Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage

L'ÉVOLUTION DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES DEPUIS 2000

VOLUME V



Programme international pour le suivi des acquis des élèves

OCDE

Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage

L'ÉVOLUTION DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES DEPUIS 2000

(VOLUME V)



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 : Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000 (Volume V)*, PISA, Éditions OCDE.
http://dx.doi.org/10.1787/9789264091603-fr

ISBN 978-92-64-09159-7 (Imprimé)
ISBN 978-92-64-09160-3 (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'efficience 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. Certains 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, éprouvent 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

INTRODUCTION AU PISA 17

L'enquête PISA 17

Présentation des résultats du cycle PISA 2009 18

La population d'élèves PISA 20

GUIDE DU LECTEUR 23

CHAPITRE 1 **ÉVOLUTION DE LA PERFORMANCE DANS LE TEMPS** 25

CHAPITRE 2 **TENDANCES DE LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT** 37

Continuité et évolution de l'évaluation et du cadre de la compréhension de l'écrit 38

Évolution de la performance des élèves en compréhension de l'écrit depuis le cycle PISA 2000 38

Évolution des différences en compréhension de l'écrit selon le sexe 47

Évolution de la performance et des effectifs des élèves 50

Impact de l'évolution de la composition socio-économique des effectifs sur les tendances en compréhension de l'écrit 50

Définition d'une estimation globale des tendances de la performance en compréhension de l'écrit 51

Comparaisons transnationales des tendances en compréhension de l'écrit 53

CHAPITRE 3 **TENDANCES DE LA PERFORMANCE EN CULTURE MATHÉMATIQUE ET EN CULTURE SCIENTIFIQUE** 61

Tendances en culture mathématique 62
- Évolution de la performance des élèves en culture mathématique depuis le cycle PISA 2003 62

Tendances en culture scientifique 66
- Évolution de la performance des élèves en culture scientifique depuis le cycle PISA 2006 66

CHAPITRE 4 **TENDANCES DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES** 75

Tendances de la variation de la performance des élèves 76

Tendances des facteurs contextuels des élèves et corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit 79
- Statut socio-économique 79

Ascendance allochtone et langue parlée en famille 82
- Évolution du nombre d'élèves issus de l'immigration et corrélation avec la performance 82
- Évolution du nombre d'élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation et corrélation avec la performance 84

CHAPITRE 5 **TENDANCES DES ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA LECTURE ET DES RELATIONS ENTRE LES ÉLÈVES ET LE MILIEU SCOLAIRE** 91

Tendances de l'engagement dans la lecture 92
- Évolution de la lecture par plaisir 92
- Évolution du plaisir de la lecture chez les élèves 94
- Évolution des textes que les élèves lisent par plaisir 98
- Évolution de l'engagement dans la lecture des élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé 100
- Évolution de la performance en compréhension de l'écrit chez les élèves lisant des livres de fiction 102

Tendances de l'attitude des élèves à l'égard des établissements et des enseignants 103
- Évolution des relations entre enseignants et élèves 103
- Évolution du climat de discipline 105

CONCLUSIONS ET CONSÉQUENCES POUR L'ACTION PUBLIQUE 111

Des conditions d'apprentissage en pleine évolution 111

Améliorer la performance et mettre tous les élèves sur un pied d'égalité 112

RÉFÉRENCES 115

ANNEXE A **CADRE TECHNIQUE** 117

Annexe A1 : Construction des indices et des échelles de compréhension de l'écrit dérivés des questionnaires Élèves 118

Annexe A2 : La population cible, les échantillons et la définition des établissements dans l'enquête PISA 126

Annexe A3 : Erreurs types, tests de signification et comparaisons de sous-groupes 139

Annexe A4 : Assurance qualité 140

Annexe A5 : Participation des pays aux différents cycles PISA 142

Annexe A6 : Tendances linéaires et tendances ajustées 145

ANNEXE B **TABLEAUX DES RÉSULTATS** 153

Annexe B1 : Résultats des pays et des économies 154

Annexe B2 : Résultats des régions au sein des pays 198

ANNEXE C **DÉVELOPPEMENT ET MISE EN OEUVRE DE PISA – UNE INITIATIVE CONCERTÉE** 211

Ce livre contient des...



StatLinks

Accédez aux fichiers Excel®
à partir des livres imprimés !

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



ENCADRÉS

Encadré V. A Caractéristiques principales du cycle PISA 2009 21
Encadré V.1.1 Une certaine circonspection est de mise lors de l'interprétation des tendances 26
Encadré V.B La Corée 31
Encadré V.C La Pologne 33
Encadré V.D Le Portugal 71
Encadré V.E La Turquie 73
Encadré V.F Le Chili 89
Encadré V.G Le Brésil 107

FIGURES

Figure V. A Les pays et économies participant à l'enquête PISA 19
Figure V.1.1 Résumé de l'évolution de la performance en compréhension de l'écrit 27
Figure V.1.2 Résumé des tendances annualisées de la performance en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique 29
Figure V.2.1 Évolution de la performance en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009 39
Figure V.2.2 Performance des pays en compréhension de l'écrit et évolution depuis 2000 41
Figure V.2.3 Comparaisons multiples entre 2000 et 2009 42
Figure V.2.4 Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009 43
Figure V.2.5 Pourcentage d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009 45
Figure V.2.6 Évolution de la performance des élèves les plus performants et des élèves les moins performants en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009 46
Figure V.2.7 Comparaison des écarts de performance en compréhension de l'écrit entre les sexes entre 2000 et 2009 48
Figure V.2.8 Évolution du pourcentage de garçons et de filles les moins performants en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009 49
Figure V.2.9 Évolution de la performance en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009 51
Figure V.2.10 Tendances linéaires et écarts de performance entre 2000 et 2009 52
Figure V.2.11 Tendances de la performance en compréhension de l'écrit : pays au-dessus de la moyenne de l'OCDE 54
Figure V.2.12 Tendances de la performance en compréhension de l'écrit : pays dans la moyenne de l'OCDE 56
Figure V.2.13 Tendances de la performance en compréhension de l'écrit : pays au-dessous de la moyenne de l'OCDE 57
Figure V.3.1 Évolution de la performance en culture mathématique entre 2003 et 2009 62
Figure V.3.2 Performance des pays en culture mathématique et évolution depuis 2003 63
Figure V.3.3 Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence en culture mathématique en 2003 et 2009 64
Figure V.3.4 Pourcentage d'élèves les plus performants en culture mathématique en 2003 et 2009 65
Figure V.3.5 Évolution de la performance en culture scientifique entre 2006 et 2009 66
Figure V.3.6 Performance des pays en culture scientifique et évolution depuis 2006 67
Figure V.3.7 Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence en culture scientifique en 2006 et 2009 68
Figure V.3.8 Pourcentage d'élèves les plus performants en culture scientifique en 2006 et 2009 69
Figure V.4.1 Comparaison de la variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009 76
Figure V.4.2 Évolution de la variation et de la performance en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009 78
Figure V.4.3 Variation intra- et inter-établissements de la performance en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009 79
Figure V.4.4 Relation entre le milieu socio-économique des élèves et leur performance en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009 81
Figure V.4.5 Relation intra- et inter-établissements entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009 82
Figure V.4.6 Pourcentage d'élèves issus de l'immigration en 2000 et 2009 83
Figure V.4.7 Ascendance autochtone ou allochtone des élèves et performance en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009 84
Figure V.4.8 Pourcentage d'élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation en 2000 et 2009 85
Figure V.4.9 Langue parlée en famille et performance en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009 86

Figure V.5.1 Pourcentage d'élèves lisant par plaisir en 2000 et 2009 92
Figure V.5.2 Évolution du pourcentage de filles et de garçons lisant par plaisir entre 2000 et 2009 93
Figure V.5.3 Pourcentage d'élèves qui ne lisent que s'ils y sont obligés et pourcentage d'élèves qui aiment bien aller dans une librairie ou une bibliothèque en 2000 et 2009 95
Figure V.5.4 Indice de plaisir de la lecture en 2000 et 2009 96
Figure V.5.5 Évolution de l'indice de plaisir de la lecture et de la proportion d'élèves lisant par plaisir entre 2000 et 2009 96
Figure V.5.6 Évolution de l'indice de plaisir de la lecture et de la proportion d'élèves lisant par plaisir entre 2000 et 2009 97
Figure V.5.7 Pourcentage d'élèves lisant des livres de fiction en 2000 et 2009 98
Figure V.5.8 Pourcentage d'élèves lisant des bandes dessinées en 2000 et 2009 99
Figure V.5.9 Pourcentage d'élèves lisant par plaisir en 2000 et 2009, selon le milieu socio-économique 101
Figure V.5.10 Évolution du pourcentage de garçons et de filles lisant par plaisir entre 2000 et 2009, selon le milieu socio-économique 102
Figure V.5.11 Relations entre enseignants et élèves lors des cycles PISA 2000 et 2009 104
Figure V.5.12 Indice du climat de discipline lors des cycles PISA 2000 et 2009 106

Figure A6.1 Écarts de score observés et écarts de score ajustés aux différences d'échantillonnage entre 2000 et 2009 147

TABLEAUX

Tableau A1.1 Estimations des erreurs d'ancrage 119
Tableau A1.2 Niveau de formation des parents converti en années d'études 122
Tableau A1.3 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 123

Tableau A2.1 Populations cibles et échantillons de l'enquête PISA 128
Tableau A2.2 Exclusions 130
Tableau A2.3 Taux de réponse 132
Tableau A2.4a Pourcentage d'élèves par année d'études 135
Tableau A2.4b Pourcentage d'élèves par année d'études et par sexe 136
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 138

Tableau A5.1 Participation des pays aux différents cycles d'enquêtes PISA 144

Tableau A6.1 Caractéristiques contextuelles des élèves lors des enquêtes PISA 2000 et PISA 2009 148
Tableau A6.2 Tendances ajustées compte tenu des écarts d'échantillonnage 151

Tableau V.2.1 Score moyen sur l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000, 2003, 2006 et 2009 154
Tableau V.2.2 Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009 155
Tableau V.2.3 Centiles de l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 à 2009 156
Tableau V.2.4 Différence de performance des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit selon le sexe lors des cycles PISA 2000 et 2009 158
Tableau V.2.5 Pourcentage de garçons sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009 159
Tableau V.2.6 Pourcentage de filles sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009 160
Tableau V.2.7 Tendances des performances en compréhension de l'écrit ajustées aux évolutions démographiques 161
Tableau V.2.8 Tendances linéaires et évolution annuelle des performances en compréhension de l'écrit lors de toutes les évaluations PISA 162
Tableau V.2.9 Évolution des scores moyens sur l'échelle de compréhension de l'écrit entre les cycles PISA 2003 et 2009, et PISA 2006 et 2009 163



Tableau V.3.1 Score moyen sur l'échelle de culture mathématique lors des cycles PISA 2003, 2006 et 2009 164
Tableau V.3.2 Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de culture mathématique lors des cycles PISA 2003 et 2009 165
Tableau V.3.3 Évolution annualisée de la performance en culture mathématique depuis 2003 166
Tableau V.3.4 Score moyen sur l'échelle de culture scientifique lors des cycles PISA 2006 et 2009 167
Tableau V.3.5 Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de culture scientifique lors des cycles PISA 2006 et 2009 168

Tableau V.4.1 Variance intra- et inter-établissements de la performance des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009 169
Tableau V.4.2 Milieu socio-économique des élèves lors des cycles PISA 2000 et 2009 170
Tableau V.4.3 Relation entre la performance en compréhension de l'écrit et l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) lors des cycles PISA 2000 et 2009 171
Tableau V.4.4 Pourcentage d'élèves et performance en compréhension de l'écrit, selon l'ascendance autochtone ou allochtone lors des cycles PISA 2000 et 2009 172
Tableau V.4.5 Langue parlée en famille et performance en compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009 173

Tableau V.5.1 Pourcentage d'élèves lisant par plaisir lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le sexe 174
Tableau V.5.2 Indice de plaisir de la lecture lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le sexe 175
Tableau V.5.3 Pourcentage d'élèves pour différents items de l'indice de plaisir de la lecture lors des cycles PISA 2000 et 2009 176
Tableau V.5.4 Pourcentage d'élèves lisant par plaisir lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le milieu socio-économique et le sexe 179
Tableau V.5.5 Indice de plaisir de la lecture lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le milieu socio-économique et le sexe 182
Tableau V.5.6 Pourcentage d'élèves selon les différents types de lecture lors des cycles PISA 2000 et 2009 185
Tableau V.5.7 Pourcentage d'élèves selon les différents types de lectures et le sexe lors des cycles PISA 2000 et 2009 187
Tableau V.5.8 Performance des élèves lisant des livres de fiction lors des cycles PISA 2000 et 2009 191
Tableau V.5.9 Performance des élèves lisant des livres de fiction lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le sexe 192
Tableau V.5.10 Indice de diversité des lectures lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le sexe 194
Tableau V.5.11 Relations entre enseignants et élèves lors des cycles PISA 2000 et 2009 195
Tableau V.5.12 Indice du climat de discipline lors des cycles PISA 2000 et 2009 196

Tableau S.V.a Score moyen sur l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000, 2003, 2006 et 2009 198
Tableau S.V.b Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009 198
Tableau S.V.c Centiles de l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009 198
Tableau S.V.d Différence de performance des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit selon le sexe lors des cycles PISA 2000 et 2009 199
Tableau S.V.e Pourcentage de garçons sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009 199
Tableau S.V.f Pourcentage de filles sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009 199
Tableau S.V.g Score moyen sur l'échelle de culture mathématique lors des cycles PISA 2003, 2006 et 2009 200
Tableau S.V.h Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de culture mathématique lors des cycles PISA 2003 et 2009 201
Tableau S.V.i Score moyen sur l'échelle de culture scientifique lors des cycles PISA 2006 et 2009 202
Tableau S.V.j Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de culture scientifique lors des cycles PISA 2006 et 2009 203
Tableau S.V.k Variance intra- et inter-établissements de la performance des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009 204
Tableau S.V.l Milieu socio-économique des élèves lors des cycles PISA 2000 et 2009 204
Tableau S.V.m Relation entre la performance en compréhension de l'écrit et l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) lors des cycles PISA 2000 et 2009 205
Tableau S.V.n Pourcentage d'élèves et performance en compréhension de l'écrit, selon l'ascendance autochtone ou allochtone lors des cycles PISA 2000 et 2009 206
Tableau S.V.o Langue parlée en famille et performance en compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009 206

Tableau S.V.p Pourcentage d'élèves lisant par plaisir lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le sexe 207
Tableau S.V.q Indice de plaisir de la lecture lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le sexe 207
Tableau S.V.r Pourcentage d'élèves selon les différents types de lecture lors des cycles PISA 2000 et 2009 208
Tableau S.V.s Performance des élèves lisant des livres de fiction lors des cycles PISA 2000 et 2009 209
Tableau S.V.t Relations entre enseignants et élèves lors des cycles PISA 2000 et 2009 209
Tableau S.V.u Indice du climat de discipline lors des cycles PISA 2000 et 2009 210



Synthèse

L'enquête PISA ne permet pas uniquement de comparer le niveau relatif des pays en ce qui concerne les résultats d'éducation : elle offre également à chaque pays la possibilité de tracer l'évolution de ces résultats dans le temps. Cette évolution traduit le degré de réussite des systèmes d'éducation quant à l'amélioration des savoirs et des savoir-faire des élèves de 15 ans.

Certains pays ont amélioré de façon frappante leur performance au cours des dix dernières années, dépassant parfois l'équivalent des progrès moyens sur une année scolaire chez l'ensemble des élèves de 15 ans. Certains de ces pays partaient d'un niveau de performance relativement faible, tandis que d'autres, dont le niveau était déjà élevé, poursuivent leurs progrès. Tous les pays qui visent à améliorer leurs résultats peuvent s'inspirer et tirer des leçons des pays qui y sont parvenus en un laps de temps relativement court.

L'évolution de la performance des élèves au fil du temps prouve que la performance d'un pays en compréhension de l'écrit est loin d'être définitive. Tant en termes absolus qu'en termes relatifs, les résultats d'éducation peuvent progresser : il convient de ne pas considérer qu'ils font partie des différences culturelles immuables entre les pays, ni qu'ils dépendent inexorablement du stade de développement économique de chaque pays.

Les deux enquêtes PISA 2000 et PISA 2009 ayant pour domaine principal d'évaluation la compréhension de l'écrit, il est possible de suivre l'évolution de la performance des élèves dans ce domaine au cours de cette période. Dans les 26 pays de l'OCDE présentant des données comparables entre les deux enquêtes, le Chili, Israël, la Pologne, le Portugal, la Corée, la Hongrie et l'Allemagne, et dans les pays partenaires, le Pérou, l'Albanie, l'Indonésie, la Lettonie, le Liechtenstein et le Brésil, ont tous amélioré leur performance en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009, tandis que l'Irlande, la Suède, la République tchèque et l'Australie ont vu cette performance régresser.

Entre 2000 et 2009, la proportion d'élèves les moins performants au Chili a diminué de plus de 17 points de pourcentage, tandis que la proportion d'élèves les plus performants en Corée a augmenté de plus de 7 points de pourcentage.

Nombreux sont les pays où l'amélioration des résultats résulte en majeure partie d'une amélioration de la tranche inférieure du spectre de performance, induisant une progression vers davantage d'équité dans les résultats d'éducation. Dans les pays de l'OCDE, la variation de la performance des élèves a diminué de 3 %. Dans les 26 pays de l'OCDE présentant des données comparables entre les deux enquêtes, 18 % des élèves, en moyenne, présentent une performance inférieure au niveau 2 de compétence en 2009, contre 19 % en 2000. Parmi les pays dont la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence se situait entre 40 % et 60 % en 2000, c'est au Chili que cette proportion a connu la plus forte diminution ; le Mexique et le Brésil (pays partenaire) ont également constaté une diminution notable. Dans les pays dont la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence était inférieure à 40 %, tout en restant supérieure à la moyenne de l'OCDE (19 %), la Lettonie (pays partenaire) a vu sa proportion diminuer de 13 points de pourcentage. Le Portugal, la Pologne, la Hongrie, l'Allemagne et la Suisse, et dans les pays partenaires, le Liechtenstein, ont également constaté une diminution, cependant moins marquée. Au Danemark, le pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence, déjà faible, a encore diminué.

La proportion d'élèves les plus performants (dont la performance est équivalente au niveau 5 ou 6 de compétence en compréhension de l'écrit) a augmenté au Japon et en Corée, et dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) : c'est dans ces pays que l'on trouve désormais les proportions les plus élevées d'élèves

les plus performants en ce qui concerne l'enquête PISA 2009. Parmi les pays dont la proportion d'élèves les plus performants, supérieure à la moyenne en 2000, a diminué en 2009, citons l'Irlande : dans ce pays, cette proportion est passée de 14 % à 7 %, pour se situer désormais sous la moyenne de l'OCDE.

Entre 2000 et 2009, la Pologne, le Portugal, l'Allemagne et la Suisse, et dans les pays partenaires, la Lettonie et le Liechtenstein, ont vu leurs élèves les moins performants améliorer leur performance ; leurs élèves les plus performants ont quant à eux conservé leur niveau. La Corée et Israël, et dans les pays partenaires, le Brésil, ont vu la performance de leurs élèves les plus performants s'améliorer encore davantage ; en revanche, leurs élèves les moins performants ont conservé leur niveau. Le Chili et, dans les pays partenaires, l'Indonésie, l'Albanie et le Pérou, ont vu la performance de leurs élèves s'améliorer en compréhension de l'écrit, quel que soit leur niveau initial.

Les pays de l'OCDE ont réduit, en moyenne, l'écart entre leurs élèves les plus performants et leurs élèves les moins performants entre 2000 et 2009 ; certains ont même amélioré leur performance globale. Le Chili, l'Allemagne, la Hongrie, la Pologne et le Portugal, et dans les pays partenaires, l'Indonésie, la Lettonie et le Liechtenstein, ont connu une diminution de la variation de la performance en parallèle à une augmentation de la performance globale. Bien souvent, cette tendance découle d'une amélioration des élèves les moins performants.

L'écart de performance entre les sexes en compréhension de l'écrit ne s'est réduit dans aucun pays entre 2000 et 2009.

Entre 2000 et 2009, l'écart entre les sexes en compréhension de l'écrit s'est creusé en Israël, en Corée, au Portugal, en France et en Suède, et dans les pays et économies partenaires, en Roumanie, à Hong-Kong (Chine), en Indonésie et au Brésil. L'avantage de performance des filles par rapport aux garçons est le plus manifeste dans la proportion d'élèves des deux sexes sous le niveau 2 de compétence. Dans les pays de l'OCDE, 24 % de garçons se situent sous ce niveau, contre seulement 12 % de filles. La proportion de filles sous le niveau 2 de compétence a diminué de 2 points de pourcentage entre 2000 et 2009 : chez les garçons, cette proportion est restée identique.

Dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves issus de l'immigration a augmenté, en moyenne, de 2 points de pourcentage entre 2000 et 2009. L'écart de performance entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones est resté sensiblement identique sur cette période. Certains pays ont néanmoins noté une diminution considérable de l'avantage de performance des élèves autochtones. En Belgique, en Suisse et en Allemagne, on constate une réduction de l'écart allant de 28 à 38 points suite à l'amélioration de la performance en compréhension de l'écrit chez les élèves issus de l'immigration. Cet écart reste cependant marqué dans bon nombre de pays.

Dans les pays de l'OCDE, la performance globale en culture mathématique reste identique entre 2003 et 2009, tout comme la performance en culture scientifique entre 2006 et 2009.

En culture mathématique, les élèves du Mexique, de la Turquie, de la Grèce, du Portugal, de l'Italie et de l'Allemagne, et dans les pays partenaires, du Brésil et de la Tunisie, ont considérablement amélioré leur performance ; en revanche, en République tchèque, en Irlande, en Suède, en France, en Belgique, aux Pays-Bas, au Danemark, en Australie et en Islande, les élèves ont régressé dans ce domaine. Dans les 28 pays de l'OCDE présentant des données comparables entre les cycles PISA 2003 et PISA 2009, la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence en culture mathématique est restée, en moyenne, globalement similaire sur cette période, ne connaissant qu'une diminution mineure de 21.6 % à 20.8 %. Dans les pays de l'OCDE dont plus de la moitié des élèves se situaient sous le niveau 2 de compétence en culture mathématique en 2003, le Mexique a vu cette proportion diminuer de 15 points de pourcentage, passant de 66 % en 2003 à 51 % en 2009, tandis qu'en Turquie, elle est passée de 52 % à 42 % au cours de la même période. En parallèle, le pourcentage d'élèves les plus performants en culture mathématique dans ces 28 pays a légèrement diminué, passant de 14.7 % en 2003 à 13.4 % en 2009. C'est au Portugal que l'on constate la plus forte progression (4 points de pourcentage) de la proportion d'élèves les plus performants en culture mathématique.

En culture scientifique, sur les 56 pays ayant participé aux deux enquêtes PISA 2006 et PISA 2009, 11 ont vu la performance de leurs élèves s'améliorer. La Turquie, par exemple, a constaté une augmentation de 30 points en à peine trois ans, équivalente à environ la moitié d'un niveau de compétence. Ce pays a également vu sa proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence en culture scientifique diminuer de quasiment 17 points de pourcentage, passant de 47 % à 30 %. Le Portugal, le Chili, les États-Unis, la Norvège, la Corée et l'Italie ont tous vu diminuer



cette proportion d'au moins 5 points de pourcentage, tout comme, dans les pays partenaires, le Qatar, la Tunisie, le Brésil et la Colombie. La performance en culture scientifique a considérablement décliné dans cinq pays.

Dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves qui déclarent lire quotidiennement par plaisir a diminué, en moyenne, de 5 points de pourcentage.

Le plaisir de la lecture tend à reculer, notamment chez les garçons, témoignant du défi que doivent relever les établissements : engager les élèves de 15 ans dans la lecture de textes pertinents et intéressants à leurs yeux. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui déclarent lire quotidiennement par plaisir a diminué, passant de 69 %, en moyenne, en 2000 à 64 % en 2009. En revanche, les relations entre les élèves et leurs enseignants, tout comme le climat dans les classes, sont restés positifs ou, du moins, ne se sont pas dégradés comme escompté. De manière générale, les élèves sont davantage convaincus que leurs enseignants peuvent les aider. Dans les 26 pays de l'OCDE présentant des données comparables, en 2000, 74 % des élèves étaient d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes : « Si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent » ou « La plupart de mes enseignants me traitent de façon juste » ; en 2009, le pourcentage d'assentiment avec ces affirmations se monte à 79 %. Globalement, la discipline scolaire s'est également améliorée. Aucun résultat ne permet donc d'affirmer que les élèves se désengagent progressivement de l'apprentissage.



Introduction au PISA

L'ENQUÊTE PISA

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 mondiale[1].

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 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.

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.

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[2].

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 le chapitre 2 du volume I)[3].

Les cadres d'évaluation des compétences en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique utilisés lors du cycle PISA 2009 sont décrits en détail dans *Le cadre d'évaluation de PISA 2009* : *Les compétences clés en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences* (OCDE, à paraître).

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.

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.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DU CYCLE PISA 2009

Le présent volume est le cinquième d'une collection de six volumes constituant le premier rapport international sur les résultats du cycle d'évaluation PISA 2009. Il 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.

Les autres volumes couvrent les domaines suivants :

- 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 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 ou allochtone 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.

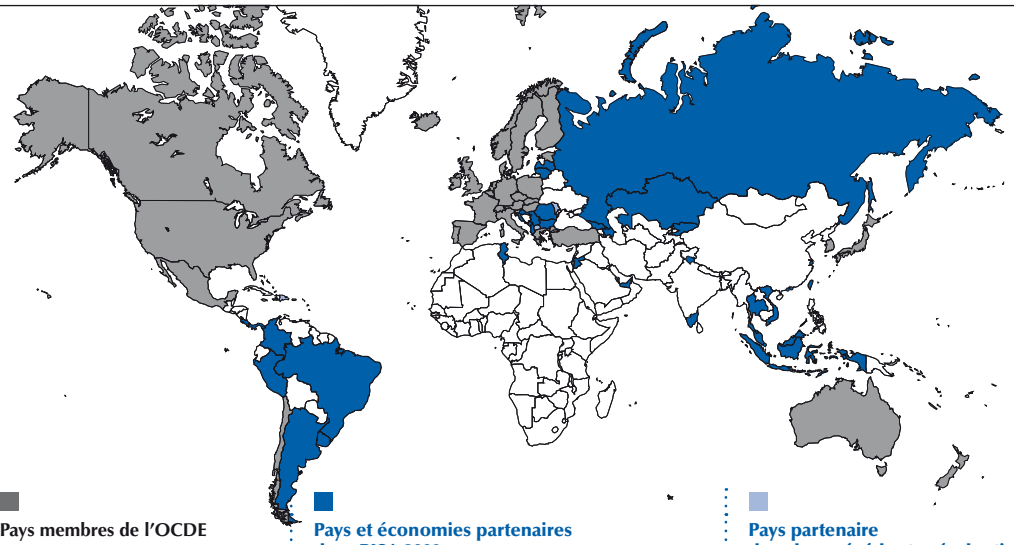
- Le volume III, *Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves*, analyse les données recueillies à propos de l'engagement des élèves dans la lecture et de leurs attitudes à l'égard de la lecture et de l'apprentissage. Il décrit ce qui motive les élèves de 15 ans à 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 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 de 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

■ Figure V.A ■

Les pays et économies participant à l'enquête PISA



Pays membres de l'OCDE

Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Chili, Corée, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Israël, Italie, Japon, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Royaume-Uni, Slovénie, Suède, Suisse, Turquie

Pays et économies partenaires dans PISA 2009

Albanie, Antilles néerlandaises*, Argentine, Azerbaïdjan, Brésil, Bulgarie, Colombie, Costa Rica*, Croatie, Émirats arabes unis*, Fédération de Russie, Géorgie*, Himachal Pradesh-Inde*, Hong-Kong (Chine), Indonésie, Jordanie, Kazakhstan, Kirghizistan, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Macao (Chine), Malaisie*, Malte*, Maurice*, Miranda-Venezuela*, Moldavie*, Monténégro, Panama, Pérou, Qatar, Roumanie, Serbie, Shanghai (Chine), Singapour, Taipei chinois, Tamil Nadu-Inde*, Thaïlande, Trinité-et-Tobago, Tunisie, Uruguay, Viêtnam*

Pays partenaire dans les précédentes évaluations PISA

Macédoine

* Ces pays et économies partenaires ont administré les évaluations en 2010, et non en 2009.

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).

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.

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'annexe A2). 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. Les restrictions des exclusions lors du cycle PISA 2009 sont décrites à l'annexe A2.

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 (pour plus de détails, voir l'annexe A4).



Encadré V.A **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 leurs connaissances 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 tendancielles 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.

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).



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 V.A). 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 moyenne de l'OCDE est la moyenne arithmétique des valeurs estimées de tous les pays de l'OCDE.

Le lecteur doit donc 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.

Abréviations

CITE : Classification internationale type de l'éducation

Éc. 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 au 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.



1

Évolution de la performance dans le temps

Le présent chapitre décrit la façon dont PISA évalue les tendances de la performance en compréhension de l'écrit entre le premier cycle PISA, en 2000, et le dernier en date, en 2009. La compréhension de l'écrit se trouvant au cœur de ces deux évaluations, il est possible de décrire en détail l'évolution de la performance des élèves entre les deux cycles dans ce domaine. Ce chapitre s'intéresse également aux méthodes de suivi des tendances de la performance des élèves en culture mathématique et en culture scientifique.



Le cycle PISA 2009 constitue la quatrième évaluation depuis 2000 de la compréhension de l'écrit (domaine majeur pour la première fois lors du cycle PISA 2000), la troisième évaluation depuis 2003 de la culture mathématique (domaine majeur pour la première fois lors du cycle PISA 2003), et enfin, la deuxième évaluation depuis 2006 de la culture scientifique (domaine majeur pour la première fois lors du cycle PISA 2006).

La compréhension de l'écrit se trouvant au cœur des cycles PISA 2000 et PISA 2009, il est possible de décrire en détail l'évolution de la performance des élèves entre les deux cycles dans ce domaine. La culture mathématique et la culture scientifique offrent une moindre latitude de comparaison dans le temps, car elles n'ont été domaines majeurs d'évaluation qu'une seule fois au cours des neuf ans d'existence de l'enquête PISA.

Encadré V.1.1 **Une certaine circonspection est de mise lors de l'interprétation des tendances**

- Les méthodologies inhérentes à la définition des tendances de performance dans le cadre d'études internationales sur l'éducation sont complexes (Gebhardt et Adams, 2007). Pour garantir que l'évaluation de la performance en compréhension de l'écrit dans différentes enquêtes est comparable, plusieurs items d'ancrage ont été utilisés dans chaque enquête. Leur petit nombre augmente toutefois le risque d'erreurs de mesure. Pour cette raison, l'intervalle de confiance des comparaisons dans le temps est plus important que pour des données annuelles ; seules les évolutions identifiées comme statistiquement significatives dans le présent volume peuvent être considérées fiables[1].
- Certains pays ne peuvent être inclus dans les comparaisons entre les cycles PISA 2000, 2003, 2006 et 2009 pour des raisons méthodologiques : les Pays-Bas, dont les scores moyens n'ont pas été présentés dans le rapport sur le cycle PISA 2000 pour cause de non-respect des normes en matière de taux de réponse ; le Luxembourg, dont les résultats sont uniquement comparables entre les cycles PISA 2003, 2006 et 2009 pour cause de modification sensible des conditions d'évaluation après le cycle PISA 2000[2] ; le Royaume-Uni, dont les résultats de 2000 et 2003 ne sont pas comparables à ceux des autres pays pour cause de non-respect des normes en matière de taux de réponse[3] ; les États-Unis, dont les résultats des épreuves de compréhension de l'écrit ne sont pas disponibles pour le cycle PISA 2006[4] ; et enfin, l'Autriche, où d'importantes modifications ont été apportées à la pondération des données pour le cycle PISA 2000 à des fins de comparaisons ultérieures[5]. Lors du cycle PISA 2009, des tensions entre les syndicats enseignants et le ministre de l'Éducation de ce pays ont conduit les premiers à boycotter l'enquête PISA. Ce boycott fut suspendu après la première semaine d'évaluation, mais l'OCDE fut contrainte de retirer les cas identifiables de la base de données. Bien que la base de données autrichienne reste malgré tout conforme aux normes techniques du cycle PISA 2009, les conditions d'administration de l'évaluation ont souffert du climat négatif vis-à-vis des évaluations pédagogiques, qui aurait également pu affecter la motivation des élèves envers les épreuves PISA. Les données du cycle PISA 2009 n'étant donc pas comparables à celles des cycles précédents, l'Autriche s'est trouvée exclue des comparaisons de tendances.

Certains pays n'ont pas participé à l'ensemble des cycles PISA. Afin de comparer les tendances entre les pays faisant état de résultats recevables, le présent volume examine, pour la compréhension de l'écrit, 38 pays pour les cycles PISA 2000 et PISA 2009[6], et pour la culture mathématique, 39 pays pour les cycles PISA 2003 et PISA 2009. Les résultats en culture mathématique du cycle PISA 2000 n'entrent pas en ligne de compte car la première évaluation prenant pour domaine majeur la culture mathématique n'a eu lieu qu'en 2003. De même, la performance en culture scientifique du cycle PISA 2009 ne peut être comparée à celle des cycles PISA 2000 ou PISA 2003, car la première évaluation prenant pour domaine majeur la culture scientifique n'a eu lieu qu'en 2006. Afin de comparer les tendances en culture scientifique, le présent volume examine donc les 56 pays faisant état de résultats recevables lors des cycles PISA 2006 et PISA 2009. La liste des pays inclus dans cette analyse de tendances figure à l'annexe A5.

Dans les pays de l'OCDE, la République slovaque et la Turquie n'ont administré les épreuves de l'enquête PISA qu'à partir du cycle PISA 2003, le Chili et Israël n'ont pas participé au cycle PISA 2003, et l'Estonie et la Slovénie n'ont administré les épreuves que lors des cycles PISA 2006 et PISA 2009. Le nombre variable de pays de l'OCDE qui ont participé aux différents cycles PISA se traduit par différentes moyennes de l'OCDE servant de points de référence pour comparer les tendances. La compréhension de l'écrit prend pour point de référence principal la moyenne des 26 pays de l'OCDE ayant participé à la fois au cycle PISA 2000 et au cycle PISA 2009 ; les comparaisons sur les quatre cycles prennent en compte la moyenne des 23 pays de l'OCDE ayant participé à tous les cycles. Pour la culture mathématique, les tendances sont calculées sur la base de la moyenne des 28 pays de l'OCDE faisant état de résultats recevables tant pour le cycle PISA 2003 que pour le cycle PISA 2009. Parmi les pays de l'OCDE, 33 présentent des résultats recevables pour l'évaluation de la culture scientifique de 2006 et 2009. Le mode de calcul de la moyenne de l'OCDE aux diverses fins de comparaisons de tendances présentées dans ce volume est décrit plus en détail à l'annexe A5.



Les tendances de la performance en compréhension de l'écrit sont résumées dans la figure V.1.1. La première colonne indique si, lors du cycle PISA 2009, la performance en compréhension de l'écrit est supérieure (bleu clair), égale (bleu foncé) ou inférieure (bleu moyen) à la moyenne des pays de l'OCDE. Les pays sont classés selon l'ampleur de l'évolution de la performance en compréhension de l'écrit entre les cycles PISA 2000 et PISA 2009, indiquée dans la deuxième colonne. Les améliorations de la performance sont indiquées en bleu clair ; les dégradations, en bleu moyen. Les cellules bleu foncé signifient qu'en termes statistiques, aucune évolution significative n'a été relevée. Par ailleurs, le graphique distingue trois évolutions : celle de la performance en compréhension de l'écrit selon le sexe, celle de la proportion d'élèves les moins performants (les élèves dont la performance est inférieure au niveau 2 de compétence) et enfin, celle de la proportion d'élèves les plus performants (les élèves ayant atteint le niveau 5 ou 6 de compétence). La dernière colonne présente l'évolution de la corrélation entre le milieu socio-économique des élèves et la performance de ces derniers : cette corrélation permet de savoir si l'égalité des chances dans l'éducation a augmenté (affaiblissement de la corrélation) ou diminué (renforcement de la corrélation)[7]. Quoi qu'il en soit, les évolutions positives sont indiquées en bleu clair, les évolutions négatives, en bleu moyen, et l'absence de signification statistique, en bleu foncé.

■ Figure V.1.1 ■

Résumé de l'évolution de la performance en compréhension de l'écrit

La performance moyenne en compréhension de l'écrit en 2009 est supérieure à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative. L'évolution de la performance en compréhension de l'écrit et du pourcentage d'élèves au moins au niveau 5 de compétence est positive dans une mesure statistiquement significative. L'évolution du pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence et de l'association entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit est négative dans une mesure statistiquement significative.

La performance moyenne en compréhension de l'écrit en 2009 ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative. L'évolution de la performance en compréhension de l'écrit, du pourcentage d'élèves au moins au niveau 5 de compétence, du pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence et de l'association entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit n'est pas statistiquement significative.

La performance moyenne en compréhension de l'écrit en 2009 est inférieure à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative. L'évolution de la performance en compréhension de l'écrit et du pourcentage d'élèves au moins au niveau 5 de compétence est négative dans une mesure statistiquement significative. L'évolution du pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence et de l'association entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit est positive dans une mesure statistiquement significative.

	Score moyen en compréhension de l'écrit en 2009	Évolution de la performance en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009					
		Tous les élèves	Garçons	Filles	Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence	Pourcentage d'élèves au moins au niveau 5 de compétence	Association entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit
Pérou	370	43	35	50	-14.8	0.4	0.1
Chili	449	40	42	40	-17.6	0.8	-7.6
Albanie	385	36	35	39	-13.7	0.1	-9.9
Indonésie	402	31	23	39	-15.2	0.0	-6.9
Lettonie	484	26	28	23	-12.5	-1.2	-11.0
Israël	474	22	9	35	-6.7	3.3	-8.4
Pologne	500	21	14	28	-8.2	1.3	-1.5
Portugal	489	19	12	26	-8.6	0.6	-4.7
Liechtenstein	499	17	16	17	-6.4	-0.4	-13.3
Brésil	412	16	9	21	-6.2	0.8	-0.6
Corée	539	15	4	25	0.0	7.2	8.5
Hongrie	494	14	11	17	-5.1	1.0	-4.2
Allemagne	497	13	10	15	-4.2	-1.2	-7.7
Grèce	483	9	3	13	-3.1	0.6	2.0
Hong-Kong (Chine)	533	8	0	17	-0.8	2.9	-8.6
Suisse	501	6	1	10	-3.6	-1.1	-2.3
Mexique	425	3	1	6	-4.0	-0.5	-7.3
Belgique	506	-1	0	-5	-1.2	-0.8	0.7
Bulgarie	429	-1	-8	6	0.7	0.6	-4.5
Italie	486	-1	-5	2	2.1	0.5	3.2
Danemark	495	-2	-5	-1	-2.7	-3.4	-3.2
Norvège	503	-2	-5	-1	-2.5	-2.8	0.4
Fédération de Russie	459	-2	-6	1	-0.1	-0.0	1.4
Japon	520	-2	-6	3	3.5	3.6	c
Roumanie	424	-3	-18	11	-0.9	-1.5	10.7
États-Unis	500	-5	-2	-6	-0.3	-2.4	-9.2
Islande	500	-7	-10	-6	2.3	-0.5	5.4
Nouvelle-Zélande	521	-8	-8	-8	0.6	-3.0	4.9
France	496	-9	-15	-4	4.6	1.1	7.0
Thaïlande	421	-9	-6	-10	5.8	-0.2	-0.7
Canada	524	-10	-12	-10	0.7	-4.0	-6.4
Finlande	536	-11	-12	-8	1.2	-4.0	5.8
Espagne	481	-12	-14	-10	3.3	-0.9	1.5
Australie	515	-13	-17	-13	1.8	-4.9	-1.4
République tchèque	478	-13	-17	-6	5.6	-1.9	-11.4
Suède	497	-19	-24	-15	4.9	-2.2	7.7
Argentine	398	-20	-15	-22	7.7	-0.7	-1.7
Irlande	496	-31	-37	-26	6.2	-7.3	5.8

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution de la performance en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009, tous élèves confondus.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableaux V.2.1, V.2.2, V.2.4 et V.4.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367529

Dans de nombreux pays, la performance des élèves s'est nettement améliorée depuis le cycle PISA 2000 (voir le tableau V.2.1). Ces pays constituent tous un exemple de système d'éducation parvenu à améliorer ses résultats (voir le chapitre 2). Ce volume décrit brièvement certains systèmes d'éducation dont la performance des élèves a fortement augmenté au fil des cycles PISA sous forme d'encadrés entre les chapitres : sur la Corée (encadré V.B) et la Pologne (encadré V.C) entre les chapitres 1 et 2 ; sur le Portugal (encadré V.D) et la Turquie (encadré V.E) entre les chapitres 3 et 4 ; sur le Chili (encadré V.F) entre les chapitres 4 et 5 ; et enfin, sur le Brésil (encadré V.G) à la fin du chapitre 5.

Les systèmes d'éducation sont différents à de nombreux égards, notamment en ce qui concerne leur niveau de performance global, le milieu socio-économique de leurs élèves et de leurs établissements, leur environnement d'apprentissage et enfin, leur organisation. Il est donc important, pour interpréter l'évolution des résultats d'éducation, de garder à l'esprit les caractéristiques qui sous-tendent chaque système d'éducation. Pour certains systèmes ayant constaté une amélioration ou une dégradation de leurs résultats, on peut invoquer une évolution du profil démographique des élèves. Par exemple, dans certains pays, le milieu socio-économique des élèves s'est diversifié au cours des dernières années. Comme le montre le volume II, *Surmonter le milieu social*, ce phénomène peut être corrélé à de faibles performances ; la diminution de la performance n'est alors pas nécessairement liée à une dégradation de la qualité des services d'enseignement, mais plutôt à une complication du contexte socio-économique. L'évolution de la performance en compréhension de l'écrit tient compte de ces paramètres en intégrant des estimations de tendances après ajustement pour l'évolution des profils démographiques et socio-économiques des élèves et des établissements. Ce volume propose également une description plus détaillée des tendances de l'égalité des chances et de l'équité du rendement de l'apprentissage (voir le chapitre 4), et des tendances de l'environnement d'apprentissage (voir le chapitre 5) qui ont été observées depuis le cycle PISA 2000.

L'élaboration des échelles de performance et le calcul des tendances sont décrits en détail à l'annexe A1, tandis que l'ajustement des échelles de performance au contexte démographique et socio-économique est décrit en détail à l'annexe A6. De manière générale, les tendances de performance décrites dans le présent volume ne semblent être influencées ni par des choix méthodologiques ni, dans la majorité des pays, par une éventuelle évolution des profils démographique et socio-économique des effectifs.

Le présent volume évoque également les tendances en culture mathématique et en culture scientifique, bien que ces domaines offrent des possibilités plus limitées en termes de comparaison dans le temps (voir le chapitre 3). Les tendances dans les trois domaines d'évaluation sont résumées dans la figure V.1.2 ci-après. Les pays sont classés selon leur performance en compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2009. Les tendances pour la compréhension de l'écrit sont calculées sur une période de neuf ans dans la majorité des pays, et sur une période de trois ou six ans pour les autres : elles sont donc annualisées afin de pouvoir comparer les trois domaines d'évaluation[8]. De même, les tendances pour la culture mathématique et la culture scientifique ont également été annualisées car elles sont calculées sur une période de trois ou six ans pour la culture mathématique, et de trois ans pour la culture scientifique. Bien que les résultats annualisés assurent la comparabilité de l'ampleur de l'évolution des différents domaines d'évaluation, il est plausible que les tendances en compréhension de l'écrit varient davantage, car les périodes d'évaluation plus longues dans ce domaine reflètent mieux l'évolution des systèmes d'éducation. Ce phénomène a d'ailleurs bien été observé.

Les résultats de tous les pays ayant participé à au moins deux cycles PISA sont mentionnés. Le nombre d'années pour lesquelles les tendances de la performance en compréhension de l'écrit sont calculées est indiqué après la performance moyenne dans ce domaine d'évaluation. Les tendances en culture mathématique sont calculées sur six ans si les pays participent à l'enquête PISA depuis au moins 2003, ou sur trois ans s'ils ont participé aux deux derniers cycles. L'ensemble des tendances en culture scientifique sont calculées sur trois ans, de 2006 à 2009.

Parmi les pays dont la performance est supérieure ou égale à la moyenne de l'OCDE, citons les pays qui ont vu leur performance s'améliorer dans un ou plusieurs domaines : le Portugal, dans l'ensemble des domaines d'évaluation ; la Corée et la Pologne, en compréhension de l'écrit et en culture scientifique ; l'Allemagne, en compréhension de l'écrit et en culture mathématique ; la Hongrie et le Liechtenstein, en compréhension de l'écrit ; et enfin, la Norvège et les États-Unis, en culture scientifique.



■ Figure V.1.2 ■

Résumé des tendances annualisées de la performance en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique

La performance moyenne en compréhension de l'écrit en 2009 est supérieure à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative. L'évolution annualisée de la performance en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique est positive dans une mesure statistiquement significative.

La performance moyenne en compréhension de l'écrit en 2009 ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative. L'évolution annualisée de la performance en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique ne s'écarte pas de 0 dans une mesure statistiquement significative.

La performance moyenne en compréhension de l'écrit en 2009 est inférieure à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative. L'évolution annualisée de la performance en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique est négative dans une mesure statistiquement significative.

	Score moyen en compréhension de l'écrit en 2009	Nombre d'années pour lesquelles des résultats PISA sont disponibles	Compréhension de l'écrit	Culture mathématique	Culture scientifique
Corée	539	9	1.6	0.7	5.3
Finlande	536	9	-1.2	-0.6	-3.1
Hong-Kong (Chine)	533	8	1.0	0.7	2.3
Canada	524	9	-1.1	-0.9	-1.9
Nouvelle-Zélande	521	9	-0.9	-0.7	0.5
Japon	520	9	-0.3	-0.9	2.7
Australie	515	9	-1.5	-1.7	0.1
Pays-Bas	508	6	-0.8	-2.0	-0.9
Belgique	506	9	-0.1	-2.3	-1.3
Norvège	503	9	-0.2	0.5	4.4
Estonie	501	3	0.1	-0.8	-1.2
Suisse	501	9	0.7	1.2	1.7
Pologne	500	9	2.4	0.8	3.4
Islande	500	9	-0.7	-1.4	1.6
États-Unis	500	9	-0.5	0.8	4.4
Liechtenstein	499	9	1.9	0.0	-0.7
Suède	497	9	-2.1	-2.5	-2.7
Allemagne	497	9	1.5	1.6	1.6
Irlande	496	9	-3.4	-2.6	-0.1
France	496	9	-1.0	-2.3	1.0
Taipei chinois	495	3	-0.3	-2.1	-4.0
Danemark	495	9	-0.2	-1.8	1.1
Royaume-Uni	494	3	-0.3	-1.0	-0.4
Hongrie	494	9	1.6	0.0	-0.4
Portugal	489	9	2.1	3.5	6.2
Macao (Chine)	487	6	-1.8	-0.3	0.1
Italie	486	9	-0.2	2.9	4.5
Lettonie	484	9	2.9	-0.2	1.4
Slovénie	483	3	-3.8	-1.0	-2.4
Grèce	483	9	1.0	3.5	-1.1
Espagne	481	9	-1.3	-0.3	-0.1
République tchèque	478	9	-1.5	-3.9	-4.1
République slovaque	477	6	1.4	-0.3	0.6
Croatie	476	3	-0.5	-2.4	-2.3
Israël	474	8	2.7	1.7	0.3
Luxembourg	472	6	-1.2	-0.7	-0.8
Lituanie	468	3	-0.5	-3.3	1.2
Turquie	464	6	3.9	3.7	10.0
Fédération de Russie	459	9	-0.3	-0.1	-0.4
Chili	449	8	5.0	3.2	3.1
Serbie	442	6	5.0	0.9	2.4
Bulgarie	429	8	-0.2	4.9	1.7
Uruguay	426	6	-1.4	0.8	-0.3
Mexique	425	9	0.4	5.5	2.1
Roumanie	424	7	-0.5	4.1	3.3
Thaïlande	421	8	-1.2	0.3	1.4
Colombie	413	3	9.3	3.6	4.6
Brésil	412	9	1.7	5.0	5.0
Monténégro	408	3	5.2	1.1	-3.5
Jordanie	405	3	1.5	0.9	-2.2
Tunisie	404	6	4.8	2.1	5.1
Indonésie	402	8	3.9	1.9	-3.6
Argentine	398	8	-2.5	2.3	3.2
Albanie	385	8	4.5	m	m
Qatar	372	3	19.8	16.7	10.0
Pérou	370	8	5.3	m	m
Azerbaïdjan	362	3	2.9	-15.0	-3.1
Kirghizistan	314	3	9.8	6.9	2.5

Les pays sont classés par ordre décroissant du score moyen en compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367529



Notes

1. Dans les comparaisons entre deux moyennes concomitantes, le ratio de la différence entre les moyennes par rapport à l'erreur type de la différence entre les moyennes est calculé pour indiquer la signification : si la valeur absolue de ce ratio est supérieure à 1.96, la différence est réelle dans un intervalle de confiance de 95 %. Si l'on compare deux moyennes non concomitantes, par exemple entre des cycles PISA différents, une erreur, dite d'ancrage, est ajoutée et la signification qui en résulte est plus modérée.

2. Au Luxembourg, les conditions d'évaluation ont été modifiées entre les cycles PISA 2000 et PISA 2003, pour des raisons d'organisation et de langue, afin d'améliorer la conformité par rapport aux normes de l'OCDE et de mieux refléter les caractéristiques nationales du système d'éducation. Lors du cycle PISA 2000, les élèves ont choisi une semaine avant l'évaluation la langue de leur carnet d'évaluation. Dans la pratique, il est toutefois apparu que la mauvaise connaissance de la langue de l'évaluation avait constitué, lors de ce cycle d'évaluation, un obstacle important pour une proportion significative d'élèves du Luxembourg. Lors des cycles PISA 2003 et PISA 2006, les élèves ont reçu des carnets d'évaluation dans les deux langues d'enseignement et ont pu choisir celle qu'ils préféraient juste avant l'évaluation. Ainsi modifiées, les conditions d'évaluation sont plus comparables à celles des pays ne comptant qu'une seule langue d'enseignement et permettent de recueillir des données plus fidèles sur la performance réelle des élèves en mathématiques, en sciences, en compréhension de l'écrit et en résolution de problèmes. Suite à ce changement de procédure, les conditions d'évaluation et, par là-même, les résultats pour le Luxembourg, ne peuvent être comparés entre les cycles PISA 2000 et PISA 2003. En revanche, comme les conditions d'évaluation n'ont pas changé entre les cycles PISA 2003 et PISA 2006, leurs résultats peuvent être comparés.

3. Au Royaume-Uni, le taux initial de réponse enregistré lors du cycle PISA 2000 était inférieur de 3.7 % au taux minimum requis. À cette époque, les autorités britanniques avaient fourni des informations qui avaient permis au Consortium PISA d'estimer la performance des établissements n'ayant pas participé. Au terme de cette analyse, le Consortium PISA a conclu à l'existence d'un biais de non-réponse négligeable selon toute probabilité et a accepté l'inclusion des données du Royaume-Uni dans le rapport international. Lors du cycle PISA 2003, le taux de réponse était si bas que les normes d'échantillonnage n'ont pas été respectées et des analyses complémentaires n'ont pas permis de conclure à l'existence d'un biais négligeable. Les données du Royaume-Uni ont été jugées non valides en termes de comparabilité internationale et ont, dès lors, été exclues de la plupart des comparaisons. Lors des cycles PISA 2006 et PISA 2009, des normes plus strictes ont été appliquées. Ce qui précède explique pourquoi les résultats du Royaume-Uni lors des cycles PISA 2000 et PISA 2003 ne sont pas inclus dans les comparaisons exposées dans ce chapitre.

4. Aux États-Unis, à cause d'une erreur d'impression dans les carnets de d'évaluation, certains items de compréhension de l'écrit comportaient des instructions erronées ; le score moyen sur l'échelle de compréhension de l'écrit ne peut donc pas être estimé avec exactitude. L'impact de cette erreur sur les estimations de la performance des élèves pourrait dépasser une erreur type d'échantillonnage. Cela ne vaut toutefois pas pour les items de sciences et de mathématiques. Voir l'annexe A3 pour plus de détails.

5. Comme l'indique le rapport technique sur le cycle PISA 2000 (*PISA 2000 Technical Report*, OCDE, 2002a), l'échantillon d'élèves prélevé en Autriche en vue du cycle PISA 2000 n'est pas conforme aux normes techniques de l'enquête PISA, à cause d'une mauvaise représentation des élèves inscrits dans des formations en alternance. C'est pourquoi les estimations de l'Autriche officiellement publiées dans le rapport sur le cycle PISA 2000 sont jugées biaisées (OCDE, 2001). Les normes de l'enquête PISA ont été respectées lors du cycle PISA 2003. Des ajustements et des modifications des pondérations d'élèves ont été développés pour que les estimations issues du cycle PISA 2000 soient comparables à celles obtenues lors du cycle PISA 2003 (Neuwirth, 2006, disponible à l'adresse *www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-education-working-papers_19939019)*.

6. L'Albanie, l'Argentine, la Bulgarie, le Chili, Hong-Kong (Chine), l'Indonésie, Israël, le Pérou, et la Thaïlande ont repoussé l'évaluation PISA de 2000 à 2001, et la Roumanie à 2002 : le laps de temps entre les cycles PISA 2000 et PISA 2009 est donc plus court pour ces pays.

7. La corrélation entre le milieu socio-économique et la performance des élèves se traduit par le coefficient directeur de l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* (SESC) dans une régression qui explique la performance des élèves en compréhension de l'écrit (voir le chapitre 4).

8. Les tendances annualisées présentées ici ont été calculées en divisant l'évolution de la performance par le nombre d'années entre deux cycles. Par exemple, les évolutions de la performance en compréhension de l'écrit entre les cycles PISA 2000 et PISA 2009 sont divisées par neuf pour les pays ayant participé au premier cycle ainsi qu'au dernier en date. Pour les pays ayant participé aux cycles PISA 2003 et PISA 2009 sans avoir participé au cycle PISA 2000, l'évolution de la performance en compréhension de l'écrit entre 2003 et 2009 est divisée par six. De même, pour les participants aux cycles PISA 2006 et PISA 2009, les évolutions de la performance sont divisées par trois. Bien que les tendances annualisées soient calculées pour la culture mathématique, les résultats du cycle PISA 2000 ne sont pas pris en compte. Pour la culture scientifique, les évolutions de performance entre les cycles PISA 2006 et PISA 2009 sont divisées par trois.



Encadré V.B **La Corée**

En 2000, avec un score de 525 points lors de l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit, la Corée était déjà plus performante que la moyenne de l'OCDE. Lors de cette même enquête, plusieurs pays affichaient une performance comparable, voire supérieure, à celle de la Corée. Parmi ceux-ci, citons l'Australie, le Canada, l'Irlande, le Japon, la Nouvelle-Zélande et enfin, la Finlande, le pays le plus performant en 2000. Neuf ans plus tard, la Finlande arrive toujours en tête du classement PISA, mais la Corée est désormais plus performante que tous les autres pays susmentionnés. L'expérience de la Corée prouve que même à un niveau de performance très élevé, une marge d'amélioration reste possible.

Malgré la performance élevée du pays lors de l'enquête PISA 2000, les décideurs coréens ont estimé qu'il était nécessaire d'améliorer encore davantage les compétences des élèves afin de répondre à la demande fluctuante d'un marché du travail international compétitif. L'une des orientations choisies consistait à modifier l'objectif du programme de lettres coréennes : au lieu de s'orienter sur les connaissances en grammaire et en littérature, il met désormais l'accent sur les savoirs et les stratégies nécessaires à une compréhension et une représentation créatives et critiques, dans l'optique d'un alignement sur les objectifs de l'enquête PISA. Différentes méthodes et supports d'enseignement ont été élaborés de façon à intégrer ces mutations, par exemple en investissant dans des infrastructures numériques et destinées à Internet.

Reconnaissant la compréhension de l'écrit comme l'une des compétences fondamentales du XXI^{e} siècle, le gouvernement a également élaboré et mis en œuvre des politiques axées sur ce domaine. Les établissements doivent désormais consacrer une part fixe de leur budget à l'enseignement de la compréhension de l'écrit. Des programmes de formation à l'attention des enseignants dans ce domaine ont été élaborés et instaurés. Les parents ont été encouragés à s'impliquer davantage dans les activités de la vie scolaire ; ils ont également reçu des informations sur les différentes façons de soutenir leurs enfants dans leur travail scolaire. Par ailleurs, les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé ont bénéficié d'un soutien par l'entremise d'un programme de cours complémentaires en lecture, en écriture et en mathématiques déjà mis en place à la fin des années 90.

Le nouveau Programme stratégique national coréen de développement des ressources humaines définit les objectifs des politiques, mais aussi les stratégies pour les mettre en œuvre. Dans le cadre de ce programme, et suite aux expériences du pays avec l'enquête PISA et d'autres évaluations, le gouvernement a créé l'Évaluation nationale des compétences de base (ENCB) et a consolidé l'Évaluation nationale des résultats scolaires (ENRS), deux instruments d'évaluation destinés à suivre la qualité des résultats scolaires. Ces instruments ont été conçus pour garantir que l'ensemble des élèves possèdent des compétences de base. Le programme ENCB a été lancé en 2002 sous la forme d'un instrument diagnostique visant à évaluer les compétences de base en compréhension de l'écrit, en écriture et en mathématiques chez les élèves de la 3^{e} année d'études. Ces instruments d'évaluation sont désormais utilisés à l'échelle locale afin de suivre les progrès des élèves au niveau primaire et du premier cycle du secondaire dans différentes matières. Le programme ENRS a été lancé en 1998. Suite à des réformes de l'éducation en 2002, son champ d'action a été étendu à de nouvelles matières et de nouvelles années d'études. Il évalue les résultats scolaires et les tendances chez les élèves des 6^{e}, 9^{e} et 10^{e} années d'études en lettres coréennes, en sciences humaines, en mathématiques, en sciences et en anglais. Avec l'aide du programme ENRS, le gouvernement peut suivre la performance individuelle des élèves ainsi que la responsabilisation de l'enseignement public.

Depuis 2000, la Corée a amélioré significativement sa performance en compréhension de l'écrit et en culture scientifique (voir la figure V.1.2 et les tableaux V.2.1 et V.3.4). La proportion d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit a augmenté de plus de 7 points de pourcentage entre 2000 et 2009, passant de 5.7 % à 12.9 % (voir la figure V.2.5 et le tableau V.2.2). Cette augmentation est la plus marquée parmi les pays participant à l'enquête PISA. La Corée a également vu ses scores en culture scientifique, déjà élevés, augmenter encore davantage en 2006 (voir la figure V.3.5 et le tableau V.3.4). Par ailleurs, en 2006, 11 % de ses élèves faisaient état d'une performance inférieure au niveau 2 de compétence en culture scientifique. En 2009, cette proportion n'est plus que de 6 % : ce pourcentage est quasiment le plus faible parmi les pays de l'OCDE (voir la figure V.3.7 et le tableau V.3.5).

...



Par ailleurs, la Corée fait partie des pays affichant la plus forte augmentation de la variation de la performance en compréhension de l'écrit (voir la figure V.4.1 et le tableau V.4.1). Une étude plus approfondie révèle que cette augmentation découle d'une amélioration chez les élèves les plus performants, que l'on ne retrouve cependant pas chez les élèves les moins performants (voir la figure V.2.11 et le tableau V.2.3). Les résultats de la Corée en 2009 mettent également en évidence une augmentation modérée de la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance lors de l'enquête PISA.

Une façon d'expliquer l'augmentation du nombre d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit peut résider dans la revue à la hausse des objectifs pédagogiques et dans la demande envers une plus grande littératie. Les lettres coréennes, en tant que matière de sélection, ont gagné en importance dans l'examen de compétence que doivent réussir les élèves s'ils souhaitent entrer à l'université, notamment dans les établissements les plus prestigieux. En fonction des disciplines qu'ils souhaitent étudier à l'université et de leur future carrière, les élèves choisissent généralement cinq à sept matières pour cet examen. La quasi-totalité des universités de haut rang mettent néanmoins l'accent sur les lettres coréennes, les mathématiques et l'anglais. Le domaine « compréhension de l'écrit » des lettres coréennes occupe une place prépondérante dans cette évaluation, tandis que les programmes ENCB/ENRS tendent à évaluer les six domaines du programme de lettres coréennes (écoute, production orale, compréhension de l'écrit, production écrite, littérature et grammaire) en les plaçant sur un pied d'égalité. Ceci encourage les élèves les plus performants en Corée à se consacrer encore davantage à l'étude des lettres coréennes, mais aussi des mathématiques et des sciences.

La Corée fait également partie des pays qui comptent le plus d'élèves suivant des cours complémentaires. Plus de deux tiers des élèves suivent des cours de soutien, et la moitié des élèves suit des cours de perfectionnement dans au moins l'une des trois matières suivantes : sciences, mathématiques et compréhension de l'écrit (voir le volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques*, tableau IV.3.17a). Si les cours particuliers sont très populaires auprès des élèves qui peuvent les assumer financièrement, les cours complémentaires collectifs sont bien souvent subventionnés, de sorte que même les élèves issus d'un milieu défavorisé y participent. Par exemple, en juin 2007, 99.8 % de l'ensemble des établissements d'enseignement primaire ou secondaire avaient instauré un programme de cours complémentaires, et environ 50 % de l'ensemble des élèves de l'enseignement primaire ou secondaire y participaient (MEHRD, 2007). De nombreux observateurs soupçonnent que les taux élevés de fréquentation des cours complémentaires en Corée découlent de facteurs culturels et de l'importance prééminente donnée à la préparation aux examens d'entrée à l'université. Les données de l'enquête PISA 2006 montrent que, en comparaison aux élèves des autres pays, les élèves coréens qui fréquentent un établissement dont l'effectif est composé d'élèves issus d'un milieu aisé sont plus susceptibles de suivre des cours complémentaires particuliers, tandis que les élèves issus d'un milieu défavorisé sont plus susceptibles de suivre des cours complémentaires collectifs. Dans les deux cas, les cours complémentaires sont associés à une performance plus élevée lors de l'évaluation PISA (OCDE, 2010d).

L'écart entre les sexes a augmenté de 20 points en Corée, principalement en raison d'une amélioration marquée de la performance des filles que l'on ne retrouve pas chez les garçons (voir la figure V.2.7 et le tableau V.2.4). Le pourcentage d'élèves les plus performants a augmenté de plus de 9 points de pourcentage chez les filles, et de presque 5 points de pourcentage chez les garçons (voir les tableaux V.2.5 et V.2.6). De manière générale, la performance moyenne en compréhension de l'écrit s'est améliorée uniquement chez les filles, restant identique chez les garçons. L'amélioration notable de la performance des filles intervient non seulement en compréhension de l'écrit, mais également dans les autres domaines d'évaluation de l'enquête PISA et d'autres enquêtes nationales ou internationales. L'écart entre les sexes en culture mathématique et en culture scientifique va en s'amenuisant depuis plusieurs années, tandis que les résultats de l'enquête PISA 2009 montrent que l'avantage de performance des filles en compréhension de l'écrit s'est encore accru. Les évaluations nationales montrent que le nombre d'élèves les plus performants parmi les filles augmente progressivement depuis 2002.

Plusieurs évolutions peuvent être associées à cette tendance plus positive chez les filles. Depuis 2000, un programme qui cible davantage ces dernières a été mis en place en sciences et en mathématiques. Par exemple, ce programme met en avant des chercheuses ou des ingénieures afin de donner un modèle positif auquel peuvent s'identifier les filles ; les manuels scolaires utilisent désormais des formulations moins sexistes ; et enfin,

...



des supports d'apprentissage jugés plus intéressants pour les filles ont été intégrés à l'enseignement en sciences. En parallèle, les évaluations nationales, telles que le programme ENRS, ont été repensées de façon à mieux suivre les écarts dans la façon dont les élèves des deux sexes acquièrent les compétences et afin d'introduire les formats de prédilection des filles, par exemple les items à réponse construite. Cette tendance peut également s'expliquer en partie par des mutations sociales. Au cours des dernières années, la structure familiale en Corée a évolué suite à la diminution rapide du nombre d'enfants par foyer et à l'augmentation du nombre d'enfants uniques. Si traditionnellement, les filles issues de familles nombreuses étaient peu susceptibles de recevoir une éducation digne de ce nom, les sociologues remarquent que les parents coréens tendent aujourd'hui à accorder une grande importance à l'éducation de leurs enfants, quel que soit leur sexe. La diminution de la taille des familles, ainsi que l'apparition de nouvelles opportunités et de nouvelles politiques d'encouragement dans le domaine de l'éducation, peuvent également expliquer cette tendance.

Le score des élèves coréens lors de l'évaluation de la culture scientifique en 2006, inférieur à celui de l'enquête PISA 2003, a poussé les décideurs à intégrer les sciences modernes aux programmes scolaires. Bien que le nombre d'élèves dont la performance est inférieure au niveau 2 de compétences en culture mathématique et en culture scientifique soit minime en comparaison à d'autres pays, les décideurs coréens ont jugé que la performance globale en culture scientifique était trop faible. En 2007, le gouvernement coréen a décidé de fusionner le ministère des Sciences et des Technologies et le ministère de l'Éducation, et d'améliorer et de renforcer l'enseignement des sciences dans l'optique de favoriser la créativité et les capacités de résolution des problèmes. Les mesures qui ont été prises touchent plusieurs activités : elles consistent notamment à fournir de nouveaux manuels de mathématiques et de sciences plus compréhensibles et plus intéressants aux yeux des élèves, tout en mettant en œuvre des méthodes d'enseignement qui encouragent un apprentissage des sciences axé sur l'expérimentation et la recherche. Les améliorations récentes en culture scientifique, notamment chez les élèves les plus performants, peuvent découler de ces changements. Des améliorations plus marquées sont néanmoins attendues à tous les niveaux de performance dès la réforme pleinement mise en place.

Encadré V.C **La Pologne**

En 2000, les élèves de 15 ans en Pologne ont obtenu un score moyen de 479 points à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit, résultat bien inférieur à la moyenne de l'OCDE, qui s'établit à 500 points. Résultat plus gênant pour les décideurs polonais, plus de 23 % des élèves se situaient en deçà du niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit. Les résultats de l'enquête PISA mettent également en évidence des disparités marquées de la performance en compréhension de l'écrit entre les élèves issus de différents établissements du secondaire : le score moyen était de 358 points chez les élèves qui fréquentaient un établissement technique ou de formation professionnelle (à cette époque, plus d'un cinquième de l'ensemble des élèves) ; de 543 points dans les établissements à vocation générale ; et enfin, d'environ 480 points dans les établissements à vocation professionnelle.

Avant même la publication des résultats de l'enquête PISA en 2000, des projets étaient en cours d'élaboration en Pologne afin d'améliorer les résultats scolaires des élèves. En 1998, le ministère polonais de l'Éducation a présenté les grandes lignes d'un programme de réformes qui visait à : *i)* améliorer le niveau d'éducation en Pologne en augmentant le nombre de diplômés de l'enseignement secondaire et supérieur ; *ii)* assurer l'égalité des chances ; et *iii)* améliorer la qualité de l'éducation. Cette réforme faisait également partie d'un programme global de réformes, qui comprenait l'attribution de responsabilités d'éducation supplémentaires aux autorités locales, mais aussi la réforme du système de santé et du système des retraites.

La réforme de l'éducation proposait les mesures suivantes : modifier la structure du système d'éducation *via* la restructuration du réseau d'établissements et des transports ; modifier les méthodes administratives et de supervision ; modifier les programmes ; créer un système d'examen central avec des évaluations indépendantes en parallèle ; réorganiser les finances scolaires par l'entremise de subventions des gouvernements locaux ; et enfin, créer des politiques d'incitation destinées aux enseignants, par exemple des parcours alternatifs

...



d'évolution professionnelle et une grille de rémunération révisée. Si toutes les mesures proposées n'ont finalement pas été adoptées, la réforme a nettement modifié la gestion, le financement et l'évaluation des établissements d'enseignement polonais, tout en influençant les méthodes et le contenu de l'enseignement.

Les modifications structurelles ont abouti à la création d'un nouveau type d'établissement : le « gymnase », établissement du premier cycle du secondaire dont le programme d'éducation générale est identique pour tous les élèves, et qui est devenu par la suite l'un des symboles de la réforme. L'ancienne structure, qui consistait en un enseignement primaire en huit ans, suivi d'un enseignement secondaire en quatre ou cinq ans ou d'un enseignement technique en trois ans, a été remplacée par un système en 6 + 3 + 3 ans. En d'autres termes, de huit ans, la durée de l'enseignement primaire est passée à six ans. Après avoir achevé l'enseignement primaire, les élèves poursuivent leur éducation dans un établissement intégré du premier cycle du secondaire en trois ans. La durée consacrée à l'enseignement général, basée sur le même programme et les mêmes normes pour l'ensemble des élèves, a donc été allongée d'un an. Ce n'est qu'après avoir terminé les trois ans du premier cycle du secondaire que les élèves passent soit au deuxième cycle du secondaire en trois ou quatre ans qui leur permet ensuite d'accéder à l'enseignement supérieur, soit à un enseignement secondaire technique en deux ou trois ans. Dans le nouveau système, la fin de chaque cycle de l'éducation est sanctionnée par un examen national normalisé, qui fournit un retour d'informations aux élèves, aux parents et aux enseignants. Les décideurs peuvent également utiliser les résultats de cet examen pour suivre le système d'éducation ou niveau local ou national.

Les décideurs ont présumé que les « gymnases » permettraient à la Pologne de relever son niveau d'éducation, notamment dans les zones rurales où les établissements étaient de taille réduite. Ces nouveaux établissements du premier cycle du secondaire peuvent accueillir davantage d'élèves ; ils sont également mieux équipés et le personnel enseignant y est qualifié. Le nombre d'élèves de chaque établissement variant selon le bassin scolaire, la création des « gymnases » impliquait de réorganiser le réseau d'éducation : depuis 2000, de nombreux établissements primaires de petite taille ont été fermés et davantage d'élèves fréquentent des « gymnases » de plus grande taille.

La réforme retarde d'un an l'orientation vers un établissement général de deuxième cycle du secondaire ou une filière professionnelle, accordant à l'ensemble des élèves un an supplémentaire dans un programme général du premier cycle du secondaire. La réforme ne s'intéressait pas à l'éducation préprimaire et n'a pas abaissé l'âge de début de la scolarité obligatoire (fixé à sept ans) ; en revanche, elle a mis l'accent sur les établissements primaires et du premier cycle du secondaire. En parallèle, la fréquentation des établissements de l'enseignement supérieur a augmenté, passant d'environ 500 000 élèves avant 1993 à quasiment deux millions 15 ans plus tard (GUS, 2009). Cette réforme a également modifié l'environnement des nouveaux établissements : davantage de parents sont désormais enclins à offrir la meilleure éducation possible à leurs enfants et davantage d'élèves choisissent leur établissement de façon plus réfléchie, en tenant compte des débouchés. L'éducation a pris une importance fondamentale en Pologne avec l'accroissement des conséquences économiques d'une éducation de qualité (OCDE, 2006a).

Les décideurs ont avancé deux arguments principaux pour justifier ces réformes. Tout d'abord, diviser l'éducation en plusieurs cycles permet de mieux cibler les méthodes d'enseignement et les programmes selon les besoins spécifiques des élèves, quel que soit leur âge. Deuxièmement, modifier la structure du système d'éducation impose aux enseignants d'adapter le programme et leurs méthodes d'enseignement, les encourageant à modifier non seulement le *contenu* de l'enseignement, mais aussi la *façon* d'enseigner.

Après des années de mécontentement au sujet des programmes trop chargés et de conflits sur la façon d'y remédier, le concept d'un socle commun a été adopté. Il confère aux établissements une autonomie considérable dans la création de leurs propres programmes au sein d'un cadre général prédéfini, en équilibrant les trois objectifs de l'éducation : la transmission des savoirs, le développement des savoir-faire et la formation des idées. La réforme des programmes visait non seulement à modifier le contenu de l'enseignement et à encourager la mise en œuvre de méthodes d'enseignement novatrices, mais surtout à faire évoluer la philosophie et la culture de l'enseignement au sein des établissements. Au lieu de suivre passivement les instructions des autorités de l'éducation, on attend désormais des enseignants qu'ils développent leurs propres méthodes d'enseignement adaptées aux besoins de leurs élèves.

...



La mise en œuvre de cette réforme des programmes, basée sur la décentralisation, imposait d'instaurer un système de collecte des informations et de suivi du système d'éducation en parallèle. Les décideurs ont donc choisi d'organiser des évaluations obligatoires au terme de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire. Les résultats des évaluations au niveau primaire n'affectent pas la scolarité des élèves, car le fait d'achever avec succès ce cycle est indépendant de ces résultats. En revanche, pour accéder à un établissement du deuxième cycle du secondaire, le score obtenu lors de l'examen final du « gymnase » est pris en compte, tout comme les résultats scolaires finaux des élèves. Ces deux examens se sont déroulés pour la première fois en 2002. L'examen dit *matura*, organisé pour la première fois en 2005, marque la fin du deuxième cycle du secondaire. L'ensemble de ces examens est organisé, administré et corrigé par le conseil central des examens et le conseil régional des examens, deux instances créées par la réforme.

