	(2.5)	16.0	(1.3)	3.5	(1.1)	0.0	c
Italie (Province de Basilicate)	0.7	(0.5)	7.5	(1.9)	21.8	(1.9)	30.9	(2.4)	26.3	(2.3)	10.9	(1.5)	1.8	(0.6)	0.0	c
Italie (Province de Calabre)	2.7	(1.7)	12.5	(2.5)	27.4	(2.4)	28.8	(2.6)	19.7	(1.9)	7.4	(1.3)	1.4	(0.7)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	3.3	(1.5)	9.9	(1.9)	25.6	(2.9)	30.0	(2.8)	20.1	(2.5)	9.1	(2.2)	1.8	(0.9)	0.0	c
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	1.1	(0.6)	4.5	(1.2)	12.8	(1.4)	23.8	(2.4)	28.4	(2.0)	22.1	(1.7)	7.0	(0.9)	0.3	(0.3)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	1.5	(1.0)	5.2	(1.3)	14.5	(1.8)	24.7	(2.0)	27.8	(2.1)	19.5	(2.4)	6.5	(1.5)	0.4	(0.3)
Italie (Province du Latium)	1.0	(0.5)	5.8	(1.0)	20.3	(2.2)	28.7	(2.7)	25.7	(2.4)	14.6	(1.8)	3.7	(1.0)	0.3	(0.2)
Italie (Province de Ligurie)	2.7	(1.8)	7.3	(3.2)	15.5	(2.4)	26.1	(2.8)	26.9	(3.8)	15.9	(2.3)	5.2	(1.4)	0.2	(0.3)
Italie (Province de Lombardie)	0.4	(0.3)	4.8	(1.5)	10.6	(1.6)	21.5	(2.5)	31.1	(2.5)	22.9	(2.5)	7.8	(1.9)	0.8	(0.4)
Italie (Province des Marches)	0.5	(0.4)	4.3	(2.1)	15.9	(4.6)	27.8	(2.7)	28.6	(3.6)	17.7	(2.8)	5.1	(1.4)	0.0	c
Italie (Province de Molise)	1.0	(0.6)	6.3	(1.4)	20.9	(2.1)	33.7	(3.2)	24.5	(2.7)	12.0	(2.0)	1.6	(1.1)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	1.2	(0.8)	5.0	(1.5)	15.2	(2.2)	24.8	(2.4)	27.1	(2.3)	21.2	(2.2)	5.1	(1.0)	0.4	(0.4)
Italie (Province des Pouilles)	1.0	(0.7)	5.7	(1.2)	18.5	(2.7)	27.9	(2.8)	29.1	(2.7)	15.2	(2.2)	2.4	(0.7)	0.0	c
Italie (Province de Sardaigne)	2.8	(1.2)	7.4	(1.4)	23.7	(2.4)	30.7	(2.3)	21.4	(2.3)	11.3	(1.7)	2.5	(0.8)	0.0	c
Italie (Province de Sicile)	5.5	(2.4)	10.9	(2.3)	23.5	(3.6)	24.7	(2.9)	21.5	(3.0)	11.4	(1.6)	2.4	(0.8)	0.0	c
Italie (Province de Toscane)	1.2	(0.5)	7.0	(1.3)	16.9	(2.0)	25.9	(2.4)	26.2	(2.4)	17.9	(2.6)	4.6	(1.1)	0.2	(0.3)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	1.0	(0.5)	4.0	(1.1)	13.3	(1.8)	25.0	(2.2)	27.6	(2.2)	19.6	(2.1)	8.6	(1.7)	0.8	(0.4)
Italie (Province d'Ombrie)	1.8	(0.6)	7.8	(1.7)	17.6	(2.4)	24.2	(2.4)	26.5	(2.6)	17.3	(1.5)	4.2	(1.1)	0.6	(0.4)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	0.4	(0.5)	3.6	(1.1)	8.7	(1.4)	23.0	(2.5)	32.2	(2.7)	24.0	(2.7)	7.6	(1.9)	0.5	(0.4)
Italie (Province de Vénétie)	1.0	(0.9)	5.6	(2.0)	15.2	(3.0)	25.0	(2.5)	29.8	(3.5)	18.8	(2.6)	4.1	(1.0)	0.3	(0.3)
Royaume-Uni (Angleterre)	1.4	(0.3)	5.8	(0.7)	17.4	(1.3)	25.3	(1.3)	26.1	(1.3)	16.6	(1.3)	6.3	(0.7)	1.0	(0.3)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	1.5	(0.8)	6.0	(1.5)	16.0	(1.8)	24.2	(1.7)	24.1	(1.9)	19.2	(2.1)	7.4	(1.2)	1.6	(0.6)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	2.4	(0.5)	8.1	(1.0)	19.9	(1.5)	27.3	(1.3)	24.7	(1.3)	13.0	(1.2)	4.1	(0.7)	0.6	(0.3)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.2.8.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>

[Partie 2/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *intégrer et interpréter*, selon le sexe

Tableau S.I.h

	Niveaux de compétence des filles															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées																
Belgique (Communauté flamande)	0.3	(0.2)	2.2	(0.6)	8.9	(0.9)	19.0	(1.3)	26.6	(1.2)	27.7	(1.8)	13.4	(1.4)	1.9	(0.5)
Espagne (Andalousie)	1.5	(0.7)	5.1	(1.3)	13.5	(2.2)	30.6	(2.4)	33.5	(3.2)	14.3	(1.9)	1.5	(0.8)	0.0	c
Espagne (Aragon)	0.0	c	1.0	(0.5)	8.9	(1.4)	23.3	(2.1)	36.5	(3.1)	23.8	(2.2)	6.1	(1.1)	0.2	(0.3)
Espagne (Asturies)	0.4	(0.3)	2.9	(0.8)	9.6	(1.2)	23.7	(2.6)	32.5	(1.7)	24.0	(2.3)	6.2	(1.1)	0.8	(0.4)
Espagne (Baléares)	1.3	(0.8)	4.6	(1.2)	16.6	(1.6)	30.5	(1.9)	30.9	(2.2)	14.3	(2.2)	1.9	(0.7)	0.0	c
Espagne (Pays basque)	0.1	(0.1)	1.5	(0.4)	6.5	(0.8)	23.8	(1.4)	38.0	(1.2)	23.8	(1.1)	5.7	(0.6)	0.6	(0.2)
Espagne (Canaries)	1.7	(0.8)	6.9	(1.5)	19.2	(1.9)	29.4	(3.2)	29.2	(3.2)	12.2	(1.8)	1.4	(0.6)	0.0	c
Espagne (Cantabrie)	0.0	c	2.7	(0.6)	8.4	(1.5)	24.6	(2.1)	34.9	(1.9)	23.2	(2.2)	5.6	(1.3)	0.3	(0.2)
Espagne (Castilla y León)	0.3	(0.3)	1.5	(0.6)	7.3	(1.4)	22.3	(2.0)	37.1	(1.7)	25.3	(2.0)	6.0	(1.1)	0.3	(0.2)
Espagne (Catalogne)	0.2	(0.2)	1.3	(0.6)	8.0	(1.5)	24.5	(2.9)	37.4	(2.5)	24.0	(2.5)	4.3	(0.9)	0.2	(0.2)
Espagne (Ceuta et Melilla)	3.9	(0.7)	13.5	(1.5)	25.9	(1.6)	26.3	(1.8)	21.1	(1.7)	7.8	(1.2)	1.4	(0.5)	0.0	c
Espagne (Galice)	0.0	c	2.7	(0.7)	9.8	(1.4)	25.9	(2.1)	35.3	(1.8)	21.1	(2.3)	4.7	(1.4)	0.0	c
Espagne (La Rioja)	0.3	(0.3)	2.4	(0.8)	9.8	(1.7)	18.8	(1.9)	34.6	(2.5)	25.8	(2.4)	7.2	(1.8)	1.1	(0.5)
Espagne (Madrid)	0.2	(0.1)	1.2	(0.6)	6.5	(1.3)	19.9	(1.9)	35.6	(2.1)	27.6	(1.9)	8.3	(1.9)	0.8	(0.5)
Espagne (Murcie)	0.5	(0.4)	2.6	(1.0)	13.8	(2.3)	27.9	(2.5)	35.1	(2.4)	16.3	(2.2)	3.6	(1.1)	0.0	c
Espagne (Navarre)	0.3	(0.3)	1.2	(0.7)	7.7	(1.2)	22.8	(2.1)	35.6	(2.2)	24.5	(2.1)	7.4	(1.6)	0.6	(0.4)
Royaume-Uni (Écosse)	0.4	(0.3)	2.4	(0.5)	10.1	(1.2)	24.4	(1.7)	30.0	(1.6)	22.5	(1.8)	8.8	(1.2)	1.4	(0.4)
Données non adjugées																
Belgique (Communauté française)	1.8	(0.6)	6.0	(1.1)	12.7	(1.5)	19.7	(1.4)	25.2	(1.7)	22.7	(1.4)	10.1	(1.1)	1.8	(0.4)
Belgique (Communauté germanophone)	0.0	c	2.0	(0.8)	8.6	(1.5)	21.3	(2.3)	28.8	(3.2)	27.3	(3.6)	10.0	(1.8)	1.7	(0.9)
Finlande (finnois)	0.0	c	0.5	(0.2)	2.7	(0.5)	10.6	(0.9)	27.3	(1.2)	36.1	(1.2)	19.1	(1.1)	3.5	(0.5)
Finlande (suédois)	0.0	c	0.7	(0.5)	5.4	(1.2)	19.5	(1.8)	32.2	(2.1)	29.2	(2.2)	11.5	(1.7)	1.5	(0.7)
Italie (Province des Abruzzes)	0.8	(0.7)	2.2	(1.0)	9.4	(1.4)	23.9	(2.7)	32.5	(2.7)	25.1	(2.7)	5.9	(1.3)	0.0	c
Italie (Province autonome de Bolzano)	0.0	c	2.9	(0.9)	7.6	(1.1)	21.5	(1.7)	36.4	(1.7)	23.8	(1.4)	6.8	(1.0)	0.7	(0.4)
Italie (Province de Basilicate)	0.0	c	2.0	(0.9)	11.4	(1.9)	26.1	(2.5)	34.6	(2.6)	21.7	(2.4)	4.0	(1.1)	0.0	c
Italie (Province de Calabre)	0.8	(0.6)	3.2	(1.2)	15.5	(2.0)	30.7	(3.5)	32.2	(2.2)	15.3	(2.3)	2.3	(0.7)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	0.7	(0.7)	3.2	(1.0)	12.3	(1.9)	28.2	(3.3)	34.9	(2.6)	18.2	(2.9)	2.3	(0.9)	0.0	c
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	0.6	(0.3)	3.1	(0.9)	9.9	(1.8)	19.2	(2.5)	26.2	(2.2)	28.7	(2.5)	10.7	(1.8)	1.6	(0.7)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	0.0	c	0.8	(0.5)	3.9	(1.3)	15.0	(1.6)	33.8	(2.4)	32.3	(2.1)	12.5	(2.0)	1.6	(0.6)
Italie (Province du Latium)	0.0	c	2.2	(1.1)	9.0	(2.1)	24.6	(2.3)	32.5	(2.4)	24.3	(2.3)	7.1	(2.0)	0.0	c
Italie (Province de Ligurie)	0.0	c	2.1	(1.0)	6.3	(1.3)	19.3	(2.4)	33.8	(2.6)	28.3	(2.4)	9.0	(1.5)	1.2	(0.5)
Italie (Province de Lombardie)	0.0	c	1.3	(0.8)	5.6	(1.1)	12.8	(2.6)	30.1	(3.2)	33.5	(2.8)	14.2	(2.3)	2.3	(0.9)
Italie (Province des Marches)	0.0	c	2.2	(0.7)	7.6	(1.8)	17.2	(3.0)	32.2	(2.8)	29.3	(2.3)	9.7	(1.8)	1.6	(0.9)
Italie (Province de Molise)	0.0	c	1.3	(0.4)	8.4	(1.2)	28.1	(2.6)	41.2	(4.5)	18.8	(3.0)	1.9	(0.7)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	0.0	c	2.0	(0.9)	10.1	(1.9)	22.9	(2.4)	30.5	(2.5)	23.7	(2.2)	9.7	(1.3)	1.0	(0.4)
Italie (Province des Pouilles)	0.0	c	1.4	(0.5)	7.3	(1.4)	23.4	(2.8)	37.1	(2.3)	25.5	(2.6)	4.8	(1.1)	0.5	(0.4)
Italie (Province de Sardaigne)	0.0	c	2.2	(1.0)	13.5	(2.1)	26.3	(2.4)	32.9	(2.9)	20.7	(2.6)	3.9	(1.1)	0.4	(0.4)
Italie (Province de Sicile)	1.3	(1.0)	2.4	(1.2)	13.5	(2.6)	30.8	(3.5)	32.7	(3.3)	15.8	(2.7)	3.3	(0.9)	0.2	(0.2)
Italie (Province de Toscane)	0.4	(0.3)	2.4	(1.0)	8.1	(1.4)	18.3	(2.0)	30.8	(2.6)	30.8	(2.4)	8.5	(1.7)	0.6	(0.4)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	0.0	c	1.4	(1.1)	6.9	(1.8)	16.4	(2.6)	32.4	(2.5)	30.2	(2.6)	11.2	(1.8)	1.3	(0.6)
Italie (Province d'Ombrie)	0.4	(0.3)	2.3	(0.7)	9.8	(1.6)	20.9	(2.2)	31.2	(2.8)	26.6	(2.1)	7.9	(1.9)	0.9	(0.5)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	0.0	c	1.2	(0.8)	7.8	(1.4)	19.8	(2.7)	32.8	(3.1)	27.2	(3.0)	9.8	(1.6)	1.2	(0.7)
Italie (Province de Vénétie)	0.0	c	0.7	(0.6)	5.5	(1.5)	18.6	(2.7)	34.7	(2.4)	28.6	(2.5)	10.8	(1.9)	1.0	(0.5)
Royaume-Uni (Angleterre)	0.7	(0.2)	3.1	(0.6)	12.1	(1.1)	24.3	(1.1)	30.2	(1.2)	20.4	(1.2)	7.9	(0.8)	1.3	(0.3)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	0.6	(0.4)	2.7	(0.8)	11.0	(1.6)	23.8	(2.0)	29.7	(1.5)	21.5	(1.8)	9.0	(1.5)	1.7	(0.5)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	0.7	(0.3)	4.2	(0.7)	15.7	(1.4)	27.9	(1.9)	28.8	(1.6)	16.8	(1.5)	5.3	(0.8)	0.6	(0.3)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.2.8.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>



[Partie 1/1]

Tableau S.I.i **Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *intégrer et interpréter***

	Tous les élèves				Différences selon le sexe				Centiles													
	Score moyen		Écart type		Garçons		Filles		Différence (G – F)		5 ^e		10 ^e		25 ^e		75 ^e		90 ^e		95 ^e	
	Score				Score		Score		Diff. de score		Score		Score		Score		Score		Score		Score	
	moyen	Er. T.	Éc. T	Er. T.	moyen	Er. T.	moyen	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.
Données adjudgées																						
Belgique (Communauté flamande)	515	(2.5)	98	(2.0)	503	(3.2)	528	(3.6)	-25	(4.6)	347	(6.3)	384	(4.9)	444	(3.8)	589	(2.7)	638	(3.6)	664	(4.5)
Espagne (Andalousie)	461	(5.2)	87	(2.8)	452	(5.3)	471	(6.1)	-19	(4.8)	307	(10.6)	344	(9.9)	406	(7.2)	521	(4.7)	569	(5.3)	595	(5.8)
Espagne (Aragon)	496	(3.7)	83	(1.6)	481	(5.0)	511	(4.3)	-30	(5.7)	352	(7.4)	387	(5.4)	442	(4.2)	554	(4.1)	599	(4.7)	625	(5.2)
Espagne (Asturies)	491	(4.8)	93	(2.7)	478	(6.1)	506	(5.0)	-28	(5.9)	329	(10.6)	368	(7.3)	431	(6.2)	557	(5.4)	604	(5.6)	632	(6.1)
Espagne (Baléares)	455	(5.3)	88	(2.5)	440	(5.8)	470	(5.9)	-30	(4.8)	306	(9.5)	340	(7.6)	397	(7.2)	516	(6.3)	567	(7.7)	588	(6.5)
Espagne (Pays basque)	496	(2.9)	84	(1.6)	480	(3.8)	513	(2.6)	-33	(3.3)	349	(7.0)	384	(5.6)	442	(3.8)	554	(2.5)	601	(3.1)	626	(2.9)
Espagne (Canaries)	446	(4.1)	92	(2.5)	435	(4.7)	459	(4.7)	-23	(5.3)	289	(9.4)	327	(7.2)	385	(5.8)	514	(3.7)	562	(5.1)	589	(5.4)
Espagne (Cantabrie)	488	(4.2)	88	(2.1)	472	(5.0)	505	(5.0)	-33	(5.5)	332	(7.9)	370	(8.2)	431	(5.9)	550	(5.2)	597	(5.9)	622	(5.5)
Espagne (Castilla y León)	500	(4.9)	83	(2.1)	486	(6.2)	513	(4.8)	-27	(6.0)	349	(11.0)	391	(8.2)	448	(6.3)	558	(4.5)	602	(5.4)	627	(5.0)
Espagne (Catalogne)	495	(4.8)	81	(2.3)	482	(5.5)	507	(5.0)	-25	(4.3)	353	(10.2)	390	(9.3)	443	(5.8)	552	(4.9)	594	(4.7)	615	(6.1)
Espagne (Ceuta et Melilla)	415	(2.5)	100	(1.8)	403	(3.8)	426	(3.2)	-23	(5.0)	252	(6.4)	289	(5.3)	344	(4.0)	487	(3.9)	545	(4.3)	577	(6.0)
Espagne (Galice)	483	(4.3)	87	(1.6)	467	(4.8)	500	(5.1)	-33	(4.4)	331	(6.8)	369	(6.4)	426	(6.5)	544	(4.4)	590	(5.5)	617	(7.3)
Espagne (La Rioja)	497	(2.3)	93	(2.0)	481	(3.0)	514	(3.3)	-33	(4.2)	337	(7.1)	370	(5.9)	434	(6.1)	565	(4.1)	611	(4.6)	635	(5.1)
Espagne (Madrid)	506	(4.5)	86	(3.4)	488	(5.9)	523	(5.2)	-35	(7.0)	354	(9.8)	392	(7.7)	452	(5.4)	566	(4.8)	611	(5.8)	636	(6.6)
Espagne (Murcie)	479	(5.1)	82	(1.7)	472	(5.2)	486	(6.0)	-14	(5.2)	344	(6.0)	375	(6.6)	423	(7.4)	537	(5.9)	582	(5.7)	608	(7.1)
Espagne (Navarre)	497	(3.4)	86	(1.9)	480	(4.3)	515	(3.7)	-35	(4.7)	348	(8.8)	382	(5.5)	438	(5.1)	556	(4.6)	605	(4.8)	630	(4.8)
Royaume-Uni (Écosse)	500	(3.0)	95	(1.6)	490	(4.1)	510	(3.4)	-20	(4.5)	342	(5.5)	378	(3.8)	435	(3.8)	567	(3.5)	623	(5.0)	656	(6.3)
Données non adjudgées																						
Belgique (Communauté française)	489	(4.5)	113	(3.0)	479	(6.3)	500	(5.0)	-22	(7.1)	295	(8.3)	335	(7.6)	411	(7.2)	575	(4.8)	630	(4.7)	660	(6.6)
Belgique (Communauté germanophone)	501	(3.0)	95	(2.2)	480	(4.6)	522	(4.2)	-42	(6.5)	340	(7.2)	371	(6.2)	433	(4.8)	573	(5.0)	620	(6.5)	649	(7.0)
Finlande (finnois)	540	(2.5)	87	(1.0)	515	(2.8)	566	(2.7)	-51	(2.4)	387	(3.8)	423	(4.3)	484	(3.1)	602	(2.8)	648	(3.1)	675	(3.3)
Finlande (suédois)	509	(2.7)	88	(1.7)	484	(3.7)	534	(3.0)	-50	(4.3)	362	(6.9)	395	(4.4)	449	(4.1)	571	(3.2)	621	(4.3)	648	(5.2)
Italie (Province des Abruzzes)	484	(4.8)	89	(3.9)	465	(5.6)	505	(5.9)	-41	(6.0)	331	(8.8)	369	(6.8)	424	(5.3)	550	(5.6)	598	(6.6)	622	(7.4)
Italie (Province autonome de Bolzano)	490	(3.4)	91	(2.7)	468	(4.0)	511	(3.2)	-43	(3.5)	327	(12.9)	365	(7.6)	431	(4.6)	554	(3.3)	604	(4.1)	629	(4.8)
Italie (Province de Basilicate)	476	(4.4)	84	(2.9)	455	(5.9)	498	(4.2)	-43	(6.2)	332	(10.5)	364	(9.4)	416	(6.6)	536	(4.7)	582	(4.4)	610	(5.3)
Italie (Province de Calabre)	452	(5.4)	88	(4.3)	429	(7.6)	476	(5.2)	-48	(7.5)	307	(15.8)	336	(10.5)	390	(7.9)	515	(6.3)	567	(6.9)	596	(6.6)
Italie (Province de Campanie)	458	(6.9)	91	(5.0)	436	(9.0)	486	(6.4)	-50	(8.1)	306	(16.1)	339	(10.4)	396	(7.5)	522	(8.0)	573	(8.5)	600	(8.4)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	507	(4.0)	96	(3.6)	495	(4.4)	520	(6.7)	-25	(8.0)	340	(11.9)	377	(9.1)	442	(6.0)	579	(4.3)	625	(5.0)	648	(6.1)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	513	(4.8)	93	(3.4)	486	(5.8)	543	(5.4)	-57	(6.8)	348	(12.4)	386	(10.5)	457	(6.6)	579	(4.8)	627	(5.3)	652	(5.9)
Italie (Province du Latium)	487	(3.9)	90	(2.4)	467	(5.7)	509	(6.7)	-41	(8.9)	337	(4.9)	368	(6.1)	424	(5.7)	552	(6.0)	603	(6.9)	629	(9.5)
Italie (Province de Ligurie)	496	(8.9)	96	(7.4)	471	(14.6)	525	(5.4)	-54	(14.4)	321	(28.1)	365	(23.4)	436	(14.7)	564	(5.3)	612	(7.2)	642	(8.2)
Italie (Province de Lombardie)	524	(5.6)	91	(2.6)	504	(6.8)	546	(7.1)	-42	(8.8)	354	(11.5)	397	(7.7)	468	(7.0)	589	(6.7)	635	(7.1)	663	(7.1)
Italie (Province des Marches)	503	(7.2)	90	(4.7)	484	(11.2)	527	(4.2)	-43	(12.1)	347	(14.2)	380	(15.8)	441	(13.2)	568	(4.8)	618	(4.8)	644	(5.3)
Italie (Province de Molise)	476	(2.7)	80	(2.0)	455	(3.7)	497	(3.1)	-42	(4.2)	339	(6.6)	372	(5.3)	422	(3.6)	535	(4.6)	576	(6.3)	599	(6.4)
Italie (Province du Piémont)	500	(5.0)	93	(2.7)	485	(7.2)	514	(5.3)	-29	(7.9)	345	(10.2)	377	(5.4)	436	(7.7)	567	(5.6)	615	(5.1)	642	(5.2)
Italie (Province des Pouilles)	491	(4.9)	84	(2.9)	469	(6.3)	511	(5.0)	-43	(6.2)	345	(7.0)	376	(8.8)	435	(7.1)	551	(5.4)	592	(5.5)	617	(7.1)
Italie (Province de Sardaigne)	471	(4.5)	91	(3.2)	448	(5.9)	494	(6.4)	-46	(7.7)	325	(7.9)	358	(7.7)	409	(6.0)	536	(5.7)	587	(6.6)	614	(6.4)
Italie (Province de Sicile)	460	(7.7)	97	(6.2)	436	(10.8)	483	(7.9)	-47	(9.6)	292	(26.3)	336	(14.7)	397	(9.8)	529	(7.9)	579	(8.1)	609	(7.3)
Italie (Province de Toscane)	496	(4.9)	94	(3.1)	475	(7.0)	520	(6.6)	-46	(9.5)	329	(10.6)	365	(8.9)	433	(7.3)	567	(5.0)	612	(5.6)	636	(4.8)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	513	(2.7)	92	(2.6)	496	(5.1)	532	(6.3)	-36	(9.8)	353	(10.1)	389	(6.8)	451	(5.0)	578	(3.0)	629	(5.8)	656	(5.3)
Italie (Province d'Ombrie)	493	(5.3)	96	(3.5)	471	(6.5)	514	(5.6)	-43	(6.7)	327	(10.7)	363	(9.6)	429	(9.5)	563	(5.1)	611	(6.7)	639	(7.3)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	516	(2.6)	86	(2.1)	508	(3.5)	525	(3.4)	-17	(4.6)	365	(8.4)	403	(5.4)	460	(6.3)	578	(3.8)	624	(5.8)	650	(5.3)
Italie (Province de Vénétie)	507	(5.4)	89	(4.3)	482	(9.1)	532	(6.1)	-50	(11.9)	351	(16.0)	387	(12.3)	450	(8.6)	569	(5.6)	616	(5.8)	644	(7.0)
Royaume-Uni (Angleterre)	491	(2.9)	97	(1.4)	479	(4.4)	501	(3.6)	-22	(5.6)	330	(4.9)	363	(3.7)	424	(3.6)	558	(3.4)	615	(3.8)	650	(4.0)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	497	(4.2)	99	(3.3)	486	(7.8)	508	(4.4)	-23	(9.6)	331	(11.5)	369	(9.1)	429	(5.7)	568	(4.7)	625	(5.0)	657	(5.9)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	472	(3.6)	96	(1.7)	460	(4.1)	484	(3.7)	-24	(3.1)	313	(6.2)	349	(5.1)	406	(4.3)	539	(4.1)	594	(5.0)	629	(5.5)

Remarques : voir les données nationales dans le tableau I.2.9. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>

[Partie 1/1]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit réfléchir et évaluer

Tableau S.1.j

	Niveaux de compétence															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées																
Belgique (Communauté flamande)	1.1	(0.1)	3.4	(0.3)	9.7	(0.8)	18.7	(0.9)	27.7	(1.0)	26.7	(0.9)	11.1	(0.7)	1.5	(0.4)
Espagne (Andalousie)	3.3	(0.8)	7.3	(1.1)	16.0	(1.4)	28.1	(1.5)	29.2	(1.9)	13.5	(1.5)	2.5	(0.6)	0.2	(0.2)
Espagne (Aragon)	1.4	(0.5)	3.8	(0.8)	12.3	(1.3)	24.0	(1.7)	32.0	(1.5)	20.5	(1.4)	5.6	(0.7)	0.4	(0.2)
Espagne (Asturies)	2.0	(0.8)	5.9	(0.9)	11.9	(1.6)	22.4	(1.9)	29.1	(1.7)	21.6	(1.7)	6.4	(1.1)	0.8	(0.4)
Espagne (Baléares)	3.6	(0.8)	8.7	(1.8)	16.2	(2.1)	27.1	(1.7)	27.4	(1.9)	13.9	(2.0)	3.0	(0.8)	0.0	c
Espagne (Pays basque)	0.8	(0.3)	3.6	(0.6)	11.5	(0.8)	24.4	(0.9)	34.1	(1.0)	20.5	(1.1)	4.8	(0.4)	0.3	(0.1)
Espagne (Canaries)	3.7	(0.6)	8.8	(1.3)	19.4	(1.9)	26.4	(1.7)	25.9	(1.7)	12.4	(1.4)	3.1	(0.7)	0.4	(0.2)
Espagne (Cantabrie)	1.3	(0.4)	4.0	(0.9)	13.4	(1.3)	26.8	(1.7)	30.5	(2.0)	18.8	(1.6)	4.9	(1.0)	0.4	(0.2)
Espagne (Castilla y León)	1.2	(0.4)	3.4	(0.8)	8.7	(1.2)	21.6	(1.4)	33.3	(1.6)	23.8	(1.7)	7.3	(1.1)	0.7	(0.3)
Espagne (Catalogne)	0.6	(0.3)	3.5	(1.0)	9.1	(1.4)	20.8	(1.7)	33.9	(1.6)	24.5	(2.0)	7.2	(1.0)	0.4	(0.3)
Espagne (Ceuta et Melilla)	9.2	(0.8)	15.9	(1.2)	21.9	(1.2)	23.8	(1.8)	18.5	(1.7)	8.7	(0.8)	1.7	(0.4)	0.2	(0.2)
Espagne (Galice)	1.5	(0.4)	4.6	(0.7)	12.2	(1.3)	23.6	(1.3)	30.4	(1.4)	21.8	(1.5)	5.4	(1.1)	0.4	(0.2)
Espagne (La Rioja)	1.3	(0.4)	3.3	(0.7)	12.1	(1.2)	19.8	(1.5)	29.4	(1.6)	25.3	(1.8)	7.9	(1.3)	1.1	(0.5)
Espagne (Madrid)	0.9	(0.4)	3.5	(0.8)	9.8	(1.3)	22.7	(1.5)	32.1	(1.7)	24.1	(1.5)	6.5	(1.1)	0.6	(0.3)
Espagne (Murcie)	1.1	(0.4)	4.7	(1.1)	15.9	(2.2)	28.2	(1.7)	31.8	(2.1)	15.2	(2.0)	2.9	(0.6)	0.2	(0.1)
Espagne (Navarre)	0.8	(0.3)	3.7	(0.6)	10.6	(1.2)	23.8	(1.6)	31.3	(1.6)	22.5	(1.5)	6.7	(1.2)	0.6	(0.3)
Royaume-Uni (Écosse)	1.1	(0.2)	3.8	(0.5)	12.0	(1.1)	23.9	(1.3)	28.0	(1.2)	20.9	(1.1)	8.7	(0.7)	1.6	(0.4)
Données non adjugées																
Belgique (Communauté française)	3.6	(0.7)	6.9	(0.8)	13.1	(1.0)	18.8	(1.1)	23.5	(1.3)	22.6	(1.3)	10.2	(1.0)	1.3	(0.4)
Belgique (Communauté germanophone)	1.5	(0.3)	4.1	(1.1)	14.1	(1.2)	23.3	(2.1)	30.9	(2.1)	21.8	(1.6)	4.2	(0.8)	0.0	c
Finlande (finnois)	0.3	(0.1)	1.3	(0.3)	6.1	(0.6)	16.6	(0.8)	30.4	(1.0)	30.3	(0.9)	13.1	(0.8)	1.9	(0.3)
Finlande (suédois)	0.6	(0.3)	2.0	(0.5)	10.0	(1.0)	22.0	(1.7)	31.6	(1.7)	25.0	(1.3)	7.9	(0.9)	0.9	(0.4)
Italie (Province des Abruzzes)	1.7	(1.0)	6.4	(1.1)	15.0	(1.6)	25.9	(1.7)	27.7	(1.8)	18.3	(1.5)	4.6	(0.9)	0.4	(0.3)
Italie (Province autonome de Bolzano)	1.6	(0.7)	5.7	(1.0)	12.7	(1.4)	24.3	(1.4)	29.3	(1.3)	19.5	(1.1)	6.2	(0.9)	0.7	(0.2)
Italie (Province de Basilicate)	1.3	(0.5)	7.5	(1.7)	18.3	(1.6)	26.3	(1.8)	26.5	(1.8)	15.8	(1.6)	4.0	(0.8)	0.3	(0.3)
Italie (Province de Calabre)	3.7	(1.1)	12.9	(1.9)	21.4	(1.5)	26.8	(2.0)	22.8	(1.8)	10.7	(1.5)	1.7	(0.5)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	4.9	(1.4)	10.0	(1.3)	20.7	(1.7)	26.2	(1.9)	24.9	(1.9)	11.1	(1.6)	2.1	(0.6)	0.2	(0.1)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	2.8	(0.9)	4.9	(0.8)	11.7	(1.3)	20.8	(1.8)	25.4	(1.8)	24.1	(1.4)	9.0	(1.1)	1.3	(0.4)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	0.8	(0.3)	3.7	(0.8)	10.4	(1.5)	18.1	(1.3)	28.7	(1.7)	27.0	(1.8)	9.9	(1.2)	1.3	(0.4)
Italie (Province du Latium)	1.7	(0.6)	6.7	(1.4)	16.5	(1.6)	24.5	(1.8)	25.5	(1.8)	19.2	(1.5)	5.4	(1.1)	0.4	(0.2)
Italie (Province de Ligurie)	1.6	(1.1)	5.3	(1.7)	13.8	(1.7)	23.2	(1.8)	28.1	(2.1)	21.1	(1.8)	6.2	(1.0)	0.8	(0.3)
Italie (Province de Lombardie)	0.7	(0.4)	2.7	(0.7)	9.3	(1.3)	18.2	(1.5)	29.6	(1.9)	27.1	(1.9)	10.7	(1.7)	1.8	(0.5)
Italie (Province des Marches)	1.4	(0.7)	5.4	(1.3)	11.9	(2.1)	22.8	(1.9)	27.7	(2.1)	22.7	(1.8)	7.4	(1.1)	0.8	(0.4)
Italie (Province de Molise)	2.3	(0.8)	6.7	(0.8)	16.3	(1.2)	26.8	(1.8)	28.6	(1.7)	16.5	(1.4)	3.0	(0.8)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	1.6	(0.9)	5.0	(1.0)	13.4	(1.9)	22.2	(1.7)	27.3	(1.6)	22.5	(1.8)	7.2	(1.2)	0.8	(0.3)
Italie (Province des Pouilles)	2.0	(0.8)	5.4	(1.2)	13.0	(1.7)	23.7	(1.7)	29.7	(1.7)	19.9	(1.6)	5.7	(0.9)	0.6	(0.3)
Italie (Province de Sardaigne)	2.8	(0.9)	6.9	(0.9)	16.9	(1.5)	27.7	(2.1)	25.8	(1.7)	15.7	(1.2)	3.8	(0.9)	0.5	(0.3)
Italie (Province de Sicile)	7.2	(2.1)	10.8	(2.0)	17.8	(2.1)	24.1	(1.8)	23.9	(2.1)	12.6	(1.6)	3.4	(1.0)	0.3	(0.2)
Italie (Province de Toscane)	1.8	(0.5)	5.3	(0.9)	13.4	(1.5)	21.7	(1.5)	26.9	(2.2)	23.3	(1.7)	6.9	(1.2)	0.5	(0.3)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	1.1	(0.3)	3.8	(0.7)	12.0	(1.3)	20.6	(1.6)	27.6	(2.0)	23.5	(1.6)	10.3	(1.5)	1.1	(0.4)
Italie (Province d'Ombrie)	2.3	(0.5)	6.0	(1.0)	12.7	(1.4)	21.1	(1.4)	28.2	(1.7)	21.7	(1.4)	7.4	(1.4)	0.6	(0.3)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	0.3	(0.2)	2.1	(0.7)	9.4	(1.1)	21.6	(1.5)	31.5	(2.0)	24.3	(1.5)	9.1	(1.0)	1.7	(0.6)
Italie (Province de Vénétie)	0.9	(0.5)	3.4	(0.9)	11.3	(1.7)	20.2	(2.1)	31.4	(1.8)	23.9	(1.9)	8.1	(1.3)	0.7	(0.3)
Royaume-Uni (Angleterre)	0.8	(0.2)	3.7	(0.5)	12.0	(0.7)	23.4	(0.9)	28.2	(0.9)	21.1	(1.2)	8.9	(0.8)	1.8	(0.3)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	1.2	(0.6)	4.2	(0.9)	12.0	(1.0)	21.9	(1.4)	27.6	(1.4)	21.6	(1.1)	9.5	(0.8)	2.0	(0.4)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	1.4	(0.4)	5.4	(0.7)	15.1	(1.2)	26.1	(1.2)	28.0	(1.1)	17.2	(1.1)	5.7	(0.6)	1.1	(0.2)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.2.10.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>