La création du système d'examens nationaux n'a pas seulement permis de suivre les résultats des établissements d'un point de vue centralisé au sein d'un système en partie décentralisé : elle a également modifié les mesures d'incitation destinées aux élèves et aux enseignants. Elle envoie un message clair aux élèves, leur faisant comprendre que leur réussite dépend directement de leurs résultats évalués de façon externe. Elle permet également d'évaluer les enseignants et les établissements sur une échelle comparable dans l'ensemble du pays. Enfin, elle fournit aux autorités locales des informations sur les résultats des établissements désormais sous leur responsabilité financière et administrative.

Après la réforme, les autorités locales ont acquis encore davantage de responsabilités dans le système d'éducation polonais. Bien qu'en 1996, la quasi-totalité des établissements primaires se trouve déjà sous la responsabilité des autorités locales, des mutations du programme de financement sont intervenues en parallèle à la réforme. La nécessité de réorganiser le réseau d'établissements lors de la création des établissements du premier cycle du secondaire a incité encore davantage les autorités locales à augmenter l'efficacité et la qualité de leurs établissements locaux. Après 2000, les fonds destinés aux établissements ont été transférés aux autorités locales sur la base du nombre d'élèves. Ces fonds constituent désormais une part importante de leur budget. Après 2002, les autorités locales ont également décidé d'utiliser les résultats des examens nationaux afin d'évaluer leurs établissements et de définir l'enseignement préprimaire et du deuxième cycle du secondaire dans leur région.

La réforme a également créé un nouveau système de développement et d'évaluation destiné aux enseignants. De nombreux enseignants ont tout d'abord mis à jour leur niveau d'éducation et leurs compétences professionnelles afin de répondre à ces nouvelles directives. Mais les mesures n'ont que partiellement modifié le système de rémunération, conférant peu de latitude aux autorités locales et aux chefs d'établissement. Ces facteurs, associés à la sécurité élevée de l'emploi et à d'autres avantages inscrits dans la « charte des enseignants », ont limité l'impact de ces mesures sur le corps enseignant (OCDE, 2006a).

Les différentes cohortes d'âge évaluées par les enquêtes PISA 2000, 2003 et 2006 ont subi l'influence de la réforme à plusieurs égards. Le premier groupe d'élèves, évalué lors de l'enquête PISA 2000, n'a pas été affecté par la réforme. Le groupe des élèves de 15 ans en 2003, évalué par la deuxième enquête PISA, a débuté l'éducation primaire dans l'ancien système pour ensuite fréquenter les nouveaux « gymnases » du premier cycle du secondaire. Ces élèves ont donc tous suivi le même programme d'études et n'ont pas été orientés dans différents types d'établissement. Le groupe étudié par l'enquête PISA 2006 a fait partie du système d'éducation réformé pendant la majorité de sa scolarité ; enfin, les élèves évalués en 2009 ont toujours connu le système réformé.

Bien qu'il soit impossible d'établir un lien de cause à effet entre la réforme et les résultats lors de l'enquête PISA, la performance en compréhension de l'écrit de la Pologne a augmenté de 21 points depuis 2000 (voir la figure V.2.1 et le tableau V.2.1). C'est lors de l'enquête PISA 2003, juste après la réforme, que les améliorations les plus marquées ont été observées. Les résultats de l'enquête PISA 2009 suggèrent que les élèves les moins performants sont ceux qui ont le plus bénéficié de la réforme. La proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence a diminué de 8 points de pourcentage et la performance a augmenté de 40 points chez les élèves les moins performants tout en restant identique chez les élèves les plus performants (voir la figure V.2.4 et les tableaux V.2.2 et V.2.3).

...



Des analyses supplémentaires suggèrent que les élèves qui ont le plus profité de ces réformes sont ceux qui fréquentaient auparavant un établissement à vocation professionnelle (voir Jakubowski, Patrinos, Porta et Wisniewski, 2010). Les élèves du premier cycle du secondaire évalués en 2006, dont le milieu socio-économique était identique à celui des élèves qui fréquentaient un établissement secondaire technique en 2000, ont obtenu un score supérieur d'environ un écart type sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit. On constate également des améliorations moins marquées chez les élèves du premier cycle du secondaire évalués en 2006 dont le milieu socio-économique est identique à celui des élèves qui fréquentaient un établissement secondaire à vocation professionnelle en 2000. L'avantage de performance en comparaison aux élèves du deuxième cycle du secondaire qui fréquentaient une filière générale est cependant négligeable. Ceci suggère que la réforme a permis d'améliorer les résultats des élèves qui auraient auparavant été orientés vers un établissement technique et à qui l'on donne désormais la chance d'acquérir des compétences plus générales dans les nouveaux établissements du premier cycle du secondaire.

La Pologne a réduit de 20 % la variation totale de sa performance en compréhension de l'écrit (voir la figure V.4.1 et le tableau V.4.1), notamment grâce à la réduction des écarts de performance entre les établissements et à l'amélioration de la performance des élèves les moins performants. La variation au niveau inter-établissements, relativement élevée en 2000, a diminué de trois quarts pour se situer désormais bien en deçà de la moyenne de l'OCDE. Par ailleurs, en 2009, la corrélation entre le milieu socio-économique d'un établissement et sa performance moyenne était trois fois plus faible qu'en 2000, bien que l'impact global du milieu socio-économique reste identique (voir la figure V.4.3 et le tableau V.4.3). Ceci suggère que la réforme de l'éducation en Pologne a contribué à répartir les élèves issus de différents milieux socio-économiques de façon plus uniforme dans les établissements. Néanmoins, l'amélioration globale de la performance, les améliorations plus marquées chez les élèves les moins performants et la diminution de la variation totale de la performance des élèves indiquent que la Pologne a réussi à améliorer nettement tant sa performance moyenne que l'égalité des chances.



2

Tendances de la performance en compréhension de l'écrit

Ce chapitre s'intéresse aux tendances de la performance en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009. Il examine l'évolution de la performance chez les élèves les plus performants et les élèves les moins performants, les filles et les garçons, les élèves issus d'un milieu aisé et les élèves issus d'un milieu défavorisé, et chez les élèves issus de l'immigration, ainsi que l'évolution de ces performances au sein des différents pays.



CONTINUITÉ ET ÉVOLUTION DE L'ÉVALUATION ET DU CADRE DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

La *compréhension de l'écrit* englobe un vaste ensemble de compétences cognitives, qui vont du décodage de base à la connaissance du monde, en passant par la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et des structures et caractéristiques linguistiques et textuelles. Cette notion intègre également des compétences métacognitives, comme la connaissance de stratégies adaptées pour analyser des textes et la capacité de les mettre à profit. Plus précisément, l'enquête PISA définit la *compréhension de l'écrit* comme suit : « comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. 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 » (OCDE, 2006b). Le volume I du présent rapport, *Savoirs et savoir-faire des élèves*, décrit plus en détail le cadre conceptuel qui sous-tend l'évaluation de la compréhension de l'écrit par l'enquête PISA.

Le cadre et les instruments d'évaluation de la *compréhension de l'écrit* ont été conçus à l'occasion du cycle PISA 2000. Lors de ce cycle, le score moyen en compréhension de l'écrit de 28 pays de l'OCDE était défini à 500 et l'écart type, à 100 : ce score constitue la base de comparaison de la performance en compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009. Deux pays partenaires lors du cycle PISA 2000 sont depuis devenus membres de l'OCDE, tandis que les résultats de quatre pays de l'OCDE ont été exclus des comparaisons dans le temps. Les tendances de la performance en compréhension de l'écrit sont donc décrites pour les 26 pays membres de l'OCDE qui ont participé aux cycles PISA 2000 et PISA 2009 et présentent ainsi des résultats comparables entre ces deux cycles. La moyenne de ces 26 pays de l'OCDE lors du cycle PISA 2000 passe donc à 496, tandis que l'échelle de compréhension de l'écrit reste identique[1]. Lors des cycles PISA 2003 et PISA 2006, qui avaient pour domaines majeurs d'évaluation respectifs la culture mathématique et la culture scientifique, une moindre durée d'évaluation a été allouée à la compréhension de l'écrit : ce domaine n'a fait l'objet que d'une simple mise à jour de la performance globale, et non d'une analyse en profondeur des savoirs et savoir-faire comme ce fut le cas lors des cycles PISA 2000 et PISA 2009. Afin d'assurer le caractère comparable des évaluations successives de la compréhension de l'écrit, 41 items de la compréhension de l'écrit sur les 130 que compte PISA 2009 proviennent du cycle PISA 2000. Ces items ont été sélectionnés pour refléter l'équilibre global du cadre conceptuel, de façon à conserver une proportion identique d'items dans chaque type de tâche. Sur les 41 items évalués en 2000 et 2009, 28 items de compréhension de l'écrit ont également été inclus dans les évaluations PISA 2003 et PISA 2006, afin d'assurer la comparabilité des résultats de ces cycles. La méthodologie d'assortiment des tendances de la performance en compréhension de l'écrit est décrite en détail à l'annexe A1.

L'échelle sur laquelle s'inscrit la performance des élèves est donc identique à celle utilisée lors du cycle PISA 2000 ; elle est comparable entre les quatre cycles. Par conséquent, les niveaux de compétence restent également identiques. Lors du cycle PISA 2009, l'échelle de compréhension de l'écrit a toutefois été étoffée pour inclure de nouveaux niveaux de compétence aux deux extrémités de la distribution, dans l'optique de refléter la capacité du cycle PISA 2009 à fournir des informations plus détaillées sur les élèves les plus performants et les élèves les moins performants.

ÉVOLUTION DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT DEPUIS LE CYCLE PISA 2000

Dans les pays de l'OCDE, les performances moyennes en compréhension de l'écrit n'ont guère varié depuis le cycle PISA 2000, en ce qui concerne les 26 pays de l'OCDE qui présentent des résultats comparables pour les cycles PISA 2000 et PISA 2009. Cette constatation mérite d'être soulignée car la plupart des pays ont augmenté leurs dépenses d'éducation de manière significative au cours des dernières années. Entre 1995 et 2007, les dépenses par élève de l'enseignement primaire ou secondaire se sont accrues, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, de 43 % en termes réels (OCDE, 2010b, tableau B1.5). Dans la courte période entre 2000 (année de lancement de la première évaluation PISA) et 2007, l'augmentation moyenne des dépenses d'éducation atteint 25 % ; dans huit pays de l'OCDE, elle se situe même entre 35 % et 71 %. Bien que ces dépenses ne soient pas exclusivement consacrées à l'amélioration de la performance des élèves évalués lors de l'enquête PISA, il est curieux que dans bon nombre de pays, aucune amélioration de performance ne soit encore ressortie de ces efforts financiers considérables.



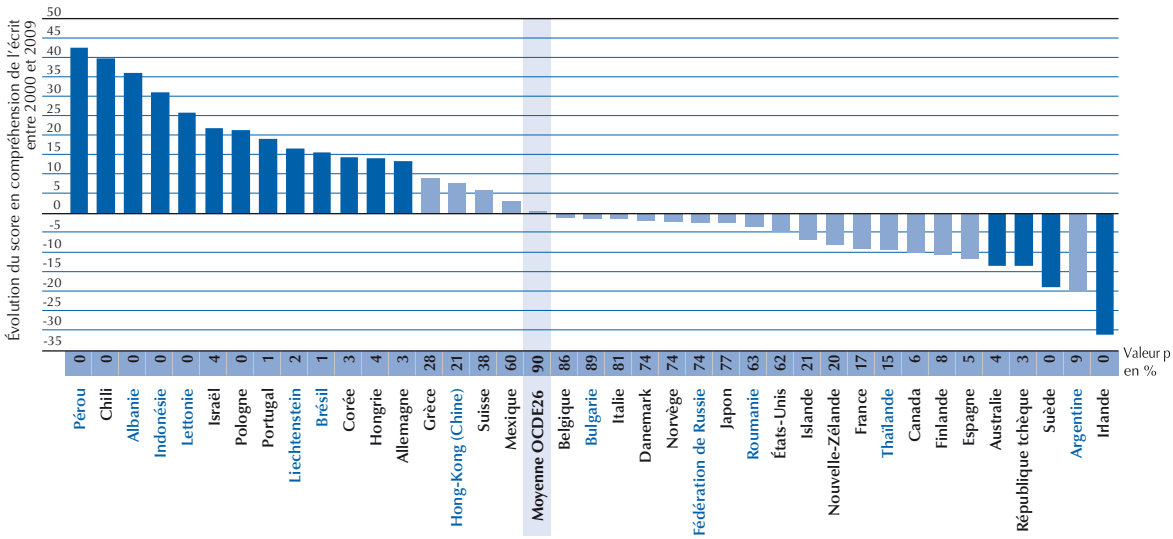
Certains pays ont toutefois vu leurs résultats d'apprentissage s'améliorer sensiblement. Parmi les 38 pays présentant des résultats comparables entre 2000 et 2009, 13 ont vu leur performance en compréhension de l'écrit augmenter depuis 2000 (voir la figure V.2.1 et le tableau V.2.1). Sur les 26 pays de l'OCDE présentant des résultats comparables lors des deux évaluations, 7 ont enregistré une progression de leur performance en compréhension de l'écrit : le Chili, Israël et la Pologne ont tous 3 rehaussé leur performance de plus de 20 points ; au Portugal, en Corée, en Hongrie et en Allemagne, cette augmentation se situe entre 10 et 20 points. De même, dans les pays partenaires, le Pérou, l'Albanie, l'Indonésie et la Lettonie ont rehaussé leur performance de plus de 20 points ; au Liechtenstein et au Brésil, cette augmentation se situe entre 10 et 20 points.

Quatre pays ont vu leur performance en compréhension de l'écrit diminuer entre 2000 et 2009 : l'Irlande, dont la performance des élèves a diminué de 31 points ; la Suède, de 19 points ; ainsi que l'Australie et la République tchèque, de 13 points.

L'enquête PISA considère que seuls ces résultats sont statistiquement significatifs ; elle les identifie en tant que tels. L'incertitude inhérente à l'évaluation de l'évolution de la performance signifie que, dans l'enquête PISA, une augmentation ou une diminution serait identifiée par erreur dans moins de 5 cas sur 100. Il est possible de calculer le pourcentage exact de cas où une évolution est signalée par erreur. Cette « valeur p » est indiquée dans la figure V.2.1 (voir également la dernière colonne du tableau V.2.1). Plus son pourcentage est faible, plus les évolutions observées sont fiables. La valeur p permet aux lecteurs d'évaluer, à l'aide des critères stricts décrits ci-dessus, la fiabilité des différences de performance observées qui ne font pas partie des valeurs statistiquement significatives pour l'enquête PISA. Par exemple, l'augmentation observée de la performance en Grèce est de 9 points, et de 8 points à Hong-Kong (Chine). Il s'agit d'une ampleur considérable ; néanmoins, les valeurs p de ces estimations suggèrent que dans 28 cas sur 100 en Grèce et dans 21 cas sur 100 à Hong-Kong (Chine), l'enquête PISA pourrait avoir identifié une évolution par erreur. En raison de l'ampleur de l'erreur potentielle, l'enquête PISA ne considère pas que ces évolutions sont statistiquement significatives. Les lecteurs qui se contentent d'un niveau de confiance relativement faible peuvent malgré tout prendre ces résultats en considération.

■ Figure V.2.1 ■

Évolution de la performance en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009



Remarque : les évolutions de score statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.
Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution du score en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.2.1.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367548



Les pays présentent des niveaux de performance absolus différents ; c'est pourquoi, même s'ils ont amélioré leur performance en compréhension de l'écrit, certains pays se situent toujours bien en deçà de la moyenne de l'OCDE, tandis que d'autres restent plus performants que la moyenne malgré la diminution de leur performance en compréhension de l'écrit. Il convient donc d'examiner conjointement d'une part, la situation des pays sur l'échelle de performance et d'autre part, l'évolution de la performance.

Les pays situés à droite de la figure V.2.2 ont amélioré leur performance entre 2000 et 2009 ; ceux situés à gauche ont vu le score de leurs élèves diminuer. Les pays situés vers le haut ont obtenu un résultat supérieur à la moyenne de l'OCDE en 2009 ; ceux vers le bas, un résultat inférieur à la moyenne. Les pays dont la performance s'est améliorée entre 2000 et 2009 peuvent être classés en trois groupes selon leur performance en 2009. Le premier groupe réunit les pays dont la performance, malgré une amélioration, reste inférieure à la moyenne de l'OCDE : ces pays se situent dans le coin inférieur droit de la figure V.2.2. Le deuxième groupe comprend les pays dont la performance s'est améliorée au point d'être équivalente à la moyenne de l'OCDE : ces pays se situent au milieu du côté droit de la figure V.2.2. Enfin, le troisième groupe englobe les pays dont la performance, déjà supérieure à la moyenne de l'OCDE, s'est encore améliorée : ces pays se situent dans le coin supérieur droit de la figure V.2.2. Les pays signalés par un losange blanc ne présentent pas d'évolution significative.

Parmi les pays dont la performance est supérieure à la moyenne de l'OCDE en 2009, trois pays ont amélioré leur performance : la Corée, dont la performance déjà élevée a encore augmenté de 15 points ; la Pologne, dont la performance inférieure à la moyenne de l'OCDE en 2000 a augmenté de 21 points pour dépasser cette moyenne en 2009 ; et enfin, un pays partenaire, en l'occurrence le Liechtenstein, dont la performance a augmenté de 17 points. Les encadrés V.B et V.C, entre les chapitres 1 et 2, offrent respectivement des présentations plus détaillées des systèmes d'éducation coréen et polonais.

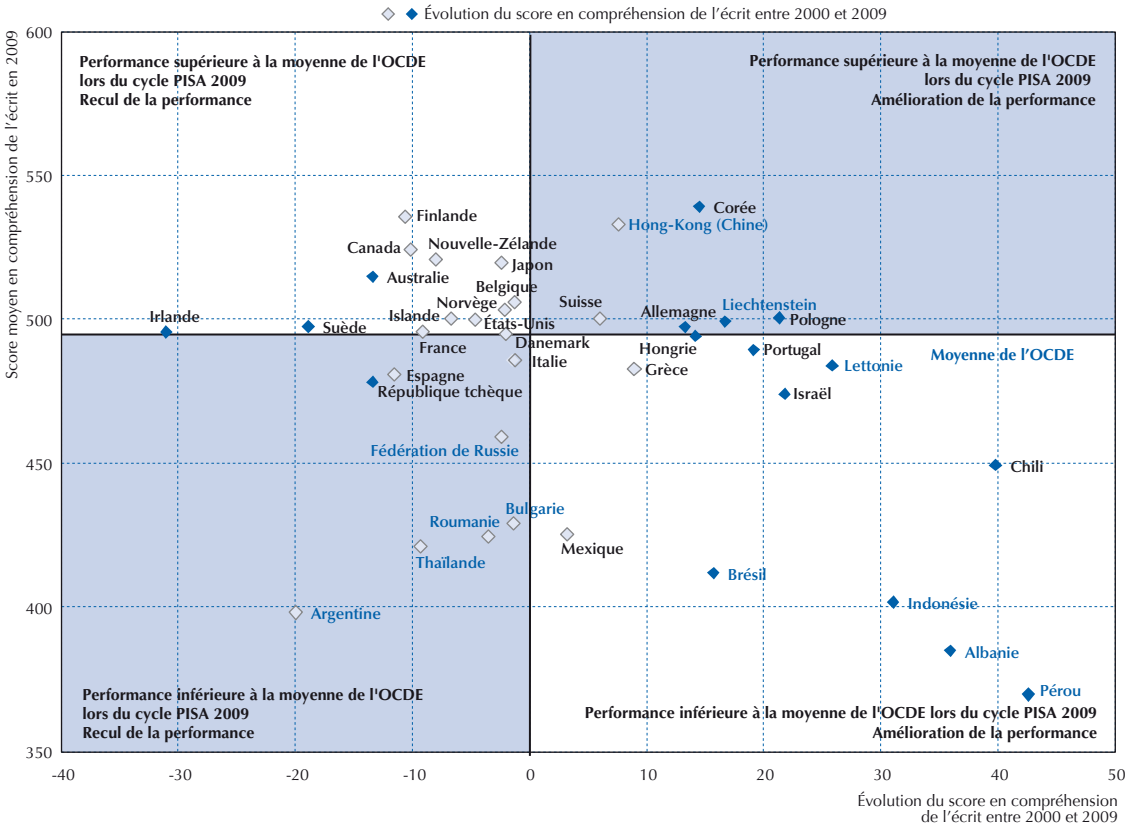
Dans les pays dont la performance est équivalente à la moyenne de l'OCDE en 2009, le Portugal, la Hongrie et l'Allemagne ont amélioré leur performance en compréhension de l'écrit. L'encadré V.D, entre les chapitres 3 et 4, donne une présentation plus détaillée des réformes mises en œuvre au Portugal.

Plusieurs pays dont la performance est inférieure à la moyenne de l'OCDE en 2009 ont toutefois vu une augmentation sensible de leurs résultats. Dans les pays de l'OCDE, citons le Chili, dont la performance a augmenté de 40 points pour se rapprocher de 450 points, et Israël, dont la performance a augmenté de 22 points pour atteindre 474 points. Le système d'éducation chilien est brièvement présenté dans l'encadré V.F à la fin du chapitre 4. C'est dans un pays partenaire, le Pérou, que l'augmentation est la plus forte : sa performance globale a augmenté de 43 points ; elle reste néanmoins inférieure à 400 points. L'Albanie et l'Indonésie ont augmenté leur performance de 30 à 40 points, sans pour autant dépasser 400 points, contrairement au Brésil qui a augmenté sa performance de 16 points et a désormais franchi la barre des 400 points (voir l'encadré V.G à la fin du chapitre 5). Enfin, la Lettonie a augmenté sa performance de 26 points pour atteindre 484 points.

Bon nombre de pays dont la performance est supérieure à la moyenne ont vu leur performance en compréhension de l'écrit diminuer. Parmi eux, citons : l'Australie, qui malgré une diminution de 13 points, reste parmi les pays les plus performants en compréhension de l'écrit ; l'Irlande et la Suède, dont la performance a diminué de respectivement 31 et 19 points, pour se situer désormais dans la moyenne de l'OCDE ; et enfin, la République tchèque, qui a également vu sa performance diminuer au point d'être désormais inférieure à la moyenne de l'OCDE.

■ Figure V.2.2 ■

Performance des pays en compréhension de l'écrit et évolution depuis 2000



Remarque : les évolutions du score en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009 statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.2.1.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367548

La figure V.2.3 présente de multiples comparaisons de l'évolution de la situation relative des pays sur l'échelle de compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009. Les pays sont classés selon leur performance en 2009. Pour chaque pays, la figure identifie une liste de pays ou d'économies présentant une performance analogue. Comparé au pays de la première colonne, le premier groupe réunit des pays qui font état d'une performance inférieure en 2000, mais similaire en 2009. Le deuxième groupe, les pays dont la performance est inférieure ou analogue en 2000, mais supérieure en 2009. Le troisième groupe, les pays dont la performance est similaire en 2000 et 2009. Le quatrième groupe, les pays dont la performance est analogue ou supérieure en 2000, mais inférieure en 2009. Le cinquième groupe, les pays dont la performance est supérieure en 2000, mais similaire en 2009. La figure inclut les 38 pays présentant des résultats comparables pour les cycles PISA 2000 et PISA 2009.

La figure permet également de visualiser l'évolution de la position d'un pays en comparaison à d'autres pays qui lui sont proches en termes de performance relative.

La performance moyenne résume la performance globale des élèves à l'enquête PISA. Tout en donnant une idée globale de la performance comparée des pays, la performance moyenne peut néanmoins occulter d'importantes variations de la performance des élèves. Pour les décideurs, connaître la variabilité de cette performance est essentiel. Par exemple, les lecteurs qui s'intéressent aux politiques et aux pratiques liées aux élèves les plus performants peuvent également s'intéresser aux pays où la performance et la proportion de ces élèves ont augmenté. De même, les lecteurs qui s'intéressent aux politiques et aux pratiques relatives aux élèves les moins performants peuvent examiner en détail les pays où la performance de ces élèves s'est améliorée ou dont la proportion a diminué.



■ Figure V.2.3 ■

Comparaisons multiples entre 2000 et 2009

	Performance en compréhension de l'écrit en 2000	Performance en compréhension de l'écrit en 2009	Pays dont la performance est moins élevée en 2000 et analogue en 2009	Pays dont la performance est moins élevée ou analogue en 2000 et plus élevée en 2009	Pays dont la performance est analogue en 2000 et 2009	Pays dont la performance est analogue ou plus élevée en 2000 et moins élevée en 2009	Pays dont la performance est plus élevée en 2000 et analogue en 2009
Corée	525	539			Hong-Kong (Chine)	Japon, Canada, Irlande, Nouvelle-Zélande, Australie	Finlande
Finlande	546	536	Corée, Hong-Kong (Chine)				
Hong-Kong (Chine)	525	533			Corée	Japon, Canada, Irlande, Nouvelle-Zélande, Australie	Finlande
Canada	534	524	Japon	Corée, Hong-Kong (Chine)	Nouvelle-Zélande	Australie	
Nouvelle-Zélande	529	521		Corée, Hong-Kong (Chine)	Japon, Canada, Australie	Irlande	
Japon	522	520		Corée, Hong-Kong (Chine)	Nouvelle-Zélande, Australie	Suède, Irlande	Canada
Australie	528	515		Canada, Corée, Hong-Kong (Chine)	Japon, Nouvelle-Zélande	Irlande	
Belgique	507	506	Liechtenstein, Suisse, Pologne		Norvège, États-Unis	Islande, Suède, Irlande, France	
Norvège	505	503	Liechtenstein, Allemagne, Suisse, Pologne		Islande, Belgique, États-Unis, France		Suède, Irlande
Suisse	494	501	Liechtenstein, Allemagne, Pologne, Hongrie		Danemark, États-Unis	Italie, Espagne, République tchèque	Islande, Norvège, Belgique, Suède, Irlande, France
Pologne	479	500			Liechtenstein, Allemagne, Hongrie	Italie, Portugal, Espagne, Grèce, République tchèque	Islande, Norvège, Suisse, Belgique, Danemark, Suède, Irlande, États-Unis, France
Islande	507	500	Liechtenstein, Allemagne, Suisse, Pologne, Hongrie	Belgique	Norvège, États-Unis, France		Suède, Irlande
États-Unis	504	500	Liechtenstein, Allemagne, Pologne, Hongrie		Islande, Norvège, Suisse, Belgique, Danemark, Suède, France	Espagne, République tchèque	Irlande
Liechtenstein	483	499			Allemagne, Pologne, Hongrie	Italie, Espagne, Grèce, République tchèque	Islande, Norvège, Suisse, Belgique, Danemark, Suède, Irlande, États-Unis, France
Suède	516	497	Islande, Norvège, Liechtenstein, Allemagne, Suisse, Danemark, Pologne, Portugal, Hongrie, France	Japon, Belgique	États-Unis		Irlande
Allemagne	484	497			Liechtenstein, Pologne, Hongrie	Italie, Espagne, Grèce, République tchèque	Islande, Norvège, Suisse, Danemark, Suède, Irlande, États-Unis, France
Irlande	527	496	Islande, Norvège, Liechtenstein, Allemagne, Suisse, Danemark, Suède, Pologne, Portugal, Hongrie, États-Unis, France	Japon, Belgique, Corée, Hong-Kong (Chine), Nouvelle-Zélande, Australie			
France	505	496	Liechtenstein, Allemagne, Suisse, Danemark, Pologne, Portugal, Hongrie	Belgique	Islande, Norvège, États-Unis		Suède, Irlande
Danemark	497	495	Liechtenstein, Allemagne, Pologne, Portugal, Hongrie		Suisse, États-Unis	Espagne, République tchèque	Suède, Irlande, France
Hongrie	480	494			Liechtenstein, Allemagne, Pologne, Portugal	Italie, Espagne, Grèce, République tchèque	Islande, Suisse, Danemark, Suède, Irlande, États-Unis, France
Portugal	470	489		Pologne	Lettonie, Grèce, Hongrie	Fédération de Russie, Israël, Espagne, République tchèque	Italie, Danemark, Suède, Irlande, France
Italie	487	486	Lettonie, Portugal, Grèce	Liechtenstein, Allemagne, Suisse, Pologne, Hongrie	Espagne	République tchèque	
Lettonie	458	484			Portugal	Fédération de Russie, Israël	Italie, Espagne, Grèce, République tchèque
Grèce	474	483	Lettonie, Israël	Liechtenstein, Allemagne, Pologne, Hongrie	Portugal	Fédération de Russie	Italie, Espagne, République tchèque
Espagne	493	481	Lettonie, Israël, Grèce	Liechtenstein, Allemagne, Suisse, Danemark, Pologne, Portugal, Hongrie, États-Unis	Italie, République tchèque		
République tchèque	492	478	Lettonie, Israël, Grèce	Italie, Liechtenstein, Allemagne, Suisse, Danemark, Pologne, Portugal, Hongrie, États-Unis	Espagne		
Israël	452	474		Lettonie, Portugal		Fédération de Russie	Espagne, Grèce, République tchèque
Fédération de Russie	462	459		Lettonie, Israël, Portugal, Grèce			
Chili	410	449				Argentine, Thaïlande, Bulgarie, Roumanie, Mexique	
Bulgarie	430	429		Chili	Thaïlande, Roumanie, Mexique	Argentine	
Mexique	422	425		Chili	Thaïlande, Bulgarie, Roumanie	Argentine	
Roumanie	428	424		Chili	Thaïlande, Bulgarie, Mexique	Argentine	
Thaïlande	431	421		Chili	Bulgarie, Roumanie, Mexique	Argentine	
Brésil	396	412				Argentine	
Indonésie	371	402					Argentine
Argentine	418	398	Indonésie	Thaïlande, Bulgarie, Roumanie, Brésil, Mexique, Chili			
Albanie	349	385					
Pérou	327	370					

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367548



Les tendances de performance chez les élèves les plus performants ou les moins performants peuvent être étudiées en tenant compte de l'évolution du pourcentage d'élèves situés à chaque niveau de compétence de l'enquête PISA. Comme l'explique le volume I, *Savoirs et savoir-faire des élèves*, les scores en compréhension de l'écrit en 2009 correspondent à différents niveaux de compétence qui traduisent des tâches de difficulté variable. Définir les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit permet non seulement de classer la performance des élèves, mais aussi de décrire les compétences des élèves situés à différents niveaux sur l'échelle de compréhension de l'écrit.

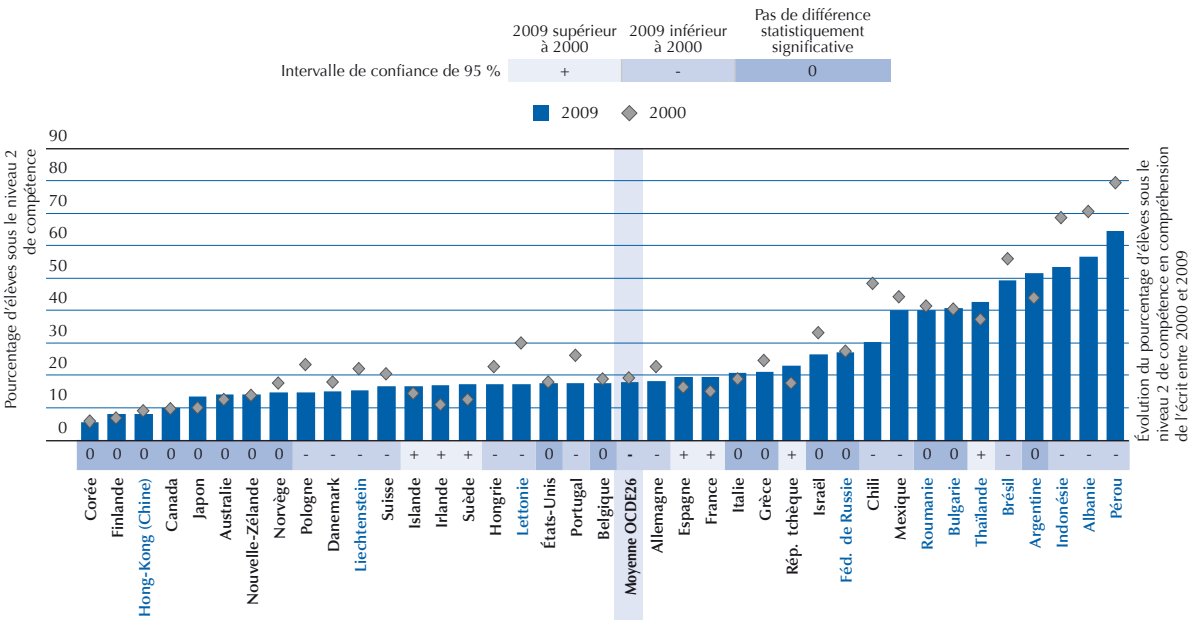
Comme l'explique le volume I, le niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit peut être considéré comme un niveau de base dans ce domaine : les élèves atteignant ce niveau ont appris à lire et commencent à faire preuve des compétences nécessaires pour utiliser la lecture à des fins d'apprentissage. Les élèves dont la performance est inférieure à ce niveau peuvent être capables de repérer dans un texte des informations explicites majeures, de reconnaître l'idée principale d'un texte sur une thématique connue, ou encore, de faire le lien entre les informations contenues dans un texte et leur expérience quotidienne. Ces élèves n'ont toutefois pas encore acquis le niveau de compréhension de l'écrit nécessaire pour participer efficacement aux activités de la vie courante. Dans les 26 pays de l'OCDE dont les résultats sont comparables pour les cycles PISA 2000 et PISA 2009, 18.1 % des élèves, en moyenne, affichent une performance inférieure au niveau 2 de compétence en 2009, pourcentage qui s'élevait à 19.3 % en 2000 (voir le tableau V.2.2). Malgré la faible diminution de ce pourcentage entre les deux cycles, on observe des variations considérables d'un pays à l'autre.

La plupart des systèmes d'éducation font de la diminution du pourcentage d'élèves les moins performants leur priorité, en raison des coûts économiques et sociaux considérables qu'engendre une faible performance. Après avoir suivi les élèves évalués lors du cycle PISA 2000, l'Enquête canadienne auprès des jeunes en transition (EJET) montre que les élèves dont la performance est inférieure au niveau 2 de compétence présentent un risque disproportionné d'abandonner leur scolarité à la fin de l'enseignement secondaire ou de présenter un faible taux d'activité à 19 ans, voire un taux plus faible encore à 21 ans, dernier âge pour lequel ces données sont disponibles (OCDE, 2010a).

La figure V.2.4 montre l'évolution de la proportion d'élèves dont la performance est inférieure au niveau 2 de compétence. Pour chaque pays, les barres représentent le pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence en 2009, tandis que les losanges signalent cette proportion pour 2000. Les pays sont classés selon leur pourcentage d'élèves sous le niveau 2 en 2009 ; les pays qui présentent le plus faible pourcentage d'élèves en deçà de ce niveau se situent à gauche de la figure.

■ Figure V.2.4 ■

Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009



Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit en 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.2.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367548



Pour rendre plus probantes les comparaisons de l'évolution du pourcentage d'élèves aux différents niveaux de compétence, les pays peuvent être regroupés selon la proportion d'élèves situés à chaque niveau lors du cycle 2000. En 2000, plus de 60 % des élèves au Pérou, en Albanie et en Indonésie affichaient une performance inférieure au niveau 2 de compétence (voir le tableau V.2.2). Ces trois pays ont néanmoins vu cette proportion reculer de plus de 10 points de pourcentage. La proportion d'élèves les moins performants reste relativement élevée dans ces pays, mais cette tendance signifie que de réels progrès ont été accomplis dans les pays participant au PISA qui comptent le plus fort pourcentage d'élèves de 15 ans avec des compétences limitées en compréhension de l'écrit.

Parmi les pays comptant entre 40 % et 60 % d'élèves sous le niveau 2 de compétence en 2000, le Chili a vu cette proportion diminuer de 18 points de pourcentage (voir l'encadré V.F) ; au Mexique et, dans les pays partenaires, au Brésil, cette diminution reste moins marquée (voir l'encadré V.G).

Parmi les pays dont la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence était inférieure à 40 % tout en restant supérieure à la moyenne de l'OCDE (19 %), la Lettonie, pays partenaire, a vu sa proportion diminuer de 13 % ; au Portugal, en Pologne, en Hongrie, en Allemagne et en Suisse, et parmi les pays partenaires, au Liechtenstein, cette diminution reste moins marquée (pour des exemples de mesures pouvant être associées avec ces tendances, voir l'encadré V.D pour le Portugal et l'encadré V.C pour la Pologne). Dans les pays partenaires, la Thaïlande, qui comptait déjà 37 % d'élèves sous le niveau 2 de compétence, a vu cette proportion encore augmenter de 6 points de pourcentage. Dans les pays où la proportion d'élèves en deçà du niveau 2 de compétence était déjà inférieure à la moyenne en 2000, le Danemark a encore vu sa proportion diminuer de 3 points de pourcentage, pour s'établir désormais à 15 % d'élèves sous le niveau 2.

La proportion d'élèves dont la performance est inférieure au niveau 2 de compétence a augmenté en Irlande, en République tchèque, en Suède, en France, en Espagne et en Islande. Bien que cette proportion reste inférieure à la moyenne de l'OCDE en Islande, en Irlande et en Suède, elle est désormais supérieure à la moyenne en France, en Espagne et en République tchèque.

Les élèves dont la performance se situe au niveau 5 ou 6 de compétence sont généralement désignés sous l'expression « élèves les plus performants » dans le présent rapport. Ces élèves peuvent exploiter des textes dont le fond et la forme leur sont méconnus, y trouver des informations, faire preuve d'une compréhension approfondie et déduire des informations pertinentes à l'égard de la tâche évaluée. D'après ces textes, ils peuvent également formuler des critiques et élaborer des hypothèses, utiliser des connaissances spécifiques et appréhender des concepts éventuellement contraires aux attentes. Une comparaison du type de tâches que les élèves situés au niveau 5 ou 6 sont capables d'effectuer suggère que ceux qui atteignent ces niveaux correspondent potentiellement aux meilleures professions intellectuelles de demain. Ainsi, la proportion d'élèves de ce type dans un pays donné est un bon indicateur de la compétitivité économique à venir de ce dernier.

Dans les 26 pays de l'OCDE présentant des résultats comparables pour les cycles PISA 2000 et PISA 2009, le pourcentage cumulé des élèves se situant au niveau 5 ou 6 était de 9.0 %, en moyenne, en 2000, chiffre qui diminue légèrement pour passer à 8.2 % en 2009 (voir le tableau V.2.2). Bien que la proportion d'élèves à ce niveau n'ait que légèrement évolué entre les deux cycles, elle varie considérablement entre les pays.

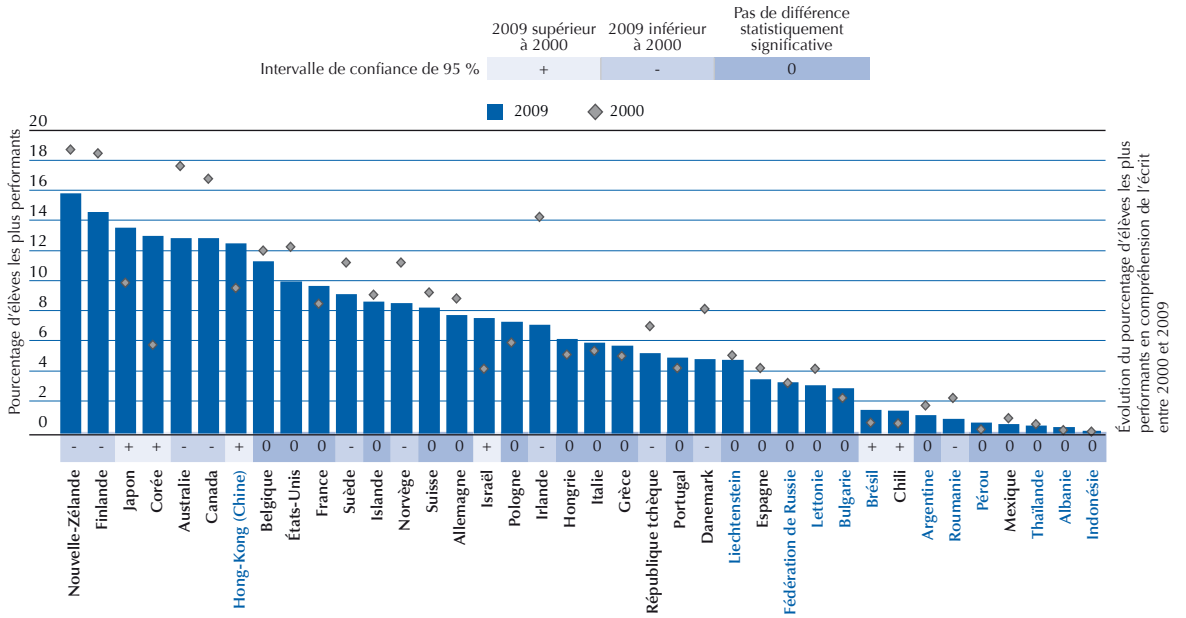
L'évolution de la proportion d'élèves les plus performants est présentée dans la figure V.2.5. Pour chaque pays, les barres bleues représentent le pourcentage d'élèves situés au niveau 5 ou 6 en 2009, tandis que les losanges indiquent le pourcentage correspondant en 2000. Les pays sont classés selon leur pourcentage d'élèves situés au moins au niveau 5 en 2009 ; les pays qui présentent le pourcentage le plus élevé d'élèves les plus performants se situent à gauche.

La proportion d'élèves les plus performants a augmenté au Japon et en Corée, et dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), pour atteindre l'un des niveaux les plus élevés du cycle PISA 2009 (voir le tableau V.2.2). Au Japon, cette proportion est passée de presque 10 % à plus de 13 %. En Corée, elle a augmenté de plus de 7 points de pourcentage, passant de moins de 6 % à quasiment 13 %, soit la progression la plus forte de ce cycle. Grâce à cette évolution, la Corée passe d'un pourcentage inférieur à la moyenne de l'OCDE à un pourcentage supérieur à la moyenne (voir également l'encadré V.B). À Hong-Kong (Chine), cette proportion a augmenté de quasiment 3 points de pourcentage, pour désormais dépasser légèrement 12 %. Parmi les pays présentant une proportion relativement faible d'élèves les plus performants, cette dernière a augmenté de 3 points de pourcentage en Israël, et de moins de 1 point de pourcentage au Chili et, dans les pays partenaires, au Brésil.

Plusieurs pays dont la proportion d'élèves les plus performants était supérieure à la moyenne en 2000 ont vu ce pourcentage diminuer. L'évolution la plus notable concerne l'Irlande, où la proportion d'élèves les plus performants est passée de 14 % à 7 %, pour être désormais inférieure à la moyenne des 26 pays de l'OCDE. En Australie, au Canada, en Finlande et en Nouvelle-Zélande, la diminution est moins marquée et ces pays conservent une proportion d'élèves les plus performants supérieure à la moyenne des 26 pays de l'OCDE dont les résultats sont comparables pour les cycles PISA 2000 et PISA 2009. La proportion d'élèves les plus performants a diminué en Norvège et en Suède, passant de 11 % pour les deux pays en 2000 à 9 % en Suède et à 8 % en Norvège. La proportion d'élèves les plus performants est passée de 8 % à moins de 5 % au Danemark, et de 7 % à 5 % en République tchèque. Il est intéressant de souligner qu'au Danemark, la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence a également diminué. La Roumanie, pays partenaire, est le seul pays où la proportion d'élèves les plus performants, déjà faible, a diminué davantage encore, passant de 2 % à moins de 1 %.

■ Figure V.2.5 ■

Pourcentage d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit en 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.2.2.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367548

Tandis que les tendances des niveaux de compétence comparent en termes absolus les élèves les plus performants et les moins performants, il est également possible de comparer les extrémités supérieure et inférieure de la distribution aux élèves moyens au sein d'un même pays. Cette démarche est notamment utile dans les pays dont la performance globale des élèves est soit très faible, soit très élevée, car les références internationales des élèves les plus performants et les moins performants se révèlent alors moins pertinentes. Ces comparaisons peuvent être facilitées en analysant les centiles dans la distribution de la performance des élèves à l'échelle nationale. Les centiles n'indiquent pas les compétences effectives des élèves ; en revanche, ils donnent des informations quantitatives sur la performance des élèves les plus performants et les moins performants en comparaison à d'autres élèves du même pays.

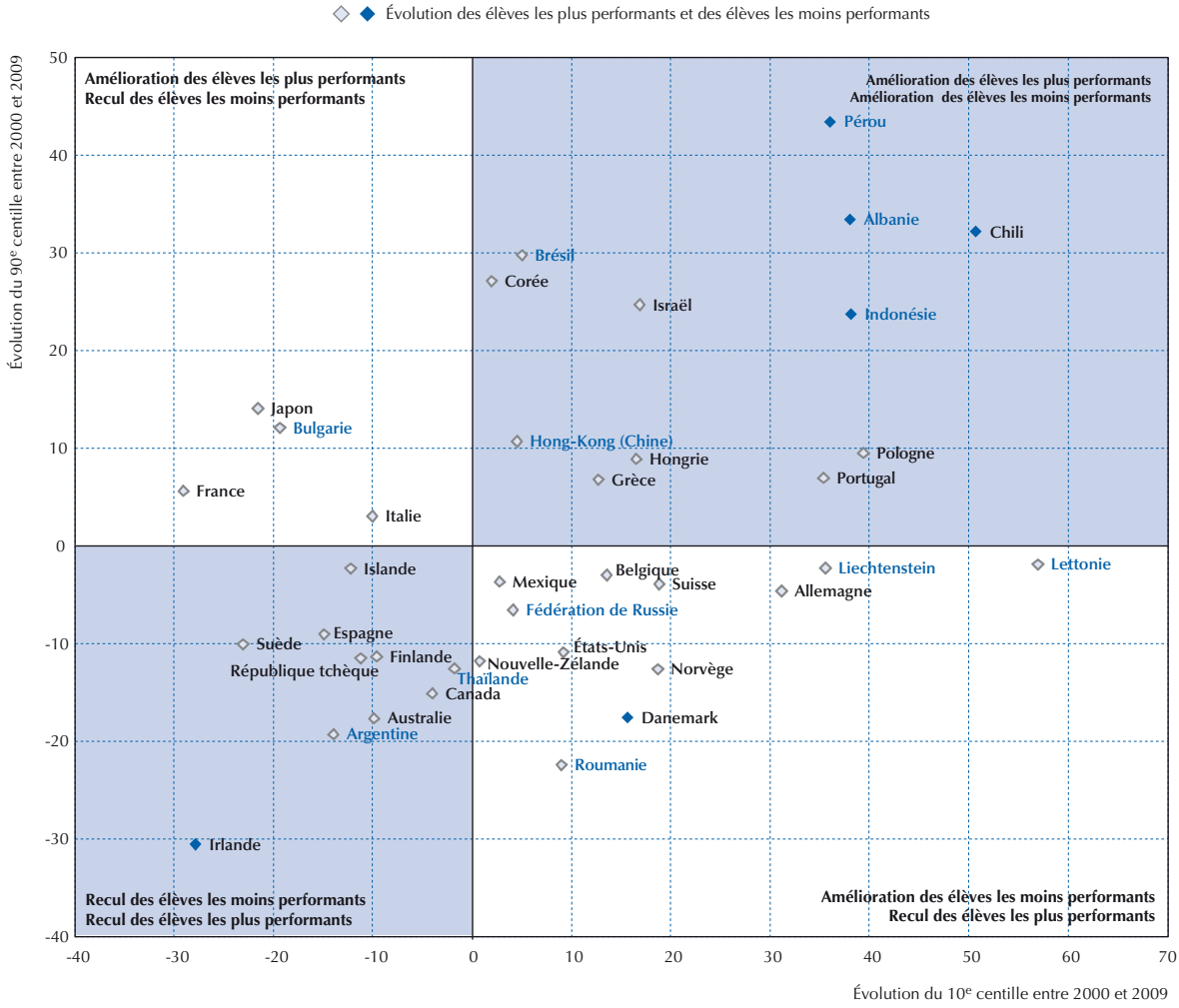
Le 90e centile représente le point, sur l'échelle de performance du PISA, au-delà duquel se situent les 10 % d'élèves les plus performants d'un pays ou en deçà duquel se situent 90 % des élèves de ce même pays. L'évolution de la valeur du 90e centile correspond aux éventuelles améliorations ou régressions du niveau de performance des élèves les plus performants d'un pays donné. De même, le 10e centile représente le point, sur l'échelle de performance du PISA, en deçà duquel se situent seulement 10 % des élèves d'un pays donné. L'évolution de la valeur du 10e centile correspond aux éventuelles améliorations ou régressions du niveau de performance des élèves les moins performants d'un pays donné.

L'écart entre le 90e et le 10e centile permet de mesurer l'amplitude de la performance de chaque pays. Les tendances de cet écart montrent l'éventuelle évolution de la variation de la performance des élèves d'un pays donné.

La performance aux principaux centiles peut évoluer même si la performance moyenne du pays reste identique.

■ Figure V.2.6 ■

Évolution de la performance des élèves les plus performants et des élèves les moins performants en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009



Remarque : les évolutions statistiquement significatives parmi les élèves les moins performants et les élèves les plus performants sont indiquées en couleur plus foncée.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.2.3.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367548

La figure V.2.6 classe les pays en quatre groupes (voir également le tableau V.2.3). Les pays situés dans le coin supérieur droit ont vu s'améliorer la performance de leurs élèves les plus performants comme de leurs élèves les moins performants ; les pays dans le coin inférieur gauche ont vu régresser la performance de ces deux groupes d'élèves. Les pays situés dans le coin supérieur gauche affichent une amélioration de la performance de leurs élèves les plus performants, mais une régression de la performance de leurs élèves les moins performants. Dans ces pays, la variation de la performance augmente en raison de l'écart qui se creuse entre les extrêmes supérieur et inférieur de la performance des élèves. Enfin, les pays situés dans le coin inférieur droit ont vu une amélioration de la performance de leurs élèves les moins performants, mais une régression de la performance de leurs élèves les plus performants. Dans ces pays, la variation de la performance a diminué. La plupart des pays sont toutefois situés dans le coin supérieur droit ou le coin inférieur gauche, ce qui indique qu'entre ces pays, les tendances



de performance des élèves les plus performants et des élèves les moins performants sont comparables. Les pays signalés par des losanges bleus font état, pour leurs élèves les plus performants comme les moins performants, d'une évolution statistiquement significative. Les pays signalés par des losanges blancs ne font état d'aucune évolution statistiquement significative, ou alors uniquement pour les élèves les plus performants ou les élèves les moins performants.

Le Chili et trois pays partenaires, l'Indonésie, l'Albanie et le Pérou, présentent tous, pour les élèves les plus performants comme les moins performants, une nette amélioration de la performance en compréhension de l'écrit. Ces pays font également partie de ceux dont la performance moyenne a le plus augmenté, et dont le pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence a diminué. Les élèves les moins performants font preuve d'une amélioration relativement plus marquée par rapport aux élèves les plus performants au Chili et en Indonésie ; au Pérou et en Albanie, les deux groupes d'élèves montrent sensiblement la même amélioration. En résumé, dans ces pays, tous les élèves ont amélioré leur performance, quel que soit leur niveau sur l'échelle de compétence.

Six pays (la Pologne, le Portugal, l'Allemagne, la Suisse et, dans les pays partenaires, la Lettonie et le Liechtenstein) ont vu leurs élèves les moins performants améliorer leur performance ; leurs élèves les plus performants ont en revanche conservé leur niveau de performance.

La Corée, Israël et, dans les pays partenaires, le Brésil, ont vu la performance de leurs élèves les plus performants s'améliorer encore davantage ; par contre, leurs élèves les moins performants ont conservé leur niveau de performance.

Au Danemark, les élèves les moins performants ont amélioré leur performance ; les élèves les plus performants, en revanche, ont vu leur performance régresser. La situation est identique en Norvège. Par conséquent, l'écart de performance entre les élèves les plus performants et les élèves les moins performants s'est nettement réduit dans ces deux pays, alors que leur performance moyenne est restée identique.

En Australie et au Canada, et dans les pays partenaires, en Roumanie, la performance des élèves les plus performants a décliné ; par contre, la performance des élèves les moins performants est restée sensiblement identique.

En France, la performance des élèves les moins performants a régressé ; les élèves les plus performants, en revanche, conservent une performance sensiblement identique.

En Irlande et, dans une certaine mesure, en Suède, la performance des élèves les plus performants et des élèves les moins performants a régressé. Ces pays comptent également parmi ceux dont la performance moyenne a le plus diminué, dont le pourcentage d'élèves les plus performants a diminué et enfin, dont le pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence a augmenté.

Dans les autres pays, la performance des élèves les plus performants et des élèves les moins performants n'a pas connu d'évolution statistiquement significative.

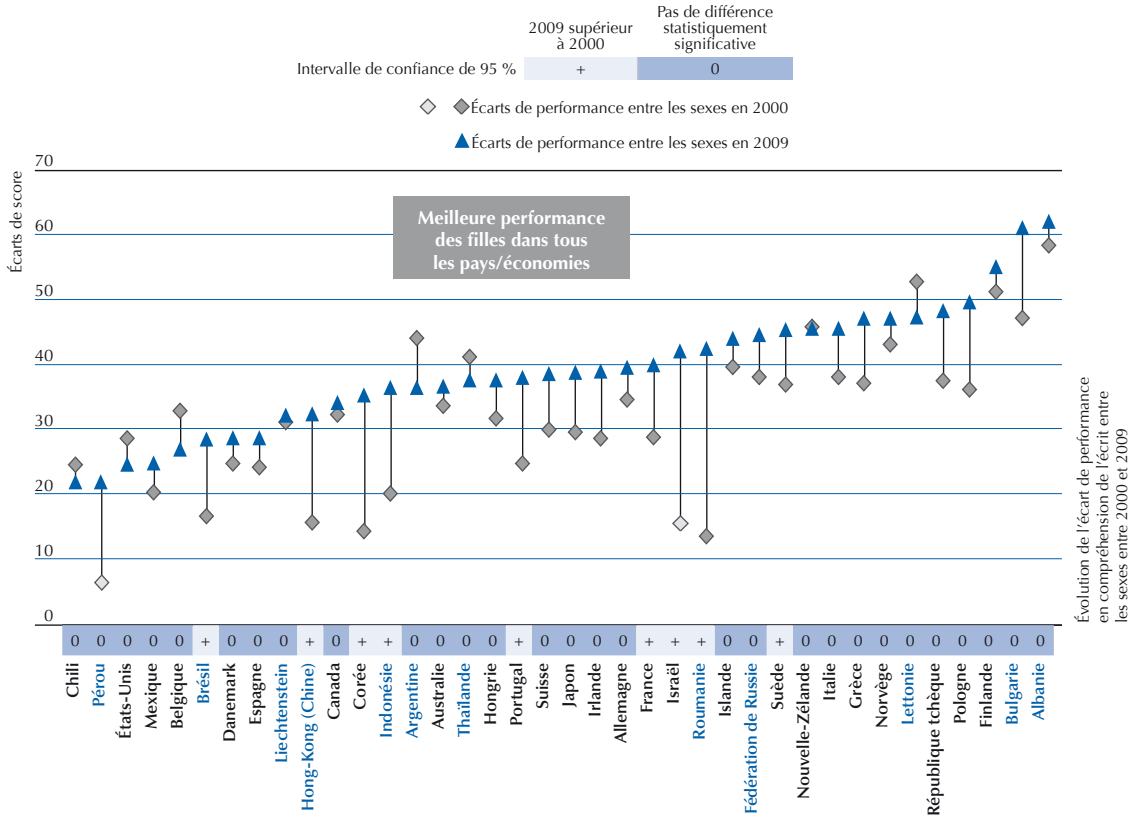
ÉVOLUTION DES DIFFÉRENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SELON LE SEXE

En compréhension de l'écrit, l'écart de performance entre les sexes est bien plus important que dans le cas de la culture mathématique ou de la culture scientifique, et ce, depuis le premier cycle PISA, en 2000. La performance des filles est supérieure à celle des garçons dans l'ensemble des pays participants en 2009, avec un avantage de performance moyen de 39 points dans les pays de l'OCDE (voir le tableau V.2.4). En 2000, l'écart entre les sexes s'élevait à 32 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

Dans certains pays, l'écart entre les sexes s'est creusé ; en revanche, il ne s'est réduit dans aucun pays. L'écart entre les sexes a augmenté de plus de 20 points en Israël et en Corée, et dans les pays partenaires, en Roumanie. Dans ces pays, la différence de score entre les sexes a au moins doublé. En Israël et en Corée, l'écart s'est creusé en raison d'une nette amélioration de la performance des filles, sans augmentation comparable de la part des garçons (voir l'encadré V.B qui analyse l'évolution de la performance des filles en Corée). L'avantage de performance en faveur des filles a également augmenté au Portugal et dans trois pays et économies partenaires : Hong-Kong (Chine), l'Indonésie et le Brésil, où la tendance globalement positive provient, en partie, de l'amélioration plus forte de la performance des filles. L'écart entre les sexes s'est également creusé en France et en Suède, principalement en raison d'une régression de la performance des garçons.

■ Figure V.2.7 ■

Comparaison des écarts de performance en compréhension de l'écrit entre les sexes entre 2000 et 2009



Remarque : tous les écarts entre les sexes dans PISA 2009 sont significatifs. Les écarts statistiquement significatifs entre les sexes en 2000 sont indiqués en couleur plus foncée.
Les pays sont classés par ordre croissant des écarts entre les sexes (filles – garçons) en 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.2.4.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367548

Parmi les pays dont la performance des filles s'est améliorée, aucun ne fait partie de ceux présentant l'écart le plus marqué. Toutefois, après l'évolution de la performance relative des filles et des garçons en Roumanie et en Israël, l'écart entre les sexes dans ces pays s'est creusé davantage que l'écart moyen au sein des pays de l'OCDE, alors qu'il était auparavant plus réduit.

De manière générale, l'avantage de performance en faveur des filles en compréhension de l'écrit se reflète particulièrement dans le pourcentage d'élèves qui se classent sous le niveau 2 de compétence (voir les tableaux V.2.5 et V.2.6). Dans les pays de l'OCDE, 24 % des garçons affichent une performance inférieure à ce niveau, contre seulement 12 % de filles. Dans bon nombre de pays, les décideurs s'inquiètent déjà du pourcentage élevé de garçons auxquels les compétences de base en compréhension de l'écrit font défaut. Toute augmentation de ce pourcentage vaut donc la peine d'être soulignée.

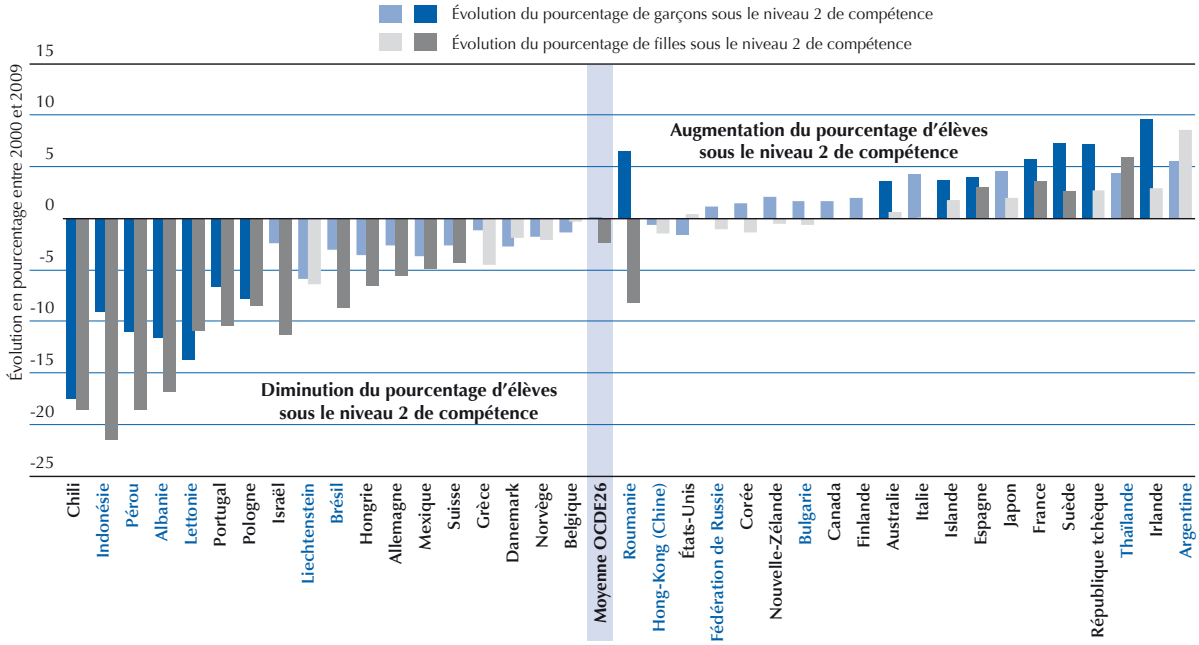
La figure V.2.8 présente l'évolution du pourcentage de filles et de garçons dont la performance en compréhension de l'écrit est inférieure au niveau 2 de compétence. Les pays sont classés selon la tendance globale chez les élèves les moins performants ; les pays présentant la plus forte diminution sont situés à gauche.

Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de filles dont la performance est inférieure au niveau 2 de compétence a diminué de 2 points de pourcentage ; chez les garçons, cette proportion est restée identique.

Dans la quasi-totalité des pays connaissant une diminution du pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence, cette tendance tend à être plus marquée chez les filles. En Indonésie, la diminution globale du pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence équivaut à 15 points de pourcentage. Si le pourcentage de filles sous le niveau 2 de compétence a diminué de 21 points de pourcentage, chez les garçons, la diminution correspondante n'est

■ Figure V.2.8 ■

Évolution du pourcentage de garçons et de filles les moins performants en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009



Remarque : les évolutions statistiquement significatives du pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit sont indiquées en couleur plus foncée.
Les pays sont classés par ordre croissant de l'évolution du pourcentage d'élèves, garçons et filles confondus, sous le niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableaux V.2.2, V.2.5 et V.2.6.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367548

que de 9 points de pourcentage. De même, au Pérou et en Albanie, la proportion de filles sous le niveau 2 de compétence a diminué de respectivement 19 et 17 points de pourcentage, tandis que chez les garçons, la diminution correspondante est de respectivement 11 et 12 points de pourcentage. En Israël et au Brésil, la diminution globale de la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence découle également en grande partie de l'amélioration de la performance des filles : la proportion de filles sous le niveau 2 de compétence a diminué de respectivement 11 et 9 points de pourcentage. La diminution correspondante chez les garçons, de respectivement 2 et 3 points de pourcentage, est plus modérée.

Au Chili et en Pologne, le pourcentage de filles et de garçons dont la performance est inférieure au niveau 2 de compétence a diminué dans les mêmes proportions.

Dans un autre groupe de pays, le pourcentage d'élèves dont la performance est inférieure au niveau 2 de compétence a augmenté. En Suède, en France et en Espagne, cette augmentation touche autant les filles que les garçons ; elle est néanmoins plus marquée chez ces derniers. En Irlande, en République tchèque et en Islande, seul le pourcentage de garçons sous le niveau 2 de compétence a augmenté. En Thaïlande, on constate l'inverse : seules les filles sous le niveau 2 de compétence ont vu leur proportion augmenter.

Dans la majorité des pays, l'évolution du pourcentage d'élèves les plus performants (dont la performance en compréhension de l'écrit s'établit au niveau 5 ou 6 de compétence) est relativement comparable entre les sexes ; elle diffère toutefois de façon considérable dans quelques pays (voir les tableaux V.2.5 et V.2.6). Par exemple, bien qu'au Danemark et en Roumanie, la diminution du pourcentage d'élèves les plus performants soit quasiment identique entre les sexes, elle revêt une ampleur différente en Finlande, en Australie, au Canada et en Irlande. En Nouvelle-Zélande, seul le pourcentage de filles les plus performantes a diminué significativement ; au contraire, en République tchèque et en Allemagne, seul le pourcentage de garçons les plus performants a diminué significativement.



Bien que le pourcentage d'élèves les plus performants ait augmenté au Japon, en Corée et dans les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), pour atteindre un niveau élevé comparable, cette augmentation est extrêmement différente entre les sexes. C'est en Corée que l'augmentation est la plus marquée, tant au niveau de l'ensemble des élèves que des filles et des garçons considérés séparément. Toutefois, le pourcentage d'élèves les plus performants chez les filles a augmenté de plus de 9 points de pourcentage, mais d'un peu moins de 5 points de pourcentage chez les garçons. À Hong-Kong (Chine), le pourcentage d'élèves les plus performants parmi les filles a augmenté de plus de 6 points de pourcentage ; le pourcentage d'élèves les plus performants parmi les garçons est en revanche resté identique. De même, au Japon, cette proportion a augmenté de quasiment 5 points de pourcentage chez les filles, augmentation plus marquée que chez les garçons. L'écart entre la proportion d'élèves les plus performants entre les sexes s'est creusé dans ces pays.

ÉVOLUTION DE LA PERFORMANCE ET DES EFFECTIFS DES ÉLÈVES

L'enquête PISA ne cesse d'évoluer, relevant des savoirs et des savoir-faire émergents allant de pair avec l'évolution des objectifs et des pratiques pédagogiques des pays, reflets des progrès méthodologiques. En parallèle, l'enquête PISA instaure des normes techniques strictes et une forte cohérence méthodologique au fil des différents cycles : ce faisant, elle assure que le suivi de la performance reste fiable et que les échantillons d'élèves sont représentatifs des mêmes effectifs.

Dans bon nombre de pays, cependant, le profil démographique et socio-économique des élèves évolue. Les évolutions constatées pour les résultats d'éducation sont donc susceptibles de ne pas refléter uniquement l'évolution de la qualité des services pédagogiques accessibles aux élèves de 15 ans, mais aussi l'évolution de la composition des effectifs. Par exemple, si un pays donné a connu une vague significative d'immigration au cours des dix dernières années, il est plausible que ce phénomène influence les résultats d'éducation, tout comme la diversification socio-économique des effectifs.

La présente section aborde la façon dont les tendances sont affectées par l'évolution des effectifs. Elle décrit également une tendance globale qui résume les informations de l'ensemble des cycles PISA. La méthodologie de la présente section est décrite à l'annexe A6, qui aborde également l'impact éventuel de l'évolution technique au sein des échantillons nationaux sur la comparabilité de la performance des élèves dans le temps.

IMPACT DE L'ÉVOLUTION DE LA COMPOSITION SOCIO-ÉCONOMIQUE DES EFFECTIFS SUR LES TENDANCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

La section suivante interprète l'évolution de la performance des élèves compte tenu de l'évolution de l'âge, du sexe et de l'origine socio-économique des élèves, de la proportion d'élèves dont la langue parlée en famille est toujours ou quasiment toujours identique à la langue de l'évaluation et enfin, de la proportion d'élèves issus de l'immigration. Les données démographiques correspondantes pour les cycles PISA 2000 et PISA 2009 sont présentées à l'annexe A6, qui décrit également en détail la méthodologie d'ajustement. Les données sur l'évolution du milieu socio-économique sont présentées dans le tableau V.4.2.

La figure V.2.9 montre d'une part, l'évolution observée de la performance des élèves et d'autre part, la performance escomptée si la composition des effectifs en 2000 avait été identique à celle en 2009, c'est-à-dire si les effectifs en 2000 avaient présenté le même âge, la même répartition entre les sexes, la même origine socio-économique et la même proportion d'élèves issus de l'immigration qu'en 2009 (voir également le tableau V.2.7). L'évolution observée est indiquée par des barres, tandis que l'évolution escomptée après ajustement pour l'évolution de la composition des effectifs est indiquée par des losanges. Les pays sont classés selon l'évolution observée de la performance en compréhension de l'écrit.

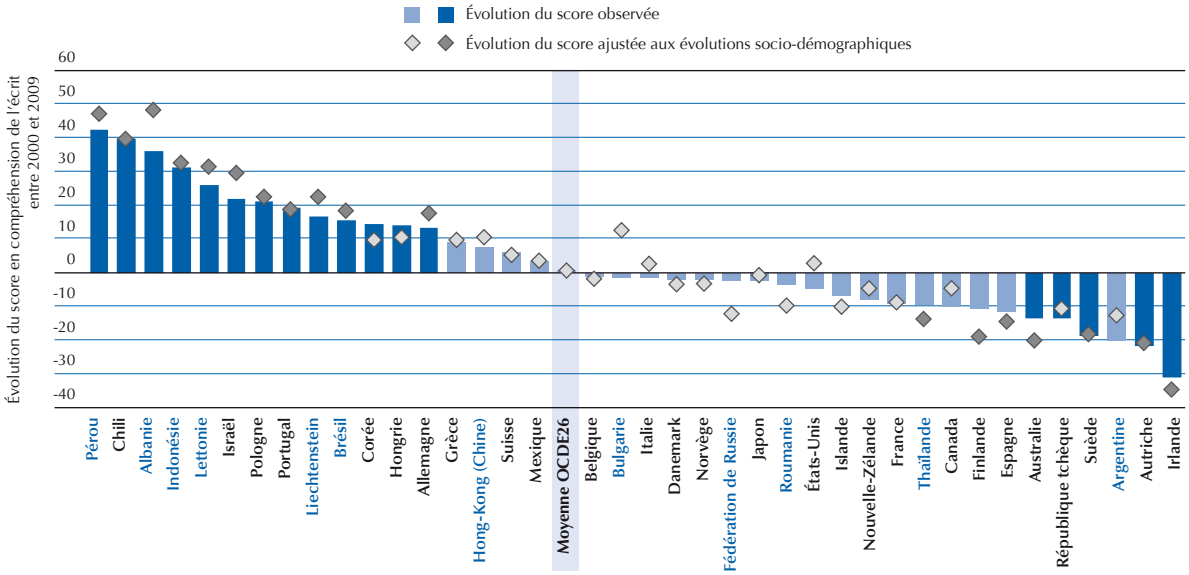
Dans les pays ayant amélioré leur performance en compréhension de l'écrit, c'est en Israël et, dans les pays partenaires, en Albanie, que l'évolution de la composition démographique et socio-économique des effectifs a eu le plus grand impact : l'amélioration de la performance des élèves aurait été supérieure respectivement de 7 et 12 points si le contexte démographique et socio-économique de 2000 avait été identique à celui de 2009 (voir les tableaux V.2.1 et V.2.7)[2]. En Allemagne et, dans les pays partenaires, au Liechtenstein, en Lettonie et au Pérou, l'amélioration ajustée de la performance est supérieure d'environ 5 points. Dans ces pays, la performance des élèves aurait augmenté plus rapidement que l'augmentation effectivement observée si l'évolution de la composition démographique et socio-économique des effectifs avait été prise en compte. Ceci s'explique par le fait que dans

ces pays, en 2009, les effectifs provenaient d'un milieu socio-économique plus défavorisé qu'en 2000 (voir le tableau V.4.2 et l'annexe A6).

En Australie et en Irlande, la performance des élèves aurait régressé plus rapidement que la régression effectivement observée si l'évolution de la composition démographique et socio-économique des effectifs avait été prise en compte. En Finlande, les résultats suggèrent une régression de la performance lorsque l'on tient compte de l'évolution de l'origine démographique et socio-économique des élèves. Ceci s'explique par le fait qu'en 2009, les effectifs de ces pays étaient issus d'un milieu socio-économique plus aisé qu'en 2000. En Hongrie et en Corée, l'ajustement compte tenu du milieu socio-économique des élèves réduit la tendance positive estimée. En Thaïlande et en Espagne, l'évolution de la performance devient négative après ces ajustements, alors qu'elle n'est pas significative si l'on en fait abstraction.

■ Figure V.2.9 ■

Évolution de la performance en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009



Remarque : les évolutions de score observées statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.
Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution de score observée entre 2000 et 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.2.7.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367548

DÉFINITION D'UNE ESTIMATION GLOBALE DES TENDANCES DE LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Les données sur la performance en compréhension de l'écrit issues de l'ensemble des enquêtes PISA peuvent être associées en un unique indicateur de tendances. Le tableau V.2.8 présente les résultats de la performance observée des élèves en compréhension de l'écrit et de leur performance compte tenu des caractéristiques démographiques et socio-économiques déjà mentionnées. Les tendances qui en résultent ont été annualisées, de sorte que les données reflètent l'évolution de la performance pendant une seule année. La méthodologie utilisée pour obtenir les tendances linéaires est décrite en détail à l'annexe A6.

La figure V.2.10 compare ces tendances linéaires aux différences de performance annualisées entre 2000 et 2009. Quatre pays ont vu leur performance en compréhension de l'écrit s'améliorer compte tenu des résultats des quatre cycles. En Corée, la tendance linéaire suggère une amélioration plus marquée : la tendance linéaire est supérieure de 0.6 point à la différence de performance annualisée entre 2000 et 2009. Ceci s'explique par l'amélioration rapide de la performance jusqu'en 2006, suivie d'une légère régression en 2009. Dans les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), la tendance linéaire montre une augmentation annuelle de 1 point entre 2000 et 2009. Après une régression initiale en 2003, la performance à Hong-Kong (Chine) s'est améliorée en 2006 et encore davantage en 2009. En Pologne et au Chili, la tendance linéaire montre également une amélioration légèrement plus marquée.

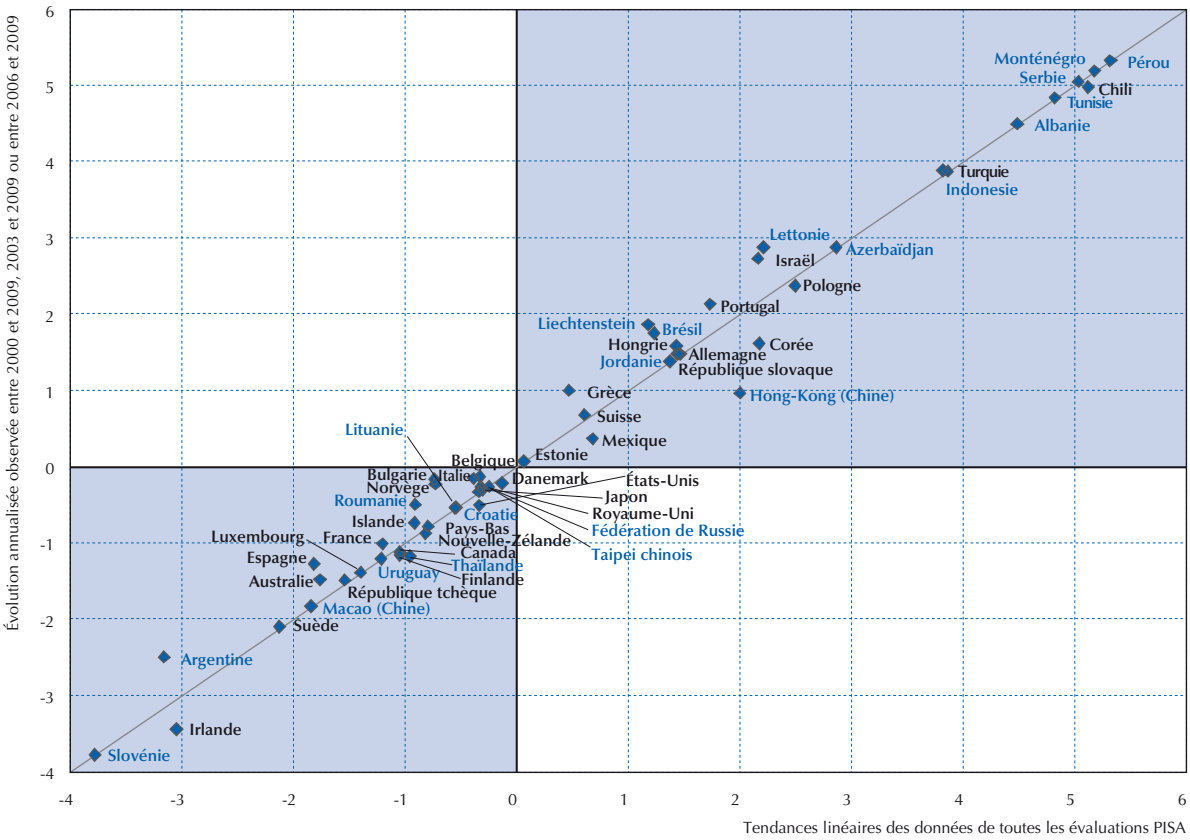
En Pologne, ceci reflète un schéma analogue à celui de la Corée, dans une moindre mesure cependant. Au Chili, les données montrent une amélioration marquée entre 2000 et 2006, suivie d'une évolution bien plus modérée entre les deux derniers cycles d'évaluation.

En Israël et, dans les pays partenaires, au Liechtenstein, en Lettonie et au Brésil, les tendances linéaires font état d'améliorations moins marquées, voire non significatives, par rapport à la différence de performance observée entre 2000 et 2009. Ceci s'explique par le fait que, dans ces pays, la performance varie considérablement selon les différents cycles PISA.

En Espagne et, dans les pays partenaires, en Argentine, la tendance linéaire est plus négative que la différence de performance entre 2000 et 2009. En Espagne, ceci s'explique par un déclin régulier de la performance entre 2000 et 2006, et une amélioration récente en 2009, avec une performance moyenne toujours inférieure à son niveau de 2000. On observe un schéma analogue en Argentine, avec une régression entre 2000 et 2006, suivie récemment d'une légère amélioration.

■ Figure V.2.10 ■

Tendances linéaires et écarts de performance entre 2000 et 2009



Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.2.8.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367548



COMPARAISONS TRANSNATIONALES DES TENDANCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Les figures V.2.11, V.2.12 et V.2.13 résument l'évolution de la performance en compréhension de l'écrit. La tendance globale de la performance moyenne entre 2000 et 2009 est matérialisée par la ligne pointillée, qui correspond à la tendance linéaire évoquée dans la section précédente. Lorsque les pointillés sont en gras, la performance moyenne a évolué (à la hausse ou à la baisse) dans une mesure statistiquement significative. La ligne pleine représente l'évolution de la performance globale au fil des cycles d'évaluation PISA.

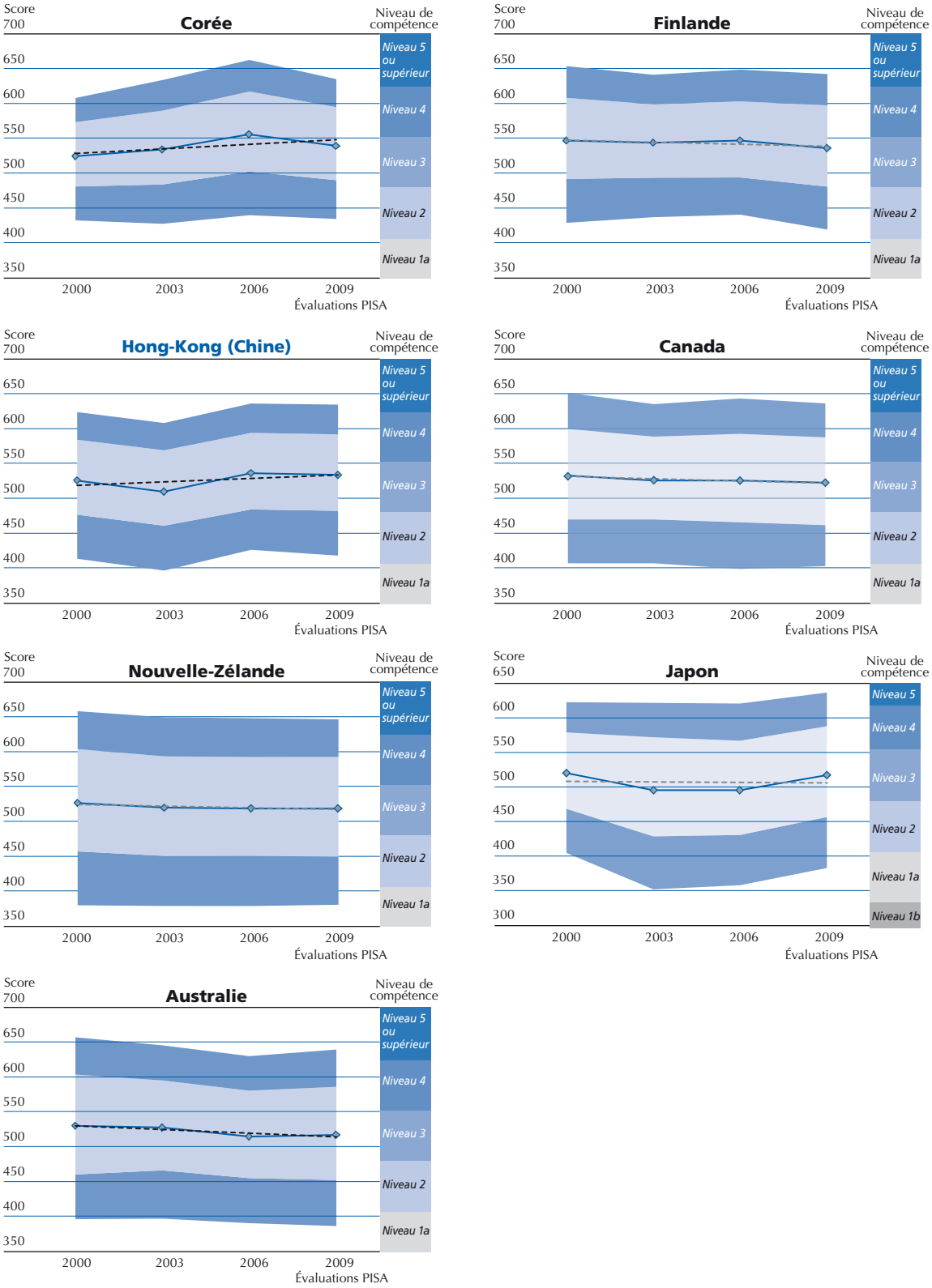
Les tendances de performance des élèves les moins performants sont représentées dans la partie inférieure de la figure. La limite inférieure de la zone bleu foncé représente la performance au 10e centile ; la zone foncée inférieure, l'intervalle de performance entre les 10e et 25e centiles. La limite supérieure de la zone bleu foncé représente la performance au 90e centile ; la zone foncée supérieure, l'intervalle de performance entre les 90e et 75e centiles. L'intervalle entre les 10e et 90e centiles représente la variation de la performance des élèves, de sorte que plus la zone bleu clair est étroite, moins la performance en compréhension de l'écrit est diversifiée lors d'une évaluation donnée. L'évolution de l'intervalle représenté par la zone bleu clair représente les tendances de la performance.

Dans les figures V.2.11, V.2.12 et V.2.13, les pays sont regroupés selon leur performance de façon à pouvoir comparer l'évolution de la répartition nationale de la performance entre les pays présentant une performance globale analogue. La figure V.2.11 présente les pays dont la performance moyenne est supérieure à la moyenne de l'OCDE ; la figure V.2.12, les pays dont la performance moyenne est équivalente à la moyenne de l'OCDE ; et enfin, la figure V.2.13, les pays dont la performance moyenne est inférieure à la moyenne de l'OCDE.

À partir de ces figures transnationales, on peut souligner que les pays diffèrent non seulement en ce qui concerne l'évolution de la performance de l'élève moyen en compréhension de l'écrit, mais aussi dans la façon dont les tendances de performance diffèrent entre les élèves les plus performants et les élèves les moins performants. Par exemple, deux pays de l'OCDE (la Corée et la Pologne) dont la performance est supérieure à la moyenne et qui font état d'une amélioration très nette depuis 2000, diffèrent non seulement sur le plan de la performance moyenne et de l'ampleur des tendances, mais également sur le plan de l'évolution des différents groupes d'élèves dans le temps. Les deux pays ont vu leur performance s'améliorer entre 2000 et 2006, puis régresser légèrement entre 2006 et 2009. Néanmoins, leurs tendances globales sont significatives et positives. Tandis que la tendance en Corée découle majoritairement de l'amélioration des élèves les plus performants, sans évolution chez les élèves les moins performants, en Pologne, les élèves les moins performants ont augmenté leur performance, contrairement aux élèves les plus performants qui conservent une performance identique. Lorsque l'on compare les figures pour ces deux pays, il est également manifeste que, bien que l'écart entre les élèves les plus performants et les élèves les moins performants se soit creusé en Corée, la tendance est inverse en Pologne : l'écart de performance qui en découle en Corée reste donc inférieur à celui de la Pologne.

■ Figure V.2.11 [Partie 1/2] ■

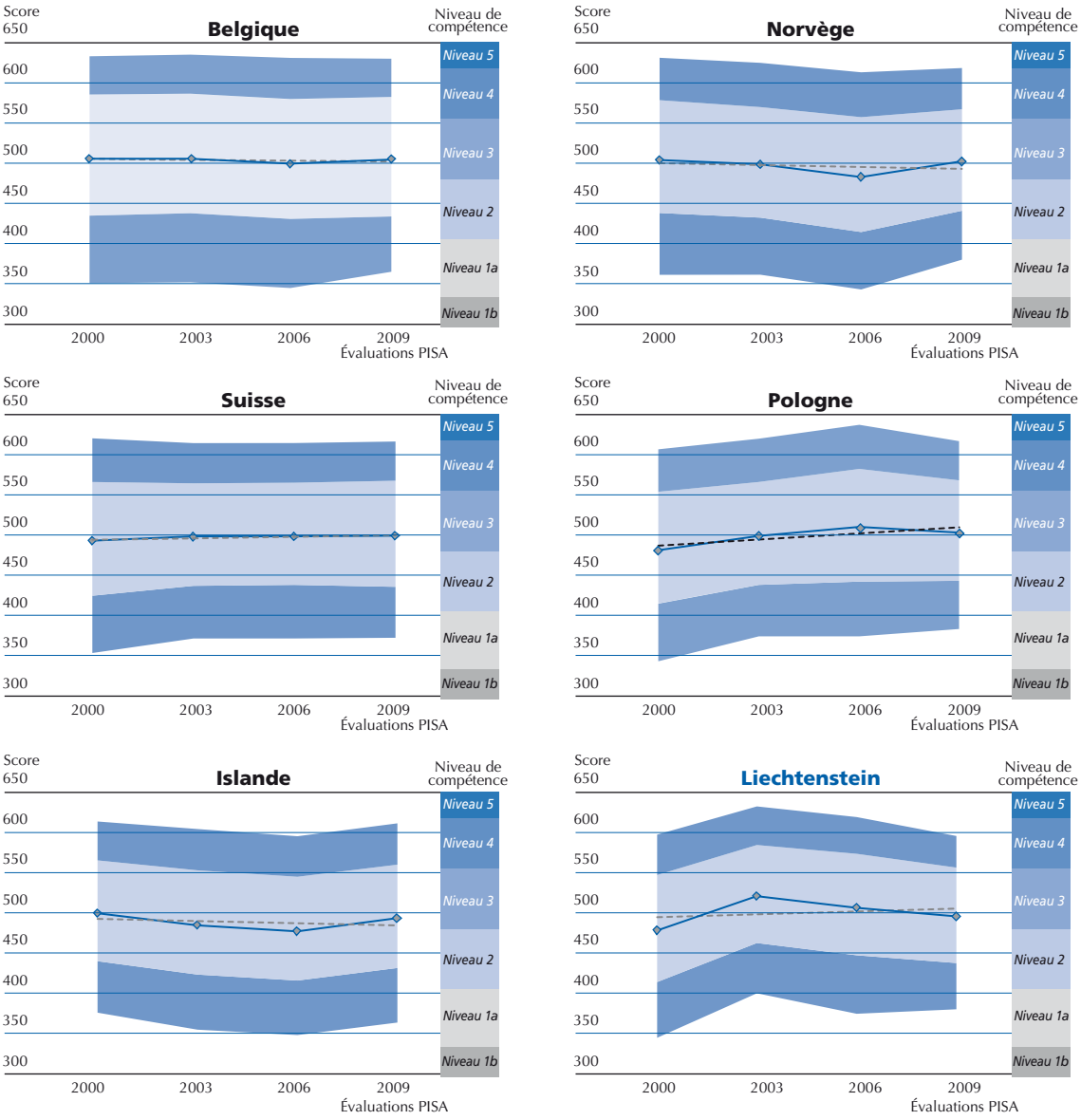
Tendances de la performance en compréhension de l'écrit : pays au-dessus de la moyenne de l'OCDE



Source : *Bases de données PISA 2000, 2003, 2006 et 2009* de l'OCDE.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367548

■ Figure V.2.11 [Partie 2/2] ■

Tendances de la performance en compréhension de l'écrit : pays au-dessus de la moyenne de l'OCDE

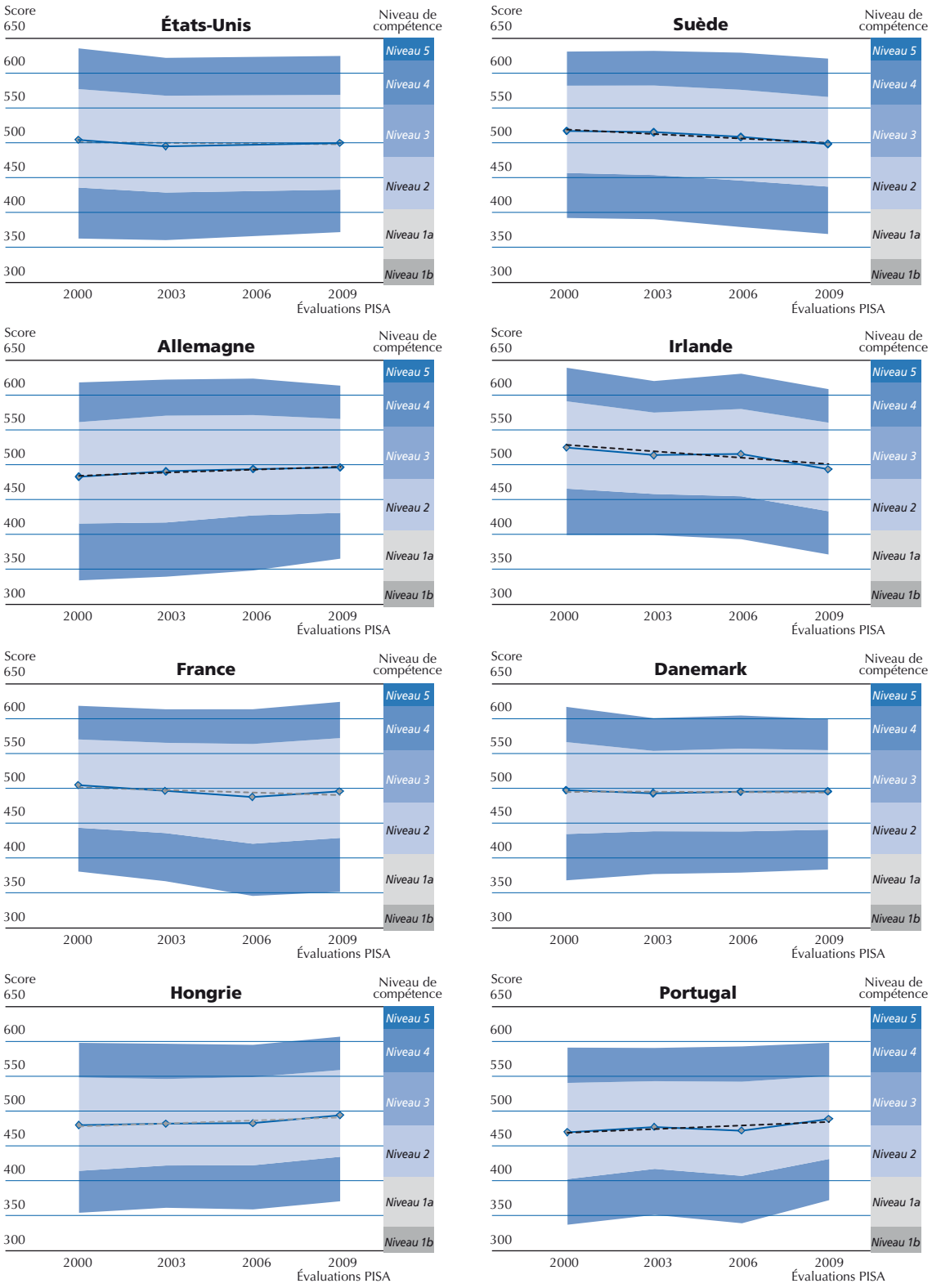


Source : *Bases de données PISA 2000, 2003, 2006 et 2009* de l'OCDE.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367548

■ Figure V.2.12 ■

Tendances de la performance en compréhension de l'écrit : pays dans la moyenne de l'OCDE

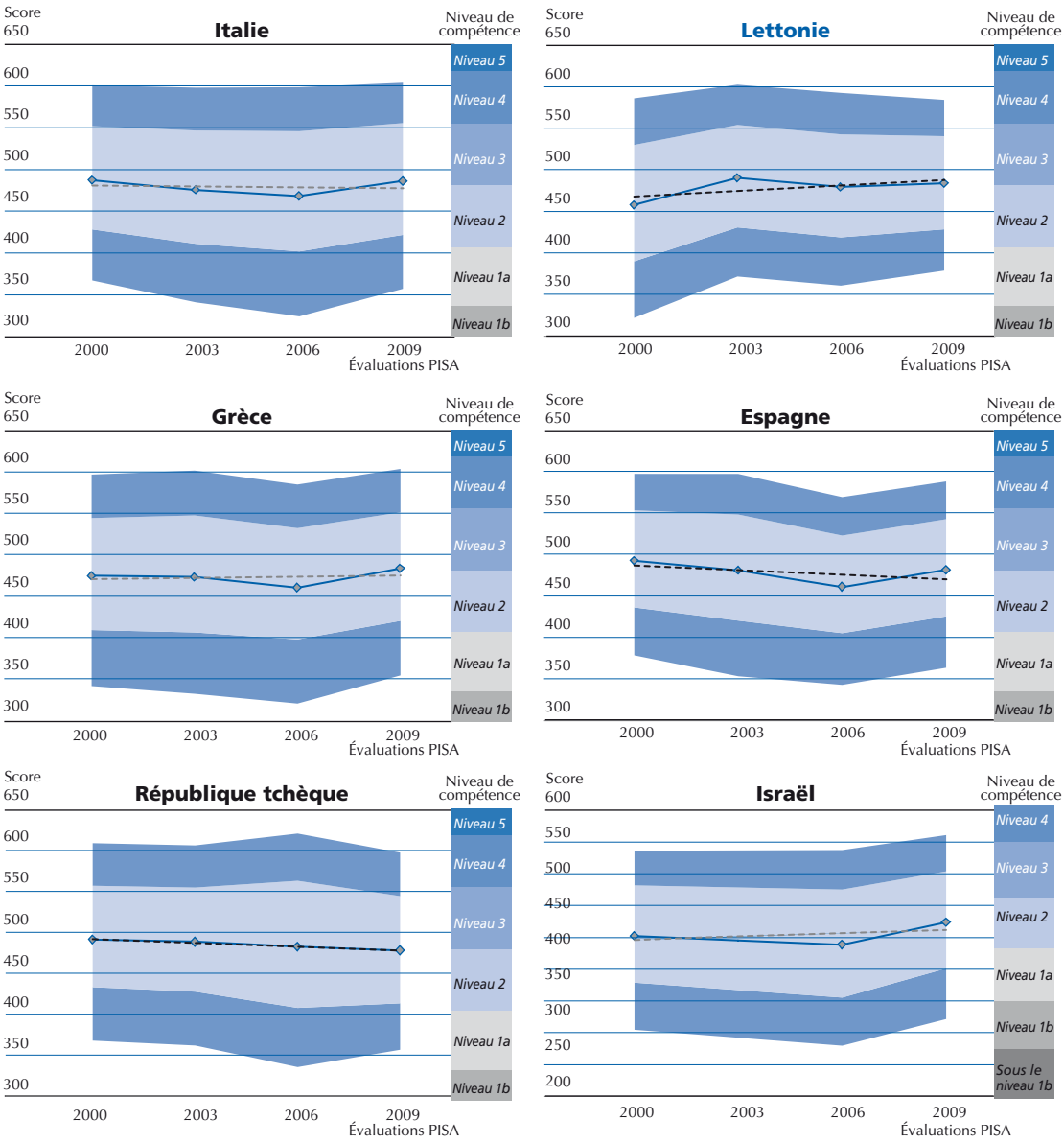


Source : *Bases de données PISA 2000, 2003, 2006 et 2009* de l'OCDE.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367548

■ Figure V.2.13 [Partie 1/3] ■

Tendances de la performance en compréhension de l'écrit : pays au-dessous de la moyenne de l'OCDE

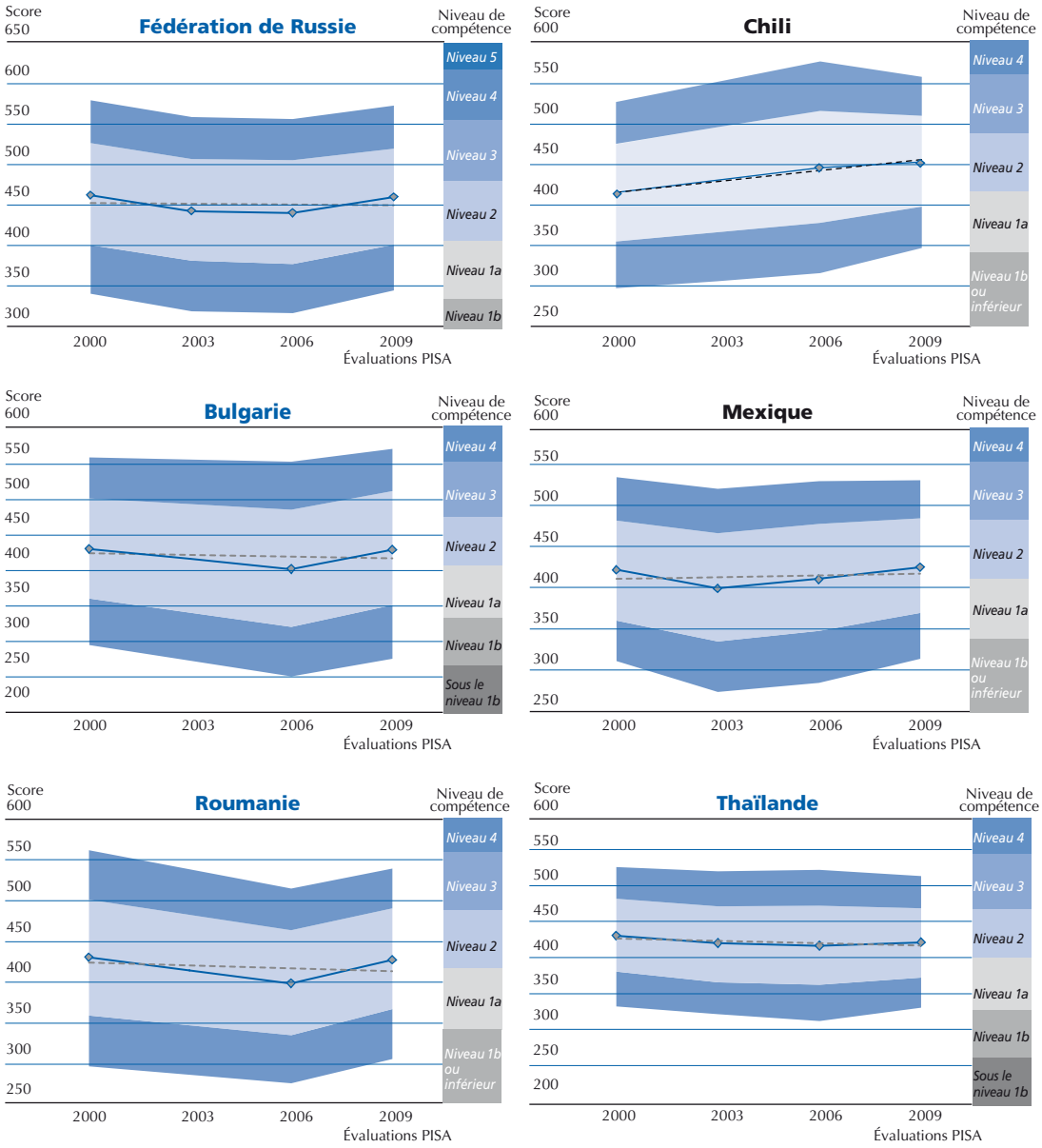


Source : *Bases de données PISA 2000, 2003, 2006 et 2009* de l'OCDE.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367548

■ Figure V.2.13 [Partie 2/3] ■

Tendances de la performance en compréhension de l'écrit : pays au-dessous de la moyenne de l'OCDE

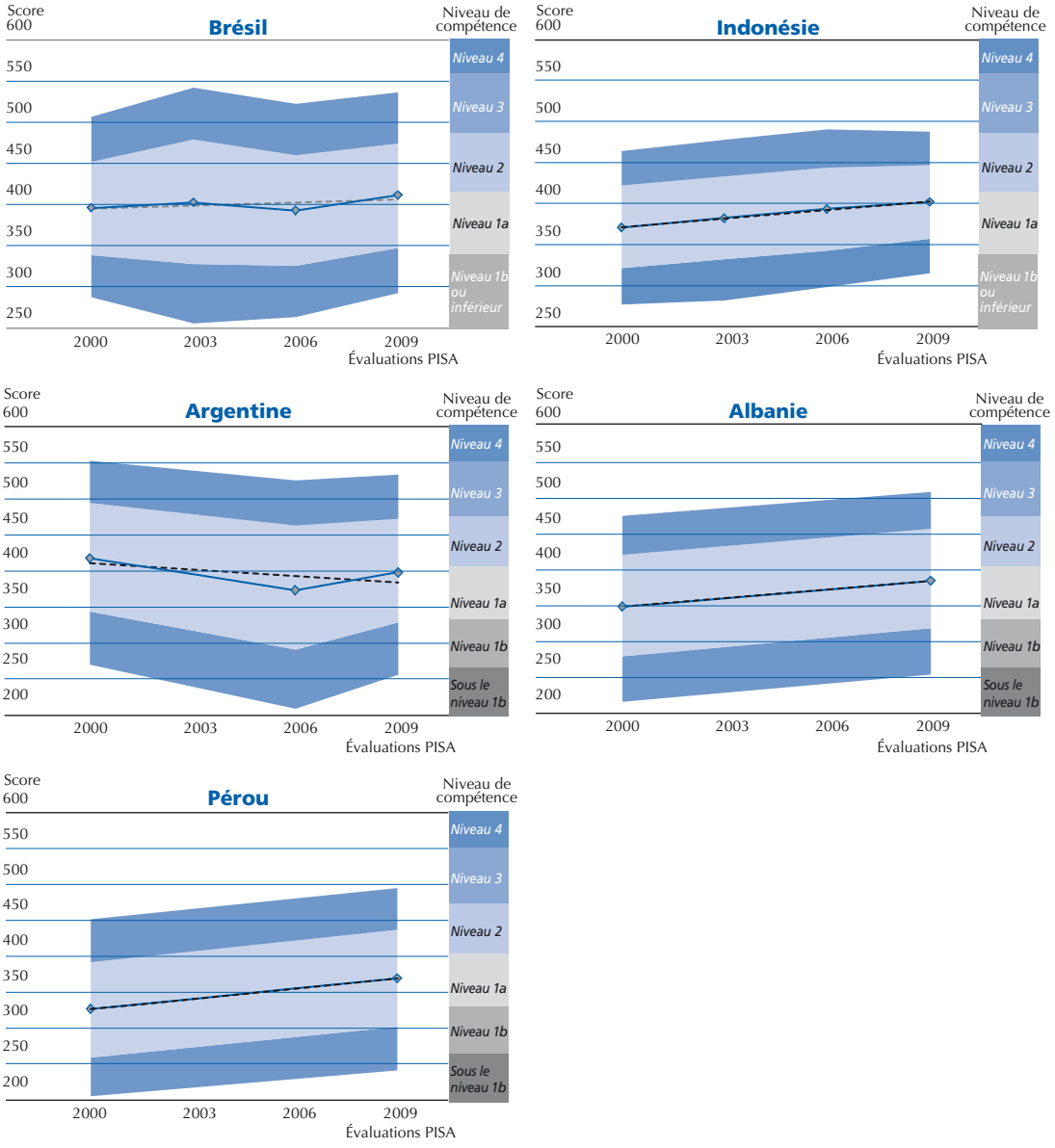


Source : *Bases de données PISA 2000, 2003, 2006 et 2009* de l'OCDE.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367548

■ Figure V.2.13 [Partie 3/3] ■

Tendances de la performance en compréhension de l'écrit : pays au-dessous de la moyenne de l'OCDE



Source : *Bases de données PISA 2000, 2003, 2006 et 2009* de l'OCDE.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367548



Notes

1. Les résultats du Luxembourg, des Pays-Bas et du Royaume-Uni lors du cycle PISA 2000 n'entrent pas en ligne de compte en raison de problèmes méthodologiques suite auxquels les comparaisons dans le temps se sont trouvées invalidées. Les données de l'Autriche ont été corrigées après la publication du rapport PISA 2000. Toutefois, suite à des boycotts de la part des élèves, les données du cycle PISA 2009 ont été jugées non comparables à celles des cycles précédents : les tendances de l'Autriche ne sont donc pas mentionnées. Le Chili et Israël ont participé à l'enquête PISA 2000 avant de rejoindre récemment l'OCDE. Pour les résultats du cycle PISA 2000 présentés dans le présent volume, ils sont considérés comme des pays de l'OCDE. La République slovaque et la Turquie, qui ont rejoint l'OCDE après 2000, n'ont pas pris part à l'enquête PISA de cette même année : elles sont donc exclues des moyennes de l'OCDE pour les tendances entre 2000 et 2009. Bien que l'échelle de performance en compréhension de l'écrit n'ait pas été modifiée, sa moyenne s'établit désormais à 496 points et son écart type, à 96 points pour un groupe de 26 pays membres de l'OCDE présentant des données comparables pour les cycles PISA 2000 et PISA 2009. Des explications plus détaillées sont fournies à l'annexe A5 ainsi que dans l'introduction de ce volume.

2. Israël montre une régression de 7 points de pourcentage de la proportion pondérée de filles évaluées par l'enquête PISA. Par ailleurs, le milieu socio-économique des élèves en 2000 était plus favorable qu'en 2009. De manière générale, les résultats ajustés du cycle PISA 2000 étaient inférieurs aux résultats d'origine, ce qui rehausse les tendances ajustées en comparaison avec les tendances observées. L'échantillonnage pour Israël lors du cycle PISA 2000 ne tenait pas compte du pourcentage de filles et de garçons dans les établissements, et ce malgré les différences de taux de participation entre filles et garçons en Israël, compte tenu de l'interdiction faite aux garçons dans certains établissements de participer à l'enquête. La répartition selon les sexes dans les données d'Israël lors du cycle PISA 2000 était soumise à une variance d'échantillonnage relativement élevée en raison d'un échantillonnage inefficace. La présente section tient compte de ces paramètres en ajustant les résultats pour le cycle 2000, de façon à rendre la répartition entre les sexes comparable à celle observée en 2009. Néanmoins, les tendances du milieu socio-économique des élèves et du pourcentage d'élèves issus de l'immigration ont également joué un rôle important dans l'évolution observée de la performance en Israël.



3

Tendances de la performance en culture mathématique et en culture scientifique

L'évolution de la performance en culture mathématique et en culture scientifique est moins marquée que celle de la performance en compréhension de l'écrit, car ces deux domaines ont été évalués sur un laps de temps plus restreint. Le présent chapitre décrit les tendances de la performance en culture mathématique entre 2003 et 2009, et de la performance en culture scientifique entre 2006 et 2009.



TENDANCES EN CULTURE MATHÉMATIQUE

Évolution de la performance des élèves en culture mathématique depuis le cycle PISA 2003

Les tendances de la performance en culture mathématique dérivent de la comparaison des résultats du cycle PISA 2009 à ceux des cycles PISA 2003 et PISA 2006. Contrairement aux tendances en compréhension de l'écrit, observées à partir de 2000, les tendances en culture mathématique ont été observées à partir de 2003 : on présume que l'évolution de la performance dans ce domaine depuis 2003 est donc moins marquée que l'évolution de la performance en compréhension de l'écrit depuis 2000. Les résultats en culture mathématique issus du cycle PISA 2003 sont plus précis que ceux des cycles PISA 2006 et PISA 2009, ces deux dernières enquêtes ne prenant pas la culture mathématique pour domaine majeur d'évaluation. Les tendances en culture mathématique sont donc moins détaillées que les tendances en compréhension de l'écrit. Lors du cycle PISA 2003, le score moyen des pays de l'OCDE en culture mathématique était défini à 500 et l'écart type, à 100 : ce score sert de base de comparaison pour la performance en culture mathématique lors du cycle PISA 2009. La majorité des résultats en culture mathématique indiqués dans la présente section abordent les différences entre les cycles PISA 2003 et PISA 2009.

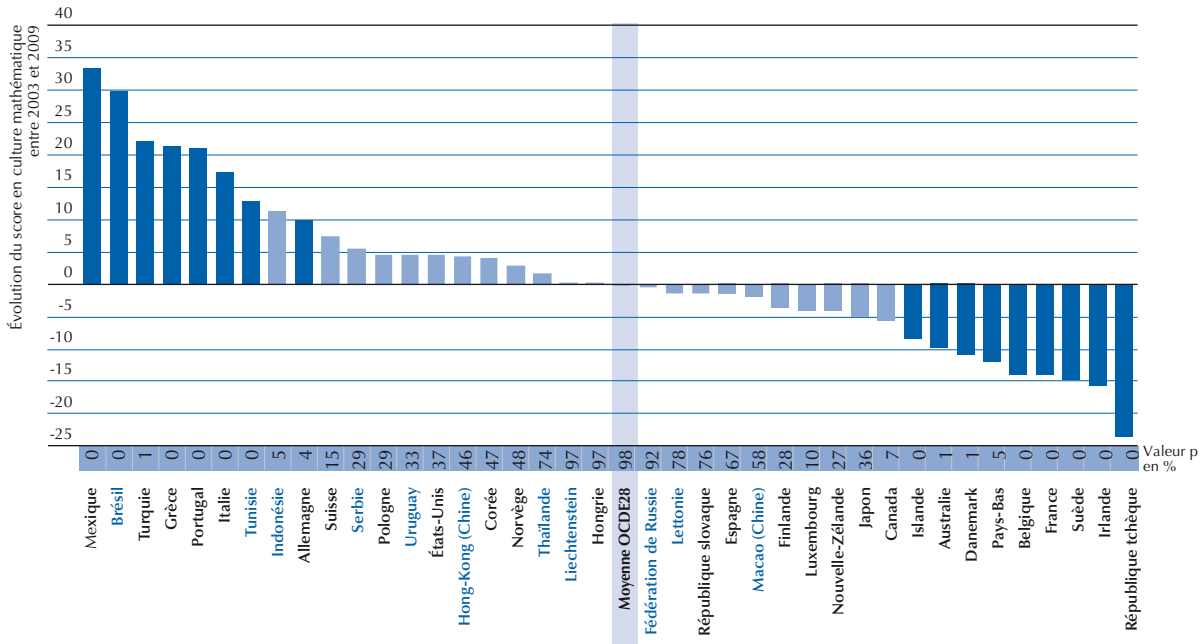
En ce qui concerne la moyenne des pays de l'OCDE, la performance en culture mathématique reste identique entre 2003 et 2009 (voir le tableau V.3.1). Plusieurs pays affichent néanmoins une évolution marquée de leur performance dans ce domaine.

Sur les 39 pays qui présentent des résultats comparables lors des cycles PISA 2003 et PISA 2009, 8 font état d'une amélioration de la performance de leurs élèves en culture mathématique, dont 6 pays sur les 28 pays de l'OCDE présentant des données valides pour ces deux cycles. Les élèves du Mexique ont amélioré leur performance de 33 points ; ceux de Turquie, de Grèce et du Portugal, de plus de 20 points ; et enfin, ceux d'Italie et d'Allemagne, de respectivement 17 et 10 points. Dans les pays et économies partenaires, les élèves du Brésil ont amélioré leur performance de 30 points, et ceux de Tunisie, de 13 points (voir l'encadré V.G consacré au Brésil).

Dans 9 pays, la performance en culture mathématique en 2009 est significativement inférieure à celle de 2003. En République tchèque, le score des élèves en culture mathématique a régressé de 24 points. En Irlande, en Suède, en France, en Belgique, aux Pays-Bas et au Danemark, ce même score a subi une diminution comprise entre 11 et 16 points. En Australie, cette diminution est de 10 points et en Islande, de 8 points.

■ Figure V.3.1 ■

Évolution de la performance en culture mathématique entre 2003 et 2009



Remarque : les évolutions de score statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.
Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution du score sur l'échelle de culture mathématique entre 2003 et 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.3.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367567



Dans 22 pays, la performance en culture mathématique reste identique entre 2003 et 2009, avec un niveau de confiance de 95 %. Pour les pays ne présentant pas d'évolution statistiquement significative, la figure V.3.1 indique la valeur p qui permet au lecteur d'interpréter les différences de score.

Une performance en culture mathématique en hausse n'est pas pour autant synonyme de performance supérieure, ni même équivalente, à la moyenne de l'OCDE, tout comme une performance en baisse peut rester supérieure à cette même moyenne. Lorsqu'on les examine conjointement, les niveaux de performance et les tendances brossent un tableau plus exhaustif de l'évolution de la performance des élèves.

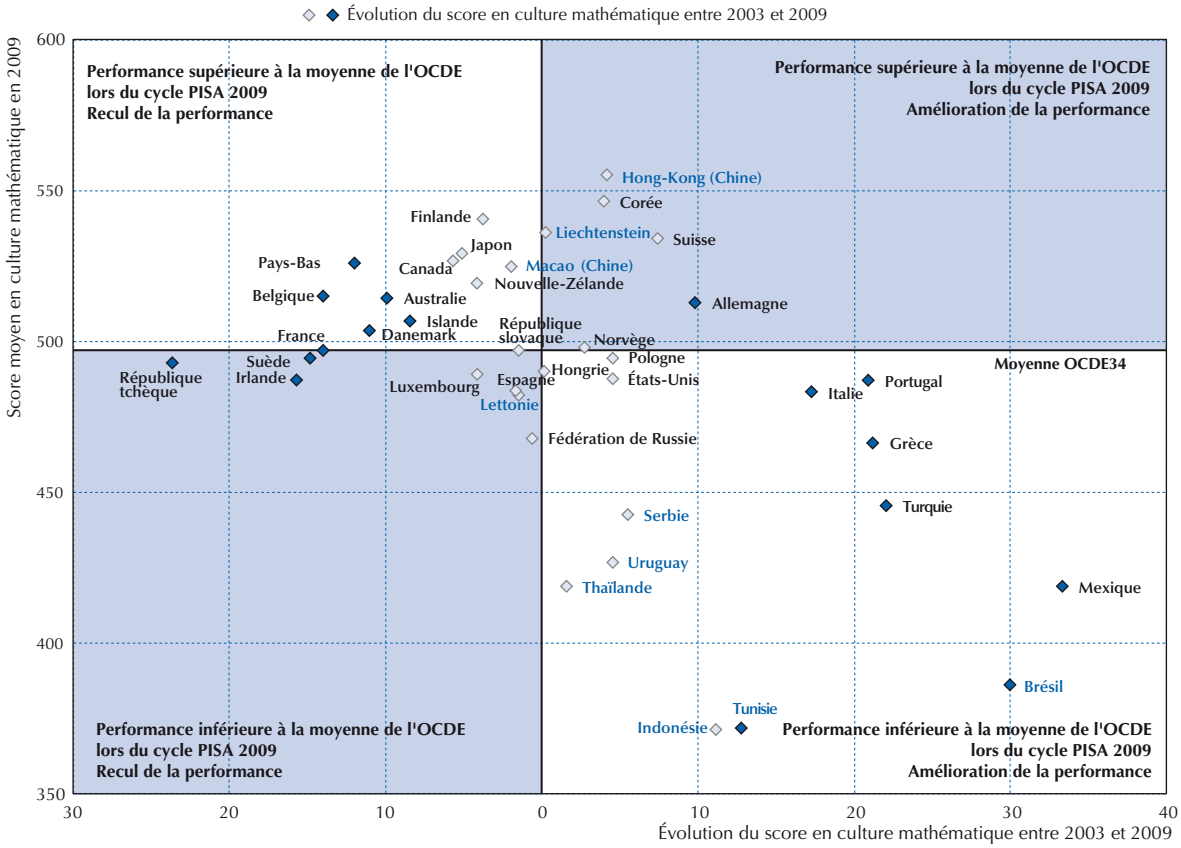
Le niveau relatif des pays selon leur performance moyenne en culture mathématique et l'évolution observée dans ce domaine sont présentés dans la figure V.3.2. Les pays situés à droite ont vu leur performance augmenter depuis 2003 ; en revanche, ceux situés à gauche présentent une régression. Les pays situés vers le haut obtiennent un résultat supérieur à la moyenne de l'OCDE en 2009 ; ceux vers le bas, un résultat inférieur à la moyenne. Le chapitre 2 propose une interprétation plus approfondie, sur le modèle de la figure V.2.2.

Parmi les pays les plus performants, aucun n'a amélioré sa performance en culture mathématique ; parmi les pays les moins performants, aucun n'a vu sa performance régresser. De fait, sur les 8 pays faisant état d'une amélioration significative, 7 affichent une performance inférieure à la moyenne de l'OCDE, tant en 2003 qu'en 2009. En revanche, les pays qui font état d'une régression présentaient tous au départ un score équivalent, voire supérieur, à la moyenne de l'OCDE.

La performance de l'Allemagne, proche de la moyenne de l'OCDE en 2003, s'est améliorée de 10 points entre 2003 et 2009 pour être désormais supérieure à la moyenne de l'OCDE. Le Portugal et l'Italie, qui ont tous deux obtenu

■ Figure V.3.2 ■

Performance des pays en culture mathématique et évolution depuis 2003



Remarque : les évolutions du score en culture mathématique statistiquement significatives entre 2003 et 2009 sont indiquées en couleur plus foncée.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.3.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367567

466 points en 2003, ont augmenté leur score de respectivement 21 et 17 points, pour se rapprocher désormais considérablement de la moyenne de l'OCDE (voir l'encadré V.D pour plus de détails sur les mesures mises en œuvre au Portugal).

Les 5 pays restants dont la performance, inférieure à la moyenne en 2003, était en hausse en 2009, affichent des scores moyens très différents. Le Mexique, qui enregistre l'amélioration de la performance la plus marquée, a vu son score augmenter de 33 points. Bien que ce score soit désormais supérieur à 400 points, il n'en reste pas moins largement en deçà de la moyenne de l'OCDE. La Turquie et la Grèce ont augmenté leur performance d'un peu plus de 20 points, pour atteindre désormais un score de respectivement 445 et 466 points. Dans les pays partenaires, le Brésil a vu sa performance en culture mathématique augmenter de 30 points ; la Tunisie, de plus de 10 points. Pour autant, la performance de ces deux pays reste inférieure à 400 points.

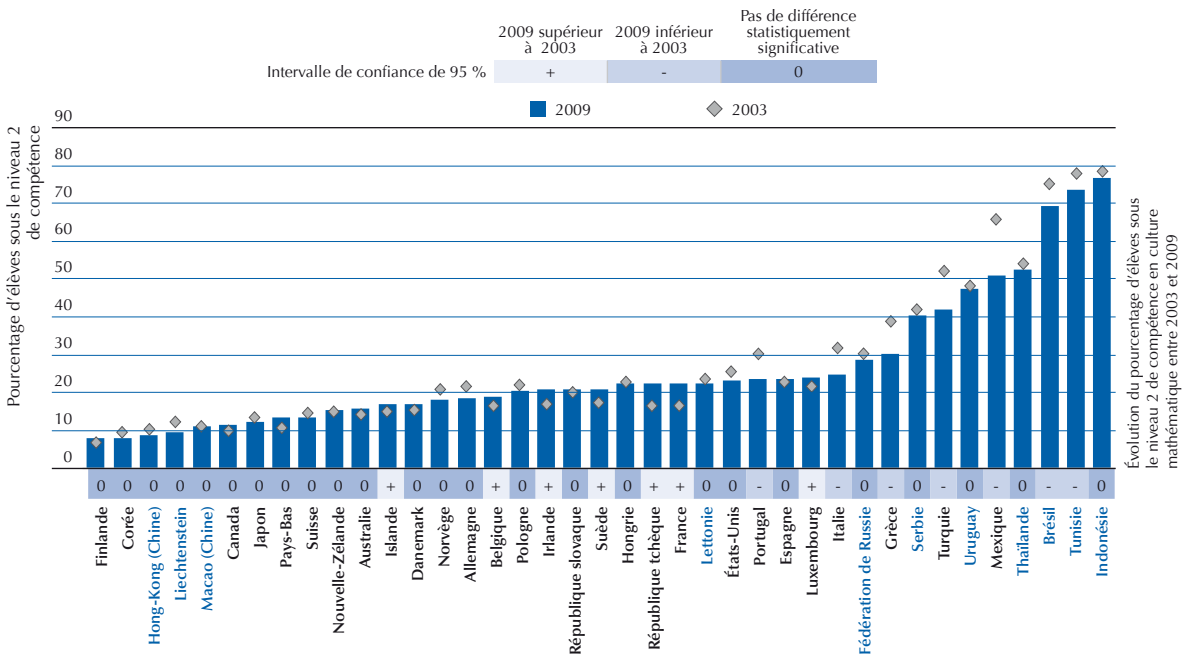
Plusieurs pays dont la performance est supérieure à la moyenne de l'OCDE affichent une régression en culture mathématique, tout en restant plus performants que bon nombre de pays. Bien qu'aux Pays-Bas, le score des élèves ait régressé de 12 points, ce pays reste parmi les plus performants de l'enquête PISA. En Belgique, au Danemark, en Australie et en Islande, le score des élèves a reculé d'environ 10 points : tout en gardant une performance supérieure à la moyenne de l'OCDE, ces pays se sont rapprochés de cette dernière.

Plusieurs pays dont la performance en culture mathématique était supérieure à la moyenne se situent désormais à un niveau équivalent, voire inférieur, à la moyenne de l'OCDE. La République tchèque présentait en 2003 une performance supérieure à la moyenne de l'OCDE, mais suite à une régression de 24 points, sa performance est désormais légèrement inférieure à la moyenne. La France et la Suède ont vu leur performance décliner ; ces deux pays ont quitté le groupe des pays dont la performance est supérieure à la moyenne de l'OCDE pour afficher désormais une performance équivalente à cette moyenne.

L'évolution de la performance moyenne en culture mathématique décrit les tendances globales dans ce domaine. Elle peut néanmoins occulter des évolutions au sein des groupes d'élèves les plus performants ou les moins performants, que l'on peut analyser en examinant l'évolution de la proportion d'élèves atteignant certains niveaux de compétence. Comme décrit au chapitre 2 pour la compréhension de l'écrit, aux fins de ces analyses, les élèves dont la performance est inférieure au niveau 2 de compétence ont été regroupés en une catégorie unique, celle des élèves les moins performants ;

■ Figure V.3.3 ■

Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence en culture mathématique en 2003 et 2009



Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves sous le niveau 2 en culture mathématique en 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.3.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367567



les élèves dont la performance est égale ou supérieure au niveau 5 de compétence constituent quant à eux le groupe des élèves les plus performants. L'évolution du pourcentage de chaque catégorie a été comparée entre 2003 et 2009.

Les niveaux de compétence en culture mathématique lors du cycle PISA 2009 sont identiques à ceux utilisés lors du cycle PISA 2003, qui avait la culture mathématique pour domaine majeur d'évaluation. Le processus utilisé pour définir les niveaux de compétence en culture mathématique est analogue à celui utilisé pour la compréhension de l'écrit, comme le décrit en détail le volume I, *Savoirs et savoir-faire des élèves*.

Dans les 28 pays de l'OCDE présentant des données comparables pour les cycles PISA 2003 et PISA 2009, la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence est restée, en moyenne, globalement similaire hormis un léger recul, de 21.6 % à 20.8 % (voir le tableau V.3.2).

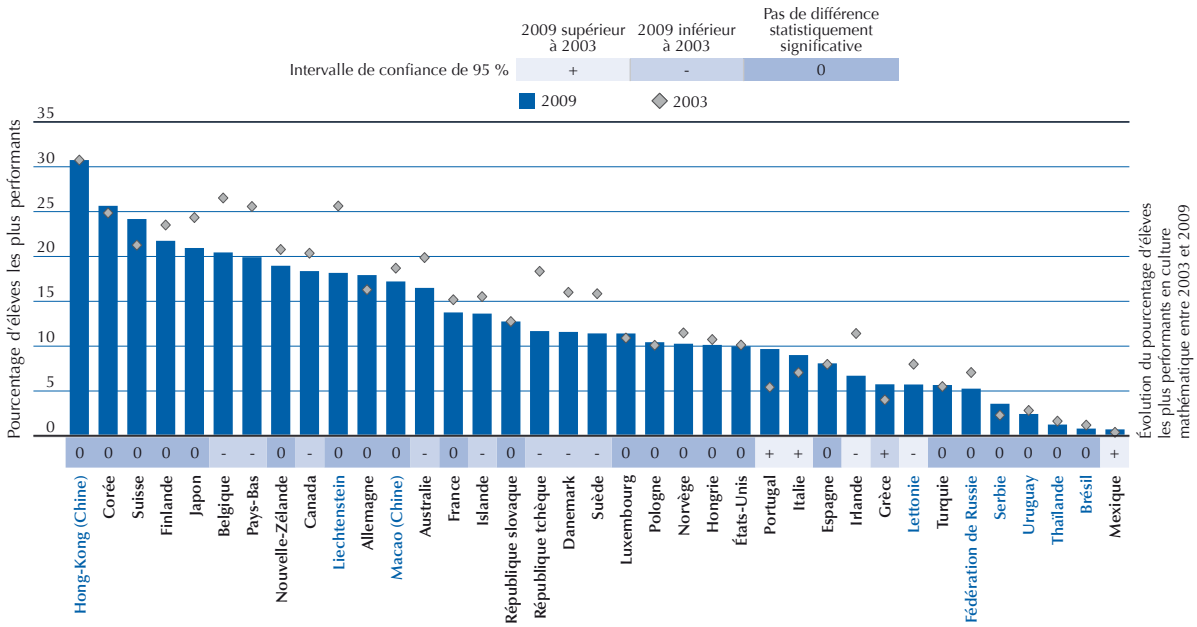
Dans les pays de l'OCDE dont plus de la moitié des élèves se situaient sous le niveau 2 de compétence en 2003, cette proportion a diminué de 15 points de pourcentage au Mexique (passant de 66 % à 51 %), et de 10 points de pourcentage en Turquie (passant de 52 % à 42 %) [voir l'encadré V.E pour plus de détails sur les mesures ciblant les élèves les moins performants en Turquie]. La Grèce, l'Italie et le Portugal ont vu leur pourcentage d'élèves les moins performants diminuer de façon sensiblement moins marquée en comparaison aux pays mentionnés ci-dessus. Toutefois, ces trois pays affichent désormais tous une proportion maximale de 30 % d'élèves les moins performants. Ce pourcentage a diminué, passant de 39 % à 30 % en Grèce, de 32 % à 25 % en Italie, et de 30 % à 24 % au Portugal. Dans deux pays partenaires dont les élèves les moins performants représentent une proportion élevée, le Brésil et la Tunisie, cette proportion a connu une régression de l'ordre de 4 à 6 points de pourcentage. Dans ces pays, le pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence en culture mathématique n'en demeure pas moins de 69 % et 74 %. Parmi les pays dont la proportion d'élèves les moins performants était inférieure à la moyenne, aucun n'a vu cette proportion diminuer encore davantage.

La proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence a augmenté en France, en République tchèque, en Irlande, en Suède, en Belgique, au Luxembourg et en Islande (voir la figure V.3.3).

Dans les 28 pays de l'OCDE présentant des données comparables pour les cycles PISA 2003 et PISA 2009, le pourcentage d'élèves les plus performants a diminué légèrement, en moyenne, passant de 14.7 % en 2003 à 13.4 % en 2009 (voir le tableau V.3.2).

■ Figure V.3.4 ■

Pourcentage d'élèves les plus performants en culture mathématique en 2003 et 2009



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves les plus performants (au moins au niveau 5 de compétence) en culture mathématique en 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.3.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367567



Dans les pays dont le pourcentage d'élèves au moins au niveau 5 de compétence était inférieur à la moyenne, le Portugal a vu cette proportion augmenter de plus de 4 points de pourcentage pour atteindre quasiment 10 % ; l'Italie, de près de 2 points de pourcentage pour atteindre 9 % ; et la Grèce, de moins de 2 points de pourcentage pour atteindre quasiment 6 %. Cette proportion a augmenté de 0.3 point de pourcentage au Mexique mais reste à un niveau faible (0.7 %). En 2003, la proportion d'élèves les plus performants en Irlande et, dans les pays partenaires, en Lettonie, était inférieure à la moyenne de l'OCDE. Cette proportion a diminué dans les deux pays : de près de 5 points de pourcentage en Irlande, pour passer en deçà de 7 %, et de 2 points de pourcentage en Lettonie, pour passer en deçà de 6 %.

Dans les pays dont la proportion d'élèves les plus performants en culture mathématique en 2003 était supérieure à la moyenne, aucun n'a vu cette proportion augmenter davantage. Cette proportion a diminué de quasiment 7 points de pourcentage en République tchèque, de 6 points de pourcentage en Belgique et aux Pays-Bas, de 4 points de pourcentage au Danemark et en Suède, de 3 points de pourcentage en Australie, de 2 points de pourcentage au Canada, et de près de 2 points de pourcentage en Islande (voir la figure V.3.4).

La performance en culture mathématique peut être annualisée de la même façon que la performance en compréhension de l'écrit. Ces résultats peuvent être comparés aux résultats annualisés en compréhension de l'écrit ou en culture scientifique afin de déterminer l'ampleur de l'évolution entre ces trois domaines d'évaluation. Les résultats annualisés, tout comme des comparaisons supplémentaires de l'évolution de la performance en culture mathématique entre 2006 et 2009, sont présentés dans le tableau V.3.3.

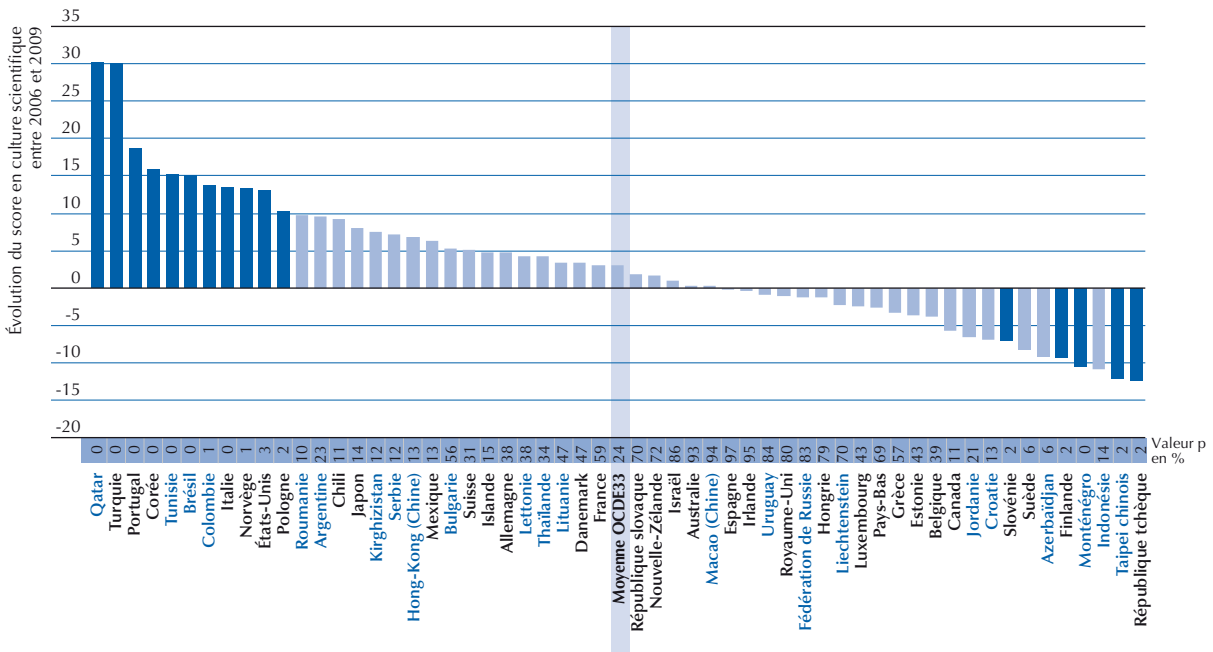
TENDANCES EN CULTURE SCIENTIFIQUE

Évolution de la performance des élèves en culture scientifique depuis le cycle PISA 2006

Les tendances de la performance en culture scientifique dérivent de la comparaison des résultats du cycle PISA 2009 à ceux du cycle PISA 2006. Contrairement aux tendances en compréhension de l'écrit, observées à partir de 2000, les tendances en culture scientifique sont observées à partir de 2006 : on présume donc que l'évolution de la performance dans ce domaine depuis 2006 est moins marquée que l'évolution de la performance en compréhension

■ Figure V.3.5 ■

Évolution de la performance en culture scientifique entre 2006 et 2009



Remarque : les évolutions de score statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.
Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution du score en culture scientifique entre 2006 et 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.3.4.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367567



de l'écrit depuis 2000 et l'évolution de la performance en culture mathématique depuis 2003. Cinquante-six pays, dont trente-trois pays de l'OCDE, qui ont participé au cycle PISA 2006 ont également pris part au cycle PISA 2009 et font état de données comparables. Lors du cycle PISA 2006, le score moyen des pays de l'OCDE était défini à 500 points et l'écart type, à 100 : ce score sert de point de comparaison à la performance en culture scientifique lors du cycle PISA 2009.

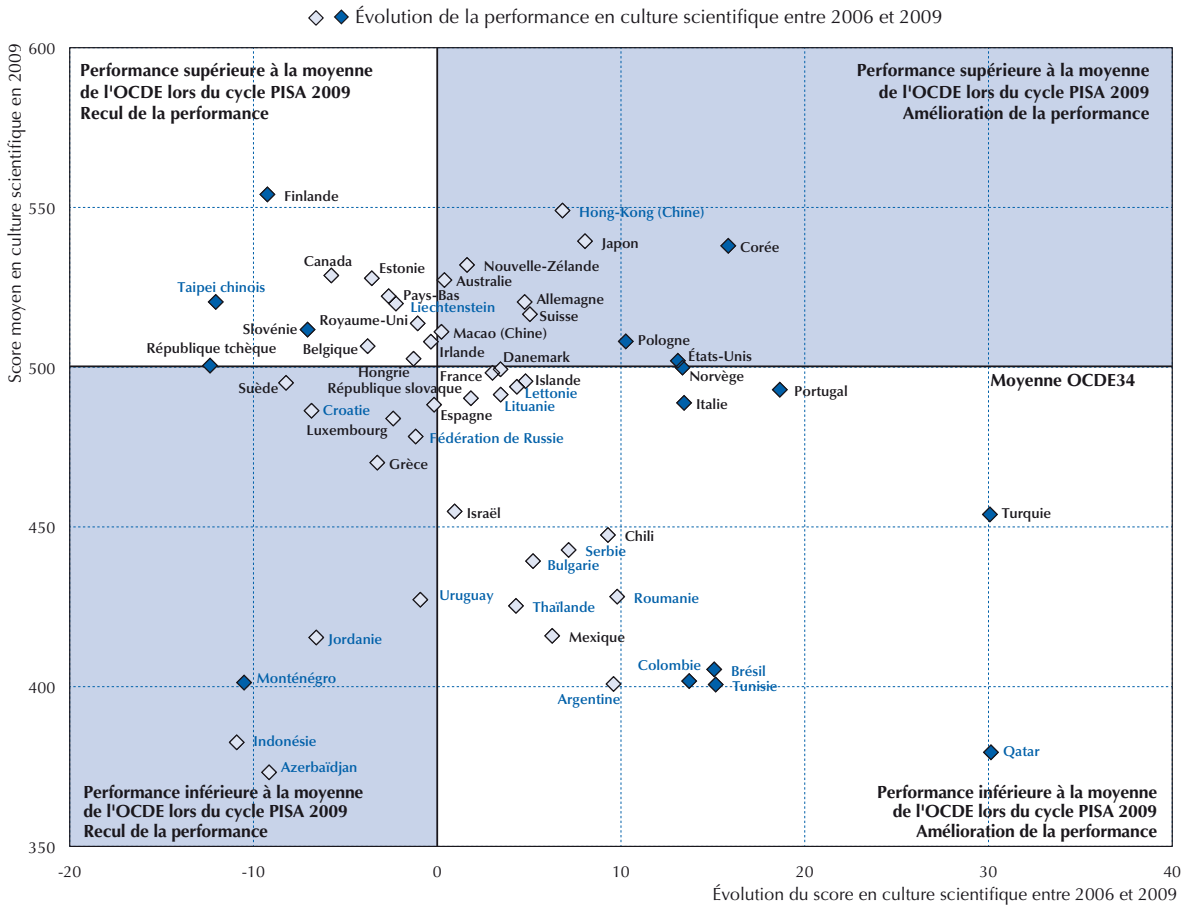
La moyenne de l'OCDE de la performance en culture scientifique est restée identique entre 2006 et 2009. Toutefois, comme le montre la figure V.3.5, plusieurs pays présentent une évolution marquée de leur performance en culture scientifique (voir le tableau V.3.4).

Sur les 56 pays qui présentent des données comparables en 2006 et 2009, 11 ont vu la performance de leurs élèves s'améliorer. Sur les 33 pays de l'OCDE, 7 sont dans ce cas. En l'espace de trois ans, la Turquie a amélioré sa performance de 30 points, soit environ un demi-niveau de compétence, en moyenne (voir l'encadré V.E) ; le Portugal, la Corée, l'Italie, la Norvège, les États-Unis et la Pologne ont augmenté leur performance de 10 à 19 points. Dans les pays partenaires, le Qatar a vu sa performance en culture scientifique augmenter de 30 points ; et enfin, la Tunisie, le Brésil et la Colombie, de 14 à 15 points (pour le Brésil, voir l'encadré V.G).

Dans 5 pays, la performance en culture scientifique en 2009 a régressé de façon significative par rapport à 2006. En République tchèque, le score des élèves a reculé de 12 points ; en Finlande et en Slovénie, il a régressé de respectivement 9 et 7 points. Dans les pays et économies partenaires, le score des élèves a reculé de 12 points au Taipei chinois et de 11 points au Monténégro.

■ Figure V.3.6 ■

Performance des pays en culture scientifique et évolution depuis 2006



Remarque : les évolutions du score en culture scientifique statistiquement significatives entre 2006 et 2009 sont indiquées en couleur plus foncée.

Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.3.4.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367567

La performance en culture scientifique est restée identique entre 2006 et 2009 dans 40 pays, avec un niveau de confiance de 95 %. Dans les pays qui ne présentent pas d'évolution statistiquement significative, la figure V.3.5 indique la valeur p qui permet au lecteur d'interpréter les différences de score.

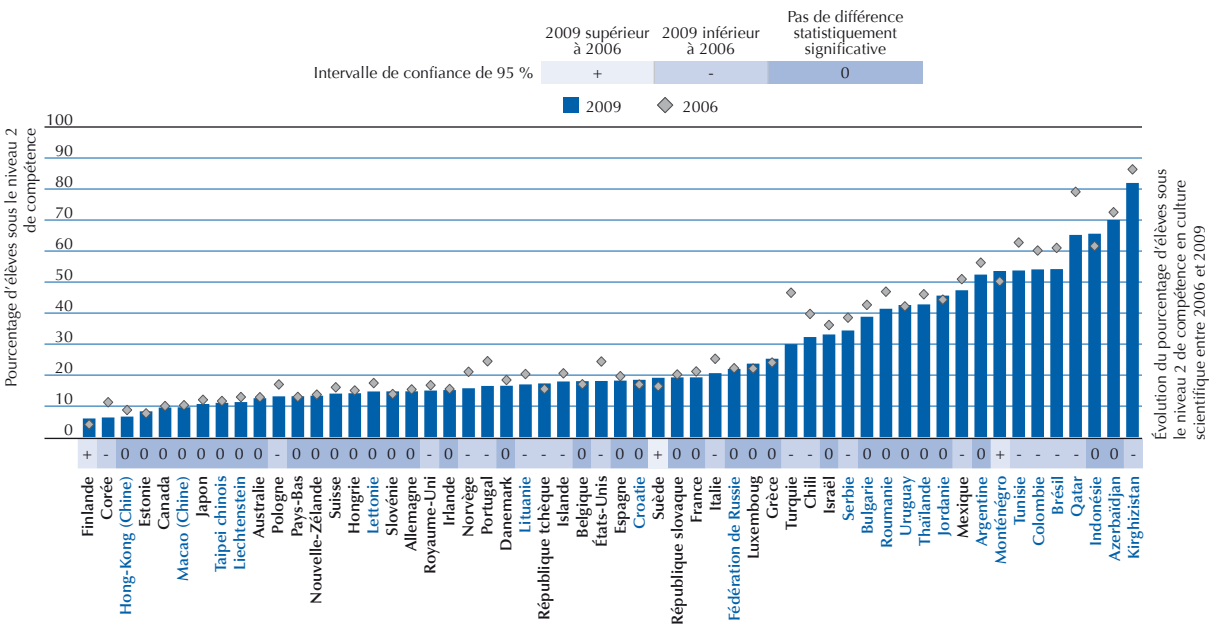
Le niveau relatif des pays selon leur performance moyenne en culture scientifique et l'évolution observée dans ce domaine sont présentés dans la figure V.3.6. Les pays situés à droite de la figure ont amélioré leur performance depuis 2006 ; ceux situés à gauche font état d'une régression. Les pays situés vers le haut ont obtenu un résultat supérieur à la moyenne de l'OCDE en culture scientifique en 2009 ; ceux vers le bas, un résultat inférieur à la moyenne. Cette figure peut être interprétée de la même façon que les figures V.2.2 et V.3.2 (voir le chapitre 2).

La figure montre que les pays qui connaissent une amélioration ou une régression de leur performance en culture scientifique tendent à présenter une distribution de performance moyenne plus étalée qu'en culture mathématique ou en compréhension de l'écrit. Parmi les pays dont la performance en culture scientifique a augmenté, citons : la Corée, dont les scores étaient largement supérieurs à la moyenne de l'OCDE en 2006 ; la Pologne, dont les scores étaient équivalents à la moyenne de l'OCDE ; et le Qatar, qui faisait partie des pays les moins performants en 2006 (voir les encadrés V.B et V.C respectivement consacrés à la Corée et à la Pologne). Les scores en culture scientifique lors du cycle PISA 2009 ont reculé par rapport à 2006 en Finlande, qui fait partie des pays les plus performants, et au Monténégro, qui fait partie des pays dont la performance est inférieure à la moyenne de l'OCDE. Bien que la performance en culture scientifique ait régressé en Finlande, ce pays n'en reste pas moins le deuxième pays le plus performant dans le cadre de l'évaluation de la culture scientifique. Le Taipei chinois faisait également état d'excellents résultats en 2006. Malgré une régression de la performance de ses élèves, le Taipei chinois n'en reste pas moins l'un des pays les plus performants.

Quatre pays dont la performance en culture scientifique était inférieure à la moyenne de l'OCDE en 2006 ont augmenté leur score pour atteindre, voire dépasser, cette moyenne en 2009, ceci grâce à une amélioration des résultats d'apprentissage. Les États-Unis et la Norvège ont tous deux vu leur performance augmenter de 13 points, pour atteindre la moyenne de l'OCDE. Le Portugal et l'Italie ont vu leur performance augmenter de respectivement 19 et 13 points, pour atteindre quasiment la moyenne de l'OCDE (voir l'encadré V.D pour plus de détails sur les mesures mises en œuvre au Portugal).

■ Figure V.3.7 ■

Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence en culture scientifique en 2006 et 2009



Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence en culture scientifique en 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.3.5.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367567



La Slovénie et la République tchèque faisaient état d'une performance supérieure à la moyenne en 2006, avant de voir leur performance régresser en 2009. Bien que la performance en Slovénie ait reculé de 7 points, elle reste supérieure à la moyenne de l'OCDE ; en revanche, une régression de 12 points en République tchèque fait passer ce pays dans la moyenne de l'OCDE.

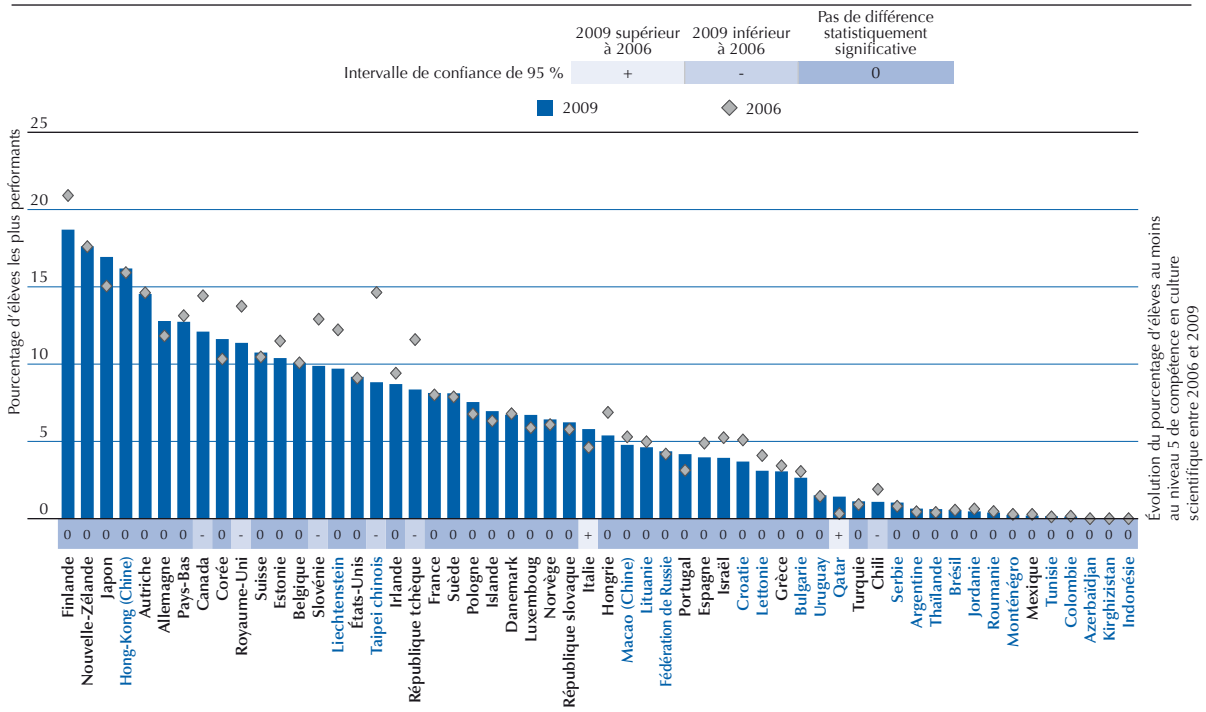
Parmi les pays les moins performants, 5 font partie du groupe de pays ayant amélioré leur performance en culture scientifique : citons la Turquie, dont le score s'établit désormais à 454 points grâce à une amélioration de 30 points par rapport à 2006. D'autres pays de ce groupe affichent toujours un score bien plus faible, proche de 400 points, voire inférieur à cette valeur. Le Qatar a amélioré sa performance de 30 points, mais son score reste inférieur à 400 points ; le Brésil, la Colombie et la Tunisie ont amélioré leur performance d'environ 15 points, pour désormais dépasser très légèrement 400 points. Parmi les pays les moins performants, citons le Monténégro, dont la performance en culture scientifique a encore reculé de 11 points. Les autres pays les moins performants conservent un niveau de performance identique à 2006.