[Partie 1/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit réfléchir et évaluer, selon le sexe

Tableau S.1.k

	Niveaux de compétence des garçons															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjudgées																
Belgique (Communauté flamande)	1.7	(0.3)	4.4	(0.5)	12.0	(1.1)	20.9	(1.2)	27.2	(1.2)	23.7	(1.2)	8.8	(1.0)	1.2	(0.5)
Espagne (Andalousie)	3.7	(1.1)	8.6	(1.5)	18.8	(2.4)	27.9	(2.1)	27.3	(2.1)	11.7	(1.5)	1.7	(0.8)	0.0	c
Espagne (Aragon)	2.5	(0.9)	6.0	(1.3)	14.4	(2.0)	27.3	(2.0)	29.9	(2.1)	16.1	(1.9)	3.4	(0.8)	0.3	(0.3)
Espagne (Asturies)	2.9	(1.0)	7.4	(1.4)	13.6	(2.1)	23.7	(2.1)	28.5	(2.0)	18.4	(2.0)	4.7	(1.1)	0.8	(0.4)
Espagne (Baléares)	5.2	(1.2)	11.1	(2.3)	18.4	(2.5)	28.8	(2.2)	25.3	(2.1)	9.4	(1.8)	1.7	(0.8)	0.0	c
Espagne (Pays basque)	1.3	(0.5)	5.4	(1.0)	15.7	(1.0)	26.4	(1.3)	31.2	(1.2)	16.4	(1.1)	3.3	(0.4)	0.2	(0.2)
Espagne (Canaries)	4.9	(1.0)	10.0	(1.5)	21.9	(2.3)	27.0	(2.3)	23.6	(2.1)	10.1	(1.6)	2.2	(0.9)	0.4	(0.3)
Espagne (Cantabrie)	2.1	(0.7)	5.7	(1.7)	17.0	(2.0)	29.1	(2.8)	27.6	(3.2)	15.4	(2.0)	2.9	(0.9)	0.3	(0.3)
Espagne (Castilla y León)	2.1	(0.8)	5.1	(1.5)	11.1	(1.6)	25.3	(2.0)	31.4	(1.8)	18.2	(2.3)	6.2	(1.3)	0.6	(0.4)
Espagne (Catalogne)	1.0	(0.4)	4.8	(1.3)	12.4	(2.1)	23.2	(2.6)	34.3	(2.6)	19.5	(2.6)	4.5	(1.0)	0.0	c
Espagne (Ceuta et Melilla)	13.3	(1.3)	18.4	(1.6)	21.1	(1.7)	21.8	(2.5)	16.9	(2.1)	7.2	(1.2)	1.3	(0.5)	0.0	c
Espagne (Galice)	2.3	(0.8)	6.5	(1.3)	15.3	(2.0)	25.4	(1.7)	27.4	(2.4)	18.5	(2.2)	4.3	(0.9)	0.2	(0.2)
Espagne (La Rioja)	1.9	(0.7)	4.7	(1.5)	14.3	(1.9)	23.1	(2.4)	28.6	(2.2)	21.7	(1.9)	5.4	(1.3)	0.3	(0.3)
Espagne (Madrid)	1.2	(0.7)	5.7	(1.5)	13.9	(2.4)	26.1	(2.0)	29.6	(2.2)	19.4	(2.1)	4.0	(1.3)	0.0	c
Espagne (Murcie)	1.2	(0.6)	5.6	(1.3)	18.3	(2.7)	28.2	(2.3)	30.5	(2.4)	13.9	(1.7)	2.1	(0.6)	0.0	c
Espagne (Navarre)	1.1	(0.5)	5.3	(1.1)	14.6	(1.6)	26.3	(2.2)	29.5	(1.9)	18.2	(1.9)	4.4	(1.4)	0.6	(0.4)
Royaume-Uni (Écosse)	1.4	(0.4)	5.5	(0.8)	14.4	(1.5)	25.5	(1.4)	26.3	(1.4)	18.0	(1.5)	7.3	(1.0)	1.5	(0.6)
Données non adjudgées																
Belgique (Communauté française)	5.0	(1.3)	8.5	(1.2)	14.3	(1.4)	19.1	(1.4)	22.2	(1.5)	20.5	(1.5)	9.2	(1.1)	1.0	(0.5)
Belgique (Communauté germanophone)	2.1	(0.6)	6.3	(1.9)	17.3	(1.9)	25.9	(3.4)	28.9	(2.4)	17.0	(1.9)	2.5	(0.8)	0.0	c
Finlande (finnois)	0.6	(0.2)	2.2	(0.5)	9.8	(1.0)	23.4	(1.3)	32.6	(1.3)	23.5	(1.4)	7.3	(0.8)	0.6	(0.2)
Finlande (suédois)	1.2	(0.7)	3.6	(0.9)	15.7	(1.8)	28.2	(2.5)	29.4	(2.6)	17.9	(2.2)	3.6	(1.3)	0.0	c
Italie (Province des Abruzzes)	2.5	(1.3)	9.3	(1.5)	20.3	(2.4)	28.9	(2.1)	24.2	(2.0)	12.1	(1.9)	2.7	(0.9)	0.1	(0.1)
Italie (Province autonome de Bolzano)	2.5	(1.1)	7.9	(1.6)	17.6	(2.2)	27.3	(2.3)	25.1	(2.2)	14.8	(1.5)	4.5	(1.2)	0.2	(0.1)
Italie (Province de Basilicate)	2.1	(0.8)	11.1	(2.4)	22.5	(2.3)	28.0	(2.5)	23.4	(2.2)	9.9	(1.8)	2.5	(0.7)	0.4	(0.3)
Italie (Province de Calabre)	5.3	(1.5)	20.2	(2.9)	26.9	(2.3)	23.5	(2.5)	16.9	(1.8)	6.3	(1.3)	0.9	(0.5)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	6.8	(1.9)	14.1	(1.9)	25.5	(2.5)	25.7	(2.2)	18.8	(2.3)	7.6	(1.8)	1.4	(0.6)	0.0	c
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	3.6	(1.5)	5.2	(0.7)	14.0	(2.0)	23.3	(3.1)	26.2	(2.4)	20.6	(1.7)	6.6	(1.2)	0.5	(0.3)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	1.4	(0.6)	5.9	(1.1)	15.8	(2.1)	22.0	(2.2)	27.5	(2.2)	21.6	(2.2)	5.7	(1.2)	0.0	c
Italie (Province du Latium)	3.0	(1.2)	9.5	(1.6)	21.4	(2.5)	27.2	(3.0)	20.9	(2.2)	14.4	(2.2)	3.4	(1.0)	0.3	(0.2)
Italie (Province de Ligurie)	2.9	(2.0)	8.0	(2.9)	19.7	(2.6)	25.8	(3.1)	23.9	(3.4)	15.3	(2.7)	4.3	(1.3)	0.0	c
Italie (Province de Lombardie)	1.2	(0.6)	4.1	(1.0)	12.5	(2.0)	23.2	(1.9)	30.5	(2.8)	21.7	(2.4)	6.4	(1.4)	0.4	(0.2)
Italie (Province des Marches)	1.7	(0.9)	6.6	(2.0)	15.7	(3.7)	27.7	(2.4)	26.1	(3.4)	17.1	(2.2)	4.8	(1.2)	0.3	(0.3)
Italie (Province de Molise)	3.6	(1.2)	9.6	(1.3)	20.7	(2.0)	28.2	(3.1)	22.4	(2.6)	12.6	(1.8)	2.9	(1.1)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	2.2	(1.1)	7.1	(2.0)	16.4	(2.3)	23.8	(2.6)	26.3	(2.1)	19.5	(2.2)	4.5	(1.0)	0.0	c
Italie (Province des Pouilles)	3.6	(1.6)	8.2	(1.9)	16.8	(2.8)	26.0	(2.2)	27.3	(2.1)	14.4	(2.1)	3.5	(0.9)	0.0	c
Italie (Province de Sardaigne)	5.0	(1.5)	10.5	(1.6)	21.6	(2.7)	29.1	(2.9)	20.8	(2.1)	10.8	(1.5)	2.1	(0.8)	0.0	c
Italie (Province de Sicile)	11.7	(3.5)	14.1	(2.3)	21.1	(2.9)	22.2	(2.3)	18.4	(2.0)	9.5	(1.3)	2.7	(0.7)	0.2	(0.2)
Italie (Province de Toscane)	2.7	(0.7)	7.6	(1.3)	17.9	(2.0)	25.0	(2.0)	24.3	(2.5)	17.5	(2.2)	4.6	(1.0)	0.3	(0.3)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	1.5	(0.6)	6.0	(1.3)	15.6	(2.3)	24.8	(2.7)	26.1	(2.2)	17.3	(1.8)	7.7	(1.8)	1.0	(0.6)
Italie (Province d'Ombrie)	3.7	(0.9)	9.2	(1.7)	15.7	(2.0)	23.0	(2.1)	25.0	(2.0)	18.2	(1.7)	4.8	(1.0)	0.3	(0.3)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	0.5	(0.4)	3.5	(1.3)	10.9	(1.6)	25.1	(2.7)	29.7	(3.5)	21.3	(2.3)	7.7	(1.9)	1.4	(0.6)
Italie (Province de Vénétie)	1.5	(0.8)	5.8	(1.7)	17.1	(3.2)	23.4	(2.8)	29.0	(3.0)	18.1	(2.4)	4.7	(1.0)	0.3	(0.3)
Royaume-Uni (Angleterre)	1.1	(0.3)	5.0	(0.7)	14.7	(1.2)	24.8	(1.2)	27.2	(1.3)	18.0	(1.3)	7.8	(1.0)	1.4	(0.4)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	1.9	(1.1)	6.2	(1.5)	14.8	(1.3)	23.4	(2.0)	25.4	(1.9)	19.2	(1.7)	7.7	(1.4)	1.4	(0.6)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	2.3	(0.6)	7.4	(0.9)	18.0	(1.8)	25.8	(2.1)	26.5	(1.3)	14.9	(1.3)	4.3	(0.7)	0.8	(0.3)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.2.11.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>

[Partie 2/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *réfléchir* et *évaluer*, selon le sexe

Tableau S.I.k

	Niveaux de compétence des filles															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjudgées																
Belgique (Communauté flamande)	0.5	(0.2)	2.4	(0.4)	7.4	(1.0)	16.3	(1.3)	28.3	(1.6)	29.8	(1.4)	13.6	(1.0)	1.8	(0.4)
Espagne (Andalousie)	2.8	(0.9)	5.8	(1.3)	12.9	(2.2)	28.3	(2.3)	31.4	(3.0)	15.4	(2.4)	3.3	(0.8)	0.0	c
Espagne (Aragon)	0.3	(0.3)	1.6	(0.6)	10.1	(1.8)	20.6	(2.1)	34.1	(2.1)	24.9	(2.0)	7.8	(1.1)	0.6	(0.3)
Espagne (Asturies)	1.1	(0.7)	4.2	(0.9)	9.9	(1.6)	20.8	(2.3)	29.8	(2.3)	25.1	(2.2)	8.3	(1.5)	0.8	(0.6)
Espagne (Baléares)	2.0	(0.8)	6.4	(1.7)	13.9	(2.7)	25.4	(2.5)	29.5	(2.9)	18.4	(2.7)	4.2	(1.2)	0.0	c
Espagne (Pays basque)	0.2	(0.1)	1.7	(0.4)	7.0	(0.8)	22.3	(1.2)	37.2	(1.6)	24.9	(1.6)	6.4	(0.7)	0.4	(0.2)
Espagne (Canaries)	2.5	(0.6)	7.4	(1.6)	16.6	(2.1)	25.8	(2.3)	28.4	(1.9)	14.9	(2.1)	4.0	(1.4)	0.4	(0.3)
Espagne (Cantabrie)	0.6	(0.4)	2.2	(0.8)	9.7	(1.4)	24.5	(2.4)	33.4	(2.5)	22.3	(2.3)	6.9	(1.4)	0.4	(0.4)
Espagne (Castilla y León)	0.5	(0.3)	1.7	(0.7)	6.4	(1.3)	18.0	(1.8)	35.1	(2.3)	29.2	(1.8)	8.3	(1.4)	0.8	(0.4)
Espagne (Catalogne)	0.2	(0.3)	2.1	(1.0)	5.7	(1.3)	18.3	(2.7)	33.4	(2.0)	29.7	(2.3)	9.9	(1.4)	0.6	(0.5)
Espagne (Ceuta et Melilla)	5.3	(0.8)	13.4	(1.5)	22.7	(1.6)	25.9	(2.3)	20.1	(2.0)	10.3	(1.7)	2.2	(0.8)	0.2	(0.2)
Espagne (Galice)	0.7	(0.3)	2.8	(0.6)	9.1	(1.3)	21.9	(1.8)	33.4	(2.4)	25.1	(2.4)	6.6	(1.6)	0.6	(0.3)
Espagne (La Rioja)	0.6	(0.4)	1.7	(0.8)	9.7	(1.5)	16.4	(1.7)	30.1	(2.6)	29.1	(2.8)	10.5	(1.8)	1.8	(0.7)
Espagne (Madrid)	0.6	(0.4)	1.2	(0.6)	5.7	(1.1)	19.4	(2.3)	34.5	(2.3)	28.7	(2.0)	8.9	(1.4)	1.0	(0.6)
Espagne (Murcie)	1.0	(0.6)	3.7	(1.4)	13.5	(2.2)	28.2	(2.2)	33.2	(2.8)	16.5	(2.6)	3.7	(1.0)	0.2	(0.2)
Espagne (Navarre)	0.5	(0.4)	1.9	(0.9)	6.2	(1.3)	21.0	(2.3)	33.4	(2.5)	27.2	(2.3)	9.2	(1.6)	0.6	(0.5)
Royaume-Uni (Écosse)	0.7	(0.3)	2.1	(0.5)	9.7	(1.2)	22.2	(1.8)	29.7	(1.8)	23.7	(1.5)	10.0	(1.1)	1.8	(0.5)
Données non adjudgées																
Belgique (Communauté française)	2.2	(0.7)	5.1	(1.0)	11.9	(1.1)	18.5	(1.4)	24.8	(1.5)	24.7	(2.0)	11.2	(1.6)	1.6	(0.5)
Belgique (Communauté germanophone)	0.8	(0.4)	1.8	(0.7)	10.7	(1.9)	20.6	(3.0)	33.1	(3.7)	26.7	(2.8)	5.9	(1.4)	0.0	c
Finlande (finnois)	0.1	(0.1)	0.4	(0.2)	2.4	(0.5)	9.6	(0.8)	28.1	(1.7)	37.1	(1.5)	19.0	(1.3)	3.2	(0.5)
Finlande (suédois)	0.0	c	0.5	(0.4)	4.4	(0.9)	15.9	(1.6)	33.8	(2.6)	31.8	(2.5)	12.1	(1.7)	1.5	(0.9)
Italie (Province des Abruzzes)	0.9	(0.7)	3.1	(1.4)	9.3	(1.5)	22.5	(3.1)	31.6	(2.6)	25.3	(2.8)	6.7	(1.8)	0.8	(0.5)
Italie (Province autonome de Bolzano)	0.7	(0.5)	3.4	(1.0)	7.8	(1.3)	21.2	(1.8)	33.4	(1.8)	24.3	(1.4)	7.8	(1.0)	1.2	(0.4)
Italie (Province de Basilicate)	0.5	(0.4)	3.5	(1.1)	13.7	(1.7)	24.5	(2.1)	29.8	(2.4)	22.2	(2.6)	5.6	(1.6)	0.0	c
Italie (Province de Calabre)	2.0	(0.9)	5.5	(1.2)	15.7	(1.9)	30.1	(3.0)	28.9	(2.6)	15.2	(2.4)	2.5	(0.8)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	2.4	(1.1)	4.7	(1.5)	14.5	(2.6)	27.0	(2.9)	32.7	(2.9)	15.5	(2.4)	3.0	(1.2)	0.3	(0.2)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	2.1	(0.8)	4.7	(1.3)	9.5	(1.8)	18.5	(2.1)	24.6	(2.4)	27.4	(2.6)	11.3	(1.7)	2.0	(0.8)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	0.0	c	1.4	(0.9)	4.7	(1.5)	13.9	(2.1)	30.0	(2.2)	32.9	(2.8)	14.5	(2.1)	2.4	(0.8)
Italie (Province du Latium)	0.2	(0.3)	3.4	(1.7)	10.8	(2.4)	21.4	(2.0)	30.9	(2.7)	24.9	(2.3)	7.7	(1.8)	0.5	(0.4)
Italie (Province de Ligurie)	0.0	c	2.1	(0.8)	6.9	(1.4)	20.2	(2.3)	33.0	(2.2)	27.8	(2.6)	8.5	(1.6)	1.3	(0.7)
Italie (Province de Lombardie)	0.2	(0.2)	1.1	(0.7)	5.9	(1.6)	12.6	(2.1)	28.5	(2.4)	33.1	(2.8)	15.4	(2.8)	3.3	(1.1)
Italie (Province des Marches)	1.1	(0.6)	3.8	(1.0)	7.4	(1.2)	17.0	(2.2)	29.6	(2.4)	29.3	(2.6)	10.5	(1.8)	1.4	(0.8)
Italie (Province de Molise)	0.8	(0.4)	3.5	(0.8)	11.6	(1.5)	25.3	(2.1)	35.1	(3.1)	20.6	(2.3)	3.0	(1.1)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	1.0	(0.9)	3.0	(1.1)	10.6	(2.2)	20.7	(2.1)	28.3	(2.5)	25.2	(2.7)	9.8	(1.9)	1.3	(0.6)
Italie (Province des Pouilles)	0.6	(0.3)	2.7	(0.9)	9.4	(1.6)	21.4	(2.3)	32.1	(2.2)	25.1	(2.4)	7.8	(1.7)	0.9	(0.5)
Italie (Province de Sardaigne)	0.7	(0.5)	3.4	(1.2)	12.5	(2.1)	26.3	(2.7)	30.4	(2.5)	20.4	(2.2)	5.5	(1.4)	0.8	(0.4)
Italie (Province de Sicile)	2.9	(1.4)	7.5	(2.8)	14.6	(2.6)	26.0	(2.5)	29.2	(3.2)	15.5	(2.8)	4.1	(1.5)	0.3	(0.3)
Italie (Province de Toscane)	0.9	(0.5)	2.8	(1.3)	8.4	(1.7)	18.1	(2.3)	29.8	(2.7)	29.7	(2.6)	9.5	(2.0)	0.8	(0.5)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	0.6	(0.4)	1.4	(0.7)	8.0	(1.5)	16.0	(2.1)	29.2	(2.6)	30.4	(3.0)	13.0	(2.6)	1.3	(0.6)
Italie (Province d'Ombrie)	0.8	(0.4)	3.0	(0.9)	9.8	(1.4)	19.3	(2.3)	31.3	(2.6)	25.0	(2.1)	9.8	(2.3)	1.0	(0.6)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	0.0	c	0.8	(0.5)	7.9	(1.5)	18.1	(2.1)	33.2	(2.4)	27.3	(2.2)	10.6	(1.4)	1.9	(0.9)
Italie (Province de Vénétie)	0.0	c	1.0	(0.6)	5.8	(1.5)	17.2	(2.2)	33.7	(2.3)	29.4	(2.7)	11.5	(2.1)	1.1	(0.6)
Royaume-Uni (Angleterre)	0.5	(0.2)	2.5	(0.5)	9.5	(0.9)	22.0	(1.4)	29.2	(1.2)	24.1	(1.7)	10.0	(1.0)	2.3	(0.5)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	0.5	(0.3)	2.3	(0.6)	9.5	(1.4)	20.5	(1.8)	29.7	(1.8)	23.8	(1.6)	11.2	(1.1)	2.6	(0.7)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	0.5	(0.3)	3.4	(0.8)	12.2	(1.0)	26.3	(1.4)	29.5	(1.4)	19.6	(1.7)	7.1	(0.9)	1.4	(0.4)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.2.11.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>



[Partie 1/1]

Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit réfléchir et évaluer

Tableau S.I.I

	Tous les élèves		Différences selon le sexe						Centiles													
	Score moyen		Écart type		Garçons		Filles		Différence (G – F)		5 ^e		10 ^e		25 ^e		75 ^e		90 ^e		95 ^e	
	Score				Score		Score		Diff. de		Score		Score		Score		Score		Score		Score	
	moyen	Er. T.	Éc. T	Er. T.	moyen	Er. T.	moyen	Er. T.	score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.
Données adjudgées																						
Belgique (Communauté flamande)	517	(2.5)	99	(1.5)	502	(3.3)	533	(3.3)	-31	(4.3)	339	(4.7)	382	(4.0)	454	(3.8)	588	(3.3)	635	(3.3)	662	(4.6)
Espagne (Andalousie)	461	(6.3)	96	(3.1)	450	(6.5)	472	(6.9)	-22	(5.1)	285	(12.0)	330	(11.1)	403	(7.9)	527	(6.5)	574	(6.1)	602	(7.1)
Espagne (Aragon)	493	(4.7)	92	(2.8)	473	(6.7)	514	(4.2)	-41	(6.2)	331	(13.5)	371	(7.7)	434	(7.0)	558	(4.9)	605	(5.0)	632	(4.1)
Espagne (Asturies)	491	(5.2)	101	(2.4)	476	(6.6)	507	(5.7)	-31	(6.8)	310	(10.1)	352	(7.4)	427	(6.0)	563	(6.3)	612	(6.5)	639	(6.5)
Espagne (Baléares)	458	(7.3)	101	(2.8)	439	(7.6)	478	(8.0)	-39	(5.6)	278	(9.7)	319	(11.5)	395	(9.6)	530	(6.5)	581	(6.6)	609	(6.6)
Espagne (Pays basque)	495	(3.0)	86	(2.0)	476	(4.0)	514	(2.8)	-38	(3.6)	340	(7.7)	379	(5.9)	441	(4.1)	554	(2.8)	600	(2.4)	626	(3.8)
Espagne (Canaries)	453	(4.9)	100	(2.5)	439	(5.2)	468	(5.6)	-29	(4.9)	278	(9.7)	320	(6.7)	387	(6.0)	523	(5.8)	577	(7.3)	610	(11.2)
Espagne (Cantabrie)	487	(4.2)	91	(2.8)	469	(4.9)	506	(4.9)	-37	(5.1)	332	(9.6)	367	(6.3)	429	(5.3)	550	(6.2)	601	(6.2)	628	(7.5)
Espagne (Castilla y León)	507	(5.2)	92	(2.5)	488	(7.0)	525	(5.0)	-36	(6.9)	339	(13.3)	388	(9.3)	453	(6.3)	569	(5.5)	617	(5.7)	645	(6.3)
Espagne (Catalogne)	508	(6.0)	89	(2.9)	489	(6.6)	527	(5.8)	-38	(4.1)	344	(12.6)	390	(11.1)	453	(9.1)	570	(6.3)	614	(6.1)	641	(6.1)
Espagne (Ceuta et Melilla)	412	(2.6)	113	(2.1)	395	(4.2)	429	(3.5)	-35	(5.6)	224	(9.7)	268	(6.3)	334	(4.1)	495	(4.1)	556	(5.0)	590	(6.6)
Espagne (Galice)	491	(4.7)	95	(2.4)	474	(5.6)	509	(4.8)	-34	(4.6)	321	(9.8)	363	(7.8)	434	(6.6)	560	(4.9)	607	(4.9)	631	(6.5)
Espagne (La Rioja)	506	(2.5)	96	(2.4)	487	(3.4)	525	(4.0)	-38	(5.4)	339	(7.5)	375	(6.1)	443	(5.0)	574	(3.7)	622	(5.9)	649	(5.6)
Espagne (Madrid)	504	(4.6)	89	(3.1)	482	(5.9)	526	(4.9)	-44	(6.2)	344	(13.8)	384	(7.8)	450	(5.1)	566	(5.2)	611	(6.8)	637	(5.8)
Espagne (Murcie)	475	(5.7)	87	(2.8)	466	(5.6)	483	(6.8)	-17	(5.5)	327	(11.5)	359	(8.5)	418	(8.2)	536	(5.1)	582	(5.4)	610	(6.4)
Espagne (Navarre)	501	(3.5)	90	(2.1)	482	(4.6)	521	(4.3)	-39	(5.9)	342	(9.8)	380	(5.9)	443	(4.2)	565	(5.1)	613	(5.3)	639	(5.9)
Royaume-Uni (Écosse)	501	(3.4)	98	(1.6)	488	(4.9)	515	(3.3)	-28	(4.6)	335	(6.2)	374	(5.0)	436	(4.0)	571	(4.6)	627	(5.0)	661	(6.9)
Données non adjudgées																						
Belgique (Communauté française)	491	(4.7)	117	(3.4)	478	(7.2)	505	(5.1)	-27	(8.6)	281	(11.6)	331	(9.2)	414	(8.0)	579	(4.4)	632	(4.9)	660	(5.2)
Belgique (Communauté germanophone)	487	(3.0)	97	(2.5)	466	(4.9)	508	(3.9)	-42	(6.5)	331	(7.6)	365	(6.3)	428	(5.2)	556	(3.8)	600	(6.0)	622	(5.2)
Finlande (finnois)	537	(2.4)	87	(1.2)	508	(2.8)	567	(2.5)	-59	(2.4)	386	(5.2)	421	(3.9)	483	(3.3)	599	(2.8)	643	(2.3)	669	(3.2)
Finlande (suédois)	512	(2.8)	88	(1.9)	481	(4.1)	542	(3.2)	-61	(4.8)	363	(6.8)	394	(4.8)	455	(3.6)	574	(3.0)	621	(4.5)	650	(5.0)
Italie (Province des Abruzzes)	478	(5.0)	99	(5.0)	451	(6.1)	506	(5.7)	-55	(6.2)	307	(11.6)	347	(8.9)	414	(7.0)	549	(4.4)	601	(6.4)	626	(6.4)
Italie (Province autonome de Bolzano)	488	(3.3)	98	(2.8)	464	(4.1)	512	(3.1)	-48	(3.8)	316	(10.2)	355	(7.7)	425	(5.3)	557	(3.5)	611	(4.1)	640	(5.1)
Italie (Province de Basilicate)	468	(5.4)	96	(3.8)	444	(7.0)	495	(5.3)	-50	(7.2)	307	(15.3)	341	(10.7)	402	(7.5)	538	(4.8)	592	(5.6)	621	(6.4)
Italie (Province de Calabre)	438	(5.6)	98	(3.9)	407	(7.6)	469	(5.5)	-62	(7.6)	276	(12.0)	306	(9.5)	367	(9.7)	510	(6.5)	564	(7.6)	594	(7.7)
Italie (Province de Campanie)	442	(7.0)	102	(5.2)	416	(9.4)	474	(6.4)	-58	(9.1)	263	(18.0)	306	(12.8)	376	(9.2)	515	(7.5)	568	(7.6)	598	(8.6)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	498	(5.2)	109	(5.3)	482	(5.2)	514	(8.3)	-32	(9.1)	303	(19.9)	354	(12.2)	429	(7.3)	580	(4.7)	627	(7.8)	656	(6.5)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	514	(5.0)	97	(3.2)	485	(5.6)	546	(6.0)	-61	(6.2)	339	(10.9)	380	(10.6)	453	(7.4)	583	(4.7)	630	(4.7)	658	(7.2)
Italie (Province du Latium)	478	(4.2)	99	(2.7)	452	(6.6)	508	(7.2)	-56	(10.0)	305	(14.2)	344	(8.8)	408	(5.8)	553	(5.7)	604	(6.2)	631	(6.9)
Italie (Province de Ligurie)	490	(9.0)	98	(6.2)	462	(14.6)	522	(5.4)	-61	(14.0)	318	(23.9)	356	(20.1)	425	(12.9)	562	(6.8)	611	(6.0)	639	(7.4)
Italie (Province de Lombardie)	521	(6.1)	95	(3.4)	495	(6.8)	549	(7.9)	-54	(9.9)	353	(11.1)	392	(8.9)	463	(8.6)	588	(7.5)	635	(7.5)	664	(9.3)
Italie (Province des Marches)	496	(7.3)	99	(4.6)	474	(11.0)	522	(4.9)	-48	(12.0)	322	(14.0)	359	(15.2)	431	(12.7)	569	(6.2)	618	(6.0)	645	(6.8)
Italie (Province de Molise)	468	(3.7)	95	(3.5)	447	(4.8)	491	(3.7)	-44	(4.6)	300	(12.4)	342	(8.1)	407	(4.7)	537	(4.8)	585	(6.3)	607	(7.2)
Italie (Province du Piémont)	494	(6.2)	100	(4.2)	475	(8.2)	512	(6.3)	-37	(8.4)	322	(12.7)	360	(11.3)	426	(9.2)	567	(5.3)	617	(6.2)	644	(8.8)
Italie (Province des Pouilles)	487	(5.4)	98	(4.4)	461	(7.3)	512	(5.8)	-51	(7.6)	314	(15.9)	356	(13.2)	424	(6.8)	556	(5.8)	606	(5.8)	634	(6.6)
Italie (Province de Sardaigne)	466	(4.6)	100	(3.7)	436	(6.4)	494	(6.4)	-58	(8.8)	294	(13.0)	337	(11.1)	403	(6.2)	537	(5.6)	590	(6.3)	620	(7.3)
Italie (Province de Sicile)	441	(9.1)	115	(7.2)	412	(11.3)	468	(10.6)	-57	(11.1)	238	(25.2)	286	(19.2)	364	(13.5)	524	(8.4)	581	(6.8)	610	(9.3)
Italie (Province de Toscane)	492	(4.8)	101	(3.4)	467	(7.3)	519	(6.3)	-52	(9.7)	314	(12.1)	355	(11.1)	424	(9.0)	567	(5.0)	614	(5.2)	639	(4.7)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	508	(2.9)	99	(2.4)	485	(5.5)	533	(6.8)	-48	(10.6)	336	(8.8)	374	(6.3)	440	(6.5)	581	(4.8)	632	(5.5)	658	(6.4)
Italie (Province d'Ombrie)	490	(5.4)	105	(4.3)	465	(7.2)	514	(5.6)	-49	(8.2)	303	(12.9)	346	(11.1)	424	(9.6)	566	(4.6)	617	(6.9)	645	(7.0)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	517	(3.0)	89	(2.1)	504	(4.0)	529	(3.9)	-25	(5.2)	369	(8.3)	399	(5.3)	456	(6.6)	578	(4.2)	630	(5.9)	658	(6.6)
Italie (Province de Vénétie)	506	(5.7)	93	(4.2)	478	(9.3)	533	(7.3)	-55	(12.3)	342	(10.1)	377	(11.6)	445	(8.3)	572	(6.2)	620	(7.4)	647	(6.5)
Royaume-Uni (Angleterre)	504	(3.0)	98	(1.5)	491	(4.6)	517	(3.7)	-26	(5.9)	339	(4.6)	376	(4.3)	438	(3.7)	573	(4.3)	629	(4.0)	661	(3.9)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	504	(4.5)	102	(3.8)	487	(8.4)	521	(4.3)	-34	(10.1)	332	(12.7)	370	(9.7)	436	(6.5)	576	(3.7)	633	(4.2)	665	(5.5)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	483	(3.8)	97	(1.8)	468	(4.4)	498	(3.8)	-31	(3.4)	319	(7.9)	356	(5.2)	418	(4.9)	550	(4.7)	607	(4.8)	640	(4.9)

Remarques : voir les données nationales dans le tableau I.2.12. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>