Dans plusieurs pays, la proportion d'élèves les moins performants a diminué entre 2006 et 2009 (voir le tableau V.3.5). Parmi les pays qui présentaient la proportion la plus élevée d'élèves sous le niveau 2 de compétence, citons : le Qatar, où cette proportion a reculé de 14 points de pourcentage, bien que près de deux tiers des élèves de ce pays restent à un niveau inférieur au niveau 2 ; le Kirghizistan qui, malgré une diminution de 4 points de pourcentage, conserve la proportion la plus élevée d'élèves les moins performants en 2009 ; et enfin, la Tunisie, le Brésil et la Colombie qui, malgré une diminution de 6 à 9 points de pourcentage, conservent une proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence aux alentours de 54 %. De même, au Mexique, le pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence a reculé de 4 points de pourcentage ; il reste néanmoins à un niveau relativement important : 47 %, le plus élevé parmi les pays de l'OCDE.

En Turquie, la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence a diminué de 17 points de pourcentage, passant de 47 % à 30 %. Cette diminution est la plus marquée de tous les pays. Le Chili a vu sa proportion d'élèves les moins performants en culture scientifique reculer de 7 points de pourcentage, pour s'établir désormais à 32 % (voir l'encadré V.F consacré au Chili). L'Italie compte désormais 21 % d'élèves sous le niveau 2 de compétence, soit une diminution de 5 points de pourcentage depuis 2006. Aux États-Unis et en Islande, 18 % des élèves se situent

■ Figure V.3.8 ■

Pourcentage d'élèves les plus performants en culture scientifique en 2006 et 2009



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves les plus performants en culture scientifique en 2009.

Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.3.5.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367567



désormais sous le niveau 2 de compétence, suite à une diminution respective de 6 et 3 points de pourcentage. Dans un pays partenaire, la Serbie, cette proportion a diminué de 4 points de pourcentage, pour atteindre 34 % (voir la figure V.3.7).

Dans les pays dont la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence en culture scientifique, auparavant supérieure à la moyenne, est désormais inférieure à la moyenne, citons le Portugal, qui a vu cette proportion reculer de 8 points de pourcentage pour s'établir à 17 %, et la Norvège, dont cette proportion a diminué de 5 points de pourcentage pour atteindre 16 %. Parmi les pays partenaires, la Lituanie a vu cette proportion reculer de 3 points de pourcentage, pour atteindre 17 %.

Dans les pays dont la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence en culture scientifique était inférieure à la moyenne, seules la Pologne et la Corée ont vu cette proportion diminuer davantage, de respectivement 4 et 5 points de pourcentage. La Pologne a vu son pourcentage d'élèves les moins performants passer de 17 % à 13 % ; la Corée, de 11 % à 6 %, s'approchant très fortement du niveau le plus faible des pays de l'OCDE.

La proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence a augmenté en Suède, passant de 16 % à 19 %. En Finlande, cette proportion est passée de 4 % à 6 % ; elle n'en reste pas moins la proportion la plus faible des tous les pays participants en 2009, tout comme en 2006. Dans les pays partenaires, la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence a augmenté de 3 points de pourcentage au Monténégro, où elle était d'environ 50 % en 2006.

Le pourcentage d'élèves les plus performants en culture scientifique n'a augmenté que dans deux pays (voir le tableau V.3.5). En Italie, le pourcentage d'élèves dont la performance est au moins équivalente au niveau 5 de compétence est passée de 5 % à 6 % ; dans les pays partenaires, le Qatar, qui ne comptait quasiment aucun élève au niveau 5 ou 6 en 2006, en compte désormais légèrement plus de 1 %.

Le pourcentage d'élèves dont la performance est au moins égale au niveau 5 de compétence en culture scientifique a diminué uniquement dans les pays qui, en 2006, affichaient une proportion supérieure à la moyenne pour ce type d'élèves. En République tchèque et en Slovénie, cette proportion a diminué de 3 points de pourcentage ; et au Royaume-Uni et au Canada, de 2 points de pourcentage. Environ 8 % des élèves en République tchèque affichent désormais une performance au moins égale au niveau 5 de compétence, soit une proportion proche de la moyenne de l'OCDE de 9 %. Dans d'autres pays, la proportion d'élèves les plus performants reste supérieure à la moyenne, par exemple en Slovénie (environ 10 %), au Royaume-Uni (11 %) et au Canada (12 %). Le Chili a vu diminuer son niveau déjà faible, qui passe de 2 % à 1 %. Dans les économies partenaires, le Taipei chinois fait état de la diminution la plus marquée du pourcentage d'élèves les plus performants en culture scientifique : une régression de 6 points de pourcentage, pour passer de 15 % à 9 %.



Encadré V.D **Le Portugal**

En 2000, lors de l'évaluation PISA en compréhension de l'écrit, le Portugal faisait partie des pays les moins performants de l'OCDE, tandis que sa proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence comptait parmi les plus élevées. Ces résultats ont suscité un vaste débat public, aboutissant à un consensus sur le fait que les savoirs et savoir-faire indispensables à une société et une économie moderne faisaient défaut à trop d'élèves portugais. Par ailleurs, le taux élevé de redoublement était considéré comme un obstacle à la réussite des élèves issus d'un milieu défavorisé.

Les résultats des enquêtes PISA 2003 et PISA 2006 ont fait l'objet de débats encore plus vaste dans le cadre d'une proposition de réformes de l'éducation. Le ministre de l'Éducation a souligné l'importance des résultats et des leçons à tirer de l'approche novatrice de l'enquête PISA à l'égard de l'évaluation de l'utilisation créative des savoirs et savoir-faire. Depuis 2005, le Portugal a instauré un vaste ensemble de mesures visant à améliorer les résultats d'éducation.

Bon nombre de ces mesures mettent l'accent sur l'amélioration des conditions de vie des personnes issues d'un milieu défavorisé. Le Portugal affiche des inégalités relativement marquées en termes de richesse, ainsi que l'une des plus faibles proportions de diplômés de l'enseignement supérieur dans sa population active. On estime que la productivité horaire augmenterait de 14.4 % si la population active du Portugal possédait le même niveau d'éducation que celle des États-Unis (OCDE, 2010c). Les réformes visent à faire évoluer cette situation en augmentant les opportunités d'apprentissage des enfants et des adolescents issus d'un milieu relativement défavorisé.

Le système d'éducation portugais était très sélectif et comptait de nombreux élèves redoublants, dont une grande partie finissait par être déscolarisée. Le redoublement continuel est toujours considéré, dans une certaine mesure, comme l'une des marques de fabrique du système d'éducation portugais ; enfin, il existe une forte corrélation entre une faible performance et un statut socio-économique défavorisé.

Les mesures instaurées depuis 2005 reposent sur le principe que l'amélioration de l'efficacité et de la qualité du système d'éducation dépend de l'amélioration de l'équité. Les résultats de l'enquête PISA indiquent clairement que la qualité ne peut pas être atteinte au détriment de l'équité.

Bien que le système d'éducation portugais soit en quasi-totalité public, et que l'éducation obligatoire soit gratuite jusqu'à la 12e année d'études ou jusqu'à ce que les élèves atteignent l'âge de 18 ans, le gouvernement a consacré davantage de ressources aux élèves issus d'un milieu défavorisé. Le gouvernement a accordé des subventions afin de financer des ordinateurs portables, des repas, des manuels, des accès haut débit à l'Internet, des cours d'anglais et des activités extrascolaires ; selon le milieu socio-économique des familles, des aides supplémentaires ont été accordées, notamment aux élèves issus d'un milieu défavorisé. Ces mesures ont été appliquées de la première année de l'enseignement primaire à la fin de l'enseignement secondaire. Entre 2005 et 2009, le programme d'action sociale scolaire a vu tripler le nombre de ses bénéficiaires.

Entre 2004 et 2009, on constate un déclin prononcé du taux de redoublement dans la 9e année d'études, passé de 21.5 % à 12.8 %. Ce phénomène est à lui seul un signe positif, compte tenu des résultats de l'enquête PISA qui mettent en évidence la corrélation entre d'une part le redoublement et d'autre part, une piètre performance et un fort impact du milieu socio-économique sur les résultats d'éducation (voir le chapitre 2 du volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*). Cette diminution est également synonyme d'une augmentation du nombre d'élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire (de la 10e à la 12e année d'études) et en conséquence, d'une diminution du nombre d'élèves déscolarisés. En 2007, le ministère de l'Éducation a décrété que la 12e année d'études serait le minimum pédagogique à atteindre pour l'ensemble des citoyens portugais. La législation allongeant la durée de la scolarité obligatoire a été approuvée et publiée en 2009.

En parallèle, les enseignants ont reçu des formations, principalement axées sur les lettres portugaises, les mathématiques et les technologies de l'information. Par ailleurs, un nouveau système d'évaluation des enseignants et des établissements a été créé afin d'augmenter la responsabilisation. Bien que le projet de mise en place initial ait été retardé en raison de l'opposition au renforcement des mesures de responsabilisation *via* un système d'évaluation, l'évolution vers une responsabilisation plus axée sur les résultats d'éducation

...



avait déjà modifié la façon dont les enseignants et les établissements perçoivent les évaluations externes, par exemple l'enquête PISA. L'efficacité du système d'éducation a été améliorée en réduisant l'absentéisme des enseignants et en remplaçant les enseignants absents, ce qui a contribué à réduire le nombre d'heures de cours perdues.

Les politiques actuelles visent également à faire évoluer la gestion des établissements. En 2006 et en 2009, le Portugal présentait l'une des valeurs moyennes les plus faibles des pays de l'OCDE sur l'*indice de responsabilité des établissements dans l'affectation des ressources* et l'*indice de responsabilité des établissements dans le choix des programmes et des évaluations* (voir le volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*, et les tableaux IV.3.5 et IV.3.6). Les politiques désormais mises en œuvre donnent davantage d'autonomie aux directeurs de « groupes scolaires ». Les groupes scolaires sont une unité organisationnelle englobant plusieurs établissements allant du niveau préprimaire à la 9e ou à la 12e année d'études, dont la structure verticale repose sur un projet pédagogique commun et à la tête duquel se trouve un directeur. Le directeur est élu par un conseil d'enseignants, de parents, d'élèves, d'élus municipaux, de représentants institutionnels et d'acteurs locaux. La grande majorité des groupes scolaires comptent désormais à leur tête un directeur élu qui possède davantage d'autonomie pour atteindre des objectifs pédagogiques définis. Cette politique s'accompagne également, depuis 2008, d'investissements majeurs dans les infrastructures physiques.

Dans le cadre de cette réforme, l'ensemble des élèves en 4e, 6e et 9e année d'études participent chaque année à des évaluations nationales en lettres portugaises et en mathématiques. Bien que les évaluations en 4e et en 6e année n'influencent pas directement le passage des élèves au niveau supérieur, elles sont désormais menées dans l'ensemble des établissements et fournissent des résultats importants pour les élèves, les parents et les enseignants. Par ailleurs, les établissements d'enseignement secondaire proposent désormais des options à vocation professionnelle : environ la moitié des élèves scolarisés dans la 10e, la 11e ou la 12e année d'études suivent des cours de ce type. Le nombre d'élèves inscrits dans un établissement primaire ou secondaire a donc augmenté depuis 2005, mettant fin au déclin préoccupant observé depuis 1995.

Traditionnellement, les mathématiques sont considérées comme la bête noire des élèves portugais. De fait, les résultats de l'enquête PISA 2003 étaient même inférieurs à ceux en compréhension de l'écrit : quasiment un tiers des élèves se situaient sous le niveau 2 de compétence dans ce domaine (voir la figure V.3.3 et le tableau V.3.2). Suite aux résultats de l'enquête PISA et de l'évaluation en mathématiques des élèves de 9e année en 2005, le ministère de l'Éducation a ouvert un vaste débat sur cette question. Le Plan d'action pour les mathématiques, lancé en 2005, implique 78 000 enseignants et 400 000 élèves, et est composé de 6 mesures : *i)* un programme en mathématiques dans chaque établissement ; *ii)* une formation pour les enseignants de l'enseignement primaire ou secondaire ; *iii)* la consolidation des mathématiques lors de la formation initiale des enseignants ; *iv)* le réajustement du programme de mathématiques dans l'ensemble du système d'éducation obligatoire ; *v)* la création d'un fonds consacré exclusivement aux mathématiques ; et *vi)* l'évaluation des manuels scolaires en mathématiques. En parallèle, davantage d'enseignants en mathématiques ont été formés et recrutés.

Le Programme national pour la lecture a été lancé en 2006, suite à une initiative conjointe du ministère de l'Éducation, du ministère de la Culture et du ministère du Parlement. Ce programme visait à améliorer les compétences en compréhension de l'écrit chez les enfants et à encourager des habitudes de lecture positives. Plus d'un million d'enfants dans l'ensemble des groupes scolaires et des établissements du secondaire ont bénéficié de ce programme.

Les résultats de l'enquête PISA 2009 montrent que le Portugal se rapproche des objectifs définis par ses décideurs. Dans les pays dont la performance est au moins égale à la moyenne de l'OCDE, le Portugal est le seul pays à avoir amélioré son score dans les trois domaines d'évaluation. La majorité de ces améliorations ont été constatées entre 2006 et 2009 (voir la figure V.1.2 et les tableaux V.2.1, V.3.1, V.3.3 et V.3.4). La performance en compréhension de l'écrit a augmenté de 19 points depuis 2000. Sur la même période de 9 ans, l'évolution de la performance en culture mathématique et en culture scientifique atteint une ampleur comparable, même si cette évolution a été réalisée sur une période plus courte.

...



En compréhension de l'écrit et en culture scientifique, ces tendances positives sont majoritairement dérivées d'une amélioration des élèves les moins performants. En compréhension de l'écrit, le Portugal a vu la proportion de ses élèves les moins performants (sous le niveau 2 de compétence) diminuer de quasiment 9 points de pourcentage ; la proportion de ses élèves les plus performants (niveau 5 ou supérieur) est en revanche restée stable (voir les figures V.2.4 et V.2.5, et le tableau V.2.2). On constate des résultats analogues en culture scientifique (voir les figures V.3.7 et V.3.8, et le tableau V.3.5). En culture mathématique, toutefois, non seulement le pourcentage d'élèves les moins performants a diminué de 6 points de pourcentage, mais la proportion d'élèves les plus performants a également augmenté d'environ 4 points de pourcentage (voir les figures V.3.3 et V.3.4, et le tableau V.3.2).

Le Portugal fait partie des six pays qui, lors de l'enquête PISA 2009, ont amélioré leur performance globale en compréhension de l'écrit tout en réduisant la variation de la performance. Ceci s'explique principalement par des améliorations chez les élèves les moins performants et une certaine stabilité chez les élèves les plus performants.

Encadré V.E **La Turquie**

La Turquie administre les épreuves PISA depuis l'enquête PISA 2003. Les résultats de cette évaluation ont montré que, avec une performance moyenne d'environ 425 points en culture mathématique et plus de la moitié des élèves de 15 ans sous le niveau 2 de compétence, ce pays se situe bien en deçà de la moyenne de l'OCDE. La tendance était identique en 2006, malgré la mise en œuvre de réformes majeures depuis 2003.

La Turquie a amélioré sa performance en culture mathématique de plus de 20 points entre 2003 et 2009 (voir la figure V.3.1 et le tableau V.3.1). Cette amélioration s'accompagne d'une réduction de 10 points de pourcentage (de 52 % à 42 %) de la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence. En culture scientifique, la performance de la Turquie a augmenté de 30 points depuis 2006, quasiment l'équivalent d'une année d'études ; la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence dans ce domaine a reculé de 17 points de pourcentage, passant de 47 % à 30 %. Cette réduction est la plus marquée chez les 56 pays présentant des données comparables entre les enquêtes PISA 2006 et PISA 2009.

Parmi les nombreux programmes instaurés par la Turquie, le Programme d'éducation de base (BEP), lancé en 1998, a touché la quasi-totalité des élèves (OCDE, 2007). Basé sur des normes pédagogiques internationales, ce programme vise notamment à universaliser l'enseignement primaire, améliorer la qualité de l'éducation et les résultats d'éducation de manière globale, combler l'écart de performance entre les sexes, assurer l'égalité des chances, égaler les indicateurs de performance de l'Union européenne, développer les bibliothèques scolaires, accroître l'efficacité du système d'éducation, assurer l'emploi d'un personnel pédagogique qualifié, intégrer les technologies de l'information et de la communication au système d'éducation, et enfin, à créer des centres de formation locaux ouverts à tous, au sein même des établissements.

L'une des réformes majeures du programme BEP est la loi sur la scolarité obligatoire, instaurée lors de l'année scolaire 1997/98. En 2003, les premiers élèves à avoir suivi l'intégralité du système de scolarité primaire obligatoire en huit ans ont ainsi reçu leur diplôme de fin d'études primaires. Depuis le lancement de ce programme, le taux d'assiduité des élèves durant ces huit ans est passé d'environ 85 % à quasiment 100 % ; au niveau préprimaire, ce taux est également passé de 10 % à 25 %. Par ailleurs, ce système s'accompagne d'autres mesures : il s'est développé de façon à inclure 3.5 millions d'élèves supplémentaires, la taille moyenne des classes a été réduite à environ 30 élèves, l'ensemble des élèves étudient au moins une langue étrangère, des laboratoires informatiques ont été créés dans chaque établissement d'enseignement primaire et enfin, les conditions d'enseignement ont été améliorées dans l'ensemble des 35 000 établissements situés en zone rurale. Les ressources consacrées à ce programme dépassent 11 milliards en équivalents USD. Il n'a toutefois pas eu d'influence directe sur la scolarisation de la plupart des élèves de 15 ans évalués par l'enquête PISA, qui fréquentent majoritairement des établissements d'enseignement secondaire dont le taux de scolarisation est proche de 60 %.

...



Dans la même optique, et compte tenu des expériences de la Turquie lors d'enquêtes internationales telles que l'enquête PISA, de nouveaux programmes d'éducation ont été mis en place lors de l'année scolaire 2006/07, en commençant par la 6e année d'études. Le programme de mathématiques et de langue a également été remanié dans le secondaire, et un nouveau programme de sciences a été appliqué à la 9e année d'études lors de l'année scolaire 2008/09. Les élèves évalués lors de l'enquête PISA 2009 étudiaient déjà les nouveaux programmes depuis un an, bien que leur éducation primaire se soit faite dans le cadre de l'ancien système. Ces nouveaux programmes visaient à s'aligner sur les objectifs de l'enquête PISA : *« Davantage d'importance est accordée à l'enseignement des mathématiques. En d'autres termes, l'accent porte sur les concepts mathématiques, la résolution de problèmes, l'établissement de liens entre des concepts mathématiques et l'application de ces concepts à des situations concrètes » (Talim ve Terbiye Kurulu [TTKB] [Conseil de l'éducation], 2008)*.

La réforme des programmes visait non seulement à modifier le contenu de l'enseignement et à encourager la mise en œuvre de méthodes d'enseignement novatrices, mais surtout à faire évoluer la philosophie et la culture de l'enseignement au sein des établissements. Les nouveaux programmes et supports pédagogiques centrent l'enseignement sur les élèves, les rendant plus que jamais acteurs de leur propre éducation, là où l'apprentissage par la mémorisation prédominait auparavant. Ces programmes reflètent également l'hypothèse, qui sous-tend l'enquête PISA, que les établissements doivent donner aux élèves les savoirs et savoir-faire nécessaires pour assurer leur réussite scolaire, mais aussi leur réussite dans la vie de manière générale.

Nombreuses sont les politiques qui se sont efforcées de modifier la culture et la gestion des établissements. Ceux-ci ont dû soumettre un programme de travail obligatoire qui définissait des objectifs de développement et proposait des stratégies pour les atteindre. Parmi les suggestions émises, citons une gestion plus démocratique, une plus grande implication des parents et un travail en équipe. En 2004, un projet d'éducation démocratique a été lancé dans l'ensemble des établissements primaires et secondaires ; il consistait notamment à assigner des responsabilités à des assemblées d'élèves. Ce projet s'est accompagné du développement de nouveaux instruments d'inspection, plus transparents et davantage axés sur la performance.

Le recours à des investissements privés a également permis d'accroître la capacité du système d'éducation turc. De 2004 à 2005, les investissements issus du secteur privé ont financé 14 000 classes supplémentaires ; les entreprises y ayant contribué ont bénéficié d'avantages fiscaux. Ce système s'est révélé particulièrement utile dans les provinces souffrant d'importantes migrations internes (OCDE, 2006c).

Ces changements majeurs se sont accompagnés de politiques visant directement les enseignants. De nouvelles mesures ont été créées afin de former les futurs enseignants du deuxième cycle du secondaire *via* des filières menant à un diplôme en cinq ans. Les mesures stipulaient également que les aspirants enseignants diplômés d'autres disciplines, notamment de sciences ou de littérature, devraient suivre une formation pédagogique d'un an et demi, sanctionnée par un diplôme.

Plusieurs projets mis en place en Turquie au cours des dix dernières années s'intéressaient à l'égalité des chances. La campagne *Toutes à l'école*, lancée en 2003, vise un taux de scolarisation féminine de 100 % dans l'enseignement primaire (entre 6 et 14 ans). Depuis 2003, le ministère de l'Éducation nationale fournit gracieusement les manuels scolaires à tous les élèves de l'enseignement primaire. Plus récemment, un programme de formation complémentaire, lancé en 2008, s'efforce de garantir que les enfants entre 10 et 14 ans reçoivent une instruction de base, et ce, même s'ils n'ont jamais été scolarisés ou s'ils sont déscolarisés.

Quelle que soit la corrélation entre ces initiatives et les résultats d'éducation constatés, avec l'une des améliorations les plus marquées tant en culture mathématique qu'en culture scientifique, la Turquie est bien partie pour atteindre les normes pédagogiques des autres pays de l'OCDE.



4

Tendances de l'égalité des chances

Le présent chapitre s'intéresse aux tendances de l'égalité des chances et de l'équité du rendement de l'apprentissage. Il examine également l'évolution, entre 2000 et 2009, des variations de la performance en compréhension de l'écrit, mais aussi de l'influence du milieu socio-économique et de l'ascendance autochtone ou allochtone sur la performance.



TENDANCES DE LA VARIATION DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES

Bien que dans chaque pays, la performance moyenne des élèves corresponde à leur réussite scolaire moyenne, la variation de la performance des élèves par rapport à la moyenne et le degré de variation de cette performance revêtent un caractère tout aussi essentiel aux yeux des décideurs. Identifier les pays dont la variation de la performance est en baisse, notamment ceux où cette diminution s'accompagne d'améliorations globales de la performance des élèves, permet de mieux cerner des aspects importants qui permettront d'élaborer des politiques.

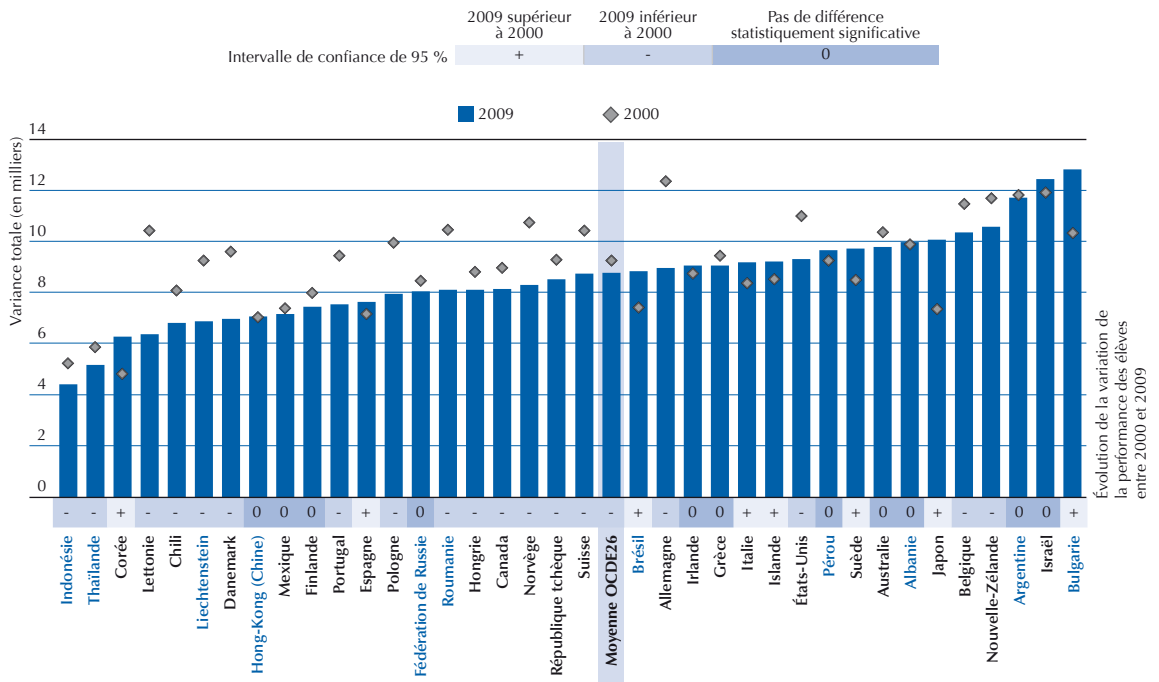
La figure V.4.1 présente l'évolution de la variation de la performance en compréhension de l'écrit observée entre 2000 et 2009 (voir également le tableau V.4.1). Les pays sont classés selon la variation du score en compréhension de l'écrit, d'après la variance statistique en 2009 ; les losanges représentent les valeurs correspondantes en 2000.

Dans les pays de l'OCDE, la variation moyenne de la performance des élèves en compréhension de l'écrit a diminué de 3 % ; on observe néanmoins des écarts prononcés d'un pays à l'autre (voir le tableau V.4.1). Parmi les pays de l'OCDE dont la variation de la performance des élèves se situait déjà en deçà de la moyenne, le Chili, le Canada et la Hongrie ont connu une diminution supplémentaire, comprise entre 8 % et 15 %. Parmi les pays de l'OCDE dont la variation de la performance en compréhension de l'écrit était équivalente à la moyenne, le Danemark, la Pologne et le Portugal ont vu cette variation diminuer de plus de 20 %. La République tchèque, quant à elle, affiche une diminution de 8 %. Parmi les pays de l'OCDE dont la variation de la performance était supérieure à la moyenne en 2000, l'Allemagne a enregistré une diminution de 27 % ; la Norvège, de 23 % ; et enfin, la Suisse, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et la Belgique, une diminution significative. Dans les pays partenaires, la Lettonie, le Liechtenstein et la Roumanie ont vu la variation de la performance passer en deçà de la moyenne suite à une diminution supérieure à 20 %. Par ailleurs, parmi les pays partenaires, l'Indonésie et la Thaïlande affichent une diminution de la variation de la performance de respectivement 16 % et 12 %.

Plusieurs pays ont enregistré une augmentation de la variation de la performance en compréhension de l'écrit : bien qu'en Suède, en Italie, en Islande et en Espagne, cette augmentation soit inférieure à 15 %, elle est plus marquée au Japon et en Corée, avec une augmentation égale ou supérieure à 30 %. Dans les pays partenaires, la variation a considérablement augmenté en Bulgarie et au Brésil.

■ Figure V.4.1 ■

Comparaison de la variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009



Les pays sont classés par ordre croissant de la variance totale de la performance des élèves en 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.4.1.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367586



Ces tendances peuvent être décrites plus en détail si l'on étudie l'évolution relative de la performance en compréhension de l'écrit chez les élèves les plus performants ou les moins performants. Par exemple, si les élèves les moins performants améliorent leur score alors que les élèves les plus performants conservent un niveau identique, on assiste à une diminution de la variation de la performance. En revanche, lorsque les élèves les plus performants améliorent leur score alors que les élèves les moins performants stagnent, on assiste à une augmentation de la variation globale. Les résultats de la figure V.4.1 peuvent donc être comparés à ceux de la figure V.2.6, qui présente l'évolution des 10e et 90e centiles de la performance en compréhension de l'écrit.

Dans les pays où la variation de la performance des élèves a diminué, les élèves les moins performants ont souvent amélioré leur score (voir le tableau V.2.3). On observe ce cas de figure au Chili, en Pologne, au Portugal, en Allemagne, en Suisse, en Norvège et au Danemark, où l'augmentation du score des élèves les moins performants variait de 51 points au Chili et 39 points en Pologne, à 19 points en Suisse et en Norvège ou encore 16 points au Danemark (pour une description des mesures en faveur des élèves les moins performants, voir l'encadré V.F pour le Chili et l'encadré V.C pour la Pologne). Parmi les pays partenaires, c'est en Lettonie que l'on constate la plus forte diminution de la variation, mais aussi la plus forte augmentation du score des élèves les moins performants (57 points), une tendance légèrement à la hausse chez les élèves moyens et un statu quo chez les élèves les plus performants. Parmi les pays partenaires également, l'Indonésie et le Liechtenstein ont aussi connu une diminution de la variation suite à une amélioration du score des élèves les moins performants. Dans l'ensemble de ces pays, la performance des élèves les plus performants n'a pas diminué, tandis que la performance globale s'est améliorée, ou tout du moins, est restée identique. Il est intéressant de souligner que dans deux pays de l'OCDE, le Danemark et la Norvège, la diminution marquée de la variation ne découle pas uniquement de l'amélioration des élèves les moins performants : elle résulte également de la régression de la performance des élèves les plus performants ou de la diminution de la proportion de ces mêmes élèves, avec une tendance globale en compréhension de l'écrit proche de zéro.

En Suède, la variation de la performance a augmenté suite à une régression de la performance des élèves les moins performants, parallèlement à une stagnation des élèves les plus performants (voir le tableau V.2.3). En revanche, l'augmentation de la variation en Corée et, dans les pays partenaires, au Brésil, découle de l'amélioration substantielle des élèves les plus performants, vecteur d'une amélioration de la performance globale dans ces deux pays.

S'il est utile de connaître l'impact de l'évolution de la variation sur les tendances chez les élèves les plus performants ou les moins performants, la corrélation entre l'évolution de la variation et la performance globale est essentielle pour permettre de mieux comprendre l'évolution de la performance au fil des cycles PISA. Cette corrélation est présentée dans la figure V.4.2 : l'axe vertical représente l'évolution de la variation ; l'axe horizontal, l'évolution de la performance moyenne. Les pays situés sur la droite de la figure affichent une performance moyenne en hausse ; ceux sur la gauche, une performance moyenne en baisse. Dans les pays situés vers le bas de la figure, la variation de la performance a diminué au fil des cycles PISA ; en revanche, elle a augmenté dans les pays situés vers le haut. Les pays qui, pour ces deux critères, font état d'évolutions statistiquement significatives sont signalés par des losanges foncés.

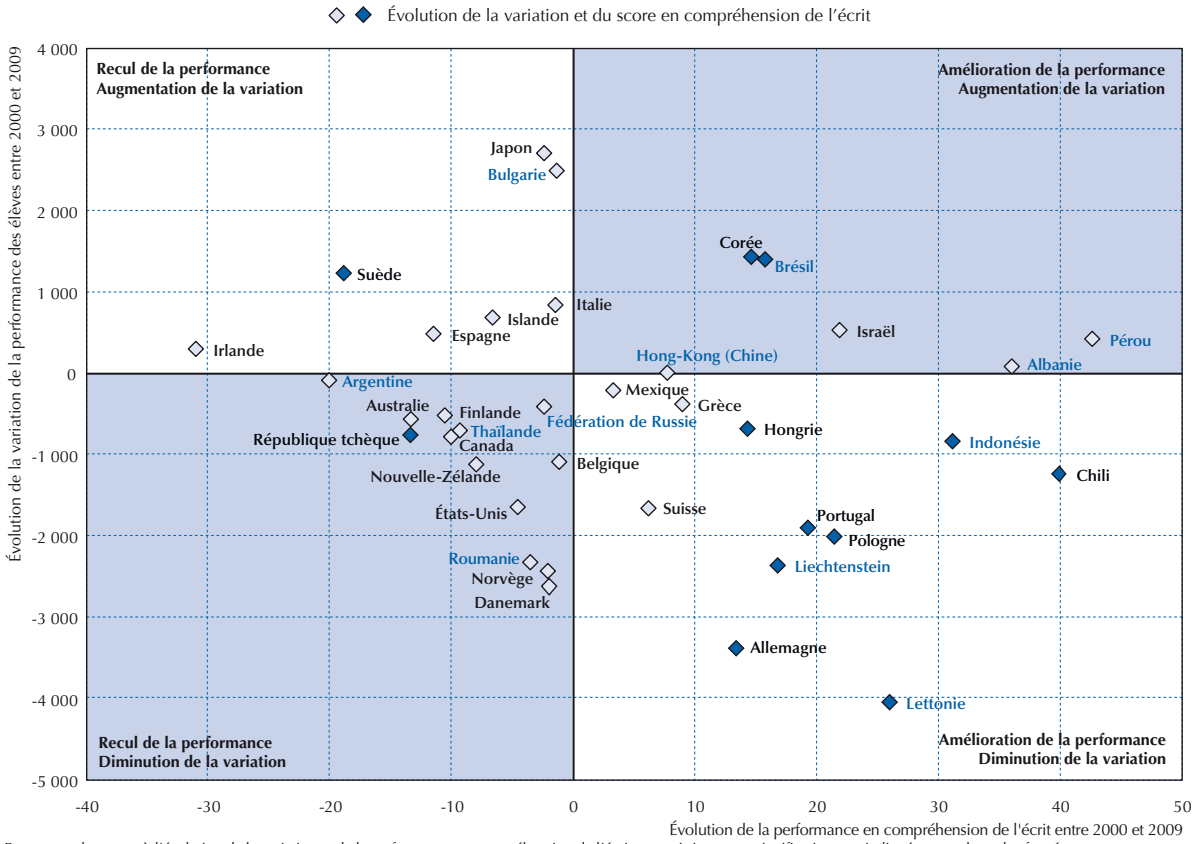
Il est intéressant de souligner que la diminution de la variation et l'augmentation de la performance globale vont souvent de pair : les pays qui font état des plus fortes diminutions de la variation sont souvent ceux dont le score moyen a augmenté de façon notable. L'Allemagne, la Pologne, le Portugal, le Chili et la Hongrie, et dans les pays partenaires, le Liechtenstein et l'Indonésie, ont connu une diminution de la variation parallèlement à une augmentation de la performance. Le pays qui présente la plus forte diminution de la variation de la performance, la Lettonie (pays partenaire), affiche également une augmentation de plus de 20 points en termes de performance moyenne. Dans l'ensemble de ces pays, l'amélioration globale de la performance moyenne et la diminution de la variation résultent d'améliorations relativement marquées chez les élèves les moins performants. En République tchèque, la variation de la performance a diminué, tout comme la performance globale.

Il existe des exceptions à ce schéma. On observe une augmentation de la variation de la performance en Corée, où l'amélioration globale du score des élèves dérive majoritairement de l'amélioration des élèves les plus performants, parallèlement à une stagnation des élèves les moins performants. De même, dans les pays partenaires, au Brésil, l'amélioration globale de la performance en compréhension de l'écrit s'accompagne d'une augmentation de la variation de la performance, majoritairement issue d'une amélioration des élèves les plus performants.

En Suède, la variation a augmenté alors que la performance globale a régressé, notamment en raison de la diminution du score des élèves les moins performants depuis 2000.

■ Figure V.4.2 ■

Évolution de la variation et de la performance en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009



Remarque : les pays où l'évolution de la variation et de la performance en compréhension de l'écrit est statistiquement significative sont indiqués en couleur plus foncée.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableaux V.2.1 et V.4.1.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367586

La figure V.4.3 montre dans quelle mesure les compétences des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit varient non seulement d'un établissement à l'autre, mais aussi d'un élève à l'autre au sein d'un même établissement. Elle montre également de quelle façon ces variations ont évolué avec le temps (voir également le tableau V.4.1)[1]. La longueur cumulée des segments clairs et des segments foncés indique la variation totale de la performance des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit de PISA. Pour chaque pays, la figure établit une distinction entre la variation imputable aux écarts entre les résultats moyens des élèves issus de différents établissements (variation inter-établissements, segments foncés) et la variation imputable aux écarts entre les résultats des élèves d'un même établissement (variation intra-établissement, segments clairs)[2]. Les pays sont classés selon la variation inter-établissements. Plus les segments foncés sont longs, plus la variation de performance moyenne entre différents établissements est marquée ; plus les segments clairs sont longs, plus la variation entre les élèves d'un même établissement est marquée. Les losanges signalent les résultats de chaque pays en 2000. Le caractère significatif des évolutions entre 2000 et 2009 est indiqué par des signes au-dessus du nom des pays, qui renvoient séparément à la variation inter-établissements et à la variation intra-établissement.

Comme le montre la figure V.4.3, tous les pays affichent une variation considérable entre les élèves d'un même établissement ; nombreux sont les pays qui présentent également une forte variation de performance des élèves d'un établissement à l'autre. Le pourcentage de la variation de la performance des élèves au niveau inter-établissements peut être considéré comme un indicateur d'inclusion académique. En présence d'une variation substantielle de la performance au niveau inter-établissements, mais d'une variation moindre au niveau intra-établissement, les élèves tendent à être regroupés dans des établissements dont la majorité des élèves font état de niveaux de performance analogues. Le niveau d'inclusion académique d'un système d'éducation donné peut s'expliquer par le choix parental de l'établissement, le lieu de résidence de la famille, les politiques des établissements en matière d'admission des

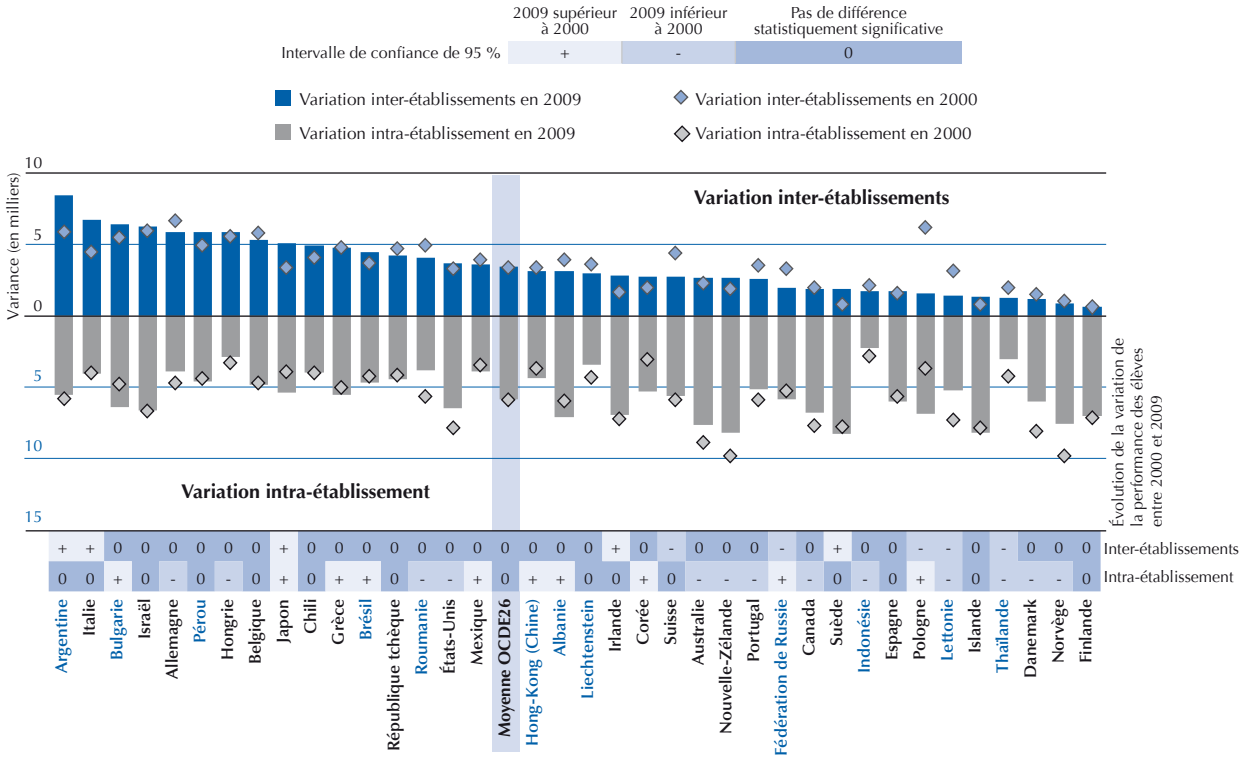
élèves, ou encore par l'orientation des élèves vers des filières différentes (pour une présentation plus détaillée de l'inclusion académique, consulter le volume II, *Surmonter le milieu social*).

Contrairement à la variation totale, la part relative de la variation inter-établissements est restée analogue dans la plupart des pays entre 2000 et 2009. Deux pays de l'OCDE, la Pologne et la Suisse, ainsi que trois pays partenaires, la Lettonie, la Fédération de Russie et la Thaïlande, ont constaté une diminution de la part de la variation de la performance imputable au niveau inter-établissements. C'est en Pologne que l'on observe la diminution la plus prononcée : d'un niveau relativement élevé en 2000, la variation inter-établissements a diminué de 75 % pour se situer désormais en deçà de la moyenne. Bien que la diminution en Suisse soit plus modeste, la part de la variation de la performance inter-établissements de ce pays, qui était supérieure à la moyenne en 2000, est désormais inférieure à la moyenne. En Lettonie et en Thaïlande, cette variation, déjà faible, a diminué encore davantage ; en Fédération de Russie, elle a diminué de quasiment 40 % en partant d'un niveau déjà inférieur à la moyenne.

En Italie et, dans les pays partenaires, en Argentine, la variation inter-établissements, déjà élevée, a encore augmenté. Ces deux pays affichent les écarts inter-établissements les plus marqués en 2009. Dans les autres pays faisant état d'une variation inter-établissements marquée, aucune évolution n'a été relevée.

■ Figure V.4.3 ■

Variation intra- et inter-établissements de la performance en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009



Les pays sont classés par ordre décroissant de la variance inter-établissements en 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.4.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367586

TENDANCES DES FACTEURS CONTEXTUELS DES ÉLÈVES ET CORRÉLATION AVEC LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Statut socio-économique

Identifier les caractéristiques des élèves, des établissements et des systèmes d'éducation qui affichent des performances élevées malgré des désavantages socio-économiques peut aider les décideurs à élaborer des politiques efficaces visant à favoriser l'égalité des chances dans l'éducation.



La façon dont les élèves sont assignés à un établissement donné peut engendrer une variation considérable de la performance. Certains pays ont opté pour des systèmes scolaires intégrés, sans différenciation institutionnelle ou presque. Ils cherchent à offrir à tous les élèves les mêmes possibilités d'apprentissage et demandent aux établissements et aux enseignants de prendre en charge tous les élèves, quels que soient leurs capacités, leurs centres d'intérêt ou leur milieu. D'autres pays gèrent la diversité des élèves en les regroupant en fonction de leur aptitude après un processus de sélection et d'orientation vers différentes filières entre établissements ou entre classes d'un établissement, dans le but de répondre au mieux aux besoins des élèves compte tenu de leur potentiel intellectuel et/ou de leur intérêt pour des programmes particuliers. Nombreux sont les pays qui associent ces deux approches (pour une description plus détaillée des politiques de sélection et de regroupement des élèves mises en œuvre par les différents systèmes d'éducation, consulter le volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*).

Dans tous les systèmes d'éducation, des disparités sensibles peuvent s'observer entre établissements. Ces disparités s'expliquent par les caractéristiques socio-économiques et culturelles des bassins scolaires ou par des différences géographiques (différences entre régions, provinces ou États d'un système fédéral, ou encore entre zones urbaines et zones rurales). Enfin, certaines disparités entre établissements sont difficiles à quantifier ou à décrire, car elles peuvent en partie découler de différences liées à la qualité de l'enseignement que les établissements dispensent ou à son efficacité. C'est pourquoi le niveau de performance des élèves peut varier considérablement entre les établissements même dans les systèmes scolaires intégrés.

Les différences de milieu socio-économique des élèves peuvent également jouer un rôle essentiel au niveau intra-établissement. Les élèves peuvent être orientés vers différentes filières, même au sein d'un même établissement. Certains établissements peuvent rencontrer des difficultés avec les élèves issus d'un milieu défavorisé ; il arrive également que seuls les élèves les plus aisés aient l'opportunité de suivre des cours supplémentaires afin de perfectionner leur apprentissage. L'ensemble de ces facteurs peut renforcer l'impact du milieu socio-économique des élèves sur leur performance, même au sein d'un même établissement.

Bien que le milieu socio-économique des élèves reste sensiblement identique au fil des cycles PISA, celui-ci a néanmoins connu des mutations suite à l'évolution économique et sociale de certains pays entre 2000 et 2009[3]. C'est dans les pays partenaires, en Albanie et en Bulgarie, que l'on observe la plus forte régression du milieu socio-économique des élèves (voir également le tableau V.4.2).

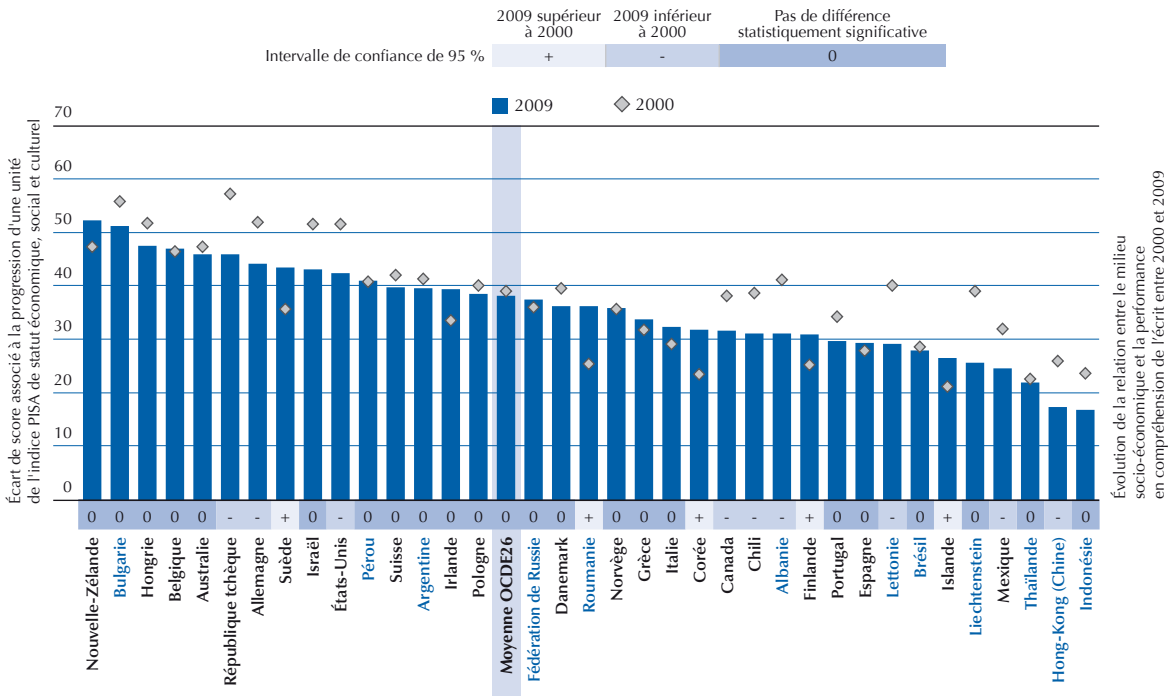
Le volume II, *Surmonter le milieu social*, analyse la corrélation entre le milieu familial et la performance des élèves en 2009. La présente section examine l'évolution de cette corrélation. La figure V.4.4 présente l'évolution, entre 2000 et 2009, de la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit. Cette corrélation joue un rôle d'indicateur de l'égalité des chances dans l'éducation (voir également le tableau V.4.3). Les segments foncés indiquent la pente du gradient socio-économique en 2009 ; les pays sont classés d'après cette valeur[4]. Les losanges indiquent les résultats en 2000. Des informations supplémentaires sur le caractère significatif de l'évolution entre 2000 et 2009 sont indiquées à côté du nom des pays.

Dans les pays de l'OCDE, l'impact du milieu socio-économique sur les résultats d'éducation est resté identique entre 2000 et 2009. Certains pays sont cependant parvenus à accroître l'égalité des chances dans l'éducation. Dans les pays où l'influence du milieu socio-économique sur la performance était relativement élevée, la République tchèque, les États-Unis et l'Allemagne ont réussi à l'atténuer de façon à se rapprocher de la moyenne. Dans quatre pays auparavant proches de la moyenne, le Chili, le Canada et, dans les pays partenaires, la Lettonie et l'Albanie, l'impact du milieu socio-économique sur la performance en 2009 est inférieur à l'impact en 2000. Au Mexique et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance était déjà relativement faible en 2000 ; elle l'est encore davantage en 2009.

En revanche, la pente du gradient socio-économique a augmenté entre 2000 et 2009 dans 5 pays. Malgré cette augmentation, en Corée, en Finlande et en Islande, l'impact du milieu socio-économique sur la performance reste inférieur à la moyenne de l'OCDE ; en Suède, cependant, il est désormais supérieur à la moyenne. C'est dans un pays partenaire, en Roumanie, que l'on observe la plus forte augmentation de la pente du gradient socio-économique, désormais dans la moyenne de l'OCDE.

■ Figure V.4.4 ■

Relation entre le milieu socio-économique des élèves et leur performance en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'association globale du milieu socio-économique en 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.4.3.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367586

Afin de résorber les inégalités socio-économiques, certaines politiques visent à réduire les écarts de composition socio-économique entre les établissements. Par exemple, certaines politiques conduisent les systèmes d'éducation à évoluer de façon à estomper les écarts entre les programmes d'éducation des différents établissements. D'autres politiques s'efforcent de minimiser l'impact du milieu socio-économique sur la performance au niveau intra-établissement, en proposant par exemple un soutien scolaire aux élèves issus d'un milieu défavorisé.

La figure V.4.5 montre l'évolution dans le temps de la corrélation, au niveau intra- et inter-établissements, entre la performance et le milieu socio-économique des élèves et des établissements (voir également le tableau V.4.3). Les segments foncés vers le haut de la figure indiquent l'effet du milieu socio-économique au niveau inter-établissements en 2009. Les pays sont classés selon cette valeur ; les losanges indiquent les valeurs correspondantes en 2000. L'effet inter-établissements reflète le degré de corrélation entre le milieu socio-économique moyen des établissements et leur performance moyenne. Les segments clairs vers le bas de la figure représentent l'effet intra-établissement ; les losanges indiquent le niveau correspondant en 2000. L'effet intra-établissement reflète la corrélation moyenne entre le milieu socio-économique des élèves et leur performance au niveau intra-établissement. Des informations supplémentaires indiquant les évolutions statistiquement significatives pour ces deux aspects sont mentionnées près du nom des pays.

Dans les pays de l'OCDE, l'association entre le milieu socio-économique et la performance au niveau inter-établissements a diminué. Cette diminution est particulièrement marquée en Pologne et, dans les pays partenaires, en Lettonie, où en 2009, le degré de corrélation était trois fois plus faible qu'en 2000. Bien que l'impact global du milieu socio-économique sur la performance ait également diminué en Lettonie, l'effet intra-établissement a cependant augmenté en Pologne, avec pour résultat un impact global identique. Ceci suggère que l'une des conséquences de la réforme de l'éducation en Pologne a été de répartir de façon plus uniforme dans les établissements les élèves issus de différents milieux socio-économiques. En revanche, cette réforme n'a pas créé de différence en ce qui concerne la performance globale des élèves issus d'un milieu défavorisé (pour en savoir plus sur la réforme de l'éducation

en Pologne, consulter l'encadré V.C). En Grèce, en Belgique, au Portugal, au Mexique et au Canada, et dans les pays partenaires, en Fédération de Russie, on constate également une diminution des disparités socio-économiques dans les établissements. Toutefois, celle-ci n'est accompagnée d'un affaiblissement de l'effet global du milieu socio-économique des élèves sur les résultats d'éducation qu'au Mexique et au Canada.

ASCENDANCE ALLOCHTONE ET LANGUE PARLÉE EN FAMILLE

Évolution du nombre d'élèves issus de l'immigration et corrélation avec la performance

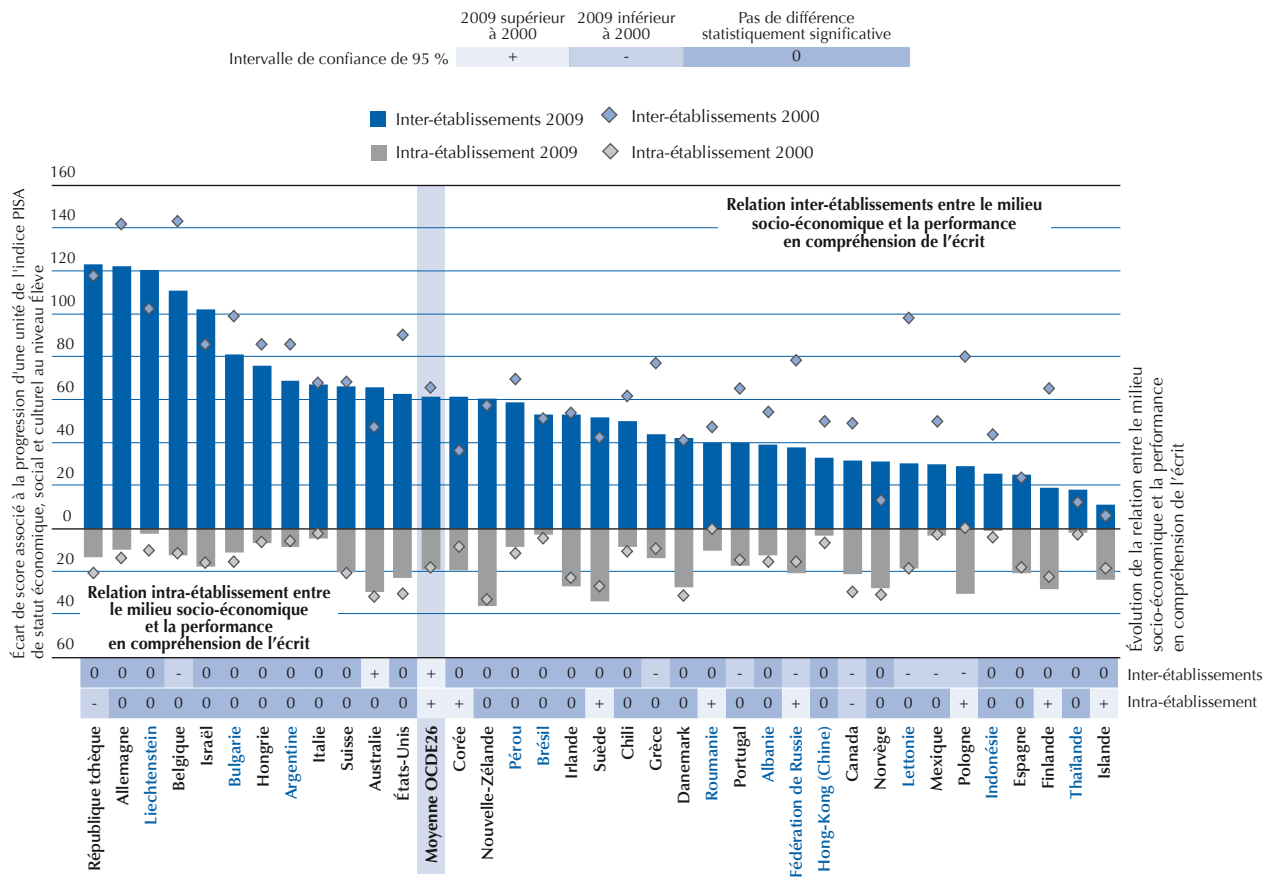
Dans les pays de l'OCDE présentant des données comparables[5], le pourcentage d'élèves issus de l'immigration a augmenté en moyenne de 2 points de pourcentage entre 2000 et 2009 (voir le tableau V.4.4). Dans l'ensemble des pays, en revanche, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration est variable.

Dans 13 pays, la proportion d'élèves issus de l'immigration a augmenté de plus de 2 points de pourcentage : ces élèves représentent désormais plus de 5 % du total des effectifs d'élèves. En Espagne, en Irlande, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, et dans les pays partenaires, au Liechtenstein et en Fédération de Russie, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration a augmenté d'au moins 5 points de pourcentage : ces élèves représentent désormais entre 8 % et 30 % des effectifs de ces pays. En Italie, en Grèce et au Canada, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration a augmenté dans une mesure comprise entre 3 et 5 points de pourcentage.

En Israël et, dans les pays et économies partenaires, en Lettonie et à Hong-Kong (Chine), le pourcentage d'élèves issus de l'immigration a diminué de respectivement 5, 18 et 4 points de pourcentage. Par conséquent, la proportion d'élèves issus de l'immigration est tombée à 4 % en Lettonie ; ces élèves représentent toutefois toujours 20 % des effectifs d'élèves en Israël et 39 % à Hong-Kong (Chine).

■ Figure V.4.5 ■

Relation intra- et inter-établissements entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009



Les pays sont classés par ordre décroissant de la relation inter-établissements entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit en 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.4.3.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367586



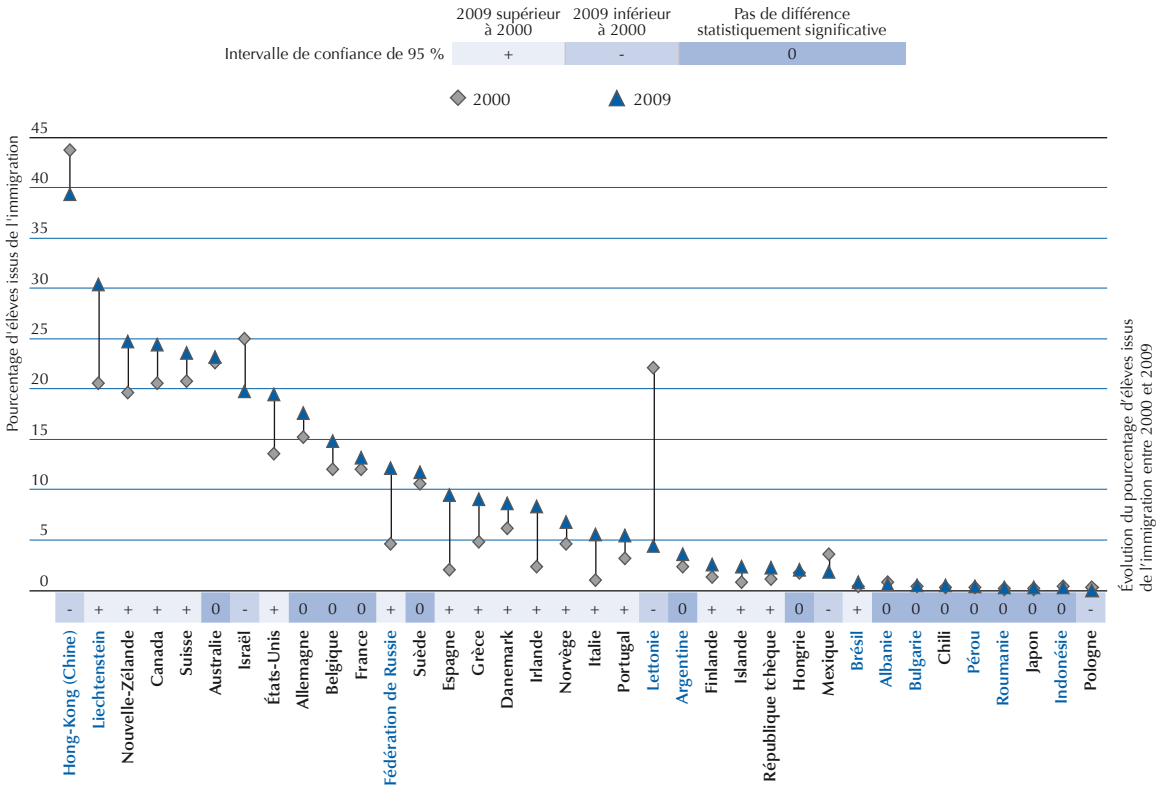
Dans les pays de l'OCDE, l'écart de performance entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones est resté sensiblement identique. Les élèves autochtones devancent les élèves issus de l'immigration de plus de 40 points tant lors de l'enquête PISA 2000 que lors de l'enquête PISA 2009 (voir le tableau V.4.4).

Dans les pays qui affichent la plus forte amélioration relative chez les élèves issus de l'immigration, l'écart de score s'est réduit. Les élèves autochtones restent néanmoins plus performants que les élèves issus de l'immigration dans ces pays. Par exemple, en Belgique et en Suisse, l'écart de score s'est réduit de quasiment 40 points. Les élèves autochtones devancent néanmoins encore les élèves issus de l'immigration, de 68 points en Belgique et de 48 points en Suisse. La Suisse est parvenue à réduire l'écart de performance malgré l'augmentation de la proportion d'élèves issus de l'immigration. L'Allemagne, la Nouvelle-Zélande et dans les pays partenaires, le Liechtenstein, affichent également un écart de performance qui va en s'amenuisant entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration.

L'Australie affiche une régression du score des élèves autochtones et une stagnation de la performance des élèves issus de l'immigration : les élèves issus de l'immigration sont ainsi désormais plus performants que les élèves autochtones. Parmi les pays dont les tendances peuvent être calculées, il s'agit de l'unique pays où les élèves autochtones sont désormais moins performants, en moyenne, que les élèves issus de l'immigration. En Italie et en Irlande, l'avantage de performance des élèves autochtones a augmenté. Dans ces deux pays, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration a augmenté de 5 à 6 points de pourcentage entre 2000 et 2009. En Italie, la performance des élèves autochtones est restée identique, tandis que la performance des élèves issus de l'immigration a décliné. En Irlande, la régression de la performance des élèves autochtones s'est accompagnée d'une régression encore plus marquée de la performance des élèves issus de l'immigration.

■ Figure V.4.6 ■

Pourcentage d'élèves issus de l'immigration en 2000 et 2009



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves issus de l'immigration en 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.4.4.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367586

Évolution du nombre d'élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation et corrélation avec la performance

Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation est resté identique entre 2000 et 2009 (voir le tableau V.4.5)[6]. Cette tendance est cependant variable d'un pays à l'autre.

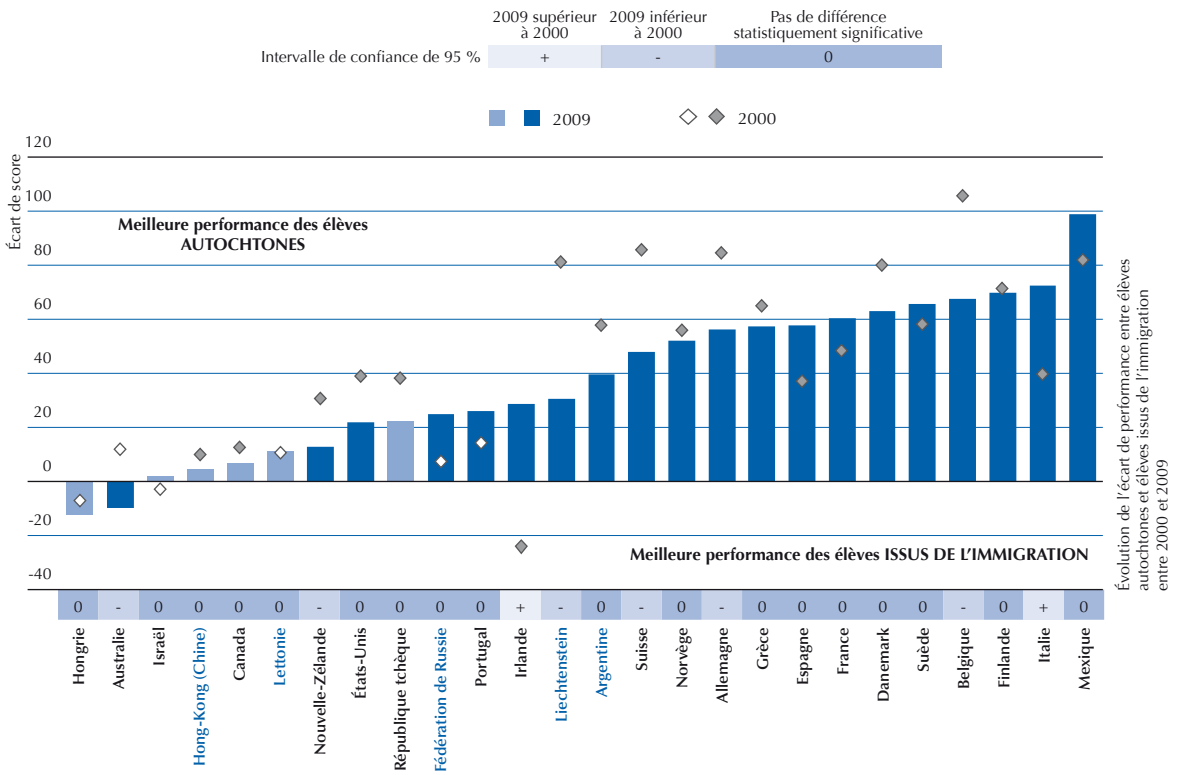
Dans 9 pays, le pourcentage d'élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation a augmenté d'au moins 1 point de pourcentage. Par conséquent, en Nouvelle-Zélande, au Canada et en Allemagne, et dans les pays partenaires, en Bulgarie, le pourcentage d'élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation est désormais égal ou supérieur à 10 %. Dans d'autres pays faisant état d'une augmentation analogue, ce pourcentage est moins élevé.

Dans les pays de l'OCDE qui affichent une proportion supérieure à la moyenne d'élèves ne parlant pas la langue de l'évaluation en famille, cette proportion est passée de 17 % à 9 % en Australie ; de 18 % à 14 % en Italie ; et de 19 % à moins de 16 % en Suisse.

Dans les 32 pays présentant une performance en compréhension de l'écrit comparable entre les élèves dont la langue parlée en famille est la langue de l'évaluation et les autres élèves, 4 pays affichent une diminution de l'avantage de performance des élèves qui parlent la langue de l'évaluation en famille ; on constate l'inverse dans 3 autres pays (voir le tableau V.4.5).

■ Figure V.4.7 ■

Ascendance autochtone ou allochtone des élèves et performance en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009



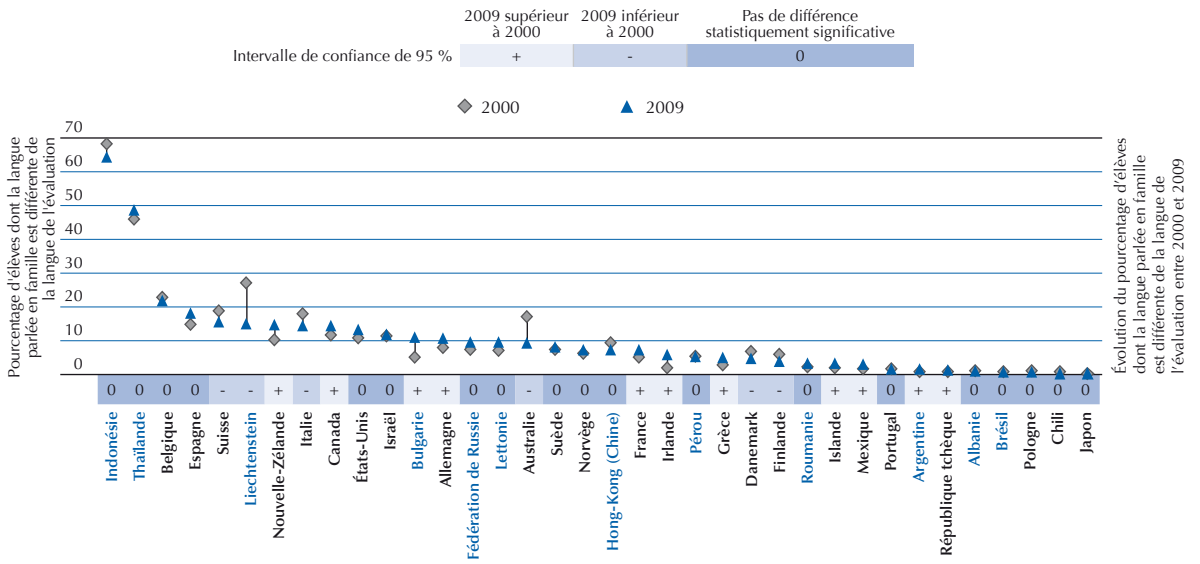
Remarque : les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en couleur plus foncée.
Les pays sont classés par ordre croissant de l'écart de performance entre élèves autochtones et élèves issus de l'immigration en 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.4.4.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367586

L'Allemagne, les États-Unis, la Suisse et le Canada ont vu diminuer l'avantage de performance des élèves dont la langue parlée en famille est identique à la langue de l'évaluation. En Allemagne, aux États-Unis et en Suisse, cette tendance découle majoritairement de l'amélioration de la performance des élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation. Au Canada, cette évolution résulte d'une part, d'une régression de la performance des élèves qui parlent la langue de l'évaluation en famille, et d'autre part, d'une amélioration de la performance des autres élèves. Dans l'ensemble de ces pays, l'avantage de performance reste relativement élevé (supérieur à 30 points), à l'exception du Canada, où il a chuté de 35 à 18 points.

L'Irlande, la Belgique et, dans les pays partenaires, la Roumanie, sont les seuls pays où l'avantage de performance a augmenté chez les élèves qui parlent la langue de l'évaluation en famille[7]. En Belgique, l'écart de performance, déjà considérable en 2000, s'est encore creusé en raison d'une régression notable de la performance des élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation. Si, en 2000, l'avantage de performance des élèves dont la langue parlée en famille est identique à la langue de l'évaluation n'était pas statistiquement significatif en Roumanie et en Irlande, c'est désormais le cas. En Irlande, le nombre d'élèves qui parlent une langue différente de la langue de l'évaluation a toutefois augmenté ; les résultats du cycle PISA 2000 étaient donc considérablement différents de ceux du cycle PISA 2009. En Roumanie, le pourcentage relativement restreint d'élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation a connu une diminution de sa performance de 82 points, tandis que la performance des autres élèves est restée sensiblement identique.

■ Figure V.4.8 ■

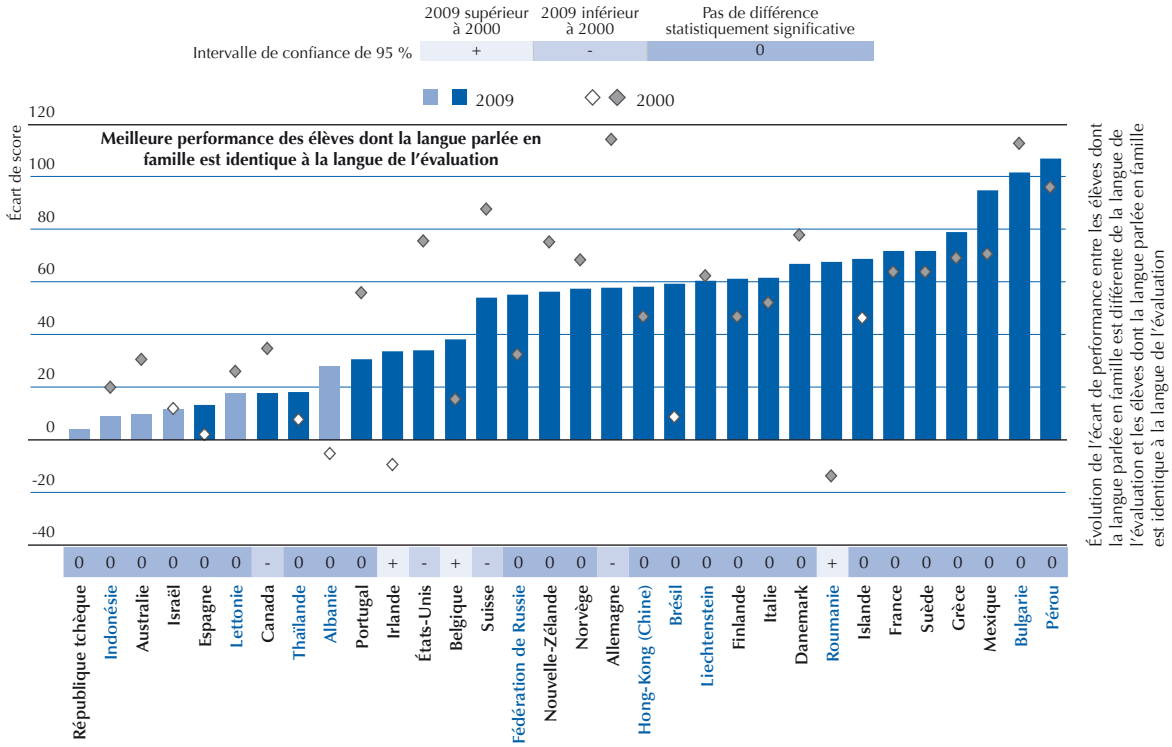
Pourcentage d'élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation en 2000 et 2009



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation en 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.4.5.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367586

■ Figure V.4.9 ■

Langue parlée en famille et performance en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009



Remarque : les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart de performance entre les élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation et les élèves dont la langue parlée en famille est identique à la langue de l'évaluation en 2009.

Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.4.5.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367586



Notes

1. La méthode de modélisation multiniveau utilisée lors de l'enquête PISA a été mise à jour depuis 2000 : les résultats de la décomposition de la variance des rapports PISA 2000, 2003 et 2006 ne sont donc pas directement comparables à ceux présentés dans le présent rapport. Ce rapport utilise des pondérations tant au niveau Élève qu'au niveau Établissement, alors que seules les pondérations de niveau Élève entraient auparavant en ligne de compte. Le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître) décrit de façon exhaustive les méthodes de pondération appliquées aux données du cycle 2009.

2. Ces résultats sont affectés par les différences en termes de définition et d'organisation des établissements au niveau national, ainsi que par les unités choisies à des fins d'échantillonnage. Par exemple, dans certains pays, des établissements ont été échantillonnés comme unités administratives (même s'ils comptent plusieurs implantations différentes, comme en Italie), alors que dans d'autres, des établissements ont été échantillonnés comme des composantes de groupes scolaires plus larges qui accueillent des jeunes de 15 ans, comme des bâtiments scolaires ou encore comme des entités administratives (dirigées par un chef d'établissement). L'annexe A2 et le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître) expliquent la façon dont les établissements sont définis. Par ailleurs, la variance intra-établissement comprend la variation de la performance entre classes et entre élèves en raison du mode d'échantillonnage des élèves.

3. Divers aspects du milieu socio-économique sont en étroite corrélation et sont résumés dans un indice unique, l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* (SESC). Cet indice générique est conçu de sorte que deux tiers environ des effectifs d'élèves de l'OCDE se situent entre les valeurs -1 et 1, et que l'indice moyen (c'est-à-dire calculé compte tenu des effectifs d'élèves tous pays de l'OCDE confondus) est égal à 0 et l'écart type, à 1. L'annexe A1 décrit en détail la façon dont l'indice SESC a été élaboré au fil des enquêtes PISA, de sorte que ses valeurs soient comparables entre 2000 et 2009.

4. Le degré de corrélation est mesuré par un coefficient d'une régression linéaire de la performance en compréhension de l'écrit sur l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* des élèves.

5. La performance des élèves est analysée uniquement pour les pays qui comptent au moins 30 élèves, issus de 5 établissements différents, qui sont comparés à d'autres élèves. Ceci signifie que pour être inclus à cette analyse, un échantillon d'élèves d'un pays donné doit comprendre au moins 30 élèves issus de l'immigration et provenant de 5 établissements différents. De même, afin de formuler des comparaisons de performance valides dans la section suivante, l'échantillon doit inclure au moins 30 élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation et qui sont issus de 5 établissements différents. Cette règle s'applique aux données de chaque évaluation PISA : pour les comparaisons de la performance en compréhension de l'écrit, elle s'applique donc aux enquêtes PISA 2000 et PISA 2009.

6. Certains pays ont administré l'enquête PISA dans plusieurs langues.

7. En Irlande, les élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation regroupent les élèves qui ne parlent ni anglais ni irlandais en famille (3.7 % de l'ensemble des élèves), ceux qui parlent irlandais en famille tout en ayant passé l'évaluation en anglais (0.5 %), et enfin, ceux qui parlent anglais en famille tout en ayant passé l'évaluation en irlandais (1.8 %).



Encadré V. F **Le Chili**

La performance moyenne du Chili en compréhension de l'écrit a augmenté de 40 points entre 2000 et 2009 : il s'agit de la deuxième amélioration la plus marquée dans les pays participant au PISA sur cette période (voir la figure V.2.1 et le tableau V.2.1). Bien que sa performance moyenne se situe toujours en deçà de la moyenne de l'OCDE, le Chili est désormais plus performant que l'Argentine, la Bulgarie, le Mexique, la Roumanie et la Thaïlande, pays dont la performance était égale ou supérieure en 2000 (voir la figure V.2.3).

L'ensemble de la distribution de la performance a bénéficié d'une amélioration, mais celle-ci est néanmoins plus marquée chez les élèves les moins performants. La performance de ces élèves a augmenté de 51 points depuis 2000, tandis que la proportion d'élèves dont la performance en compréhension de l'écrit est inférieure au niveau 2 de compétence a diminué de 17.6 points de pourcentage. En 2009, 30.6 % des élèves de 15 ans affichaient une performance inférieure au niveau 2 de compétence, contre près de 50 % en 2000. En revanche, l'évolution aux niveaux supérieurs de la distribution de la performance est moins prononcée : le pourcentage d'élèves les plus performants, évalué par la proportion d'élèves dont la performance est au moins égale au niveau 5 de compétence, n'a augmenté que de 0.8 point de pourcentage (voir les figures V.2.4 et V.2.5, et le tableau V.2.2).

Suite à cette amélioration plus marquée chez les élèves les moins performants, la variance totale a diminué significativement au Chili, comblant en partie l'écart entre les élèves les plus performants et les élèves les moins performants (voir la figure V.4.1 et le tableau V.4.1). Et puisque les élèves les moins performants sont plus susceptibles d'être issus d'un milieu défavorisé, le niveau d'équité au Chili a également augmenté (voir la figure V.4.4 et le tableau V.4.3). L'écart de score associé à la progression d'une unité de l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* a diminué de 8 points.

Dans les années 80, le Chili est parvenu à universaliser l'éducation ; au cours des années suivantes, le pays a dû relever le défi d'une éducation de qualité pour tous. Depuis le retour à la démocratie dans les années 90, plusieurs politiques et programmes ont été adoptés et instaurés afin d'augmenter la qualité et la performance pédagogiques. La plupart de ces politiques ciblent les établissements les moins performants et les plus défavorisés dont la performance, comme le montre l'enquête PISA 2000, est celle qui nécessite la plus forte amélioration (voir Cox [2003] pour une étude des politiques d'éducation au Chili).

Parmi les programmes qui ciblent spécifiquement les élèves les moins performants et les plus défavorisés, citons les programmes *P900 escuelas*, au début des années 90, et *Programa de Mejoramiento de la Educación con Calidad y Equidad* (MECE) quelques années plus tard. Le programme P900 était axé sur les 10 % d'établissements primaires les moins performants ; des formateurs issus de la même communauté y fournissaient une assistance technique aux enseignants. Ces établissements ont également reçu des aides matérielles et des ressources pédagogiques. Le programme MECE s'inscrivait dans le cadre d'une approche plus approfondie d'assistance aux établissements : il visait à améliorer les ressources et les infrastructures scolaires, la formation des enseignants et la gestion des établissements d'enseignement, mais aussi à fournir aux établissements la capacité d'élaborer leurs propres programmes d'éducation. Ce programme a été mis en place progressivement au sein du système d'éducation, commençant par les établissements les moins performants pour toucher les établissements les plus performants par la suite. Dans les années 90, certaines classes des premières années de l'enseignement primaire ont été équipées de livres afin de créer des bibliothèques au sein même des classes et les établissements publics ou privés subventionnés par l'État ont reçu des manuels scolaires pour les donner aux élèves. Ces manuels devenaient alors la propriété des élèves, de sorte que même les foyers les plus défavorisés pouvaient posséder un ensemble d'ouvrages dont toute la famille pouvait profiter.

Le gouvernement du Chili a également considérablement augmenté ses dépenses en faveur de l'éducation à partir des années 90. Les dépenses totales consacrées à l'enseignement primaire et secondaire ont plus que doublé entre 1995 et 2007 (voir *Regards sur l'éducation 2010*, tableau B1.5, p. 207) et le salaire des enseignants a augmenté de plus de 7.7 % en termes réels entre 2000 et 2006 (voir *Regards sur l'éducation 2002*, tableau D6.1, p. 339 et *Regards sur l'éducation 2008*, tableau D3.1, p. 452).

Par ailleurs, des réformes des programmes ont été instaurées à la fin des années 90. Suite aux résultats de l'enquête PISA 2000, qui mettaient en évidence un faible niveau de compétences effectives en compréhension de l'écrit chez les élèves chiliens, des réformes des programmes des cours de la langue d'enseignement ont …

préféré mettre l'accent non pas sur la littérature et la grammaire, mais plutôt sur la compréhension de l'écrit et la communication, deux compétences plus proches de celles évaluées par l'enquête PISA en compréhension de l'écrit (Gysling, 2003).

D'autres politiques plus globales mises en œuvre dans l'optique d'améliorer les performances pédagogiques comprennent l'augmentation du nombre d'heures de cours en 1997, en passant d'une journée axée sur deux périodes de cours à une journée complète de cours pour l'ensemble des élèves. En 1998, les scores à l'évaluation nationale des performances pédagogiques (SIMCE) ont considérablement augmenté. Depuis 1995, les résultats au niveau Établissement de cette évaluation sont publiés et les établissements reçoivent un retour d'information individuel. Les enseignants des établissements publics subissent une évaluation approfondie qui intègre une inspection en classe, la planification de cours et l'analyse d'un portfolio (*Docente Más*). Les enseignants qui échouent à cette évaluation peuvent opter pour une formation gratuite. Si un enseignant échoue trois fois, il est révoqué. À l'aide des données sur les résultats scolaires des élèves issues de l'évaluation SIMCE et d'autres informations, les établissements sont classés au sein du système *Sistema Nacional de Evaluación Docente* (SNED), qui attribue des ressources supplémentaires aux établissements les plus performants, où elles peuvent être affectées directement aux enseignants. Un deuxième programme d'évaluation des enseignants, le programme *Asignación de Excelencia Pedagógica*, ouvert à tous les enseignants sur la base du volontariat, récompense l'excellence pédagogique des enseignants par des augmentations de salaire.

Les élèves évalués lors de l'enquête PISA 2000 n'ont été affectés au début de leur scolarité que par quelques programmes parmi ceux susmentionnés. En revanche, les élèves évalués lors de l'enquête PISA 2009 ont débuté leur scolarité à la fin des années 90 et ont bénéficié de ces programmes tout au long de leur scolarité. Bon nombre des programmes qui visent à améliorer la performance pédagogique (et notamment la performance en compréhension de l'écrit) mettaient l'accent sur les élèves les moins performants et les plus défavorisés au niveau de l'enseignement primaire.

La mise en place d'allocations au début des années 80 a favorisé l'augmentation du nombre d'établissements d'enseignement privés dans le pays et a contribué à universaliser l'accès à l'éducation. Depuis l'apparition des allocations, la fréquentation des établissements privés subventionnés par l'État et des établissements privés indépendants a augmenté, au détriment des établissements publics (Carnoy, 1998). Ainsi, la fréquentation des établissements privés subventionnés par l'État est passée de 32.8 % des élèves de 15 ans en 2000 (*Base de données PISA 2000*) à 49.2 % en 2009 (voir le volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*, et le tableau IV.3.9), soit une augmentation de 16.4 points de pourcentage.

Si certaines études ne montrent aucun impact des allocations sur la performance (Hsieh et Urquiola, 2006), d'autres constatent des effets positifs (Anand, Mizala et Repetto, 2006). Ces effets se montent à une amélioration d'environ 0.14 écart type, valeur dérisoire en comparaison à l'augmentation de 40 points observée au Chili entre 2000 et 2009 (voir la figure V.2.1 et le tableau V.2.1). On remarque davantage l'effet des allocations dans la composition socio-économique des établissements : le programme d'allocations a engendré une plus forte ségrégation des établissements selon la performance scolaire et le milieu socio-économique (Hsieh et Urquiola, 2006 ; Belley, 2007 ; et volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*).

Malgré l'amélioration impressionnante de la performance du Chili en compréhension de l'écrit, l'enquête PISA 2009 montre que ce pays reste néanmoins à la traîne, en deçà de la moyenne de l'OCDE, et que les compétences de base en compréhension de l'écrit font toujours défaut à 3 élèves sur 10. L'amélioration des objectifs pédagogiques au Chili est l'une des priorités du gouvernement et de l'opinion publique. Des politiques et des programmes visent toujours à améliorer la qualité de l'éducation, notamment pour les élèves les moins performants et/ou issus d'un milieu défavorisé. Par exemple, le programme d'allocations a été repensé de sorte que celles-ci sont désormais pondérées en fonction du milieu socio-économique de l'élève. Les établissements ne peuvent opérer une sélection des élèves selon leur milieu socio-économique ou leurs résultats scolaires au niveau de l'enseignement primaire ; ils ne peuvent pas non plus transférer les élèves avant de leur avoir donné la possibilité de redoubler. Des programmes d'incitation visent à attirer des diplômés de l'enseignement supérieur mieux qualifiés vers le corps enseignant : les étudiants ont la possibilité de suivre des études pédagogiques financées par le gouvernement à la condition d'enseigner par la suite dans des établissements publics ou privés subventionnés par l'État pendant un certain nombre d'année après obtention de leur diplôme.



5

Tendances des attitudes à l'égard de la lecture et des relations entre les élèves et le milieu scolaire

Les attitudes des élèves à l'égard de la lecture ont-elles évolué avec le temps ? Le présent chapitre décrit d'une part les tendances de la lecture par plaisir observées entre 2000 et 2009 chez les élèves, et d'autre part, l'évolution de l'écart entre les sexes en ce qui concerne les préférences et la performance en lecture sur cette même période. Enfin, il aborde les tendances des relations entre enseignants et élèves, et du climat de discipline au sein des classes.



TENDANCES DE L'ENGAGEMENT DANS LA LECTURE

Évolution de la lecture par plaisir

Les élèves qui font preuve d'un engagement marqué dans de nombreuses activités de lecture tout en adoptant des stratégies d'apprentissage spécifiques sont plus susceptibles d'être des apprenants efficaces et performants. Des études montrent également un degré élevé de corrélation entre les pratiques de lecture, la motivation et les compétences chez les adultes (OCDE et Statistiques Canada, 2000). Les résultats présentés dans le volume III, *Apprendre à apprendre*, indiquent que la lecture par plaisir est corrélée à un niveau élevé de compétence en compréhension de l'écrit. Selon des données présentées dans le volume III, lors des épreuves PISA de compréhension de l'écrit, l'un des principaux facteurs qui distingue les élèves les plus performants des élèves les moins performants est le fait de lire quotidiennement par plaisir, et non le temps consacré à la lecture.

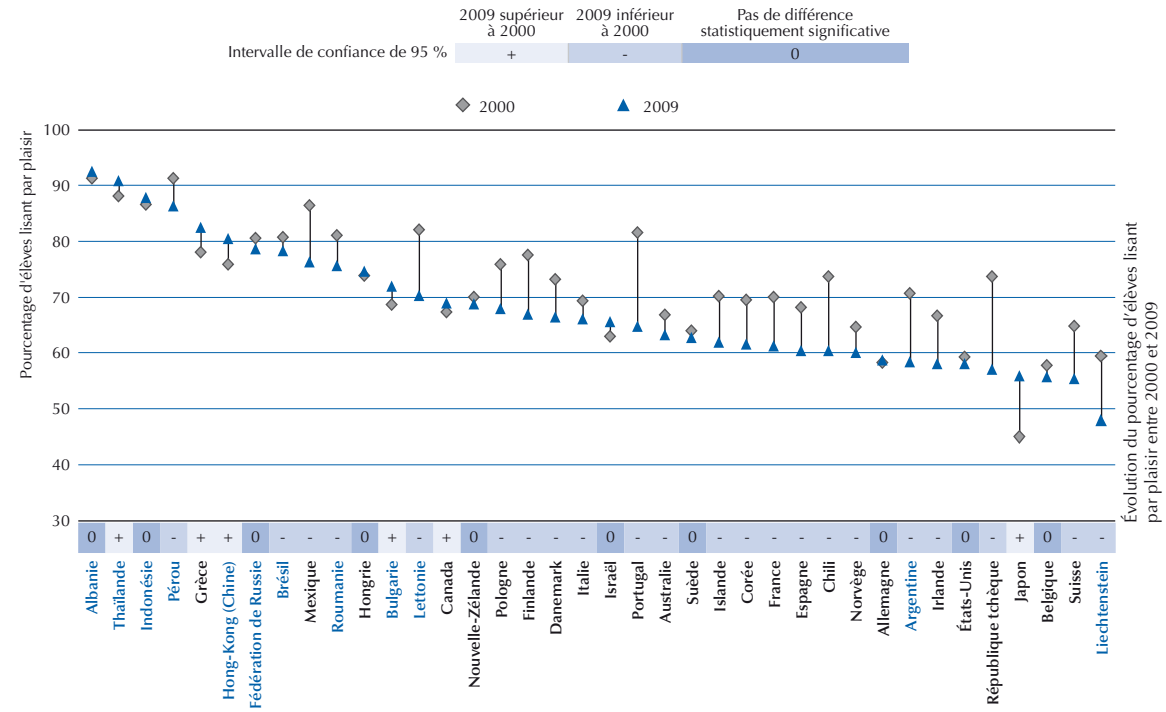
L'enquête PISA 2009 a demandé aux élèves d'indiquer le temps qu'ils consacrent habituellement à la lecture par plaisir. Puisque cette question était déjà incluse à l'enquête PISA 2000, les réponses des élèves sont comparables entre ces deux cycles. Les élèves ont été classés en deux catégories : ceux qui lisent par plaisir, et les autres.

En 2009, les élèves de 15 ans tendaient à montrer moins d'enthousiasme à l'égard de la lecture qu'en 2000. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui indiquent lire quotidiennement par plaisir a diminué, en moyenne, de 5 points de pourcentage (voir le tableau V.5.1). En 2000, cette proportion se montait à 69 % ; en 2009, elle était descendue à 64 %. Entre 2000 et 2009, 22 pays ont vu diminuer leur pourcentage d'élèves lisant par plaisir. Tous les pays ne sont toutefois pas dans ce cas : les tendances de lecture sont restées identiques dans 10 pays. En 2009, au Japon, en Grèce et au Canada, et dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), en Bulgarie et en Thaïlande, la proportion d'élèves lisant quotidiennement par plaisir est même supérieure à celle de 2000 (voir la figure V.5.1).

Certains pays qui affichent une diminution de leur proportion d'élèves lisant par plaisir entre 2000 et 2009, sont des pays où cette proportion est comparativement élevée. Au Portugal, en Finlande et au Mexique, et dans les pays

■ Figure V.5.1 ■

Pourcentage d'élèves lisant par plaisir en 2000 et 2009



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves lisant par plaisir en 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.5.1.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367605



partenaires, en Lettonie, le pourcentage relativement élevé (supérieur à 75 % en 2000) d'élèves lisant par plaisir a diminué de plus de 10 points de pourcentage.

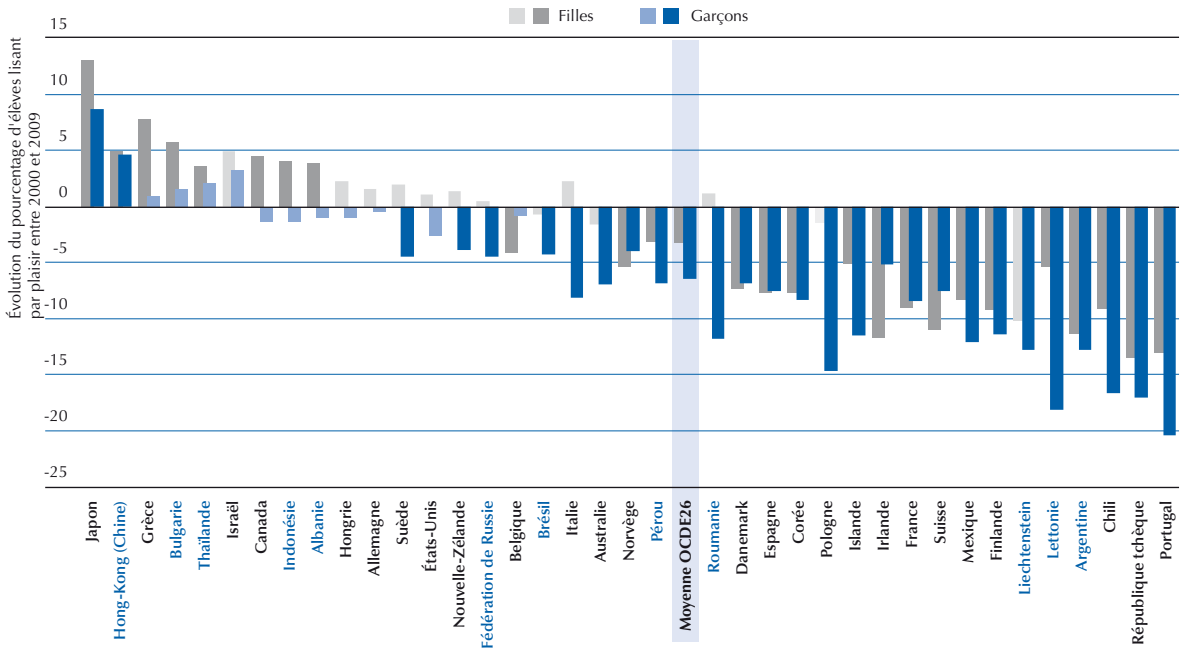
Le Japon est le seul pays où, en 2009, moins de deux tiers des élèves lisent quotidiennement par plaisir, malgré une nette augmentation par rapport au niveau de 2000. Le Japon présentait la plus faible proportion d'élèves lisant par plaisir en 2000, et cette amélioration de 11 points de pourcentage ne lui permet pas d'atteindre la moyenne pour autant.

Parmi les élèves lisant par plaisir, les filles sont nettement plus nombreuses que les garçons. Dans les pays de l'OCDE, 74 % des filles, en moyenne, lisent quotidiennement par plaisir, contre seulement 54 % des garçons : l'écart entre les sexes se monte à 20 points de pourcentage (voir le tableau V.5.1). Entre 2000 et 2009, cet écart s'est creusé de 3 points de pourcentage dans les pays de l'OCDE : en 2000, 60 % des garçons et 77 % des filles lisaient par plaisir ; en 2009, ils ne sont plus que 54 % et 74 %, respectivement. Il est intéressant de souligner que bien qu'en moyenne, le pourcentage d'élèves des deux sexes qui lisent par plaisir en 2009 soit plus faible qu'en 2000, l'écart entre les sexes s'est creusé en raison d'une diminution plus marquée chez les garçons. En d'autres termes, les garçons ont davantage régressé en lecture que les filles. L'évolution de l'écart entre les sexes en ce qui concerne la lecture par plaisir entre 2000 et 2009 varie considérablement d'un pays à l'autre (voir la figure V.5.2). Bien que dans la majorité des pays, le pourcentage de garçons lisant par plaisir ait diminué entre 2000 et 2009, la tendance est moins constante chez les filles.

Parmi les 38 pays présentant des résultats valides pour les enquêtes PISA 2000 et PISA 2009, seuls 2 pays ont connu une augmentation de leur proportion de garçons lisant par plaisir. Au Japon, l'augmentation de cette proportion est de 9 points de pourcentage ; à Hong-Kong (Chine) [économie partenaire], elle est de 5 points de pourcentage. Au Japon, cette augmentation est encore plus prononcée chez les filles, creusant ainsi l'écart entre les sexes. À Hong-Kong (Chine), les filles et les garçons ont augmenté leurs habitudes de lecture de façon analogue : l'écart entre les sexes reste donc stable, aux alentours de 8 points de pourcentage. Dans 11 pays, et notamment, dans les pays de l'OCDE, en Belgique, au Canada, en Allemagne, en Grèce, en Hongrie, en Israël et aux États-Unis, la proportion de garçons lisant par plaisir est restée stable. Dans 25 pays, cette proportion a diminué depuis 2000. C'est au Portugal, en

■ Figure V.5.2 ■

Évolution du pourcentage de filles et de garçons lisant par plaisir entre 2000 et 2009



Remarque : les évolutions de pourcentage statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.
Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution du pourcentage d'élèves, filles et garçons confondus, lisant par plaisir entre 2000 et 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.5.1.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367605



République tchèque et au Chili, et dans les pays partenaires, en Lettonie, que la diminution est la plus forte. Dans ces pays, le pourcentage de garçons lisant par plaisir a diminué d'au moins 15 points de pourcentage, pour se situer désormais entre 44 % et 55 %. Dans les autres pays ayant connu une diminution de leur pourcentage de garçons lisant par plaisir, citons : la Suisse, et dans les pays partenaires, l'Argentine et le Liechtenstein, où ce pourcentage est désormais inférieur ou égal à 50 % ; ainsi que l'Islande, la Finlande, la France, l'Italie, l'Espagne, l'Australie, l'Irlande, la Suède et la Norvège, où il est désormais inférieur ou égal à 55 %.

Le pourcentage de filles lisant par plaisir a diminué dans 17 pays (voir la figure V.5.2). En République tchèque, au Portugal, en Irlande et en Suisse, et dans les pays partenaires, en Argentine, cette proportion a connu une diminution comprise entre 11 et 13 points de pourcentage, pour se rapprocher désormais de 70 %. Seule exception à cette tendance, le Portugal, dont le pourcentage global, proche de 80 %, dépasse largement la moyenne de l'OCDE de 74 %. Dans 12 autres pays, la proportion de filles lisant par plaisir a diminué de jusqu'à 10 points de pourcentage. Cette proportion est restée identique dans 13 pays de l'OCDE, et a augmenté dans 8 pays. Elle dépasse désormais 80 % en Grèce et au Canada, et dans les pays et économies partenaires, en Bulgarie, à Hong-Kong (Chine), en Indonésie, en Albanie et en Thaïlande. Au Japon, malgré la plus forte augmentation, cette proportion reste néanmoins inférieure à 60 %.

Évolution du plaisir de la lecture chez les élèves

Les réponses des élèves à des affirmations décrivant leur attitude à l'égard de la lecture contribuent à évaluer dans quelle mesure ils prennent du plaisir à lire. Par exemple, l'enquête PISA a demandé aux élèves d'exprimer leur degré d'assentiment (« pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord ») avec des affirmations telles que « je ne lis que si j'y suis obligé(e) » ou « j'aime parler de livres avec d'autres personnes ». Les réponses des élèves à ces questions peuvent être résumées par le biais d'un indice : la moyenne du degré de plaisir de la lecture (qui représente donc l'élève moyen) est égale à 0, et deux tiers environ des effectifs d'élèves de l'OCDE se situent entre -1 et 1 (l'écart type de l'indice est égal à 1).

Dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves qui indiquent qu'ils ne lisent que s'ils y sont obligés a augmenté de 4 points de pourcentage, en moyenne, entre 2000 et 2009 : en 2000, 36 % des élèves des pays de l'OCDE étaient dans ce cas, contre 40 % en 2009. La proportion d'élèves qui indiquent lire uniquement s'ils y sont obligés a augmenté dans 21 pays : cette augmentation est particulièrement marquée (supérieure à 10 points de pourcentage) au Mexique, en Islande, en Corée et en République tchèque, et dans les pays partenaires, en Indonésie, au Pérou, en Albanie et au Liechtenstein. En 2009, plus d'un élève sur deux en Corée et au Liechtenstein indiquait ne lire que s'il y était obligé. Au Chili et, dans les pays partenaires, en Thaïlande, au Brésil et en Roumanie, le pourcentage d'élèves qui indiquent ne lire que s'ils y sont obligés a cependant diminué de plus de 10 points de pourcentage entre 2000 et 2009 (voir le tableau V.5.3).

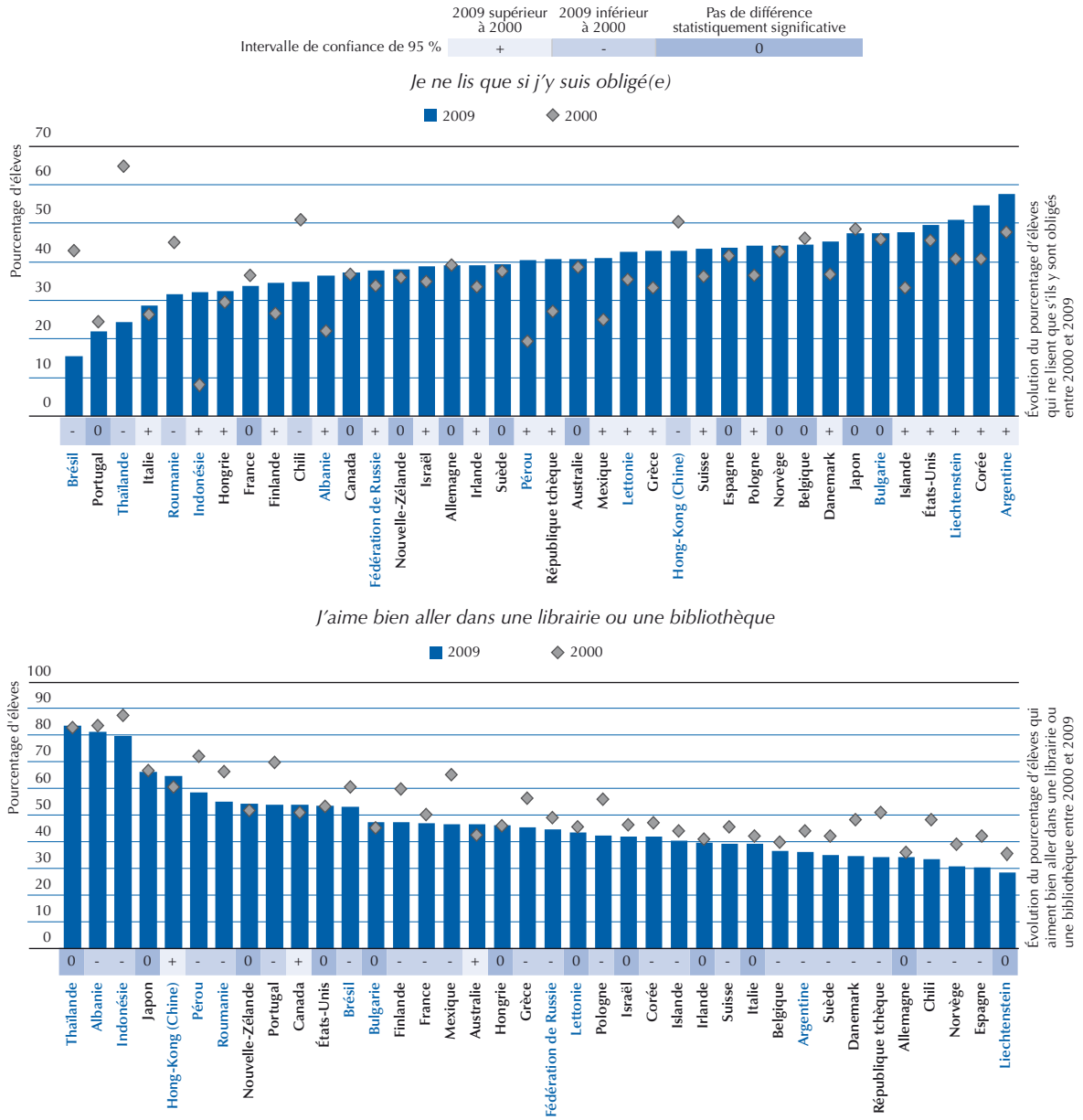
L'augmentation globale du pourcentage d'élèves qui indiquent lire uniquement s'ils y sont obligés s'accompagne d'une vaste régression du nombre d'élèves qui indiquent qu'ils aiment aller dans une librairie ou une bibliothèque. En 2000, 49 % des élèves déclaraient aimer aller dans une librairie ou une bibliothèque, contre seulement 43 % en 2009, soit une diminution de 6 points de pourcentage. Cette régression est particulièrement marquée au Mexique, en République tchèque, au Portugal, au Chili, au Danemark, en Pologne, en Finlande, en Espagne et en Grèce, et dans les pays partenaires, au Pérou et en Roumanie. La proportion d'élèves qui aiment aller dans une librairie ou une bibliothèque n'a augmenté qu'en Australie et au Canada, et dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine).

La figure V.5.4 décrit l'évolution de l'*indice de plaisir de la lecture* parmi les différents pays ayant participé aux cycles PISA 2000 et PISA 2009 (voir également le tableau V.5.2). Contrairement à la section ci-dessus, qui s'intéresse à la lecture par plaisir, cet indice résume dans quelle mesure les élèves prennent du plaisir à lire. De manière générale, dans les 26 pays présentant des données comparables, le plaisir de la lecture a régressé. Dans certains pays, les élèves montraient davantage d'enthousiasme envers la lecture en 2000 en comparaison à 2009 ; dans d'autres pays, la tendance est inversée. Le plaisir de la lecture a augmenté en Allemagne, au Canada, en Nouvelle-Zélande, au Japon et en Corée, et dans les pays et économies partenaires, en Thaïlande, à Hong-Kong (Chine), en Albanie et au Brésil. Dans 15 pays, le plaisir de la lecture est resté sensiblement identique ; il a cependant diminué dans 14 autres pays. C'est en République tchèque, au Mexique et en Finlande que la diminution est la plus marquée (équivalente à au moins un cinquième d'un écart type de l'indice).

■ Figure V.5.3 ■

Pourcentage d'élèves qui ne lisent que s'ils y sont obligés et pourcentage d'élèves qui aiment bien aller dans une librairie ou une bibliothèque en 2000 et 2009

Pourcentage d'élèves indiquant être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour les activités de lecture suivantes



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves pour ces items en 2009.

Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.5.3.

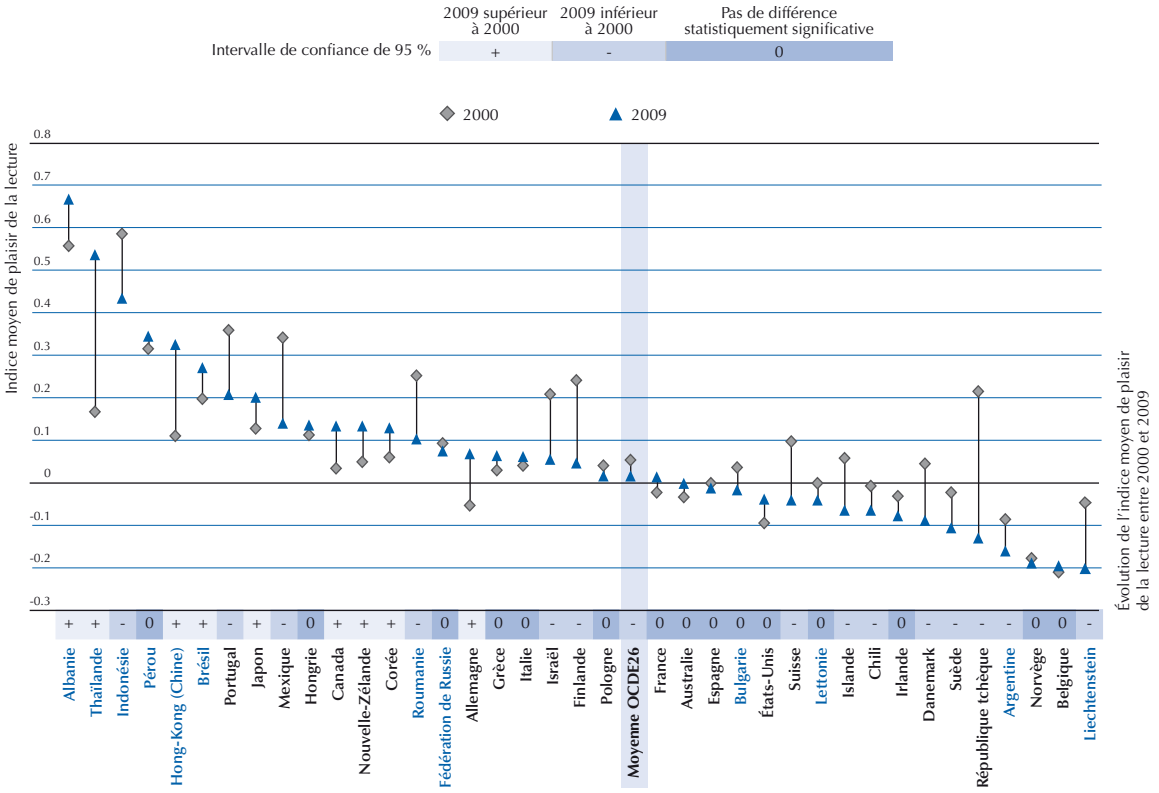
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367605

L'écart entre les sexes en ce qui concerne l'augmentation ou la régression du plaisir de la lecture en 2009 en comparaison à 2000 reflète les résultats obtenus sur cette même période pour l'écart entre les sexes dans la lecture par plaisir. L'enquête PISA 2009 a montré que non seulement les garçons prennent, en moyenne, moins de plaisir à lire que les filles, mais aussi que l'écart entre les sexes se creuse davantage : le plaisir que les garçons prennent à lire va en s'amenuisant, tandis que cette régression est moins marquée chez les filles. Dans certains pays, les filles prennent davantage de plaisir à lire en 2009 que leurs homologues en 2000 (voir le tableau V.5.2). Bien que dans la plupart des pays, le plaisir de la lecture ait davantage diminué chez les garçons que chez les filles, en Irlande, en 2009, les garçons prenaient autant de plaisir à lire qu'en 2000 ; en revanche, le plaisir que les filles prennent à lire a diminué sur cette même période. En République tchèque, en Finlande et au Danemark, les élèves des deux



■ Figure V.5.4 ■

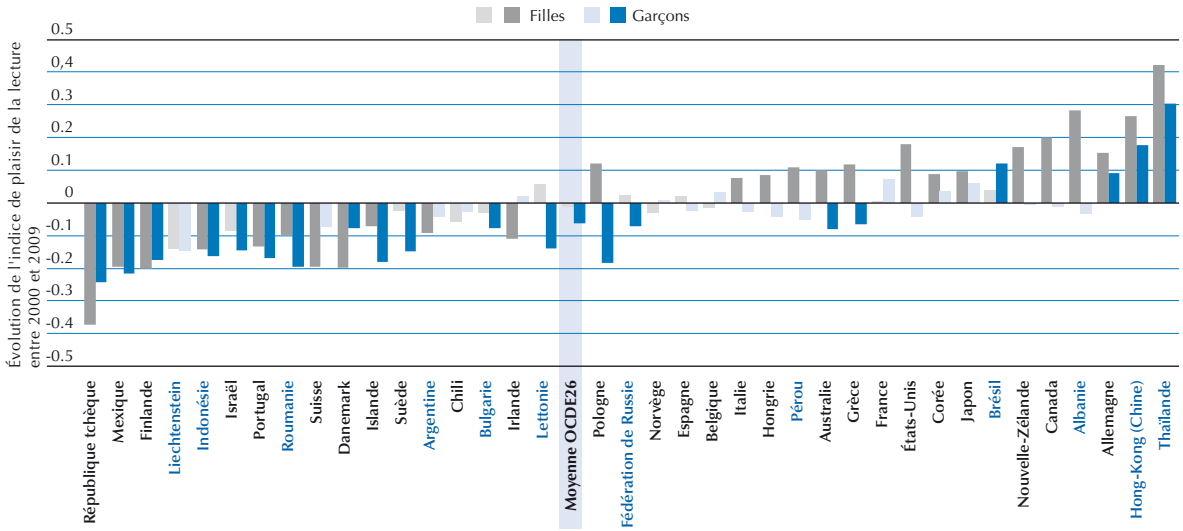
Indice de plaisir de la lecture en 2000 et 2009



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice moyen de plaisir de la lecture en 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.5.2.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367605

■ Figure V.5.5 ■

Évolution de l'indice de plaisir de la lecture selon le sexe entre 2000 et 2009



Remarque : les évolutions statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.
Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution de l'indice moyen de plaisir de la lecture, filles et garçons confondus, entre 2000 et 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.5.2.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367605

sexes font preuve d'un moindre intérêt envers la lecture ; la régression chez les filles est toutefois plus marquée que chez les garçons (voir la figure V.5.5). Dans ces pays, néanmoins, les filles prennent toujours davantage de plaisir à lire que les garçons, bien que l'écart entre les sexes en la matière se soit en partie comblé entre 2000 et 2009.

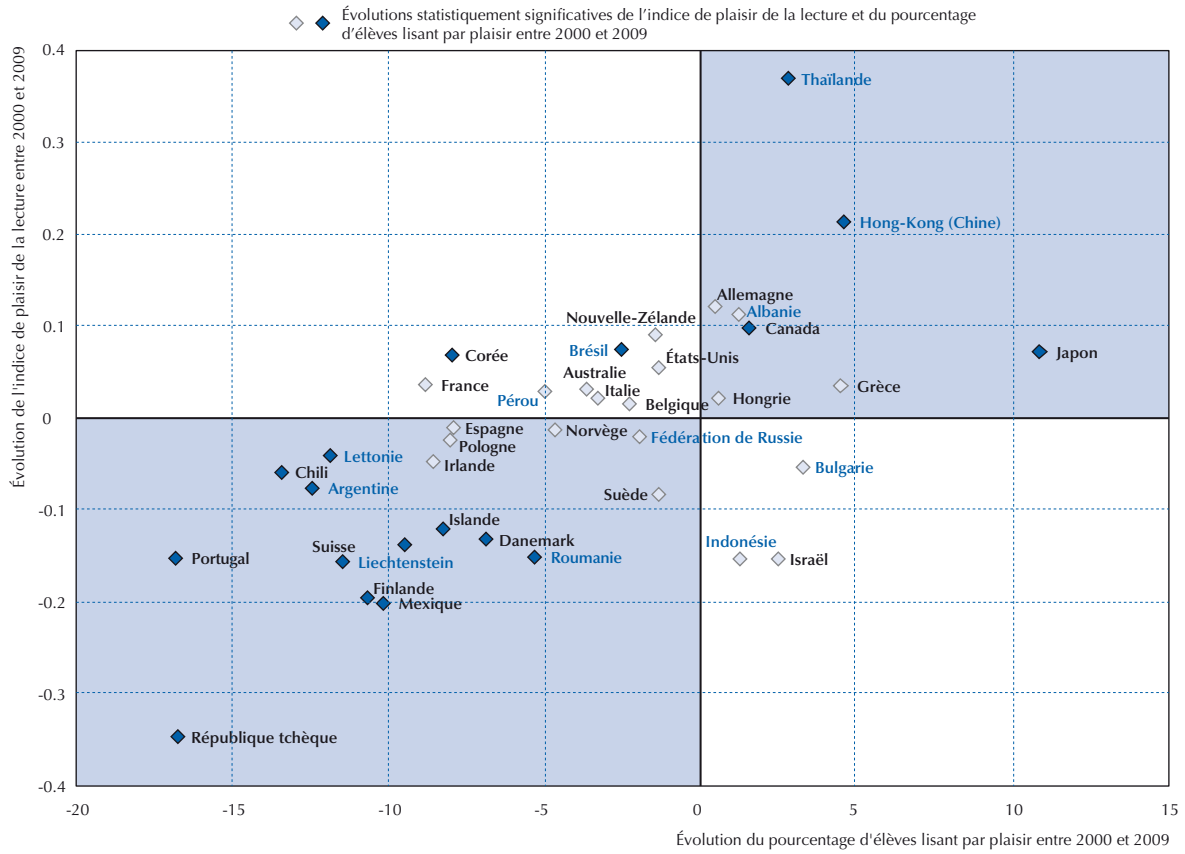
Nombreux sont les pays qui affichent une régression du plaisir de la lecture bien plus prononcée chez les garçons, creusant ainsi l'écart entre les sexes. C'est en Pologne et, dans les pays partenaires, en Albanie, que l'écart entre les sexes s'est le plus creusé en ce qui concerne le plaisir de la lecture. En Albanie, le plaisir que les filles prennent à lire a augmenté entre 2000 et 2009 ; cependant, en 2009, les garçons prenaient, en moyenne, autant de plaisir à lire qu'en 2000. En Pologne, le plaisir que les garçons prennent à lire a diminué ; en revanche, il a augmenté chez les filles.

Les tendances du nombre d'élèves qui déclarent lire par plaisir et du degré de plaisir de la lecture sont étroitement corrélées. Au niveau national, une forte proportion d'élèves qui déclarent lire par plaisir est généralement liée à une forte proportion d'élèves qui indiquent prendre du plaisir à lire. Ces deux aspects sont également corrélés au niveau Élève lors de l'enquête PISA 2009 (voir le volume III, *Apprendre à apprendre*) : les élèves qui lisent par plaisir sont généralement ceux à qui la lecture apporte le plus de plaisir, et une augmentation de la lecture par plaisir est généralement corrélée à une augmentation globale du degré de plaisir de la lecture.

La figure V.5.6 montre l'association entre les tendances de la lecture par plaisir et du plaisir de la lecture chez les élèves. Les pays situés à droite sont ceux dont le nombre d'élèves qui déclarent lire par plaisir en 2009 est supérieur à celui en 2000 ; les pays situés vers le haut sont ceux dont la valeur moyenne du plaisir de la lecture des élèves a augmenté. Il est manifeste que des tendances analogues se dégagent en ce qui concerne la lecture par plaisir et le plaisir de la lecture chez les élèves. Au Canada et au Japon, et dans les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), le pourcentage d'élèves

■ Figure V.5.6 ■

Évolution de l'indice de plaisir de la lecture et de la proportion d'élèves lisant par plaisir entre 2000 et 2009



Remarque : les évolutions de l'indice de plaisir de la lecture et du pourcentage d'élèves lisant par plaisir statistiquement significatives entre 2000 et 2009 sont indiquées en couleur plus foncée.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableaux V.5.1 et V.5.2.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367605

qui lisent par plaisir et le degré de plaisir de la lecture ont, en moyenne, augmenté entre 2000 et 2009. Dans 12 pays, le pourcentage d'élèves qui lisent par plaisir a diminué, tout comme le degré de plaisir de la lecture. La Corée et le Brésil sont les deux seuls pays dont le pourcentage d'élèves qui lisent par plaisir a diminué malgré une augmentation du plaisir moyen de la lecture.

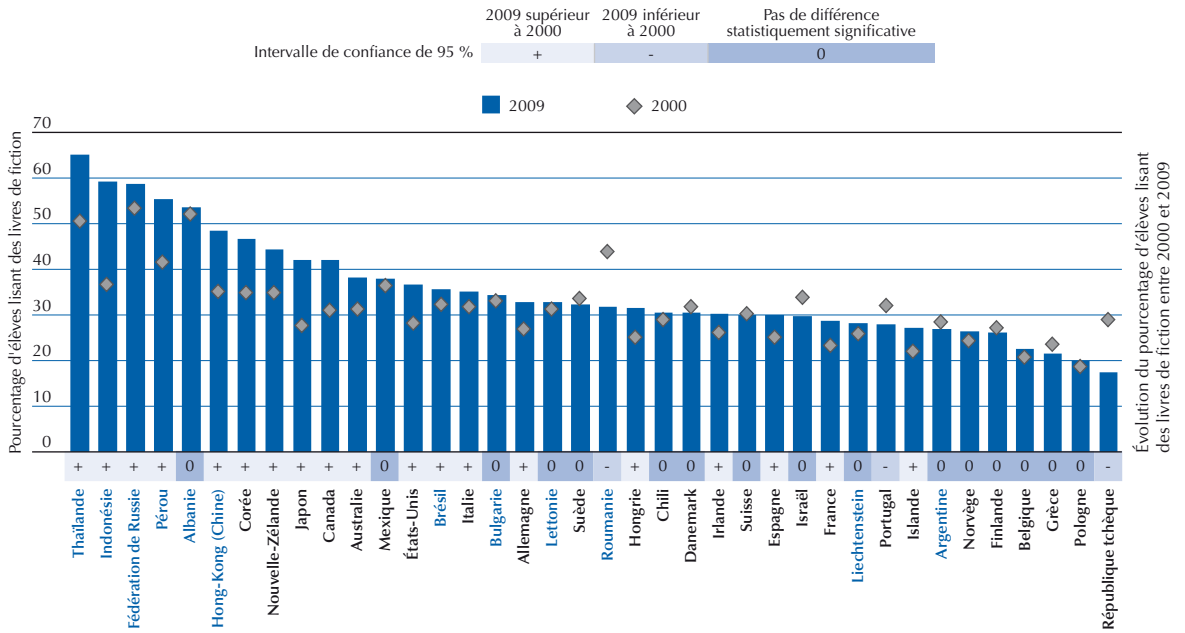
Évolution des textes que les élèves lisent par plaisir

Le volume III, *Apprendre à apprendre*, s'intéresse aux habitudes de lecture des élèves des différents pays et de différents groupes d'élèves au sein de chaque pays. L'enquête PISA a demandé aux élèves d'indiquer la fréquence à laquelle ils lisent volontairement les types de textes suivants : magazines, bandes dessinées, livres de fiction, livres documentaires et journaux. Les catégories de fréquence variaient de « jamais » à « plusieurs fois par semaine ». Les résultats présentés dans les figures V.5.7 et V.5.8, ainsi que dans les tableaux V.5.6, V.5.7, V.5.8 et V.5.9 abordent les écarts entre les élèves qui déclarent lire régulièrement chaque type de texte, c'est-à-dire plusieurs fois par mois ou plusieurs fois par semaine. Il convient d'interpréter les résultats du présent volume sur l'évolution du type de textes que les élèves lisent par plaisir entre 2000 et 2009 à la lumière de l'éventuelle augmentation du temps consacré par les élèves à la lecture en ligne par plaisir. La façon dont les enquêtes PISA 2000 et PISA 2009 évaluent le type de textes que les élèves lisent en ligne n'étant pas comparable, le présent volume ne peut étudier les éventuelles substitutions entre textes imprimés et textes virtuels.

Le chapitre 1 du volume III identifie une corrélation positive particulièrement marquée entre la performance en compréhension de l'écrit et la lecture régulière de livres de fiction, ainsi qu'une corrélation négative entre la performance en compréhension de l'écrit et la lecture régulière de bandes dessinées. Dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves qui indiquent lire régulièrement des livres de fiction a augmenté de 3 points de pourcentage entre 2000 et 2009. Cette augmentation moyenne se retrouve dans la plupart des pays de l'OCDE : la lecture de livres de fiction a régressé dans seulement 3 pays, tandis qu'elle a augmenté dans 19 pays et est restée identique dans les 16 pays restants. En Indonésie (pays partenaire), l'augmentation de la lecture de livres de fiction est particulièrement prononcée : si en 2000, seuls 37 % des élèves de ce pays indiquaient lire régulièrement des livres de fiction, cette proportion se monte à quasiment 60 % en 2009, soit une augmentation de 23 points de pourcentage. Au Japon, en Corée et au Canada, et dans les pays et économies partenaires, en Indonésie, en Thaïlande, au Pérou et

■ Figure V.5.7 ■

Pourcentage d'élèves lisant des livres de fiction en 2000 et 2009

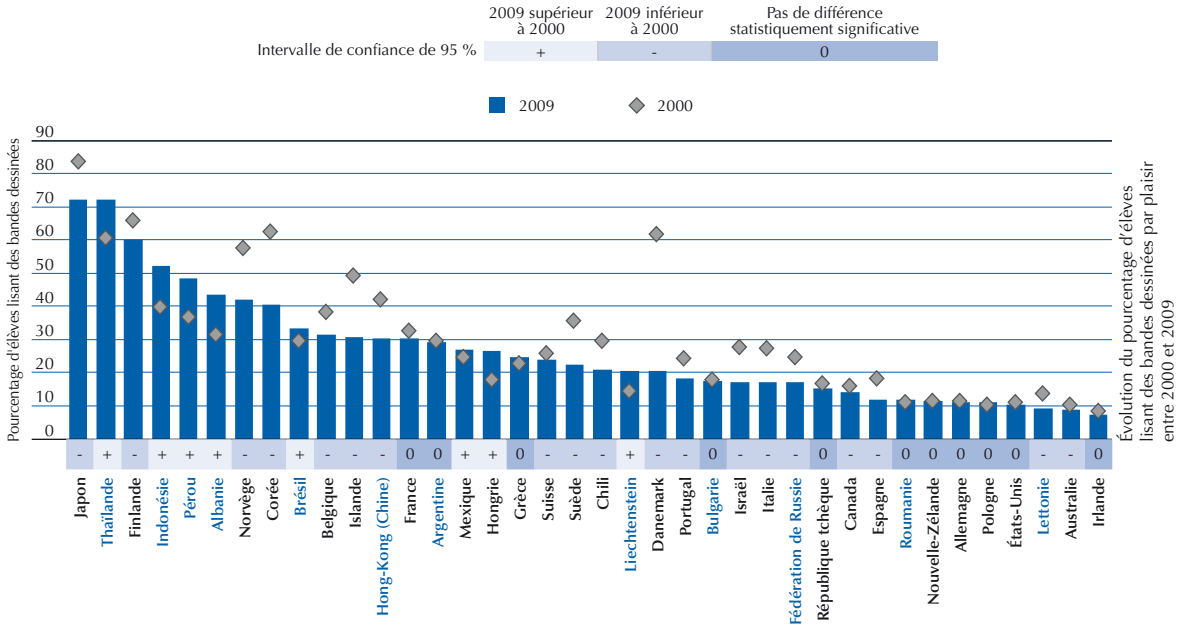


Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves lisant des livres de fiction par plaisir en 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.5.6.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367605

à Hong-Kong (Chine), la proportion d'élèves qui déclarent lire des livres de fiction a augmenté de plus de 10 points de pourcentage entre 2000 et 2009. Bien que dans la majorité de ces pays, seulement un tiers environ des élèves déclaraient lire régulièrement des ouvrages de fiction en 2000, neuf ans plus tard, cette proportion dépasse 4 élèves sur 10 (voir la figure V.5.7 et le tableau V.5.6).

■ Figure V.5.8 ■

Pourcentage d'élèves lisant des bandes dessinées en 2000 et 2009



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves lisant des bandes dessinées par plaisir en 2009.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.5.6.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367605

Le volume III, *Apprendre à apprendre*, identifie des écarts considérables entre les sexes en ce qui concerne le pourcentage d'élèves lisant des livres de fiction : en 2009, dans les pays de l'OCDE, les filles étaient, en moyenne, deux fois plus susceptibles de lire des livres de fiction que les garçons. Le nombre d'élèves des deux sexes lisant des livres de fiction a augmenté entre 2000 et 2009. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de garçons qui indiquent lire des livres de fiction a augmenté de quasiment 3 points de pourcentage ; chez les filles, cette augmentation s'établit à quasiment 4 points de pourcentage. Dans la majorité des pays, cependant, l'augmentation du nombre de filles est supérieure à celle des garçons, exception faite de deux pays : la Fédération de Russie, pays partenaire dont le pourcentage d'élèves lisant des livres de fiction a augmenté de quasiment 8 points de pourcentage chez les garçons et de seulement 3 points de pourcentage chez les filles ; et la Norvège, dont la proportion de garçons lisant des ouvrages de fiction a augmenté de 4 points de pourcentage, tandis que le pourcentage correspondant chez les filles est resté stable. En Suisse, l'écart substantiel entre les sexes en ce qui concerne la lecture de livre de fiction s'est considérablement réduit entre 2000 et 2009. En 2009, quasiment 1 garçon sur 5 déclarait lire régulièrement des livres de fiction (soit une augmentation de plus de 4 points de pourcentage par rapport à 2000), proportion qui se monte à 2 élèves sur 5 chez les filles (soit une diminution de 4 points de pourcentage par rapport à 2000). La République tchèque fait partie des pays dont la proportion d'élèves des deux sexes qui indiquent lire régulièrement des livres de fiction est la plus basse, et dont la régression de la lecture de livres de fiction est particulièrement marquée chez les filles. En 2000, quasiment 45 % des filles déclaraient lire régulièrement des livres de fiction ; en 2009, cette proportion a chuté de 16 points de pourcentage pour atteindre 29 % (voir le tableau V.5.7).

Les élèves font preuve d'un intérêt déclinant envers la lecture régulière de bandes dessinées. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui indiquent lire régulièrement des bandes dessinées a diminué de quasiment 7 points de pourcentage, en moyenne, entre 2000 et 2009. La proportion d'élèves qui indiquent lire régulièrement des bandes dessinées a diminué dans 19 pays ; elle a augmenté dans 8 pays et est restée identique dans les 11 pays restants ayant participé aux enquêtes PISA 2000 et PISA 2009. De manière générale, les pays qui affichent la plus



forte proportion d'élèves lisant régulièrement des bandes dessinées font également partie des pays ayant constaté la plus forte régression de l'engagement des élèves dans la lecture de bandes dessinées. Seule exception, la Thaïlande, où le pourcentage de ces élèves a augmenté de quasiment 12 points de pourcentage, passant de 6 élèves sur 10 en 2000 à 7 sur 10 en 2009. La diminution de la lecture de bandes dessinées est particulièrement marquée au Danemark : si en 2000, quasiment 3 élèves sur 5 lisaient régulièrement des bandes dessinées, 9 ans plus tard, seul 1 élève sur 5 est dans ce cas, soit une diminution de plus de 40 points de pourcentage. La régression du pourcentage d'élèves qui indiquent lire régulièrement des bandes dessinées dépasse également 15 points de pourcentage en Corée, en Islande et en Norvège, qui comptaient de nombreux élèves dans ce cas en 2000 (voir la figure V.5.8 et le tableau V.5.6).

Dans la quasi-totalité des pays ayant participé aux enquêtes PISA 2000 et PISA 2009, on constate une diminution de la proportion d'élèves qui indiquent lire des journaux et des magazines en 2009 par rapport au niveau de 2000. Dans les pays de l'OCDE, le nombre d'élèves qui indiquent lire des magazines a chuté de 10 points de pourcentage ; et la totalité des pays, hormis 9, a connu une diminution de cette activité de lecture. La Thaïlande, le Pérou et l'Indonésie sont les seuls pays dont le pourcentage d'élèves qui indiquent lire régulièrement des magazines a augmenté ; ces 3 pays font partie des pays où moins de 1 élève sur 2 indiquait lire régulièrement des magazines en 2000. De même, dans les pays de l'OCDE, la diminution relativement marquée du pourcentage d'élèves qui déclarent lire des journaux par plaisir était équivalente, en moyenne, à 5 points de pourcentage. Le pourcentage d'élèves qui indiquent lire régulièrement des journaux a augmenté dans 7 pays, est resté identique dans 10 pays, et a diminué dans 21 pays (voir le tableau V.5.6). Chez les filles comme chez les garçons, la diminution du pourcentage d'élèves qui indiquent lire des journaux est comparable et proche de 5 points de pourcentage (voir le tableau V.5.7).

Le volume III montre que les lecteurs éclectiques (en d'autres termes, les élèves qui ne se cantonnent pas à un seul type de lecture) sont plus performants en compréhension de l'écrit que les élèves dont les habitudes de lecture sont uniformes. Le tableau V.5.10 compare les différentes lectures des élèves entre 2000 et 2009. Les élèves sont devenus des lecteurs relativement plus éclectiques dans 7 pays, n'ont pas modifié leurs habitudes dans 8 pays et sont devenus des lecteurs moins éclectiques dans 23 pays. La diversité des lectures a augmenté en Hongrie, en Suisse et en Pologne, et dans les pays partenaires, en Indonésie, au Pérou, en Thaïlande et en Albanie. C'est au Danemark que la diminution est la plus forte ; celle-ci se rapproche d'un tiers d'un écart type de l'indice en Italie, en Corée, en Islande et en Suède, et dans les pays partenaires, en Fédération de Russie et en Bulgarie.

Dans la quasi-totalité des pays, la diversité des lectures est plus importante chez les filles que chez les garçons ; cet écart s'est même creusé, les garçons devenant des lecteurs moins éclectiques avec le temps. L'évolution de la diversité des lectures depuis 2000 est cependant différente d'un pays à l'autre. En Indonésie, par exemple, la diversité des lectures a augmenté de façon analogue chez les filles et les garçons, de quasiment la moitié d'un écart type ; dans d'autres pays qui affichent également une augmentation de la diversité des lectures, les filles sont devenues plus éclectiques encore dans leurs lectures. Aucun pays ne fait état d'une augmentation de la diversité des lectures chez les garçons, tandis que chez les filles, on constate une diversité des lectures identique, voire inférieure. Nombreux sont les pays où la diversité des lectures a régressé de façon analogue chez les deux sexes. En revanche, en Islande, en Suède, en Corée, en Israël et en Roumanie, la diversité des lectures chez les garçons a connu une diminution plus marquée, creusant encore davantage l'écart entre les sexes.

Évolution de l'engagement dans la lecture des élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé

L'opinion publique avance souvent que les élèves, notamment les garçons, lisent de moins en moins. Les résultats des enquêtes PISA corroborent l'idée que les garçons lisent moins que les filles, mais aussi que dans de nombreux pays, le pourcentage d'élèves lisant par plaisir est en baisse, notamment chez les garçons. La prévalence de cette tendance négative suscite également des inquiétudes, car elle serait plus marquée chez les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé. Les résultats de l'enquête PISA 2009 étayent cette idée en montrant que les élèves issus d'un milieu défavorisé lisent moins que les autres (voir le volume III, *Apprendre à apprendre*, pour des résultats plus détaillés). La présente section examine les tendances afin de déterminer la corrélation entre l'engagement des élèves des deux sexes dans la lecture et leur milieu socio-économique.

Le tableau V.5.4 et la figure V.5.10 illustrent l'évolution du pourcentage d'élèves des deux sexes issus de différents milieux socio-économiques lisant par plaisir. Le tableau V.5.5 présente des données analogues sur l'évolution du degré de plaisir que prennent ces groupes d'élèves à lire entre les enquêtes PISA 2000 et PISA 2009. La majorité des

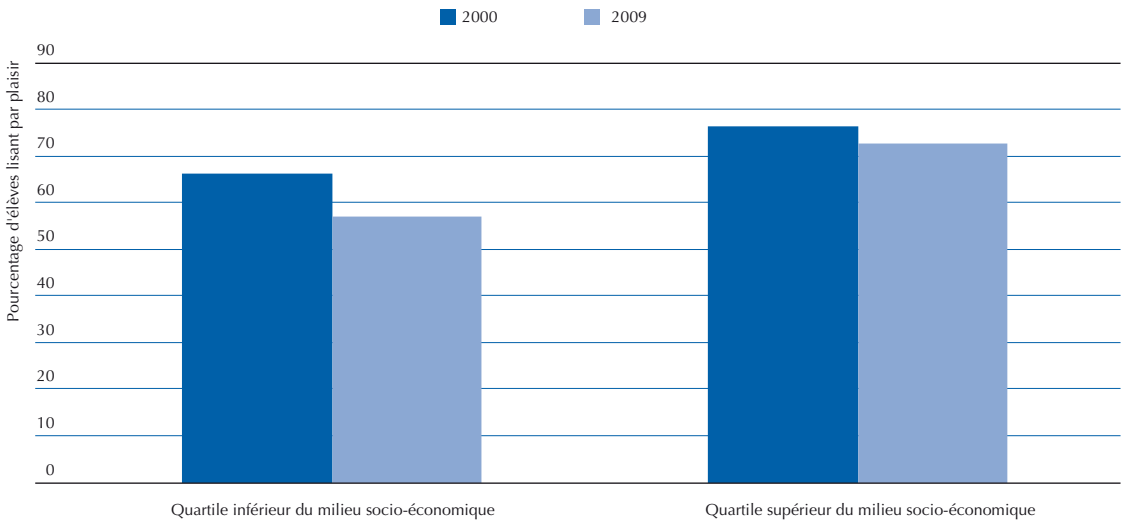
élèves lisant par plaisir sont issus d'un milieu aisé (voir la figure V.5.9)[1]. En comparaison aux élèves issus d'un milieu défavorisé, ils sont non seulement susceptibles de lire davantage par plaisir, mais aussi de prendre davantage de plaisir à lire. Ceci se vérifie tant en 2000 qu'en 2009.

En 2009, les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé indiquent prendre moins de plaisir à lire en comparaison à 2000 (voir la figure V.5.9 et le tableau V.5.4). Dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves issus d'un milieu défavorisé lisant par plaisir a diminué de 9 points de pourcentage entre 2000 et 2009 ; chez les élèves issus d'un milieu aisé, cette diminution s'établit à 3 points de pourcentage. L'écart entre ces deux groupes s'est creusé, passant de 10 points de pourcentage en 2000 à 16 points de pourcentage en 2009. De même, le degré de plaisir de la lecture indiqué par les élèves issus d'un milieu défavorisé est, en moyenne, inférieur à celui indiqué par les élèves issus d'un milieu aisé. Lors de l'enquête PISA 2000, l'écart correspondait à 0.33 écart type ; il est passé à 0.46 lors de l'enquête PISA 2009 (voir le tableau V.5.5).

L'évolution relative de la lecture par plaisir et du degré de plaisir de la lecture indiqué par les élèves en fonction de leur milieu socio-économique varie fortement d'un pays à l'autre (voir les tableaux V.5.4 et V.5.5). Par exemple, à Hong-Kong (Chine), économie partenaire, le pourcentage d'élèves lisant par plaisir a augmenté chez les élèves issus d'un milieu défavorisé, tout en restant identique chez les élèves issus d'un milieu aisé. Au Canada, ce pourcentage a augmenté uniquement chez les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé. En revanche, en Irlande, le pourcentage d'élèves lisant par plaisir est resté identique chez les élèves issus d'un milieu favorisé, mais a diminué de 18 points de pourcentage chez les élèves issus d'un milieu défavorisé. En Finlande, le pourcentage d'élèves issus d'un milieu défavorisé qui indiquent lire par plaisir a diminué de 17 points de pourcentage entre 2000 et 2009. Mais contrairement à l'Irlande, la Finlande a également constaté une diminution de 6 points de pourcentage de la proportion d'élèves issus d'un milieu favorisé qui indiquent lire par plaisir.

■ Figure V.5.9 ■

Pourcentage d'élèves lisant par plaisir en 2000 et 2009, selon le milieu socio-économique



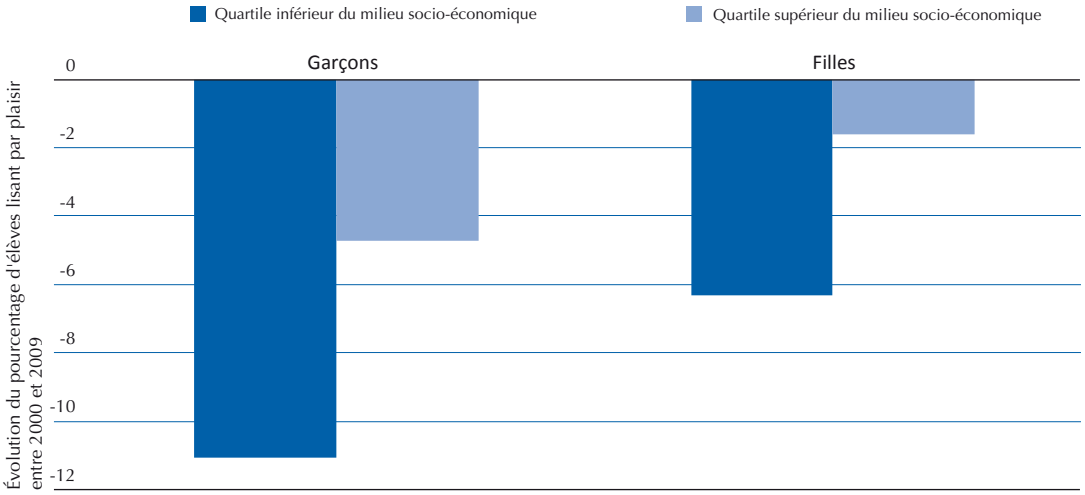
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.5.4.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367605

La figure V.5.10 (voir également les tableaux V.5.1 et V.5.4) présente le pourcentage d'élèves des deux sexes, issus d'un milieu défavorisé ou favorisé, qui lisaient par plaisir lors des enquêtes PISA 2000 et PISA 2009. Cette figure montre que ce pourcentage a diminué davantage chez les garçons (6 points de pourcentage) que chez les filles (3 points de pourcentage), quel que soit leur milieu socio-économique. Le pourcentage de filles issues d'un milieu défavorisé lisant par plaisir a diminué de 6 points de pourcentage ; chez les garçons issus du même milieu, cette proportion a diminué de 11 points de pourcentage. Chez les garçons issus d'un milieu aisé, la proportion a diminué de 5 points de pourcentage ; chez les filles issues du même milieu, de moins de 2 points de pourcentage. Les garçons issus d'un milieu défavorisé constituent le groupe d'élèves qui lisent le moins par plaisir, et dont le plaisir de la lecture va le plus en diminuant.

■ Figure V.5.10 ■

Évolution du pourcentage de garçons et de filles lisant par plaisir entre 2000 et 2009, selon le milieu socio-économique



Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.5.4.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367605

Évolution de la performance en compréhension de l'écrit chez les élèves lisant des livres de fiction

Le volume III, *Apprendre à apprendre*, montre des écarts de performance marqués entre les élèves lisant régulièrement des livres de fiction et les autres élèves. Le tableau V.5.8 identifie l'évolution, entre 2000 et 2009, de la performance en compréhension de l'écrit des élèves qui déclarent lire des livres de fiction. La performance en compréhension de l'écrit de ces élèves a augmenté dans 11 pays ; elle a régressé dans 3 pays ; et enfin, elle est restée identique dans 24 pays. Dans 15 pays, l'avantage de performance que confère la lecture de livres de fiction a augmenté ; cette augmentation s'établit à au moins 20 points en France, en République tchèque, en Italie, en Pologne, en Grèce, au Portugal et en Suisse (voir le tableau V.5.8).

Pour les filles, l'avantage de performance en compréhension de l'écrit associé à la lecture de livres de fiction a augmenté, entre 2000 et 2009, dans 12 pays ; il est resté identique dans 22 pays ; et enfin, il a diminué dans 4 pays : en Corée et au Mexique, et dans les pays partenaires, en Lettonie et en Argentine (voir le tableau V.5.9). Chez les garçons, l'avantage de performance que confère la lecture de livres de fiction a augmenté dans 11 pays, a diminué au Mexique et est resté identique dans les autres pays. Cet avantage de performance a augmenté d'au moins 25 points chez les filles en République tchèque et en France, et chez les garçons en France, en Pologne, en Belgique et en Italie, et dans les pays partenaires, en Albanie.



TENDANCES DE L'ATTITUDE DES ÉLÈVES À L'ÉGARD DES ÉTABLISSEMENTS ET DES ENSEIGNANTS

Évolution des relations entre enseignants et élèves

Les relations positives entre enseignants et élèves jouent un rôle fondamental dans la création d'un environnement propice à l'apprentissage. Des études montrent que les élèves, notamment s'ils sont issus de milieux défavorisés, apprennent davantage et souffrent moins de problèmes de discipline lorsqu'ils estiment que leurs enseignants écoutent réellement ce qu'ils ont à dire (Gamoran, 1993) et lorsqu'ils entretiennent de bonnes relations avec ceux-ci (Crosnoe *et al.*, 2004). Une façon d'expliquer ce phénomène repose sur le fait que des relations positives entre enseignants et élèves favorisent la transmission du capital social, créent des environnements d'apprentissage communs et enfin, encouragent et renforcent l'adhésion à des objectifs propices à l'apprentissage (Birch et Ladd, 1998).

Dans l'enquête PISA 2009, il a été demandé aux élèves d'indiquer leur degré d'assentiment avec plusieurs affirmations sur leurs relations avec leurs enseignants à l'école. Ces affirmations étaient les suivantes : « je m'entends bien avec la plupart de mes enseignants » ; « la plupart de mes enseignants s'intéressent à mon bien-être » ; « la plupart de mes enseignants écoutent réellement ce que j'ai à dire » ; « si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent » ; et « la plupart de mes enseignants me traitent de façon juste ». Puisque des questions semblables étaient déjà incluses dans l'enquête PISA 2000, les relations entre enseignants et élèves sont comparables dans le temps.

Les résultats de l'enquête PISA 2009 suggèrent que les élèves des pays de l'OCDE sont généralement satisfaits de la qualité des rapports qu'ils entretiennent avec leurs enseignants (voir le chapitre 2 du volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*). L'écart entre les réponses en 2000 et 2009 suggère que la qualité des relations entre élèves et enseignants s'est améliorée au cours de cette période (voir la figure V.5.11 et le tableau V.5.11). Par exemple, dans les 26 pays de l'OCDE présentant des données comparables, en 2000, 74 % des élèves étaient d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes : « si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent » et « la plupart de mes enseignants me traitent de façon juste » ; en 2009, le pourcentage d'assentiment avec ces affirmations se monte à 79 %, soit une augmentation de 5 points de pourcentage. En 2000, 65 % des élèves étaient d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « la plupart de mes enseignants écoutent réellement ce que j'ai à dire » ; en 2009, cette proportion se monte quasiment à 68 %, soit une augmentation de 3 points de pourcentage.

L'augmentation de la proportion d'élèves qui indiquent que leurs enseignants « écoutent réellement » ce qu'ils ont à dire était supérieure à 10 points de pourcentage en Allemagne, en Corée, au Japon et en Islande, et dans les pays partenaires, en Albanie. Nombreux sont les pays dont la proportion d'élèves qui sont d'accord avec l'affirmation « si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent » a également augmenté. Cette augmentation est la plus notable en Pologne, au Portugal et en Allemagne, et dans les pays partenaires, en Albanie et en Lettonie, où elle était supérieure à 10 points de pourcentage. Les pays qui présentent la plus forte augmentation de la proportion d'élèves qui sont certains de recevoir de l'aide de leurs enseignants sont, en majorité, ceux qui présentaient le plus faible pourcentage d'élèves exprimant une grande confiance envers leurs enseignants en 2000. L'écart d'un pays à l'autre en ce qui concerne le pourcentage d'élèves convaincus que leurs enseignants les traitent de façon juste s'est également réduit considérablement : les pays présentant la plus forte augmentation à cet égard sont généralement ceux, comme l'Italie et la Pologne, qui présentaient une faible proportion d'élèves dans ce cas en 2000.

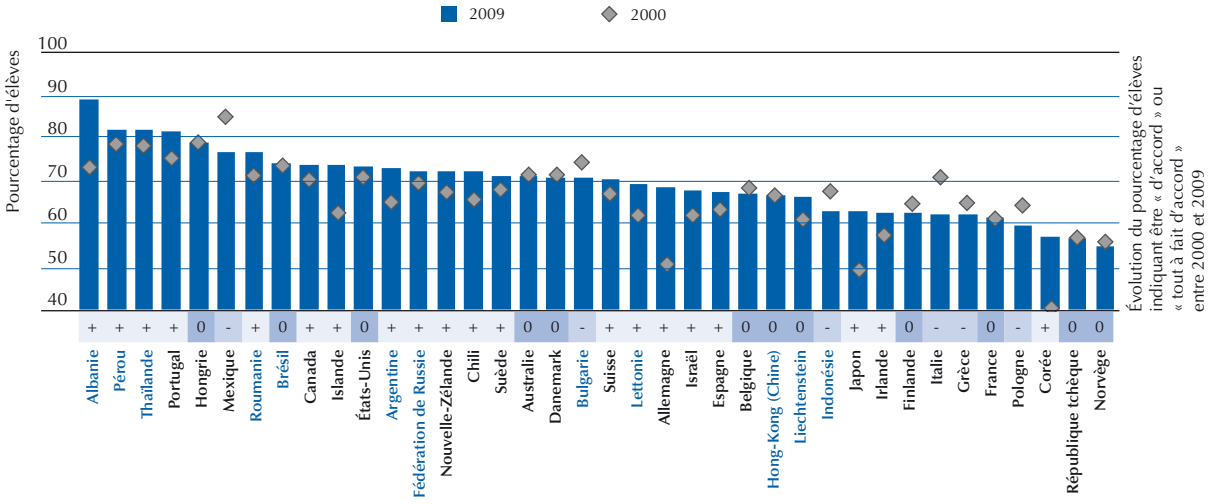
■ Figure V.5.11 ■

Relations entre enseignants et élèves lors des cycles PISA 2000 et 2009

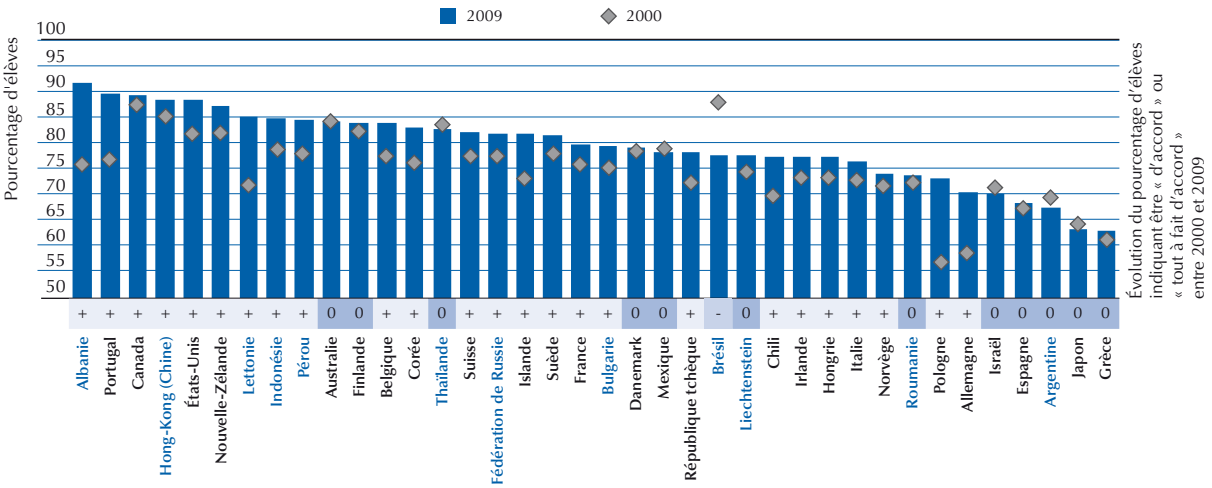
Pourcentage d'élèves indiquant être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes

	2009 supérieur à 2000	2009 inférieur à 2000	Pas de différence statistiquement significative
Intervalle de confiance de 95 %	+	-	0

La plupart de mes enseignants écoutent réellement ce que j'ai à dire



Si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves pour ces items en 2009.

Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.5.11.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367605



Évolution du climat de discipline

Le climat de discipline au sein des classes et des établissements peut également influencer l'apprentissage. Les classes et les établissements qui souffrent davantage de problèmes de discipline sont moins propices à l'apprentissage : les enseignants y sont contraints de consacrer plus de temps à la mise en place d'un environnement discipliné avant de pouvoir enseigner à proprement parler (Gamoran et Nystrand in Newman *et al.*, 1992). Les interruptions fréquentes en classe sapent la motivation et la concentration des élèves.

Il a été demandé aux élèves de décrire le climat de discipline au sein de leurs cours en compréhension de l'écrit. Ceci inclut la fréquence (jamais, parfois, souvent ou systématiquement) des situations suivantes : les élèves n'écoutent pas l'enseignant, il y a du bruit et de l'agitation, l'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves ne se calment, les élèves ne peuvent pas bien travailler et enfin, les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours. Puisque l'enquête PISA 2000 faisait état de questions semblables, les réponses sont comparables dans le temps.

Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui indiquent que leur enseignant doit rarement, voire jamais, attendre un long moment avant que les élèves ne se calment a augmenté, en moyenne, de 6 points de pourcentage, passant de 67 % en 2000 à 73 % en 2009 (voir le tableau V.5.12). Cet indicateur du climat de discipline a progressé dans 25 pays et est resté identique dans les 13 pays restants. Pour cette même affirmation, l'augmentation du pourcentage d'élèves était particulièrement marquée (plus de 10 points de pourcentage) en Italie, en Suède, en Allemagne, en Espagne et en Israël, et dans les pays et économies partenaires, en Indonésie et à Hong-Kong (Chine). C'est dans les pays qui présentent un piètre climat de discipline que l'on constate la plus forte amélioration, notamment en Italie ou en Indonésie, où en 2000, seulement la moitié des élèves indiquaient que leur enseignant ne devait pas attendre un long moment avant que les élèves ne se calment.

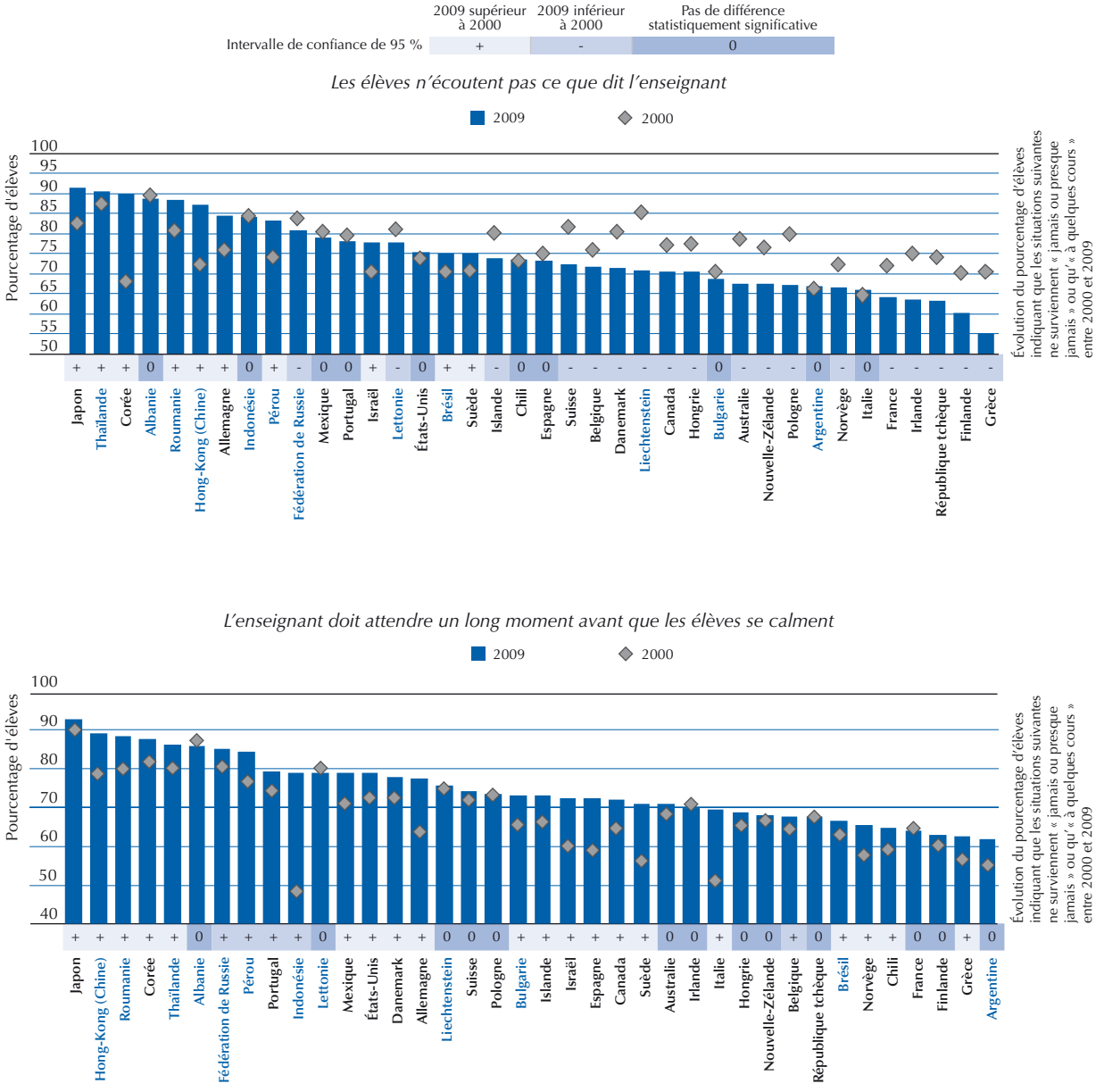
La figure V.5.12 et le tableau V.5.12 montrent que, dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves ayant répondu « jamais » ou « rarement » à l'affirmation « les élèves n'écoutent pas l'enseignant » a diminué de 3 points de pourcentage, en moyenne. Ces proportions restent néanmoins élevées : 75 % en 2000 et 72 % en 2009. Dans 18 pays, la proportion d'élèves qui ne sont pas d'accord avec l'affirmation « les élèves n'écoutent pas l'enseignant » dans la totalité ou la quasi-totalité des cours est en baisse, signalant une dégradation du climat de discipline. Cette proportion a diminué de plus de 10 points de pourcentage en Grèce, en Pologne, en Irlande, en Australie et en République tchèque, et dans les pays partenaires, au Liechtenstein. D'autre part, dans 10 pays, la proportion d'élèves en désaccord avec cette affirmation a augmenté. C'est en Corée et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), que l'on constate la plus forte augmentation de cette proportion, supérieure à 10 points de pourcentage. Au Japon, en Allemagne et en Israël, et dans les pays partenaires, au Pérou et en Roumanie, on observe une augmentation comprise entre 5 et 10 points de pourcentage.

Le tableau V.5.12 indique qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, on ne constate aucune évolution de la proportion d'élèves qui indiquent du bruit et de l'agitation ; on constate, en revanche, une augmentation de 2 points de pourcentage de la proportion d'élèves qui indiquent qu'il arrive « rarement », voire « jamais », qu'ils ne puissent pas bien travailler et qu'ils commencent à travailler bien après le début du cours. Certains pays, où quasiment un élève sur deux signalait du bruit et de l'agitation dans certains cours, ont connu une amélioration notable : en 2000, entre 51 % et 54 % seulement des élèves au Chili, en Grèce et en Italie indiquaient qu'ils constataient « rarement, voire jamais », du bruit et de l'agitation dans certains cours. En 2009, cette proportion se monte à 68 % en Italie, 58 % en Grèce et 63 % au Chili. En parallèle, nombreux sont les pays dont plus de 8 élèves sur 10 signalaient auparavant une absence de bruit et d'agitation qui connaissent une détérioration du climat de discipline : en Suisse et en Pologne, et dans les pays partenaires, au Liechtenstein, en Lettonie et en Albanie, ce pourcentage a connu une régression comprise entre 4 et 9 points de pourcentage.

■ Figure V.5.12 ■

Indice du climat de discipline lors des cycles PISA 2000 et 2009

Pourcentage d'élèves indiquant que les situations suivantes ne surviennent « jamais ou presque jamais » ou qu'« à quelques cours »



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves pour ces items en 2009.

Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau V.5.12.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367605

Notes

1. Dans ce contexte, on considère que les élèves situés dans le quartile inférieur de l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* dans leur pays sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé et que les élèves situés dans le quartile supérieur de cet indice sont issus d'un milieu socio-économique favorisé.



Encadré V.G **Le Brésil**

Le Brésil incarne parfaitement la façon dont les pays les moins performants peuvent mettre à profit les enquêtes internationales pour améliorer leur propre système d'éducation.

Dans les années 50, 64 % de la population brésilienne vivait encore en zone rurale ; plus de 50 % de ces personnes étaient illettrées ou analphabètes. L'amélioration de l'éducation s'est progressivement imposée comme une priorité auprès du gouvernement, mais convaincre les parents du bien-fondé de l'amélioration et de l'allongement de l'éducation de leurs enfants était un défi, à une époque où bon nombre de parents devaient envoyer leurs enfants travailler pour contribuer au soutien financier de la famille.

La géographie du Brésil complique également l'accès à l'éducation : ses 193 millions d'habitants sont répartis sur quelque 8.5 millions de kilomètres carrés, une superficie légèrement inférieure à celle des États-Unis. Avec environ 83 000 établissements éparpillés dans les zones rurales du pays et ne comptant généralement qu'un ou deux enseignants, la qualité du personnel enseignant et de l'enseignement qu'il dispensait laissait à désirer. Enfin, le recours fréquent au redoublement signifiait également que l'âge des élèves dans une classe donnée pouvait varier dans un intervalle de deux à six ans, compliquant ainsi l'enseignement.

En 1995, 90 % des élèves étaient scolarisés, mais seulement la moitié d'entre eux parvenaient au terme de leur huitième année d'études. Les élèves atteignant ce niveau mettaient en moyenne 12 ans pour y parvenir en raison de la piètre qualité de l'enseignement et de résultats scolaires médiocres, source de nombreux redoublements. En 2000, 13.6 % de la population adulte au Brésil était considérée illettrée ou analphabète, et 75 % étaient en situation d'illettrisme fonctionnel : ces personnes se révélaient incapables de lire des textes longs, de suivre des sous-titres, de comparer deux textes, de procéder à des déductions ou d'élaborer des synthèses, de résoudre des problèmes mathématiques, ou encore d'utiliser des cartes et des graphiques. Cette même année, le Brésil était le pays le moins performant lors de l'enquête PISA : plus de 50 % des élèves affichaient une performance inférieure au niveau 1 de compétence en compréhension de l'écrit et moins de 1 % avait atteint le niveau le plus élevé de compétence.

Au cours de la dernière décennie, le Brésil a néanmoins prouvé qu'il était capable d'améliorer sensiblement la performance de ses élèves dans plusieurs domaines d'évaluation (voir la figure V.1.2 et les tableaux V.2.1, V.3.1 et V.3.4). Le pays a augmenté drastiquement ses investissements dans l'éducation, faisant passer les dépenses consacrées aux établissements d'enseignement de 4 % du PIB en 2000 à 5.2 % en 2009, augmentant également la part dévolue aux salaires des enseignants et répartissant les dépenses plus équitablement que par le passé. Parmi les 26 États que compte le pays, les fonds fédéraux sont désormais consacrés aux États les plus pauvres, assurant à leurs établissements des ressources analogues à celles des établissements des États les plus riches.

Par ailleurs, les enseignants brésiliens identifient l'indice de développement de l'éducation de base (IDEB), créé en 2005, comme l'une des clés de l'amélioration des résultats scolaires dans le pays. Cet indice se fonde d'une part sur les résultats moyens aux examens nationaux en lettres portugaises et en mathématiques menés au cours des 4e, 8e et 11e années d'études, et d'autre part, sur le taux de passage à l'année supérieure. Le calcul de l'indice génère un score compris entre 1 et 10, dont les niveaux sont liés à ceux de l'échelle internationale PISA. Le recours à ces deux facteurs assure que les établissements ne sont pas incités à faire redoubler les élèves dans les disciplines évaluées ou à les encourager à se déscolariser. Avec ces mesures, le gouvernement brésilien vise explicitement la moyenne de l'enquête PISA en 2021, l'année qui précédera le bicentenaire de l'indépendance du pays.

L'indice est défini individuellement pour chaque établissement du pays, créant une courbe d'évolution qui débute avec le niveau de l'établissement en 2005 et qui se termine en atteignant la moyenne PISA en 2021. Les enseignants ont accepté ce système car ils sont convaincus que comparer les performances d'un même établissement dans le temps est plus justifié que d'imposer un objectif arbitraire à tous les établissements. Contrairement à de nombreux pays, le Brésil inclut autant les établissements publics que les établissements privés aux évaluations et aux objectifs. Depuis l'adoption de l'indice, la performance nationale dans les établissements primaires (de la 1ère à la 4e année d'études) est passée de 3.8 en 2005 à 4.6 en 2009, dépassant l'objectif établi à 4.2 ; dans le premier cycle du secondaire (de la 5e à la 8e année d'études), l'indice est passé

...

de 3.5 en 2005 à 4.0 en 2009, dépassant l'objectif établi à 3.7 ; et enfin, dans le deuxième cycle du secondaire (de la 9e à la 11e année d'études), la performance a légèrement augmenté, passant de 3.4 à 3.6 au cours de la même période.

Les scores à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit ont également augmenté entre 2000 et 2009. Le Brésil a amélioré de 16 points sa performance dans ce domaine (voir la figure V.2.1 et le tableau V.2.1), réduit la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence et légèrement augmenté le pourcentage d'élèves au moins au niveau 5 de compétence (voir les figures V.2.4 et V.2.5, et tableau V.2.2).

L'amélioration globale de la performance lors de l'évaluation PISA en compréhension de l'écrit s'est accompagnée d'une augmentation de la variation de la performance. En termes relatifs, la performance en compréhension de l'écrit des élèves les plus performants a en effet augmenté, tandis qu'elle est restée identique chez les élèves les moins performants. Par ailleurs, la tendance positive de la performance en compréhension de l'écrit s'explique majoritairement par une amélioration plus marquée chez les filles que chez les garçons. La diminution globale de la proportion d'élèves les moins performants s'explique principalement par l'amélioration de la performance des filles : la diminution de la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence se monte à 9 points de pourcentage chez les filles et à seulement 3 points de pourcentage chez les garçons (voir la figure V.2.8 et les tableaux V.2.5 et V.2.6).

En culture mathématique, depuis 2003, les élèves ont amélioré de 30 points leur performance lors de l'enquête PISA, tandis que la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence a diminué de 4 points de pourcentage (voir les figures V.3.1 et V.3.3, et les tableaux V.3.1 et V.3.2). En culture scientifique, le Brésil a amélioré sa performance d'environ 15 points. La proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence dans ce domaine a diminué de 7 points de pourcentage depuis 2006 (voir les figures V.3.5 et V.3.7, et les tableaux V.3.4 et V.3.5).

Malgré ces améliorations, avec 412 points en compréhension de l'écrit, 386 points en culture mathématique et 405 points en culture scientifique lors de l'enquête PISA 2009, les scores moyens du Brésil restent bien inférieurs à la moyenne de l'OCDE.

L'évolution du système d'évaluation s'est accompagnée d'évolutions dans la formation des enseignants. En échange de ressources supplémentaires, les universités fédérales assistent les établissements les moins performants de leur municipalité pour évaluer leurs besoins individuels, mais aussi former et assister les enseignants. Le ministère de l'Éducation nationale fournit également des équipements et des supports pédagogiques, des services de transport ainsi que la technologie nécessaires pour participer à la formation des enseignants *via* l'Université ouverte dans des établissements en zones rurales. Ces établissements assurent l'éducation de 13 % des élèves scolarisés au niveau de base. Chaque État brésilien est essentiellement un laboratoire d'innovation en ce qui concerne les politiques et les pratiques d'éducation.

Prenons par exemple l'État de l'Acre. Cet État, situé dans à l'extrême nord-ouest du Brésil, en Amazonie, est l'un des plus petits et des moins développés du pays. Plus de la moitié de ses 690 000 habitants se concentre dans deux villes ; le reste de la population vit dans des villages et des zones isolées qui dépendent des fleuves et des rivières qui servent de voies de communication. En 1999, l'Acre était l'État le moins performant du pays en ce qui concerne les résultats scolaires, aucun programme d'amélioration de l'éducation n'était en cours et ses établissements affichaient des infrastructures délabrées. Sur les 22 municipalités que compte l'État, seules 14 proposaient un enseignement du deuxième cycle du secondaire, tandis que seuls 27 % des enseignants possédaient un diplôme de l'enseignement supérieur.

C'est avec les enseignants que le programme d'amélioration a débuté. Le salaire de base des enseignants dépasse désormais de 26 % le salaire de base minimal national. Un programme de formation des enseignants a été élaboré avec l'université fédérale de l'Acre de façon à attirer davantage d'élèves vers le corps enseignant. Des normes ont été élaborées pour les infrastructures, et l'accent a été mis sur l'universalisation de l'enseignement du deuxième cycle du secondaire. L'État a décentralisé des fonds sur la base du nombre d'élèves et a imposé aux établissements d'élaborer un projet de planification des dépenses. L'Acre a collaboré avec la Fondation Roberto Marinho pour deux programmes spécifiques destinés à assister les élèves entre la 5e et la 8e année

...



d'études, ainsi que les élèves du deuxième cycle du secondaire ayant redoublé à plusieurs reprises. Suite à ces réformes, l'Acre a fait passer son indice IDEB de 3.3 en 2005 à 4.5 en 2009.

L'État de São Paulo, le plus peuplé et le plus riche du Brésil, a connu une mutation analogue de son système d'éducation. Comme dans la plupart des États, la majorité des élèves issus des classes bourgeoises fréquentent un établissement privé : la priorité était d'assurer l'accès à l'éducation pour tous. L'État a créé son propre système d'évaluation et d'indicateurs qui impose un objectif biennal à chaque établissement fondé sur l'enquête PISA et des normes internationales. Si l'objectif à l'échelle nationale est d'atteindre la moyenne PISA en 2021, les objectifs de l'État de São Paulo sont plus différenciés : ils s'intéressent à la performance des établissements selon la proportion d'élèves de chaque catégorie (résultats insuffisants, basiques, corrects et avancés). Ceci permet de mieux informer d'une part les parents et l'opinion publique sur la qualité de la performance des établissements, et d'autre part, les districts et l'État sur les domaines dans lesquels les établissements doivent s'améliorer.

Le secrétaire chargé de l'Éducation dans cet État a collaboré avec les enseignants et les professeurs d'université pour élaborer un programme clair pour chaque année d'études et chaque matière ; une formation destinée aux enseignants était également assurée. Environ 12 000 assistants pédagogiques ont été recrutés dans l'optique d'assigner à chaque établissement un formateur aidant les enseignants à améliorer leurs pratiques. La formation à l'analyse des données constituait une composante essentielle du programme. Un système d'encouragement de niveau Établissement a été créé pour récompenser l'ensemble de l'équipe pédagogique des établissements ayant atteint leurs objectifs d'amélioration. Plus la performance d'un établissement est élevée, plus il acquiert de l'autonomie. Les établissements qui n'ont pas atteint leurs objectifs bénéficient d'une assistance technique complémentaire, de ressources pour les infrastructures et d'un programme de développement professionnel destiné aux enseignants. En 2007, les 1 000 établissements les moins performants ont été identifiés : ils ont bénéficié d'une assistance technique, d'un programme de développement ciblant les enseignants et de ressources pédagogiques supplémentaires. L'année suivante, 95 % de ces établissements avaient atteint leurs objectifs. En parallèle, les établissements publics de l'État de São Paulo ont augmenté leur indice IDEB de la 4e année d'études, passant de 4.5 en 2005 à 5.4 en 2009 ; et de la 8e année, passant de 3.8 à 4.3 sur la même période.



Conclusions et conséquences pour l'action publique

L'enquête PISA ne permet pas uniquement de comparer le niveau relatif des pays en ce qui concerne les résultats d'éducation : elle offre également à chaque pays la possibilité de suivre l'évolution de ces résultats dans le temps. Cette évolution traduit le degré de réussite des systèmes d'éducation quant à l'acquisition des savoirs et savoir-faire des élèves de 15 ans. Certains pays ont ainsi amélioré de façon frappante leur performance au cours des dix dernières années, dépassant parfois l'équivalent des progrès moyens sur une année scolaire chez l'ensemble des élèves de 15 ans. Parmi ces pays, les uns partaient d'un niveau de performance relativement faible, tandis que d'autres, dont le niveau était déjà élevé, ont poursuivi leurs progrès. Tous les pays qui visent à améliorer leurs résultats peuvent s'inspirer et tirer des leçons des pays qui y sont parvenus en un laps de temps relativement court.

Toutefois, l'évolution de la performance des élèves peut aussi refléter les changements des profils démographique et socio-économique des élèves. Dans certains pays, l'augmentation de la population issue d'un milieu socio-économique défavorisé peut ainsi se traduire par un recul global de la performance, dans la mesure où il existe une corrélation entre le milieu socio-économique et la performance. Ces pays doivent donc s'attacher à améliorer les résultats d'éducation des élèves défavorisés afin d'éviter un recul à long terme de leur performance.

En outre, l'enquête PISA montre d'importants changements dans la proportion d'élèves les moins performants et d'élèves les plus performants, la variation de la performance des élèves, les écarts de performances entre les sexes, la relation entre la performance et le milieu socio-économique, et enfin, dans les facteurs qui influent sur l'apprentissage, tels que les attitudes des élèves et le climat de discipline.

DES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE EN PLEINE ÉVOLUTION

Les médias se font souvent l'écho de la dégradation des conditions d'enseignement et d'apprentissage à l'heure où les établissements doivent faire face à tout un ensemble de facteurs influençant la vie des élèves et les détournant parfois de l'apprentissage. Sur cette question, l'enquête PISA apporte des résultats contrastés : d'un côté, le plaisir de la lecture tend à reculer, notamment chez les garçons, témoignant du défi que doivent relever les établissements : engager les élèves de 15 ans dans la lecture de textes pertinents et intéressants à leurs yeux ; de l'autre, les relations entre les élèves et leurs enseignants, tout comme le climat dans les classes, sont restés positifs ou, du moins, ne se sont pas dégradés comme escompté. De manière générale, les élèves sont davantage convaincus que leurs enseignants peuvent les aider. Globalement, la discipline scolaire s'est également améliorée, bien que dans certains pays où les élèves présentaient déjà le plus faible niveau d'écoute des enseignants, cette situation se soit davantage dégradée. Toutefois, aucun résultat ne permet d'affirmer que les élèves se désengagent progressivement de l'apprentissage.

AMÉLIORER LA PERFORMANCE ET METTRE TOUS LES ÉLÈVES SUR UN PIED D'ÉGALITÉ

Les tendances des performances des élèves diffèrent d'un pays à l'autre, mais leur évolution au fil du temps prouve que la performance d'un pays en compréhension de l'écrit est loin d'être définitive. Tant en termes absolus qu'en termes relatifs, les résultats d'éducation peuvent progresser : il convient de ne pas considérer qu'ils font partie des différences culturelles immuables entre les pays, ni qu'ils dépendent inexorablement du stade de développement économique de chacun d'entre eux. Dans l'ensemble, entre 2000 et 2009 :

- Dans les pays présentant des données comparables, le score moyen en compréhension de l'écrit s'est amélioré de façon significative dans 13 pays et a reculé dans 4 autres.
- Nombreux sont les pays où l'amélioration des résultats est en majeure partie imputable aux progrès des élèves situés au bas de l'échelle de performance, indiquant ainsi une progression vers davantage d'équité dans les résultats d'éducation. Dans les pays de l'OCDE, la variation de la performance des élèves a diminué de 3 %. Par ailleurs, l'écart de performance entre les sexes est resté identique, voire s'est accentué, mais ne s'est pas comblé. Dans neuf pays, l'avantage de performance des filles s'est accru. Si la proportion de garçons les moins performants a diminué dans sept pays, elle a augmenté dans huit autres.
- Dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves issus de l'immigration a augmenté, en moyenne, de 2 points de pourcentage entre 2000 et 2009. Toutefois, la situation de ces élèves s'est améliorée dans de nombreux pays. L'écart de performance en compréhension de l'écrit entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration s'est réduit dans six pays et ne s'est creusé que dans deux pays. De même, tandis que l'écart de performance entre les élèves qui parlent la langue de l'évaluation en famille et les autres s'est réduit dans quatre pays, il ne s'est creusé que dans trois pays. Malgré ces évolutions positives, dans la majorité des pays, les élèves issus de l'immigration, y compris ceux d'ascendance allochtone (c'est-à-dire de la deuxième génération), connaissent toujours un désavantage par rapport aux élèves autochtones.

Pour comprendre les mécanismes en jeu, il est utile de s'attacher plus en détail aux pays qui ont progressé en termes de qualité et/ou d'équité.

La Corée, qui partait déjà d'un niveau de performance élevé, est parvenue à améliorer davantage sa performance en compréhension de l'écrit en faisant plus que doubler sa proportion d'élèves au moins au niveau 5 de compétence. En Pologne et, dans les pays partenaires, au Liechtenstein, la performance, inférieure à la moyenne de l'OCDE en 2000, a augmenté pour dépasser cette moyenne en 2009. Le Portugal, la Hongrie et l'Allemagne sont passés d'un niveau inférieur à la moyenne de l'OCDE à un niveau équivalent à cette moyenne. Si en Israël et, dans les pays partenaires, en Lettonie, la performance reste inférieure à la moyenne de l'OCDE, elle a augmenté de façon significative pour se rapprocher du niveau de la plupart des pays de l'OCDE. Le Chili, qui a effectué des progrès sensibles au cours de ces neuf dernières années, se rapproche désormais également de la moyenne de l'OCDE. Le Pérou, l'Albanie, l'Indonésie et le Brésil ont également vu leur performance en compréhension de l'écrit s'améliorer, bien que partant d'un niveau faible.

Les pays qui ont enregistré la progression la plus rapide – le Chili et, dans les pays partenaires, le Pérou, l'Albanie et l'Indonésie – présentent plusieurs caractéristiques communes. Tous affichaient des scores moyens bien en deçà de la moyenne de l'OCDE en 2000. Tous ont également amélioré leur score moyen en 2009 dans une mesure comprise entre 31 et 43 points, soit environ la moitié d'un niveau de compétence ou l'équivalent des progrès moyens d'une année d'études, un progrès significatif en neuf ans, et ce quelle que soit la norme retenue. Ces progrès sont en partie imputables à la réduction de la proportion d'élèves les moins performants. Au Chili, par exemple, la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence est passée de presque la moitié des effectifs (48 %) à moins d'un tiers (31 %). En Albanie, en Indonésie et au Pérou, la proportion d'élèves dont la performance est inférieure ou égale au niveau 2 de compétence a diminué dans une mesure comprise entre 14 et 15 points de pourcentage. Dans ces quatre pays, la performance des élèves situés relativement haut sur l'échelle de compétence s'est également améliorée, bien que le Chili soit le seul à enregistrer une augmentation de sa proportion d'élèves au moins au niveau 5 de compétence. En outre, en Albanie, au Chili et en Indonésie, la relation entre le milieu socio-économique et la performance s'est atténuée. Cette tendance prouve que l'amélioration des résultats aux tests PISA des élèves les moins performants ne doit pas nécessairement se faire au détriment des élèves les plus performants et peut s'accompagner d'un renforcement de l'équité. À l'inverse, l'amélioration globale de la performance au Pérou ne s'est pas traduite par un renforcement de l'équité dans l'éducation.



La Pologne et, dans les pays partenaires, le Liechtenstein, partis d'un niveau inférieur à la moyenne de l'OCDE, dépassent désormais cette moyenne ; l'Allemagne, la Hongrie et le Portugal sont passés d'un niveau inférieur à la moyenne à un niveau équivalent à cette dernière ; et enfin, la Lettonie a progressé pour se situer désormais juste en dessous de la moyenne de l'OCDE. Or ces six pays partagent une caractéristique commune majeure : leur proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence a diminué, tandis que leur proportion d'élèves au moins au niveau 5 de compétence est restée identique. Cette tendance se traduit par un recul global de la variation de la performance. Au Portugal, la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence est passée de 26 % à 18 %, et en Lettonie, de 30 % à 18 %, soit des progrès sensibles parmi les élèves les moins performants de chacun de ces pays. Par ailleurs, la Lettonie et la Pologne ont vu une amélioration de l'équité entre établissements qui peut être liée à la mise en œuvre de réformes retardant l'orientation des élèves vers une filière d'enseignement générale ou professionnelle. La relation entre le milieu socio-économique et la performance des élèves s'est également atténuée en Allemagne. En réponse aux importantes inégalités révélées par l'enquête PISA 2000, l'Allemagne a en effet consenti, tant au niveau fédéral qu'au niveau des établissements, d'importants investissements en faveur des élèves les moins performants, notamment de ceux issus de l'immigration.

En Corée et au Brésil, et dans une certaine mesure, en Israël, l'amélioration observée de la performance est largement imputable aux progrès des élèves les plus performants. Dans l'ensemble de ces trois pays, la proportion d'élèves au moins au niveau 5 de compétence a doublé. La Corée affichait déjà un niveau de performance élevé en 2000 et une très faible proportion d'élèves peu performants ; néanmoins, seul un pourcentage relativement faible de ses élèves atteignait l'excellence en compréhension de l'écrit. En multipliant par deux, voire plus, sa proportion d'élèves les plus performants pour atteindre désormais 13 %, la Corée a rattrapé les pays en tête du classement. En Israël, si la proportion d'élèves les plus performants a également connu une augmentation sensible, elle reste toutefois inférieure à la moyenne de l'OCDE. Enfin, au Brésil, l'amélioration de la performance est imputable aux progrès des élèves les plus performants, même si leur proportion reste faible par rapport à la moyenne de l'OCDE.

Ces tendances générales peuvent masquer d'importants écarts entre les sexes. Depuis 2000, seuls 5 pays ont vu la performance des garçons en compréhension de l'écrit s'améliorer, contre 13 pays pour les filles. Comme noté précédemment, les filles continuent de devancer les garçons en compréhension de l'écrit dans tous les pays, comme en 2000, mais en 2009, leur avantage de performance s'est encore accru. Dans huit pays, la proportion de garçons sous le niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit a augmenté, tandis qu'elle a diminué dans sept autres pays. Les garçons, notamment ceux issus d'un milieu socio-économique défavorisé, sont également plus susceptibles de ne pas lire par plaisir ou de faire part d'attitudes négatives à l'égard de la lecture. Si l'enquête PISA 2000 a révélé la nécessité de renforcer l'engagement des garçons envers la lecture, notamment de ceux issus d'un milieu socio-économique défavorisé, les derniers résultats de l'enquête PISA indiquent que les progrès en la matière sont loin d'être suffisants.

L'enquête PISA permet également de comparer dans le temps la performance des élèves en culture mathématique et en culture scientifique, même si la période de référence est plus courte. En culture mathématique, la performance des élèves au Mexique, en Turquie, en Grèce, au Portugal, en Italie et en Allemagne, et dans les pays partenaires, au Brésil et en Tunisie, s'est considérablement améliorée depuis 2003. Au Mexique, la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence en culture mathématique a diminué de 15 points de pourcentage depuis 2003, passant de 66 % à 51 % ; sur la même période, la Turquie a vu cette proportion passer de 52 % à 42 %. La Grèce, l'Italie et le Portugal, et dans les pays partenaires, le Brésil et la Tunisie, ont également vu diminuer leur proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence en culture mathématique. Au Portugal, la proportion d'élèves au moins au niveau 5 de compétence en culture mathématique a augmenté de 4 points de pourcentage, et en Italie et en Grèce, de près de 2 points de pourcentage.

En culture scientifique, sur les 56 pays présentant des résultats comparables pour les enquêtes PISA 2006 et PISA 2009, 11 pays ont vu la performance de leurs élèves s'améliorer. La Turquie affiche, par exemple, une progression de 30 points, soit près d'un demi-niveau de compétence, en seulement trois ans. La performance en culture scientifique s'est aussi améliorée au Portugal, en Corée, en Italie, en Norvège, aux États-Unis et en Pologne, dans les pays de l'OCDE, et au Qatar, en Tunisie, au Brésil et en Colombie, dans les pays partenaires. La Turquie, le Portugal, le Chili, les États-Unis, la Norvège, la Corée et l'Italie ont tous vu leur proportion d'élèves les moins performants en culture scientifique diminuer d'environ 5 points de pourcentage, voire davantage, tout comme le Qatar, la Tunisie, le Brésil et la Colombie, dans les pays partenaires. En Turquie, cette proportion est

ainsi passée de 47 % à 30 %. Au Qatar (pays partenaire), la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence a diminué de 14 points de pourcentage, même si presque deux tiers des élèves de ce pays se situent toujours sous le niveau 2 de compétence en culture scientifique.

Plusieurs pays ont progressé dans différents domaines d'évaluation. La Corée a ainsi obtenu d'excellents résultats non seulement en compréhension de l'écrit, mais aussi en culture scientifique. La Pologne a également progressé dans ces deux domaines. L'Allemagne affiche quant à elle une amélioration en compréhension de l'écrit et en culture mathématique. Le Portugal a progressé dans tous les domaines d'évaluation. Enfin, plusieurs pays dont la performance en compréhension de l'écrit reste inférieure à la moyenne de l'OCDE ont néanmoins progressé dans d'autres domaines d'évaluation.

En conclusion, l'enquête PISA montre que certains pays, partis de niveaux différents, apportent la preuve qu'il est possible d'améliorer la performance, à la fois en élevant le niveau moyen de compétence en compréhension de l'écrit et en réduisant les inégalités des résultats d'éducation, sans pour autant que ces avancées se fassent au détriment des élèves les plus performants. Dans certains cas, mais pas tous, ces progrès ont également été bénéfiques pour l'équité sociale. Toutefois, l'écart de performance en compréhension de l'écrit entre les sexes reste important et constitue un défi majeur pour la plupart des pays, y compris les plus performants.

Références

Anand, P., A. Mizala et **A. Repetto** (2006), « Using School Scholarships to Estimate the Effect of Government Subsidized Private Education on Academic Achievement in Chile », *Documentos de Trabajo*, nº 220, Universidad de Chile, Santiago.

Belley, C. (2007), « Expansión de la Educación Privada y Mejoramiento de la Educación en Chile. Evaluación a Partir de la Evidencia », *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 40, n° 1, pp. 1-21.

Birch, S.H. et **G.W. Ladd** (1998), « Children's Interpersonal Behaviors and Teacher-Child Relationships », *Developmental Psychology*, vol. 34, pp. 934-946.

Carnoy, M. (1998), « National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Make for Better Education? », *Comparative Education Review*, vol. 42, n° 3, pp. 309-337.

Crosnoe, R., G.H. Elder et **M. Johnson** (2004), « Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships », *Sociology of Education*, vol. 77, n° 1, pp. 60-81.

Gamoran, A. (1993), « Alternative Uses of Ability Grouping in Secondary Schools: Can We Bring High-Quality Instruction to Low-Ability Classes? », *American Journal of Education*, vol. 102, n° 1, pp. 1-22.

Gamoran, A. et **M. Nystrand** (1992), « Taking Students Seriously », in F.M. Newman (éd.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, Teachers College Press, 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*, pp. 1-56.

Gebhardt, E. et **R.J. Adams** (2007), « The Influence of Equating Methodology on Reported Trends in PISA », *Journal of Applied Measurement*, vol. 8, n° 3, pp. 305-322.

GUS (2009), *Kształcenie dorosłych*, Varsovie.

Gysling, J. (2003), *Reforma Curricular: Itinerario de una Transformación Cultural*, in C. Cox (éd.), *Políticas Educacionales en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*, Editorial Universitaria, Santiago.

Hsieh, C. et **M. Urquiola** (2006), « The Effects of Generalized School Choice on Achievement and Stratification: Evidence from Chile's Voucher Program », *Journal of Public Economics*, vol. 90, pp. 1477-1503.

Jakubowski, M., H. Patrinos, E. Porta et **J. Wisniewski** (2010), « The Impact of the 1999 Education Reform in Poland », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 49.

Matthews, P., E. Klaver, J. Lannert, G.Ó Conluain et **A. Ventura** (2008), *Policy Measures Implemented in the First Cycle of Compulsory Education in Portugal (International Evaluation)*, Éditions OCDE.

Ministry of Education and Human Resources Development (MEHRD) (2007), *3-1 Mathematics Textbook* (en coréen), Séoul.

Neuwirth, E. (2006), « PISA 2000: Sample Weight Problems in Austria », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 5.

Organisation internationale du travail (OIT) (1990), *Classification internationale type des professions (CITP-88)*, Genève.

Organisation de cooperation et de 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 (2002a), *PISA 2000 Technical Report,* Éditions OCDE.

OCDE (2002b), *Regards sur l'éducation 2002 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

OCDE (2005), *PISA 2003 Technical Report*, Éditions OCDE.

OCDE (2006a), *Études économiques de l'OCDE : Pologne 2006*, Éditions OCDE.

OCDE (2006b), *Compétences en sciences, lecture et mathématiques : Le cadre d'évaluation de PISA 2006*, Éditions OCDE.

OCDE (2006c), *Études économiques de l'OCDE : Turquie 2006*, Éditions OCDE.

OCDE (2007), *Reviews of National Policies for Education: Basic Education in Turkey*, Éditions OCDE.

OCDE (2008), *PISA 2006 Technical Report*, Éditions OCDE.

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

OCDE (2010b), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

OCDE (2010c), *Études économiques de l'OCDE : Portugal 2010*, Éditions OCDE.

OCDE (2010d), *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*, Éditions OCDE.

OCDE (à paraître), *PISA 2009 Technical Report*, Éditions OCDE.

OCDE et **Statistiques Canada** (2000), *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Éditions OCDE.

Pinto Ferreira, C. et **A. Serrão** (2008), « Literacy Competences of the Portuguese Students: Cross-national Comparison Among Some Mediterranean Countries », présentation de conférence, *PISA 2006: The Performance of Educational Systems in Countries and Regions*, Trento, Italie.

Talim ve Terbiye Kurulu (TTKB) (2008). « İlkögretim matematik dersi 6–8 sınıflar Öğretim programı ve kılavuzu » (Programme et instructions pour les cours de mathématique de la 6e à la 8e année du primaire), Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.

Warm, T.A. (1985), « Weighted Maximum Likelihood Estimation of Ability Item Response Theory with Tests of Finite Length », *Technical Report CGI-TR-85-08*, U.S. Coast Guard Institute, Oklahoma City.



Annexe A

CADRE TECHNIQUE

Tous les tableaux de l'annexe A sont disponibles en ligne

Annexe A1 : Construction des indices et des échelles de compréhension de l'écrit dérivés des questionnaires élèves

Annexe A2 : La population cible, les echantillons 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 : Participation des pays aux différents cycles PISA

Annexe A6 : Tendances linéaires et tendances ajustées

ANNEXE A1

CONSTRUCTION DES INDICES ET DES ÉCHELLES DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT DÉRIVÉS DES QUESTIONNAIRES ÉLÈVES

Conception, analyse et mise à l'échelle des évaluations de la compréhension de l'écrit lors 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 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, que les pays participants ont estimés. Un autre critère essentiel a présidé à la sélection des tâches, en l'occurrence le respect des exigences du cadre d'évaluation décrit dans le volume I, *Savoirs et savoir-faire des élèves*, concernant l'équilibre entre les catégories de textes, d'aspect et de situation. Enfin, les tâches ont été choisies de sorte que les épreuves représentent une variation de la difficulté qui permette de bien évaluer et décrire les compétences 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 est le domaine majeur d'évaluation du cycle PISA 2009, les carnets de test contiennent 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 quatre positions possibles dans les carnets de test et que toutes les paires de blocs figurent au moins dans un des 13 carnets administrés 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 items d'une évaluation est estimée en fonction 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. De même, 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).

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.

Alignement de l'échelle de compréhension de l'écrit de l'enquête PISA 2009 et des enquêtes PISA 2000, 2003 et 2006

L'échelle de performance en compréhension de l'écrit utilisée lors des cycles PISA 2000, 2003, 2006 et 2009 est identique : les performances sur cette échelle sont donc directement comparables dans le temps. Ceci s'explique par le recours à des items



d'ancrage communs à toutes les évaluations. Ces items peuvent intervenir dans la procédure d'assortiment afin d'aligner les échelles de performance.

Une méthode d'assortiment en deux étapes a été utilisée pour aligner les résultats en compréhension de l'écrit de l'enquête PISA 2009 sur l'échelle de compréhension de l'écrit de l'enquête PISA 2000. La première étape consistait à calculer le décalage pour aligner les items. Bien que sur 101 items, 28 soient des items d'ancrage déjà utilisés lors des enquêtes PISA précédentes, seuls 26 items d'ancrage ont finalement été pris en compte, puisque deux items présentaient une performance jugée peu probante aux fins d'ancrage. La difficulté moyenne des 26 items d'ancrage a été calculée pour les cycles PISA 2009 et PISA 2006 ; la différence a ensuite été appliquée afin de décaler la performance en 2009 pour l'aligner sur l'échelle de l'enquête PISA 2006. L'échelle de performance en compréhension de l'écrit de 2006 était déjà alignée sur celle de 2003, elle-même alignée sur l'échelle de 2000 : l'échelle de performance de l'enquête PISA 2009 a donc été alignée sur l'échelle initiale du cycle PISA 2000.

La deuxième étape consistait à calculer le décalage de l'échelle composée d'items d'ancrage et l'échelle composée d'items d'ancrage et de nouveaux items (l'échelle dite « globale ») pour les aligner selon la procédure suivante : l'ensemble de données de l'enquête PISA 2009 a été mis à l'échelle deux fois, une fois avec l'ensemble des items et une fois avec uniquement les items d'ancrage. L'écart entre la moyenne de l'OCDE de ces deux mises à l'échelle a été calculé : ce décalage a été appliqué pour aligner l'échelle des items d'ancrage sur l'échelle globale. Une fois ce décalage effectif, les scores dérivés des modèles de la réponse à l'item (*Item Response Theory*, IRT) ont été mis à l'échelle PISA, selon le sexe.

La procédure d'assortiment introduisant des erreurs aléatoires liées à l'évolution de performance sur les items d'ancrage, les erreurs types des estimations de tendance de performance ont été ajustées. Ces erreurs types plus traditionnelles reflètent non seulement la précision de la mesure et la variation de l'échantillonnage, tout comme les résultats PISA habituels, mais également les erreurs d'ancrage.

Il y a lieu de noter que, outre les 26 items d'ancrage inclus aux 3 cycles PISA consécutifs en 2000, 2003 et 2006, 11 items supplémentaires issus de l'enquête PISA 2000 ont été inclus dans l'enquête PISA 2009. Les 39 items communs aux 2 évaluations ont été utilisés pour estimer les erreurs d'ancrage entre les échelles de compréhension de l'écrit des deux cycles, tandis que 28 items ont été utilisés pour calculer les erreurs d'ancrage des autres cycles. Les erreurs d'ancrage ont été ajoutées à tous les résultats respectifs lorsque la performance faisait l'objet d'une comparaison entre les enquêtes. Ces erreurs d'ancrage sont indiquées dans le tableau A1.1.

Tableau A1.1 Estimations des erreurs d'ancrage

	Erreurs d'ancrage sur les échelles de compétence de PISA
Échelle de compréhension de l'écrit, 2000-03	**5.307**
Échelle de compréhension de l'écrit, 2000-06	**4.976**
Échelle de compréhension de l'écrit, 2000-09	**4.936**
Échelle de compréhension de l'écrit, 2003-06	**4.474**
Échelle de compréhension de l'écrit, 2003-09	**4.088**
Échelle de compréhension de l'écrit, 2006-09	**4.069**
Échelle de culture mathématique, 2003-09	**1.990**
Échelle de culture mathématique, 2006-09	**1.333**
Échelle de culture mathématique, 2003-06	**1.382**
Échelle de culture scientifique, 2006-09	**2.566**

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 créées. 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.

La distribution des niveaux 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 (et d'autres tâches dont le degré de difficulté est similaire), 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 de compréhension de l'écrit.

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 à 70 % de ces mêmes items.

La figure I.2.12 du volume I présente en détail la nature des savoirs, savoir-faire et facultés de compréhension requis à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit.

Description des indices

Cette section décrit les indices dérivés des questionnaires Élèves, Établissements et Parents administrés lors du cycle PISA 2009. Les indices dérivés du questionnaire Parents ne sont disponibles que dans les 14 pays qui ont choisi d'administrer ce questionnaire facultatif.

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 un ensemble plus vaste de questions 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 dans 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 2000 (*PISA 2000 Technical Report*, OCDE, 2002a), sur le cycle PISA 2003 (*PISA 2003 Technical Report*, OCDE, 2005), sur le cycle PISA 2006 (*PISA 2006 Technical Report*, OCDE, 2008) et sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

Il existe deux types d'indices : 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 plusieurs items, de façon identique pour tous les cycles. Les réponses aux items sont utilisées pour 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 Établissements.

Les **indices mis à l'échelle** sont les variables calculées après mise à l'échelle de plusieurs items. Sauf mention contraire, l'indice 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). Tout comme les échelles de performance en compréhension de l'écrit, les indices dérivés du questionnaire Élèves doivent être assortis. À cette fin, on estime les paramètres d'item à l'aide des données des réponses de l'ensemble des cycles, qui comportent un indice de tendance : il s'agit de l'estimation concomitante des paramètres d'item. Les items manquants dans une évaluation donnée ont été considérés comme des données manquantes d'un point de vue structurel lors de la procédure d'estimation.

Ce processus de mise à l'échelle 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 pour les données de l'enquête PISA 2009 de sorte que la valeur moyenne d'indice 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 ont été attribués à chaque catégorie de réponse, dans l'ordre d'apparition des questions dans les questionnaires Élèves, Établissements 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.

Comme précisé ci-dessus, pour les indices estimés à nouveau, la moyenne de l'indice de l'effectif d'élèves de l'OCDE en 2009 est égale à 0 et l'écart type, à 1. Les moyennes et les écarts types des évaluations précédentes peuvent néanmoins s'appuyer sur ces valeurs. Les indices estimés à nouveau pour l'analyse de tendances ne doivent pas nécessairement correspondre aux valeurs indiquées dans les rapports précédents. Bien que la moyenne et d'autres statistiques d'un pays donné doivent s'approcher des valeurs indiquées précédemment, elles peuvent souvent différer légèrement : les indices étaient auparavant normalisés en fonction des données de l'enquête précédente, et non des résultats de l'enquête 2009.

Outre les indices simples et les indices mis à l'échelle décrits dans la présente section, 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 non recodées ont pour préfixe « ST » pour les items du questionnaire Élèves, « SC », du questionnaire Établissements 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.OCDE.org*).

Indices simples de niveau Élève

Âge

La variable ÂGE n'est pas calculée de la même façon selon que l'on considère les tendances ou les résultats de l'enquête PISA 2009, car les informations sur le mois de l'évaluation, utilisées pour élaborer l'indice ÂGE lors de l'analyse des données de 2009, ne sont pas disponibles pour l'enquête PISA 2000. Ainsi, pour l'analyse de tendances, ce sont les informations sur le mois médian de la période d'évaluation qui ont été utilisées. Les résultats de l'ensemble des évaluations ont été recalculés comme la différence entre le mois médian et l'année d'évaluation des élèves et leur mois et année de naissance, exprimée en années et en mois.

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 Élèves (ST9a, ST9b, ST12, ST13a, ST13b et ST16). Les réponses ont été codées à l'aide des codes de la CITP à quatre chiffres (OIT, 1990), puis cartographiées selon l'indice SEI de Ganzeboom *et al.* (1992). Une valeur plus élevée de l'indice SEI dénote un statut professionnel plus 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 (filière 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) ; et (6) CITE 5A ou 6 (enseignement tertiaire théorique et troisième cycle). Les trois indices suivants ont été développés 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 deux 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'éducation (PARED). Voir la conversion du niveau de formation en années d'études dans le tableau A1.2.



[Partie 1/1]

Tableau A1.2 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	15.0	14.0
	Autriche	0.0	4.0	9.0	12.0	12.5	17.0	15.0
	Belgique	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	17.0	14.5
	Canada	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	17.0	15.0
	Chili	0.0	6.0	8.0	12.0	12.0	17.0	16.0
	République tchèque	0.0	5.0	9.0	11.0	13.0	16.0	16.0
	Danemark	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	17.0	15.0
	Estonie	0.0	4.0	9.0	12.0	12.0	16.0	15.0
	Finlande	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.5	14.5
	France	0.0	5.0	9.0	12.0	12.0	15.0	14.0
	Allemagne	0.0	4.0	10.0	13.0	13.0	18.0	15.0
	Grèce	0.0	6.0	9.0	11.5	12.0	17.0	15.0
	Hongrie	0.0	4.0	8.0	10.5	12.0	16.5	13.5
	Islande	0.0	7.0	10.0	13.0	14.0	18.0	16.0
	Irlande	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
	Israël	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	15.0	15.0
	Italie	0.0	5.0	8.0	12.0	13.0	17.0	16.0
	Japon	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
	Corée	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
	Luxembourg	0.0	6.0	9.0	12.0	13.0	17.0	16.0
	Mexique	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
	Pays-Bas	0.0	6.0	10.0	a	12.0	16.0	a
	Nouvelle-Zélande	0.0	5.5	10.0	11.0	12.0	15.0	14.0
	Norvège	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
	Pologne	0.0	a	8.0	11.0	12.0	16.0	15.0
	Portugal	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	17.0	15.0
	Écosse	0.0	7.0	11.0	13.0	13.0	16.0	16.0
	République slovaque	0.0	4.5	8.5	12.0	12.0	17.5	13.5
	Slovénie	0.0	4.0	8.0	11.0	12.0	16.0	15.0
	Espagne	0.0	5.0	8.0	10.0	12.0	16.5	13.0
	Suède	0.0	6.0	9.0	11.5	12.0	15.5	14.0
	Suisse	0.0	6.0	9.0	12.5	12.5	17.5	14.5
	Turquie	0.0	5.0	8.0	11.0	11.0	15.0	13.0
	Royaume-Uni	0.0	6.0	9.0	12.0	13.0	16.0	15.0
	États-Unis	0.0	6.0	9.0	a	12.0	16.0	14.0
Partenaires	Albanie	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	16.0
	Argentine	0.0	6.0	10.0	12.0	12.0	17.0	14.5
	Azerbaïdjan	0.0	4.0	9.0	11.0	11.0	17.0	14.0
	Brésil	0.0	4.0	8.0	11.0	11.0	16.0	14.5
	Bulgarie	0.0	4.0	8.0	12.0	12.0	17.5	15.0
	Colombie	0.0	5.0	9.0	11.0	11.0	15.5	14.0
	Croatie	0.0	4.0	8.0	11.0	12.0	17.0	15.0
	Dubaï (EAU)	0.0	5.0	9.0	12.0	12.0	16.0	15.0
	Hong-Kong (Chine)	0.0	6.0	9.0	11.0	13.0	16.0	14.0
	Indonésie	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	15.0	14.0
	Jordanie	0.0	6.0	10.0	12.0	12.0	16.0	14.5
	Kazakhstan	0.0	4.0	9.0	11.5	12.5	15.0	14.0
	Kirghizistan	0.0	4.0	8.0	11.0	10.0	15.0	13.0
	Lettonie	0.0	3.0	8.0	11.0	11.0	16.0	16.0
	Liechtenstein	0.0	5.0	9.0	11.0	13.0	17.0	14.0
	Lituanie	0.0	3.0	8.0	11.0	11.0	16.0	15.0
	Macao (Chine)	0.0	6.0	9.0	11.0	12.0	16.0	15.0
	Monténégro	0.0	4.0	8.0	11.0	12.0	16.0	15.0
	Panama	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	a
	Pérou	0.0	6.0	9.0	11.0	11.0	17.0	14.0
	Qatar	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	15.0
	Roumanie	0.0	4.0	8.0	11.5	12.5	16.0	14.0
	Fédération de Russie	0.0	4.0	9.0	11.5	12.0	15.0	a
	Serbie	0.0	4.0	8.0	11.0	12.0	17.0	14.5
	Shanghai (Chine)	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	15.0
	Singapour	0.0	6.0	8.0	10.5	10.5	12.5	12.5
	Taipei chinois	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
	Thaïlande	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
	Trinité-et-Tobago	0.0	5.0	9.0	12.0	12.0	16.0	15.0
	Tunisie	0.0	6.0	9.0	12.0	13.0	17.0	16.0
	Uruguay	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	17.0	15.0

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367624



[Partie 1/1]

Tableau A1.3 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

		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 (1ère génération)		Pourcentage d'élèves allochtones (1ère 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)
	République 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/10.1787/888932367624

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 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 A1.3 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. 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 et langue parlée en famille

Les informations sur le pays natal des élèves et de leurs parents (ST17) ont été collectées par le biais de variables nationales avec code 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).

Pour l'analyse des tendances, un indice dichotomique a été élaboré. Il 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) ; et (2) les élèves de la deuxième et ceux de la première génération (élèves nés dans le pays de l'évaluation de parents nés à l'étranger et 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.

Les élèves ont indiqué la langue qu'ils parlent le plus souvent en famille. Les données sont collectées via un code de langue spécifique à chaque pays, par la suite recodé en une variable ST19Q01 avec les deux valeurs suivantes : (1) la langue parlée en famille est identique à la langue de l'évaluation ; et (2) la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation. Un recodage analogue a été effectué en 2003 et 2006. En 2000, les élèves ont indiqué directement s'ils parlaient la langue de l'évaluation ou une autre langue en famille. Ces réponses ont été dichotomisées et comparées aux valeurs recodées des enquêtes PISA 2003, 2006 et 2009.

Indices mis à l'échelle de niveau Élève

Quatre indices ont été créés selon le patrimoine familial : WEALTH ; CULTPOSS ; HEDRES ; et HOMEPOS. Ces indices sont décrits plus en détail ci-après. Ils ont été estimés en deux étapes. Les paramètres d'item internationaux n'étant pas adaptés à l'estimation des échelles de patrimoine familial, une procédure en deux étapes a été adoptée. La première étape consiste en une estimation concomitante de façon à calculer ces indices à l'aide de paramètres d'item nationaux (les paramètres d'item estimés au niveau national). Celle-ci permet d'observer les tendances nationales des indices de la richesse familiale. Cependant, afin de pouvoir comparer ces échelles d'un pays à l'autre, la position relative des pays a été estimée à l'aide d'une échelle conjointe. Les écarts de la moyenne du patrimoine familial en résultant ont été imposés aux estimations pondérées des réponses les plus vraisemblables (issues de la première étape) via une transformation linéaire.



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 à l'échelle nationale) ; « un lecteur de DVD » ; et trois items à l'échelle nationale (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 le travail scolaire ; des livres techniques de références ; 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). Afin de faciliter l'étude de tendances, des niveaux de l'indice ISCED semblables aux cartographies de l'indice PARED ont été utilisés pour chaque cycle et l'*indice de patrimoine familial* (HOMEPOS) a également été estimé de façon concomitante sur plusieurs cycles.

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 est comprise entre 0.66 et 0.87 à l'échelle nationale. La saturation factorielle du niveau de formation s'établit à 0.79, en moyenne, et est comprise entre 0.69 et 0.87 à l'échelle nationale. Enfin, la saturation factorielle de la richesse familiale s'établit à 0.73, en moyenne, et est comprise entre 0.60 et 0.84 à l'échelle nationale. 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*.

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.

Plaisir de la lecture

L'*indice de plaisir de la lecture* (ENJOY) est dérivé du niveau d'assentiment des élèves avec les affirmations suivantes (ST24 en 2009 et ST35 en 2000) : *i)* « Je ne lis que si j'y suis obligé(e) » ; *ii)* « La lecture est un de mes loisirs favoris » ; *iii)* « J'aime bien parler de livres avec d'autres gens » ; *iv)* « J'ai du mal à finir un livre » ; *v)* « J'aime bien recevoir un livre en cadeau » ; *vi)* « Pour moi, la lecture est une perte de temps » ; *vii)* « J'aime bien aller dans une librairie ou une bibliothèque » ; *viii)* « Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin » ; *ix)* « Je n'arrive pas à rester assis(e) à lire tranquillement pendant plus de quelques minutes » ; *x)* « J'aime bien donner mon avis sur les livres que j'ai lus » ; et *xi)* « J'aime bien échanger des livres avec mes amis ».

Tous les items dont la formulation est négative (items *i, iv, vi, viii* et *ix*) sont inversés lors de la mise à l'échelle de sorte que les valeurs les plus élevées de cet indice indiquent un plus grand plaisir de la lecture.

Diversité des lectures

L'*indice de diversité des lectures* (DIVREAD) est dérivé de la fréquence à laquelle les élèves lisent parce qu'ils en ont « envie » (ST25 en 2009 et ST36 en 2000) : des magazines ; des bandes dessinées ; des livres de fiction ; des livres documentaires ; et des journaux. Les valeurs les plus élevées de cet indice indiquent une plus grande diversité des lectures.

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 l'enseignement préprimaire, 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 7e 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 7e 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.

[Partie 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 7e 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
	République 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
	Taipei 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/10.1787/888932367491



[Partie 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
	République 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/10.1787/888932367491

[Partie 1/1]

Tableau A2.2 Exclusions

		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
	République 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/10.1787/888932367491



- 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.



[Partie 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)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
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
	République 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/10.1787/888932367491



[Partie 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)
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
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
	République 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/10.1787/888932367491

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 « Élèves » 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).



[Partie 1/1]

Tableau A2.4a Pourcentage d'élèves par année d'études

		Années d'études											
		7e année		8e année		9e année		10e année		11e année		12e 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
	République 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/10.1787/888932367491

[Partie 1/2]

Tableau A2.4b Pourcentage d'élèves par année d'études et par sexe

		Garçons – années d'études											
		7e année		8e année		9e année		10e année		11e année		12e 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
	République 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/10.1787/888932367491



[Partie 2/2]

Tableau A2.4b Pourcentage d'élèves par année d'études et par sexe

		Filles – années d'études											
		7e année		8e année		9e année		10e année		11e année		12e année	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	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
	République 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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367491

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 Slovénie, 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.

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**

	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 10e ni en 11e année d'études, ni dans le programme 3, 4, 5, 6, 7 ou 8.
2. Élèves qui sont scolarisés en 10e ou en 11e année d'études, et dans le programme 3, 4, 5, 6, 7 ou 8.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367491



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 ou 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 %.

Variation de la performance associée à la variation d'une unité des indices

Dans de nombreux tableaux, la variation de la performance associée à la variation d'une unité de l'indice à l'étude est indiquée. Les différences indiquées en gras s'écartent de 0 dans une mesure statistiquement significative à un niveau de confiance de 95 %.

Écarts de performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration

La signification statistique des écarts de performance entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration a été vérifiée. À cette fin, les élèves de la première génération et les élèves de la deuxième génération ont été analysés ensemble. Les différences sont favorables aux élèves autochtones lorsqu'elles sont positives et favorables aux élèves issus de l'immigration lorsqu'elles sont négatives. Les chiffres indiqués en gras dans les tableaux de ce volume signifient qu'en termes statistiques, les scores sont significativement différents 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 tendancielles.

ANNEXE A5
PARTICIPATION DES PAYS AUX DIFFÉRENTS CYCLES PISA

Les membres de l'OCDE n'ont pas tous participé à l'ensemble des évaluations PISA, et la liste des pays et économies partenaires participants s'est considérablement allongée depuis 2000. Comme l'explique le chapitre 1, les tendances de la performance en compréhension de l'écrit sont présentées pour l'ensemble des pays présentant des résultats comparables pour les évaluations PISA 2000 et PISA 2009, car l'enquête PISA 2000, dont la compréhension de l'écrit était le domaine majeur d'évaluation, utilise une échelle de performance qui sert de base de comparaison à l'ensemble des enquêtes ultérieures. Les tendances en culture mathématique ne sont présentées que pour les pays offrant des résultats comparables pour les évaluations PISA 2003 et PISA 2009, car l'échelle de performance de l'enquête PISA 2003, qui prenait la culture mathématique pour domaine majeur d'évaluation, sert de base de comparaison aux enquêtes ultérieures dans ce domaine. En culture scientifique, seules les évaluations PISA 2006 et PISA 2009 présentent des résultats comparables : l'enquête PISA 2006, dont la culture scientifique était le domaine majeur d'évaluation, utilise une échelle de performance qui sert de base de comparaison aux autres enquêtes dans ce domaine.

Par conséquent, selon le domaine d'évaluation, les pays dont les tendances sont étudiées varient, de même que la composition du groupe de pays de l'OCDE dont la moyenne est comparable dans le temps.

Comme l'explique le chapitre 1, pour des raisons méthodologiques, certains pays n'ont pas été inclus aux comparaisons entre les enquêtes PISA 2000, 2003, 2006 et 2009 : les Pays-Bas, dont les scores moyens n'ont pas été présentés dans le rapport sur le cycle PISA 2000 pour cause de non-respect des normes en matière de taux de réponse ; le Luxembourg, dont les résultats sont uniquement comparables entre les cycles PISA 2003, 2006 et 2009 pour cause de modification sensible des conditions d'évaluation après le cycle PISA 2000 ; le Royaume-Uni, dont les résultats de 2000 et 2003 ne sont pas comparables à ceux des autres pays pour cause de non-respect des normes en matière de taux de réponse ; les États-Unis, dont les résultats des épreuves de compréhension de l'écrit ne sont pas disponibles pour le cycle PISA 2006 ; et enfin, l'Autriche, où d'importantes modifications ont été apportées à la pondération des données pour le cycle PISA 2000 à des fins de comparaisons ultérieures. Toutefois, suite au boycott de l'enquête PISA de la part de certains établissements autrichiens, les données du cycle PISA 2009 ont été jugées non comparables à celles des cycles précédents : les données de l'Autriche ont donc été exclues des comparaisons de tendances. Pour plus de détails, voir le chapitre 1 et ses notes.

Le présent volume compare les tendances de la compréhension de l'écrit en prenant en compte les 38 pays, dont 26 pays de l'OCDE, dont les résultats sont comparables entre les enquêtes PISA 2000 et PISA 2009. Parmi les 34 membres que compte actuellement l'OCDE, l'Estonie, la République slovaque, la Slovénie et la Turquie n'ont pas participé à l'enquête PISA 2000, tandis qu'en 2000, le Luxembourg, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ne présentaient pas de données comparables à celles des autres cycles PISA. On retrouve ce cas de figure en Autriche en 2009 ; ces quatre pays ont été exclus de l'analyse. La moyenne des 26 pays de l'OCDE est présentée dans la majorité des comparaisons du présent volume, notamment lorsque les résultats de l'enquête PISA 2009 sont comparés à ceux de PISA 2000. Néanmoins, trois autres membres de l'OCDE ne présentent pas de résultats recevables pour les enquêtes PISA 2003 ou 2006 : le Chili et Israël, qui n'ont pas participé à l'enquête PISA 2003 ; et les États-Unis, pour lesquels aucune donnée n'était disponible en compréhension de l'écrit en 2006. Pour les quatre évaluations de la compréhension de l'écrit, la moyenne de l'OCDE ne peut donc être calculée qu'à partir de 23 pays. Cette moyenne figure dans les tableaux qui présentent tant les données des enquêtes PISA 2000 et 2009 que les résultats des enquêtes PISA 2003 et 2006.

La comparaison des tendances en culture mathématique repose sur les résultats des 39 pays, dont 28 pays de l'OCDE, dont les résultats sont comparables entre les enquêtes PISA 2003 et 2009. Le Chili, l'Estonie, Israël et la Slovénie n'ont pas participé à l'enquête PISA 2003. Le Royaume-Uni ne présentait pas de données comparables lors de l'enquête PISA 2003 et l'Autriche, lors de l'enquête PISA 2009.

La comparaison des tendances en culture scientifique repose sur les résultats des 56 pays, dont 33 pays de l'OCDE, dont les résultats sont comparables entre les enquêtes PISA 2006 et 2009. L'Autriche ne présentait pas de données comparables lors de l'enquête PISA 2009.

Le présent volume présente ainsi différentes moyennes de l'OCDE. La moyenne calculée d'après 26 pays (OCDE26) est présentée pour toutes les comparaisons entre les enquêtes PISA 2000 et 2009. En ce qui concerne les comparaisons de la performance en compréhension de l'écrit entre les quatre enquêtes PISA, les tableaux V.2.1, V.2.3 et V.2.7 utilisent la moyenne calculée d'après 23 pays (OCDE23). Le tableau V.2.8 indique la moyenne calculée d'après 28 pays (OCDE28) pour les comparaisons des enquêtes PISA 2003 et 2009, et la moyenne calculée d'après 32 pays (OCDE32) pour les comparaisons des enquêtes PISA 2006 et 2009. Dans le domaine de la culture mathématique, la moyenne calculée d'après 29 pays (OCDE29) est utilisée pour la comparaison des résultats. En culture scientifique, la moyenne calculée d'après 33 pays (OCDE33) prévaut.



Ainsi, les moyennes de l'OCDE utilisées dans les autres volumes du présent rapport pour des comparaisons transnationales diffèrent des moyennes utilisées dans le volume V pour les comparaisons de la performance des élèves et d'autres mesures dans le temps.

La moyenne de l'OCDE, calculée séparément pour chaque évaluation, prend en compte l'ensemble des pays de l'OCDE dont les résultats sont recevables pour cette évaluation. Dans certains cas, les résultats d'un ou deux pays de l'OCDE sont omis en raison d'un échantillon de taille insuffisante (indiqué par un « c »), de données manquantes (« m ») ou de résultats exclus (« w ») : la moyenne de l'OCDE d'une évaluation peut alors être calculée en se basant sur un nombre de pays inférieur à celui de l'autre évaluation. Le changement de la moyenne de l'OCDE n'inclut que les pays dont les données sont recevables pour les deux évaluations. C'est pourquoi, dans de rares cas, l'écart entre deux moyennes de l'OCDE pour deux évaluations n'équivaut pas au changement de la moyenne de l'OCDE. Par exemple, puisqu'aucune donnée socio-économique n'a été collectée au Japon lors de l'enquête PISA 2000, la moyenne de l'OCDE qui figure dans le tableau V.4.3 pour cette enquête n'inclut pas ce pays. De même, le changement de la moyenne de l'OCDE omet le Japon, bien que la moyenne de l'enquête PISA 2009 l'intègre. Les moyennes qui figurent dans les tableaux V.4.4 et V.4.5 sont calculées pour les pays dont le nombre d'observations est suffisant pour signaler des écarts de performance entre différents groupes d'élèves. Les moyennes de l'OCDE présentées dans les tableaux V.4.1 et V.4.3 comprennent la France, bien que les données de ce pays aient été exclues des tableaux.

[Partie 1/1]

Tableau A5.1 Participation des pays aux différents cycles d'enquêtes PISA

		PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009
OCDE	Australie	oui	oui	oui	oui
	Autriche	oui	oui	oui	non comparable
	Belgique	oui	oui	oui	oui
	Canada	oui	oui	oui	oui
	Chili	oui	non	oui	oui
	République tchèque	oui	oui	oui	oui
	Danemark	oui	oui	oui	oui
	Estonie	non	non	oui	oui
	Finlande	oui	oui	oui	oui
	France	oui	oui	oui	oui
	Allemagne	oui	oui	oui	oui
	Grèce	oui	oui	oui	oui
	Hongrie	oui	oui	oui	oui
	Islande	oui	oui	oui	oui
	Irlande	oui	oui	oui	oui
	Israël	oui	non	oui	oui
	Italie	oui	oui	oui	oui
	Japon	oui	oui	oui	oui
	Corée	oui	oui	oui	oui
	Luxembourg	non comparable	oui	oui	oui
	Mexique	oui	oui	oui	oui
	Pays-Bas	non comparable	oui	oui	oui
	Nouvelle-Zélande	oui	oui	oui	oui
	Norvège	oui	oui	oui	oui
	Pologne	oui	oui	oui	oui
	Portugal	oui	oui	oui	oui
	République slovaque	non	oui	oui	oui
	Slovénie	non	non	oui	oui
	Espagne	oui	oui	oui	oui
	Suède	oui	oui	oui	oui
	Suisse	oui	oui	oui	oui
	Turquie	non	oui	oui	oui
	Royaume-Uni	non comparable	non comparable	oui	oui
	États-Unis	oui	oui	résultats en compréhension de l'écrit non disponibles	oui
	Nombre de pays de l'OCDE présentant des données valides dans les domaines suivants :				
	Compréhension de l'écrit	27	29	33	33
	Culture mathématique	non comparable	29	34	33
	Culture scientifique	non comparable	non comparable	34	33
Partenaires	Albanie	oui	non	non	oui
	Argentine	oui	non	oui	oui
	Azerbaïdjan	non	non	oui	oui
	Brésil	oui	oui	oui	oui
	Bulgarie	oui	non	oui	oui
	Taipei chinois	non	non	oui	oui
	Colombie	non	non	oui	oui
	Croatie	non	non	oui	oui
	Dubaï (EAU)	non	non	non	oui
	Hong-Kong (Chine)	oui	oui	oui	oui
	Indonésie	oui	oui	oui	oui
	Jordanie	non	non	oui	oui
	Kazakhstan	non	non	non	oui
	Kirghizistan	non	non	oui	oui
	Lettonie	oui	oui	oui	oui
	Liechtenstein	oui	oui	oui	oui
	Lituanie	non	non	oui	oui
	Macao (Chine)	non	oui	oui	oui
	Monténégro	non	non	oui	oui
	Panama	non	non	non	oui
	Pérou	oui	non	non	oui
	Qatar	non	non	oui	oui
	Roumanie	oui	non	oui	oui
	Fédération de Russie	oui	oui	oui	oui
	Serbie	non	oui	oui	oui
	Shanghaï (Chine)	non	non	non	oui
	Singapour	non	non	non	oui
	Thaïlande	oui	oui	oui	oui
	Trinité-et-Tobago	non	non	non	oui
	Tunisie	non	oui	oui	oui
	Uruguay	non	oui	oui	oui



ANNEXE A6
TENDANCES LINÉAIRES ET TENDANCES AJUSTÉES

En raison des erreurs d'échantillonnage et de mesure, les résultats des évaluations sont variables d'un cycle à l'autre, même si le niveau de compétence effectif des élèves reste identique. La précision des résultats peut être améliorée en utilisant des informations issues de tous les cycles. Cette méthode permet de gagner en fiabilité par rapport à une étude de tendances utilisant uniquement deux observations. La présente annexe décrit l'intégration d'un modèle de régression linéaire aux résultats des quatre cycles PISA, dans l'optique d'estimer les tendances linéaires.