[Partie 1/1]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes continus

Tableau S.I.m

	Niveaux de compétence															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées																
Belgique (Communauté flamande)	0.4	(0.1)	2.6	(0.4)	10.7	(0.6)	20.9	(1.1)	26.5	(0.9)	26.3	(0.8)	11.5	(0.8)	1.2	(0.3)
Espagne (Andalousie)	2.5	(0.8)	7.2	(1.1)	15.8	(1.3)	28.2	(1.3)	30.7	(1.9)	13.2	(1.2)	2.3	(0.6)	0.0	c
Espagne (Aragon)	0.9	(0.4)	3.4	(0.6)	10.4	(1.3)	24.3	(1.7)	33.1	(1.9)	22.4	(1.8)	5.0	(0.7)	0.4	(0.2)
Espagne (Asturies)	1.5	(0.5)	5.0	(0.8)	11.5	(1.1)	23.4	(2.2)	29.4	(1.5)	21.4	(1.6)	7.2	(1.1)	0.6	(0.3)
Espagne (Baléares)	3.0	(0.7)	7.3	(0.9)	16.8	(1.5)	27.7	(1.6)	28.5	(2.0)	13.9	(1.8)	2.7	(0.8)	0.1	(0.1)
Espagne (Pays basque)	0.6	(0.2)	3.6	(0.6)	10.7	(0.8)	24.2	(0.9)	34.4	(1.1)	21.2	(0.9)	4.8	(0.5)	0.4	(0.1)
Espagne (Canaries)	3.1	(0.6)	8.5	(1.5)	19.8	(1.8)	26.9	(1.7)	26.2	(1.5)	13.0	(1.4)	2.5	(0.6)	0.1	(0.1)
Espagne (Cantabrie)	0.9	(0.4)	4.7	(0.8)	12.3	(1.6)	24.5	(1.5)	32.5	(2.0)	19.5	(1.6)	5.2	(0.7)	0.4	(0.2)
Espagne (Castilla y León)	0.8	(0.3)	3.1	(0.6)	8.8	(1.2)	21.7	(1.2)	34.2	(1.5)	24.2	(1.5)	6.7	(1.0)	0.5	(0.3)
Espagne (Catalogne)	0.6	(0.2)	3.1	(0.7)	9.4	(1.4)	24.3	(1.8)	33.5	(2.1)	23.2	(1.9)	5.4	(0.9)	0.4	(0.2)
Espagne (Ceuta et Melilla)	7.7	(0.8)	15.8	(1.4)	23.9	(1.4)	23.7	(1.2)	18.7	(1.3)	8.4	(0.9)	1.6	(0.4)	0.1	(0.1)
Espagne (Galice)	1.1	(0.2)	4.7	(0.8)	13.3	(1.4)	24.0	(1.5)	31.8	(1.3)	19.9	(1.4)	5.0	(0.8)	0.2	(0.2)
Espagne (La Rioja)	1.1	(0.5)	3.8	(1.0)	11.8	(1.2)	21.2	(1.5)	30.2	(2.0)	24.4	(1.6)	6.9	(0.9)	0.6	(0.3)
Espagne (Madrid)	0.6	(0.3)	2.7	(0.6)	9.5	(1.0)	22.2	(1.5)	34.1	(1.9)	23.6	(1.5)	6.5	(1.3)	0.8	(0.4)
Espagne (Murcie)	0.6	(0.3)	3.3	(0.7)	14.4	(1.6)	27.5	(1.6)	33.6	(1.8)	16.9	(1.6)	3.5	(0.9)	0.3	(0.2)
Espagne (Navarre)	0.6	(0.3)	3.0	(0.7)	11.2	(1.1)	24.4	(1.5)	31.8	(1.5)	22.7	(1.4)	5.7	(0.8)	0.5	(0.3)
Royaume-Uni (Écosse)	1.0	(0.2)	4.0	(0.5)	12.5	(0.8)	25.2	(1.1)	28.4	(0.9)	19.4	(1.1)	8.1	(0.7)	1.3	(0.2)
Données non adjugées																
Belgique (Communauté française)	2.5	(0.6)	7.3	(0.8)	14.6	(1.1)	20.2	(1.1)	23.9	(1.2)	21.9	(1.1)	8.7	(0.7)	1.0	(0.3)
Belgique (Communauté germanophone)	0.4	(0.3)	4.1	(1.0)	13.8	(1.1)	22.8	(1.6)	28.6	(1.6)	23.0	(1.7)	6.6	(1.2)	0.6	(0.4)
Finlande (finnois)	0.2	(0.1)	1.5	(0.2)	6.1	(0.5)	16.6	(1.0)	30.2	(0.8)	30.6	(0.8)	13.4	(0.7)	1.5	(0.2)
Finlande (suédois)	0.3	(0.2)	2.4	(0.5)	10.5	(1.2)	23.8	(1.5)	30.4	(1.9)	24.4	(1.8)	7.7	(0.8)	0.5	(0.2)
Italie (Province des Abruzzes)	0.9	(0.6)	5.0	(0.8)	14.3	(1.3)	25.6	(1.8)	29.4	(1.6)	20.2	(1.6)	4.3	(0.8)	0.3	(0.3)
Italie (Province autonome de Bolzano)	1.5	(0.6)	4.7	(1.0)	12.3	(1.1)	25.1	(1.6)	29.6	(1.8)	20.7	(1.0)	5.7	(0.6)	0.4	(0.2)
Italie (Province de Basilicate)	0.6	(0.5)	5.2	(1.1)	15.8	(1.7)	28.2	(2.0)	28.8	(2.0)	17.2	(1.3)	3.9	(0.6)	0.3	(0.2)
Italie (Province de Calabre)	2.1	(0.9)	8.8	(1.5)	20.8	(1.4)	28.1	(2.4)	26.4	(2.2)	11.7	(1.4)	2.1	(0.5)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	2.6	(1.2)	8.3	(1.5)	19.2	(1.8)	27.0	(2.2)	26.6	(1.9)	13.5	(1.9)	2.7	(0.7)	0.2	(0.2)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	1.3	(0.4)	4.5	(0.8)	10.7	(1.1)	21.2	(1.5)	25.6	(1.6)	25.8	(1.4)	10.0	(0.9)	0.9	(0.4)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	1.1	(0.6)	2.8	(0.6)	9.6	(1.6)	19.5	(1.4)	29.0	(1.8)	27.0	(1.5)	9.8	(1.3)	1.1	(0.4)
Italie (Province du Latium)	0.7	(0.3)	5.6	(1.1)	15.9	(1.9)	24.5	(1.6)	27.8	(1.3)	20.0	(1.3)	5.1	(0.9)	0.3	(0.2)
Italie (Province de Ligurie)	1.3	(1.0)	4.7	(1.5)	11.5	(1.7)	22.6	(1.5)	31.2	(2.4)	21.6	(1.9)	6.6	(1.0)	0.5	(0.3)
Italie (Province de Lombardie)	0.7	(0.4)	2.4	(0.7)	8.5	(1.0)	17.3	(1.8)	31.1	(1.9)	29.1	(2.0)	9.8	(1.4)	1.0	(0.3)
Italie (Province des Marches)	0.7	(0.5)	4.1	(1.3)	11.9	(2.3)	22.4	(1.9)	29.6	(2.2)	23.1	(2.0)	7.6	(1.3)	0.6	(0.3)
Italie (Province de Molise)	1.1	(0.4)	5.4	(0.9)	15.5	(1.2)	27.9	(1.7)	30.1	(2.0)	17.1	(1.8)	2.7	(0.6)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	1.0	(0.5)	4.4	(0.8)	12.8	(1.6)	21.7	(1.6)	28.6	(1.9)	22.7	(1.9)	8.0	(1.3)	0.7	(0.3)
Italie (Province des Pouilles)	0.8	(0.4)	3.9	(0.8)	12.8	(1.5)	24.1	(1.9)	32.3	(1.9)	21.6	(2.1)	4.3	(1.1)	0.2	(0.2)
Italie (Province de Sardaigne)	1.6	(0.6)	5.4	(0.9)	16.9	(1.4)	28.1	(1.8)	27.1	(1.8)	16.2	(1.4)	4.4	(1.0)	0.2	(0.2)
Italie (Province de Sicile)	3.6	(1.5)	7.5	(1.5)	19.0	(2.7)	25.9	(2.2)	26.7	(2.2)	14.4	(1.8)	2.9	(0.8)	0.0	c
Italie (Province de Toscane)	1.2	(0.4)	5.4	(1.2)	12.5	(1.3)	22.0	(1.9)	28.4	(2.6)	23.9	(1.9)	6.2	(0.7)	0.4	(0.3)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	0.9	(0.3)	3.5	(0.6)	10.4	(1.1)	20.8	(1.2)	29.2	(1.7)	24.7	(1.9)	9.7	(1.0)	0.8	(0.3)
Italie (Province d'Ombrie)	1.4	(0.5)	6.0	(1.3)	12.7	(1.5)	21.0	(1.6)	28.4	(1.9)	23.0	(1.5)	6.9	(1.0)	0.6	(0.3)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	0.2	(0.2)	2.7	(0.6)	7.7	(1.3)	20.7	(1.8)	32.2	(2.0)	26.1	(2.0)	9.5	(1.4)	0.9	(0.5)
Italie (Province de Vénétie)	0.8	(0.4)	3.7	(1.0)	10.3	(1.7)	20.8	(2.0)	32.2	(1.8)	24.3	(1.8)	7.1	(1.0)	0.9	(0.3)
Royaume-Uni (Angleterre)	1.1	(0.3)	4.4	(0.5)	14.3	(0.8)	24.8	(0.9)	27.9	(0.9)	19.0	(1.1)	7.2	(0.6)	1.3	(0.3)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	1.0	(0.5)	4.6	(0.9)	12.6	(1.3)	24.2	(1.2)	26.5	(1.4)	21.0	(1.1)	8.4	(0.8)	1.7	(0.3)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	1.5	(0.3)	6.0	(0.6)	16.6	(1.1)	27.8	(1.4)	27.1	(1.2)	15.9	(0.9)	4.5	(0.6)	0.6	(0.2)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.2.14.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>



[Partie 1/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes continus, selon le sexe

Tableau S.I.n

	Niveaux de compétence des garçons															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées																
Belgique (Communauté flamande)	0.6	(0.2)	3.7	(0.6)	13.3	(0.9)	22.9	(1.3)	25.7	(1.3)	23.6	(1.1)	9.4	(1.0)	0.9	(0.4)
Espagne (Andalousie)	3.3	(0.9)	8.7	(1.6)	18.1	(2.0)	28.1	(1.9)	29.0	(2.0)	11.0	(1.3)	1.8	(0.6)	0.0	c
Espagne (Aragon)	1.6	(0.7)	5.8	(1.0)	12.3	(1.9)	27.6	(2.2)	31.6	(2.3)	17.2	(2.3)	3.6	(0.9)	0.3	(0.3)
Espagne (Asturies)	2.0	(0.7)	6.6	(1.1)	13.2	(1.6)	25.0	(2.7)	28.7	(2.1)	18.6	(2.0)	5.5	(1.3)	0.4	(0.3)
Espagne (Baléares)	4.3	(1.0)	9.9	(1.3)	18.3	(2.0)	29.7	(1.8)	25.3	(2.2)	10.7	(1.9)	1.7	(0.7)	0.0	c
Espagne (Pays basque)	1.0	(0.3)	5.6	(1.0)	14.9	(1.1)	26.6	(1.1)	30.9	(1.5)	17.5	(1.1)	3.3	(0.5)	0.1	(0.1)
Espagne (Canaries)	4.4	(1.0)	9.8	(2.0)	22.7	(2.3)	27.0	(2.2)	23.2	(1.9)	10.8	(1.3)	1.9	(0.5)	0.0	c
Espagne (Cantabrie)	1.6	(0.8)	6.8	(1.4)	16.0	(2.3)	26.1	(2.3)	30.0	(2.7)	15.6	(1.8)	3.3	(0.7)	0.5	(0.3)
Espagne (Castilla y León)	1.0	(0.5)	4.9	(1.1)	11.3	(1.8)	25.7	(1.9)	31.9	(2.4)	19.7	(2.0)	5.2	(1.1)	0.0	c
Espagne (Catalogne)	0.8	(0.4)	4.9	(1.1)	12.1	(2.1)	26.2	(2.1)	32.9	(3.0)	19.1	(2.0)	3.7	(1.0)	0.3	(0.2)
Espagne (Ceuta et Melilla)	10.8	(1.5)	18.1	(2.4)	23.5	(2.0)	22.7	(1.9)	16.9	(1.7)	6.6	(1.3)	1.4	(0.5)	0.0	c
Espagne (Galice)	1.7	(0.5)	7.1	(1.5)	16.9	(2.1)	24.7	(2.4)	29.2	(2.3)	17.0	(1.7)	3.3	(0.7)	0.0	c
Espagne (La Rioja)	1.8	(0.8)	5.2	(1.4)	14.8	(1.9)	24.6	(2.1)	28.2	(2.7)	20.2	(1.8)	5.0	(1.1)	0.0	c
Espagne (Madrid)	1.0	(0.6)	4.1	(1.1)	13.0	(1.5)	25.7	(2.1)	32.3	(2.6)	19.0	(1.9)	4.6	(1.2)	0.3	(0.3)
Espagne (Murcie)	0.6	(0.4)	4.3	(0.8)	16.4	(2.2)	29.4	(2.3)	31.9	(2.7)	14.6	(1.8)	2.6	(0.7)	0.0	c
Espagne (Navarre)	0.9	(0.4)	4.5	(1.1)	15.0	(1.7)	26.0	(1.9)	31.1	(2.1)	18.9	(1.7)	3.4	(0.9)	0.0	c
Royaume-Uni (Écosse)	1.5	(0.4)	5.3	(0.9)	15.2	(1.1)	26.2	(1.3)	26.2	(1.4)	17.4	(1.4)	7.0	(0.9)	1.2	(0.4)
Données non adjugées																
Belgique (Communauté française)	3.4	(0.8)	8.4	(1.1)	16.5	(1.7)	20.9	(1.8)	22.5	(1.5)	19.9	(1.6)	7.6	(1.1)	0.8	(0.4)
Belgique (Communauté germanophone)	0.6	(0.5)	6.1	(2.0)	18.2	(2.6)	25.3	(3.1)	27.3	(2.2)	18.5	(2.4)	3.9	(1.5)	0.0	c
Finlande (finnois)	0.3	(0.1)	2.4	(0.5)	9.8	(0.9)	23.0	(1.4)	32.5	(1.3)	23.9	(1.2)	7.5	(0.7)	0.6	(0.2)
Finlande (suédois)	0.6	(0.3)	4.2	(0.8)	15.8	(2.1)	29.8	(2.7)	27.6	(2.9)	18.1	(2.3)	3.8	(1.1)	0.0	c
Italie (Province des Abruzzes)	1.0	(0.6)	7.3	(1.2)	19.5	(1.9)	29.4	(2.4)	25.9	(2.2)	14.1	(1.7)	2.5	(0.9)	0.2	(0.2)
Italie (Province autonome de Bolzano)	2.0	(1.1)	6.8	(1.6)	17.3	(1.7)	28.5	(2.1)	25.9	(2.3)	16.0	(1.4)	3.4	(0.9)	0.2	(0.2)
Italie (Province de Basilicate)	1.0	(0.9)	7.9	(1.7)	20.6	(2.2)	30.7	(2.8)	25.5	(2.7)	11.9	(1.6)	2.1	(0.8)	0.0	c
Italie (Province de Calabre)	3.3	(1.6)	14.3	(2.6)	27.8	(2.5)	25.8	(2.9)	20.2	(2.9)	7.3	(1.3)	1.3	(0.7)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	3.9	(1.7)	11.6	(2.0)	24.5	(2.8)	28.3	(2.7)	20.7	(2.5)	9.0	(2.0)	1.8	(0.7)	0.2	(0.2)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	1.8	(0.8)	5.0	(1.0)	12.9	(1.4)	23.4	(2.5)	27.1	(2.2)	22.6	(1.8)	6.9	(1.1)	0.4	(0.3)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	1.8	(0.9)	5.0	(1.3)	14.7	(1.9)	23.9	(2.1)	27.3	(1.9)	21.1	(2.1)	5.8	(1.2)	0.5	(0.3)
Italie (Province du Latium)	1.3	(0.5)	8.1	(1.6)	20.8	(2.7)	27.8	(2.4)	23.8	(1.9)	14.8	(1.8)	3.2	(0.9)	0.2	(0.3)
Italie (Province de Ligurie)	2.4	(1.9)	7.0	(2.6)	15.4	(2.8)	26.6	(2.6)	28.4	(3.2)	15.8	(2.5)	4.2	(1.2)	0.0	c
Italie (Province de Lombardie)	1.2	(0.6)	3.4	(1.1)	11.9	(1.7)	21.4	(2.5)	31.9	(2.9)	23.7	(2.9)	6.1	(1.4)	0.5	(0.3)
Italie (Province des Marches)	0.8	(0.7)	5.5	(2.1)	15.9	(3.8)	27.3	(2.5)	28.0	(3.4)	17.9	(2.5)	4.6	(1.1)	0.0	c
Italie (Province de Molise)	1.7	(0.7)	8.4	(1.4)	21.6	(1.9)	30.0	(3.1)	22.8	(2.7)	13.2	(1.8)	2.4	(1.0)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	1.5	(0.8)	6.1	(1.6)	15.9	(2.4)	22.8	(2.5)	28.3	(2.5)	19.4	(2.7)	5.5	(1.3)	0.4	(0.3)
Italie (Province des Pouilles)	1.5	(0.8)	6.1	(1.4)	18.3	(2.4)	26.9	(2.4)	29.1	(2.4)	15.5	(2.3)	2.4	(0.7)	0.0	c
Italie (Province de Sardaigne)	3.3	(1.2)	8.5	(1.7)	22.5	(1.9)	30.1	(2.4)	21.7	(2.0)	11.1	(1.7)	2.8	(0.8)	0.0	c
Italie (Province de Sicile)	6.1	(2.5)	11.6	(2.5)	23.7	(3.4)	24.2	(2.9)	21.4	(2.7)	10.7	(1.5)	2.2	(0.6)	0.0	c
Italie (Province de Toscane)	1.7	(0.6)	8.1	(1.8)	16.9	(1.9)	24.9	(2.4)	26.4	(2.5)	17.9	(2.5)	3.9	(1.0)	0.0	c
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	1.5	(0.6)	5.2	(1.4)	14.2	(1.7)	24.9	(2.2)	27.6	(1.9)	18.9	(2.7)	7.2	(1.7)	0.0	c
Italie (Province d'Ombrie)	2.3	(0.9)	9.0	(2.0)	16.8	(2.3)	23.3	(2.0)	25.4	(2.5)	18.1	(2.1)	4.7	(1.1)	0.4	(0.4)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	0.4	(0.5)	4.4	(1.1)	9.0	(2.1)	21.5	(1.9)	32.5	(2.3)	23.4	(2.3)	8.3	(1.9)	0.0	c
Italie (Province de Vénétie)	1.3	(0.6)	6.6	(2.1)	15.5	(3.0)	24.2	(2.4)	30.0	(2.8)	18.3	(2.2)	3.7	(0.9)	0.0	c
Royaume-Uni (Angleterre)	1.5	(0.4)	5.9	(0.8)	16.9	(1.3)	26.0	(1.4)	25.9	(1.4)	16.3	(1.2)	6.4	(0.9)	1.0	(0.3)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	1.6	(0.9)	6.7	(1.5)	15.7	(2.0)	25.6	(2.0)	23.8	(2.1)	18.0	(1.7)	7.3	(1.1)	1.4	(0.4)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	2.4	(0.5)	8.3	(0.9)	19.1	(1.3)	27.2	(1.4)	25.2	(1.5)	13.7	(1.2)	3.7	(0.6)	0.4	(0.2)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.2.15.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>

[Partie 2/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes continus, selon le sexe

Tableau S.1.n

	Niveaux de compétence des filles															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées																
Belgique (Communauté flamande)	0.2	(0.1)	1.4	(0.4)	8.1	(0.9)	18.7	(1.4)	27.5	(1.4)	29.1	(1.2)	13.6	(1.1)	1.5	(0.4)
Espagne (Andalousie)	1.7	(0.9)	5.5	(1.3)	13.3	(2.0)	28.3	(2.1)	32.5	(3.0)	15.7	(1.9)	2.9	(1.0)	0.0	c
Espagne (Aragon)	0.2	(0.2)	0.9	(0.5)	8.5	(1.7)	20.9	(2.4)	34.7	(2.7)	27.8	(2.2)	6.4	(1.0)	0.5	(0.3)
Espagne (Asturies)	1.0	(0.6)	3.3	(1.0)	9.5	(1.4)	21.6	(2.5)	30.3	(2.3)	24.6	(2.1)	9.0	(1.6)	0.8	(0.4)
Espagne (Baléares)	1.7	(0.8)	4.6	(1.1)	15.3	(2.2)	25.7	(2.6)	31.7	(2.9)	17.0	(2.5)	3.8	(1.3)	0.0	c
Espagne (Pays basque)	0.1	(0.1)	1.4	(0.4)	6.3	(0.7)	21.8	(1.2)	38.0	(1.1)	25.2	(1.2)	6.5	(0.8)	0.6	(0.2)
Espagne (Canaries)	1.7	(0.9)	7.0	(1.9)	16.6	(1.9)	26.7	(2.3)	29.4	(2.0)	15.4	(2.3)	3.1	(1.2)	0.2	(0.2)
Espagne (Cantabrie)	0.0	c	2.5	(0.7)	8.4	(1.4)	22.8	(2.1)	35.1	(2.5)	23.5	(2.1)	7.2	(1.3)	0.3	(0.3)
Espagne (Castilla y León)	0.5	(0.4)	1.3	(0.6)	6.4	(1.2)	17.9	(1.6)	36.4	(2.0)	28.5	(2.2)	8.2	(1.4)	0.8	(0.4)
Espagne (Catalogne)	0.4	(0.3)	1.3	(0.7)	6.5	(1.2)	22.3	(2.0)	34.1	(2.0)	27.5	(2.4)	7.3	(1.2)	0.6	(0.4)
Espagne (Ceuta et Melilla)	4.7	(0.9)	13.7	(1.7)	24.3	(2.2)	24.7	(2.2)	20.6	(2.1)	10.1	(1.7)	1.8	(0.7)	0.0	c
Espagne (Galice)	0.5	(0.3)	2.2	(0.7)	9.6	(1.5)	23.3	(2.0)	34.5	(1.8)	22.8	(1.9)	6.7	(1.3)	0.3	(0.3)
Espagne (La Rioja)	0.4	(0.3)	2.3	(0.9)	8.6	(1.4)	17.5	(1.8)	32.4	(3.4)	28.8	(2.7)	8.9	(1.5)	1.1	(0.5)
Espagne (Madrid)	0.3	(0.3)	1.2	(0.6)	6.0	(1.1)	18.7	(2.1)	36.0	(2.4)	28.2	(2.2)	8.4	(2.0)	1.2	(0.7)
Espagne (Murcie)	0.5	(0.3)	2.4	(1.0)	12.4	(2.1)	25.5	(2.2)	35.3	(2.3)	19.1	(2.2)	4.4	(1.5)	0.3	(0.3)
Espagne (Navarre)	0.3	(0.3)	1.4	(0.6)	7.1	(1.1)	22.6	(2.1)	32.6	(2.5)	27.0	(2.1)	8.2	(1.5)	0.9	(0.4)
Royaume-Uni (Écosse)	0.5	(0.2)	2.6	(0.5)	9.8	(1.1)	24.2	(1.6)	30.7	(1.4)	21.5	(1.4)	9.2	(0.9)	1.5	(0.3)
Données non adjugées																
Belgique (Communauté française)	1.5	(0.6)	6.1	(1.2)	12.6	(1.2)	19.4	(1.4)	25.4	(1.5)	24.0	(1.5)	9.8	(1.0)	1.2	(0.4)
Belgique (Communauté germanophone)	0.0	c	2.1	(0.8)	9.3	(2.1)	20.3	(2.1)	30.0	(2.2)	27.7	(2.4)	9.3	(1.5)	1.1	(0.6)
Finlande (finnois)	0.1	(0.1)	0.5	(0.2)	2.3	(0.4)	10.1	(1.0)	27.8	(1.3)	37.4	(1.3)	19.4	(1.2)	2.4	(0.4)
Finlande (suédois)	0.0	c	0.6	(0.4)	5.2	(1.0)	18.0	(1.8)	33.2	(2.0)	30.5	(2.5)	11.6	(1.6)	0.9	(0.5)
Italie (Province des Abruzzes)	0.8	(0.7)	2.4	(1.0)	8.5	(1.3)	21.4	(2.3)	33.2	(2.3)	26.9	(2.6)	6.4	(1.3)	0.4	(0.4)
Italie (Province autonome de Bolzano)	1.0	(0.7)	2.6	(1.0)	7.2	(1.3)	21.7	(2.1)	33.3	(2.0)	25.5	(1.8)	8.0	(1.3)	0.7	(0.3)
Italie (Province de Basilicate)	0.0	c	2.3	(0.8)	10.6	(1.7)	25.4	(2.3)	32.3	(2.2)	23.0	(2.0)	5.7	(1.0)	0.4	(0.3)
Italie (Province de Calabre)	0.9	(0.5)	3.2	(1.1)	13.8	(1.5)	30.4	(3.1)	32.6	(2.4)	16.2	(2.2)	2.9	(0.8)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	0.8	(0.8)	4.2	(1.7)	12.3	(2.0)	25.3	(3.0)	34.2	(2.6)	19.2	(2.7)	3.8	(1.0)	0.0	c
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	0.8	(0.4)	4.1	(1.2)	8.7	(2.0)	19.2	(2.8)	24.2	(2.5)	28.7	(2.2)	13.0	(1.7)	1.3	(0.6)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	0.5	(0.4)	0.6	(0.5)	4.2	(1.8)	14.7	(1.9)	30.9	(2.5)	33.4	(2.1)	14.1	(2.1)	1.8	(0.7)
Italie (Province du Latium)	0.0	c	2.7	(1.3)	10.1	(2.5)	20.7	(2.1)	32.5	(2.5)	26.1	(2.3)	7.3	(1.7)	0.0	c
Italie (Province de Ligurie)	0.0	c	2.0	(0.8)	7.0	(1.1)	18.0	(1.9)	34.4	(2.9)	28.3	(2.3)	9.2	(1.3)	0.9	(0.5)
Italie (Province de Lombardie)	0.0	c	1.4	(1.0)	4.7	(1.0)	12.7	(2.3)	30.2	(2.5)	35.1	(2.6)	14.0	(2.4)	1.7	(0.7)
Italie (Province des Marches)	0.5	(0.3)	2.5	(0.7)	7.2	(1.2)	16.6	(2.4)	31.5	(2.6)	29.3	(2.6)	11.2	(1.9)	1.1	(0.6)
Italie (Province de Molise)	0.4	(0.3)	2.2	(0.7)	9.1	(1.5)	25.8	(2.4)	37.9	(3.0)	21.3	(3.2)	3.1	(1.2)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	0.6	(0.4)	2.8	(1.1)	9.9	(2.1)	20.7	(2.3)	28.9	(2.5)	25.7	(2.1)	10.4	(1.8)	1.0	(0.4)
Italie (Province des Pouilles)	0.0	c	1.7	(0.8)	7.6	(1.2)	21.5	(2.5)	35.3	(2.3)	27.5	(2.9)	6.1	(1.9)	0.3	(0.3)
Italie (Province de Sardaigne)	0.0	c	2.5	(0.9)	11.7	(1.9)	26.3	(2.3)	32.2	(2.5)	21.0	(2.4)	6.0	(1.6)	0.3	(0.3)
Italie (Province de Sicile)	1.2	(0.8)	3.5	(1.4)	14.4	(3.5)	27.5	(3.1)	31.7	(2.9)	17.9	(2.8)	3.6	(1.3)	0.0	c
Italie (Province de Toscane)	0.6	(0.4)	2.5	(1.1)	7.6	(2.0)	18.8	(2.2)	30.7	(3.4)	30.6	(2.8)	8.7	(1.4)	0.6	(0.5)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	0.0	c	1.7	(0.8)	6.2	(1.3)	16.2	(2.2)	31.0	(2.7)	31.0	(2.8)	12.5	(1.9)	1.1	(0.5)
Italie (Province d'Ombrie)	0.5	(0.4)	3.1	(1.1)	8.9	(1.5)	18.8	(2.2)	31.2	(2.7)	27.7	(2.4)	8.9	(1.5)	0.9	(0.4)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	0.0	c	1.0	(0.7)	6.5	(1.5)	19.8	(2.8)	31.9	(2.8)	28.8	(2.7)	10.7	(1.7)	1.3	(0.8)
Italie (Province de Vénétie)	0.0	c	0.9	(0.6)	5.3	(1.3)	17.5	(2.3)	34.3	(2.2)	30.0	(2.8)	10.3	(1.7)	1.4	(0.5)
Royaume-Uni (Angleterre)	0.7	(0.2)	2.9	(0.5)	11.7	(1.0)	23.7	(1.3)	29.9	(1.1)	21.5	(1.4)	8.0	(0.9)	1.5	(0.4)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	0.5	(0.4)	2.6	(0.7)	9.7	(1.4)	22.9	(1.5)	29.0	(1.5)	23.8	(1.6)	9.5	(1.2)	1.9	(0.5)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	0.6	(0.3)	3.7	(0.7)	14.1	(1.4)	28.5	(2.3)	29.0	(1.6)	18.1	(1.3)	5.3	(0.8)	0.8	(0.3)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.2.15.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>



[Partie 1/1]

Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes continus

	Tous les élèves				Différences selon le sexe				Centiles													
	Score moyen		Écart type		Garçons		Filles		Différence (G – F)		5 ^e		10 ^e		25 ^e		75 ^e		90 ^e		95 ^e	
	Score				Score		Score		Diff. de score		Score		Score		Score		Score		Score		Score	
	moyen	Er. T.	Éc. T.	Er. T.	moyen	Er. T.	moyen	Er. T.	score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.
Données adjudgées																						
Belgique (Communauté flamande)	517	(2.4)	94	(1.7)	504	(3.1)	532	(3.3)	-28	(4.1)	357	(5.6)	390	(3.7)	451	(3.3)	588	(3.2)	635	(3.5)	660	(3.3)
Espagne (Andalousie)	463	(5.6)	93	(3.4)	452	(5.5)	475	(6.7)	-22	(5.1)	299	(12.1)	337	(9.6)	406	(7.7)	527	(4.8)	574	(5.4)	603	(7.2)
Espagne (Aragon)	498	(4.4)	87	(2.4)	479	(6.0)	517	(4.6)	-37	(6.0)	345	(12.0)	383	(8.9)	442	(6.0)	559	(4.3)	604	(4.1)	628	(4.6)
Espagne (Asturies)	495	(5.1)	98	(2.6)	481	(6.2)	509	(5.5)	-28	(6.2)	322	(9.7)	362	(8.6)	435	(5.7)	565	(6.4)	615	(6.8)	644	(6.6)
Espagne (Baléares)	461	(6.1)	96	(2.8)	443	(6.8)	479	(6.7)	-36	(5.8)	290	(10.7)	333	(8.0)	401	(8.3)	527	(7.8)	580	(9.3)	608	(8.7)
Espagne (Pays basque)	497	(2.9)	85	(1.9)	478	(4.0)	517	(2.6)	-39	(3.6)	344	(8.0)	382	(6.2)	443	(4.0)	557	(2.2)	601	(2.9)	627	(3.3)
Espagne (Canaries)	453	(4.4)	98	(2.3)	439	(4.5)	469	(5.3)	-29	(5.1)	288	(6.8)	326	(7.6)	388	(5.7)	524	(3.8)	574	(4.6)	603	(6.2)
Espagne (Cantabrie)	491	(4.2)	90	(2.3)	473	(4.9)	510	(5.1)	-37	(5.3)	329	(10.5)	368	(6.8)	434	(5.6)	553	(5.0)	603	(4.8)	630	(5.5)
Espagne (Castilla y León)	507	(5.4)	87	(2.3)	490	(6.5)	524	(5.3)	-34	(5.7)	351	(11.3)	393	(10.0)	454	(6.7)	568	(5.4)	613	(6.0)	639	(6.3)
Espagne (Catalogne)	503	(5.2)	85	(2.4)	487	(6.0)	519	(5.1)	-32	(4.2)	348	(11.5)	390	(10.1)	450	(6.9)	563	(5.4)	607	(4.9)	629	(5.2)
Espagne (Ceuta et Melilla)	415	(2.7)	107	(1.8)	400	(3.9)	429	(3.7)	-30	(5.2)	238	(6.1)	276	(5.6)	340	(5.4)	493	(3.9)	553	(5.1)	586	(5.8)
Espagne (Galice)	488	(4.4)	92	(2.0)	471	(5.2)	506	(5.0)	-36	(4.6)	327	(7.9)	364	(8.3)	428	(6.6)	553	(4.5)	601	(5.6)	626	(5.4)
Espagne (La Rioja)	502	(2.5)	94	(2.2)	483	(3.1)	521	(3.6)	-38	(4.6)	337	(9.3)	373	(6.6)	439	(5.1)	571	(4.7)	614	(4.8)	642	(5.5)
Espagne (Madrid)	507	(4.7)	87	(3.7)	488	(5.9)	527	(5.2)	-38	(6.3)	355	(9.0)	393	(7.1)	454	(5.5)	567	(4.7)	612	(7.5)	640	(8.9)
Espagne (Murcie)	485	(5.3)	83	(2.0)	475	(5.2)	494	(6.4)	-19	(5.5)	346	(6.7)	375	(6.6)	428	(6.6)	542	(5.7)	589	(5.4)	616	(8.7)
Espagne (Navarre)	500	(3.1)	87	(2.1)	483	(4.0)	519	(3.9)	-36	(5.2)	349	(9.0)	385	(5.3)	442	(4.6)	562	(4.1)	609	(4.4)	634	(5.2)
Royaume-Uni (Écosse)	497	(3.1)	97	(1.7)	485	(4.4)	510	(3.1)	-25	(4.2)	335	(6.2)	374	(4.5)	433	(3.5)	566	(4.5)	623	(4.1)	653	(4.0)
Données non adjudgées																						
Belgique (Communauté française)	488	(4.4)	111	(2.9)	476	(6.1)	501	(4.8)	-25	(6.9)	296	(9.3)	336	(7.4)	410	(6.8)	573	(4.0)	624	(4.1)	652	(4.3)
Belgique (Communauté germanophone)	497	(2.7)	92	(2.1)	476	(3.6)	518	(4.1)	-43	(5.4)	340	(7.7)	371	(6.8)	431	(5.0)	566	(4.0)	612	(6.3)	638	(7.3)
Finlande (finnois)	537	(2.4)	86	(1.1)	509	(2.8)	565	(2.6)	-56	(2.4)	385	(5.5)	422	(4.0)	482	(3.0)	598	(2.3)	642	(2.4)	666	(2.8)
Finlande (suédois)	508	(2.6)	87	(1.9)	480	(3.8)	535	(2.9)	-56	(4.4)	361	(7.8)	393	(4.8)	449	(5.1)	571	(3.3)	618	(4.3)	643	(5.4)
Italie (Province des Abruzzes)	485	(4.6)	93	(4.4)	462	(5.5)	510	(5.7)	-48	(6.3)	326	(8.9)	363	(7.2)	424	(6.6)	552	(5.6)	600	(5.5)	623	(5.2)
Italie (Province autonome de Bolzano)	490	(3.0)	94	(2.5)	467	(3.7)	514	(3.1)	-47	(4.1)	323	(12.9)	363	(9.2)	431	(4.7)	558	(2.7)	607	(3.4)	633	(3.9)
Italie (Province de Basilicate)	479	(4.5)	88	(3.4)	456	(6.2)	503	(4.4)	-47	(6.8)	328	(12.3)	360	(9.2)	417	(6.2)	542	(4.0)	592	(4.8)	620	(5.2)
Italie (Province de Calabre)	452	(5.4)	92	(4.1)	424	(7.6)	481	(5.0)	-56	(7.6)	298	(12.9)	330	(11.5)	388	(7.9)	519	(5.9)	569	(7.1)	598	(7.5)
Italie (Province de Campanie)	457	(7.1)	97	(5.4)	432	(9.1)	488	(6.8)	-56	(8.3)	293	(16.8)	330	(11.9)	391	(8.6)	527	(8.4)	577	(7.6)	606	(7.5)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	507	(4.1)	100	(3.7)	492	(4.2)	521	(7.1)	-29	(8.4)	327	(11.9)	373	(8.9)	440	(7.7)	581	(4.7)	629	(4.5)	653	(5.5)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	515	(5.1)	95	(3.7)	486	(6.1)	546	(5.8)	-60	(7.1)	350	(13.2)	386	(8.6)	456	(8.9)	583	(5.1)	630	(6.3)	655	(6.5)
Italie (Province du Latium)	484	(3.9)	94	(2.5)	461	(5.9)	511	(6.7)	-50	(9.0)	324	(8.3)	357	(8.7)	418	(6.9)	554	(4.9)	603	(6.3)	629	(8.2)
Italie (Province de Ligurie)	495	(8.9)	95	(7.3)	470	(14.9)	525	(5.2)	-55	(14.8)	323	(25.3)	368	(20.5)	436	(13.1)	561	(5.8)	613	(5.2)	640	(6.1)
Italie (Province de Lombardie)	522	(5.3)	91	(3.1)	500	(6.5)	546	(7.1)	-47	(9.3)	356	(9.0)	398	(9.2)	466	(7.9)	586	(5.6)	630	(6.3)	656	(7.6)
Italie (Province des Marches)	501	(7.6)	93	(5.3)	479	(11.5)	527	(4.7)	-48	(12.4)	336	(17.5)	374	(16.0)	438	(12.5)	569	(5.3)	618	(5.9)	642	(9.1)
Italie (Province de Molise)	475	(2.8)	87	(2.4)	452	(3.8)	499	(3.5)	-47	(4.8)	320	(9.6)	361	(7.4)	416	(4.2)	540	(5.1)	583	(5.2)	608	(6.2)
Italie (Province du Piémont)	499	(6.3)	97	(3.7)	481	(8.4)	516	(6.0)	-34	(8.2)	332	(9.5)	368	(8.7)	433	(10.1)	570	(5.8)	620	(7.0)	648	(6.3)
Italie (Province des Pouilles)	492	(5.0)	88	(3.4)	468	(6.3)	515	(5.3)	-48	(6.4)	338	(9.7)	372	(9.2)	434	(7.2)	555	(5.0)	599	(5.8)	623	(8.1)
Italie (Province de Sardaigne)	473	(4.3)	94	(3.4)	445	(5.7)	500	(6.1)	-55	(7.7)	319	(7.8)	353	(5.2)	411	(5.5)	541	(5.8)	592	(7.3)	623	(7.8)
Italie (Province de Sicile)	458	(8.0)	100	(5.9)	432	(10.4)	484	(8.8)	-52	(9.3)	284	(24.9)	329	(15.7)	391	(9.6)	531	(7.7)	581	(6.9)	607	(7.6)
Italie (Province de Toscane)	494	(4.7)	96	(3.4)	470	(7.1)	520	(6.1)	-50	(9.5)	321	(11.7)	359	(11.5)	431	(8.4)	566	(4.8)	610	(4.8)	634	(5.0)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	510	(2.8)	95	(2.7)	487	(5.1)	534	(6.8)	-47	(10.4)	341	(10.6)	381	(8.7)	447	(5.7)	579	(4.9)	628	(4.9)	653	(4.9)
Italie (Province d'Ombrie)	493	(5.6)	101	(3.8)	469	(7.0)	516	(5.8)	-48	(7.2)	315	(11.5)	353	(11.1)	427	(9.6)	568	(5.5)	614	(5.7)	641	(8.5)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	518	(2.6)	87	(2.2)	507	(3.3)	530	(3.5)	-23	(4.4)	365	(10.6)	403	(9.1)	462	(6.6)	580	(3.1)	627	(5.4)	653	(5.9)
Italie (Province de Vénétie)	506	(5.3)	91	(4.3)	478	(9.1)	533	(6.4)	-55	(12.3)	342	(16.0)	381	(12.1)	447	(8.5)	569	(5.0)	615	(5.6)	645	(7.6)
Royaume-Uni (Angleterre)	492	(2.9)	98	(1.4)	479	(4.6)	504	(3.6)	-26	(5.8)	329	(5.2)	365	(3.9)	425	(4.1)	560	(3.8)	617	(3.6)	650	(4.7)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	499	(4.3)	100	(3.6)	483	(8.0)	514	(4.2)	-31	(9.6)	329	(12.4)	369	(10.0)	431	(6.0)	570	(3.7)	626	(4.9)	657	(5.2)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	474	(3.4)	95	(1.5)	460	(4.0)	488	(3.6)	-28	(3.4)	315	(6.2)	350	(4.9)	411	(4.8)	540	(4.1)	595	(4.4)	627	(4.6)

Remarques : voir les données nationales dans le tableau I.2.16. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>

[Partie 1/1]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes non continus

Tableau S.1.p

	Niveaux de compétence															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées																
Belgique (Communauté flamande)	0.8	(0.2)	2.9	(0.4)	8.9	(0.6)	17.8	(0.9)	26.3	(1.0)	27.9	(1.0)	13.3	(0.9)	2.0	(0.4)
Espagne (Andalousie)	3.8	(0.9)	7.3	(1.1)	17.9	(2.0)	28.6	(1.2)	28.9	(1.8)	11.8	(1.4)	1.5	(0.5)	0.1	(0.1)
Espagne (Aragon)	1.5	(0.4)	3.8	(0.7)	13.3	(1.1)	25.6	(1.5)	30.6	(1.8)	19.9	(1.6)	5.1	(0.8)	0.2	(0.2)
Espagne (Asturies)	2.4	(0.5)	5.4	(0.7)	12.6	(1.2)	24.8	(1.7)	29.6	(1.8)	20.1	(1.5)	4.7	(0.7)	0.2	(0.2)
Espagne (Baléares)	4.0	(0.9)	8.8	(1.5)	18.2	(1.5)	29.5	(1.3)	26.5	(1.8)	11.1	(1.6)	1.8	(0.6)	0.0	c
Espagne (Pays basque)	1.3	(0.3)	4.0	(0.5)	12.1	(0.7)	25.6	(1.2)	33.2	(1.0)	19.4	(1.0)	4.1	(0.5)	0.4	(0.1)
Espagne (Canaries)	3.8	(0.7)	10.0	(1.4)	23.3	(1.6)	29.3	(1.4)	24.3	(1.7)	8.5	(1.1)	0.8	(0.4)	0.0	c
Espagne (Cantabrie)	1.6	(0.5)	5.3	(0.9)	14.0	(1.3)	25.9	(1.4)	31.4	(1.5)	17.1	(1.5)	4.4	(1.0)	0.3	(0.2)
Espagne (Castilla y León)	1.0	(0.3)	3.5	(0.7)	11.0	(1.2)	23.7	(1.5)	34.1	(1.6)	21.7	(1.7)	4.7	(0.9)	0.3	(0.2)
Espagne (Catalogne)	1.8	(0.4)	4.2	(0.9)	11.0	(1.3)	23.8	(2.0)	33.3	(1.9)	21.1	(1.9)	4.6	(0.9)	0.2	(0.2)
Espagne (Ceuta et Melilla)	11.0	(0.9)	17.3	(1.2)	23.7	(1.6)	22.6	(1.6)	17.9	(1.8)	6.7	(0.7)	0.7	(0.3)	0.0	c
Espagne (Galice)	2.0	(0.4)	5.2	(0.7)	13.5	(1.3)	26.9	(1.4)	32.0	(1.2)	17.5	(1.5)	2.7	(0.5)	0.1	(0.1)
Espagne (La Rioja)	2.1	(0.5)	5.2	(0.8)	13.7	(1.2)	22.6	(1.9)	28.7	(2.1)	21.0	(1.8)	6.2	(1.0)	0.5	(0.3)
Espagne (Madrid)	1.2	(0.5)	3.9	(0.8)	12.1	(1.4)	23.1	(1.9)	32.5	(1.2)	21.0	(1.6)	5.7	(0.9)	0.4	(0.3)
Espagne (Murcie)	1.0	(0.4)	5.3	(1.1)	15.8	(1.6)	29.0	(1.4)	32.3	(2.1)	14.4	(1.6)	2.1	(0.6)	0.2	(0.2)
Espagne (Navarre)	1.0	(0.3)	4.5	(0.9)	13.1	(1.3)	26.0	(1.7)	32.3	(1.7)	18.8	(1.4)	4.0	(0.7)	0.3	(0.2)
Royaume-Uni (Écosse)	0.7	(0.2)	3.0	(0.4)	10.5	(0.8)	22.0	(1.1)	29.1	(1.2)	22.9	(1.1)	9.9	(0.9)	1.8	(0.3)
Données non adjugées																
Belgique (Communauté française)	2.6	(0.6)	6.7	(0.8)	13.2	(0.9)	19.4	(1.1)	25.5	(1.2)	22.8	(1.2)	8.9	(0.7)	1.0	(0.2)
Belgique (Communauté germanophone)	1.1	(0.2)	2.2	(0.7)	12.2	(1.4)	23.9	(1.9)	30.7	(1.7)	23.7	(1.8)	5.7	(1.0)	0.4	(0.3)
Finlande (finnois)	0.3	(0.1)	1.7	(0.3)	6.4	(0.5)	17.0	(0.7)	29.5	(0.8)	29.9	(0.9)	13.0	(0.8)	2.1	(0.3)
Finlande (suédois)	0.5	(0.2)	2.0	(0.6)	8.1	(1.1)	22.1	(1.3)	30.5	(1.7)	25.4	(1.5)	10.2	(1.0)	1.2	(0.4)
Italie (Province des Abruzzes)	1.9	(0.5)	6.3	(1.1)	15.9	(1.5)	28.4	(1.9)	27.3	(2.0)	16.5	(1.9)	3.5	(0.9)	0.2	(0.2)
Italie (Province autonome de Bolzano)	1.8	(0.5)	5.2	(0.8)	12.1	(1.1)	24.0	(1.3)	29.6	(1.5)	19.9	(1.0)	6.5	(0.9)	0.9	(0.3)
Italie (Province de Basilicate)	2.5	(0.7)	7.9	(1.1)	19.1	(1.7)	27.0	(1.4)	27.2	(1.6)	13.5	(1.6)	2.6	(0.9)	0.0	c
Italie (Province de Calabre)	3.2	(0.9)	11.7	(1.6)	22.7	(1.7)	29.0	(2.2)	22.7	(1.8)	9.0	(1.2)	1.5	(0.5)	0.1	(0.2)
Italie (Province de Campanie)	4.5	(1.4)	9.7	(1.1)	22.0	(1.7)	29.0	(1.8)	23.6	(2.4)	9.3	(1.7)	1.8	(0.6)	0.0	c
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	2.9	(0.9)	5.2	(0.8)	12.5	(1.4)	21.6	(1.8)	26.6	(1.4)	23.5	(1.5)	7.0	(0.9)	0.7	(0.3)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	0.8	(0.4)	3.6	(0.9)	9.5	(1.4)	21.9	(2.1)	31.3	(1.8)	24.3	(1.9)	7.8	(1.5)	0.8	(0.4)
Italie (Province du Latium)	2.0	(0.5)	7.5	(1.7)	16.2	(1.4)	25.7	(1.7)	27.6	(1.6)	16.9	(1.7)	3.8	(0.8)	0.3	(0.2)
Italie (Province de Ligurie)	2.3	(1.6)	6.1	(1.9)	12.9	(1.7)	24.2	(1.9)	29.1	(2.2)	20.3	(2.2)	4.8	(0.9)	0.3	(0.2)
Italie (Province de Lombardie)	0.9	(0.5)	2.9	(0.8)	8.8	(1.1)	19.5	(1.7)	31.5	(2.0)	26.4	(2.1)	8.9	(1.2)	1.2	(0.4)
Italie (Province des Marches)	1.6	(0.8)	5.7	(1.6)	13.2	(1.6)	23.0	(1.6)	27.9	(2.2)	21.9	(1.9)	6.3	(1.0)	0.4	(0.2)
Italie (Province de Molise)	2.0	(0.5)	6.9	(0.9)	18.7	(1.5)	29.5	(1.9)	28.0	(2.1)	13.1	(1.6)	1.7	(0.7)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	1.0	(0.4)	5.2	(1.1)	14.4	(1.7)	23.3	(1.5)	29.1	(2.0)	20.4	(1.7)	6.1	(0.9)	0.5	(0.3)
Italie (Province des Pouilles)	1.4	(0.6)	5.1	(1.1)	14.7	(1.6)	27.3	(2.3)	29.8	(2.0)	17.1	(1.6)	4.1	(1.1)	0.5	(0.2)
Italie (Province de Sardaigne)	3.7	(0.9)	6.6	(1.0)	18.7	(1.7)	29.1	(1.8)	25.7	(1.9)	12.7	(1.6)	3.2	(0.8)	0.3	(0.2)
Italie (Province de Sicile)	6.4	(2.1)	10.4	(2.1)	20.3	(2.5)	25.6	(2.5)	23.4	(2.3)	11.5	(1.5)	2.2	(0.7)	0.1	(0.1)
Italie (Province de Toscane)	2.4	(0.7)	5.5	(1.0)	14.2	(1.9)	22.7	(2.0)	27.6	(1.8)	21.2	(1.5)	5.8	(0.9)	0.5	(0.3)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	1.0	(0.4)	4.4	(0.8)	12.2	(1.6)	22.1	(1.3)	30.5	(1.6)	22.0	(1.4)	7.0	(0.8)	0.8	(0.3)
Italie (Province d'Ombrie)	3.3	(1.0)	6.3	(0.9)	13.9	(1.3)	23.5	(1.8)	27.7	(1.7)	19.1	(1.5)	5.6	(0.9)	0.5	(0.2)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	0.7	(0.3)	3.5	(0.7)	11.3	(1.4)	24.8	(1.4)	28.7	(1.6)	22.0	(1.5)	8.2	(0.9)	0.9	(0.4)
Italie (Province de Vénétie)	1.4	(0.6)	3.9	(0.9)	10.6	(1.4)	21.6	(1.9)	30.1	(1.9)	22.8	(1.9)	8.5	(1.1)	1.1	(0.4)
Royaume-Uni (Angleterre)	1.1	(0.2)	3.4	(0.4)	11.6	(0.8)	22.4	(0.8)	28.5	(0.9)	21.8	(0.9)	9.1	(0.7)	2.0	(0.3)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	1.1	(0.6)	3.5	(0.7)	11.3	(1.0)	22.2	(1.2)	28.9	(1.4)	22.6	(1.1)	8.6	(0.9)	1.8	(0.5)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	1.4	(0.3)	5.2	(0.8)	13.9	(1.0)	26.0	(1.2)	28.1	(1.2)	18.5	(1.0)	6.0	(0.6)	0.9	(0.2)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.2.17.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>



[Partie 1/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes non continus, selon le sexe

Tableau S.1.q

	Niveaux de compétence des garçons															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées																
Belgique (Communauté flamande)	1.3	(0.3)	3.8	(0.5)	11.0	(0.9)	20.0	(1.3)	26.0	(1.5)	25.4	(1.2)	10.9	(1.0)	1.6	(0.5)
Espagne (Andalousie)	5.2	(1.3)	9.2	(1.7)	19.9	(2.3)	27.2	(1.6)	26.0	(2.4)	10.9	(2.0)	1.5	(0.6)	0.0	c
Espagne (Aragon)	2.6	(0.7)	5.5	(1.2)	15.8	(1.9)	27.2	(2.1)	28.7	(2.1)	16.0	(1.9)	4.1	(1.0)	0.2	(0.2)
Espagne (Asturies)	3.2	(0.8)	7.1	(1.1)	15.4	(2.0)	25.7	(2.0)	26.4	(2.1)	17.6	(2.0)	4.3	(1.0)	0.2	(0.2)
Espagne (Baléares)	5.8	(1.3)	10.8	(1.9)	19.4	(1.9)	29.9	(2.2)	23.4	(2.1)	8.9	(1.7)	1.8	(0.8)	0.0	c
Espagne (Pays basque)	2.2	(0.5)	5.6	(0.8)	16.0	(1.0)	26.4	(1.5)	29.8	(1.4)	16.6	(1.1)	3.2	(0.5)	0.2	(0.1)
Espagne (Canaries)	4.4	(0.9)	11.4	(1.4)	24.2	(2.0)	29.9	(2.1)	22.2	(1.6)	7.5	(1.4)	0.5	(0.3)	0.0	c
Espagne (Cantabrie)	2.5	(0.8)	7.4	(1.4)	17.7	(1.8)	26.6	(1.7)	27.9	(2.2)	14.4	(1.8)	3.2	(0.9)	0.3	(0.3)
Espagne (Castilla y León)	1.3	(0.5)	5.3	(1.2)	14.4	(1.9)	25.2	(2.6)	31.4	(2.3)	17.8	(1.8)	4.3	(1.1)	0.0	c
Espagne (Catalogne)	2.6	(0.7)	5.6	(1.5)	13.4	(1.8)	25.7	(2.7)	31.2	(2.8)	18.1	(2.4)	3.3	(1.1)	0.1	(0.1)
Espagne (Ceuta et Melilla)	14.4	(1.5)	18.4	(1.8)	23.2	(1.8)	21.8	(2.4)	15.4	(2.6)	5.9	(1.2)	0.8	(0.5)	0.0	c
Espagne (Galice)	3.1	(0.8)	7.5	(1.1)	16.8	(2.0)	26.2	(2.0)	29.6	(2.1)	14.5	(1.5)	2.2	(0.7)	0.0	c
Espagne (La Rioja)	3.1	(0.9)	6.9	(1.2)	16.0	(1.8)	24.5	(2.3)	25.9	(2.4)	18.1	(1.9)	5.1	(1.3)	0.3	(0.2)
Espagne (Madrid)	1.6	(0.9)	6.0	(1.3)	16.4	(2.0)	24.3	(2.5)	30.4	(2.0)	17.1	(2.5)	3.9	(0.9)	0.0	c
Espagne (Murcie)	1.1	(0.7)	5.5	(1.4)	17.6	(2.3)	29.3	(2.3)	31.6	(3.0)	13.2	(1.6)	1.4	(0.7)	0.2	(0.2)
Espagne (Navarre)	1.5	(0.5)	6.6	(1.4)	17.1	(1.9)	27.6	(2.3)	28.9	(2.4)	15.8	(2.0)	2.3	(0.8)	0.2	(0.2)
Royaume-Uni (Écosse)	1.1	(0.3)	4.4	(0.7)	13.2	(1.3)	23.6	(1.4)	26.9	(1.7)	19.8	(1.6)	8.9	(1.1)	1.9	(0.5)
Données non adjugées																
Belgique (Communauté française)	4.0	(1.0)	8.3	(1.3)	15.4	(1.3)	19.3	(1.6)	23.7	(1.5)	20.9	(1.7)	7.6	(1.0)	0.9	(0.4)
Belgique (Communauté germanophone)	1.7	(0.4)	3.3	(1.2)	16.1	(2.0)	26.3	(2.5)	29.8	(2.5)	18.8	(2.4)	4.0	(1.0)	0.0	c
Finlande (finnois)	0.4	(0.1)	2.8	(0.5)	9.9	(0.8)	23.0	(1.0)	31.2	(1.2)	24.0	(1.3)	7.9	(0.7)	0.8	(0.3)
Finlande (suédois)	1.0	(0.4)	3.4	(1.1)	11.8	(1.6)	28.0	(2.0)	29.5	(2.1)	19.4	(2.2)	6.4	(1.2)	0.3	(0.3)
Italie (Province des Abruzzes)	2.1	(0.9)	9.6	(1.5)	19.9	(2.3)	29.5	(2.3)	23.7	(2.2)	12.4	(1.8)	2.5	(1.0)	0.2	(0.3)
Italie (Province autonome de Bolzano)	2.8	(0.7)	7.4	(1.4)	15.7	(1.7)	27.0	(2.3)	25.0	(1.9)	16.0	(1.4)	5.4	(1.0)	0.7	(0.3)
Italie (Province de Basilicate)	4.1	(1.1)	10.7	(1.6)	22.4	(2.3)	27.3	(2.2)	23.4	(2.4)	10.1	(2.1)	1.9	(1.0)	0.0	c
Italie (Province de Calabre)	5.2	(1.5)	17.6	(3.1)	26.6	(2.2)	26.5	(2.8)	16.5	(2.0)	6.5	(1.3)	1.0	(0.5)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	6.8	(1.8)	12.9	(1.7)	26.7	(2.2)	27.0	(2.1)	18.4	(2.6)	7.0	(1.9)	1.2	(0.4)	0.0	c
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	3.6	(1.4)	5.8	(1.1)	13.9	(1.9)	23.4	(2.3)	26.8	(2.2)	20.6	(2.0)	5.6	(1.2)	0.3	(0.3)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	1.3	(0.7)	5.9	(1.6)	14.1	(1.9)	24.4	(2.9)	28.0	(2.2)	20.0	(2.2)	6.1	(1.6)	0.3	(0.3)
Italie (Province du Latium)	2.8	(0.9)	10.2	(2.4)	20.3	(2.1)	26.8	(2.4)	23.0	(2.0)	13.6	(2.0)	3.0	(1.0)	0.0	c
Italie (Province de Ligurie)	4.0	(2.9)	9.3	(3.3)	16.4	(2.5)	26.3	(3.2)	24.5	(3.2)	15.7	(2.7)	3.6	(1.0)	0.0	c
Italie (Province de Lombardie)	1.4	(0.8)	4.4	(1.5)	11.7	(1.6)	22.9	(2.6)	30.5	(3.1)	21.8	(3.0)	6.5	(1.4)	0.7	(0.3)
Italie (Province des Marches)	2.2	(1.3)	7.3	(2.8)	16.4	(2.4)	27.5	(1.8)	25.0	(3.3)	17.2	(2.3)	4.1	(1.0)	0.2	(0.2)
Italie (Province de Molise)	3.2	(0.9)	10.0	(1.6)	24.5	(2.6)	29.3	(3.2)	21.2	(2.5)	10.2	(2.1)	1.5	(0.8)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	1.6	(0.8)	6.2	(1.8)	15.7	(2.1)	25.0	(3.0)	28.4	(3.0)	18.0	(2.5)	4.7	(1.0)	0.4	(0.3)
Italie (Province des Pouilles)	2.2	(1.0)	8.1	(1.8)	18.2	(2.6)	29.1	(3.0)	25.7	(2.3)	13.7	(2.1)	2.6	(0.9)	0.3	(0.2)
Italie (Province de Sardaigne)	6.8	(1.5)	9.6	(1.7)	22.6	(2.1)	30.3	(3.3)	18.3	(2.5)	9.8	(2.0)	2.3	(0.9)	0.0	c
Italie (Province de Sicile)	10.4	(3.3)	14.1	(2.4)	21.9	(3.6)	22.9	(3.3)	19.4	(2.8)	9.3	(1.6)	1.9	(0.9)	0.0	c
Italie (Province de Toscane)	3.5	(0.9)	8.1	(1.5)	18.4	(2.7)	24.6	(2.6)	24.6	(2.2)	16.1	(2.1)	4.4	(1.2)	0.3	(0.2)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	1.7	(0.8)	6.4	(1.7)	15.3	(2.2)	24.1	(1.8)	28.7	(2.5)	17.7	(2.8)	5.4	(1.1)	0.6	(0.4)
Italie (Province d'Ombrie)	5.5	(1.6)	8.6	(1.4)	17.1	(1.7)	23.6	(2.4)	25.0	(2.3)	16.1	(1.9)	3.9	(1.0)	0.0	c
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	1.2	(0.5)	5.1	(1.2)	12.4	(2.4)	26.0	(2.2)	28.0	(2.1)	18.4	(2.3)	8.0	(1.5)	1.0	(0.6)
Italie (Province de Vénétie)	2.7	(1.1)	6.4	(1.7)	14.6	(2.8)	24.1	(2.8)	27.4	(3.1)	18.3	(2.4)	6.0	(1.2)	0.5	(0.4)
Royaume-Uni (Angleterre)	1.5	(0.4)	4.7	(0.7)	13.8	(1.1)	24.2	(1.3)	27.1	(1.6)	19.1	(1.3)	8.0	(0.9)	1.5	(0.4)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	1.7	(1.2)	5.3	(1.2)	14.7	(1.6)	23.3	(1.7)	25.8	(2.3)	20.3	(1.9)	7.4	(1.4)	1.6	(0.6)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	2.3	(0.5)	7.0	(1.2)	16.4	(1.4)	26.1	(1.4)	26.4	(1.7)	16.0	(1.2)	5.1	(0.7)	0.7	(0.3)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.2.18.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>

[Partie 2/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes *non continus*, selon le sexe

Tableau S.I.q

	Niveaux de compétence des filles															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjudgées																
Belgique (Communauté flamande)	0.3	(0.2)	2.0	(0.4)	6.8	(0.8)	15.4	(1.2)	26.6	(1.1)	30.5	(1.3)	15.8	(1.2)	2.5	(0.6)
Espagne (Andalousie)	2.3	(0.8)	5.3	(1.2)	15.7	(2.3)	30.2	(1.7)	32.2	(3.1)	12.8	(1.9)	1.5	(0.6)	0.0	c
Espagne (Aragon)	0.3	(0.2)	2.0	(0.5)	10.8	(1.3)	23.9	(1.9)	32.5	(2.4)	23.9	(2.2)	6.3	(1.2)	0.3	(0.2)
Espagne (Asturies)	1.6	(0.7)	3.5	(0.9)	9.5	(1.4)	23.8	(2.8)	33.2	(2.5)	23.0	(1.9)	5.1	(1.3)	0.2	(0.2)
Espagne (Baléares)	2.2	(0.9)	6.9	(1.5)	16.9	(2.2)	29.1	(2.2)	29.6	(2.6)	13.3	(2.0)	1.9	(0.6)	0.0	c
Espagne (Pays basque)	0.3	(0.2)	2.2	(0.5)	8.0	(0.9)	24.7	(1.5)	36.8	(1.2)	22.4	(1.2)	5.1	(0.7)	0.5	(0.2)
Espagne (Canaries)	3.3	(1.0)	8.5	(2.0)	22.2	(2.4)	28.6	(2.2)	26.6	(2.7)	9.6	(1.4)	1.1	(0.7)	0.0	c
Espagne (Cantabrie)	0.7	(0.4)	3.2	(0.8)	10.3	(1.7)	25.1	(2.0)	34.9	(2.1)	19.8	(2.2)	5.6	(1.6)	0.3	(0.2)
Espagne (Castilla y León)	0.7	(0.4)	1.7	(0.7)	7.7	(1.3)	22.3	(2.3)	36.8	(2.2)	25.4	(2.2)	5.0	(1.1)	0.3	(0.3)
Espagne (Catalogne)	1.0	(0.5)	2.7	(0.8)	8.4	(1.6)	21.8	(2.6)	35.6	(2.3)	24.2	(2.6)	6.0	(1.4)	0.0	c
Espagne (Ceuta et Melilla)	7.7	(1.0)	16.3	(1.7)	24.2	(2.4)	23.4	(2.2)	20.3	(1.8)	7.4	(1.2)	0.7	(0.4)	0.0	c
Espagne (Galice)	0.9	(0.4)	2.9	(0.6)	10.1	(1.5)	27.6	(1.9)	34.4	(1.4)	20.6	(2.4)	3.3	(0.9)	0.2	(0.2)
Espagne (La Rioja)	1.0	(0.4)	3.5	(1.0)	11.2	(1.5)	20.5	(2.8)	31.7	(2.7)	24.0	(2.6)	7.4	(1.3)	0.7	(0.5)
Espagne (Madrid)	0.8	(0.5)	1.8	(0.6)	7.9	(1.3)	21.9	(2.4)	34.7	(2.0)	25.0	(2.2)	7.5	(1.2)	0.5	(0.4)
Espagne (Murcie)	0.8	(0.5)	5.1	(1.6)	13.9	(1.7)	28.6	(1.9)	32.9	(2.4)	15.6	(2.3)	2.8	(0.7)	0.0	c
Espagne (Navarre)	0.5	(0.4)	2.3	(0.8)	8.7	(1.5)	24.3	(2.3)	35.9	(2.3)	22.0	(1.9)	5.9	(1.5)	0.4	(0.4)
Royaume-Uni (Écosse)	0.3	(0.3)	1.6	(0.5)	7.7	(1.2)	20.4	(1.8)	31.3	(1.4)	26.1	(1.5)	10.9	(1.1)	1.7	(0.4)
Données non adjudgées																
Belgique (Communauté française)	1.2	(0.5)	5.0	(1.0)	10.8	(1.1)	19.5	(1.3)	27.4	(1.7)	24.8	(1.6)	10.3	(1.2)	1.0	(0.4)
Belgique (Communauté germanophone)	0.5	(0.0)	0.0	c	8.2	(1.5)	21.4	(2.5)	31.6	(2.6)	28.8	(2.5)	7.6	(1.6)	0.7	(0.6)
Finlande (finnois)	0.2	(0.1)	0.6	(0.2)	2.8	(0.4)	11.0	(0.9)	27.9	(1.1)	35.9	(1.3)	18.2	(1.2)	3.5	(0.6)
Finlande (suédois)	0.0	c	0.5	(0.3)	4.4	(1.0)	16.3	(2.0)	31.5	(2.6)	31.3	(2.3)	14.0	(1.5)	2.0	(0.7)
Italie (Province des Abruzzes)	1.6	(0.5)	2.6	(1.0)	11.4	(1.6)	27.2	(2.7)	31.3	(3.0)	21.1	(2.8)	4.6	(1.3)	0.3	(0.3)
Italie (Province autonome de Bolzano)	0.9	(0.6)	3.1	(0.9)	8.4	(1.6)	21.0	(2.2)	34.3	(2.8)	23.8	(1.5)	7.6	(1.3)	1.1	(0.4)
Italie (Province de Basilicate)	0.8	(0.6)	5.0	(1.1)	15.6	(2.2)	26.5	(1.7)	31.4	(2.3)	17.1	(1.9)	3.3	(1.1)	0.0	c
Italie (Province de Calabre)	1.2	(0.6)	5.7	(1.1)	18.7	(2.4)	31.5	(2.6)	29.1	(2.4)	11.6	(2.0)	2.0	(0.8)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	1.4	(1.0)	5.7	(1.4)	16.0	(2.3)	31.6	(2.8)	30.3	(3.1)	12.3	(2.1)	2.6	(1.1)	0.0	c
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	2.3	(1.0)	4.6	(1.3)	11.2	(1.8)	19.8	(2.4)	26.5	(2.4)	26.3	(2.3)	8.3	(1.6)	1.1	(0.5)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	0.0	c	1.1	(0.7)	4.6	(1.4)	19.1	(2.1)	34.9	(2.5)	28.9	(2.6)	9.7	(2.0)	1.4	(0.7)
Italie (Province du Latium)	1.0	(0.6)	4.3	(1.8)	11.5	(2.1)	24.4	(2.6)	32.9	(2.4)	20.8	(2.5)	4.8	(1.0)	0.0	c
Italie (Province de Ligurie)	0.2	(0.3)	2.5	(1.0)	8.8	(1.7)	21.8	(2.2)	34.4	(2.5)	25.6	(2.5)	6.2	(1.2)	0.5	(0.3)
Italie (Province de Lombardie)	0.3	(0.3)	1.3	(0.7)	5.6	(1.2)	15.6	(2.0)	32.5	(2.3)	31.5	(2.5)	11.4	(1.9)	1.7	(0.6)
Italie (Province des Marches)	0.9	(0.6)	3.7	(0.8)	9.2	(1.5)	17.7	(2.7)	31.3	(3.5)	27.5	(2.8)	8.9	(1.9)	0.7	(0.5)
Italie (Province de Molise)	0.6	(0.4)	3.6	(0.8)	12.5	(1.7)	29.7	(2.4)	35.2	(3.1)	16.3	(2.5)	2.0	(1.0)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	0.4	(0.4)	4.3	(1.3)	13.1	(2.3)	21.6	(2.0)	29.9	(2.5)	22.7	(2.1)	7.5	(1.2)	0.6	(0.3)
Italie (Province des Pouilles)	0.6	(0.4)	2.2	(0.8)	11.5	(1.9)	25.6	(2.8)	33.6	(2.9)	20.2	(2.0)	5.6	(1.7)	0.7	(0.4)
Italie (Province de Sardaigne)	0.9	(0.6)	3.7	(1.2)	15.0	(2.3)	28.0	(2.2)	32.7	(2.8)	15.3	(2.7)	4.0	(1.2)	0.4	(0.3)
Italie (Province de Sicile)	2.5	(1.3)	6.9	(3.0)	18.8	(3.0)	28.2	(2.9)	27.2	(3.3)	13.6	(2.2)	2.5	(0.8)	0.2	(0.2)
Italie (Province de Toscane)	1.2	(0.8)	2.6	(1.1)	9.6	(1.8)	20.7	(2.2)	30.9	(2.7)	26.8	(2.3)	7.4	(1.3)	0.7	(0.5)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	0.3	(0.4)	2.1	(0.8)	8.7	(1.8)	19.9	(2.2)	32.5	(2.8)	26.7	(3.3)	8.7	(1.3)	1.0	(0.5)
Italie (Province d'Ombrie)	1.2	(0.6)	4.2	(1.0)	10.7	(1.7)	23.5	(2.4)	30.3	(2.4)	22.0	(2.2)	7.3	(1.3)	0.8	(0.4)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	0.0	c	2.0	(0.8)	10.1	(1.5)	23.6	(2.1)	29.5	(2.5)	25.4	(2.1)	8.4	(1.3)	0.8	(0.4)
Italie (Province de Vénétie)	0.0	c	1.5	(0.8)	6.8	(1.6)	19.3	(2.7)	32.6	(2.3)	27.0	(3.0)	10.8	(2.0)	1.8	(0.7)
Royaume-Uni (Angleterre)	0.6	(0.2)	2.2	(0.4)	9.6	(1.0)	20.6	(1.1)	29.9	(1.3)	24.4	(1.4)	10.2	(1.0)	2.4	(0.5)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	0.5	(0.3)	1.9	(0.7)	8.1	(1.1)	21.2	(1.7)	31.9	(1.9)	24.7	(1.5)	9.7	(1.2)	2.0	(0.6)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	0.6	(0.2)	3.4	(0.6)	11.3	(1.1)	25.9	(1.9)	29.8	(1.4)	21.1	(1.1)	6.9	(0.9)	1.0	(0.3)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.2.18.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>



[Partie 1/1]

Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes non continus

Tableau S.1.r

	Tous les élèves				Différences selon le sexe				Centiles													
	Score moyen		Écart type		Garçons		Filles		Différence (G – F)		5 ^e		10 ^e		25 ^e		75 ^e		90 ^e		95 ^e	
	Score				Score		Score		Diff. de score		Score		Score		Score		Score		Score		Score	
	moyen	Er. T.	Éc. T	Er. T.	moyen	Er. T.	moyen	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.
Données adjudgées																						
Belgique (Communauté flamande)	526	(2.5)	98	(1.7)	512	(3.2)	541	(3.4)	-29	(4.3)	351	(5.5)	393	(3.5)	461	(3.4)	598	(2.8)	646	(3.4)	671	(4.5)
Espagne (Andalousie)	453	(6.0)	95	(3.0)	442	(6.9)	465	(5.6)	-23	(4.5)	283	(14.1)	327	(11.9)	394	(7.4)	519	(5.8)	566	(6.6)	592	(7.1)
Espagne (Aragon)	489	(4.3)	91	(2.5)	473	(6.7)	505	(3.5)	-33	(6.5)	332	(11.0)	370	(8.3)	429	(5.8)	554	(4.3)	602	(5.2)	628	(5.2)
Espagne (Asturies)	482	(4.2)	98	(2.8)	469	(5.6)	497	(4.5)	-28	(6.1)	303	(8.1)	351	(8.1)	422	(5.2)	553	(4.9)	600	(5.4)	625	(4.7)
Espagne (Baléares)	448	(6.3)	96	(2.6)	435	(6.7)	462	(6.6)	-27	(4.7)	275	(12.8)	318	(10.4)	388	(9.2)	517	(6.5)	564	(5.7)	591	(5.2)
Espagne (Pays basque)	489	(3.1)	88	(2.0)	473	(3.9)	506	(2.9)	-33	(3.4)	332	(8.0)	373	(6.1)	435	(4.0)	550	(2.5)	596	(2.8)	622	(3.5)
Espagne (Canaries)	435	(4.3)	92	(2.0)	427	(4.4)	444	(5.3)	-17	(5.0)	277	(7.9)	316	(8.0)	375	(5.7)	502	(4.3)	550	(5.1)	578	(5.3)
Espagne (Cantabrie)	481	(4.3)	93	(2.5)	464	(5.4)	498	(4.8)	-34	(5.2)	319	(7.0)	357	(8.4)	422	(5.2)	544	(5.0)	594	(5.9)	624	(6.4)
Espagne (Castilla y León)	496	(4.7)	87	(2.2)	482	(6.0)	509	(4.6)	-27	(5.5)	340	(8.7)	377	(7.7)	442	(6.9)	557	(4.5)	600	(5.1)	625	(6.2)
Espagne (Catalogne)	491	(6.1)	93	(2.6)	476	(6.7)	506	(6.3)	-30	(4.9)	321	(14.3)	369	(9.4)	437	(8.0)	555	(5.6)	598	(6.7)	624	(6.6)
Espagne (Ceuta et Melilla)	398	(2.7)	111	(2.4)	385	(4.3)	411	(3.2)	-25	(5.2)	210	(12.6)	255	(7.5)	323	(5.5)	481	(4.8)	540	(5.0)	570	(6.1)
Espagne (Galice)	476	(4.7)	92	(2.2)	460	(5.8)	492	(5.1)	-32	(5.4)	312	(10.6)	355	(7.7)	421	(5.4)	540	(5.0)	586	(4.4)	611	(5.4)
Espagne (La Rioja)	487	(3.0)	101	(2.8)	471	(3.8)	504	(3.9)	-33	(5.0)	314	(9.6)	353	(7.5)	422	(5.1)	560	(4.1)	610	(5.2)	636	(6.8)
Espagne (Madrid)	494	(4.8)	92	(3.3)	476	(5.7)	513	(5.6)	-37	(6.4)	333	(10.4)	372	(6.9)	436	(5.7)	558	(5.5)	607	(5.8)	632	(6.6)
Espagne (Murcie)	472	(5.0)	85	(2.0)	467	(5.6)	478	(5.9)	-11	(6.0)	325	(10.7)	359	(8.2)	418	(6.0)	532	(4.9)	576	(5.7)	603	(4.8)
Espagne (Navarre)	486	(3.8)	89	(2.2)	468	(5.1)	505	(4.4)	-37	(5.9)	329	(9.0)	368	(6.5)	430	(5.0)	548	(4.1)	594	(4.5)	620	(5.7)
Royaume-Uni (Écosse)	511	(3.4)	96	(1.8)	498	(4.9)	524	(3.2)	-26	(4.3)	348	(6.3)	386	(5.6)	447	(4.5)	579	(4.3)	634	(5.3)	664	(5.1)
Données non adjudgées																						
Belgique (Communauté française)	492	(3.8)	110	(2.7)	478	(6.1)	507	(4.3)	-30	(7.6)	294	(8.6)	340	(7.4)	418	(6.2)	574	(4.3)	625	(4.1)	651	(4.6)
Belgique (Communauté germanophone)	499	(2.8)	91	(2.2)	481	(3.8)	519	(4.0)	-38	(5.4)	353	(7.1)	383	(5.8)	440	(5.2)	565	(3.7)	609	(5.0)	634	(6.8)
Finlande (finnois)	536	(2.6)	89	(1.1)	509	(2.8)	563	(2.9)	-54	(2.6)	380	(4.6)	419	(4.5)	479	(3.0)	598	(3.0)	646	(3.0)	671	(3.0)
Finlande (suédois)	519	(2.8)	89	(2.1)	492	(4.2)	543	(3.0)	-54	(4.9)	367	(8.1)	404	(6.6)	459	(4.3)	583	(4.2)	631	(4.4)	657	(4.6)
Italie (Province des Abruzzes)	471	(5.3)	94	(3.2)	452	(6.4)	492	(6.0)	-39	(6.1)	311	(10.9)	349	(8.3)	410	(5.6)	539	(6.7)	589	(8.2)	617	(7.2)
Italie (Province autonome de Bolzano)	490	(3.3)	100	(2.8)	470	(4.2)	510	(3.4)	-40	(4.3)	313	(10.8)	358	(8.1)	431	(4.9)	559	(3.5)	612	(4.7)	642	(6.1)
Italie (Province de Basilicate)	458	(4.9)	95	(3.0)	439	(6.3)	479	(5.0)	-40	(6.3)	297	(10.6)	332	(6.8)	394	(7.4)	527	(5.6)	577	(7.3)	605	(7.8)
Italie (Province de Calabre)	437	(5.0)	94	(3.4)	411	(7.3)	463	(5.2)	-52	(7.7)	278	(9.2)	312	(9.5)	372	(7.6)	504	(5.8)	556	(6.0)	585	(7.1)
Italie (Province de Campanie)	438	(6.7)	99	(4.9)	415	(8.9)	467	(6.6)	-52	(9.3)	270	(18.4)	312	(12.6)	375	(7.6)	507	(8.2)	558	(8.6)	591	(9.2)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	491	(5.1)	105	(4.5)	479	(5.6)	503	(7.8)	-24	(8.7)	298	(18.5)	350	(11.2)	426	(8.2)	569	(4.2)	615	(5.1)	641	(5.9)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	508	(4.4)	92	(3.4)	486	(5.6)	530	(5.6)	-44	(7.4)	343	(13.8)	387	(9.0)	450	(5.4)	572	(5.2)	621	(5.5)	645	(6.5)
Italie (Province du Latium)	471	(4.3)	97	(2.6)	452	(6.7)	493	(7.0)	-40	(9.9)	300	(7.0)	339	(9.4)	406	(5.8)	542	(5.4)	591	(6.5)	619	(7.4)
Italie (Province de Ligurie)	482	(10.4)	99	(8.2)	458	(17.0)	511	(5.8)	-52	(16.3)	303	(29.5)	348	(27.5)	422	(14.5)	554	(5.4)	601	(6.2)	626	(6.2)
Italie (Province de Lombardie)	515	(5.6)	92	(2.9)	496	(7.0)	537	(6.6)	-40	(8.8)	350	(12.0)	392	(8.8)	460	(7.2)	580	(5.5)	626	(6.5)	653	(5.3)
Italie (Province des Marches)	490	(7.4)	99	(4.9)	469	(11.1)	514	(5.1)	-45	(12.1)	312	(18.4)	353	(15.3)	425	(12.1)	563	(5.0)	611	(5.1)	638	(6.0)
Italie (Province de Molise)	459	(2.7)	90	(2.1)	438	(3.8)	481	(3.3)	-43	(4.8)	303	(7.4)	341	(5.3)	400	(5.5)	525	(4.5)	572	(4.8)	598	(7.2)
Italie (Province du Piémont)	489	(5.8)	96	(3.4)	477	(7.0)	500	(6.7)	-22	(7.8)	323	(10.0)	358	(11.8)	424	(8.6)	558	(5.5)	607	(6.7)	637	(5.4)
Italie (Province des Pouilles)	480	(6.3)	92	(4.4)	459	(5.7)	499	(6.8)	-40	(7.3)	319	(15.9)	359	(10.3)	420	(8.3)	544	(7.4)	595	(8.9)	622	(9.6)
Italie (Province de Sardaigne)	457	(5.3)	99	(4.3)	430	(7.5)	482	(6.9)	-52	(9.2)	283	(14.8)	334	(9.3)	396	(5.9)	524	(6.9)	579	(7.9)	610	(8.1)
Italie (Province de Sicile)	436	(9.7)	112	(9.4)	412	(12.5)	459	(10.7)	-48	(11.3)	246	(28.1)	297	(18.6)	368	(12.6)	516	(6.8)	568	(7.0)	598	(8.1)
Italie (Province de Toscane)	485	(4.9)	101	(3.2)	463	(6.8)	509	(6.8)	-46	(9.4)	309	(13.6)	348	(8.9)	418	(8.3)	559	(4.7)	608	(5.3)	635	(6.8)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	498	(2.9)	95	(2.6)	480	(5.0)	519	(6.4)	-39	(9.7)	331	(8.8)	370	(7.0)	435	(4.9)	565	(4.4)	615	(4.1)	646	(5.8)
Italie (Province d'Ombrie)	478	(5.5)	104	(4.2)	456	(7.0)	499	(6.0)	-43	(7.7)	290	(13.9)	338	(11.2)	413	(8.5)	554	(6.5)	604	(6.9)	632	(5.4)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	502	(2.4)	93	(1.8)	493	(3.3)	512	(3.6)	-19	(5.0)	342	(7.3)	382	(7.0)	441	(5.0)	569	(3.6)	622	(4.4)	650	(6.3)
Italie (Province de Vénétie)	504	(5.4)	97	(4.3)	479	(9.8)	528	(7.2)	-49	(13.6)	332	(15.4)	378	(12.7)	444	(7.6)	572	(6.0)	623	(5.6)	652	(6.8)
Royaume-Uni (Angleterre)	506	(2.8)	99	(1.7)	493	(4.4)	519	(3.6)	-26	(5.5)	340	(4.3)	380	(3.6)	440	(3.5)	573	(3.8)	631	(4.4)	664	(5.8)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	506	(4.3)	98	(4.2)	491	(8.2)	520	(3.6)	-29	(9.5)	339	(14.2)	380	(9.2)	441	(6.7)	573	(3.5)	627	(3.8)	658	(4.6)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	486	(3.4)	97	(1.6)	472	(4.0)	500	(3.6)	-28	(3.5)	320	(6.3)	359	(5.2)	423	(4.1)	554	(3.5)	609	(4.0)	639	(4.7)

Remarques : voir les données nationales dans le tableau I.2.19. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>

[Partie 1/1]

Tableau S.I.s Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture mathématique

	Niveaux de compétence													
	Sous le niveau 1 (score inférieur à 357.77 points)		Niveau 1 (de 357.77 à 420.07 points)		Niveau 2 (de 420.07 à 482.38 points)		Niveau 3 (de 482.38 à 544.68 points)		Niveau 4 (de 544.68 à 606.99 points)		Niveau 5 (de 606.99 à 669.30 points)		Niveau 6 (score supérieur à 669.30 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjudgées														
Belgique (Communauté flamande)	4.2	(0.6)	9.3	(0.7)	16.3	(0.9)	21.3	(1.1)	22.1	(1.2)	18.2	(0.8)	8.7	(0.8)
Espagne (Andalousie)	12.8	(1.6)	17.9	(1.4)	26.7	(1.4)	25.0	(1.8)	13.3	(1.6)	3.9	(0.9)	0.3	(0.3)
Espagne (Aragon)	6.8	(1.2)	11.3	(1.3)	20.5	(1.7)	25.1	(1.8)	22.0	(1.5)	10.9	(1.3)	3.4	(0.7)
Espagne (Asturies)	8.8	(1.0)	12.0	(1.4)	20.8	(1.9)	27.2	(1.8)	21.1	(1.8)	8.5	(1.3)	1.6	(0.4)
Espagne (Baléares)	12.7	(1.3)	17.3	(1.9)	25.3	(1.8)	24.7	(1.9)	15.1	(1.5)	4.4	(0.6)	0.5	(0.2)
Espagne (Pays basque)	5.3	(0.7)	9.6	(0.7)	20.5	(0.8)	28.6	(1.2)	23.2	(1.3)	10.5	(0.7)	2.2	(0.3)
Espagne (Canaries)	18.1	(1.7)	25.2	(1.3)	27.5	(1.9)	20.1	(1.4)	7.7	(0.8)	1.3	(0.5)	0.1	(0.1)
Espagne (Cantabrie)	8.1	(1.0)	13.6	(1.4)	22.0	(1.6)	25.1	(1.5)	19.2	(1.6)	9.4	(1.2)	2.5	(0.5)
Espagne (Castilla y León)	5.1	(1.0)	10.3	(1.3)	18.6	(1.3)	27.5	(1.5)	23.1	(2.0)	11.9	(1.3)	3.5	(0.8)
Espagne (Catalogne)	7.3	(1.2)	11.8	(1.5)	23.4	(1.6)	27.1	(1.6)	20.0	(1.4)	8.6	(1.4)	1.8	(0.5)
Espagne (Ceuta et Melilla)	29.1	(1.2)	21.6	(1.4)	21.6	(1.6)	17.0	(1.5)	8.6	(1.0)	1.8	(0.4)	0.4	(0.2)
Espagne (Galice)	6.9	(1.0)	13.4	(1.3)	25.1	(1.9)	27.6	(1.8)	20.0	(1.7)	6.2	(1.0)	0.7	(0.2)
Espagne (La Rioja)	8.3	(1.1)	11.1	(1.3)	19.7	(1.8)	25.5	(1.5)	20.3	(1.5)	11.0	(1.2)	4.0	(0.6)
Espagne (Madrid)	6.3	(0.9)	12.8	(1.6)	23.4	(1.4)	27.9	(1.3)	19.3	(1.3)	8.5	(1.2)	1.9	(0.6)
Espagne (Murcie)	8.0	(1.4)	16.3	(1.7)	26.7	(1.7)	26.4	(1.8)	17.0	(1.6)	5.2	(0.8)	0.4	(0.2)
Espagne (Navarre)	5.5	(1.1)	9.6	(1.1)	19.5	(1.1)	27.6	(1.4)	24.3	(2.3)	11.3	(1.5)	2.1	(0.5)
Royaume-Uni (Écosse)	6.2	(0.7)	13.5	(1.0)	23.5	(1.1)	25.5	(1.4)	18.9	(1.1)	9.1	(0.7)	3.2	(0.5)
Données non adjudgées														
Belgique (Communauté française)	12.2	(1.3)	13.8	(0.9)	19.0	(1.1)	22.4	(1.2)	20.2	(1.1)	10.0	(0.8)	2.3	(0.4)
Belgique (Communauté germanophone)	4.3	(0.7)	10.8	(1.4)	18.8	(1.9)	23.7	(1.8)	26.9	(1.8)	13.0	(1.4)	2.5	(0.7)
Finlande (finnois)	1.7	(0.3)	6.0	(0.5)	15.3	(0.9)	27.0	(1.0)	28.0	(0.9)	17.0	(0.8)	5.0	(0.6)
Finlande (suédois)	1.9	(0.5)	8.0	(1.2)	19.4	(1.6)	28.9	(1.6)	25.4	(2.1)	12.7	(1.5)	3.6	(0.8)
Italie (Province des Abruzzes)	9.3	(1.4)	16.8	(2.1)	25.2	(2.1)	26.5	(1.6)	16.4	(1.8)	5.1	(1.5)	0.7	(0.4)
Italie (Province autonome de Bolzano)	5.5	(1.2)	11.2	(1.1)	21.5	(1.4)	27.4	(1.8)	20.6	(1.3)	11.2	(0.9)	2.6	(0.4)
Italie (Province de Basilicate)	8.0	(1.4)	18.9	(1.6)	27.4	(1.8)	25.2	(1.9)	14.3	(1.3)	5.1	(0.9)	1.1	(0.3)
Italie (Province de Calabre)	14.4	(2.0)	25.2	(1.9)	30.5	(1.7)	19.7	(1.7)	8.2	(1.5)	1.8	(0.6)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	14.7	(2.2)	23.2	(2.1)	29.0	(2.3)	19.8	(2.1)	9.1	(1.5)	3.4	(1.2)	0.8	(0.6)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	8.2	(1.6)	12.6	(1.8)	19.4	(1.5)	24.2	(1.9)	20.3	(1.4)	11.9	(1.2)	3.3	(0.5)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	4.8	(1.2)	10.1	(1.4)	21.8	(1.3)	27.4	(1.6)	22.5	(1.8)	10.6	(1.2)	2.8	(0.5)
Italie (Province du Latium)	9.9	(1.3)	18.2	(1.3)	27.1	(2.2)	22.8	(1.6)	15.6	(1.6)	5.4	(1.3)	1.0	(0.5)
Italie (Province de Ligurie)	7.8	(2.2)	13.8	(2.2)	21.9	(2.1)	28.0	(2.1)	19.1	(2.3)	7.7	(1.3)	1.6	(0.6)
Italie (Province de Lombardie)	4.8	(1.1)	8.9	(1.2)	19.3	(1.9)	28.2	(1.6)	24.8	(1.8)	11.6	(1.4)	2.5	(0.6)
Italie (Province des Marches)	5.9	(0.9)	12.4	(1.4)	22.2	(2.1)	28.1	(2.0)	21.9	(2.2)	8.0	(1.1)	1.5	(0.4)
Italie (Province de Molise)	10.5	(1.1)	18.7	(1.3)	26.9	(2.3)	26.5	(1.9)	12.2	(1.9)	4.5	(1.1)	0.6	(0.3)
Italie (Province du Piémont)	8.4	(1.4)	13.1	(2.0)	22.2	(1.8)	25.5	(1.5)	20.8	(1.9)	8.2	(1.3)	1.8	(0.4)
Italie (Province des Pouilles)	6.9	(1.3)	15.5	(1.5)	25.7	(2.2)	25.1	(1.7)	17.6	(2.2)	7.4	(1.6)	1.9	(0.6)
Italie (Province de Sardaigne)	12.6	(1.8)	19.9	(1.8)	28.9	(1.7)	23.3	(1.7)	11.8	(1.4)	3.2	(0.6)	0.3	(0.2)
Italie (Province de Sicile)	14.8	(2.3)	21.5	(2.4)	26.6	(1.9)	20.5	(1.8)	11.6	(1.9)	4.3	(0.9)	0.5	(0.3)
Italie (Province de Toscane)	7.0	(1.3)	13.9	(1.4)	22.7	(1.8)	26.9	(1.9)	19.4	(1.8)	8.5	(1.6)	1.7	(0.6)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	4.1	(0.7)	10.3	(1.1)	19.8	(1.4)	28.8	(1.6)	23.1	(1.7)	10.9	(1.3)	3.0	(0.7)
Italie (Province d'Ombrie)	9.0	(1.1)	15.4	(1.5)	22.5	(1.6)	25.7	(1.9)	18.3	(1.2)	7.4	(1.1)	1.7	(0.5)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	5.3	(1.0)	11.9	(1.1)	24.6	(1.8)	25.5	(1.7)	21.2	(1.9)	9.1	(1.3)	2.5	(0.5)
Italie (Province de Vénétie)	4.2	(1.1)	11.7	(1.3)	21.2	(1.6)	28.5	(1.6)	21.6	(1.8)	10.4	(1.4)	2.4	(0.6)
Royaume-Uni (Angleterre)	6.1	(0.6)	13.7	(0.9)	24.8	(1.1)	27.5	(1.3)	18.0	(1.2)	8.2	(0.7)	1.7	(0.3)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	6.5	(0.8)	14.9	(1.1)	24.6	(1.2)	24.9	(1.5)	18.9	(1.0)	8.5	(0.9)	1.8	(0.4)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	8.4	(0.8)	17.9	(1.1)	28.4	(1.0)	26.1	(1.1)	14.3	(0.9)	4.4	(0.5)	0.6	(0.2)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.3.1.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>



[Partie 1/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture mathématique, selon le sexe

Tableau S.I.t

	Niveaux de compétence des garçons													
	Sous le niveau 1 (score inférieur à 357.77 points)		Niveau 1 (de 357.77 à 420.07 points)		Niveau 2 (de 420.07 à 482.38 points)		Niveau 3 (de 482.38 à 544.68 points)		Niveau 4 (de 544.68 à 606.99 points)		Niveau 5 (de 606.99 à 669.30 points)		Niveau 6 (score supérieur à 669.30 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées														
Belgique (Communauté flamande)	3.0	(0.7)	8.8	(0.9)	15.7	(1.0)	20.7	(1.5)	21.2	(1.6)	19.3	(1.4)	11.2	(1.2)
Espagne (Andalousie)	10.9	(1.9)	16.2	(1.6)	24.3	(2.7)	26.6	(2.4)	16.2	(2.2)	5.2	(1.5)	0.5	(0.4)
Espagne (Aragon)	6.7	(1.5)	9.4	(1.6)	19.3	(1.9)	24.1	(2.2)	22.3	(2.2)	13.3	(1.8)	4.9	(1.3)
Espagne (Asturies)	8.6	(1.1)	11.5	(1.6)	19.3	(2.7)	26.1	(2.6)	22.2	(2.5)	10.1	(1.9)	2.3	(0.6)
Espagne (Baléares)	11.5	(1.5)	15.5	(2.1)	23.5	(1.8)	24.5	(2.5)	17.8	(2.3)	6.4	(1.2)	0.7	(0.3)
Espagne (Pays basque)	5.8	(1.0)	9.5	(0.9)	19.1	(1.0)	26.8	(1.7)	23.7	(1.6)	12.2	(0.9)	3.0	(0.5)
Espagne (Canaries)	15.9	(1.6)	23.7	(1.8)	26.8	(2.4)	22.3	(1.7)	9.2	(1.1)	1.9	(0.7)	0.2	(0.2)
Espagne (Cantabrie)	7.7	(1.2)	12.4	(1.7)	20.4	(1.8)	24.1	(2.2)	21.2	(2.0)	10.9	(1.5)	3.2	(0.7)
Espagne (Castilla y León)	5.4	(1.2)	10.3	(1.9)	16.0	(1.7)	25.5	(1.7)	23.5	(2.5)	14.0	(1.8)	5.2	(1.4)
Espagne (Catalogne)	6.3	(1.2)	11.2	(2.0)	21.2	(2.6)	25.2	(2.7)	22.5	(1.8)	10.9	(1.7)	2.8	(0.8)
Espagne (Ceuta et Melilla)	28.9	(1.9)	19.4	(2.1)	20.1	(1.9)	17.5	(1.7)	10.5	(1.3)	2.9	(0.9)	0.6	(0.3)
Espagne (Galice)	6.7	(1.1)	11.7	(2.1)	25.2	(2.4)	26.2	(2.1)	21.4	(2.1)	7.8	(1.2)	1.0	(0.4)
Espagne (La Rioja)	6.7	(1.1)	11.5	(1.8)	19.2	(2.2)	23.4	(2.2)	20.2	(2.0)	13.3	(1.7)	5.8	(1.0)
Espagne (Madrid)	5.8	(1.2)	12.7	(2.4)	22.5	(2.3)	26.5	(1.6)	20.1	(1.6)	10.1	(1.6)	2.3	(0.8)
Espagne (Murcie)	7.2	(1.5)	15.3	(2.1)	24.4	(2.1)	25.3	(2.2)	20.9	(2.2)	6.4	(1.2)	0.6	(0.3)
Espagne (Navarre)	4.6	(1.4)	9.2	(1.5)	19.9	(1.9)	25.7	(2.7)	24.5	(3.0)	13.2	(2.2)	2.9	(0.8)
Royaume-Uni (Écosse)	5.9	(0.9)	13.0	(1.2)	21.2	(1.6)	25.2	(1.9)	19.7	(2.0)	10.9	(1.1)	4.2	(0.8)
Données non adjugées														
Belgique (Communauté française)	9.9	(2.0)	13.2	(1.3)	18.7	(1.6)	20.7	(1.3)	20.9	(1.6)	13.2	(1.3)	3.3	(0.6)
Belgique (Communauté germanophone)	3.3	(0.9)	11.9	(1.9)	17.9	(2.8)	21.9	(2.8)	25.7	(2.6)	16.1	(2.3)	3.2	(1.0)
Finlande (finnois)	1.7	(0.4)	6.3	(0.7)	15.9	(1.2)	25.7	(1.4)	26.6	(1.1)	17.7	(1.1)	6.0	(0.7)
Finlande (suédois)	2.3	(0.8)	8.0	(1.6)	19.5	(2.3)	27.5	(2.4)	24.7	(3.5)	13.6	(1.9)	4.4	(1.1)
Italie (Province des Abruzzes)	10.1	(1.8)	15.8	(2.2)	22.9	(2.6)	26.7	(2.1)	17.2	(2.6)	6.3	(1.9)	1.0	(0.7)
Italie (Province autonome de Bolzano)	5.5	(1.7)	10.7	(1.6)	20.1	(2.3)	24.2	(2.5)	21.2	(1.7)	14.4	(1.4)	3.9	(0.8)
Italie (Province de Basilicate)	6.8	(2.1)	17.8	(2.3)	25.9	(2.6)	24.3	(3.0)	16.1	(1.9)	7.3	(1.7)	1.8	(0.6)
Italie (Province de Calabre)	14.1	(2.6)	23.6	(2.5)	30.5	(2.5)	19.6	(2.3)	9.4	(1.9)	2.5	(0.8)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	14.3	(2.7)	21.4	(2.1)	28.1	(2.7)	20.8	(2.5)	10.2	(2.0)	4.3	(1.3)	1.0	(0.7)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	5.9	(1.6)	10.2	(1.9)	17.9	(2.3)	22.4	(2.5)	21.7	(2.1)	16.3	(1.8)	5.6	(1.0)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	5.7	(1.5)	9.9	(1.6)	20.6	(2.2)	24.6	(2.5)	22.2	(2.4)	13.1	(1.7)	3.8	(0.8)
Italie (Province du Latium)	9.8	(1.9)	16.8	(1.7)	25.7	(3.1)	21.7	(1.8)	16.9	(1.7)	7.2	(1.7)	1.8	(0.7)
Italie (Province de Ligurie)	9.0	(3.5)	14.2	(3.3)	18.2	(2.1)	25.2	(2.6)	20.9	(3.2)	10.1	(2.2)	2.4	(0.9)
Italie (Province de Lombardie)	3.7	(1.0)	9.1	(1.9)	17.6	(2.5)	27.0	(2.4)	25.7	(2.8)	13.2	(2.1)	3.6	(0.9)
Italie (Province des Marches)	4.4	(1.2)	12.0	(2.4)	21.3	(2.4)	26.7	(2.8)	23.6	(2.7)	10.0	(1.6)	1.9	(0.6)
Italie (Province de Molise)	11.2	(1.5)	18.7	(1.8)	24.7	(2.7)	23.9	(2.2)	13.2	(1.7)	7.2	(1.9)	1.1	(0.7)
Italie (Province du Piémont)	6.5	(1.5)	11.8	(2.2)	20.7	(2.5)	25.0	(2.3)	22.9	(3.2)	10.4	(1.8)	2.7	(0.6)
Italie (Province des Pouilles)	6.0	(1.7)	14.5	(1.8)	24.8	(2.6)	24.4	(2.8)	19.4	(2.7)	8.2	(1.9)	2.7	(1.0)
Italie (Province de Sardaigne)	13.2	(1.8)	19.2	(2.5)	26.8	(2.7)	23.4	(2.7)	12.2	(1.9)	4.7	(0.9)	0.5	(0.3)
Italie (Province de Sicile)	16.5	(3.2)	19.8	(2.6)	23.7	(2.7)	19.6	(2.3)	13.6	(2.5)	6.1	(1.1)	0.8	(0.5)
Italie (Province de Toscane)	6.5	(1.3)	13.6	(1.9)	21.7	(2.6)	23.6	(2.0)	20.3	(2.4)	11.7	(2.4)	2.6	(0.9)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	4.0	(1.1)	9.9	(1.6)	18.4	(1.7)	26.3	(3.0)	23.7	(2.4)	13.2	(2.3)	4.4	(1.2)
Italie (Province d'Ombrie)	9.4	(1.8)	13.8	(1.7)	20.5	(1.6)	23.5	(2.9)	20.1	(2.1)	10.2	(1.8)	2.5	(0.9)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	3.8	(1.3)	7.6	(1.3)	21.6	(2.2)	25.7	(3.2)	24.3	(3.6)	13.1	(2.1)	3.9	(0.9)
Italie (Province de Vénétie)	3.4	(0.9)	11.1	(2.2)	20.0	(2.1)	27.4	(2.3)	22.5	(2.3)	12.1	(2.1)	3.4	(0.9)
Royaume-Uni (Angleterre)	5.0	(0.7)	11.9	(1.1)	22.7	(1.4)	27.3	(1.5)	20.3	(1.7)	10.5	(1.2)	2.4	(0.4)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	6.1	(1.2)	13.5	(1.7)	23.7	(1.8)	23.6	(1.9)	19.6	(1.5)	10.8	(1.6)	2.7	(0.7)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	7.4	(1.1)	15.4	(1.4)	26.5	(1.3)	27.3	(1.5)	16.8	(1.2)	5.7	(0.8)	0.9	(0.4)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.3.2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>

[Partie 2/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture mathématique, selon le sexe

Tableau S.I.t

	Niveaux de compétence des filles													
	Sous le niveau 1 (score inférieur à 357.77 points)		Niveau 1 (de 357.77 à 420.07 points)		Niveau 2 (de 420.07 à 482.38 points)		Niveau 3 (de 482.38 à 544.68 points)		Niveau 4 (de 544.68 à 606.99 points)		Niveau 5 (de 606.99 à 669.30 points)		Niveau 6 (score supérieur à 669.30 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées														
Belgique (Communauté flamande)	5.4	(0.9)	9.9	(1.0)	16.9	(1.3)	21.9	(1.2)	23.0	(1.3)	16.9	(1.1)	6.1	(0.9)
Espagne (Andalousie)	15.0	(2.1)	19.7	(2.0)	29.4	(2.1)	23.2	(2.3)	10.1	(2.1)	2.4	(0.8)	0.0	c
Espagne (Aragon)	6.9	(1.5)	13.2	(1.9)	21.7	(2.4)	26.1	(2.2)	21.8	(2.0)	8.4	(1.2)	1.9	(0.6)
Espagne (Asturies)	9.1	(1.4)	12.5	(1.7)	22.6	(2.1)	28.4	(1.8)	19.9	(2.0)	6.7	(1.4)	0.8	(0.5)
Espagne (Baléares)	13.9	(1.8)	19.1	(2.5)	27.1	(2.8)	24.9	(2.6)	12.4	(2.2)	2.4	(1.0)	0.3	(0.2)
Espagne (Pays basque)	4.7	(0.6)	9.7	(0.8)	22.0	(1.0)	30.6	(1.2)	22.8	(1.4)	8.8	(0.8)	1.4	(0.3)
Espagne (Canaries)	20.4	(2.4)	26.9	(2.1)	28.3	(2.3)	17.6	(1.9)	6.1	(1.4)	0.7	(0.4)	0.0	c
Espagne (Cantabrie)	8.6	(1.3)	14.9	(1.8)	23.7	(2.3)	26.1	(1.9)	17.1	(2.1)	7.9	(1.5)	1.7	(0.6)
Espagne (Castilla y León)	4.8	(1.1)	10.3	(1.7)	21.1	(1.9)	29.3	(2.2)	22.7	(2.3)	9.9	(1.5)	1.8	(0.6)
Espagne (Catalogne)	8.4	(1.7)	12.4	(1.7)	25.7	(2.3)	29.2	(2.2)	17.3	(2.2)	6.2	(1.6)	0.7	(0.4)
Espagne (Ceuta et Melilla)	29.2	(1.7)	23.8	(2.1)	22.9	(2.3)	16.5	(1.9)	6.7	(1.2)	0.8	(0.4)	0.0	c
Espagne (Galice)	7.1	(1.4)	15.0	(2.0)	25.1	(2.7)	29.0	(2.9)	18.7	(2.2)	4.7	(1.2)	0.4	(0.3)
Espagne (La Rioja)	10.0	(1.6)	10.8	(1.6)	20.3	(2.4)	27.7	(2.3)	20.5	(1.9)	8.6	(1.4)	2.1	(0.7)
Espagne (Madrid)	6.9	(1.3)	12.8	(1.9)	24.2	(2.1)	29.2	(2.0)	18.5	(1.9)	6.9	(1.4)	1.5	(0.8)
Espagne (Murcie)	8.8	(2.0)	17.3	(2.1)	29.0	(2.5)	27.5	(2.5)	13.2	(1.6)	4.0	(1.1)	0.0	c
Espagne (Navarre)	6.5	(1.4)	10.1	(1.4)	19.1	(2.4)	29.7	(2.8)	24.1	(2.4)	9.2	(1.9)	1.3	(0.5)
Royaume-Uni (Écosse)	6.5	(0.9)	14.0	(1.7)	25.9	(1.6)	25.7	(1.6)	18.2	(1.5)	7.4	(1.0)	2.2	(0.5)
Données non adjugées														
Belgique (Communauté française)	14.7	(1.6)	14.5	(1.3)	19.2	(1.4)	24.2	(1.7)	19.5	(1.7)	6.7	(1.0)	1.2	(0.4)
Belgique (Communauté germanophone)	5.4	(0.9)	9.7	(2.0)	19.7	(2.6)	25.5	(2.4)	28.1	(2.3)	9.8	(1.6)	1.8	(0.9)
Finlande (finnois)	1.7	(0.4)	5.7	(0.8)	14.7	(1.0)	28.3	(1.2)	29.4	(1.4)	16.2	(1.1)	4.0	(0.6)
Finlande (suédois)	1.5	(0.8)	8.0	(1.6)	19.3	(2.0)	30.3	(2.4)	26.1	(2.5)	11.9	(1.8)	2.9	(0.9)
Italie (Province des Abruzzes)	8.5	(1.8)	17.8	(2.5)	27.6	(2.6)	26.2	(2.7)	15.5	(2.5)	3.9	(1.7)	0.4	(0.4)
Italie (Province autonome de Bolzano)	5.5	(1.1)	11.7	(1.4)	23.0	(1.9)	30.6	(2.2)	20.1	(2.0)	8.0	(1.0)	1.3	(0.4)
Italie (Province de Basilicate)	9.4	(1.6)	20.1	(2.2)	29.0	(2.4)	26.2	(2.4)	12.4	(1.6)	2.8	(0.7)	0.2	(0.2)
Italie (Province de Calabre)	14.6	(2.2)	26.8	(2.4)	30.5	(2.3)	19.8	(2.3)	7.0	(1.4)	1.1	(0.6)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	15.4	(2.5)	25.6	(3.3)	30.3	(3.0)	18.4	(2.7)	7.7	(2.0)	2.2	(1.3)	0.5	(0.5)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	10.5	(2.1)	14.9	(2.5)	20.8	(1.9)	25.9	(3.2)	19.0	(2.0)	7.7	(1.4)	1.1	(0.6)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	3.8	(1.6)	10.3	(2.4)	23.1	(2.1)	30.4	(2.6)	22.7	(2.3)	7.9	(1.3)	1.7	(0.7)
Italie (Province du Latium)	9.9	(2.0)	19.8	(2.1)	28.7	(2.3)	24.1	(2.6)	14.0	(2.6)	3.3	(1.1)	0.2	(0.3)
Italie (Province de Ligurie)	6.4	(1.5)	13.3	(2.2)	26.2	(3.1)	31.3	(3.0)	17.0	(2.9)	5.0	(1.3)	0.8	(0.4)
Italie (Province de Lombardie)	5.9	(2.0)	8.7	(1.5)	21.1	(2.4)	29.5	(2.4)	23.9	(2.2)	9.7	(1.5)	1.2	(0.6)
Italie (Province des Marches)	7.7	(1.1)	12.9	(1.6)	23.3	(2.7)	29.8	(2.7)	19.9	(3.0)	5.5	(1.3)	0.9	(0.5)
Italie (Province de Molise)	9.7	(1.4)	18.8	(2.2)	29.3	(3.1)	29.3	(3.1)	11.1	(2.9)	1.6	(0.8)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	10.2	(2.0)	14.3	(2.2)	23.7	(2.3)	25.9	(2.9)	18.8	(2.1)	6.1	(1.1)	1.0	(0.4)
Italie (Province des Pouilles)	7.8	(1.7)	16.4	(2.0)	26.5	(2.7)	25.8	(2.2)	15.8	(2.4)	6.6	(1.8)	1.1	(0.5)
Italie (Province de Sardaigne)	12.0	(2.5)	20.6	(2.8)	30.9	(2.5)	23.1	(2.2)	11.4	(1.8)	1.8	(0.7)	0.0	c
Italie (Province de Sicile)	13.2	(2.2)	23.3	(3.5)	29.5	(2.3)	21.4	(2.5)	9.7	(2.3)	2.6	(1.2)	0.3	(0.2)
Italie (Province de Toscane)	7.6	(1.9)	14.2	(2.3)	23.8	(2.7)	30.5	(2.8)	18.3	(2.3)	5.0	(1.1)	0.8	(0.5)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	4.2	(1.1)	10.7	(1.9)	21.3	(2.4)	31.4	(2.8)	22.5	(2.3)	8.3	(1.3)	1.6	(0.6)
Italie (Province d'Ombrie)	8.7	(1.6)	16.9	(2.2)	24.3	(2.5)	27.7	(2.6)	16.6	(1.7)	4.8	(1.0)	0.9	(0.4)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	6.8	(1.6)	16.1	(2.2)	27.5	(2.7)	25.3	(2.3)	18.2	(1.8)	5.1	(1.3)	1.0	(0.5)
Italie (Province de Vénétie)	5.0	(1.8)	12.2	(2.0)	22.4	(2.2)	29.5	(2.2)	20.6	(2.8)	8.8	(1.5)	1.4	(0.7)
Royaume-Uni (Angleterre)	7.1	(0.7)	15.4	(1.3)	26.8	(1.5)	27.8	(1.7)	15.8	(1.4)	6.0	(0.9)	1.0	(0.3)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	6.8	(1.0)	16.3	(1.5)	25.4	(1.9)	26.1	(1.8)	18.2	(1.3)	6.2	(1.2)	1.0	(0.6)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	9.3	(1.0)	20.3	(1.4)	30.3	(1.6)	24.9	(1.3)	11.7	(1.2)	3.2	(0.6)	0.3	(0.2)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.3.2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>



[Partie 1/1]

Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur l'échelle de culture mathématique