Par ailleurs, lors de l'étude et de l'interprétation des changements des résultats du PISA à l'échelle nationale, il est indispensable d'imputer aux résultats l'influence éventuelle des changements de facteurs tels que les caractéristiques démographiques et la méthodologie d'échantillonnage. Cette méthode est décrite par Gebhardt et Adams (2007), qui illustrent les conséquences matérielles de l'évolution temporelle de certains facteurs sur les tendances. Parmi ces facteurs, citons l'estimation de la proportion d'élèves issus de différents milieux socio-économiques et l'estimation du pourcentage d'élèves des deux sexes.

Gebhardt et Adams (2007) s'intéressent aux tendances non ajustées aux changements, par exemple les tendances marginales, et aux tendances ajustées, par exemple les tendances conditionnelles. Leurs résultats indiquent qu'étudier à la fois les tendances marginales et les tendances conditionnelles permet de mieux comprendre les tendances à l'échelle nationale. Ces deux ensembles de résultats sont respectivement appelés « tendances non ajustées » et « tendances ajustées » dans le présent rapport.

Comme le suggèrent les résultats du chapitre 2 et de la présente annexe, ces ajustements n'affectent pas les conclusions principales sur les tendances des différents pays. Le chapitre 2 du présent volume s'intéresse aux situations dans lesquelles les ajustements mènent effectivement à différentes conclusions.

Tendances linéaires

Se contenter d'examiner les différences de performance entre deux points dans le temps ne permet pas d'évaluer pleinement les tendances. Dans certains pays, la performance moyenne varie d'un cycle à l'autre, avec des changements annuels dans différentes directions. Afin de déterminer si la performance d'un pays donné reste sensiblement identique, ou si elle augmente ou diminue de façon régulière au fil du temps, la méthode suivante, qui consiste à associer les informations issues de cycles PISA successifs, a été mise en œuvre.

Le chapitre 2 résume, au moyen d'un seul et unique indicateur, la performance en compréhension de l'écrit de tous les cycles. Cet indicateur est issu d'une régression linéaire appliquée, à l'échelle nationale, aux résultats de l'ensemble des cycles PISA disponibles. Bien que cette méthode soit appliquée aux pays qui présentent les résultats de deux, trois ou quatre cycles, l'indicateur des tendances linéaires est plus précis pour les pays qui présentent des résultats recevables pour les quatre évaluations PISA de la compréhension de l'écrit. Si les pays font état de données pour deux cycles uniquement, les tendances linéaires sont identiques à la différence annualisée entre ces deux cycles.

Dans tous les cas, l'évolution de la performance reflète les tendances linéaires sur un an : les résultats peuvent être comparés au niveau international même si les pays ont participé à différents cycles portant sur différentes périodes. Ainsi, les tendances linéaires ainsi que les tendances annualisées également abordées dans le chapitre 2 sont représentées sur une échelle analogue. Les tendances linéaires englobent toutefois les données de plusieurs cycles (si elles sont disponibles), tandis que la tendance annualisée correspond à la différence entre deux cycles divisée par le nombre d'années qui les sépare.

Certains pays ont administré le cycle PISA 2000 un an ou deux ans après la normale (voir la note 6 du chapitre 1). Cette information est prise en compte lors de l'estimation des tendances linéaires.

Comme pour toutes les statistiques décrites dans le présent rapport, il convient d'estimer la précision des estimations de tendance. Dans le cas des tendances linéaires, les erreurs type doivent tenir compte de deux sources de variations aléatoires : *i)* celles liées à la variation de l'échantillonnage ; et *ii)* celles liées à l'erreur d'ancrage découlant de la comparaison des résultats sur plusieurs cycles (se reporter à l'annexe A1 pour davantage d'informations sur les erreurs d'ancrage).

L'erreur d'ancrage reflète la précision de l'alignement de la performance des élèves d'un cycle à l'autre. En ce qui concerne l'évolution de la performance d'un cycle à un autre, les erreurs d'ancrage ont été estimées et intégrées aux résultats présentés (se reporter à l'annexe A1 pour davantage d'informations). Pour les tendances linéaires, la méthode de Monte-Carlo a permis d'estimer les erreurs type des paramètres de régression (la tendance linéaire). Grâce à cette méthode, 500 ensembles de moyennes possibles ont été établis pour chaque pays. Ces moyennes ont été déterminées en assumant que l'incertitude associée à chaque moyenne nationale était indépendante dans le temps et normalement répartie autour de la moyenne estimée, avec une variance estimée en associant les erreurs d'échantillonnage et les erreurs d'ancrage. Des régressions linéaires ont été menées pour chacune des 500 répliques ; les erreurs type ont été estimées à l'aide de l'écart type des 500 coefficients de régression estimés.

Tendances ajustées

PISA conserve les mêmes normes techniques d'un cycle à l'autre. Bien que ceci signifie que les tendances peuvent être calculées sur des populations comparables, certains pays présentaient de petits écarts dans les méthodes d'échantillonnage. Par ailleurs, les caractéristiques démographiques et le milieu socio-économique des effectifs d'élèves de 15 ans sont également susceptibles de changer. Afin de tirer des conclusions fiables sur les résultats de tendance, il est essentiel de vérifier si les résultats présentés sans correction sont confirmés après ajustement en fonction des caractéristiques démographiques et socio-économiques des élèves.

La régression linéaire peut permettre d'ajuster les performances aux différences des caractéristiques contextuelles des élèves. Le modèle de régression utilisé dans le présent rapport inclut les caractéristiques contextuelles devant être prises en compte ; il permet également la variation de la corrélation entre ces caractéristiques et la performance des élèves d'un cycle à l'autre. Ainsi, trois types de résultats ont été calculés séparément pour chaque pays : *i)* les résultats de performance ajustés de chaque cycle ; *ii)* les différences ajustées entre deux cycles ; et *iii)* la tendance linéaire ajustée de plusieurs cycles.

Les résultats ajustés de la performance en compréhension de l'écrit présentés dans le chapitre 2 prennent pour référence l'échantillon du cycle PISA 2009. Ainsi, les résultats issus des cycles précédents ont été ajustés afin d'être comparables aux résultats de ce cycle. Pour cela, les caractéristiques contextuelles ont été centrées sur les valeurs nationales moyennes du cycle PISA 2009, avant de subir une régression visant à créer des tendances ajustées. En d'autres termes, les résultats des cycles PISA 2000, 2003 et 2006 ont été ajustés aux données du cycle PISA 2009.

Le tableau A6.1 indique la moyenne des variables contextuelles, ajustées selon les mesures suivantes : l'âge et le sexe de l'élève, ainsi que des indicateurs pour les élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation, qu'ils soient nés à l'étranger ou que leur père ou leur mère soient nés à l'étranger. Les dernières colonnes présentent l'évolution de ces caractéristiques. Les résultats ont également été ajustés aux changements du milieu socio-économique, évalués par l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* (variable SESC). Comme l'explique l'annexe A1, l'indice SESC a été réévalué pour les cycles PISA 2000, 2003 et 2006 afin d'être comparable aux résultats du cycle PISA 2009. Le tableau V.4.3 présente les valeurs moyennes, l'écart type et l'évolution de ces statistiques pour l'indice SESC réévalué. Ces statistiques peuvent différer de celles des cycles PISA 2000, 2003 et 2006 : les valeurs réévaluées de l'indice SESC comparables aux résultats du cycle PISA 2009 peuvent en effet légèrement différer de celles présentées lors des évaluations précédentes. Dans les deux tableaux, les changements indiqués en gras suggèrent que les valeurs moyennes des mesures ont évolué au fil des évaluations. Dans ce cas, la différence entre les tendances ajustées et les tendances non ajustées reflète ce changement, et les tendances ajustées en tiennent compte.

La moyenne des résultats de performance non ajustés a été calculée pour l'ensemble des élèves participant aux évaluations PISA. C'est pourquoi il convient également de calculer les résultats ajustés pour tous les participants de chaque pays. Dans certains cas, l'absence ou le caractère non recevable des données sur les caractéristiques contextuelles des élèves rendent toutefois impossible ce calcul. Les données manquantes ont été imputées avant les ajustements afin de conserver la taille et les comparaisons des échantillons avec les résultats non ajustés. À cette fin, des modèles d'imputation multiple conservant la corrélation entre la performance et les caractéristiques contextuelles ont été utilisés pour imputer les informations manquantes (Rubin, 1987 ; Royston, 2004). Le modèle d'imputation a été mené pour chaque valeur plausible et comprenait toutes les caractéristiques contextuelles mentionnées dans le paragraphe précédent. Après imputation, tous les calculs ont été menés cinq fois, une fois pour chaque ensemble de données imputé contenant l'une des cinq valeurs plausibles de mesure de la performance. Les résultats finaux ont été obtenus en calculant la moyenne des résultats de régression de chaque ensemble de données imputés et en intégrant les erreurs d'imputation à l'aide des règles d'association de Rubin (Rubin, 1987). Le nombre d'observations manquantes étant relativement faible pour la plupart des pays et des cycles, les résultats après imputation ne sont que très légèrement différents de ceux avant imputation.

Ajustement des tendances aux changements de l'âge et du sexe des élèves

La population évaluée par l'enquête PISA se compose d'élèves de 15 ans scolarisés. Dans certains pays, la période d'évaluation peut légèrement différer selon les cycles PISA, ce qui peut affecter les tendances. Par exemple, si à l'occasion d'un cycle donné, les élèves sont plus jeunes de deux mois que la moyenne des élèves évalués par PISA, les comparaisons à l'échelle internationale n'en sont pas affectées, car une telle différence d'âge est négligeable. En revanche, si les élèves sont plus âgés de deux mois dans un autre cycle, la différence entre l'âge moyen des deux échantillons sera de quatre mois, ce qui devient significatif. Si ces différences sont ensuite corrélées à d'autres écarts entre les échantillons d'élèves au fil du temps, elles peuvent nuire à la comparaison des tendances en générant des valeurs plus élevées pour les pays où la différence d'âge moyen entre deux cycles est plus élevée. La différence d'âge entre les cycles PISA reste néanmoins mineure, avec un maximum d'un mois entre les pays.

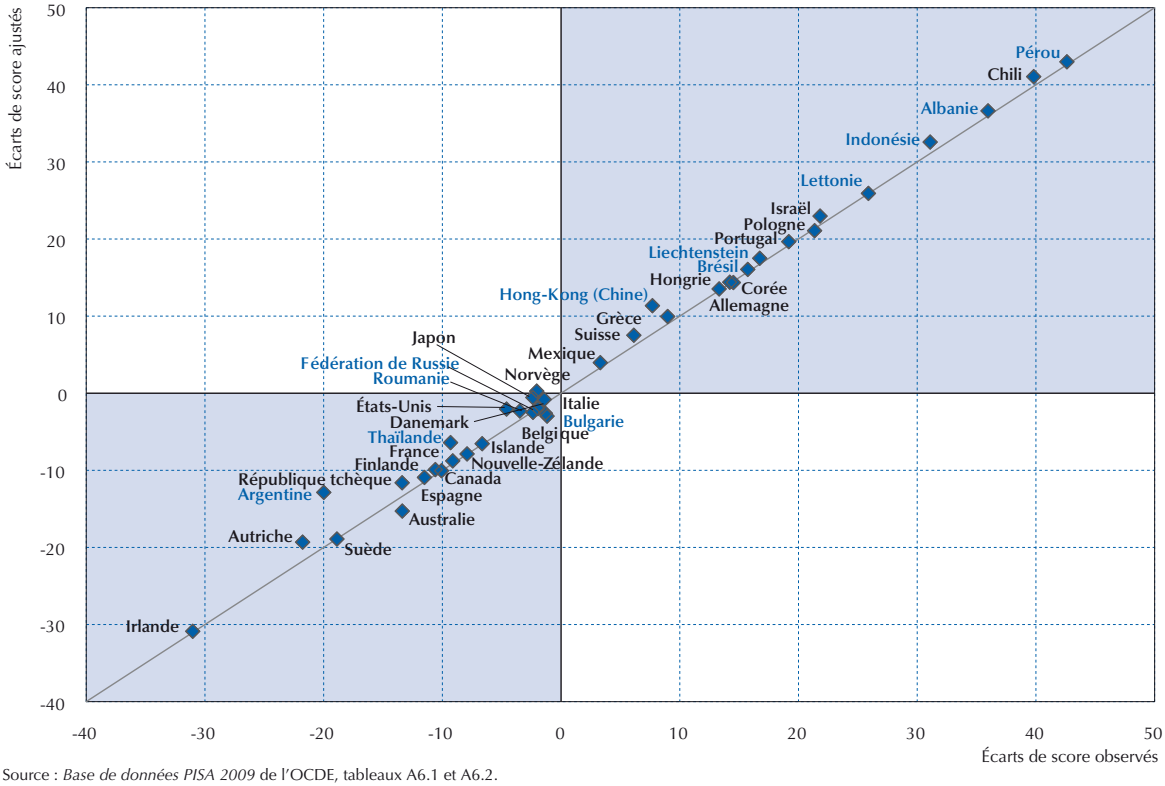
Un autre critère commun dans les échantillons de population est la proportion d'élèves des deux sexes. La performance en compréhension de l'écrit des filles étant généralement supérieure à celle des garçons, les écarts entre les effectifs des deux sexes au sein des échantillons des différents cycles PISA peuvent compromettre la fiabilité des estimations de tendance. Par exemple,

si les filles font preuve de meilleurs résultats et sont plus nombreuses dans le cycle PISA 2000 que dans le cycle PISA 2009, ceci génère une évolution à la baisse de la performance, car la composition de l'échantillon du cycle PISA 2000 est plus favorable. Les déséquilibres en termes de sexe sont très rares lors des cycles PISA, mais les écarts de petite envergure dans la proportion de garçons et de filles ont été examinés afin de déterminer leur influence éventuelle sur les tendances.

Les résultats des tendances ajustées aux différences d'échantillonnage en ce qui concernent l'âge et le sexe ont été comparés aux estimations des tendances non ajustées dans la figure A6.1 (se reporter également au tableau A6.2 pour les tendances et les résultats ajustés du cycle PISA 2000, 2003 et 2006). Les tendances sont comparables. Ceci montre que la procédure d'échantillonnage de l'enquête PISA est cohérente et assure le caractère comparable des résultats à l'échelle nationale et internationale au fil du temps. Le chapitre 2 présente les résultats des ajustements supplémentaires en tenant compte des changements du milieu socio-économique et démographique des élèves.

■ Figure A6.1 ■

Écarts de score observés et écarts de score ajustés aux différences d'échantillonnage entre 2000 et 2009



Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableaux A6.1 et A6.2.

[Partie 1/3]

Tableau A6.1 Caractéristiques contextuelles des élèves lors des enquêtes PISA 2000 et PISA 2009

		PISA 2000									
		Pourcentage de filles		Âge		Élève né(e) à l'étranger		Mère de l'élève née à l'étranger		Père de l'élève né à l'étranger	
		%	Er. T.	Moyenne	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	47.5	(2.2)	15.7	(0.0)	13.0	(1.2)	31.5	(1.6)	33.0	(1.7)
	Autriche	48.8	(2.3)	15.8	(0.0)	8.1	(0.7)	14.1	(1.0)	13.7	(0.9)
	Belgique	47.9	(1.7)	15.7	(0.0)	5.8	(0.5)	16.9	(1.1)	18.6	(1.2)
	Canada	50.1	(0.5)	15.8	(0.0)	10.7	(0.6)	24.9	(1.0)	26.8	(1.1)
	Chili	53.0	(1.8)	15.8	(0.0)	1.5	(0.2)	0.9	(0.2)	1.1	(0.2)
	République tchèque	51.7	(1.8)	15.8	(0.0)	1.0	(0.1)	4.5	(0.3)	4.8	(0.3)
	Danemark	49.7	(0.9)	15.7	(0.0)	6.3	(0.5)	9.5	(0.6)	10.0	(0.7)
	Finlande	51.4	(0.8)	15.7	(0.0)	2.5	(0.3)	2.1	(0.3)	2.6	(0.3)
	France	51.3	(1.3)	15.9	(0.0)	3.5	(0.3)	17.2	(1.0)	19.6	(1.0)
	Allemagne	49.7	(1.5)	15.8	(0.0)	11.3	(0.6)	18.0	(0.9)	19.0	(0.9)
	Grèce	49.8	(1.3)	15.8	(0.0)	6.6	(1.0)	8.6	(1.0)	6.8	(1.0)
	Hongrie	49.6	(2.1)	15.7	(0.0)	2.2	(0.2)	2.7	(0.3)	2.8	(0.3)
	Islande	50.4	(0.8)	15.7	(0.0)	5.9	(0.4)	3.2	(0.4)	3.8	(0.4)
	Irlande	50.4	(1.8)	15.7	(0.0)	4.2	(0.4)	7.9	(0.5)	6.0	(0.5)
	Israël	58.2	(2.7)	15.7	(0.0)	10.9	(1.2)	34.2	(1.9)	36.3	(2.1)
	Italie	49.3	(2.7)	15.7	(0.0)	2.2	(0.3)	3.7	(0.3)	2.2	(0.3)
	Japon	50.5	(2.4)	15.8	(0.0)	0.2	(0.1)	0.4	(0.1)	0.3	(0.1)
	Corée	44.1	(3.5)	15.7	(0.0)	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	50.0	(1.2)	15.8	(0.0)	3.2	(0.4)	4.5	(0.4)	4.7	(0.4)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	49.7	(2.4)	15.7	(0.0)	16.7	(0.9)	27.3	(1.1)	29.4	(1.2)
	Norvège	49.0	(0.9)	15.8	(0.0)	5.5	(0.4)	7.6	(0.5)	7.9	(0.5)
	Pologne	49.1	(2.6)	15.7	(0.0)	1.0	(0.2)	0.7	(0.2)	1.5	(0.3)
	Portugal	52.0	(0.9)	15.7	(0.0)	6.0	(0.5)	6.9	(0.4)	6.1	(0.4)
	Espagne	50.8	(1.3)	15.8	(0.0)	2.5	(0.4)	4.3	(0.4)	3.6	(0.4)
	Suède	49.2	(0.9)	15.7	(0.0)	8.3	(0.6)	15.7	(0.9)	16.1	(1.1)
	Suisse	49.8	(1.0)	15.9	(0.0)	14.1	(0.7)	28.3	(0.9)	28.9	(1.0)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	51.6	(1.0)	15.8	(0.0)	7.3	(1.0)	15.8	(2.3)	17.2	(2.5)
	Moyenne OCDE23	49.7	(0.4)	15.8	(0.0)	6.0	(0.1)	11.2	(0.2)	11.6	(0.2)
	Moyenne OCDE26	50.2	(0.3)	15.8	(0.0)	6.1	(0.1)	11.9	(0.2)	12.4	(0.2)
Partenaires	Albanie	51.0	(1.2)	15.7	(0.0)	0.5	(0.1)	1.2	(0.2)	1.3	(0.2)
	Argentine	56.4	(2.5)	15.9	(0.0)	0.8	(0.2)	5.1	(0.8)	5.5	(0.4)
	Brésil	54.0	(1.2)	15.8	(0.0)	0.2	(0.1)	0.8	(0.2)	1.1	(0.2)
	Bulgarie	48.5	(1.9)	15.7	(0.0)	1.1	(0.2)	2.3	(0.3)	1.6	(0.3)
	Hong-Kong (Chine)	49.8	(2.1)	15.8	(0.0)	20.7	(0.9)	52.3	(1.0)	54.2	(1.2)
	Indonésie	51.1	(1.8)	15.7	(0.0)	0.3	(0.1)	0.5	(0.1)	0.6	(0.1)
	Lettonie	51.3	(1.6)	15.7	(0.0)	30.5	(3.4)	30.8	(2.6)	30.9	(2.5)
	Liechtenstein	49.7	(2.9)	15.7	(0.0)	12.9	(1.8)	35.4	(2.6)	30.4	(2.6)
	Pérou	49.9	(2.2)	15.9	(0.0)	0.6	(0.1)	0.7	(0.2)	1.1	(0.2)
	Roumanie	52.7	(1.1)	15.8	(0.0)	0.2	(0.1)	0.5	(0.2)	0.6	(0.2)
	Fédération de Russie	50.1	(0.9)	15.8	(0.0)	5.4	(0.5)	8.1	(0.7)	9.6	(0.8)
	Thaïlande	58.8	(2.0)	15.8	(0.0)	0.1	(0.0)	0.9	(0.5)	1.1	(0.5)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367643



[Partie 2/3]

Tableau A6.1 Caractéristiques contextuelles des élèves lors des enquêtes PISA 2000 et PISA 2009

		PISA 2009									
		Pourcentage de filles		Âge		Élève né(e) à l'étranger		Mère de l'élève née à l'étranger		Père de l'élève né à l'étranger	
		%	Er. T.	Moyenne	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	51.1	(1.3)	15.7	(0.0)	12.8	(0.6)	32.6	(1.1)	33.1	(1.1)
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	48.9	(1.2)	15.8	(0.0)	9.2	(0.7)	20.5	(1.2)	21.7	(1.1)
	Canada	49.7	(0.5)	15.8	(0.0)	12.3	(0.7)	29.4	(1.3)	30.3	(1.3)
	Chili	49.0	(1.1)	15.8	(0.0)	1.1	(0.1)	1.1	(0.2)	1.4	(0.2)
	République tchèque	46.8	(1.8)	15.8	(0.0)	1.4	(0.2)	4.8	(0.3)	6.2	(0.4)
	Danemark	50.5	(0.7)	15.7	(0.0)	4.7	(0.3)	12.2	(0.5)	13.1	(0.5)
	Finlande	49.9	(0.5)	15.7	(0.0)	2.7	(0.3)	4.7	(0.4)	5.0	(0.5)
	France	51.3	(1.2)	15.9	(0.0)	5.0	(0.6)	18.5	(1.4)	20.3	(1.6)
	Allemagne	48.9	(1.0)	15.8	(0.0)	7.2	(0.4)	21.3	(1.1)	22.0	(1.0)
	Grèce	50.9	(1.1)	15.7	(0.0)	9.0	(0.8)	15.6	(0.9)	11.2	(0.9)
	Hongrie	49.6	(1.5)	15.7	(0.0)	2.0	(0.3)	3.8	(0.3)	3.3	(0.3)
	Islande	50.3	(0.3)	15.7	(0.0)	6.3	(0.4)	6.6	(0.4)	5.5	(0.4)
	Irlande	49.4	(1.1)	15.7	(0.0)	14.9	(0.7)	17.0	(0.8)	16.4	(0.7)
	Israël	50.9	(0.9)	15.7	(0.0)	9.2	(0.8)	26.8	(1.1)	27.3	(1.1)
	Italie	48.6	(0.9)	15.7	(0.0)	5.8	(0.2)	9.7	(0.3)	7.6	(0.3)
	Japon	48.4	(1.8)	15.7	(0.0)	0.4	(0.1)	0.9	(0.1)	0.5	(0.1)
	Corée	47.3	(1.8)	15.7	(0.0)	0.4	(0.1)	0.3	(0.1)	m	m
	Luxembourg	49.3	(0.2)	15.8	(0.0)	19.3	(0.5)	48.0	(0.6)	49.2	(0.7)
	Mexique	50.6	(0.4)	15.7	(0.0)	2.4	(0.1)	2.9	(0.2)	3.0	(0.2)
	Pays-Bas	50.3	(0.7)	15.7	(0.0)	4.8	(0.5)	16.0	(1.6)	16.7	(1.6)
	Nouvelle-Zélande	49.0	(1.2)	15.7	(0.0)	20.8	(0.7)	32.5	(1.2)	32.8	(1.2)
	Norvège	48.9	(0.5)	15.7	(0.0)	5.4	(0.4)	11.0	(0.6)	10.9	(0.7)
	Pologne	50.0	(0.5)	15.7	(0.0)	0.4	(0.1)	0.1	(0.1)	0.5	(0.1)
	Portugal	51.1	(0.6)	15.7	(0.0)	7.4	(0.5)	13.0	(0.6)	11.2	(0.6)
	Espagne	49.2	(0.6)	15.8	(0.0)	10.0	(0.5)	13.1	(0.5)	11.8	(0.5)
	Suède	49.2	(0.5)	15.7	(0.0)	5.8	(0.5)	16.6	(1.3)	18.0	(1.3)
	Suisse	49.2	(1.1)	15.8	(0.0)	10.9	(0.6)	33.7	(0.9)	32.2	(1.0)
	Royaume-Uni	50.9	(1.6)	15.7	(0.0)	6.8	(0.5)	14.2	(1.0)	15.8	(1.2)
	États-Unis	48.7	(0.8)	15.7	(0.0)	7.4	(0.5)	23.3	(1.4)	23.6	(1.5)
	Moyenne OCDE23	49.5	(0.2)	15.7	(0.0)	6.8	(0.1)	13.9	(0.2)	14.4	(0.2)
	Moyenne OCDE26	49.5	(0.2)	15.7	(0.0)	6.7	(0.1)	14.3	(0.2)	14.8	(0.2)
Partenaires	Albanie	48.7	(0.9)	15.8	(0.0)	1.5	(0.2)	0.8	(0.2)	0.8	(0.2)
	Argentine	53.7	(1.1)	15.7	(0.0)	1.9	(0.3)	6.3	(0.7)	6.3	(0.7)
	Brésil	53.1	(0.4)	15.9	(0.0)	0.5	(0.1)	1.1	(0.2)	1.7	(0.2)
	Bulgarie	48.1	(2.2)	15.8	(0.0)	1.3	(0.2)	1.9	(0.3)	1.3	(0.2)
	Hong-Kong (Chine)	47.1	(1.8)	15.7	(0.0)	22.8	(1.0)	53.0	(1.4)	45.8	(1.4)
	Indonésie	50.5	(1.9)	15.7	(0.0)	0.6	(0.1)	0.3	(0.1)	0.5	(0.2)
	Lettonie	50.7	(0.9)	15.7	(0.0)	1.6	(0.3)	11.3	(0.9)	12.7	(1.0)
	Liechtenstein	47.0	(1.2)	15.7	(0.0)	26.1	(2.3)	54.2	(2.7)	48.1	(2.8)
	Pérou	49.5	(1.2)	15.8	(0.0)	0.7	(0.1)	0.9	(0.1)	0.9	(0.1)
	Roumanie	50.9	(1.4)	15.7	(0.0)	0.6	(0.1)	0.5	(0.1)	0.6	(0.1)
	Fédération de Russie	50.4	(0.7)	15.8	(0.0)	6.9	(0.5)	16.7	(0.8)	17.2	(0.8)
	Thaïlande	56.7	(1.5)	15.7	(0.0)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367643

[Partie 3/3]

Tableau A6.1 Caractéristiques contextuelles des élèves lors des enquêtes PISA 2000 et PISA 2009

		Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)									
		Pourcentage de filles		Âge		Élève né(e) à l'étranger		Mère de l'élève née à l'étranger		Père de l'élève né à l'étranger	
		Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
OCDE	Australie	3.6	(2.5)	0.02	(0.01)	-0.1	(1.4)	1.1	(2.0)	0.1	(2.0)
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	1.1	(2.1)	**0.09**	(0.00)	**3.3**	(0.9)	**3.6**	(1.7)	3.1	(1.7)
	Canada	-0.4	(0.7)	**0.01**	(0.00)	1.6	(1.0)	**4.5**	(1.6)	**3.5**	(1.7)
	Chili	-4.0	(2.1)	**-0.02**	(0.01)	-0.4	(0.3)	0.3	(0.2)	0.2	(0.2)
	République tchèque	-4.9	(2.5)	-0.00	(0.01)	0.4	(0.2)	0.3	(0.4)	**1.4**	(0.5)
	Danemark	0.8	(1.2)	-0.01	(0.01)	**-1.5**	(0.6)	**2.8**	(0.8)	**3.1**	(0.9)
	Finlande	-1.5	(0.9)	0.01	(0.01)	0.1	(0.4)	**2.6**	(0.5)	**2.4**	(0.5)
	France	-0.1	(1.8)	**-0.01**	(0.01)	**1.5**	(0.6)	1.2	(1.7)	0.6	(1.9)
	Allemagne	-0.7	(1.8)	0.00	(0.01)	**-4.1**	(0.7)	**3.3**	(1.4)	**3.0**	(1.3)
	Grèce	1.1	(1.7)	**-0.08**	(0.01)	2.3	(1.3)	**7.0**	(1.3)	**4.5**	(1.3)
	Hongrie	-0.0	(2.6)	-0.01	(0.01)	-0.2	(0.4)	**1.1**	(0.4)	0.5	(0.4)
	Islande	-0.2	(0.9)	0.00	(0.01)	0.4	(0.5)	**3.4**	(0.6)	**1.7**	(0.5)
	Irlande	-1.1	(2.1)	0.01	(0.01)	**10.7**	(0.8)	**9.1**	(1.0)	**10.4**	(0.9)
	Israël	**-7.3**	(2.8)	**0.02**	(0.01)	-1.7	(1.4)	**-7.4**	(2.2)	**-9.0**	(2.3)
	Italie	-0.7	(2.9)	**-0.02**	(0.00)	**3.6**	(0.4)	**6.0**	(0.4)	**5.4**	(0.4)
	Japon	-2.1	(2.9)	**-0.09**	(0.01)	0.2	(0.1)	**0.6**	(0.1)	0.2	(0.1)
	Corée	3.1	(4.0)	**-0.04**	(0.01)	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	0.6	(1.3)	**-0.07**	(0.01)	-0.7	(0.4)	**-1.6**	(0.5)	**-1.7**	(0.4)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	-0.8	(2.7)	**0.01**	(0.01)	**4.0**	(1.2)	**5.2**	(1.6)	**3.4**	(1.6)
	Norvège	-0.1	(1.0)	**-0.09**	(0.01)	-0.1	(0.6)	**3.4**	(0.8)	**3.1**	(0.8)
	Pologne	0.8	(2.7)	-0.00	(0.01)	**-0.6**	(0.3)	**-0.6**	(0.2)	**-1.1**	(0.3)
	Portugal	-0.8	(1.1)	-0.01	(0.01)	1.3	(0.7)	**6.1**	(0.7)	**5.1**	(0.7)
	Espagne	-1.6	(1.5)	**-0.01**	(0.00)	**7.6**	(0.7)	**8.8**	(0.7)	**8.2**	(0.7)
	Suède	-0.0	(1.0)	0.00	(0.01)	**-2.5**	(0.8)	0.9	(1.6)	1.9	(1.7)
	Suisse	-0.6	(1.5)	**-0.07**	(0.01)	**-3.2**	(0.9)	**5.3**	(1.3)	**3.4**	(1.4)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	**-2.9**	(1.2)	**-0.06**	(0.01)	0.1	(1.1)	**7.5**	(2.7)	**6.4**	(3.0)
	Moyenne OCDE23	-0.2	(0.4)	-0.0	(0.0)	**1.1**	(0.2)	**3.2**	(0.2)	**2.8**	(0.2)
	Moyenne OCDE26	-0.7	(0.4)	-0.0	(0.0)	**0.9**	(0.2)	**2.9**	(0.2)	**2.4**	(0.3)
Partenaires	Albanie	-2.3	(1.5)	**0.03**	(0.01)	**1.0**	(0.3)	-0.3	(0.3)	-0.5	(0.3)
	Argentine	-2.7	(2.7)	**-0.16**	(0.01)	**1.1**	(0.3)	1.2	(1.1)	0.8	(0.8)
	Brésil	-0.9	(1.2)	**0.07**	(0.01)	**0.3**	(0.2)	0.3	(0.2)	**0.6**	(0.3)
	Bulgarie	-0.4	(2.9)	**0.09**	(0.01)	0.1	(0.3)	-0.4	(0.4)	-0.3	(0.3)
	Hong-Kong (Chine)	-2.8	(2.7)	**-0.11**	(0.01)	2.1	(1.4)	0.7	(1.8)	**-8.4**	(1.8)
	Indonésie	-0.7	(2.7)	**-0.07**	(0.01)	0.3	(0.2)	-0.2	(0.2)	-0.1	(0.2)
	Lettonie	-0.7	(1.8)	0.02	(0.01)	**-28.9**	(3.4)	**-19.5**	(2.7)	**-18.2**	(2.7)
	Liechtenstein	-2.7	(3.1)	0.01	(0.02)	**13.2**	(3.0)	**18.8**	(3.7)	**17.7**	(3.8)
	Pérou	-0.4	(2.5)	**-0.07**	(0.01)	0.2	(0.2)	0.2	(0.2)	-0.2	(0.2)
	Roumanie	-1.8	(1.8)	**-0.04**	(0.01)	**0.4**	(0.1)	0.0	(0.2)	0.0	(0.2)
	Fédération de Russie	0.4	(1.1)	-0.01	(0.01)	**1.5**	(0.7)	**8.6**	(1.1)	**7.6**	(1.1)
	Thaïlande	-2.1	(2.6)	**-0.14**	(0.01)	-0.0	(0.1)	-0.9	(0.5)	-0.9	(0.5)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367643



[Partie 1/1]

Tableau A6.2 Tendances ajustées compte tenu des écarts d'échantillonnage

		Résultats ajustés du cycle PISA 2000		Résultats ajustés du cycle PISA 2003		Résultats ajustés du cycle PISA 2006		Résultats initiaux du cycle PISA 2009		Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
OCDE	**Australie**	530	(3.4)	526	(2.0)	514	(1.9)	515	(2.3)	**-15.3**	(6.5)
	Autriche	490	(2.5)	490	(3.5)	491	(4.3)	m	m	m	m
	Belgique	509	(3.6)	507	(2.5)	502	(3.0)	506	(2.3)	-3.0	(6.5)
	Canada	534	(1.6)	528	(1.8)	527	(2.4)	524	(1.5)	-10.0	(5.4)
	Chili	408	(3.5)	m	m	443	(4.9)	449	(3.1)	**41.1**	(6.8)
	République tchèque	490	(2.5)	488	(3.5)	484	(4.2)	478	(2.9)	-11.6	(6.3)
	Danemark	497	(2.4)	492	(2.8)	495	(3.2)	495	(2.1)	-2.0	(5.9)
	Estonie	m	m	m	m	501	(2.9)	501	(2.6)	m	m
	Finlande	546	(2.6)	543	(1.6)	548	(2.1)	536	(2.3)	-9.9	(6.0)
	France	504	(2.6)	496	(2.7)	490	(4.1)	496	(3.4)	-8.8	(6.6)
	Allemagne	484	(2.4)	493	(3.5)	495	(4.4)	497	(2.7)	**13.5**	(6.1)
	Grèce	473	(4.9)	472	(4.1)	460	(3.8)	483	(4.3)	10.0	(8.2)
	Hongrie	480	(3.9)	483	(2.5)	483	(3.2)	494	(3.2)	**14.4**	(7.1)
	Islande	507	(1.4)	493	(1.5)	485	(1.9)	500	(1.4)	-6.5	(5.3)
	Irlande	527	(3.2)	515	(2.6)	517	(3.4)	496	(3.0)	**-30.9**	(6.6)
	Israël	451	(8.6)	m	m	438	(4.5)	474	(3.6)	**23.0**	(10.6)
	Italie	487	(2.8)	474	(3.1)	468	(2.4)	486	(1.6)	-0.8	(5.9)
	Japon	520	(5.2)	495	(4.1)	497	(3.7)	520	(3.5)	-0.6	(8.0)
	Corée	525	(2.2)	535	(2.8)	554	(3.5)	539	(3.5)	**14.4**	(6.4)
	Luxembourg	m	m	481	(1.5)	479	(1.3)	472	(1.3)	m	m
	Mexique	421	(3.3)	399	(4.1)	410	(3.0)	425	(2.0)	4.0	(6.2)
	Pays-Bas	m	m	513	(2.8)	507	(2.9)	508	(5.1)	m	m
	Nouvelle-Zélande	529	(2.5)	521	(2.3)	520	(2.7)	521	(2.4)	-7.9	(6.0)
	Norvège	503	(2.7)	499	(2.9)	485	(3.2)	503	(2.6)	0.3	(6.2)
	Pologne	479	(4.6)	497	(2.8)	508	(2.7)	500	(2.6)	**21.1**	(7.2)
	Portugal	470	(4.4)	475	(3.9)	472	(3.5)	489	(3.1)	**19.7**	(7.3)
	République slovaque	m	m	470	(3.0)	467	(3.0)	477	(2.5)	m	m
	Slovénie	m	m	m	m	494	(1.0)	483	(1.0)	m	m
	Espagne	492	(2.7)	479	(2.7)	461	(2.2)	481	(2.0)	-10.9	(6.0)
	Suède	516	(2.2)	514	(2.4)	507	(3.4)	497	(2.9)	**-18.9**	(6.1)
	Suisse	493	(4.1)	500	(3.0)	500	(3.0)	501	(2.4)	7.5	(6.9)
	Turquie	m	m	441	(5.7)	447	(4.2)	464	(3.5)	m	m
	Royaume-Uni	m	m	m	m	495	(2.2)	494	(2.3)	m	m
	États-Unis	502	(7.2)	494	(3.2)	m	m	500	(3.7)	-2.1	(9.5)
	Moyenne OCDE23	501	(0.7)	497	(0.6)	495	(0.7)	499	(0.6)	-1	(1.4)
	Moyenne OCDE26	495	(0.8)	497	(0.6)	490	(0.7)	496	(0.5)	1	(1.3)
Partenaires	**Albanie**	348	(2.9)	m	m	m	m	385	(4.0)	**36.6**	(7.0)
	Argentine	411	(8.6)	m	m	374	(6.9)	398	(4.6)	-12.9	(10.9)
	Azerbaïdjan	m	m	m	m	353	(3.4)	362	(3.3)	m	m
	Brésil	396	(3.0)	405	(4.6)	393	(4.0)	412	(2.7)	**16.1**	(6.4)
	Bulgarie	432	(4.8)	m	m	404	(6.5)	429	(6.7)	-2.6	(9.6)
	Colombie	m	m	m	m	385	(4.9)	413	(3.7)	m	m
	Croatie	m	m	m	m	476	(2.7)	476	(2.9)	m	m
	Hong-Kong (Chine)	522	(3.1)	509	(3.6)	533	(2.4)	533	(2.1)	11.4	(6.2)
	Indonésie	369	(3.9)	381	(3.3)	391	(5.8)	402	(3.7)	**32.6**	(7.3)
	Jordanie	m	m	m	m	400	(3.3)	405	(3.3)	m	m
	Kirghizistan	m	m	m	m	284	(3.4)	314	(3.2)	m	m
	Lettonie	458	(4.9)	489	(3.5)	479	(3.6)	484	(3.0)	**25.9**	(7.5)
	Liechtenstein	482	(4.0)	525	(3.7)	507	(4.0)	499	(2.8)	**17.5**	(7.0)
	Lituanie	m	m	m	m	470	(3.0)	468	(2.4)	m	m
	Macao (Chine)	m	m	497	(2.2)	492	(1.1)	487	(0.9)	m	m
	Monténégro	m	m	m	m	392	(1.2)	408	(1.7)	m	m
	Pérou	327	(4.6)	m	m	m	m	370	(4.0)	**43.0**	(7.8)
	Qatar	m	m	m	m	312	(1.2)	372	(0.8)	m	m
	Roumanie	427	(3.5)	m	m	396	(4.5)	424	(4.1)	-2.3	(7.3)
	Fédération de Russie	462	(4.1)	442	(3.8)	439	(4.2)	459	(3.3)	-2.5	(7.2)
	Serbie	m	m	411	(3.2)	401	(3.2)	442	(2.4)	m	m
	Taipei chinois	m	m	m	m	507	(4.1)	495	(2.6)	m	m
	Thaïlande	428	(3.0)	421	(2.7)	418	(2.5)	421	(2.6)	-6.4	(6.3)
	Tunisie	m	m	375	(2.8)	380	(3.9)	404	(2.9)	m	m
	Uruguay	m	m	436	(3.4)	413	(3.3)	426	(2.6)	m	m

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367643



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 adjugées
Les normes d'échantillonnage et de comparabilité internationale PISA ont été respectées, les données de ces régions ont été adjugées au niveau international.

Données non adjugées
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 adjugé 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 DES ÉCONOMIES

[Partie 1/1]

Tableau V.2.1 Score moyen sur l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000, 2003, 2006 et 2009

		PISA 2000		PISA 2003		PISA 2006		PISA 2009		Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)		
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Valeur p
OCDE	**Australie**	528	(3.5)	525	(2.1)	513	(2.1)	515	(2.3)	**-13**	(6.5)	0.04
	Autriche	492	(2.7)	491	(3.8)	490	(4.1)	m	m	m	m	m
	Belgique	507	(3.6)	507	(2.6)	501	(3.0)	506	(2.3)	-1	(6.5)	0.86
	Canada	534	(1.6)	528	(1.7)	527	(2.4)	524	(1.5)	-10	(5.4)	0.06
	Chili	410	(3.6)	m	m	442	(5.0)	449	(3.1)	**40**	(6.9)	0.00
	République tchèque	492	(2.4)	489	(3.5)	483	(4.2)	478	(2.9)	**-13**	(6.2)	0.03
	Danemark	497	(2.4)	492	(2.8)	494	(3.2)	495	(2.1)	-2	(5.8)	0.74
	Estonie	m	m	m	m	501	(2.9)	501	(2.6)	m	m	m
	Finlande	546	(2.6)	543	(1.6)	547	(2.1)	536	(2.3)	-11	(6.0)	0.08
	France	505	(2.7)	496	(2.7)	488	(4.1)	496	(3.4)	-9	(6.6)	0.17
	Allemagne	484	(2.5)	491	(3.4)	495	(4.4)	497	(2.7)	**13**	(6.1)	0.03
	Grèce	474	(5.0)	472	(4.1)	460	(4.0)	483	(4.3)	9	(8.2)	0.28
	Hongrie	480	(4.0)	482	(2.5)	482	(3.3)	494	(3.2)	**14**	(7.1)	0.04
	Islande	507	(1.5)	492	(1.6)	484	(1.9)	500	(1.4)	-7	(5.3)	0.21
	Irlande	527	(3.2)	515	(2.6)	517	(3.5)	496	(3.0)	**-31**	(6.6)	0.00
	Israël	452	(8.5)	m	m	439	(4.6)	474	(3.6)	**22**	(10.5)	0.04
	Italie	487	(2.9)	476	(3.0)	469	(2.4)	486	(1.6)	-1	(5.9)	0.81
	Japon	522	(5.2)	498	(3.9)	498	(3.6)	520	(3.5)	-2	(8.0)	0.77
	Corée	525	(2.4)	534	(3.1)	556	(3.8)	539	(3.5)	**15**	(6.5)	0.03
	Luxembourg	m	m	479	(1.5)	479	(1.3)	472	(1.3)	m	m	m
	Mexique	422	(3.3)	400	(4.1)	410	(3.1)	425	(2.0)	3	(6.3)	0.60
	Pays-Bas	m	m	513	(2.9)	507	(2.9)	508	(5.1)	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	529	(2.8)	522	(2.5)	521	(3.0)	521	(2.4)	-8	(6.1)	0.20
	Norvège	505	(2.8)	500	(2.8)	484	(3.2)	503	(2.6)	-2	(6.2)	0.74
	Pologne	479	(4.5)	497	(2.9)	508	(2.8)	500	(2.6)	**21**	(7.1)	0.00
	Portugal	470	(4.5)	478	(3.7)	472	(3.6)	489	(3.1)	**19**	(7.4)	0.01
	République slovaque	m	m	469	(3.1)	466	(3.1)	477	(2.5)	m	m	m
	Slovénie	m	m	m	m	494	(1.0)	483	(1.0)	m	m	m
	Espagne	493	(2.7)	481	(2.6)	461	(2.2)	481	(2.0)	-12	(6.0)	0.05
	Suède	516	(2.2)	514	(2.4)	507	(3.4)	497	(2.9)	**-19**	(6.1)	0.00
	Suisse	494	(4.2)	499	(3.3)	499	(3.1)	501	(2.4)	6	(7.0)	0.38
	Turquie	m	m	441	(5.8)	447	(4.2)	464	(3.5)	m	m	m
	Royaume-Uni	m	m	m	m	495	(2.3)	494	(2.3)	m	m	m
	États-Unis	504	(7.0)	495	(3.2)	m	m	500	(3.7)	-5	(9.3)	0.62
	Moyenne OCDE23	501	(0.7)	497	(0.6)	495	(0.7)	499	(0.6)	-2	(5.0)	0.73
	Moyenne OCDE26	496	(0.8)	m	m	m	m	496	(0.5)	1	(5.0)	0.90
Partenaires	**Albanie**	349	(3.3)	m	m	m	m	385	(4.0)	**36**	(7.2)	0.00
	Argentine	418	(9.9)	m	m	374	(7.2)	398	(4.6)	-20	(12.0)	0.09
	Azerbaïdjan	m	m	m	m	353	(3.1)	362	(3.3)	m	m	m
	Brésil	396	(3.1)	403	(4.6)	393	(3.7)	412	(2.7)	**16**	(6.4)	0.01
	Bulgarie	430	(4.9)	m	m	402	(6.9)	429	(6.7)	-1	(9.6)	0.89
	Colombie	m	m	m	m	385	(5.1)	413	(3.7)	m	m	m
	Croatie	m	m	m	m	477	(2.8)	476	(2.9)	m	m	m
	Hong-Kong (Chine)	525	(2.9)	510	(3.7)	536	(2.4)	533	(2.1)	8	(6.1)	0.21
	Indonésie	371	(4.0)	382	(3.4)	393	(5.9)	402	(3.7)	**31**	(7.4)	0.00
	Jordanie	m	m	m	m	401	(3.3)	405	(3.3)	m	m	m
	Kirghizistan	m	m	m	m	285	(3.5)	314	(3.2)	m	m	m
	Lettonie	458	(5.3)	491	(3.7)	479	(3.7)	484	(3.0)	**26**	(7.8)	0.00
	Liechtenstein	483	(4.1)	525	(3.6)	510	(3.9)	499	(2.8)	**17**	(7.0)	0.02
	Lituanie	m	m	m	m	470	(3.0)	468	(2.4)	m	m	m
	Macao (Chine)	m	m	498	(2.2)	492	(1.1)	487	(0.9)	m	m	m
	Monténégro	m	m	m	m	392	(1.2)	408	(1.7)	m	m	m
	Pérou	327	(4.4)	m	m	m	m	370	(4.0)	**43**	(7.7)	0.00
	Qatar	m	m	m	m	312	(1.2)	372	(0.8)	m	m	m
	Roumanie	428	(3.5)	m	m	396	(4.7)	424	(4.1)	-3	(7.3)	0.63
	Fédération de Russie	462	(4.2)	442	(3.9)	440	(4.3)	459	(3.3)	-2	(7.3)	0.74
	Serbie	m	m	412	(3.6)	401	(3.5)	442	(2.4)	m	m	m
	Taipei chinois	m	m	m	m	496	(3.4)	495	(2.6)	m	m	m
	Thaïlande	431	(3.2)	420	(2.8)	417	(2.6)	421	(2.6)	-9	(6.5)	0.15
	Tunisie	m	m	375	(2.8)	380	(4.0)	404	(2.9)	m	m	m
	Uruguay	m	m	434	(3.4)	413	(3.4)	426	(2.6)	m	m	m

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 1/1]

Tableau V.2.2 Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009

		Niveaux de compétence de PISA 2000				Niveaux de compétence de PISA 2009				Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)			
		Sous le niveau 2 (score inférieur à 407 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 626 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 407 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 626 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 407 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 626 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
OCDE	**Australie**	12.5	(0.9)	17.6	(1.2)	14.2	(0.6)	12.8	(0.8)	1.8	(1.0)	**-4.9**	(1.4)
	Autriche	19.3	(0.9)	7.5	(0.7)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	19.0	(1.3)	12.0	(0.7)	17.7	(0.9)	11.2	(0.6)	-1.2	(1.6)	-0.8	(0.9)
	Canada	9.6	(0.4)	16.8	(0.5)	10.3	(0.5)	12.8	(0.5)	0.7	(0.6)	**-4.0**	(0.7)
	Chili	48.2	(1.9)	0.5	(0.1)	30.6	(1.5)	1.3	(0.3)	**-17.6**	(2.4)	**0.8**	(0.3)
	République tchèque	17.5	(0.8)	7.0	(0.6)	23.1	(1.3)	5.1	(0.5)	**5.6**	(1.5)	**-1.9**	(0.7)
	Danemark	17.9	(0.9)	8.1	(0.5)	15.2	(0.9)	4.7	(0.5)	**-2.7**	(1.3)	**-3.4**	(0.7)
	Finlande	7.0	(0.7)	18.5	(0.9)	8.1	(0.5)	14.5	(0.8)	1.2	(0.8)	**-4.0**	(1.2)
	France	15.2	(1.1)	8.5	(0.5)	19.8	(1.2)	9.6	(1.0)	**4.6**	(1.6)	1.1	(1.1)
	Allemagne	22.6	(1.0)	8.8	(0.5)	18.5	(1.1)	7.6	(0.6)	**-4.2**	(1.4)	-1.2	(0.8)
	Grèce	24.4	(2.1)	5.0	(0.7)	21.3	(1.8)	5.6	(0.5)	-3.1	(2.8)	0.6	(0.8)
	Hongrie	22.7	(1.5)	5.1	(0.8)	17.6	(1.4)	6.1	(0.7)	**-5.1**	(2.1)	1.0	(1.0)
	Islande	14.5	(0.7)	9.1	(0.7)	16.8	(0.6)	8.5	(0.6)	**2.3**	(0.9)	-0.5	(0.9)
	Irlande	11.0	(1.0)	14.2	(0.8)	17.2	(1.0)	7.0	(0.5)	**6.2**	(1.4)	**-7.3**	(1.0)
	Israël	33.2	(3.2)	4.2	(0.8)	26.5	(1.2)	7.4	(0.6)	-6.7	(3.4)	**3.3**	(1.0)
	Italie	18.9	(1.1)	5.3	(0.5)	21.0	(0.6)	5.8	(0.3)	2.1	(1.3)	0.5	(0.6)
	Japon	10.1	(1.5)	9.9	(1.1)	13.6	(1.1)	13.4	(0.9)	3.5	(1.9)	**3.6**	(1.4)
	Corée	5.8	(0.7)	5.7	(0.6)	5.8	(0.8)	12.9	(1.1)	0.0	(1.1)	**7.2**	(1.2)
	Luxembourg	m	m	m	m	26.0	(0.6)	5.7	(0.5)	m	m	m	m
	Mexique	44.1	(1.7)	0.9	(0.2)	40.1	(1.0)	0.4	(0.1)	**-4.0**	(2.0)	-0.5	(0.2)
	Pays-Bas	m	m	m	m	14.3	(1.5)	9.8	(1.1)	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	13.7	(0.8)	18.7	(1.0)	14.3	(0.7)	15.7	(0.8)	0.6	(1.1)	**-3.0**	(1.3)
	Norvège	17.5	(1.1)	11.2	(0.7)	15.0	(0.8)	8.4	(0.9)	-2.5	(1.3)	**-2.8**	(1.1)
	Pologne	23.2	(1.4)	5.9	(0.9)	15.0	(0.8)	7.2	(0.6)	**-8.2**	(1.7)	1.3	(1.1)
	Portugal	26.3	(1.9)	4.2	(0.5)	17.6	(1.2)	4.8	(0.5)	**-8.6**	(2.2)	0.6	(0.8)
	Espagne	16.3	(1.1)	4.2	(0.5)	19.6	(0.9)	3.3	(0.3)	**3.3**	(1.4)	-0.9	(0.6)
	Suède	12.6	(0.7)	11.2	(0.7)	17.4	(0.9)	9.0	(0.7)	**4.9**	(1.2)	**-2.2**	(1.0)
	Suisse	20.4	(1.3)	9.2	(1.0)	16.8	(0.9)	8.1	(0.7)	**-3.6**	(1.6)	-1.1	(1.3)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	18.4	(0.8)	8.0	(0.5)	m	m	m	m
	États-Unis	17.9	(2.2)	12.2	(1.4)	17.6	(1.1)	9.9	(0.9)	-0.3	(2.4)	-2.4	(1.6)
	Moyenne OCDE26	19.3	(0.3)	9.0	(0.2)	18.1	(0.2)	8.2	(0.1)	**-1.2**	(0.3)	**-0.8**	(0.2)
Partenaires	**Albanie**	70.4	(1.1)	0.1	(0.1)	56.7	(1.9)	0.2	(0.1)	**-13.7**	(2.2)	0.1	(0.1)
	Argentine	43.9	(4.5)	1.7	(0.5)	51.6	(1.9)	1.0	(0.2)	7.7	(4.9)	-0.7	(0.5)
	Brésil	55.8	(1.7)	0.6	(0.2)	49.6	(1.3)	1.3	(0.2)	**-6.2**	(2.1)	**0.8**	(0.3)
	Bulgarie	40.3	(2.1)	2.2	(0.6)	41.0	(2.6)	2.8	(0.5)	0.7	(3.3)	0.6	(0.8)
	Hong-Kong (Chine)	9.1	(1.0)	9.5	(0.8)	8.3	(0.7)	12.4	(0.8)	-0.8	(1.2)	**2.9**	(1.1)
	Indonésie	68.7	(2.5)	0.0	c	53.4	(2.3)	0.0	c	**-15.2**	(3.4)	c	c
	Lettonie	30.1	(2.0)	4.2	(0.6)	17.6	(1.2)	2.9	(0.4)	**-12.5**	(2.4)	-1.2	(0.8)
	Liechtenstein	22.1	(2.1)	5.1	(1.6)	15.7	(1.8)	4.6	(1.4)	**-6.4**	(2.7)	-0.4	(2.1)
	Pérou	79.5	(1.5)	0.1	(0.1)	64.8	(1.7)	0.5	(0.2)	**-14.8**	(2.2)	0.4	(0.2)
	Roumanie	41.3	(1.5)	2.2	(0.3)	40.4	(2.0)	0.7	(0.2)	-0.9	(2.5)	**-1.5**	(0.3)
	Fédération de Russie	27.4	(1.7)	3.2	(0.5)	27.4	(1.3)	3.2	(0.5)	-0.1	(2.2)	0.0	(0.7)
	Thaïlande	37.1	(1.7)	0.5	(0.2)	42.9	(1.5)	0.3	(0.2)	**5.8**	(2.3)	-0.2	(0.2)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

[Partie 1/2]

Tableau V.2.3 Centiles de l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 à 2009

		PISA 2000								PISA 2003								PISA 2006							
		10e centile		25e centile		75e centile		90e centile		10e centile		25e centile		75e centile		90e centile		10e centile		25e centile		75e centile		90e centile	
		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.	Score	Er. T.	Score	Er. T.
OCDE	Australie	394	(4.4)	458	(4.4)	602	(4.6)	656	(4.2)	395	(3.6)	464	(3.0)	594	(2.5)	644	(2.7)	388	(3.4)	453	(2.4)	579	(2.3)	628	(2.9)
	Autriche	359	(5.8)	428	(3.4)	563	(3.4)	614	(3.8)	354	(6.3)	423	(4.9)	565	(4.2)	617	(3.7)	348	(9.4)	421	(5.5)	568	(3.7)	621	(3.1)
	Belgique	354	(8.9)	437	(6.6)	587	(2.3)	634	(2.5)	355	(6.6)	440	(4.2)	587	(2.1)	635	(2.1)	347	(8.3)	433	(4.7)	581	(2.3)	631	(2.2)
	Canada	410	(2.4)	472	(2.0)	600	(1.5)	652	(1.9)	410	(3.1)	472	(2.3)	590	(2.1)	636	(2.1)	402	(3.9)	468	(3.0)	593	(2.6)	644	(2.7)
	Chili	291	(5.3)	350	(4.4)	472	(3.9)	524	(3.8)	m	m	m	m	m	m	m	m	310	(5.8)	373	(5.4)	513	(6.4)	575	(6.7)
	Rép. tchèque	368	(4.9)	433	(2.7)	557	(2.8)	610	(3.2)	362	(6.9)	428	(4.7)	555	(4.0)	607	(3.8)	335	(7.0)	408	(6.2)	564	(3.8)	621	(4.2)
	Danemark	367	(5.0)	434	(3.3)	566	(2.7)	617	(2.9)	376	(4.6)	438	(4.0)	553	(3.0)	600	(2.7)	378	(5.0)	437	(3.9)	557	(2.9)	604	(3.7)
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	389	(5.4)	448	(3.8)	560	(2.8)	606	(3.2)
	Finlande	429	(5.1)	492	(2.9)	608	(2.6)	654	(2.8)	437	(3.1)	494	(2.4)	599	(1.7)	641	(2.2)	441	(3.8)	494	(2.9)	603	(2.2)	649	(2.5)
	France	381	(5.2)	444	(4.5)	570	(2.4)	619	(2.9)	367	(7.0)	436	(4.0)	565	(2.8)	614	(2.7)	346	(7.5)	421	(6.1)	564	(3.8)	614	(4.0)
	Allemagne	335	(6.3)	417	(4.6)	563	(3.1)	619	(2.8)	341	(6.8)	419	(5.6)	572	(3.4)	624	(3.2)	350	(8.0)	429	(5.9)	573	(3.4)	625	(3.7)
	Grèce	342	(8.4)	409	(7.4)	543	(4.5)	595	(5.1)	333	(6.2)	406	(5.2)	546	(4.4)	599	(4.4)	321	(8.5)	398	(5.2)	531	(3.8)	583	(4.2)
	Hongrie	354	(5.5)	414	(5.3)	549	(4.5)	598	(4.4)	361	(4.2)	422	(3.3)	546	(3.3)	597	(3.4)	359	(5.0)	422	(4.8)	549	(3.6)	595	(4.4)
	Islande	383	(3.6)	447	(3.1)	573	(2.1)	621	(3.5)	362	(4.8)	431	(2.3)	560	(2.2)	612	(2.8)	356	(4.1)	423	(3.0)	552	(2.8)	603	(3.2)
	Irlande	401	(6.4)	468	(4.3)	593	(3.6)	641	(4.0)	401	(4.6)	460	(3.8)	577	(2.8)	622	(3.0)	395	(5.5)	457	(4.7)	582	(3.9)	633	(3.5)
	Israël	305	(13.0)	379	(11.1)	532	(8.1)	587	(7.1)	m	m	m	m	m	m	m	m	280	(8.0)	356	(6.2)	526	(4.8)	588	(4.9)
	Italie	368	(5.8)	429	(4.1)	552	(3.2)	601	(2.7)	341	(6.8)	411	(4.4)	547	(2.5)	598	(2.1)	325	(4.8)	402	(3.6)	546	(2.3)	599	(2.9)
	Japon	407	(9.8)	471	(7.0)	582	(4.4)	625	(4.5)	355	(6.5)	431	(5.4)	574	(3.7)	624	(4.8)	361	(6.6)	433	(6.1)	569	(3.4)	623	(3.5)
	Corée	433	(4.4)	481	(2.9)	574	(2.6)	608	(2.9)	428	(5.2)	484	(4.1)	590	(2.8)	634	(4.1)	440	(7.9)	503	(4.8)	617	(3.4)	663	(4.3)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	344	(2.9)	416	(2.8)	551	(1.9)	601	(2.1)	344	(3.3)	415	(2.3)	552	(1.8)	602	(2.5)
	Mexique	311	(3.4)	360	(3.6)	482	(4.8)	535	(5.5)	274	(5.5)	335	(4.9)	467	(4.3)	521	(6.1)	285	(6.2)	348	(4.2)	478	(2.8)	530	(3.1)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	400	(5.2)	454	(4.5)	576	(3.2)	621	(2.9)	379	(6.4)	446	(4.3)	578	(2.5)	622	(2.4)
	Nouvelle-Zélande	382	(5.2)	459	(4.0)	606	(3.0)	661	(4.4)	381	(4.4)	453	(3.5)	596	(2.8)	652	(2.9)	381	(4.6)	453	(4.5)	595	(2.9)	651	(2.8)
	Norvège	364	(5.5)	440	(4.5)	579	(2.7)	631	(3.1)	364	(4.7)	434	(3.8)	571	(3.6)	625	(3.9)	346	(5.5)	416	(4.6)	558	(3.0)	613	(4.1)
	Pologne	343	(6.8)	414	(5.8)	551	(6.0)	603	(6.6)	374	(5.0)	436	(3.6)	563	(3.1)	616	(3.4)	374	(4.6)	441	(3.5)	579	(3.2)	633	(3.4)
	Portugal	337	(6.2)	403	(6.4)	541	(4.5)	592	(4.2)	351	(7.1)	418	(5.2)	544	(3.5)	592	(3.5)	339	(6.3)	408	(5.3)	543	(3.6)	594	(3.7)
	Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	348	(5.8)	408	(4.6)	535	(3.2)	587	(3.0)	326	(6.6)	398	(4.3)	542	(3.4)	597	(3.8)
	Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	377	(2.6)	437	(1.8)	558	(2.2)	603	(2.1)
	Espagne	379	(5.0)	436	(4.6)	553	(2.6)	597	(2.6)	354	(4.9)	421	(3.4)	548	(2.8)	597	(2.8)	343	(4.1)	405	(2.9)	523	(2.3)	569	(2.7)
	Suède	392	(4.0)	456	(3.1)	581	(3.1)	630	(2.9)	390	(4.3)	453	(3.4)	582	(2.9)	631	(2.9)	378	(5.6)	445	(3.8)	575	(3.3)	629	(4.0)
	Suisse	355	(5.8)	426	(5.5)	567	(4.6)	621	(5.5)	373	(5.6)	439	(4.5)	565	(3.7)	615	(3.9)	373	(5.1)	440	(3.5)	566	(3.1)	615	(3.6)
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	324	(5.3)	377	(5.7)	500	(6.6)	562	(11.4)	330	(6.4)	388	(4.4)	510	(5.2)	564	(6.5)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	359	(4.0)	431	(2.8)	566	(2.5)	621	(3.1)
	États-Unis	363	(11.4)	436	(8.8)	577	(6.8)	636	(6.5)	361	(5.2)	429	(4.1)	568	(3.6)	622	(3.5)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE23	373	(1.2)	439	(1.0)	569	(0.7)	618	(0.8)	369	(1.1)	436	(0.8)	565	(0.6)	615	(0.7)	364	(1.2)	432	(0.9)	564	(0.7)	615	(0.7)
	Moyenne OCDE26	367	(1.3)	433	(1.0)	564	(0.8)	614	(0.8)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Albanie	216	(6.4)	279	(4.9)	421	(3.2)	476	(2.9)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentine	270	(11.5)	344	(13.2)	495	(8.8)	554	(9.6)	m	m	m	m	m	m	m	m	209	(10.7)	291	(9.0)	464	(7.1)	527	(7.0)
	Azerbaïdjan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	266	(3.9)	305	(3.6)	397	(3.7)	441	(5.0)
	Brésil	288	(4.5)	339	(3.4)	452	(3.4)	507	(4.2)	256	(7.5)	328	(5.5)	479	(5.1)	542	(5.2)	264	(6.0)	326	(4.2)	460	(4.0)	523	(5.3)
	Bulgarie	295	(6.6)	361	(5.8)	502	(6.6)	560	(7.4)	m	m	m	m	m	m	m	m	251	(9.0)	321	(8.5)	486	(7.6)	554	(7.8)
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	243	(7.0)	316	(7.2)	462	(5.6)	518	(5.2)
	Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	359	(5.4)	418	(4.1)	540	(3.0)	589	(3.4)
	Hong-Kong (Chine)	413	(7.3)	477	(3.8)	584	(2.7)	624	(2.9)	397	(6.7)	461	(5.1)	569	(2.8)	608	(2.9)	426	(5.8)	484	(3.7)	594	(2.4)	636	(2.9)
	Indonésie	277	(4.0)	321	(4.3)	422	(5.7)	464	(6.9)	282	(4.9)	332	(3.7)	433	(4.0)	478	(4.6)	298	(5.0)	342	(5.3)	444	(8.4)	490	(8.6)
	Jordanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	277	(6.1)	342	(3.7)	467	(3.8)	514	(4.5)
	Kirghizistan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	159	(5.3)	216	(3.8)	349	(4.1)	419	(5.9)
	Lettonie	322	(8.2)	390	(6.9)	530	(5.2)	586	(5.8)	372	(5.3)	431	(4.9)	554	(3.5)	603	(4.6)	361	(5.4)	419	(4.9)	543	(4.2)	593	(4.0)
	Liechtenstein	350	(11.8)	419	(9.4)	551	(5.7)	601	(7.1)	405	(11.7)	467	(9.1)	588	(5.7)	636	(11.8)	379	(10.6)	452	(9.9)	578	(6.5)	623	(10.5)
	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	343	(3.9)	405	(4.0)	538	(3.9)	591	(3.9)
	Macao (Chine)	m	m	m	m	m	m	m	m	409	(5.1)	455	(3.5)	544	(4.4)	583	(3.7)	394	(2.5)	445	(1.9)	545	(1.6)	587	(1.8)
	Monténégro	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	276	(3.2)	331	(2.1)	454	(1.9)	506	(2.6)
	Pérou	205	(4.9)	259	(5.2)	392	(5.5)	452	(5.6)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Qatar	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	181	(2.7)	237	(1.8)	380	(1.9)	456	(3.6)
	Roumanie	295	(6.1)	357	(7.1)	499	(3.4)	559	(3.5)	m	m	m	m	m	m	m	m	274	(7.2)	333	(7.3)	461	(5.2)	512	(5.6)
	Féd. de Russie	340	(5.4)	400	(5.1)	526	(4.5)	579	(4.4)	319	(6.1)	381	(5.4)	506	(3.9)	558	(4.4)	316	(6.0)	377	(5.7)	505	(4.2)	556	(3.6)
	Serbie	m	m	m	m	m	m	m	m	306	(4.6)	358	(4.0)	467	(4.0)	516	(4.8)	282	(4.6)	339	(4.5)	466	(3.9)	518	(3.7)
	Taipei chinois	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	381	(5.9)	442	(4.9)	556	(3.0)	598	(3.0)
	Thaïlande	333	(4.8)	381	(4.0)	482	(3.3)	526	(4.6)	322	(3.4)	366	(3.1)	472	(3.6)	520	(4.5)	312	(3.9)	363	(3.3)	472	(2.9)	522	(3.7)
	Tunisie	m	m	m	m	m	m	m	m	251	(3.8)	310	(3.2)	441	(3.5)	497	(4.3)	252	(5.3)	315	(4.4)	450	(5.0)	502	(5.3)
	Uruguay	m	m	m	m	m	m	m	m	272	(6.0)	355	(4.4)	518	(4.4)	587	(4.5)	253	(5.8)	333	(5.0)	497	(3.8)	565	(4.3)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 2/2]

Tableau V.2.3 Centiles de l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 à 2009

		PISA 2009								Évolution des centiles entre 2000 et 2009							
		10e centile		25e centile		75e centile		90e centile		10e centile		25e centile		75e centile		90e centile	
		Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
OCDE	Australie	384	(3.1)	450	(2.9)	584	(2.7)	638	(3.2)	-10	(7.3)	-8	(7.2)	**-18**	(7.3)	**-18**	(7.2)
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	368	(4.3)	436	(3.8)	583	(2.2)	631	(2.7)	14	(11.0)	-1	(9.1)	-4	(5.9)	-3	(6.2)
	Canada	406	(2.7)	464	(1.9)	588	(1.7)	637	(1.9)	-4	(6.1)	-8	(5.7)	**-12**	(5.4)	**-15**	(5.6)
	Chili	342	(5.0)	393	(4.1)	506	(3.3)	556	(3.6)	**51**	(8.8)	**44**	(7.8)	**35**	(7.1)	**32**	(7.2)
	Rép. tchèque	357	(4.9)	413	(4.2)	545	(3.3)	598	(3.2)	-11	(8.5)	**-20**	(7.0)	-13	(6.6)	-12	(6.7)
	Danemark	383	(3.7)	440	(2.9)	554	(2.8)	599	(3.0)	**16**	(8.0)	6	(6.6)	-12	(6.3)	**-18**	(6.4)
	Estonie	392	(4.4)	446	(3.3)	559	(2.8)	605	(3.6)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande	419	(3.6)	481	(2.7)	597	(2.2)	642	(2.6)	-10	(8.0)	-11	(6.3)	-11	(6.0)	-11	(6.2)
	France	352	(7.0)	429	(4.7)	572	(4.0)	624	(3.9)	**-29**	(10.0)	-15	(8.2)	2	(6.8)	6	(6.9)
	Allemagne	367	(5.1)	432	(4.5)	567	(2.8)	615	(3.2)	**31**	(9.5)	15	(8.1)	5	(6.4)	-5	(6.5)
	Grèce	355	(8.0)	420	(6.3)	550	(3.1)	601	(3.7)	13	(12.6)	11	(10.9)	7	(7.4)	7	(8.0)
	Hongrie	371	(6.9)	435	(4.3)	559	(3.6)	607	(3.5)	17	(10.1)	**20**	(8.4)	11	(7.6)	9	(7.5)
	Islande	371	(4.1)	439	(2.9)	567	(2.0)	619	(2.6)	-12	(7.4)	-8	(6.5)	-5	(5.7)	-2	(6.6)
	Irlande	373	(4.7)	435	(3.9)	562	(2.8)	611	(2.8)	**-28**	(9.3)	**-32**	(7.6)	**-31**	(6.7)	**-31**	(7.0)
	Israël	322	(7.8)	401	(4.4)	554	(3.4)	611	(4.0)	17	(15.9)	22	(12.9)	**22**	(10.1)	**25**	(9.5)
	Italie	358	(2.6)	422	(2.3)	556	(1.7)	604	(1.7)	-10	(8.0)	-7	(6.8)	4	(6.1)	3	(5.9)
	Japon	386	(7.1)	459	(4.8)	590	(3.0)	639	(3.6)	-22	(13.0)	-12	(9.8)	9	(7.2)	14	(7.6)
	Corée	435	(5.9)	490	(4.1)	595	(3.4)	635	(3.0)	2	(8.9)	9	(7.0)	**22**	(6.6)	**27**	(6.5)
	Luxembourg	332	(3.6)	403	(2.4)	547	(1.7)	600	(2.0)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	314	(2.9)	370	(2.4)	485	(1.9)	531	(2.2)	3	(6.6)	9	(6.6)	3	(7.1)	-4	(7.7)
	Pays-Bas	390	(5.0)	442	(6.1)	575	(5.4)	625	(4.6)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	383	(4.5)	452	(3.1)	595	(2.8)	649	(2.7)	1	(8.5)	-8	(7.1)	-11	(6.4)	-12	(7.2)
	Norvège	382	(4.0)	443	(3.6)	568	(2.9)	619	(3.9)	**19**	(8.4)	3	(7.6)	-11	(6.3)	-13	(7.0)
	Pologne	382	(4.2)	441	(3.4)	565	(3.2)	613	(3.3)	**39**	(9.4)	**27**	(8.3)	14	(8.4)	9	(8.8)
	Portugal	373	(4.9)	432	(4.4)	551	(3.4)	599	(3.5)	**35**	(9.3)	**29**	(9.2)	10	(7.4)	7	(7.3)
	Rép. slovaque	358	(5.2)	416	(4.1)	543	(2.7)	594	(3.2)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	359	(2.1)	421	(1.9)	550	(1.7)	598	(2.9)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espagne	364	(3.5)	426	(3.3)	543	(2.0)	588	(2.0)	-15	(7.8)	-11	(7.5)	-11	(5.9)	-9	(5.9)
	Suède	368	(5.5)	437	(3.3)	565	(3.2)	620	(3.7)	**-23**	(8.4)	**-20**	(6.7)	**-16**	(6.6)	-10	(6.8)
	Suisse	374	(4.0)	437	(3.6)	569	(3.0)	617	(3.3)	**19**	(8.6)	11	(8.2)	2	(7.4)	-4	(8.1)
	Turquie	356	(4.3)	409	(3.8)	522	(4.5)	569	(5.2)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	370	(3.1)	430	(2.8)	561	(3.2)	616	(2.6)	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	372	(3.9)	433	(4.0)	569	(4.6)	625	(5.0)	9	(13.1)	-3	(10.8)	-8	(9.6)	-11	(9.6)
	Moyenne OCDE23	375	(1.0)	438	(0.8)	566	(0.6)	615	(0.6)	1	(5.2)	-1	(5.1)	-3	(5.0)	-4	(5.0)
	Moyenne OCDE26	372	(1.0)	435	(0.7)	563	(0.6)	613	(0.6)	4	(5.2)	2	(5.1)	-1	(5.0)	-1	(5.0)
Partenaires	Albanie	254	(5.4)	319	(4.9)	458	(4.8)	509	(4.9)	**38**	(9.7)	**39**	(8.5)	**36**	(7.6)	**33**	(7.5)
	Argentine	257	(8.3)	329	(5.8)	473	(6.3)	535	(7.1)	-14	(15.0)	-15	(15.2)	-22	(11.9)	-19	(12.9)
	Azerbaïdjan	263	(4.8)	311	(4.3)	413	(4.0)	458	(4.4)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	293	(3.2)	348	(2.7)	474	(3.9)	537	(4.2)	5	(7.4)	9	(6.6)	**22**	(7.2)	**30**	(7.7)
	Bulgarie	276	(7.8)	351	(8.6)	512	(6.5)	572	(7.3)	-19	(11.4)	-9	(11.4)	10	(10.4)	12	(11.5)
	Colombie	302	(5.2)	355	(4.4)	473	(3.9)	524	(4.1)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Croatie	359	(3.6)	416	(4.5)	539	(3.1)	586	(3.5)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hong-Kong (Chine)	418	(4.5)	482	(3.0)	592	(2.5)	634	(2.9)	5	(9.9)	6	(6.9)	8	(6.2)	11	(6.4)
	Indonésie	315	(5.0)	357	(4.1)	447	(4.6)	487	(5.0)	**38**	(8.1)	**36**	(7.7)	**25**	(8.8)	**24**	(9.8)
	Jordanie	284	(5.0)	350	(4.1)	468	(3.5)	515	(3.9)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Kirghizistan	190	(4.7)	249	(4.1)	377	(4.2)	441	(6.4)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	379	(4.2)	429	(3.8)	541	(3.3)	584	(3.2)	**57**	(10.4)	**39**	(9.3)	11	(7.9)	-2	(8.3)
	Liechtenstein	385	(10.6)	442	(6.5)	560	(4.7)	599	(7.9)	**36**	(16.6)	24	(12.4)	9	(8.9)	-2	(11.7)
	Lituanie	353	(4.2)	409	(3.3)	530	(3.1)	580	(3.4)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Macao (Chine)	388	(1.9)	437	(1.4)	540	(1.4)	582	(1.8)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Monténégro	288	(3.8)	345	(2.6)	473	(2.4)	526	(2.7)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pérou	241	(3.9)	302	(4.3)	437	(5.2)	496	(6.4)	**36**	(8.0)	**43**	(8.4)	**45**	(9.0)	**43**	(9.8)
	Qatar	228	(2.2)	288	(1.4)	450	(1.4)	529	(2.1)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Roumanie	304	(5.7)	365	(6.0)	488	(4.7)	537	(4.0)	9	(9.7)	8	(10.6)	-11	(7.6)	**-22**	(7.3)
	Féd. de Russie	344	(5.5)	401	(3.6)	519	(3.2)	572	(4.5)	4	(9.2)	1	(7.9)	-7	(7.4)	-7	(8.0)
	Serbie	331	(3.8)	388	(3.2)	501	(2.5)	547	(2.7)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Taipei chinois	380	(3.9)	439	(3.2)	555	(2.9)	600	(4.6)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Thaïlande	331	(3.8)	373	(3.2)	469	(2.6)	514	(4.0)	-2	(7.9)	-8	(7.1)	**-13**	(6.5)	-13	(7.9)
	Tunisie	293	(3.8)	348	(3.4)	462	(3.4)	510	(4.8)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Uruguay	297	(4.2)	359	(3.5)	495	(3.1)	552	(3.3)	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