Tableau S.I.u

	Tous les élèves				Différences selon le sexe				Centiles													
	Score moyen		Écart type	Garçons	Filles	Différence (G – F)		5°		10°		25°		75°		90°		95°				
	Score moyen	Er. T.				Diff. de score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.			
			Er. T.	Er. T.	Er. T.															Er. T.	Er. T.	Er. T.
Données adjudgées																						
Belgique (Communauté flamande)	537	(3.1)	99	(1.8)	546	(3.6)	527	(3.9)	19	(4.5)	366	(5.4)	402	(4.6)	466	(4.4)	613	(3.6)	663	(3.7)	689	(4.0)
Espagne (Andalousie)	462	(5.2)	89	(2.7)	474	(5.5)	448	(6.2)	26	(5.0)	307	(11.7)	344	(9.2)	404	(6.1)	524	(5.9)	575	(6.8)	600	(7.9)
Espagne (Aragon)	506	(5.2)	96	(2.9)	515	(7.5)	496	(5.0)	19	(7.3)	340	(10.9)	379	(8.8)	443	(5.8)	573	(5.8)	626	(6.7)	656	(7.4)
Espagne (Asturies)	494	(4.6)	94	(2.5)	499	(5.4)	487	(5.2)	12	(5.0)	324	(8.5)	367	(8.1)	435	(6.7)	560	(5.5)	607	(6.8)	633	(6.0)
Espagne (Baléares)	464	(4.5)	93	(2.7)	475	(4.8)	454	(5.7)	21	(5.4)	303	(9.5)	342	(6.4)	405	(5.9)	531	(4.7)	580	(5.5)	606	(4.1)
Espagne (Pays basque)	510	(2.8)	87	(1.8)	513	(3.8)	506	(2.6)	8	(3.3)	355	(7.3)	396	(5.3)	455	(3.6)	570	(3.1)	618	(2.8)	644	(3.1)
Espagne (Canaries)	435	(4.1)	82	(1.9)	443	(4.1)	426	(4.9)	17	(3.9)	301	(9.8)	328	(6.1)	378	(5.5)	494	(4.3)	541	(4.9)	568	(5.5)
Espagne (Cantabrie)	495	(5.0)	95	(2.6)	503	(5.2)	486	(6.4)	17	(6.0)	335	(7.2)	370	(6.2)	431	(5.8)	562	(6.5)	616	(7.1)	645	(7.4)
Espagne (Castilla y León)	514	(5.3)	92	(2.2)	522	(6.8)	507	(5.2)	14	(5.6)	356	(12.2)	392	(7.7)	455	(6.2)	577	(5.6)	629	(7.1)	657	(7.4)
Espagne (Catalogne)	496	(6.0)	90	(2.2)	506	(6.4)	485	(6.7)	22	(4.9)	338	(9.2)	377	(8.9)	439	(7.4)	558	(6.5)	609	(7.5)	636	(8.9)
Espagne (Ceuta et Melilla)	417	(2.4)	101	(2.3)	422	(3.8)	412	(2.9)	11	(4.6)	255	(6.7)	289	(4.9)	346	(3.8)	490	(4.4)	549	(6.4)	576	(7.5)
Espagne (Galice)	489	(4.3)	84	(1.6)	494	(4.5)	484	(5.2)	11	(4.6)	344	(7.1)	380	(5.9)	435	(5.2)	550	(4.6)	594	(5.0)	617	(5.8)
Espagne (La Rioja)	504	(2.7)	101	(2.7)	513	(3.6)	494	(3.6)	19	(4.7)	326	(11.3)	369	(7.8)	440	(5.2)	574	(4.1)	628	(6.2)	660	(6.7)
Espagne (Madrid)	496	(4.4)	88	(2.1)	502	(5.0)	491	(5.6)	11	(6.0)	349	(7.7)	380	(6.6)	438	(5.5)	557	(5.1)	608	(6.8)	634	(5.8)
Espagne (Murcie)	478	(5.6)	84	(2.5)	486	(5.5)	469	(6.7)	17	(4.4)	334	(9.3)	370	(8.9)	422	(7.4)	538	(6.4)	585	(6.1)	611	(5.1)
Espagne (Navarre)	511	(3.6)	88	(2.3)	518	(4.4)	504	(4.4)	14	(5.3)	351	(12.2)	393	(8.5)	456	(5.4)	574	(4.0)	618	(5.8)	643	(6.6)
Royaume-Uni (Écosse)	499	(3.3)	93	(1.8)	506	(4.5)	492	(3.5)	14	(4.8)	348	(5.1)	381	(5.2)	436	(3.8)	563	(4.9)	619	(5.0)	651	(6.0)
Données non adjudgées																						
Belgique (Communauté française)	488	(3.9)	104	(2.9)	501	(5.9)	476	(4.4)	25	(6.8)	308	(8.0)	345	(6.9)	416	(5.9)	566	(4.4)	617	(4.4)	644	(4.6)
Belgique (Communauté germanophone)	517	(2.5)	88	(1.8)	523	(3.4)	511	(3.9)	11	(5.4)	365	(7.5)	396	(4.7)	455	(5.8)	582	(3.1)	625	(4.9)	651	(5.7)
Finlande (finnois)	541	(2.3)	82	(1.2)	543	(2.7)	540	(2.7)	3	(2.7)	400	(4.9)	432	(3.9)	488	(3.1)	600	(2.6)	644	(2.7)	670	(3.7)
Finlande (suédois)	527	(2.9)	81	(1.7)	528	(4.0)	525	(3.7)	2	(5.1)	392	(6.8)	421	(4.1)	471	(4.1)	582	(5.0)	630	(6.5)	656	(6.7)
Italie (Province des Abruzzes)	476	(6.7)	88	(4.2)	480	(7.5)	471	(7.3)	8	(6.3)	324	(12.0)	362	(9.4)	417	(6.2)	538	(8.5)	587	(11.3)	612	(11.2)
Italie (Province autonome de Bolzano)	507	(3.2)	90	(3.1)	515	(4.7)	499	(2.8)	16	(4.1)	354	(12.8)	390	(8.1)	449	(5.0)	570	(3.3)	623	(3.4)	650	(4.0)
Italie (Province de Basilicate)	474	(4.4)	84	(2.5)	484	(6.0)	464	(4.8)	20	(6.4)	340	(7.5)	367	(7.9)	415	(6.3)	532	(5.0)	584	(6.6)	615	(8.0)
Italie (Province de Calabre)	442	(5.1)	79	(2.3)	446	(6.1)	438	(5.7)	8	(6.3)	317	(6.3)	341	(6.7)	387	(6.1)	495	(5.4)	546	(7.5)	577	(8.7)
Italie (Province de Campanie)	447	(7.8)	90	(6.5)	452	(8.8)	439	(8.9)	13	(8.4)	304	(18.0)	339	(9.1)	388	(6.1)	504	(9.3)	560	(11.9)	597	(18.8)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	503	(4.7)	98	(3.7)	522	(6.2)	484	(5.9)	38	(8.0)	332	(12.5)	370	(11.7)	435	(7.9)	574	(5.4)	627	(5.6)	655	(6.9)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	510	(4.6)	88	(3.7)	514	(5.6)	505	(5.5)	9	(6.0)	360	(11.6)	395	(9.1)	454	(5.4)	571	(4.5)	622	(4.0)	649	(6.3)
Italie (Province du Latium)	473	(5.5)	88	(3.4)	480	(6.6)	464	(6.7)	16	(8.1)	330	(8.4)	358	(6.9)	412	(5.4)	535	(8.7)	589	(9.4)	617	(13.0)
Italie (Province de Ligurie)	491	(9.3)	90	(4.0)	497	(14.9)	485	(6.2)	11	(14.2)	335	(16.4)	370	(13.8)	432	(13.2)	554	(8.8)	604	(7.5)	633	(7.5)
Italie (Province de Lombardie)	516	(5.6)	86	(3.0)	523	(7.1)	508	(7.7)	16	(9.4)	361	(12.4)	399	(12.5)	459	(8.0)	577	(5.5)	623	(6.1)	650	(5.9)
Italie (Province des Marches)	499	(4.5)	86	(2.3)	507	(7.5)	488	(3.5)	19	(7.9)	349	(10.2)	384	(6.2)	443	(6.3)	559	(5.4)	605	(5.4)	631	(5.8)
Italie (Province de Molise)	467	(2.7)	85	(2.5)	472	(3.9)	461	(3.0)	11	(4.3)	323	(8.9)	355	(5.4)	410	(3.9)	525	(6.4)	578	(6.7)	608	(10.9)
Italie (Province du Piémont)	493	(6.0)	93	(2.7)	505	(7.5)	481	(6.3)	24	(7.1)	335	(12.4)	369	(10.2)	431	(7.4)	559	(6.3)	607	(6.3)	638	(5.5)
Italie (Province des Pouilles)	488	(6.9)	88	(3.8)	495	(7.2)	481	(8.1)	13	(6.9)	344	(9.3)	374	(9.1)	427	(6.3)	550	(11.0)	604	(9.1)	634	(10.3)
Italie (Province de Sardaigne)	456	(5.2)	86	(3.4)	459	(5.8)	454	(6.6)	6	(7.1)	311	(13.9)	347	(7.6)	401	(6.3)	514	(5.5)	566	(4.9)	593	(5.7)
Italie (Province de Sicile)	450	(8.8)	98	(8.8)	454	(10.9)	447	(9.6)	6	(10.4)	294	(20.5)	334	(11.8)	392	(8.3)	515	(9.0)	574	(9.8)	605	(9.6)
Italie (Province de Toscane)	493	(5.4)	90	(3.4)	501	(6.9)	485	(5.9)	16	(7.6)	339	(9.1)	374	(7.6)	434	(7.0)	557	(7.3)	608	(9.2)	639	(8.6)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	514	(2.5)	86	(2.1)	522	(4.0)	506	(5.2)	16	(7.9)	366	(8.0)	400	(5.2)	457	(4.8)	574	(3.3)	623	(3.8)	652	(6.0)
Italie (Province d'Ombrie)	486	(4.1)	93	(2.7)	494	(6.2)	478	(4.4)	16	(7.0)	331	(6.6)	364	(7.0)	422	(6.4)	551	(4.4)	603	(5.5)	632	(7.6)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	502	(2.3)	86	(2.2)	522	(3.2)	483	(3.4)	39	(4.6)	357	(5.9)	390	(7.4)	444	(4.1)	565	(3.5)	614	(6.0)	642	(6.3)
Italie (Province de Vénétie)	508	(5.6)	86	(2.9)	515	(7.1)	501	(7.5)	15	(10.0)	364	(9.7)	395	(8.4)	449	(7.5)	568	(7.3)	619	(7.4)	647	(7.8)
Royaume-Uni (Angleterre)	493	(2.9)	87	(1.5)	504	(3.9)	483	(3.9)	21	(5.3)	349	(4.3)	381	(4.1)	435	(3.6)	552	(3.9)	606	(4.5)	634	(3.9)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	492	(3.1)	89	(2.1)	501	(5.9)	484	(4.0)	17	(7.8)	348	(4.2)	378	(4.6)	429	(4.1)	557	(3.6)	608	(5.1)	637	(5.2)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	472	(3.0)	82	(1.5)	482	(3.6)	462	(3.2)	20	(3.3)	336	(5.3)	366	(4.6)	417	(3.4)	528	(3.9)	578	(4.1)	607	(4.5)

Remarques : voir les données nationales dans le tableau I.3.3. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>

[Partie 1/1]

Tableau S.I.v Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture scientifique

	Niveaux de compétence													
	Sous le niveau 1 (score inférieur à 334.94 points)		Niveau 1 (de 334.94 à 409.54 points)		Niveau 2 (de 409.54 à 484.14 points)		Niveau 3 (de 484.14 à 558.73 points)		Niveau 4 (de 558.73 à 633.33 points)		Niveau 5 (de 633.33 à 707.93 points)		Niveau 6 (score supérieur à 707.93 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjudgées														
Belgique (Communauté flamande)	3.8	(0.5)	9.1	(0.9)	19.1	(0.8)	27.6	(1.0)	26.9	(1.0)	12.0	(0.9)	1.5	(0.3)
Espagne (Andalousie)	7.0	(1.1)	16.9	(1.8)	31.2	(1.6)	29.5	(1.9)	13.2	(1.5)	2.3	(0.6)	0.0	c
Espagne (Aragon)	3.5	(0.7)	10.3	(1.3)	23.8	(1.7)	34.5	(1.7)	22.8	(1.6)	4.9	(0.9)	0.4	(0.2)
Espagne (Asturies)	4.5	(0.8)	11.9	(1.1)	23.2	(1.5)	32.5	(1.6)	21.7	(1.6)	5.8	(1.1)	0.4	(0.3)
Espagne (Baléares)	8.3	(1.2)	18.7	(2.0)	31.9	(2.1)	27.3	(1.9)	12.2	(1.4)	1.5	(0.4)	0.1	(0.1)
Espagne (Pays basque)	2.6	(0.5)	11.2	(0.8)	29.4	(1.0)	35.9	(1.0)	17.7	(1.0)	3.1	(0.4)	0.2	(0.1)
Espagne (Canaries)	9.4	(1.3)	22.3	(1.8)	31.5	(1.9)	25.3	(1.7)	9.6	(1.3)	1.7	(0.4)	0.0	c
Espagne (Cantabrie)	4.0	(0.7)	12.2	(1.2)	25.3	(1.6)	31.4	(1.5)	20.9	(1.7)	5.6	(0.9)	0.6	(0.3)
Espagne (Castilla y León)	2.5	(0.6)	8.9	(1.1)	22.0	(1.6)	34.6	(1.4)	24.0	(1.5)	7.4	(1.1)	0.6	(0.3)
Espagne (Catalogne)	3.9	(1.0)	12.4	(1.4)	25.5	(1.9)	32.5	(2.1)	21.0	(1.9)	4.4	(1.1)	0.3	(0.3)
Espagne (Ceuta et Melilla)	24.0	(1.2)	23.5	(1.4)	24.3	(1.6)	18.7	(1.0)	7.8	(0.9)	1.6	(0.5)	0.1	(0.1)
Espagne (Galice)	3.0	(0.6)	10.3	(1.1)	24.0	(1.6)	34.5	(1.6)	22.6	(2.0)	5.3	(1.0)	0.3	(0.2)
Espagne (La Rioja)	3.9	(0.7)	10.2	(1.3)	22.1	(1.8)	33.2	(1.9)	23.7	(1.4)	6.5	(0.9)	0.5	(0.3)
Espagne (Madrid)	2.6	(0.6)	10.5	(1.2)	24.5	(1.9)	33.7	(1.8)	22.7	(1.8)	5.7	(1.1)	0.4	(0.2)
Espagne (Murcie)	4.2	(1.0)	15.5	(1.4)	29.1	(1.8)	31.7	(1.6)	16.8	(1.9)	2.7	(0.6)	0.0	c
Espagne (Navarre)	2.6	(0.5)	10.2	(1.2)	25.3	(1.4)	32.4	(1.4)	23.5	(1.4)	5.4	(0.7)	0.6	(0.3)
Royaume-Uni (Écosse)	3.1	(0.4)	11.0	(0.8)	24.0	(1.2)	28.9	(1.0)	22.0	(1.1)	9.3	(0.9)	1.7	(0.3)
Données non adjudgées														
Belgique (Communauté française)	9.7	(1.1)	15.0	(1.0)	22.6	(1.2)	26.6	(1.3)	20.4	(1.2)	5.3	(0.7)	0.5	(0.2)
Belgique (Communauté germanophone)	2.3	(0.6)	9.7	(1.2)	22.1	(1.9)	30.2	(1.9)	26.0	(1.8)	8.9	(1.2)	0.7	(0.4)
Finlande (finnois)	1.1	(0.2)	4.8	(0.4)	14.8	(0.8)	28.6	(1.0)	31.5	(1.2)	15.8	(0.8)	3.4	(0.4)
Finlande (suédois)	1.6	(0.5)	7.3	(0.9)	21.8	(1.7)	31.4	(1.8)	26.9	(1.6)	9.3	(1.0)	1.6	(0.4)
Italie (Province des Abruzzes)	5.7	(1.3)	15.6	(1.7)	28.4	(2.3)	30.5	(1.6)	16.2	(1.9)	3.2	(0.9)	0.2	(0.2)
Italie (Province autonome de Bolzano)	3.1	(0.7)	9.9	(0.8)	22.4	(1.5)	33.4	(1.7)	22.2	(1.2)	8.1	(0.8)	0.8	(0.3)
Italie (Province de Basilicate)	6.3	(1.0)	20.3	(1.8)	31.0	(1.4)	27.9	(1.8)	12.0	(1.0)	2.4	(0.5)	0.0	c
Italie (Province de Calabre)	10.8	(1.7)	24.3	(1.7)	33.1	(2.0)	22.4	(1.9)	8.2	(1.1)	1.1	(0.3)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	11.3	(2.1)	22.0	(1.9)	31.4	(1.9)	24.0	(1.9)	9.6	(1.7)	1.6	(0.5)	0.0	c
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	5.3	(1.2)	10.7	(1.2)	22.4	(1.7)	29.0	(2.1)	23.3	(1.8)	8.5	(1.2)	0.8	(0.3)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	3.2	(1.1)	7.9	(1.2)	20.2	(1.8)	31.8	(2.0)	25.6	(1.5)	10.1	(1.1)	1.2	(0.5)
Italie (Province du Latium)	5.4	(1.0)	16.0	(1.7)	27.8	(2.2)	30.3	(1.7)	17.0	(1.5)	3.4	(0.9)	0.0	c
Italie (Province de Ligurie)	5.5	(1.8)	11.9	(2.0)	23.3	(2.1)	33.2	(2.6)	19.5	(2.3)	6.1	(1.2)	0.5	(0.3)
Italie (Province de Lombardie)	3.3	(1.0)	7.7	(1.5)	18.1	(2.0)	33.2	(1.8)	27.3	(2.0)	9.4	(1.2)	1.1	(0.4)
Italie (Province des Marches)	3.6	(1.0)	11.8	(2.4)	23.3	(2.1)	32.6	(2.3)	22.4	(1.7)	5.7	(0.9)	0.5	(0.2)
Italie (Province de Molise)	6.3	(1.0)	16.8	(1.4)	32.3	(2.1)	30.6	(1.7)	11.9	(1.1)	2.1	(0.5)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	4.3	(1.0)	12.6	(1.9)	24.4	(1.8)	29.6	(1.8)	22.3	(1.7)	6.1	(0.9)	0.6	(0.3)
Italie (Province des Pouilles)	4.8	(1.1)	14.0	(1.5)	27.6	(2.3)	29.8	(1.7)	18.9	(1.9)	4.5	(1.1)	0.4	(0.3)
Italie (Province de Sardaigne)	6.0	(1.2)	17.3	(1.7)	30.3	(2.0)	29.1	(1.6)	14.1	(1.4)	3.2	(0.7)	0.0	c
Italie (Province de Sicile)	11.7	(2.2)	21.0	(2.6)	28.3	(2.1)	26.0	(2.6)	10.8	(1.7)	2.1	(0.7)	0.0	c
Italie (Province de Toscane)	4.5	(1.3)	12.8	(1.3)	24.7	(1.6)	30.8	(2.0)	20.2	(1.7)	6.4	(1.4)	0.7	(0.4)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	2.8	(0.7)	9.2	(1.2)	20.5	(1.4)	30.9	(2.4)	24.9	(2.0)	10.2	(1.0)	1.4	(0.5)
Italie (Province d'Ombrie)	5.2	(1.3)	12.6	(1.3)	24.9	(1.6)	30.2	(1.9)	20.7	(1.5)	5.8	(0.8)	0.6	(0.3)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	2.4	(0.7)	8.4	(1.1)	21.3	(1.7)	33.2	(2.0)	25.5	(1.9)	8.1	(0.9)	1.1	(0.4)
Italie (Province de Vénétie)	2.4	(0.7)	9.3	(1.6)	21.3	(2.3)	33.3	(2.1)	24.7	(1.9)	8.3	(1.2)	0.7	(0.3)
Royaume-Uni (Angleterre)	3.8	(0.4)	11.0	(0.8)	22.3	(0.9)	28.8	(1.2)	22.5	(1.0)	9.7	(0.7)	1.9	(0.3)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	4.4	(1.2)	12.3	(0.9)	21.8	(1.3)	28.2	(1.5)	21.6	(1.1)	9.7	(1.1)	2.1	(0.4)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	4.8	(0.6)	13.9	(1.1)	26.3	(1.2)	29.2	(1.1)	18.1	(0.9)	6.8	(0.6)	1.0	(0.2)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.3.4.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>



[Partie 1/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture scientifique, selon le sexe

Tableau S.I.w

	Niveaux de compétence des garçons													
	Sous le niveau 1 (score inférieur à 334.94 points)		Niveau 1 (de 334.94 à 409.54 points)		Niveau 2 (de 409.54 à 484.14 points)		Niveau 3 (de 484.14 à 558.73 points)		Niveau 4 (de 558.73 à 633.33 points)		Niveau 5 (de 633.33 à 707.93 points)		Niveau 6 (score supérieur à 707.93 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjudgées														
Belgique (Communauté flamande)	3.8	(0.6)	9.1	(1.1)	19.0	(1.0)	26.2	(1.2)	26.8	(1.2)	13.1	(1.2)	1.9	(0.5)
Espagne (Andalousie)	6.4	(1.4)	15.7	(1.9)	29.0	(2.1)	30.5	(2.1)	15.1	(1.8)	3.3	(1.1)	0.0	c
Espagne (Aragon)	3.9	(1.1)	10.4	(1.5)	21.8	(2.1)	33.8	(2.5)	23.5	(2.0)	6.1	(1.2)	0.5	(0.5)
Espagne (Asturies)	4.4	(1.1)	12.2	(1.7)	20.6	(2.1)	31.1	(2.2)	23.6	(2.4)	7.6	(1.6)	0.5	(0.5)
Espagne (Baléares)	8.9	(1.9)	17.3	(2.2)	29.6	(2.7)	28.0	(2.1)	13.9	(1.8)	2.2	(0.8)	0.1	(0.2)
Espagne (Pays basque)	2.7	(0.6)	11.7	(1.2)	27.8	(1.2)	34.0	(1.2)	19.5	(1.3)	4.0	(0.6)	0.3	(0.1)
Espagne (Canaries)	8.3	(1.3)	22.2	(1.9)	29.5	(1.9)	25.8	(2.2)	11.8	(1.9)	2.3	(0.8)	0.0	c
Espagne (Cantabrie)	4.0	(1.0)	11.6	(1.6)	23.6	(2.1)	30.3	(2.1)	22.9	(2.1)	6.6	(1.0)	0.9	(0.5)
Espagne (Castilla y León)	2.9	(0.8)	10.0	(1.8)	19.9	(1.7)	32.2	(2.1)	25.4	(1.9)	8.7	(1.4)	0.9	(0.4)
Espagne (Catalogne)	3.8	(1.2)	12.1	(1.7)	23.3	(2.3)	32.1	(2.7)	22.9	(2.2)	5.4	(1.5)	0.3	(0.4)
Espagne (Ceuta et Melilla)	26.0	(1.8)	21.2	(1.9)	24.4	(2.3)	18.0	(1.6)	8.4	(1.2)	1.8	(0.9)	0.0	c
Espagne (Galice)	3.8	(0.9)	10.3	(1.6)	24.0	(2.3)	32.1	(2.3)	23.4	(2.7)	5.9	(1.2)	0.3	(0.3)
Espagne (La Rioja)	4.1	(0.8)	10.9	(1.9)	21.8	(2.7)	31.1	(2.5)	23.5	(2.1)	8.1	(1.2)	0.6	(0.4)
Espagne (Madrid)	3.3	(1.0)	11.2	(1.6)	23.5	(2.2)	30.6	(2.2)	24.3	(2.1)	6.6	(1.3)	0.5	(0.3)
Espagne (Murcie)	2.7	(0.9)	13.7	(1.7)	27.4	(2.3)	31.8	(2.3)	20.4	(2.7)	3.9	(1.0)	0.0	c
Espagne (Navarre)	2.4	(0.7)	10.1	(1.5)	24.0	(2.4)	31.6	(2.2)	24.4	(1.7)	6.6	(1.1)	0.9	(0.5)
Royaume-Uni (Écosse)	3.3	(0.6)	10.6	(1.2)	22.5	(1.4)	28.5	(1.3)	22.8	(1.7)	10.4	(1.3)	2.0	(0.4)
Données non adjudgées														
Belgique (Communauté française)	10.3	(1.9)	14.1	(1.3)	21.3	(1.6)	25.2	(1.8)	21.7	(1.9)	6.8	(1.0)	0.6	(0.3)
Belgique (Communauté germanophone)	2.4	(1.1)	11.2	(1.6)	22.3	(2.5)	27.5	(2.5)	25.7	(2.8)	10.7	(1.6)	0.0	c
Finlande (finnois)	1.3	(0.3)	6.0	(0.7)	17.2	(1.1)	28.5	(1.7)	28.8	(1.7)	14.8	(1.0)	3.3	(0.4)
Finlande (suédois)	2.2	(0.9)	8.4	(1.5)	23.9	(2.6)	29.4	(2.1)	25.8	(2.7)	8.4	(1.7)	1.8	(0.7)
Italie (Province des Abruzzes)	5.9	(1.8)	16.9	(2.1)	29.1	(2.7)	28.7	(2.1)	16.0	(2.5)	3.1	(1.1)	0.3	(0.3)
Italie (Province autonome de Bolzano)	3.4	(1.0)	10.6	(1.5)	22.4	(2.4)	30.9	(2.7)	21.9	(1.8)	9.8	(0.9)	1.1	(0.5)
Italie (Province de Basilicate)	6.4	(1.7)	21.4	(2.6)	29.7	(1.9)	25.9	(2.6)	13.1	(1.6)	3.3	(0.8)	0.0	c
Italie (Province de Calabre)	12.5	(2.4)	26.9	(2.0)	31.0	(2.5)	20.8	(2.1)	7.4	(1.5)	1.4	(0.5)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	13.7	(2.7)	24.0	(2.3)	30.0	(2.1)	21.3	(2.4)	9.4	(2.0)	1.5	(0.7)	0.0	c
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	4.3	(1.2)	9.3	(1.4)	21.3	(2.3)	28.3	(2.7)	24.8	(2.2)	10.8	(1.6)	1.2	(0.5)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	4.4	(1.6)	10.2	(1.6)	19.6	(2.0)	29.4	(2.6)	23.9	(2.1)	11.3	(1.4)	1.3	(0.5)
Italie (Province du Latium)	5.0	(1.1)	17.6	(2.6)	28.2	(2.5)	27.9	(2.3)	17.1	(1.8)	4.1	(1.1)	0.0	c
Italie (Province de Ligurie)	6.9	(2.8)	13.9	(2.9)	22.6	(2.2)	29.9	(3.1)	18.7	(3.2)	7.2	(1.9)	0.7	(0.4)
Italie (Province de Lombardie)	4.1	(1.3)	8.1	(1.8)	16.8	(2.8)	31.7	(2.3)	26.7	(3.2)	11.2	(1.8)	1.4	(0.5)
Italie (Province des Marches)	3.5	(1.3)	13.0	(4.0)	23.3	(3.0)	31.7	(3.7)	21.8	(2.8)	6.0	(1.1)	0.7	(0.4)
Italie (Province de Molise)	7.2	(1.3)	16.9	(2.0)	31.1	(2.6)	28.3	(2.5)	13.2	(1.9)	3.3	(1.0)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	3.3	(0.8)	11.3	(1.8)	23.7	(2.9)	29.4	(2.3)	23.9	(2.2)	7.6	(1.5)	0.8	(0.4)
Italie (Province des Pouilles)	5.1	(1.9)	14.1	(1.8)	26.6	(2.9)	28.4	(2.3)	19.6	(2.3)	5.6	(1.4)	0.5	(0.4)
Italie (Province de Sardaigne)	7.0	(1.6)	17.2	(2.4)	30.9	(2.2)	27.3	(2.1)	13.5	(1.8)	3.8	(1.1)	0.0	c
Italie (Province de Sicile)	14.1	(3.2)	21.8	(3.1)	25.3	(2.5)	23.2	(2.9)	12.6	(1.8)	2.8	(1.0)	0.0	c
Italie (Province de Toscane)	4.8	(1.8)	13.9	(2.3)	25.2	(2.5)	27.7	(2.7)	19.4	(2.5)	8.0	(1.8)	1.0	(0.6)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	2.6	(0.8)	10.1	(1.4)	20.1	(1.9)	28.9	(2.4)	23.5	(2.3)	12.3	(1.4)	2.4	(0.9)
Italie (Province d'Ombrie)	6.7	(1.7)	13.5	(2.0)	23.4	(1.9)	28.1	(2.3)	20.3	(2.3)	7.0	(1.1)	0.9	(0.6)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	2.9	(1.0)	7.4	(1.8)	18.4	(2.5)	30.9	(2.6)	28.0	(3.5)	10.8	(1.5)	1.5	(0.7)
Italie (Province de Vénétie)	2.7	(1.0)	10.6	(2.4)	21.8	(2.4)	30.8	(2.8)	24.4	(3.1)	9.1	(1.6)	0.7	(0.5)
Royaume-Uni (Angleterre)	4.0	(0.7)	10.3	(1.0)	21.6	(1.3)	27.5	(1.5)	23.2	(1.5)	10.8	(1.1)	2.5	(0.4)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	5.2	(1.9)	12.0	(1.7)	21.7	(2.2)	25.6	(1.9)	21.9	(1.9)	10.9	(1.8)	2.8	(0.7)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	5.4	(0.8)	13.3	(1.4)	24.3	(1.7)	28.6	(1.4)	19.1	(1.3)	8.1	(1.0)	1.3	(0.4)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.3.5.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932267035>

[Partie 2/2]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture scientifique, selon le sexe

Tableau S.I.w

	Niveaux de compétence des filles													
	Sous le niveau 1 (score inférieur à 334.94 points)		Niveau 1 (de 334.94 à 409.54 points)		Niveau 2 (de 409.54 à 484.14 points)		Niveau 3 (de 484.14 à 558.73 points)		Niveau 4 (de 558.73 à 633.33 points)		Niveau 5 (de 633.33 à 707.93 points)		Niveau 6 (score supérieur à 707.93 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées														
Belgique (Communauté flamande)	3.8	(0.6)	9.0	(1.0)	19.2	(1.2)	29.2	(1.4)	26.9	(1.4)	10.8	(1.0)	1.1	(0.3)
Espagne (Andalousie)	7.6	(1.5)	18.3	(2.4)	33.6	(2.5)	28.3	(2.6)	11.0	(2.0)	1.2	(0.5)	0.0	c
Espagne (Aragon)	3.0	(0.6)	10.2	(1.5)	25.7	(2.3)	35.2	(2.1)	22.0	(2.2)	3.7	(1.2)	0.0	c
Espagne (Asturies)	4.7	(1.0)	11.5	(1.5)	26.1	(2.0)	34.0	(2.2)	19.5	(2.3)	3.8	(0.9)	0.4	(0.4)
Espagne (Baléares)	7.6	(1.9)	20.2	(2.6)	34.2	(3.4)	26.6	(3.6)	10.5	(2.0)	0.9	(0.5)	0.0	c
Espagne (Pays basque)	2.5	(0.5)	10.7	(0.8)	31.0	(1.4)	37.9	(1.7)	15.7	(1.3)	2.1	(0.5)	0.0	c
Espagne (Canaries)	10.7	(2.1)	22.5	(2.8)	33.7	(2.7)	24.8	(2.0)	7.3	(1.3)	1.0	(0.4)	0.0	c
Espagne (Cantabrie)	4.1	(0.9)	12.7	(1.8)	26.9	(2.3)	32.6	(2.4)	18.8	(2.1)	4.5	(1.2)	0.3	(0.2)
Espagne (Castilla y León)	2.1	(0.8)	7.9	(1.3)	24.1	(2.3)	36.9	(2.0)	22.7	(2.2)	6.1	(1.3)	0.3	(0.3)
Espagne (Catalogne)	3.9	(1.1)	12.7	(1.9)	27.8	(2.3)	33.0	(2.6)	18.9	(2.3)	3.4	(1.1)	0.3	(0.3)
Espagne (Ceuta et Melilla)	22.1	(1.7)	25.8	(2.2)	24.2	(2.3)	19.3	(1.5)	7.2	(1.3)	1.4	(0.5)	0.0	c
Espagne (Galice)	2.2	(0.7)	10.3	(1.5)	23.9	(1.8)	36.8	(1.9)	21.8	(2.0)	4.6	(1.2)	0.0	c
Espagne (La Rioja)	3.6	(1.1)	9.4	(1.3)	22.5	(2.3)	35.4	(2.5)	24.0	(2.0)	4.7	(1.2)	0.0	c
Espagne (Madrid)	1.8	(0.6)	9.7	(1.6)	25.5	(2.9)	36.7	(2.3)	21.0	(2.3)	4.9	(1.4)	0.3	(0.3)
Espagne (Murcie)	5.6	(1.5)	17.2	(1.9)	30.8	(2.2)	31.5	(2.5)	13.2	(2.2)	1.6	(0.5)	0.0	c
Espagne (Navarre)	2.7	(0.9)	10.3	(1.5)	26.8	(2.7)	33.2	(2.6)	22.5	(2.1)	4.1	(1.0)	0.4	(0.3)
Royaume-Uni (Écosse)	2.9	(0.6)	11.5	(1.2)	25.6	(1.7)	29.2	(1.3)	21.2	(1.5)	8.2	(1.3)	1.4	(0.4)
Données non adjugées														
Belgique (Communauté française)	9.0	(1.4)	15.9	(1.2)	23.9	(1.5)	28.0	(1.6)	19.0	(1.4)	3.8	(0.7)	0.4	(0.2)
Belgique (Communauté germanophone)	2.1	(0.8)	8.2	(1.7)	22.0	(3.0)	33.1	(2.6)	26.5	(2.0)	7.1	(1.6)	1.1	(0.6)
Finlande (finnois)	0.9	(0.2)	3.5	(0.5)	12.4	(1.1)	28.7	(1.3)	34.3	(1.2)	16.8	(1.0)	3.5	(0.5)
Finlande (suédois)	1.0	(0.5)	6.1	(1.1)	19.9	(1.9)	33.4	(2.4)	28.0	(2.5)	10.3	(1.9)	1.3	(0.7)
Italie (Province des Abruzzes)	5.6	(1.3)	14.2	(2.0)	27.7	(2.9)	32.5	(2.5)	16.5	(2.6)	3.4	(1.0)	0.0	c
Italie (Province autonome de Bolzano)	2.8	(0.9)	9.3	(1.0)	22.5	(1.6)	35.9	(1.9)	22.6	(1.8)	6.5	(1.1)	0.5	(0.3)
Italie (Province de Basilicate)	6.3	(1.1)	19.1	(2.1)	32.4	(2.0)	30.1	(2.2)	10.7	(1.4)	1.4	(0.5)	0.0	c
Italie (Province de Calabre)	9.1	(1.9)	21.7	(2.4)	35.3	(2.5)	24.1	(2.5)	9.1	(1.6)	0.8	(0.4)	0.0	c
Italie (Province de Campanie)	8.1	(1.7)	19.6	(2.6)	33.4	(3.1)	27.6	(2.4)	9.8	(2.2)	1.6	(0.7)	0.0	c
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	6.2	(1.6)	12.1	(1.7)	23.4	(2.3)	29.7	(2.6)	21.9	(2.2)	6.2	(1.3)	0.5	(0.3)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	1.8	(0.9)	5.5	(1.6)	20.8	(2.5)	34.4	(3.7)	27.5	(2.6)	8.8	(1.6)	1.2	(0.6)
Italie (Province du Latium)	5.9	(1.8)	14.2	(1.9)	27.3	(3.0)	33.1	(2.6)	16.8	(2.1)	2.6	(0.9)	0.0	c
Italie (Province de Ligurie)	4.0	(1.3)	9.6	(1.7)	24.1	(3.2)	37.0	(3.3)	20.3	(2.6)	4.8	(1.2)	0.0	c
Italie (Province de Lombardie)	2.3	(1.0)	7.2	(1.9)	19.5	(3.1)	34.8	(2.4)	27.9	(2.5)	7.4	(1.3)	0.8	(0.5)
Italie (Province des Marches)	3.8	(1.2)	10.5	(1.8)	23.3	(2.3)	33.8	(1.9)	23.0	(2.1)	5.3	(1.2)	0.3	(0.3)
Italie (Province de Molise)	5.3	(1.2)	16.8	(2.6)	33.5	(3.9)	33.0	(2.9)	10.5	(1.8)	0.8	(0.6)	0.0	c
Italie (Province du Piémont)	5.3	(2.0)	13.8	(2.6)	25.1	(2.3)	29.8	(3.1)	20.8	(2.4)	4.8	(1.2)	0.3	(0.3)
Italie (Province des Pouilles)	4.4	(1.0)	13.8	(2.2)	28.6	(2.9)	31.1	(2.6)	18.2	(2.3)	3.5	(1.2)	0.3	(0.4)
Italie (Province de Sardaigne)	4.9	(1.6)	17.4	(2.3)	29.6	(2.8)	30.7	(2.6)	14.7	(1.7)	2.6	(0.7)	0.0	c
Italie (Province de Sicile)	9.3	(2.0)	20.4	(3.4)	31.2	(2.9)	28.6	(3.7)	9.1	(2.1)	1.4	(0.7)	0.0	c
Italie (Province de Toscane)	4.1	(1.5)	11.5	(1.7)	24.2	(2.4)	34.1	(2.5)	21.1	(2.2)	4.6	(1.4)	0.4	(0.3)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	3.1	(1.3)	8.3	(2.0)	20.8	(2.3)	33.1	(3.4)	26.4	(2.9)	7.9	(1.7)	0.4	(0.4)
Italie (Province d'Ombrie)	3.7	(1.5)	11.7	(2.0)	26.3	(2.3)	32.3	(2.2)	21.1	(2.3)	4.6	(1.1)	0.3	(0.3)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	1.9	(0.9)	9.4	(1.6)	24.1	(2.3)	35.5	(3.5)	23.0	(2.3)	5.4	(1.2)	0.6	(0.6)
Italie (Province de Vénétie)	2.1	(0.9)	8.1	(2.1)	20.8	(3.3)	35.8	(3.2)	25.1	(2.6)	7.6	(1.3)	0.7	(0.3)
Royaume-Uni (Angleterre)	3.7	(0.5)	11.6	(1.0)	23.1	(1.1)	29.9	(1.4)	21.8	(1.4)	8.6	(0.9)	1.4	(0.3)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	3.7	(1.1)	12.6	(1.4)	21.9	(1.9)	30.6	(1.9)	21.3	(1.7)	8.5	(1.1)	1.5	(0.6)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	4.3	(0.7)	14.4	(1.2)	28.3	(1.6)	29.7	(1.4)	17.1	(1.3)	5.4	(0.8)	0.7	(0.3)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.3.5.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>



[Partie 1/1]

Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur l'échelle de culture scientifique

Tableau S.I.x

	Tous les élèves				Différences selon le sexe				Centiles													
	Score moyen		Écart type	Garçons		Filles		Différence (G – F)		5°		10°		25°		75°		90°		95°		
	Score moyen	Er. T.		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	
Données adjudgées																						
Belgique (Communauté flamande)	526	(2.9)	98	(2.0)	529	(3.6)	523	(3.6)	5	(4.3)	350	(6.3)	392	(5.6)	461	(4.4)	598	(3.2)	647	(4.0)	673	(4.5)
Espagne (Andalousie)	469	(5.3)	88	(2.9)	477	(5.8)	461	(6.3)	16	(5.5)	318	(9.9)	353	(9.2)	413	(7.1)	531	(5.9)	579	(5.7)	605	(5.8)
Espagne (Aragon)	505	(4.3)	86	(1.9)	509	(5.6)	502	(5.0)	6	(6.1)	353	(8.5)	392	(6.7)	451	(5.8)	566	(4.9)	610	(4.3)	635	(6.8)
Espagne (Asturies)	502	(4.9)	92	(2.2)	508	(5.8)	495	(5.8)	13	(6.1)	340	(8.7)	376	(7.1)	443	(6.5)	566	(5.8)	613	(6.2)	641	(5.4)
Espagne (Baléares)	461	(5.7)	88	(2.2)	466	(6.2)	456	(6.7)	10	(5.8)	310	(9.5)	346	(9.4)	404	(8.4)	523	(6.6)	573	(4.9)	599	(5.7)
Espagne (Pays basque)	495	(2.5)	78	(1.3)	498	(3.5)	492	(2.4)	6	(3.2)	361	(5.0)	393	(4.0)	444	(3.3)	548	(2.4)	593	(3.2)	618	(3.9)
Espagne (Canaries)	452	(4.1)	89	(2.6)	459	(5.1)	444	(4.7)	15	(5.2)	304	(9.0)	338	(7.4)	390	(5.7)	515	(4.8)	565	(5.8)	596	(7.7)
Espagne (Cantabrie)	500	(4.7)	90	(1.9)	506	(5.1)	494	(5.6)	12	(5.3)	346	(7.8)	381	(6.8)	440	(5.3)	564	(5.8)	614	(5.3)	641	(5.4)
Espagne (Castilla y León)	516	(4.9)	86	(2.5)	519	(6.5)	513	(5.2)	6	(6.2)	367	(9.6)	402	(8.8)	461	(6.5)	575	(4.9)	625	(6.1)	649	(7.7)
Espagne (Catalogne)	497	(5.9)	88	(2.4)	502	(6.4)	493	(6.4)	9	(5.0)	345	(8.3)	380	(10.3)	440	(7.3)	561	(6.2)	606	(6.7)	631	(7.0)
Espagne (Ceuta et Melilla)	416	(2.6)	109	(2.2)	414	(4.0)	418	(2.9)	-5	(4.6)	240	(7.9)	279	(6.1)	338	(4.6)	494	(3.8)	555	(4.8)	590	(7.0)
Espagne (Galice)	506	(4.9)	86	(1.5)	505	(5.4)	507	(5.3)	-1	(4.3)	357	(9.0)	393	(6.4)	449	(6.7)	566	(5.7)	611	(5.7)	637	(6.6)
Espagne (La Rioja)	509	(2.6)	91	(2.4)	510	(3.5)	508	(3.6)	2	(4.9)	349	(8.5)	389	(7.2)	452	(5.0)	573	(4.1)	619	(3.8)	643	(5.3)
Espagne (Madrid)	508	(4.2)	86	(2.4)	508	(4.6)	507	(5.8)	1	(6.2)	364	(8.0)	394	(5.5)	450	(6.4)	568	(4.8)	614	(6.7)	640	(6.3)
Espagne (Murcie)	484	(5.3)	84	(2.5)	496	(5.4)	472	(6.2)	24	(4.6)	342	(8.7)	372	(7.4)	426	(7.2)	544	(5.8)	590	(6.1)	616	(5.3)
Espagne (Navarre)	509	(3.2)	85	(2.0)	513	(3.9)	504	(4.1)	9	(4.6)	363	(7.1)	396	(7.4)	451	(5.4)	570	(3.8)	613	(4.8)	642	(6.3)
Royaume-Uni (Écosse)	514	(3.5)	96	(1.4)	519	(4.4)	510	(4.0)	9	(4.7)	358	(6.0)	391	(4.4)	449	(4.1)	582	(4.4)	638	(4.6)	669	(5.6)
Données non adjudgées																						
Belgique (Communauté française)	482	(4.2)	109	(4.0)	486	(6.2)	478	(4.8)	8	(7.2)	293	(11.1)	337	(8.0)	411	(6.1)	562	(4.4)	612	(4.1)	640	(5.1)
Belgique (Communauté germanophone)	519	(2.8)	89	(2.0)	519	(3.8)	520	(4.3)	-1	(6.0)	369	(8.5)	399	(6.1)	455	(5.4)	585	(4.3)	632	(5.0)	657	(6.7)
Finlande (finnois)	556	(2.5)	89	(1.2)	548	(3.0)	564	(2.7)	-16	(2.8)	402	(4.4)	439	(4.4)	498	(3.6)	618	(2.8)	666	(3.4)	695	(3.3)
Finlande (suédois)	528	(3.0)	88	(1.9)	522	(4.1)	534	(3.8)	-12	(5.1)	381	(8.3)	415	(3.7)	468	(4.9)	589	(3.8)	638	(5.5)	667	(5.9)
Italie (Province des Abruzzes)	480	(5.7)	91	(4.9)	478	(6.5)	483	(6.6)	-4	(6.3)	327	(15.5)	364	(7.9)	422	(7.1)	544	(6.9)	591	(7.7)	619	(10.0)
Italie (Province autonome de Bolzano)	513	(2.5)	90	(2.0)	514	(3.3)	512	(3.0)	2	(3.8)	356	(9.2)	392	(5.4)	456	(4.2)	574	(2.8)	628	(4.2)	656	(3.9)
Italie (Province de Basilicate)	466	(3.9)	86	(2.2)	468	(5.3)	464	(4.8)	4	(6.7)	325	(6.9)	355	(5.8)	406	(5.7)	526	(4.6)	577	(5.1)	607	(5.6)
Italie (Province de Calabre)	443	(5.5)	86	(3.2)	437	(6.8)	449	(6.4)	-12	(7.1)	299	(8.3)	331	(8.0)	384	(7.1)	502	(7.3)	555	(7.7)	584	(7.6)
Italie (Province de Campanie)	446	(6.8)	93	(6.0)	439	(8.9)	456	(6.7)	-17	(8.7)	294	(16.7)	327	(11.8)	386	(8.1)	511	(7.9)	565	(8.9)	592	(8.3)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	508	(4.8)	99	(4.1)	519	(5.3)	497	(6.7)	22	(7.6)	331	(15.3)	378	(10.5)	443	(6.8)	579	(5.9)	631	(6.2)	657	(7.5)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	524	(4.8)	92	(4.2)	519	(6.6)	529	(5.6)	-10	(7.7)	360	(14.2)	402	(11.8)	466	(7.7)	589	(5.0)	639	(4.2)	663	(3.8)
Italie (Province du Latium)	482	(5.0)	89	(3.2)	481	(5.9)	483	(6.9)	-1	(7.8)	332	(8.7)	364	(7.5)	420	(6.7)	546	(6.0)	595	(6.3)	622	(7.8)
Italie (Province de Ligurie)	498	(9.9)	94	(4.6)	494	(15.9)	503	(6.1)	-9	(15.0)	331	(16.2)	371	(17.8)	438	(14.0)	561	(8.0)	615	(8.0)	644	(9.6)
Italie (Province de Lombardie)	526	(5.8)	92	(4.1)	526	(7.9)	525	(7.0)	0	(9.4)	363	(16.0)	403	(13.0)	472	(7.7)	588	(5.0)	636	(6.2)	663	(7.5)
Italie (Province des Marches)	504	(6.5)	89	(3.3)	504	(10.6)	504	(4.4)	0	(10.6)	348	(11.1)	382	(11.2)	446	(10.5)	566	(5.0)	615	(6.0)	641	(5.8)
Italie (Province de Molise)	469	(2.8)	84	(2.5)	471	(4.1)	468	(3.1)	3	(4.7)	325	(7.8)	359	(7.3)	415	(4.6)	526	(4.3)	574	(5.4)	603	(7.8)
Italie (Province du Piémont)	501	(5.2)	93	(2.6)	510	(6.3)	493	(6.2)	17	(7.1)	338	(8.1)	375	(7.9)	440	(7.7)	568	(5.1)	617	(5.9)	646	(6.9)
Italie (Province des Pouilles)	490	(6.3)	90	(3.8)	492	(7.3)	489	(7.5)	3	(7.8)	337	(12.1)	373	(10.0)	430	(6.9)	555	(7.9)	605	(7.0)	633	(7.9)
Italie (Province de Sardaigne)	474	(4.5)	89	(2.8)	471	(5.9)	477	(6.0)	-6	(7.6)	327	(11.4)	360	(7.3)	414	(5.2)	536	(5.6)	589	(5.9)	619	(6.7)
Italie (Province de Sicile)	451	(8.2)	98	(6.2)	448	(10.8)	454	(8.5)	-6	(10.3)	284	(21.5)	326	(13.2)	387	(9.5)	520	(7.4)	573	(7.9)	605	(9.9)
Italie (Province de Toscane)	500	(5.7)	94	(4.2)	499	(8.3)	500	(6.2)	-1	(9.3)	340	(13.8)	376	(10.7)	437	(7.9)	565	(7.3)	617	(9.7)	647	(9.9)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	523	(3.6)	94	(3.2)	526	(4.8)	519	(7.4)	8	(10.0)	360	(11.1)	399	(9.5)	460	(6.8)	589	(4.2)	640	(4.9)	669	(7.5)
Italie (Province d'Ombrie)	497	(5.0)	96	(4.1)	495	(6.8)	499	(5.7)	-3	(7.5)	334	(16.8)	373	(10.2)	435	(7.9)	564	(5.1)	616	(5.1)	642	(5.2)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	521	(2.6)	88	(2.3)	531	(3.3)	512	(3.9)	19	(5.0)	366	(8.0)	404	(6.4)	465	(4.6)	583	(4.8)	630	(4.5)	658	(6.9)
Italie (Province de Vénétie)	518	(5.1)	88	(3.2)	516	(8.1)	520	(7.0)	-4	(11.2)	364	(10.9)	399	(9.8)	461	(7.5)	580	(6.0)	627	(7.1)	655	(7.5)
Royaume-Uni (Angleterre)	515	(3.0)	99	(1.6)	520	(4.3)	510	(3.7)	10	(5.4)	349	(5.1)	385	(4.5)	448	(4.4)	584	(3.8)	641	(3.8)	673	(4.5)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	511	(4.4)	103	(3.9)	514	(8.7)	509	(4.5)	5	(10.4)	341	(12.1)	378	(9.0)	440	(7.3)	584	(5.0)	642	(5.8)	676	(5.7)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	496	(3.5)	95	(1.4)	500	(4.0)	491	(4.0)	9	(3.7)	336	(5.8)	373	(5.2)	430	(4.5)	561	(3.8)	619	(3.8)	655	(5.2)

Remarques : voir les données nationales dans le tableau I.3.6. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>

[Partie 1/1]

Élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique

Tableau S.I.y

	Pourcentage d'élèves de 15 ans...														Pourcentage d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit qui se situent aussi parmi les plus performants en culture mathématique et en culture scientifique			
	... qui ne se situent parmi les élèves les plus performants dans aucun des trois domaines d'évaluation		... qui se situent parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit uniquement		... qui se situent parmi les élèves les plus performants en culture mathématique uniquement		... qui se situent parmi les élèves les plus performants en culture scientifique uniquement		... qui se situent parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit et en culture mathématique, mais pas en culture scientifique		... qui se situent parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit et en culture scientifique, mais pas en culture mathématique		... qui se situent parmi les élèves les plus performants en culture mathématique et en culture scientifique, mais pas en compréhension de l'écrit					
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.		%	Er. T.	
Données adjugées																		
Belgique (Communauté flamande)	70.4	(1.2)	1.0	(0.2)	12.1	(0.8)	1.2	(0.2)	3.0	(0.4)	0.6	(0.2)	3.7	(0.5)	8.0	(0.8)	64.0	(3.5)
Espagne (Andalousie)	94.1	(1.1)	0.5	(0.3)	2.7	(0.8)	0.9	(0.3)	0.4	(0.2)	0.3	(0.2)	0.6	(0.4)	0.5	(0.3)	29.3	(11.0)
Espagne (Aragon)	83.4	(1.6)	1.0	(0.5)	8.9	(1.3)	1.0	(0.4)	1.4	(0.4)	0.3	(0.2)	1.9	(0.4)	2.0	(0.5)	42.3	(8.6)
Espagne (Asturies)	87.0	(1.6)	1.3	(0.4)	4.2	(0.8)	1.2	(0.3)	1.2	(0.3)	0.4	(0.3)	2.0	(0.7)	2.7	(0.6)	47.9	(8.5)
Espagne (Baléares)	93.9	(0.9)	0.7	(0.5)	3.4	(0.6)	0.4	(0.2)	0.4	(0.2)	0.2	(0.1)	0.6	(0.3)	0.5	(0.3)	27.6	(15.1)
Espagne (Pays basque)	85.7	(0.8)	1.0	(0.3)	8.2	(0.7)	0.4	(0.1)	1.8	(0.3)	0.1	(0.1)	1.2	(0.3)	1.5	(0.3)	34.1	(4.3)
Espagne (Canaries)	96.2	(0.7)	1.2	(0.4)	0.7	(0.4)	0.9	(0.3)	0.2	(0.2)	0.3	(0.2)	0.4	(0.2)	0.2	(0.2)	9.9	(9.0)
Espagne (Cantabrie)	85.2	(1.6)	1.1	(0.3)	6.4	(0.9)	1.4	(0.5)	1.1	(0.4)	0.4	(0.2)	2.3	(0.6)	2.1	(0.5)	45.1	(7.8)
Espagne (Castilla y León)	81.8	(1.7)	0.9	(0.3)	8.0	(1.2)	1.3	(0.5)	1.3	(0.5)	0.6	(0.4)	2.7	(0.5)	3.3	(0.7)	53.4	(7.3)
Espagne (Catalogne)	87.1	(1.9)	1.0	(0.3)	6.1	(1.2)	1.2	(0.5)	1.1	(0.4)	0.3	(0.2)	1.9	(0.6)	1.3	(0.5)	34.8	(11.8)
Espagne (Ceuta et Melilla)	96.3	(0.5)	0.6	(0.2)	1.2	(0.4)	0.8	(0.5)	0.3	(0.2)	0.1	(0.1)	0.4	(0.2)	0.3	(0.2)	21.2	(15.6)
Espagne (Galice)	89.4	(1.3)	1.1	(0.4)	3.4	(0.7)	1.9	(0.5)	0.5	(0.2)	0.7	(0.3)	1.8	(0.5)	1.2	(0.4)	33.8	(8.8)
Espagne (La Rioja)	82.8	(1.4)	1.1	(0.5)	7.7	(1.1)	1.0	(0.4)	1.5	(0.6)	0.2	(0.1)	2.5	(0.6)	3.3	(0.6)	54.7	(8.3)
Espagne (Madrid)	86.4	(1.4)	1.2	(0.4)	4.9	(0.8)	1.5	(0.4)	1.4	(0.4)	0.6	(0.3)	1.3	(0.3)	2.7	(0.8)	46.2	(7.6)
Espagne (Murcie)	92.7	(1.0)	0.7	(0.3)	2.9	(0.7)	0.8	(0.3)	0.9	(0.3)	0.2	(0.2)	1.1	(0.4)	0.7	(0.3)	28.2	(10.9)
Espagne (Navarre)	83.8	(1.6)	1.2	(0.5)	7.6	(1.3)	1.3	(0.4)	1.3	(0.6)	0.2	(0.2)	2.4	(0.6)	2.1	(0.5)	43.6	(9.2)
Royaume-Uni (Écosse)	83.2	(1.2)	1.5	(0.4)	3.2	(0.4)	1.9	(0.4)	1.0	(0.3)	1.0	(0.3)	2.5	(0.5)	5.6	(0.8)	61.0	(4.7)
Données non adjugées																		
Belgique (Communauté française)	83.7	(1.2)	3.3	(0.5)	5.1	(0.7)	0.3	(0.1)	2.1	(0.6)	0.4	(0.1)	1.3	(0.4)	3.8	(0.5)	39.6	(4.4)
Belgique (Communauté germanophone)	81.5	(1.6)	1.3	(0.5)	6.9	(1.1)	1.0	(0.4)	0.7	(0.6)	0.7	(0.4)	4.1	(0.8)	3.8	(0.8)	58.5	(10.2)
Finlande (finnois)	70.0	(1.1)	2.5	(0.3)	6.8	(0.6)	3.2	(0.4)	1.4	(0.2)	2.2	(0.4)	5.0	(0.5)	8.8	(0.7)	58.8	(3.1)
Finlande (suédois)	79.6	(1.5)	1.6	(0.4)	6.7	(1.0)	1.7	(0.5)	1.1	(0.4)	0.7	(0.2)	3.6	(0.7)	4.9	(0.8)	58.8	(5.6)
Italie (Province des Abruzzes)	91.2	(1.9)	1.3	(0.5)	3.4	(1.3)	0.9	(0.5)	0.6	(0.3)	0.7	(0.3)	0.9	(0.5)	1.0	(0.4)	27.1	(8.4)
Italie (Province autonome de Bolzano)	82.5	(0.9)	1.2	(0.3)	6.4	(0.6)	1.9	(0.5)	1.0	(0.3)	0.7	(0.2)	3.5	(0.6)	2.9	(0.6)	51.0	(7.4)
Italie (Province de Basilicate)	91.7	(1.0)	1.5	(0.4)	3.7	(0.7)	0.5	(0.2)	0.6	(0.3)	0.0	c	0.9	(0.4)	1.0	(0.3)	30.6	(8.4)
Italie (Province de Calabre)	96.6	(0.8)	0.8	(0.3)	1.3	(0.5)	0.4	(0.2)	0.0	c	0.0	c	0.2	(0.2)	0.3	(0.2)	23.6	(12.0)
Italie (Province de Campanie)	94.4	(1.6)	0.6	(0.4)	3.0	(1.5)	0.5	(0.3)	0.4	(0.2)	0.4	(0.2)	0.2	(0.2)	0.5	(0.2)	27.1	(9.7)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	79.6	(1.3)	2.5	(0.6)	7.0	(1.1)	1.5	(0.5)	1.6	(0.4)	1.2	(0.5)	3.0	(0.8)	3.7	(0.7)	40.9	(5.7)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	80.4	(1.6)	3.0	(0.6)	4.1	(0.7)	2.2	(0.6)	1.2	(0.4)	1.0	(0.4)	3.2	(0.7)	4.8	(0.7)	48.5	(4.9)
Italie (Province du Latium)	90.2	(1.7)	2.0	(0.5)	3.5	(0.9)	0.7	(0.5)	0.7	(0.3)	0.6	(0.3)	1.0	(0.4)	1.2	(0.4)	26.2	(6.2)
Italie (Province de Ligurie)	86.8	(1.9)	2.1	(0.6)	3.5	(0.8)	1.1	(0.5)	1.0	(0.4)	0.7	(0.3)	2.4	(0.9)	2.4	(0.6)	38.8	(7.1)
Italie (Province de Lombardie)	80.0	(2.0)	3.3	(0.7)	4.6	(0.8)	1.4	(0.5)	1.5	(0.5)	1.3	(0.4)	3.1	(0.6)	4.8	(1.0)	43.9	(5.4)
Italie (Province des Marches)	85.8	(1.2)	2.8	(0.6)	4.0	(0.9)	1.2	(0.4)	1.2	(0.4)	0.8	(0.4)	1.7	(0.6)	2.6	(0.5)	34.9	(6.9)
Italie (Province de Molise)	93.6	(1.2)	0.9	(0.4)	3.0	(0.8)	0.3	(0.3)	0.4	(0.3)	0.0	c	1.2	(0.4)	0.5	(0.4)	26.9	(18.1)
Italie (Province du Piémont)	85.6	(1.5)	2.7	(0.7)	3.7	(0.9)	1.0	(0.4)	1.3	(0.5)	0.7	(0.3)	2.2	(0.6)	2.8	(0.6)	37.8	(6.2)
Italie (Province des Pouilles)	87.8	(2.1)	1.7	(0.5)	5.1	(1.3)	0.8	(0.3)	0.6	(0.3)	0.6	(0.3)	2.3	(0.7)	1.3	(0.5)	31.8	(7.3)
Italie (Province de Sardaigne)	93.6	(0.8)	1.6	(0.5)	1.2	(0.4)	0.8	(0.4)	0.4	(0.2)	0.6	(0.3)	1.1	(0.5)	0.8	(0.3)	23.7	(8.7)
Italie (Province de Sicile)	93.1	(1.3)	1.3	(0.4)	3.0	(0.9)	0.5	(0.2)	0.4	(0.3)	0.2	(0.2)	0.7	(0.4)	0.8	(0.4)	28.3	(11.4)
Italie (Province de Toscane)	85.6	(1.9)	2.3	(0.5)	4.3	(1.0)	1.3	(0.5)	0.7	(0.3)	0.5	(0.3)	2.4	(0.8)	2.8	(0.7)	44.1	(8.3)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	80.3	(1.2)	2.6	(0.8)	4.4	(0.7)	2.2	(0.6)	1.0	(0.4)	0.9	(0.5)	3.7	(0.8)	4.8	(0.8)	51.4	(6.1)
Italie (Province d'Ombrie)	86.3	(1.2)	2.8	(0.6)	3.7	(0.9)	1.1	(0.3)	0.8	(0.3)	0.7	(0.3)	2.0	(0.5)	2.6	(0.7)	38.2	(7.6)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	83.3	(1.5)	2.7	(0.6)	3.7	(0.9)	1.4	(0.5)	1.2	(0.4)	1.1	(0.4)	2.3	(0.6)	4.4	(0.7)	47.3	(6.9)
Italie (Province de Vénétie)	82.7	(2.1)	2.0	(0.5)	5.3	(1.0)	1.5	(0.4)	1.0	(0.4)	1.0	(0.4)	3.1	(0.8)	3.4	(0.6)	45.5	(6.6)
Royaume-Uni (Angleterre)	84.4	(1.0)	1.3	(0.2)	2.2	(0.3)	2.8	(0.5)	0.5	(0.2)	1.6	(0.3)	2.5	(0.4)	4.6	(0.5)	57.3	(4.5)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	83.8	(1.1)	1.5	(0.4)	2.3	(0.4)	2.4	(0.6)	0.6	(0.2)	2.1	(0.5)	2.2	(0.4)	5.1	(0.7)	55.0	(6.2)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	90.1	(0.8)	0.9	(0.3)	1.1	(0.3)	2.5	(0.4)	0.2	(0.1)	1.4	(0.3)	1.3	(0.3)	2.5	(0.4)	49.6	(5.1)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.3.7.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>



[Partie 1/2]

Élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique, selon le sexe

Tableau S.I.z

	Pourcentage de garçons...												Pourcentage de garçons parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit qui se situent aussi parmi les plus performants en culture mathématique et en culture scientifique					
	... qui ne se situent parmi les élèves les plus performants dans aucun des trois domaines d'évaluation		... qui se situent parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit uniquement		... qui se situent parmi les élèves les plus performants en culture mathématique uniquement		... qui se situent parmi les élèves les plus performants en culture scientifique uniquement		... qui se situent parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit et en culture mathématique, mais pas en culture scientifique		... qui se situent parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit et en culture scientifique, mais pas en culture mathématique			... qui se situent parmi les élèves les plus performants en culture mathématique et en culture scientifique, mais pas en compréhension de l'écrit		... qui se situent parmi les élèves les plus performants dans les trois domaines d'évaluation		
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.		%	Er. T.	%	Er. T.	
Données adjugées																		
Belgique (Communauté flamande)	67.9	(1.5)	0.2	(0.1)	15.3	(1.4)	1.1	(0.3)	1.5	(0.4)	0.3	(0.2)	5.5	(0.7)	8.2	(1.1)	80.4	(4.1)
Espagne (Andalousie)	92.4	(1.5)	0.0	c	3.7	(1.3)	1.2	(0.6)	0.3	(0.2)	0.3	(0.3)	1.1	(0.6)	0.7	(0.4)	44.0	(18.5)
Espagne (Aragon)	80.3	(2.4)	0.2	(0.2)	12.3	(1.9)	1.1	(0.6)	0.6	(0.5)	0.3	(0.2)	3.0	(0.7)	2.3	(0.6)	67.8	(11.3)
Espagne (Asturies)	85.5	(2.1)	0.4	(0.3)	5.2	(1.2)	1.7	(0.6)	0.9	(0.4)	0.0	c	3.1	(1.2)	3.2	(0.9)	70.2	(10.1)
Espagne (Baléares)	92.0	(1.2)	0.2	(0.2)	5.2	(1.2)	0.7	(0.4)	0.3	(0.3)	0.0	c	1.0	(0.4)	0.5	(0.3)	47.9	(21.0)
Espagne (Pays basque)	83.9	(1.1)	0.3	(0.2)	10.4	(1.0)	0.6	(0.2)	1.1	(0.3)	0.1	(0.1)	2.0	(0.5)	1.6	(0.3)	51.8	(8.0)
Espagne (Canaries)	95.6	(1.0)	0.7	(0.4)	0.9	(0.5)	1.2	(0.6)	0.3	(0.3)	0.4	(0.2)	0.7	(0.4)	0.0	c	14.6	(18.1)
Espagne (Cantabrie)	83.9	(1.6)	0.0	c	7.8	(1.3)	1.7	(0.8)	0.6	(0.4)	0.0	c	3.5	(1.1)	2.3	(0.7)	73.6	(12.9)
Espagne (Castilla y León)	79.2	(2.3)	0.0	c	10.4	(1.7)	1.3	(0.5)	0.7	(0.5)	0.0	c	4.3	(1.1)	3.8	(1.1)	78.4	(9.2)
Espagne (Catalogne)	84.3	(2.4)	0.3	(0.3)	8.9	(1.6)	1.4	(0.7)	0.8	(0.4)	0.0	c	2.7	(0.9)	1.4	(0.7)	51.4	(16.5)
Espagne (Ceuta et Melilla)	95.2	(0.8)	0.3	(0.3)	2.1	(0.7)	0.9	(0.8)	0.0	c	0.0	c	0.6	(0.4)	0.0	c	33.2	(28.3)
Espagne (Galice)	88.3	(1.6)	0.0	c	4.5	(0.9)	2.0	(0.6)	0.4	(0.3)	0.4	(0.3)	2.5	(0.6)	1.3	(0.7)	47.7	(17.9)
Espagne (La Rioja)	79.6	(2.1)	0.0	c	11.0	(1.9)	1.1	(0.4)	0.6	(0.5)	0.0	c	4.2	(0.9)	3.3	(0.8)	80.2	(12.0)
Espagne (Madrid)	85.0	(1.5)	0.3	(0.2)	6.8	(1.2)	1.9	(0.8)	0.9	(0.4)	0.0	c	2.1	(0.6)	2.5	(0.9)	61.3	(11.4)
Espagne (Murcie)	91.6	(1.5)	0.0	c	4.0	(1.0)	1.2	(0.5)	0.0	c	0.0	c	1.7	(0.6)	0.9	(0.5)	59.8	(18.4)
Espagne (Navarre)	82.0	(2.1)	0.0	c	9.7	(1.8)	1.7	(0.6)	0.7	(0.4)	0.0	c	3.6	(1.2)	2.0	(0.7)	67.6	(14.4)
Royaume-Uni (Écosse)	81.8	(1.7)	0.5	(0.3)	4.4	(0.6)	2.1	(0.6)	0.9	(0.4)	0.6	(0.3)	3.4	(0.7)	6.3	(1.1)	76.1	(4.9)
Données non adjugées																		
Belgique (Communauté française)	81.0	(1.7)	1.7	(0.6)	7.9	(1.1)	0.5	(0.2)	2.1	(0.6)	0.3	(0.2)	2.0	(0.7)	4.6	(0.7)	53.1	(6.9)
Belgique (Communauté germanophone)	78.8	(2.4)	0.0	c	9.4	(2.0)	1.5	(0.7)	0.0	c	0.0	c	6.1	(1.4)	3.3	(1.1)	78.4	(11.6)
Finlande (finnois)	71.7	(1.3)	0.4	(0.3)	9.2	(0.8)	3.3	(0.5)	0.6	(0.2)	0.8	(0.3)	7.4	(0.7)	6.6	(0.7)	79.4	(4.7)
Finlande (suédois)	80.0	(2.0)	0.3	(0.4)	9.1	(1.9)	1.7	(0.6)	0.5	(0.4)	0.0	c	5.1	(1.3)	3.3	(1.0)	78.5	(11.3)
Italie (Province des Abruzzes)	91.2	(2.3)	0.0	c	4.5	(1.7)	0.9	(0.6)	0.5	(0.4)	0.3	(0.3)	1.4	(0.6)	0.9	(0.5)	44.5	(15.0)
Italie (Province autonome de Bolzano)	79.2	(1.3)	0.2	(0.2)	9.4	(1.1)	2.2	(0.5)	0.4	(0.3)	0.2	(0.2)	5.6	(0.9)	2.9	(0.6)	78.6	(8.8)
Italie (Province de Basilicate)	89.9	(1.8)	0.3	(0.3)	5.8	(1.3)	0.6	(0.4)	0.4	(0.3)	0.0	c	1.5	(0.7)	1.3	(0.5)	60.8	(14.1)
Italie (Province de Calabre)	96.2	(1.1)	0.0	c	1.8	(0.7)	0.5	(0.4)	0.0	c	0.0	c	0.4	(0.4)	0.4	(0.3)	43.4	(30.5)
Italie (Province de Campanie)	93.8	(1.8)	0.0	c	3.9	(1.5)	0.4	(0.3)	0.3	(0.3)	0.2	(0.2)	0.4	(0.4)	0.7	(0.4)	46.4	(20.1)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	75.3	(2.0)	0.3	(0.2)	11.2	(1.8)	2.0	(0.8)	1.1	(0.6)	0.4	(0.3)	5.3	(1.4)	4.3	(0.8)	70.1	(9.3)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	79.5	(2.0)	0.8	(0.5)	6.1	(1.1)	2.5	(0.7)	1.0	(0.5)	0.3	(0.3)	5.3	(1.1)	4.5	(0.8)	68.6	(7.9)
Italie (Province du Latium)	89.2	(2.3)	0.7	(0.4)	5.3	(1.4)	0.7	(0.4)	0.6	(0.4)	0.5	(0.4)	1.6	(0.6)	1.5	(0.7)	45.0	(11.6)
Italie (Province de Ligurie)	85.3	(2.9)	0.6	(0.4)	5.3	(1.2)	1.2	(0.8)	0.9	(0.4)	0.4	(0.4)	4.0	(1.6)	2.4	(1.0)	55.6	(13.3)
Italie (Province de Lombardie)	80.0	(2.6)	0.6	(0.3)	6.0	(1.3)	2.0	(0.6)	0.8	(0.4)	0.0	c	5.1	(1.1)	4.9	(1.3)	71.0	(9.8)
Italie (Province des Marches)	85.7	(1.8)	0.7	(0.5)	6.0	(1.5)	1.1	(0.5)	0.8	(0.4)	0.5	(0.4)	2.7	(1.0)	2.4	(0.6)	54.4	(13.1)
Italie (Province de Molise)	90.8	(1.7)	0.4	(0.3)	4.9	(1.4)	0.5	(0.4)	0.6	(0.6)	0.0	c	2.0	(0.7)	0.8	(0.7)	43.3	(27.0)
Italie (Province du Piémont)	84.1	(2.0)	1.0	(0.7)	5.6	(1.5)	1.4	(0.9)	0.9	(0.5)	0.3	(0.3)	3.5	(1.0)	3.1	(0.8)	58.1	(9.2)
Italie (Province des Pouilles)	87.3	(2.5)	0.6	(0.4)	5.7	(1.6)	1.0	(0.5)	0.3	(0.3)	0.2	(0.3)	3.6	(1.0)	1.3	(0.5)	53.0	(14.9)
Italie (Province de Sardaigne)	93.3	(1.3)	0.4	(0.2)	1.9	(0.6)	1.0	(0.4)	0.5	(0.4)	0.0	c	1.9	(0.8)	0.9	(0.4)	47.5	(16.2)
Italie (Province de Sicile)	91.8	(1.4)	0.6	(0.6)	3.9	(1.1)	0.7	(0.5)	0.0	c	0.0	c	1.2	(0.6)	1.1	(0.7)	45.5	(27.5)
Italie (Province de Toscane)	83.4	(2.8)	0.4	(0.3)	6.7	(1.6)	1.5	(0.6)	0.5	(0.4)	0.4	(0.3)	3.9	(1.4)	3.3	(1.0)	72.1	(9.6)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	78.2	(1.8)	0.7	(0.5)	5.8	(1.1)	2.8	(0.9)	0.6	(0.4)	0.7	(0.6)	5.5	(1.2)	5.7	(1.3)	74.9	(11.2)
Italie (Province d'Ombrie)	84.9	(2.0)	0.8	(0.5)	5.8	(1.6)	1.4	(0.6)	0.5	(0.4)	0.0	c	3.6	(0.8)	2.8	(1.0)	63.4	(15.6)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	79.4	(2.0)	1.0	(0.6)	5.9	(1.7)	2.0	(0.8)	1.4	(0.7)	0.6	(0.4)	4.2	(1.1)	5.6	(1.4)	64.8	(10.9)
Italie (Province de Vénétie)	82.0	(2.6)	0.3	(0.3)	7.3	(1.5)	1.9	(0.7)	0.6	(0.4)	0.3	(0.2)	5.0	(1.3)	2.6	(0.7)	68.0	(11.3)
Royaume-Uni (Angleterre)	82.7	(1.5)	0.4	(0.3)	3.2	(0.7)	3.2	(0.6)	0.3	(0.2)	0.9	(0.3)	4.0	(0.6)	5.3	(0.7)	76.1	(5.1)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	81.9	(2.0)	0.5	(0.3)	3.5	(0.6)	2.9	(0.8)	0.5	(0.3)	1.2	(0.6)	3.5	(0.8)	6.0	(1.0)	73.5	(6.6)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	88.6	(1.1)	0.3	(0.2)	1.6	(0.6)	3.4	(0.6)	0.1	(0.1)	1.1	(0.3)	2.1	(0.5)	2.8	(0.6)	65.3	(6.6)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.3.B.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>

[Partie 2/2]

Élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique, selon le sexe

Tableau S.1.z

	Pourcentage de filles...														Pourcentage de filles parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit qui se situent aussi parmi les plus performants en culture mathématique et en culture scientifique			
	... qui ne se situent parmi les élèves les plus performants dans aucun des trois domaines d'évaluation		... qui se situent parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit uniquement		... qui se situent parmi les élèves les plus performants en culture mathématique uniquement		... qui se situent parmi les élèves les plus performants en culture scientifique uniquement		... qui se situent parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit et en culture mathématique, mais pas en culture scientifique		... qui se situent parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit et en culture scientifique, mais pas en culture mathématique		... qui se situent parmi les élèves les plus performants en culture mathématique et en culture scientifique, mais pas en compréhension de l'écrit			... qui se situent parmi les élèves les plus performants dans les trois domaines d'évaluation		
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.		%	Er. T.	
Données adjudgées																		
Belgique (Communauté flamande)	73.1	(1.5)	1.8	(0.4)	8.8	(0.9)	1.3	(0.3)	4.5	(0.7)	0.9	(0.3)	1.9	(0.5)	7.9	(0.9)	52.4	(4.7)
Espagne (Andalousie)	96.0	(1.2)	0.6	(0.6)	1.6	(0.7)	0.5	(0.4)	0.6	(0.4)	0.0	c	0.0	c	0.3	(0.2)	15.4	(12.0)
Espagne (Aragon)	86.6	(1.5)	1.8	(0.9)	5.5	(1.1)	0.9	(0.4)	2.3	(0.7)	0.4	(0.3)	0.7	(0.4)	1.8	(0.8)	28.6	(10.8)
Espagne (Asturies)	88.8	(1.6)	2.4	(0.8)	3.0	(0.9)	0.6	(0.4)	1.6	(0.5)	0.8	(0.7)	0.8	(0.5)	2.1	(0.9)	30.7	(11.8)
Espagne (Baléares)	95.8	(1.7)	1.2	(0.8)	1.6	(0.7)	0.0	c	0.5	(0.4)	0.3	(0.3)	0.2	(0.2)	0.0	c	16.0	(17.0)
Espagne (Pays basque)	87.6	(0.8)	1.8	(0.4)	5.9	(0.6)	0.2	(0.1)	2.5	(0.6)	0.2	(0.1)	0.4	(0.2)	1.4	(0.4)	24.2	(6.0)
Espagne (Canaries)	96.8	(0.8)	1.6	(0.7)	0.5	(0.4)	0.7	(0.4)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	5.5	(6.7)
Espagne (Cantabrie)	86.6	(2.0)	2.0	(0.6)	4.9	(1.1)	1.2	(0.4)	1.8	(0.5)	0.7	(0.4)	1.0	(0.4)	2.0	(0.7)	30.6	(8.6)
Espagne (Castilla y León)	84.3	(1.9)	1.7	(0.6)	5.8	(1.3)	1.2	(0.7)	1.9	(0.8)	1.1	(0.8)	1.2	(0.6)	2.8	(0.8)	37.8	(7.8)
Espagne (Catalogne)	89.9	(1.9)	1.8	(0.7)	3.2	(1.1)	0.9	(0.4)	1.4	(0.5)	0.5	(0.3)	1.0	(0.7)	1.3	(0.6)	25.7	(11.0)
Espagne (Ceuta et Melilla)	97.3	(0.7)	0.8	(0.4)	0.4	(0.3)	0.8	(0.4)	0.0	c	0.0	c	0.3	(0.2)	0.0	c	15.8	(17.1)
Espagne (Galice)	90.5	(1.7)	1.7	(0.6)	2.3	(0.8)	1.7	(0.6)	0.7	(0.4)	1.0	(0.5)	1.1	(0.5)	1.1	(0.4)	24.9	(8.0)
Espagne (La Rioja)	86.1	(1.8)	2.1	(0.9)	4.3	(1.0)	0.8	(0.6)	2.4	(1.1)	0.3	(0.3)	0.8	(0.4)	3.2	(1.0)	40.7	(9.7)
Espagne (Madrid)	87.8	(1.9)	2.0	(0.7)	2.9	(0.9)	1.0	(0.5)	1.9	(0.7)	0.8	(0.5)	0.6	(0.4)	2.9	(1.1)	38.2	(10.9)
Espagne (Murcie)	93.9	(1.3)	1.2	(0.6)	1.8	(0.8)	0.4	(0.3)	1.5	(0.5)	0.2	(0.2)	0.5	(0.4)	0.5	(0.4)	14.3	(11.0)
Espagne (Navarre)	85.8	(2.0)	2.4	(0.9)	5.4	(1.5)	0.8	(0.7)	1.9	(1.0)	0.4	(0.5)	0.9	(0.4)	2.2	(0.7)	32.2	(8.7)
Royaume-Uni (Écosse)	84.7	(1.7)	2.5	(0.6)	2.0	(0.7)	1.7	(0.6)	1.2	(0.4)	1.5	(0.6)	1.5	(0.5)	4.9	(0.7)	48.5	(6.0)
Données non adjudgées																		
Belgique (Communauté française)	86.5	(1.3)	4.9	(0.8)	2.3	(0.5)	0.2	(0.1)	2.1	(0.7)	0.6	(0.2)	0.5	(0.2)	3.0	(0.6)	28.1	(5.0)
Belgique (Communauté germanophone)	84.2	(2.0)	2.3	(0.9)	4.3	(1.4)	0.6	(0.5)	0.0	c	1.3	(0.7)	2.0	(0.8)	4.4	(1.4)	48.7	(13.3)
Finlande (finnois)	68.2	(1.3)	4.7	(0.6)	4.5	(0.8)	3.2	(0.5)	2.2	(0.4)	3.6	(0.6)	2.6	(0.5)	10.9	(0.9)	50.7	(3.6)
Finlande (suédois)	79.3	(2.0)	2.9	(0.7)	4.4	(1.0)	1.8	(0.7)	1.7	(0.6)	1.2	(0.5)	2.2	(0.8)	6.4	(1.3)	52.1	(6.8)
Italie (Province des Abruzzes)	91.2	(2.1)	2.5	(1.0)	2.1	(1.2)	0.9	(0.6)	0.7	(0.5)	1.0	(0.4)	0.0	c	1.0	(0.5)	19.6	(8.4)
Italie (Province autonome de Bolzano)	85.9	(1.3)	2.1	(0.7)	3.4	(0.8)	1.6	(0.7)	1.6	(0.6)	1.1	(0.4)	1.3	(0.5)	3.0	(1.0)	38.1	(11.0)
Italie (Province de Basilicate)	93.7	(1.1)	2.7	(0.8)	1.3	(0.5)	0.3	(0.3)	0.8	(0.5)	0.0	c	0.3	(0.3)	0.6	(0.5)	13.8	(10.9)
Italie (Province de Calabre)	97.0	(1.0)	1.3	(0.7)	0.7	(0.5)	0.3	(0.3)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.3	(0.2)	15.6	(13.2)
Italie (Province de Campanie)	95.0	(1.8)	1.0	(0.6)	1.9	(1.5)	0.6	(0.4)	0.5	(0.4)	0.7	(0.4)	0.0	c	0.3	(0.3)	13.1	(10.0)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	83.7	(1.7)	4.6	(1.1)	3.0	(0.8)	1.0	(0.6)	2.1	(0.7)	1.9	(0.8)	0.8	(0.4)	3.0	(0.9)	26.2	(6.3)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	81.4	(2.3)	5.3	(1.3)	2.0	(0.8)	1.9	(0.8)	1.4	(0.6)	1.8	(0.7)	1.1	(0.7)	5.2	(1.1)	38.1	(6.4)
Italie (Province du Latium)	91.5	(1.9)	3.6	(1.1)	1.4	(0.8)	0.7	(0.6)	0.8	(0.5)	0.8	(0.5)	0.4	(0.4)	0.9	(0.5)	14.4	(7.8)
Italie (Province de Ligurie)	88.5	(2.0)	3.8	(1.2)	1.5	(0.7)	0.9	(0.5)	1.2	(0.8)	1.0	(0.4)	0.6	(0.5)	2.5	(0.6)	29.1	(6.5)
Italie (Province de Lombardie)	80.0	(2.5)	6.3	(1.2)	3.1	(0.9)	0.8	(0.5)	2.3	(0.9)	2.0	(0.7)	0.9	(0.5)	4.6	(1.1)	30.2	(4.6)
Italie (Province des Marches)	86.0	(1.8)	5.2	(1.3)	1.5	(0.9)	1.2	(0.7)	1.7	(0.7)	1.2	(0.7)	0.5	(0.3)	2.7	(0.7)	25.4	(6.9)
Italie (Province de Molise)	96.6	(1.2)	1.4	(0.8)	1.0	(0.6)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	7.9	(10.9)
Italie (Province du Piémont)	87.0	(1.9)	4.3	(1.0)	2.0	(0.6)	0.5	(0.3)	1.6	(0.7)	1.0	(0.4)	1.0	(0.5)	2.6	(0.8)	27.2	(7.3)
Italie (Province des Pouilles)	88.2	(2.4)	2.7	(0.7)	4.5	(1.5)	0.5	(0.4)	0.8	(0.4)	0.9	(0.6)	1.0	(0.5)	1.4	(0.7)	23.4	(9.2)
Italie (Province de Sardaigne)	93.8	(1.2)	2.7	(0.8)	0.5	(0.4)	0.7	(0.6)	0.3	(0.3)	0.9	(0.5)	0.4	(0.4)	0.7	(0.5)	14.7	(10.1)
Italie (Province de Sicile)	94.4	(1.7)	1.9	(0.8)	2.1	(1.1)	0.3	(0.2)	0.0	c	0.4	(0.4)	0.3	(0.3)	0.5	(0.3)	15.6	(9.2)
Italie (Province de Toscane)	88.1	(1.8)	4.3	(1.1)	1.6	(0.7)	1.1	(0.7)	1.0	(0.5)	0.7	(0.5)	0.8	(0.5)	2.3	(0.7)	27.6	(7.1)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	82.7	(2.0)	4.8	(1.4)	2.8	(0.8)	1.5	(0.7)	1.5	(0.7)	1.2	(0.7)	1.7	(0.8)	3.9	(1.0)	34.5	(7.3)
Italie (Province d'Ombrie)	87.7	(1.8)	4.7	(1.1)	1.7	(0.7)	0.8	(0.4)	1.0	(0.5)	1.1	(0.5)	0.5	(0.4)	2.5	(0.7)	27.1	(5.8)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	87.1	(1.7)	4.3	(1.1)	1.5	(0.6)	0.9	(0.8)	1.0	(0.8)	1.5	(0.6)	0.4	(0.3)	3.2	(1.0)	32.4	(8.5)
Italie (Province de Vénétie)	83.4	(2.5)	3.7	(0.9)	3.4	(1.0)	1.0	(0.5)	1.3	(0.6)	1.8	(0.7)	1.3	(0.5)	4.1	(0.9)	38.0	(6.8)
Royaume-Uni (Angleterre)	86.0	(1.2)	2.1	(0.4)	1.2	(0.4)	2.5	(0.5)	0.7	(0.3)	2.4	(0.4)	1.1	(0.4)	4.0	(0.7)	43.7	(5.6)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	85.6	(1.3)	2.5	(0.7)	1.2	(0.5)	1.9	(0.6)	0.7	(0.4)	2.8	(0.6)	1.0	(0.4)	4.2	(1.0)	41.1	(8.2)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	91.7	(1.0)	1.5	(0.6)	0.5	(0.3)	1.6	(0.5)	0.3	(0.2)	1.8	(0.5)	0.6	(0.2)	2.2	(0.5)	37.7	(6.2)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau I.3.8.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367035>



Annexe C

DÉVELOPPEMENT ET MISE EN ŒUVRE DE PISA – UNE INITIATIVE CONCERTÉE

INTRODUCTION

Le programme PISA est le fruit d'un effort concerté. Il met en synergie l'expertise scientifique des pays participants et les gouvernements de ces pays le dirigent conjointement en fonction de préoccupations communes en matière d'action publique.

Un Conseil directeur PISA, au sein duquel chaque pays est représenté, définit, dans le contexte des objectifs de l'OCDE, les priorités d'action concernant le programme PISA et veille au respect de ces priorités au cours de la mise en œuvre du programme. Il est chargé de déterminer les priorités en ce qui concerne l'élaboration d'indicateurs, la mise au point des instruments d'évaluation et la présentation des résultats.

Des experts des pays participants sont également membres de groupes de travail chargés d'établir un lien entre les objectifs d'action de l'enquête PISA et les meilleures compétences techniques disponibles au niveau international. En collaborant aux travaux de ces groupes d'experts, les pays veillent à ce que les instruments d'évaluation utilisés dans le cadre de l'enquête PISA soient valides au plan international et prennent en compte le contexte culturel et éducatif des pays de l'OCDE, à ce qu'ils se fondent sur des méthodes de mesure rigoureuses et à ce qu'ils mettent l'accent sur la fidélité des données et leur validité sur le plan éducatif.

Par l'intermédiaire des Directeurs nationaux de projet, les pays participants mettent en œuvre le projet PISA à l'échelle nationale dans le cadre des procédures d'exécution convenues. Les Directeurs nationaux de projet ont un rôle de premier plan à jouer pour garantir la bonne qualité de l'exécution de l'enquête et pour contrôler et évaluer les résultats de l'enquête, ainsi que les analyses, les rapports et les publications.

La conception et l'exécution des enquêtes, à l'intérieur du cadre défini par le Conseil directeur PISA, relèvent de la responsabilité de contractants. Lors de l'enquête PISA 2009, l'élaboration des questionnaires a été confiée à un consortium dirigé par Cito International en partenariat avec l'université de Twente. Le développement et la mise en œuvre de l'évaluation cognitive et des options internationales étaient dirigés par l'Australian Council for Educational Research (ACER). Les autres membres du Consortium sont cApStAn Linguistic Quality Control (Belgique), le Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF, Allemagne), le National Institute for Educational Policy Research (NIER, Japon), l'Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (aSPe, Belgique) et WESTAT (États-Unis).

Le Secrétariat de l'OCDE est responsable de la gestion globale du programme. Il suit la mise en œuvre de ce dernier au jour le jour, assure le secrétariat du Conseil directeur PISA, facilite la recherche de consensus entre les pays participants et sert d'interlocuteur entre le Conseil directeur PISA et le consortium international chargé de la mise en œuvre des activités. Le Secrétariat de l'OCDE produit également les indicateurs et les analyses, et prépare les publications et les rapports internationaux conjointement avec le Consortium PISA et en consultation étroite avec les pays membres de l'OCDE, tant sur le plan des orientations politiques (par l'entremise du Conseil directeur PISA) que sur celui de la réalisation (par l'intermédiaire des Directeurs nationaux de projet).

Ci-dessous figure la liste des membres des diverses instances de PISA ainsi que des experts et des consultants qui ont contribué à PISA.

Membres du Conseil directeur PISA

Président : Lorna Bertrand

Pays membres de l'OCDE

Allemagne : Annemarie Klemm, Maximilian Müller-Härlin et Elfriede Ohrnberger

Australie : Tony Zanderigo

Autriche : Mark Németh

Belgique : Christiane Blondin, Isabelle Erauw et Micheline Scheyts

Canada : Pierre Brochu, Patrick Bussière et Tomasz Gluszynski

Chili : Leonor Cariola

Corée : Whan Sik Kim

Danemark : Tine Bak

Espagne : Carme Amorós Basté et Enrique Roca Cobo

Estonie : Maie Kitsing

États-Unis : Daniel McGrath et Eugene Owen

Finlande : Jari Rajanen

France : Bruno Trosseille

Grèce : Panagiotis Kazantzis (01/07/05-31/03/10), Vassilia Hatzinikita (à partir du 31/03/10)

Hongrie : Ben Csapó

Irlande : Jude Cosgrove

Islande : Júlíus K. Björnsson

Israël : Michal Beller

Italie : Piero Cipollone

Japon : Ryo Watanabe

Luxembourg : Michel Lanners

Mexique : Francisco Ciscamani

Norvège : Anne-Berit Kavli

Nouvelle-Zélande : Lynne Whitney

Pays-Bas : Paul van Oijen

Pologne : Stanislaw Drzazdzewski

Portugal : Carlos Pinto Ferreira

République slovaque : Julius Hauser, Romana Kanovska et Paulina Korsnakova

République tchèque : Jana Strakova

Royaume-Uni : Lorna Bertrand et Mal Cooke

Slovénie : Andreja Barle Lakota

Suède : Anita Wester

Suisse : Ariane Baechler Soderstrom et Heinz Rhyen

Turquie : Meral Alkan

Observateurs

Albanie : Ndricim Mehmeti

Argentine : Liliana Pascual



Azerbaïdjan : Talib Sharifov
Brésil : Joaquim José Soares Neto
Bulgarie : Neda Kristanova
Colombie : Margarita Peña
Croatie : Michelle Braš-Roth
Dubaï (Émirats arabes unis) : Mariam Al Ali
Fédération de Russie : Galina Kovalyova
Hong-Kong (Chine) : Esther Sui-chu Ho
Indonésie : Mansyur Ramli
Jordanie : Khattab Mohammad Abulibdeh
Kazakhstan : Yermekov Nurmukhammed Turlynovich
Kirghizistan : Inna Valkova
Lettonie : Andris Kangro
Liechtenstein : Christian Nidegger
Lituanie : Rita Dukynaite
Macao (Chine) : Kwok-cheung Cheung
Monténégro : Zeljko Jacimovic
Panama : Arturo Rivera
Pérou : Liliana Miranda Molina
Qatar : Adel Sayed
Roumanie : Roxana Mihail
Serbie : Dragica Pavlovic Babic
Shanghai (Chine) : Minxuan Zhang
Singapour : Low Khah Gek
Taïpei chinois : Chih-Wei Hue et Fou-Lai Lin
Thaïlande : Precharn Dechsrir
Trinité-et-Tobago : Harrilal Seecharan
Tunisie : Kameleddine Gaha
Uruguay : Andrés Peri

Directeurs nationaux de projet pour PISA 2009

Albanie : Alfonso Harizaj
Allemagne : Nina Jude et Eckhard Klieme
Argentine : Antonio Gutiérrez
Australie : Sue Thomson
Autriche : Ursula Schwantner
Azerbaïdjan : Emin Meherremov
Belgique : Ariane Baye et Inge De Meyer
Brésil : Sheyla Carvalho Lira
Bulgarie : Svetla Petrova
Canada : Pierre Brochu et Tamara Knighton
Chili : Ema Lagos
Colombie : Francisco Ernesto Reyes
Corée : Kyung-Hee Kim
Croatie : Michelle Braš Roth
Danemark : Niels Egelund
Dubaï (Émirats arabes unis) : Mariam Al Ali
Espagne : Lis Cercadillo
Estonie : Gunda Tire
États-Unis : Dana Kelly et Holly Xie
Fédération de Russie : Galina Kovalyova
Finlande : Jouni Välijärvi
France : Sylvie Fumel

Grèce : Panagiotis Kazantzis (du 01/07/05 au 18/11/08),
 Chryssa Sofianopoulou (à partir du 18/11/08)
Hong-Kong (Chine) : Esther Sui-chu Ho
Hongrie : Ildikó Balázs
Indonésie : Burhanuddin Tola
Irlande : Rachel Perkins
Islande : Almar Midvik Halldorsson
Israël : Inbal Ron Kaplan et Joel Rapp
Italie : Laura Palmerio
Japon : Ryo Watanabe
Jordanie : Khattab Mohammad Abulibdeh
Kazakhstan : Damitov Bazar Kabdoshevich
Kirghizistan : Inna Valkova
Lettonie : Andris Kangro
Liechtenstein : Christian Nidegger
Lituanie : Jolita Dudaitė
Luxembourg : Bettina Boehm
Macao (Chine) : Kwok-cheung Cheung
Mexique : María-Antonieta Díaz-Gutiérrez
Monténégro : Verica Ivanovic
Nouvelle-Zélande : Maree Telford
Norvège : Marit Kjaernsli
Panama : Zoila Castillo
Pays-Bas : Erna Gille
Pérou : Liliana Miranda Molina
Pologne : Michal Federowicz
Portugal : Anabela Serrão
Qatar : Asaad Tounakti
République tchèque : Jana Paleckova
République slovaque : Paulina Korsnakova
Roumanie : Silviu Cristian Mirescu
Royaume-Uni : Jenny Bradshaw et Mal Cooke
Serbie : Dragica Pavlovic Babic
Shanghai (Chine) : Jing Lu et MinXuan Zhang
Singapour : Chia Siang Hwa et Poon Chew Leng
Slovénie : Mojca Straus
Suède : Karl-Göran Karlsson
Suisse : Christian Nidegger
Taïpei chinois : Pi-Hsia Hung
Thaïlande : Sunee Klainin
Trinité-et-Tobago : Harrilal Seecharan
Tunisie : Kameleddine Gaha
Turquie : Müfide Çaliskan
Uruguay : María Sánchez
Secrétariat de l'OCDE
 Andreas Schleicher (coordination générale de PISA et des relations entre pays membres et pays et économies partenaires)
 Marilyn Achiron (assistance éditoriale)
 Marika Boiron (assistance éditoriale)
 Simone Bloem (analyse des données)
 Francesca Borgonovi (analyse des données)

Niccolina Clements (assistance éditoriale)
 Michael Davidson (gestion du projet et analyse des données)
 Juliet Evans (administration et coordination des relations entre pays membres et pays et économies partenaires)
 Miyako Ikeda (analyse des données)
 Maciej Jakubowski (analyse des données)
 Guillermo Montt (analyse des données)
 Diana Morales (assistance administrative)
 Soojin Park (analyse des données)
 Mebrak Tareke (assistance éditoriale)
 Sophie Vayssettes (analyse des données)
 Elisabeth Villoutreix (assistance éditoriale)
 Karin Zimmer (gestion du projet)
 Pablo Zoido (analyse des données)

Groupes d'experts PISA pour l'enquête PISA 2009

Groupe d'experts chargé de la lecture

Irwin Kirsch (Education Testing Service, New Jersey, États-Unis)
 Sachiko Adachi (Université de Niigata, Japon)
 Charles Alderson (Lancaster University, Royaume-Uni)
 John de Jong (Language Testing Services, Pays-Bas)
 John Guthrie (University of Maryland, États-Unis)
 Dominique Lafontaine (Université de Liège, Belgique)
 Minwoo Nam (Korea Institute of Curriculum and Evaluation, Corée)
 Jean-François Rouet (Université de Poitiers, France)
 Wolfgang Schnotz (Université de Koblenz-Landau, Allemagne)
 Eduardo Vidal-Abarca (Université de Valence, Espagne)

Groupe d'experts chargé des mathématiques

Jan de Lange (président) (Université d'Utrecht, Pays-Bas)
 Werner Blum (Université de Kassel, Allemagne)
 John Dossey (Illinois State University, États-Unis)
 Zbigniew Marciniak (Université de Varsovie, Pologne)
 Mogens Niss (Université de Roskilde, Danemark)
 Yoshinori Shimizu (Université de Tsukuba, Japon)

Groupe d'experts chargé des sciences

Rodger Bybee (président) (BSCS, Colorado Springs, États-Unis)
 Peter Fensham (Queensland University of Technology, Australie)
 Svein Lie (Université d'Oslo, Norvège)
 Yasushi Ogura (National Institute for Educational Policy Research, Japon)
 Manfred Prenzel (Université de Kiel, Allemagne)
 Andrée Tiberghien (Université de Lyon, France)

Groupe d'experts en charge des questionnaires

Jaap Scheerens (président) (Université de Twente, Pays-Bas)
 Pascal Bressoux (Université Pierre Mendès France, France)
 Yin Cheong Cheng (Hong Kong Institute of Education, Hong-Kong [Chine])
 David Kaplan (University of Wisconsin – Madison, États-Unis)
 Eckhard Klieme (DIPF, Allemagne)

Henry Levin (Columbia University, États-Unis)
 Pirjo Linnakylä (Université de Jyväskylä, Finlande)
 Ludger Wößmann (Université de Munich, Allemagne)

Groupe de conseillers techniques PISA

Keith Rust (président) (Westat, États-Unis)
 Ray Adams (ACER)
 John de Jong (Language Testing Services, Pays-Bas)
 Cees Glas (Université de Twente, Pays-Bas)
 Aletta Grisay (consultante, Saint-Maurice, France)
 David Kaplan (University of Wisconsin – Madison, États-Unis)
 Christian Monseur (Université de Liège, Belgique)
 Sophia Rabe-Hesketh (University of California – Berkeley, États-Unis)
 Thierry Rocher (ministère de l'Éducation nationale, France)
 Norman Verhelst (CITO, Pays-Bas)
 Kentaro Yamamoto (ETS, New Jersey, États-Unis)
 Rebecca Zwick (University of California – Santa Barbara, États-Unis)

Consortium PISA chargé de l'élaboration des questionnaires

Cito International

Johanna Kordes
 Hans Kuhlmeier
 Astrid Mols
 Henk Moelands
 José Noijons

Université de Twente

Cees Glas
 Khurram Jehangir
 Jaap Scheerens

Consortium PISA chargé du développement et de la mise en œuvre de l'évaluation cognitive et des options internationales

Australian Council for Educational Research

Ray Adams (directeur du Consortium PISA 2009)
 Susan Bates (gestion)
 Alla Berezner (traitement et analyse des données)
 Yan Bibby (traitement et analyse des données)
 Esther Brakey (assistance administrative)
 Wei Buttress (gestion et contrôle de la qualité)
 Renee Chow (traitement et analyse des données)
 Judith Cosgrove (traitement et analyse des données, et assistance aux centres nationaux)
 John Cresswell (rapports et publication)
 Alex Daraganov (traitement et analyse des données)
 Daniel Duckworth (développement des évaluations de lecture)
 Kate Fitzgerald (traitement et échantillonnage des données)
 Daniel Fullarton (technologies de l'information)
 Eveline Gebhardt (traitement et analyse des données)
 Mee-Young Handayani (traitement et analyse des données)



Elizabeth Hersbach (assurance qualité)
 Sam Haldane (technologies de l'information et évaluations informatisées)
 Karin Hohlfield (développement des évaluations de lecture)
 Jennifer Hong (traitement et échantillonnage des données)
 Tony Huang (gestion et technologies de l'information)
 Madelaine Imber (évaluations de lecture et assistance administrative)
 Nora Kovarcikova (enquêtes)
 Winson Lam (technologies de l'information)
 Tom Lumley (développement des évaluations de lecture imprimées et informatisées)
 Greg Macaskill (gestion, traitement et échantillonnage des données)
 Ron Martin (développement des évaluations de sciences)
 Barry McCrae (directeur des évaluations de lecture informatisées, développement des évaluations de sciences)
 Juliette Mendelovits (développement des évaluations de lecture imprimées et informatisées)
 Martin Murphy (opérations de terrain et échantillonnage)
 Thoa Nguyen (traitement et analyse des données)
 Penny Pearson (assistance administrative)
 Anna Plotka (conception graphique)
 Alla Routitsky (traitement et analyse des données)
 Wolfram Schulz (gestion et analyse des données)
 Dara Searle (développement des évaluations de lecture imprimées et informatisées)
 Naoko Tabata (enquêtes)
 Ross Turner (gestion et développement des évaluations de mathématiques)
 Daniel Urbach (traitement et analyse des données)
 Eva Van de gaer (analyse des données)
 Charlotte Waters (gestion, traitement et analyse des données)
 Maurice Walker (évaluations informatisées de la lecture et échantillonnage)
 Wahyu Wardono (gestion et technologies de l'information)
 Louise Wenn (traitement et analyse des données)
 Yan Wiwecka (technologies de l'information)

Westat

Eugene Brown (pondération)
 Fran Cohen (pondération)
 Susan Fuss (échantillonnage et pondération)
 Amita Gopinath (pondération)
 Sheila Krawchuk (échantillonnage, pondération et contrôle de la qualité)
 Thanh Le (échantillonnage, pondération et contrôle de la qualité)
 Jane Li (échantillonnage et pondération)
 John Lopdell (échantillonnage et pondération)
 Shawn Lu (pondération)
 Keith Rust (directeur du Consortium PISA pour l'échantillonnage et la pondération)
 William Wall (pondération)

Erin Wilson (échantillonnage et pondération)
 Marianne Winglee (pondération)
 Sergey Yagodin (pondération)

The National Institute for Educational Research, Japan

Hidefumi Arimoto (développement des évaluations de lecture)
 Hisashi Kawai (développement des évaluations de lecture)

cApStAn Linguistic Quality Control

Steve Dept (services de traduction et de révision)
 Andrea Ferrari (services de traduction et de révision)
 Laura Wäyrynen (gestion de la révision)

Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (aSPe)

Ariane Baye (développement des évaluations de lecture imprimées et informatisées)
 Casto Grana-Monteirin (traduction et révision)
 Dominique Lafontaine (membre du groupe d'experts chargé de la lecture)
 Christian Monseur (analyse des données et membre du TAG)
 Anne Matoul (traduction et vérification)
 Patricia Schillings (développement des évaluations de lecture imprimées et informatisées)

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Cordula Artelt (Université de Bamberg) (développement des évaluations de lecture et élaboration du cadre des questionnaires)
 Michel Dorochevsky (Softcon) (développement logiciel)
 Frank Goldhammer (développement des évaluations de lecture informatisées)
 Dieter Heyer (Softcon) (développement logiciel)
 Nina Jude (développement des évaluations de lecture informatisées)
 Eckhard Klieme (co-directeur de projets pour DIPF)
 Holger Martin (Softcon) (développement logiciel)
 Johannes Naumann (développement des évaluations de lecture informatisées)
 Jean-Paul Reef (consultant international)
 Heiko Roelke (co-directeur de projets pour DIPF)
 Wolfgang Schneider (Université de Würzburg) (développement des évaluations de lecture et élaboration du cadre des questionnaires)
 Petra Stanat (Université de Humboldt, Berlin) (développement des évaluations de lecture)
 Britta Upsing (développement des évaluations de lecture informatisées)

Autres experts

Tobias Dörfler (Université de Bamberg) (développement des évaluations de lecture)
 Tove Stjern Frønes (ILS, Université d'Oslo) (développement des évaluations de lecture)
 Béatrice Halleux (consultante, HallStat SPRL) (traduction/arbitrage des révisions, développement des sources françaises)
 Øystein Jetne (ILS, Université d'Oslo) (développement des évaluations de lecture imprimées et informatisées)



Kees Lagerwaard (Institute for Educational Measurement of Netherlands) (développements des évaluations de mathématiques)

Pirjo Linnakylä (Université de Jyväskylä) (développement des évaluations de lecture)

Anne-Laure Monnier (consultante, France) (développement des sources françaises)

Jan Mejding (Danish School of Education, Université d'Aarhus) (développement des évaluations de lecture imprimées et informatisées)

Eva Kristin Narvhus (ILS, Université d'Oslo) (développement des évaluations de lecture imprimées et informatisées)

Rolf V. Olsen (ILS, Université d'Oslo) (développement des évaluations de sciences)

Robert Laurie (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, Canada) (développement des évaluations de sciences)

Astrid Roe (ILS, Université d'Oslo) (développement des évaluations de lecture imprimées et informatisées)

Hanako Senuma (Université de Tamagawa, Japon) (développement des évaluations de mathématiques)

Autres contributeurs à la présente publication

Fung-Kwan Tam (mise en page)

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. La Commission 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.

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

Les élèves sont-ils bien préparés à relever les défis que l'avenir leur réserve ? Sont-ils capables d'analyser, de raisonner et de communiquer leurs idées de manière probante ? Ont-ils découvert la nature des objectifs qu'ils poursuivront leur vie durant en tant que membres productifs de l'économie et de la société ? Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) cherche à répondre à ces questions au travers de l'évaluation internationale la plus complète et la plus rigoureuse des connaissances et compétences des élèves. Pris ensemble, les pays et économies participant au PISA représentent près de 90 % de l'économie mondiale.

Les *Résultats du PISA 2009* présentent les conclusions du dernier cycle d'évaluation PISA, dont le domaine principal d'évaluation était la compréhension de l'écrit, mais qui s'est également attaché aux compétences des élèves en mathématiques et en sciences. Ce rapport est publié en six volumes :

- Le volume I, *Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*, compare le profil de connaissances et de compétences des élèves entre les différents pays et économies.
- Le volume II, *Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*, analyse comment les systèmes d'éducation performants parviennent à atténuer l'impact du milieu socio-économique et de l'ascendance allochtone sur la performance des élèves et des établissements.
- Le volume III, *Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves*, analyse la motivation des élèves de 15 ans, leur engagement envers la lecture et leur utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces.
- Le volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques*, examine dans quelle mesure les ressources matérielles, financières et humaines, et les politiques et pratiques des systèmes d'éducation influent sur le rendement de l'éducation.
- Le volume V, *Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*, présente les progrès des systèmes d'éducation en termes d'amélioration de la performance des élèves et de l'égalité des chances dans l'éducation.
- Le volume VI, *Élèves en ligne : Savoir lire et utiliser les contenus électroniques*, explore l'utilisation des technologies de l'information par les élèves dans l'apprentissage.

PISA 2009 marque le début du deuxième cycle d'évaluation, avec une évaluation en mathématiques prévue en 2012 et en sciences, en 2015.

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 (2011), *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)*, PISA, Éditions OCDE.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264097643-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-ilibrary.org et n'hésitez pas à nous contacter pour plus d'informations.