[Partie 1/1]

Tableau V.2.4 Différence de performance des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit selon le sexe lors des cycles PISA 2000 et 2009

		PISA 2000						PISA 2009						Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)					
		Garçons		Filles		Différence (G – F)		Garçons		Filles		Différence (G – F)		Garçons		Filles		Différence (G – F)	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
OCDE	**Australie**	513	(4.0)	546	(4.7)	**-34**	(5.4)	496	(2.9)	533	(2.6)	**-37**	(3.1)	**-17**	(7.0)	-13	(7.3)	-3	(6.2)
	Autriche	476	(3.6)	509	(4.0)	**-33**	(5.7)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	492	(4.2)	525	(4.9)	**-33**	(6.0)	493	(3.4)	520	(2.9)	**-27**	(4.4)	0	(7.3)	-5	(7.6)	6	(7.4)
	Canada	519	(1.8)	551	(1.7)	**-32**	(1.6)	507	(1.8)	542	(1.7)	**-34**	(1.9)	**-12**	(5.5)	-10	(5.5)	-2	(2.5)
	Chili	396	(4.3)	421	(4.6)	**-25**	(5.6)	439	(3.9)	461	(3.6)	**-22**	(4.1)	**42**	(7.6)	**40**	(7.6)	3	(6.9)
	République tchèque	473	(4.1)	510	(2.5)	**-37**	(4.7)	456	(3.7)	504	(3.0)	**-48**	(4.1)	**-17**	(7.4)	-6	(6.3)	-11	(6.2)
	Danemark	485	(3.0)	510	(2.9)	**-25**	(3.3)	480	(2.5)	509	(2.5)	**-29**	(2.9)	-5	(6.3)	-1	(6.2)	-4	(4.4)
	Finlande	520	(3.0)	571	(2.8)	**-51**	(2.6)	508	(2.6)	563	(2.4)	**-55**	(2.3)	-12	(6.3)	-8	(6.2)	-4	(3.5)
	France	490	(3.5)	519	(2.7)	**-29**	(3.4)	475	(4.3)	515	(3.4)	**-40**	(3.7)	**-15**	(7.4)	-4	(6.6)	**-11**	(5.0)
	Allemagne	468	(3.2)	502	(3.9)	**-35**	(5.2)	478	(3.6)	518	(2.9)	**-40**	(3.9)	10	(6.9)	**15**	(6.9)	-5	(6.5)
	Grèce	456	(6.1)	493	(4.6)	**-37**	(5.0)	459	(5.5)	506	(3.5)	**-47**	(4.3)	3	(9.6)	13	(7.6)	-10	(6.6)
	Hongrie	465	(5.3)	496	(4.3)	**-32**	(5.7)	475	(3.9)	513	(3.6)	**-38**	(4.0)	11	(8.3)	**17**	(7.5)	-6	(7.0)
	Islande	488	(2.1)	528	(2.1)	**-40**	(3.1)	478	(2.1)	522	(1.9)	**-44**	(2.8)	-10	(5.8)	-6	(5.7)	-4	(4.2)
	Irlande	513	(4.2)	542	(3.6)	**-29**	(4.6)	476	(4.2)	515	(3.1)	**-39**	(4.7)	**-37**	(7.7)	**-26**	(6.8)	-11	(6.6)
	Israël	444	(10.9)	459	(8.1)	-16	(9.1)	452	(5.2)	495	(3.4)	**-42**	(5.2)	9	(13.1)	**35**	(10.1)	**-27**	(10.5)
	Italie	469	(5.1)	507	(3.6)	**-38**	(7.0)	464	(2.3)	510	(1.9)	**-46**	(2.8)	-5	(7.5)	2	(6.4)	-8	(7.6)
	Japon	507	(6.7)	537	(5.4)	**-30**	(6.4)	501	(5.6)	540	(3.7)	**-39**	(6.8)	-6	(10.0)	3	(8.2)	-9	(9.3)
	Corée	519	(3.8)	533	(3.7)	**-14**	(6.0)	523	(4.9)	558	(3.8)	**-35**	(5.9)	4	(7.9)	**25**	(7.3)	**-21**	(8.4)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	453	(1.9)	492	(1.5)	**-39**	(2.3)	m	m	m	m	m	m
	Mexique	411	(4.2)	432	(3.8)	**-20**	(4.3)	413	(2.1)	438	(2.1)	**-25**	(1.6)	1	(6.8)	6	(6.6)	-5	(4.6)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	496	(5.1)	521	(5.3)	**-24**	(2.4)	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	507	(4.2)	553	(3.8)	**-46**	(6.3)	499	(3.6)	544	(2.6)	**-46**	(4.3)	-8	(7.4)	-8	(6.8)	0	(7.6)
	Norvège	486	(3.8)	529	(2.9)	**-43**	(4.0)	480	(3.0)	527	(2.9)	**-47**	(2.9)	-5	(6.9)	-1	(6.4)	-4	(5.0)
	Pologne	461	(6.0)	497	(5.5)	**-36**	(7.0)	476	(2.8)	525	(2.9)	**-50**	(2.5)	14	(8.2)	**28**	(8.0)	-14	(7.4)
	Portugal	458	(5.0)	482	(4.6)	**-25**	(3.8)	470	(3.5)	508	(2.9)	**-38**	(2.4)	12	(7.8)	**26**	(7.4)	**-13**	(4.5)
	Espagne	481	(3.4)	505	(2.8)	**-24**	(3.2)	467	(2.2)	496	(2.2)	**-29**	(2.0)	**-14**	(6.4)	-10	(6.1)	-5	(3.8)
	Suède	499	(2.6)	536	(2.5)	**-37**	(2.7)	475	(3.2)	521	(3.1)	**-46**	(2.7)	**-24**	(6.4)	**-15**	(6.3)	**-9**	(3.8)
	Suisse	480	(4.9)	510	(4.5)	**-30**	(4.2)	481	(2.9)	520	(2.7)	**-39**	(2.5)	1	(7.5)	10	(7.2)	-9	(4.9)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	481	(3.5)	507	(2.9)	**-25**	(4.5)	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	490	(8.4)	518	(6.2)	**-29**	(4.1)	488	(4.2)	513	(3.8)	**-25**	(3.4)	-2	(10.6)	-6	(8.8)	4	(5.3)
	Moyenne OCDE26	480	(1.0)	512	(0.8)	**-32**	(1.0)	477	(0.7)	516	(0.6)	**-39**	(0.7)	-3	(5.1)	4	(5.0)	**-7**	(1.2)
Partenaires	**Albanie**	319	(4.2)	378	(2.7)	**-58**	(3.8)	355	(5.1)	417	(3.9)	**-62**	(4.4)	**35**	(8.3)	**39**	(6.9)	-4	(5.8)
	Argentine	393	(7.7)	437	(12.3)	**-44**	(10.7)	379	(5.1)	415	(4.9)	**-37**	(3.8)	-15	(10.5)	-22	(14.1)	8	(11.3)
	Brésil	388	(3.9)	404	(3.4)	**-17**	(4.0)	397	(2.9)	425	(2.8)	**-29**	(1.7)	9	(6.9)	**21**	(6.6)	**-12**	(4.3)
	Bulgarie	407	(4.9)	455	(6.3)	**-47**	(5.6)	400	(7.3)	461	(5.8)	**-61**	(4.7)	-8	(10.1)	6	(9.9)	-14	(7.3)
	Hong-Kong (Chine)	518	(4.8)	533	(3.6)	**-16**	(6.1)	518	(3.3)	550	(2.8)	**-33**	(4.4)	0	(7.6)	**17**	(6.7)	**-17**	(7.5)
	Indonésie	360	(3.7)	380	(4.6)	**-20**	(3.4)	383	(3.8)	420	(3.9)	**-37**	(3.3)	**23**	(7.2)	**39**	(7.8)	**-16**	(4.7)
	Lettonie	432	(5.5)	485	(5.4)	**-53**	(4.2)	460	(3.4)	507	(3.1)	**-47**	(3.2)	**28**	(8.2)	**23**	(7.9)	5	(5.3)
	Liechtenstein	468	(7.3)	500	(6.8)	**-31**	(11.5)	484	(4.5)	516	(4.5)	**-32**	(7.1)	16	(9.9)	17	(9.5)	-1	(13.5)
	Pérou	324	(6.3)	330	(5.3)	-7	(7.5)	359	(4.2)	381	(4.9)	**-22**	(4.7)	**35**	(9.0)	**50**	(8.8)	-16	(8.9)
	Roumanie	421	(4.3)	434	(4.2)	**-14**	(4.9)	403	(4.6)	445	(4.3)	**-43**	(4.4)	**-18**	(8.0)	11	(7.8)	**-29**	(6.5)
	Fédération de Russie	443	(4.5)	481	(4.1)	**-38**	(2.9)	437	(3.6)	482	(3.4)	**-45**	(2.7)	-6	(7.6)	1	(7.3)	-6	(4.0)
	Thaïlande	406	(3.9)	448	(3.1)	**-41**	(3.8)	400	(3.3)	438	(3.1)	**-38**	(3.8)	-6	(7.1)	-10	(6.6)	4	(5.3)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 1/1]

Tableau V.2.5 Pourcentage de garçons sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009

		Garçons : niveaux de compétence de PISA 2000				Garçons : niveaux de compétence de PISA 2009				Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)			
		Sous le niveau 2 (score inférieur à 407 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 626 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 407 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 626 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 407 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 626 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
OCDE	**Australie**	16.0	(1.3)	14.2	(1.1)	19.7	(0.8)	9.8	(0.8)	**3.7**	(1.6)	**-4.4**	(1.3)
	Autriche	23.8	(1.5)	5.1	(0.7)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	22.8	(1.4)	9.9	(0.9)	21.5	(1.3)	9.4	(0.8)	-1.3	(1.9)	-0.5	(1.2)
	Canada	12.7	(0.6)	12.8	(0.6)	14.5	(0.7)	9.4	(0.5)	1.8	(0.9)	**-3.5**	(0.8)
	Chili	53.6	(2.2)	0.4	(0.2)	36.1	(2.0)	1.0	(0.4)	**-17.5**	(3.0)	0.7	(0.4)
	République tchèque	23.6	(1.6)	5.3	(0.7)	30.8	(1.9)	2.8	(0.4)	**7.2**	(2.5)	**-2.6**	(0.8)
	Danemark	21.8	(1.3)	6.8	(0.7)	19.0	(1.3)	3.2	(0.5)	-2.7	(1.8)	**-3.6**	(0.9)
	Finlande	11.0	(0.9)	11.0	(0.9)	13.0	(0.9)	8.1	(0.8)	2.0	(1.3)	**-2.9**	(1.2)
	France	19.9	(1.5)	6.4	(0.7)	25.7	(1.7)	6.9	(0.8)	**5.7**	(2.3)	0.5	(1.1)
	Allemagne	26.6	(1.2)	6.7	(0.8)	24.0	(1.5)	4.4	(0.5)	-2.6	(1.9)	**-2.3**	(0.9)
	Grèce	30.9	(2.7)	3.6	(0.7)	29.7	(2.4)	3.4	(0.6)	-1.1	(3.6)	-0.2	(1.0)
	Hongrie	27.2	(2.2)	3.5	(0.8)	23.6	(1.8)	3.9	(0.7)	-3.6	(2.9)	0.3	(1.0)
	Islande	20.1	(1.1)	6.4	(0.9)	23.8	(1.0)	5.6	(0.6)	**3.8**	(1.5)	-0.8	(1.1)
	Irlande	13.5	(1.3)	11.2	(1.1)	23.1	(1.7)	4.5	(0.6)	**9.6**	(2.1)	**-6.7**	(1.3)
	Israël	36.5	(4.0)	4.2	(1.1)	34.1	(1.6)	6.3	(0.9)	-2.4	(4.4)	2.2	(1.4)
	Italie	24.6	(2.1)	3.7	(0.6)	28.9	(0.9)	3.9	(0.3)	4.3	(2.3)	0.1	(0.7)
	Japon	14.2	(2.3)	7.5	(1.3)	18.9	(1.8)	10.1	(1.1)	4.6	(3.0)	2.6	(1.6)
	Corée	7.3	(1.1)	4.4	(0.6)	8.8	(1.4)	9.3	(1.2)	1.5	(1.7)	**4.9**	(1.4)
	Luxembourg	m	m	m	m	32.8	(1.1)	3.7	(0.5)	m	m	m	m
	Mexique	49.8	(2.0)	0.8	(0.3)	46.2	(1.1)	0.3	(0.1)	-3.6	(2.3)	-0.5	(0.3)
	Pays-Bas	m	m	m	m	17.9	(1.9)	7.8	(1.0)	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	18.5	(1.4)	13.7	(1.2)	20.6	(1.2)	11.9	(1.1)	2.2	(1.8)	-1.8	(1.6)
	Norvège	23.2	(1.6)	8.1	(0.8)	21.4	(1.2)	5.0	(0.8)	-1.8	(2.0)	**-3.1**	(1.2)
	Pologne	30.3	(2.5)	4.1	(0.8)	22.6	(1.2)	4.3	(0.6)	**-7.7**	(2.8)	0.2	(1.0)
	Portugal	31.3	(2.2)	3.8	(0.6)	24.7	(1.6)	3.3	(0.5)	**-6.6**	(2.7)	-0.5	(0.7)
	Espagne	20.4	(1.4)	3.6	(0.7)	24.4	(1.0)	2.4	(0.3)	**4.0**	(1.7)	-1.2	(0.8)
	Suède	16.8	(1.0)	7.4	(0.8)	24.2	(1.3)	6.0	(0.6)	**7.3**	(1.7)	-1.4	(1.1)
	Suisse	24.6	(1.8)	7.3	(0.9)	22.0	(1.2)	5.1	(0.6)	-2.6	(2.1)	-2.1	(1.1)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	23.1	(1.2)	6.9	(0.7)	m	m	m	m
	États-Unis	23.0	(3.0)	11.0	(1.6)	21.4	(1.4)	8.2	(1.0)	-1.6	(3.3)	-2.8	(1.9)
	Moyenne OCDE26	23.8	(0.4)	6.8	(0.2)	24.0	(0.3)	5.7	(0.1)	0.1	(0.5)	**-1.1**	(0.2)
Partenaires	**Albanie**	80.6	(1.2)	0.1	(0.1)	69.0	(2.4)	0.0	c	**-11.6**	(2.7)	c	c
	Argentine	53.3	(3.4)	0.9	(0.4)	58.8	(2.1)	0.7	(0.2)	5.6	(4.0)	-0.2	(0.4)
	Brésil	59.5	(1.9)	0.4	(0.2)	56.5	(1.4)	1.0	(0.2)	-3.0	(2.4)	0.5	(0.3)
	Bulgarie	50.3	(2.4)	1.2	(0.4)	52.0	(3.0)	1.5	(0.5)	1.7	(3.8)	0.2	(0.6)
	Hong-Kong (Chine)	11.9	(1.5)	9.0	(1.1)	11.3	(1.2)	8.9	(1.0)	-0.6	(1.9)	-0.1	(1.5)
	Indonésie	74.5	(2.4)	0.0	c	65.5	(2.3)	0.0	c	**-9.0**	(3.3)	c	c
	Lettonie	40.3	(2.5)	2.5	(0.5)	26.6	(1.8)	1.6	(0.4)	**-13.7**	(3.1)	-0.9	(0.7)
	Liechtenstein	27.1	(3.9)	3.9	(1.9)	21.2	(3.3)	3.1	(1.5)	-5.9	(5.1)	-0.8	(2.4)
	Pérou	80.7	(2.3)	0.1	(0.2)	69.7	(1.8)	0.6	(0.3)	**-11.0**	(2.9)	0.4	(0.3)
	Roumanie	44.2	(2.2)	2.0	(0.4)	50.7	(2.5)	0.3	(0.2)	**6.5**	(3.3)	**-1.7**	(0.4)
	Fédération de Russie	35.1	(1.9)	2.3	(0.5)	36.3	(1.8)	1.7	(0.4)	1.2	(2.7)	-0.6	(0.6)
	Thaïlande	51.1	(2.1)	0.3	(0.2)	55.5	(1.9)	0.1	(0.1)	4.4	(2.9)	-0.2	(0.2)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

[Partie 1/1]

Tableau V.2.6 Pourcentage de filles sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009

		Filles : niveaux de compétence de PISA 2000				Filles : niveaux de compétence de PISA 2009				Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)			
		Sous le niveau 2 (score inférieur à 407 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 626 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 407 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 626 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 407 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 626 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
OCDE	**Australie**	8.4	(0.9)	21.6	(2.0)	9.1	(0.6)	15.6	(0.9)	0.7	(1.1)	**-6.0**	(2.2)
	Autriche	14.6	(1.0)	10.0	(1.1)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	14.1	(1.7)	14.5	(1.0)	13.8	(1.0)	13.0	(0.8)	-0.3	(2.0)	-1.5	(1.3)
	Canada	6.0	(0.4)	21.0	(0.7)	6.0	(0.4)	16.2	(0.7)	0.0	(0.6)	**-4.8**	(1.0)
	Chili	43.4	(2.3)	0.6	(0.2)	24.8	(1.5)	1.6	(0.4)	**-18.6**	(2.7)	**0.9**	(0.4)
	République tchèque	11.5	(0.8)	8.6	(0.7)	14.3	(1.2)	7.8	(0.8)	2.8	(1.4)	-0.8	(1.1)
	Danemark	13.3	(1.0)	9.6	(0.9)	11.5	(0.9)	6.2	(0.6)	-1.9	(1.4)	**-3.4**	(1.1)
	Finlande	3.2	(0.7)	25.5	(1.4)	3.2	(0.5)	20.9	(1.1)	0.0	(0.8)	**-4.6**	(1.7)
	France	10.5	(1.1)	10.5	(0.8)	14.1	(1.0)	12.1	(1.3)	**3.6**	(1.5)	1.6	(1.5)
	Allemagne	18.2	(1.4)	11.1	(0.8)	12.7	(1.1)	11.0	(1.0)	**-5.5**	(1.8)	-0.1	(1.3)
	Grèce	17.7	(2.0)	6.4	(0.9)	13.2	(1.4)	7.7	(0.9)	-4.5	(2.5)	1.3	(1.2)
	Hongrie	17.9	(1.7)	6.7	(1.0)	11.4	(1.5)	8.3	(1.0)	**-6.6**	(2.3)	1.6	(1.4)
	Islande	8.0	(0.8)	11.9	(0.9)	9.9	(0.8)	11.4	(0.9)	1.9	(1.1)	-0.5	(1.3)
	Irlande	8.3	(1.1)	17.4	(1.2)	11.2	(1.0)	9.5	(0.9)	3.0	(1.5)	**-7.9**	(1.5)
	Israël	30.6	(3.1)	4.2	(1.0)	19.3	(1.3)	8.5	(0.8)	**-11.3**	(3.4)	**4.3**	(1.3)
	Italie	12.6	(1.4)	7.0	(0.7)	12.7	(0.7)	7.9	(0.5)	0.1	(1.5)	0.8	(0.8)
	Japon	6.0	(1.2)	12.1	(1.4)	8.0	(1.0)	16.9	(1.4)	2.0	(1.5)	**4.8**	(2.0)
	Corée	3.7	(0.7)	7.4	(1.0)	2.4	(0.5)	16.9	(1.6)	-1.3	(0.9)	**9.5**	(1.9)
	Luxembourg	m	m	m	m	19.1	(0.9)	7.7	(0.7)	m	m	m	m
	Mexique	38.9	(2.1)	0.9	(0.3)	34.1	(1.1)	0.5	(0.1)	**-4.8**	(2.3)	-0.4	(0.3)
	Pays-Bas	m	m	m	m	10.8	(1.4)	11.8	(1.3)	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	8.3	(0.7)	24.0	(1.5)	7.8	(0.7)	19.7	(1.1)	-0.5	(1.0)	**-4.3**	(1.9)
	Norvège	10.4	(1.0)	14.7	(1.0)	8.3	(0.8)	12.0	(1.3)	-2.1	(1.3)	-2.8	(1.6)
	Pologne	15.9	(1.7)	7.7	(1.3)	7.4	(0.8)	10.1	(0.9)	**-8.4**	(1.9)	2.4	(1.6)
	Portugal	21.2	(1.9)	4.6	(0.7)	10.8	(1.1)	6.2	(0.8)	**-10.4**	(2.2)	1.6	(1.1)
	Espagne	11.5	(1.1)	4.9	(0.5)	14.6	(0.9)	4.3	(0.3)	**3.1**	(1.5)	-0.6	(0.6)
	Suède	7.8	(0.8)	15.1	(1.1)	10.5	(1.0)	12.2	(1.0)	**2.7**	(1.2)	**-2.9**	(1.5)
	Suisse	15.7	(1.3)	11.3	(1.4)	11.4	(0.8)	11.2	(1.1)	**-4.3**	(1.5)	-0.1	(1.8)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	14.0	(0.9)	9.1	(0.8)	m	m	m	m
	États-Unis	13.1	(1.7)	13.4	(1.6)	13.6	(1.1)	11.6	(1.2)	0.5	(2.0)	-1.8	(2.0)
	Moyenne OCDE26	14.5	(0.3)	11.3	(0.2)	12.2	(0.2)	10.7	(0.2)	**-2.3**	(0.3)	-0.5	(0.3)
Partenaires	**Albanie**	60.4	(1.4)	0.1	(0.1)	43.6	(2.2)	0.3	(0.2)	**-16.8**	(2.6)	0.3	(0.2)
	Argentine	36.7	(5.6)	2.3	(0.8)	45.3	(2.1)	1.2	(0.4)	8.6	(6.0)	-1.1	(0.9)
	Brésil	52.1	(2.0)	0.7	(0.3)	43.4	(1.3)	1.6	(0.3)	**-8.7**	(2.4)	**0.9**	(0.4)
	Bulgarie	29.8	(2.3)	3.3	(1.0)	29.2	(2.2)	4.2	(0.7)	-0.6	(3.2)	0.9	(1.2)
	Hong-Kong (Chine)	6.3	(1.0)	10.1	(1.2)	4.9	(0.7)	16.4	(1.0)	-1.4	(1.2)	**6.3**	(1.6)
	Indonésie	63.1	(2.9)	0.0	c	41.6	(2.6)	0.0	c	**-21.5**	(3.9)	c	c
	Lettonie	19.7	(1.8)	5.8	(1.0)	8.8	(1.2)	4.3	(0.6)	**-10.9**	(2.1)	-1.6	(1.2)
	Liechtenstein	15.8	(3.2)	6.4	(2.6)	9.4	(2.0)	6.4	(2.3)	-6.4	(3.8)	0.0	(3.4)
	Pérou	78.3	(2.0)	0.1	(0.1)	59.8	(2.2)	0.4	(0.2)	**-18.5**	(3.0)	0.3	(0.2)
	Roumanie	38.6	(1.9)	2.4	(0.4)	30.4	(2.2)	1.1	(0.3)	**-8.2**	(2.8)	**-1.3**	(0.5)
	Fédération de Russie	19.6	(1.6)	4.1	(0.6)	18.6	(1.3)	4.6	(0.8)	-1.0	(2.1)	0.5	(1.0)
	Thaïlande	27.3	(1.6)	0.6	(0.2)	33.3	(1.9)	0.4	(0.2)	**6.0**	(2.5)	-0.2	(0.3)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 1/1]

Tableau V.2.7 Tendances des performances en compréhension de l'écrit ajustées aux évolutions démographiques

		Résultats ajustés de PISA 2000		Résultats ajustés de PISA 2003		Résultats ajustés de PISA 2006		Résultats d'origine de PISA 2009		Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)		
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Valeur p
OCDE	Australie	535	(2.7)	526	(1.6)	511	(1.6)	515	(2.3)	**-20.2**	(6.1)	0.00
	Autriche	491	(2.4)	488	(2.9)	486	(3.9)	m	m	m	m	m
	Belgique	508	(3.4)	506	(2.0)	501	(2.7)	506	(2.3)	-1.8	(6.4)	0.78
	Canada	529	(1.4)	530	(1.5)	527	(2.1)	524	(1.5)	-4.6	(5.3)	0.39
	Chili	410	(2.6)	m	m	447	(3.5)	449	(3.1)	**39.4**	(6.4)	0.00
	République tchèque	489	(2.0)	482	(3.1)	483	(3.7)	478	(2.9)	-10.6	(6.0)	0.08
	Danemark	498	(1.9)	496	(2.2)	494	(2.8)	495	(2.1)	-3.4	(5.7)	0.55
	Estonie	m	m	m	m	504	(2.8)	501	(2.6)	m	m	m
	Finlande	555	(2.2)	546	(1.5)	550	(2.0)	536	(2.3)	**-18.9**	(5.8)	0.00
	France	504	(2.1)	491	(2.2)	488	(3.7)	496	(3.4)	-8.7	(6.4)	0.17
	Allemagne	480	(2.4)	491	(2.8)	489	(3.5)	497	(2.7)	**17.6**	(6.1)	0.00
	Grèce	473	(4.4)	475	(3.2)	462	(3.2)	483	(4.3)	9.8	(7.9)	0.22
	Hongrie	484	(2.6)	481	(1.9)	481	(2.7)	494	(3.2)	10.6	(6.4)	0.10
	Islande	510	(1.4)	495	(1.5)	486	(2.0)	500	(1.4)	-10.0	(5.3)	0.06
	Irlande	530	(2.9)	516	(2.0)	516	(2.9)	496	(3.0)	**-34.6**	(6.5)	0.00
	Israël	445	(8.1)	m	m	430	(4.4)	474	(3.6)	**29.3**	(10.2)	0.00
	Italie	483	(2.7)	474	(3.0)	467	(2.2)	486	(1.6)	2.7	(5.8)	0.65
	Japon	521	(5.1)	493	(3.6)	495	(3.5)	520	(3.5)	-0.7	(7.9)	0.93
	Corée	530	(2.0)	538	(2.6)	553	(3.2)	539	(3.5)	9.8	(6.3)	0.12
	Luxembourg	m	m	479	(1.6)	479	(1.4)	472	(1.3)	m	m	m
	Mexique	422	(2.3)	399	(2.5)	410	(2.1)	425	(2.0)	3.6	(5.8)	0.53
	Pays-Bas	m	m	515	(2.4)	505	(2.5)	508	(5.1)	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	525	(2.1)	518	(2.0)	515	(2.5)	521	(2.4)	-4.6	(5.9)	0.43
	Norvège	506	(2.4)	499	(2.6)	486	(2.9)	503	(2.6)	-3.2	(6.1)	0.60
	Pologne	478	(4.0)	494	(2.4)	509	(2.4)	500	(2.6)	**22.6**	(6.8)	0.00
	Portugal	471	(3.3)	479	(3.0)	480	(2.6)	489	(3.1)	**18.6**	(6.7)	0.01
	République slovaque	m	m	466	(2.0)	469	(2.7)	477	(2.5)	m	m	m
	Slovénie	m	m	m	m	494	(1.0)	483	(1.0)	m	m	m
	Espagne	495	(2.0)	479	(2.2)	462	(1.7)	481	(2.0)	**-14.4**	(5.7)	0.01
	Suède	516	(1.7)	517	(1.8)	507	(3.2)	497	(2.9)	**-18.4**	(6.0)	0.00
	Suisse	495	(3.2)	502	(2.3)	501	(2.6)	501	(2.4)	5.3	(6.4)	0.40
	Turquie	m	m	433	(3.6)	449	(3.5)	464	(3.5)	m	m	m
	Royaume-Uni	m	m	m	m	492	(2.0)	494	(2.3)	m	m	m
	États-Unis	497	(4.5)	486	(2.6)	m	m	500	(3.7)	2.9	(7.6)	0.71
	Moyenne OCDE23	502	(0.6)	497	(0.5)	494	(0.6)	499	(0.6)	-2.3	(5.0)	0.64
	Moyenne OCDE26	496	(0.6)	m	m	m	m	496	(0.5)	0.7	(5.0)	0.89
Partenaires	Albanie	336	(2.8)	m	m	m	m	385	(4.0)	**48.3**	(7.0)	0.00
	Argentine	411	(7.1)	m	m	374	(5.1)	398	(4.6)	-12.6	(9.8)	0.20
	Azerbaïdjan	m	m	m	m	352	(3.4)	362	(3.3)	m	m	m
	Brésil	393	(2.6)	399	(3.9)	395	(3.5)	412	(2.7)	**18.3**	(6.2)	0.00
	Bulgarie	416	(3.2)	m	m	407	(4.7)	429	(6.7)	12.6	(8.9)	0.16
	Colombie	m	m	m	m	384	(4.1)	413	(3.7)	m	m	m
	Croatie	m	m	m	m	476	(2.6)	476	(2.9)	m	m	m
	Hong-Kong (Chine)	523	(2.9)	510	(3.2)	534	(2.3)	533	(2.1)	10.6	(6.1)	0.08
	Indonésie	369	(3.2)	377	(2.8)	392	(5.1)	402	(3.7)	**32.7**	(7.0)	0.00
	Jordanie	m	m	m	m	398	(2.8)	405	(3.3)	m	m	m
	Kirghizistan	m	m	m	m	289	(3.1)	314	(3.2)	m	m	m
	Lettonie	452	(5.4)	487	(3.3)	479	(3.2)	484	(3.0)	**31.5**	(7.9)	0.00
	Liechtenstein	477	(7.2)	522	(6.9)	509	(4.3)	499	(2.8)	**22.4**	(9.2)	0.01
	Lituanie	m	m	m	m	469	(2.6)	468	(2.4)	m	m	m
	Macao (Chine)	m	m	499	(2.1)	482	(7.8)	487	(0.9)	m	m	m
	Monténégro	m	m	m	m	395	(1.9)	408	(1.7)	m	m	m
	Pérou	323	(3.2)	m	m	m	m	370	(4.0)	**47.0**	(7.1)	0.00
	Qatar	m	m	m	m	319	(1.2)	372	(0.8)	m	m	m
	Roumanie	434	(4.0)	m	m	397	(3.8)	424	(4.1)	-9.7	(7.5)	0.20
	Fédération de Russie	472	(3.1)	441	(3.3)	440	(3.2)	459	(3.3)	-12.1	(6.7)	0.07
	Serbie	m	m	414	(2.6)	402	(2.7)	442	(2.4)	m	m	m
	Taipei chinois	m	m	m	m	505	(3.5)	495	(2.6)	m	m	m
	Thaïlande	435	(2.9)	421	(2.4)	420	(2.2)	421	(2.6)	**-13.7**	(6.3)	0.03
	Tunisie	m	m	357	(9.0)	377	(3.1)	404	(2.9)	m	m	m
	Uruguay	m	m	418	(3.2)	406	(3.2)	426	(2.6)	m	m	m

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

[Partie 1/1]

Tableau V.2.8 Tendances linéaires et évolution annuelle des performances en compréhension de l'écrit lors de toutes les évaluations PISA

		Nombre d'années pour lesquelles des résultats PISA sont disponibles	Évolution du score associée à une année[1]					
			Tendance linéaire observée		Évolution annualisée observée entre 2000 et 2009, 2003 et 2009 ou 2006 et 2009		Évolution annualisée observée entre 2000 et 2009, 2003 et 2009 ou 2006 et 2009, ajustée aux évolutions démographiques	
			Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
OCDE	Australie	9	**-1.8**	(0.7)	**-1.5**	(0.7)	**-2.2**	(0.7)
	Autriche	6	m	m	m	m	m	m
	Belgique	9	-0.3	(0.7)	-0.1	(0.7)	-0.2	(0.7)
	Canada	9	-1.0	(0.6)	-1.1	(0.6)	-0.5	(0.6)
	Chili	8	**5.1**	(0.8)	**5.0**	(0.9)	**4.9**	(0.8)
	République tchèque	9	**-1.5**	(0.7)	**-1.5**	(0.7)	-1.2	(0.7)
	Danemark	9	-0.1	(0.6)	-0.2	(0.6)	-0.4	(0.6)
	Estonie	3	0.1	(2.7)	0.1	(1.9)	-0.9	(1.9)
	Finlande	9	-0.9	(0.6)	-1.2	(0.7)	**-2.1**	(0.6)
	France	9	-1.2	(0.7)	-1.0	(0.7)	-1.0	(0.7)
	Allemagne	9	**1.5**	(0.7)	**1.5**	(0.7)	**2.0**	(0.7)
	Grèce	9	0.5	(0.9)	1.0	(0.9)	1.1	(0.9)
	Hongrie	9	1.4	(0.7)	**1.6**	(0.8)	1.2	(0.7)
	Islande	9	-0.9	(0.6)	-0.7	(0.6)	-1.1	(0.6)
	Irlande	9	**-3.0**	(0.7)	**-3.4**	(0.7)	**-3.8**	(0.7)
	Israël	8	2.2	(1.4)	**2.7**	(1.3)	**3.7**	(1.3)
	Italie	9	-0.4	(0.7)	-0.2	(0.7)	0.3	(0.6)
	Japon	9	-0.2	(0.9)	-0.3	(0.9)	-0.1	(0.9)
	Corée	9	**2.2**	(0.7)	**1.6**	(0.7)	1.1	(0.7)
	Luxembourg	6	-1.2	(1.2)	-1.2	(0.8)	-1.1	(0.8)
	Mexique	9	0.7	(0.8)	0.4	(0.7)	0.4	(0.6)
	Pays-Bas	6	-0.8	(1.6)	-0.8	(1.2)	-1.0	(1.2)
	Nouvelle-Zélande	9	-0.8	(0.7)	-0.9	(0.7)	-0.5	(0.7)
	Norvège	9	-0.7	(0.5)	-0.2	(0.7)	-0.4	(0.7)
	Pologne	9	**2.5**	(0.7)	**2.4**	(0.8)	**2.5**	(0.8)
	Portugal	9	**1.7**	(0.8)	**2.1**	(0.8)	**2.1**	(0.7)
	République slovaque	6	1.4	(1.4)	1.4	(1.0)	**1.9**	(0.9)
	Slovénie	3	-3.8	(2.4)	**-3.8**	(1.4)	**-3.8**	(1.4)
	Espagne	9	**-1.8**	(0.7)	-1.3	(0.7)	**-1.6**	(0.6)
	Suède	9	**-2.1**	(0.7)	**-2.1**	(0.7)	**-2.0**	(0.7)
	Suisse	9	0.6	(0.8)	0.7	(0.8)	0.6	(0.7)
	Turquie	6	**3.9**	(1.7)	**3.9**	(1.3)	**5.3**	(1.1)
	Royaume-Uni	3	-0.3	(2.5)	-0.3	(1.7)	0.8	(1.7)
	États-Unis	9	-0.3	(1.0)	-0.5	(1.0)	0.3	(0.8)
	Moyenne OCDE26	9	0.0	(0.6)	0.1	(0.6)	0.1	(0.6)
	Moyenne OCDE33	9	0.0	(0.6)	0.1	(0.6)	0.1	(0.6)
Partenaires	Albanie	8	**4.5**	(0.9)	**4.5**	(0.9)	**6.0**	(0.9)
	Argentine	8	**-3.2**	(1.5)	-2.5	(1.5)	-1.6	(1.2)
	Azerbaïdjan	3	2.9	(2.8)	2.9	(2.0)	3.0	(2.1)
	Brésil	9	1.2	(0.7)	**1.7**	(0.7)	**2.0**	(0.7)
	Bulgarie	8	-0.7	(1.1)	-0.2	(1.2)	1.6	(1.1)
	Colombie	3	**9.3**	(3.1)	**9.3**	(2.5)	**9.6**	(2.3)
	Croatie	3	-0.5	(2.7)	-0.5	(1.9)	0.0	(1.9)
	Hong-Kong (Chine)	8	**2.0**	(0.8)	1.0	(0.8)	1.3	(0.8)
	Indonésie	8	**3.8**	(0.9)	**3.9**	(0.9)	**4.1**	(0.9)
	Jordanie	3	1.5	(2.8)	1.5	(2.1)	2.2	(2.0)
	Kirghizistan	3	**9.8**	(2.9)	**9.8**	(2.1)	**8.3**	(2.0)
	Lettonie	9	**2.2**	(0.9)	**2.9**	(0.9)	**3.5**	(0.9)
	Liechtenstein	9	1.2	(0.8)	**1.9**	(0.8)	**2.5**	(1.0)
	Lituanie	3	-0.5	(2.7)	-0.5	(1.9)	-0.1	(1.8)
	Macao (Chine)	6	-1.8	(1.3)	**-1.8**	(0.8)	**-2.0**	(0.8)
	Monténégro	3	**5.2**	(2.4)	**5.2**	(1.5)	**4.1**	(1.6)
	Pérou	8	**5.3**	(1.0)	**5.3**	(1.0)	**5.9**	(0.9)
	Qatar	3	**19.8**	(2.4)	**19.8**	(1.4)	**17.6**	(1.4)
	Roumanie	7	-0.9	(1.0)	-0.5	(1.0)	-1.4	(1.1)
	Fédération de Russie	9	-0.3	(0.8)	-0.3	(0.8)	-1.3	(0.7)
	Serbie	6	**5.0**	(1.4)	**5.0**	(1.0)	**4.6**	(0.9)
	Taipei chinois	3	-0.3	(2.4)	-0.3	(2.0)	-3.3	(2.0)
	Thaïlande	8	-1.0	(0.8)	-1.2	(0.8)	**-1.7**	(0.8)
	Tunisie	6	**4.8**	(1.4)	**4.8**	(1.0)	**7.8**	(1.7)
	Uruguay	6	-1.4	(1.4)	-1.4	(1.0)	1.3	(1.0)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
1. Les tendances linéaires sont estimées par régression linéaire appliquée aux données de tous les cycles PISA. Les évolutions annualisées sont calculées en divisant la différence de score par le nombre d'années entre deux évaluations. Le résultat reflète l'évolution de score associée à une année civile.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 1/1]

Tableau V.2.9 Évolution des scores moyens sur l'échelle de compréhension de l'écrit entre les cycles PISA 2003 et 2009, et PISA 2006 et 2009

		Évolution entre les cycles PISA 2003 et 2009		Évolution entre les cycles PISA 2006 et 2009	
		Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
OCDE	Australie	**-11**	(5.2)	2	(5.1)
	Autriche	m	m	m	m
	Belgique	-1	(5.4)	5	(5.6)
	Canada	-4	(4.7)	-3	(5.0)
	Chili	m	m	7	(7.2)
	République tchèque	-10	(6.1)	-5	(6.5)
	Danemark	3	(5.4)	0	(5.6)
	Estonie	m	m	0	(5.7)
	Finlande	-8	(5.0)	**-11**	(5.1)
	France	-1	(6.0)	8	(6.7)
	Allemagne	6	(5.9)	2	(6.6)
	Grèce	11	(7.2)	**23**	(7.2)
	Hongrie	**12**	(5.7)	12	(6.1)
	Islande	9	(4.6)	**16**	(4.7)
	Irlande	**-20**	(5.7)	**-22**	(6.2)
	Israël	m	m	**35**	(7.1)
	Italie	10	(5.3)	**18**	(5.0)
	Japon	**22**	(6.6)	**22**	(6.5)
	Corée	5	(6.2)	**-17**	(6.6)
	Luxembourg	-7	(4.5)	-7	(4.4)
	Mexique	**26**	(6.1)	**15**	(5.5)
	Pays-Bas	-5	(7.2)	2	(7.2)
	Nouvelle-Zélande	-1	(5.3)	0	(5.6)
	Norvège	3	(5.6)	**19**	(5.8)
	Pologne	4	(5.6)	-7	(5.6)
	Portugal	12	(6.3)	**17**	(6.2)
	République slovaque	8	(5.7)	11	(5.7)
	Slovénie	m	m	**-11**	(4.3)
	Espagne	1	(5.3)	**20**	(5.1)
	Suède	**-17**	(5.6)	-10	(6.1)
	Suisse	1	(5.8)	1	(5.6)
	Turquie	**23**	(7.9)	**17**	(6.8)
	Royaume-Uni	m	m	-1	(5.2)
	États-Unis	5	(6.4)	m	m
	Moyenne OCDE28	3	(4.2)	m	m
	Moyenne OCDE32	m	m	5	(4.1)
Partenaires	Argentine	m	m	**25**	(9.5)
	Azerbaïdjan	m	m	9	(6.1)
	Brésil	9	(6.7)	**19**	(6.2)
	Bulgarie	m	m	**27**	(10.4)
	Colombie	m	m	**28**	(7.5)
	Croatie	m	m	-2	(5.7)
	Hong-Kong (Chine)	**24**	(5.9)	-3	(5.2)
	Indonésie	**20**	(6.5)	9	(8.1)
	Jordanie	m	m	4	(6.2)
	Kirghizistan	m	m	**29**	(6.2)
	Lettonie	-7	(6.2)	4	(6.3)
	Liechtenstein	**-26**	(6.1)	-11	(6.3)
	Lituanie	m	m	-2	(5.6)
	Macao (Chine)	**-11**	(4.7)	-6	(4.3)
	Monténégro	m	m	**16**	(4.6)
	Qatar	m	m	**60**	(4.3)
	Roumanie	m	m	**29**	(7.4)
	Fédération de Russie	**17**	(6.6)	**20**	(6.8)
	Serbie	**30**	(5.9)	**41**	(5.9)
	Taipei chinois	m	m	-1	(5.9)
	Thaïlande	1	(5.6)	5	(5.5)
	Tunisie	**29**	(5.7)	**23**	(6.4)
	Uruguay	-8	(5.9)	**13**	(5.9)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

[Partie 1/1]

Tableau V.3.1 Score moyen sur l'échelle de culture mathématique lors des cycles PISA 2003, 2006 et 2009

		PISA 2003		PISA 2006		PISA 2009		Évolution entre 2003 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2003)		
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Valeur p
OCDE	Australie	524	(2.1)	520	(2.2)	514	(2.5)	**-10**	(3.9)	0.01
	Autriche	506	(3.3)	505	(3.7)	m	m	m	m	m
	Belgique	529	(2.3)	520	(3.0)	515	(2.3)	**-14**	(3.8)	0.00
	Canada	532	(1.8)	527	(2.0)	527	(1.6)	-6	(3.1)	0.07
	Chili	m	m	411	(4.6)	421	(3.1)	m	m	m
	République tchèque	516	(3.5)	510	(3.6)	493	(2.8)	**-24**	(5.0)	0.00
	Danemark	514	(2.7)	513	(2.6)	503	(2.6)	**-11**	(4.3)	0.01
	Estonie	m	m	515	(2.7)	512	(2.6)	m	m	m
	Finlande	544	(1.9)	548	(2.3)	541	(2.2)	-4	(3.5)	0.28
	France	511	(2.5)	496	(3.2)	497	(3.1)	**-14**	(4.4)	0.00
	Allemagne	503	(3.3)	504	(3.9)	513	(2.9)	**10**	(4.8)	0.04
	Grèce	445	(3.9)	459	(3.0)	466	(3.9)	**21**	(5.9)	0.00
	Hongrie	490	(2.8)	491	(2.9)	490	(3.5)	0	(4.9)	0.97
	Islande	515	(1.4)	506	(1.8)	507	(1.4)	**-8**	(2.8)	0.00
	Irlande	503	(2.4)	501	(2.8)	487	(2.5)	**-16**	(4.1)	0.00
	Israël	m	m	442	(4.3)	447	(3.3)	m	m	m
	Italie	466	(3.1)	462	(2.3)	483	(1.9)	**17**	(4.1)	0.00
	Japon	534	(4.0)	523	(3.3)	529	(3.3)	-5	(5.6)	0.36
	Corée	542	(3.2)	547	(3.8)	546	(4.0)	4	(5.5)	0.47
	Luxembourg	493	(1.0)	490	(1.1)	489	(1.2)	-4	(2.5)	0.10
	Mexique	385	(3.6)	406	(2.9)	419	(1.8)	**33**	(4.5)	0.00
	Pays-Bas	538	(3.1)	531	(2.6)	526	(4.7)	**-12**	(6.0)	0.05
	Nouvelle-Zélande	523	(2.3)	522	(2.4)	519	(2.3)	-4	(3.8)	0.27
	Norvège	495	(2.4)	490	(2.6)	498	(2.4)	3	(3.9)	0.48
	Pologne	490	(2.5)	495	(2.4)	495	(2.8)	5	(4.3)	0.29
	Portugal	466	(3.4)	466	(3.1)	487	(2.9)	**21**	(4.9)	0.00
	République slovaque	498	(3.3)	492	(2.8)	497	(3.1)	-2	(5.0)	0.76
	Slovénie	m	m	504	(1.0)	501	(1.2)	m	m	m
	Espagne	485	(2.4)	480	(2.3)	483	(2.1)	-2	(3.8)	0.67
	Suède	509	(2.6)	502	(2.4)	494	(2.9)	**-15**	(4.3)	0.00
	Suisse	527	(3.4)	530	(3.2)	534	(3.3)	7	(5.1)	0.15
	Turquie	423	(6.7)	424	(4.9)	445	(4.4)	**22**	(8.3)	0.01
	Royaume-Uni	m	m	495	(2.1)	492	(2.4)	m	m	m
	États-Unis	483	(2.9)	474	(4.0)	487	(3.6)	5	(5.0)	0.37
	Moyenne OCDE28	500	(0.6)	497	(0.6)	499	(0.6)	0	(2.1)	0.98
Partenaires	Argentine	m	m	381	(6.2)	388	(4.1)	m	m	m
	Azerbaïdjan	m	m	476	(2.3)	431	(2.8)	m	m	m
	Brésil	356	(4.8)	370	(2.9)	386	(2.4)	**30**	(5.7)	0.00
	Bulgarie	m	m	413	(6.1)	428	(5.9)	m	m	m
	Colombie	m	m	370	(3.8)	381	(3.2)	m	m	m
	Croatie	m	m	467	(2.4)	460	(3.1)	m	m	m
	Hong-Kong (Chine)	550	(4.5)	547	(2.7)	555	(2.7)	4	(5.7)	0.46
	Indonésie	360	(3.9)	391	(5.6)	371	(3.7)	11	(5.8)	0.05
	Jordanie	m	m	384	(3.3)	387	(3.7)	m	m	m
	Kirghizistan	m	m	311	(3.4)	331	(2.9)	m	m	m
	Lettonie	483	(3.7)	486	(3.0)	482	(3.1)	-1	(5.2)	0.78
	Liechtenstein	536	(4.1)	525	(4.2)	536	(4.1)	0	(6.1)	0.97
	Lituanie	m	m	486	(2.9)	477	(2.6)	m	m	m
	Macao (Chine)	527	(2.9)	525	(1.3)	525	(0.9)	-2	(3.6)	0.58
	Monténégro	m	m	399	(1.4)	403	(2.0)	m	m	m
	Qatar	m	m	318	(1.0)	368	(0.7)	m	m	m
	Roumanie	m	m	415	(4.2)	427	(3.4)	m	m	m
	Fédération de Russie	468	(4.2)	476	(3.9)	468	(3.3)	-1	(5.7)	0.92
	Serbie	437	(3.8)	435	(3.5)	442	(2.9)	6	(5.2)	0.29
	Taipei chinois	m	m	549	(4.1)	543	(3.4)	m	m	m
	Thaïlande	417	(3.0)	417	(2.3)	419	(3.2)	2	(4.8)	0.74
	Tunisie	359	(2.5)	365	(4.0)	371	(3.0)	**13**	(4.4)	0.00
	Uruguay	422	(3.3)	427	(2.6)	427	(2.6)	5	(4.6)	0.33

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 1/1]

Tableau V.3.2 Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de culture mathématique lors des cycles PISA 2003 et 2009

		Niveaux de compétence de PISA 2003				Niveaux de compétence de PISA 2009				Évolution entre 2003 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2003)			
		Sous le niveau 2 (score inférieur à 420 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 607 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 420 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 607 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 420 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 607 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
OCDE	**Australie**	14.3	(0.7)	19.8	(0.8)	15.9	(0.7)	16.4	(0.9)	1.5	(1.0)	**-3.3**	(1.2)
	Autriche	18.8	(1.2)	14.3	(1.0)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	16.5	(0.8)	26.4	(0.8)	19.1	(0.8)	20.4	(0.7)	**2.6**	(1.1)	**-6.1**	(1.1)
	Canada	10.1	(0.5)	20.3	(0.7)	11.5	(0.5)	18.3	(0.6)	1.4	(0.7)	**-2.0**	(0.9)
	République tchèque	16.6	(1.3)	18.3	(1.2)	22.3	(1.1)	11.6	(0.9)	**5.8**	(1.7)	**-6.6**	(1.5)
	Danemark	15.4	(0.8)	15.9	(0.9)	17.1	(0.9)	11.6	(0.8)	1.6	(1.2)	**-4.4**	(1.2)
	Finlande	6.8	(0.5)	23.4	(0.8)	7.8	(0.5)	21.7	(0.9)	1.1	(0.7)	-1.7	(1.2)
	France	16.6	(1.1)	15.1	(0.9)	22.5	(1.3)	13.7	(1.0)	**5.9**	(1.7)	-1.4	(1.3)
	Allemagne	21.6	(1.2)	16.2	(0.9)	18.6	(1.1)	17.8	(0.9)	-3.0	(1.6)	1.6	(1.3)
	Grèce	38.9	(1.9)	4.0	(0.6)	30.3	(1.8)	5.7	(0.6)	**-8.6**	(2.6)	**1.7**	(0.8)
	Hongrie	23.0	(1.0)	10.7	(0.9)	22.3	(1.5)	10.1	(1.1)	-0.7	(1.8)	-0.6	(1.4)
	Islande	15.0	(0.7)	15.5	(0.7)	17.0	(0.6)	13.6	(0.6)	**2.0**	(0.9)	**-1.9**	(0.9)
	Irlande	16.8	(1.0)	11.4	(0.8)	20.8	(1.0)	6.7	(0.6)	**4.0**	(1.4)	**-4.7**	(1.0)
	Italie	31.9	(1.5)	7.0	(0.5)	24.9	(0.6)	9.0	(0.5)	**-7.0**	(1.6)	**1.9**	(0.7)
	Japon	13.3	(1.2)	24.3	(1.5)	12.5	(1.0)	20.9	(1.2)	-0.8	(1.6)	-3.4	(2.0)
	Corée	9.5	(0.8)	24.8	(1.4)	8.1	(1.0)	25.6	(1.6)	-1.4	(1.3)	0.8	(2.1)
	Luxembourg	21.7	(0.6)	10.8	(0.6)	23.9	(0.6)	11.4	(0.6)	**2.2**	(0.9)	0.5	(0.9)
	Mexique	65.9	(1.7)	0.4	(0.1)	50.8	(1.0)	0.7	(0.1)	**-15.1**	(2.0)	**0.3**	(0.2)
	Pays-Bas	10.9	(1.1)	25.5	(1.3)	13.4	(1.4)	19.9	(1.5)	2.5	(1.8)	**-5.6**	(2.0)
	Nouvelle-Zélande	15.1	(0.8)	20.7	(0.7)	15.4	(0.9)	18.9	(0.9)	0.3	(1.2)	-1.8	(1.1)
	Norvège	20.8	(1.0)	11.4	(0.6)	18.2	(0.9)	10.2	(0.7)	-2.7	(1.4)	-1.2	(1.0)
	Pologne	22.0	(1.1)	10.1	(0.6)	20.5	(1.1)	10.4	(0.9)	-1.6	(1.5)	0.3	(1.0)
	Portugal	30.1	(1.7)	5.4	(0.5)	23.7	(1.1)	9.6	(0.8)	**-6.4**	(2.1)	**4.3**	(1.0)
	République slovaque	19.9	(1.4)	12.7	(0.9)	21.0	(1.2)	12.7	(1.0)	1.1	(1.8)	0.0	(1.3)
	Espagne	23.0	(1.0)	7.9	(0.7)	23.7	(0.8)	8.0	(0.5)	0.8	(1.3)	0.1	(0.8)
	Suède	17.3	(0.9)	15.8	(0.8)	21.1	(1.0)	11.4	(0.8)	**3.8**	(1.4)	**-4.4**	(1.2)
	Suisse	14.5	(0.8)	21.2	(1.5)	13.5	(0.8)	24.1	(1.4)	-1.1	(1.2)	2.9	(2.0)
	Turquie	52.2	(2.6)	5.5	(1.6)	42.1	(1.8)	5.6	(1.2)	**-10.1**	(3.1)	0.2	(2.0)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	20.2	(0.9)	9.8	(0.7)	m	m	m	m
	États-Unis	25.7	(1.2)	10.1	(0.7)	23.4	(1.3)	9.9	(1.0)	-2.3	(1.8)	-0.2	(1.2)
	Moyenne OCDE28	21.6	(0.2)	14.7	(0.2)	20.8	(0.2)	13.4	(0.2)	**-0.9**	(0.3)	**-1.2**	(0.2)
Partenaires	**Brésil**	75.2	(1.7)	1.2	(0.4)	69.1	(1.2)	0.8	(0.2)	**-6.0**	(2.1)	-0.4	(0.5)
	Hong-Kong (Chine)	10.4	(1.2)	30.7	(1.5)	8.8	(0.7)	30.7	(1.2)	-1.6	(1.4)	0.0	(1.9)
	Indonésie	78.1	(1.7)	0.2	(0.1)	76.7	(1.9)	0.1	(0.0)	-1.5	(2.6)	-0.2	(0.1)
	Lettonie	23.7	(1.4)	8.0	(0.8)	22.6	(1.4)	5.7	(0.6)	-1.2	(2.0)	**-2.3**	(1.0)
	Liechtenstein	12.3	(1.7)	25.6	(3.4)	9.5	(1.8)	18.1	(2.4)	-2.8	(2.5)	-7.6	(4.2)
	Macao (Chine)	11.2	(1.2)	18.7	(1.4)	11.0	(0.5)	17.1	(0.5)	-0.2	(1.3)	-1.5	(1.5)
	Fédération de Russie	30.2	(1.8)	7.0	(0.8)	28.6	(1.5)	5.2	(0.8)	-1.6	(2.4)	-1.8	(1.1)
	Serbie	42.1	(1.9)	2.3	(0.4)	40.6	(1.4)	3.5	(0.5)	-1.5	(2.4)	1.2	(0.7)
	Thaïlande	54.0	(1.7)	1.6	(0.4)	52.5	(1.6)	1.3	(0.4)	-1.4	(2.3)	-0.4	(0.6)
	Tunisie	78.0	(1.2)	0.2	(0.1)	73.6	(1.5)	0.3	(0.2)	**-4.4**	(1.9)	0.0	(0.2)
	Uruguay	48.1	(1.5)	2.8	(0.4)	47.6	(1.3)	2.4	(0.4)	-0.5	(2.0)	-0.4	(0.6)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

[Partie 1/1]

Tableau V.3.3 Évolution annualisée de la performance en culture mathématique depuis 2003

		Évolution annualisée entre 2003 et 2009[1] (PISA 2009 – PISA 2003)		Évolution entre 2006 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2006)		Évolution annualisée entre 2006 et 2009[1] (PISA 2009 – PISA 2006)	
		Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
OCDE	Australie	**-1.7**	(0.6)	-6	(3.6)	-1.9	(1.2)
	Autriche	m	m	m	m	m	m
	Belgique	**-2.3**	(0.6)	-5	(3.9)	-1.7	(1.3)
	Canada	-0.9	(0.5)	0	(2.9)	-0.1	(1.0)
	Chili	m	m	10	(5.7)	3.2	(1.9)
	République tchèque	**-3.9**	(0.8)	**-17**	(4.7)	**-5.7**	(1.6)
	Danemark	**-1.8**	(0.7)	**-10**	(3.9)	**-3.2**	(1.3)
	Estonie	m	m	-2	(4.0)	-0.8	(1.3)
	Finlande	-0.6	(0.6)	**-8**	(3.4)	**-2.6**	(1.1)
	France	**-2.3**	(0.7)	1	(4.6)	0.4	(1.5)
	Allemagne	**1.6**	(0.8)	9	(5.0)	3.0	(1.7)
	Grèce	**3.5**	(1.0)	7	(5.1)	2.3	(1.7)
	Hongrie	0.0	(0.8)	-1	(4.7)	-0.3	(1.6)
	Islande	**-1.4**	(0.5)	1	(2.6)	0.4	(0.9)
	Irlande	**-2.6**	(0.7)	**-14**	(4.0)	**-4.8**	(1.3)
	Israël	m	m	5	(5.6)	1.7	(1.9)
	Italie	**2.9**	(0.7)	**21**	(3.2)	**7.1**	(1.1)
	Japon	-0.9	(0.9)	6	(4.9)	2.0	(1.6)
	Corée	0.7	(0.9)	-1	(5.7)	-0.4	(1.9)
	Luxembourg	-0.7	(0.4)	-1	(2.1)	-0.3	(0.7)
	Mexique	**5.5**	(0.8)	**13**	(3.7)	**4.3**	(1.2)
	Pays-Bas	**-2.0**	(1.0)	-5	(5.6)	-1.6	(1.9)
	Nouvelle-Zélande	-0.7	(0.6)	-3	(3.6)	-0.9	(1.2)
	Norvège	0.5	(0.7)	**8**	(3.8)	**2.7**	(1.3)
	Pologne	0.8	(0.7)	-1	(4.0)	-0.2	(1.3)
	Portugal	**3.5**	(0.8)	**21**	(4.4)	**6.9**	(1.5)
	République slovaque	-0.3	(0.8)	5	(4.4)	1.5	(1.5)
	Slovénie	m	m	-3	(2.1)	-1.0	(0.7)
	Espagne	-0.3	(0.6)	4	(3.4)	1.2	(1.1)
	Suède	**-2.5**	(0.7)	**-8**	(4.0)	**-2.7**	(1.3)
	Suisse	1.2	(0.9)	4	(4.8)	1.4	(1.6)
	Turquie	**3.7**	(1.4)	**22**	(6.7)	**7.2**	(2.2)
	Royaume-Uni	m	m	-3	(3.5)	-1.0	(1.2)
	États-Unis	0.8	(0.8)	**13**	(5.5)	**4.3**	(1.8)
	Moyenne OCDE28	0.0	(0.4)	2	(1.5)	0.7	(0.5)
Partenaires	Argentine	m	m	7	(7.6)	2.3	(2.5)
	Azerbaïdjan	m	m	**-45**	(3.8)	**-15.0**	(1.3)
	Brésil	**5.0**	(1.0)	**16**	(4.0)	**5.4**	(1.3)
	Bulgarie	m	m	15	(8.6)	4.9	(2.9)
	Colombie	m	m	**11**	(5.2)	**3.6**	(1.7)
	Croatie	m	m	-7	(4.1)	-2.4	(1.4)
	Hong-Kong (Chine)	0.7	(0.9)	7	(4.0)	2.4	(1.3)
	Indonésie	1.9	(1.0)	**-20**	(6.9)	**-6.6**	(2.3)
	Jordanie	m	m	3	(5.1)	0.9	(1.7)
	Kirghizistan	m	m	**21**	(4.7)	**6.9**	(1.6)
	Lettonie	-0.2	(0.9)	-4	(4.5)	-1.4	(1.5)
	Liechtenstein	0.0	(1.0)	11	(6.0)	3.7	(2.0)
	Lituanie	m	m	**-10**	(4.1)	**-3.3**	(1.4)
	Macao (Chine)	-0.3	(0.6)	0	(2.1)	0.1	(0.7)
	Monténégro	m	m	3	(2.8)	1.1	(0.9)
	Qatar	m	m	**50**	(1.8)	**16.7**	(0.6)
	Roumanie	m	m	**12**	(5.6)	**4.1**	(1.9)
	Fédération de Russie	-0.1	(0.9)	-8	(5.3)	-2.6	(1.8)
	Serbie	0.9	(0.9)	7	(4.8)	2.3	(1.6)
	Taipei chinois	m	m	-6	(5.5)	-2.1	(1.8)
	Thaïlande	0.3	(0.8)	2	(4.2)	0.5	(1.4)
	Tunisie	**2.1**	(0.7)	6	(5.1)	2.0	(1.7)
	Uruguay	0.8	(0.8)	0	(3.9)	0.0	(1.3)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
1. Les évolutions annualisées sont calculées en divisant la différence de score par le nombre d'années entre deux évaluations. Le résultat reflète l'évolution de score associée à une année civile.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 1/1]

Tableau V.3.4 Score moyen sur l'échelle de culture scientifique lors des cycles PISA 2006 et 2009

		PISA 2006		PISA 2009		Évolution entre 2006 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2006)		
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Valeur p
OCDE	Australie	527	(2.3)	527	(2.5)	0	(4.3)	0.93
	Autriche	511	(3.9)	m	m	m	m	m
	Belgique	510	(2.5)	507	(2.5)	-4	(4.4)	0.39
	Canada	534	(2.0)	529	(1.6)	-6	(3.7)	0.11
	Chili	438	(4.3)	447	(2.9)	9	(5.8)	0.11
	République tchèque	513	(3.5)	500	(3.0)	**-12**	(5.2)	0.02
	Danemark	496	(3.1)	499	(2.5)	3	(4.7)	0.47
	Estonie	531	(2.5)	528	(2.7)	-4	(4.5)	0.43
	Finlande	563	(2.0)	554	(2.3)	**-9**	(4.0)	0.02
	France	495	(3.4)	498	(3.6)	3	(5.6)	0.59
	Allemagne	516	(3.8)	520	(2.8)	5	(5.4)	0.38
	Grèce	473	(3.2)	470	(4.0)	-3	(5.8)	0.57
	Hongrie	504	(2.7)	503	(3.1)	-1	(4.9)	0.79
	Islande	491	(1.6)	496	(1.4)	5	(3.4)	0.15
	Irlande	508	(3.2)	508	(3.3)	0	(5.2)	0.95
	Israël	454	(3.7)	455	(3.1)	1	(5.5)	0.86
	Italie	475	(2.0)	489	(1.8)	**13**	(3.7)	0.00
	Japon	531	(3.4)	539	(3.4)	8	(5.4)	0.14
	Corée	522	(3.4)	538	(3.4)	**16**	(5.5)	0.00
	Luxembourg	486	(1.1)	484	(1.2)	-2	(3.0)	0.43
	Mexique	410	(2.7)	416	(1.8)	6	(4.1)	0.13
	Pays-Bas	525	(2.7)	522	(5.4)	-3	(6.6)	0.69
	Nouvelle-Zélande	530	(2.7)	532	(2.6)	2	(4.5)	0.72
	Norvège	487	(3.1)	500	(2.6)	**13**	(4.8)	0.01
	Pologne	498	(2.3)	508	(2.4)	**10**	(4.2)	0.02
	Portugal	474	(3.0)	493	(2.9)	**19**	(4.9)	0.00
	République slovaque	488	(2.6)	490	(3.0)	2	(4.7)	0.70
	Slovénie	519	(1.1)	512	(1.1)	-7	(3.0)	0.02
	Espagne	488	(2.6)	488	(2.1)	0	(4.2)	0.97
	Suède	503	(2.4)	495	(2.7)	-8	(4.4)	0.06
	Suisse	512	(3.2)	517	(2.8)	5	(5.0)	0.31
	Turquie	424	(3.8)	454	(3.6)	**30**	(5.9)	0.00
	Royaume-Uni	515	(2.3)	514	(2.5)	-1	(4.3)	0.80
	États-Unis	489	(4.2)	502	(3.6)	**13**	(6.1)	0.03
	Moyenne OCDE33	498	(0.5)	501	(0.5)	3	(2.7)	0.24
Partenaires	Argentine	391	(6.1)	401	(4.6)	10	(8.0)	0.23
	Azerbaïdjan	382	(2.8)	373	(3.1)	-9	(4.8)	0.06
	Brésil	390	(2.8)	405	(2.4)	**15**	(4.5)	0.00
	Bulgarie	434	(6.1)	439	(5.9)	5	(8.9)	0.56
	Colombie	388	(3.4)	402	(3.6)	**14**	(5.6)	0.01
	Croatie	493	(2.4)	486	(2.8)	-7	(4.5)	0.13
	Hong-Kong (Chine)	542	(2.5)	549	(2.8)	7	(4.5)	0.13
	Indonésie	393	(5.7)	383	(3.8)	-11	(7.3)	0.14
	Jordanie	422	(2.8)	415	(3.5)	-7	(5.2)	0.21
	Kirghizistan	322	(2.9)	330	(2.9)	8	(4.9)	0.12
	Lettonie	490	(3.0)	494	(3.1)	4	(5.0)	0.38
	Liechtenstein	522	(4.1)	520	(3.4)	-2	(5.9)	0.70
	Lituanie	488	(2.8)	491	(2.9)	3	(4.8)	0.47
	Macao (Chine)	511	(1.1)	511	(1.0)	0	(3.0)	0.94
	Monténégro	412	(1.1)	401	(2.0)	**-11**	(3.4)	0.00
	Qatar	349	(0.9)	379	(0.9)	**30**	(2.9)	0.00
	Roumanie	418	(4.2)	428	(3.4)	10	(6.0)	0.10
	Fédération de Russie	479	(3.7)	478	(3.3)	-1	(5.6)	0.83
	Serbie	436	(3.0)	443	(2.4)	7	(4.6)	0.12
	Taipei chinois	532	(3.6)	520	(2.6)	**-12**	(5.1)	0.02
	Thaïlande	421	(2.1)	425	(3.0)	4	(4.5)	0.34
	Tunisie	386	(3.0)	401	(2.7)	**15**	(4.8)	0.00
	Uruguay	428	(2.7)	427	(2.6)	-1	(4.6)	0.84

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

[Partie 1/1]

Tableau V.3.5 Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de culture scientifique lors des cycles PISA 2006 et 2009

		Niveaux de compétence de PISA 2006				Niveaux de compétence de PISA 2009				Évolution entre 2006 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2006)			
		Sous le niveau 2 (score inférieur à 410 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 633 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 410 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 633 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 410 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 633 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
OCDE	**Australie**	12.9	(0.6)	14.6	(0.7)	12.6	(0.6)	14.5	(0.8)	-0.3	(0.9)	-0.1	(1.1)
	Autriche	16.3	(1.4)	10.0	(0.8)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	17.0	(1.0)	10.1	(0.5)	18.0	(0.8)	10.1	(0.7)	1.0	(1.3)	0.0	(0.9)
	Canada	10.0	(0.6)	14.4	(0.5)	9.6	(0.5)	12.1	(0.5)	-0.5	(0.7)	**-2.3**	(0.7)
	Chili	39.7	(2.1)	1.9	(0.3)	32.3	(1.4)	1.1	(0.2)	**-7.4**	(2.5)	**-0.8**	(0.4)
	République tchèque	15.5	(1.2)	11.6	(0.9)	17.3	(1.2)	8.4	(0.7)	1.8	(1.6)	**-3.2**	(1.2)
	Danemark	18.4	(1.1)	6.8	(0.7)	16.6	(0.8)	6.7	(0.6)	-1.9	(1.4)	-0.1	(0.9)
	Estonie	7.7	(0.6)	11.5	(0.8)	8.3	(0.8)	10.4	(0.8)	0.7	(1.0)	-1.1	(1.1)
	Finlande	4.1	(0.5)	20.9	(0.8)	6.0	(0.5)	18.7	(0.9)	**1.9**	(0.7)	-2.2	(1.2)
	France	21.2	(1.4)	8.0	(0.7)	19.3	(1.3)	8.1	(0.8)	-1.9	(1.9)	0.1	(1.0)
	Allemagne	15.4	(1.3)	11.8	(0.7)	14.8	(1.0)	12.8	(0.8)	-0.6	(1.7)	1.0	(1.0)
	Grèce	24.0	(1.3)	3.4	(0.4)	25.3	(1.6)	3.1	(0.4)	1.2	(2.1)	-0.4	(0.5)
	Hongrie	15.0	(1.0)	6.9	(0.6)	14.1	(1.4)	5.4	(0.6)	-0.9	(1.7)	-1.5	(0.9)
	Islande	20.6	(0.8)	6.3	(0.5)	17.9	(0.7)	7.0	(0.4)	**-2.6**	(1.1)	0.6	(0.6)
	Irlande	15.5	(1.1)	9.4	(0.7)	15.2	(1.1)	8.7	(0.8)	-0.3	(1.5)	-0.7	(1.0)
	Israël	36.1	(1.4)	5.2	(0.6)	33.1	(1.2)	3.9	(0.4)	-3.0	(1.9)	-1.3	(0.7)
	Italie	25.3	(0.9)	4.6	(0.3)	20.6	(0.6)	5.8	(0.3)	**-4.6**	(1.1)	**1.2**	(0.5)
	Japon	12.0	(1.0)	15.1	(0.8)	10.7	(1.0)	16.9	(0.9)	-1.4	(1.5)	1.9	(1.2)
	Corée	11.2	(1.1)	10.3	(1.1)	6.3	(0.8)	11.6	(1.1)	**-4.9**	(1.4)	1.3	(1.5)
	Luxembourg	22.1	(0.5)	5.9	(0.4)	23.7	(0.8)	6.7	(0.5)	1.6	(1.0)	0.8	(0.6)
	Mexique	50.9	(1.4)	0.3	(0.1)	47.4	(1.0)	0.2	(0.0)	**-3.6**	(1.7)	-0.1	(0.1)
	Pays-Bas	13.0	(1.0)	13.1	(0.9)	13.2	(1.6)	12.7	(1.2)	0.2	(1.9)	-0.4	(1.5)
	Nouvelle-Zélande	13.7	(0.7)	17.6	(0.8)	13.4	(0.7)	17.6	(0.8)	-0.3	(1.0)	0.0	(1.1)
	Norvège	21.1	(1.3)	6.1	(0.5)	15.8	(0.9)	6.4	(0.6)	**-5.3**	(1.6)	0.3	(0.8)
	Pologne	17.0	(0.8)	6.8	(0.5)	13.1	(0.8)	7.5	(0.5)	**-3.8**	(1.2)	0.8	(0.7)
	Portugal	24.5	(1.4)	3.1	(0.4)	16.5	(1.1)	4.2	(0.5)	**-8.0**	(1.7)	1.0	(0.6)
	République slovaque	20.2	(1.0)	5.8	(0.5)	19.3	(1.2)	6.2	(0.6)	-0.9	(1.5)	0.5	(0.8)
	Slovénie	13.9	(0.6)	12.9	(0.6)	14.8	(0.5)	9.9	(0.6)	0.9	(0.8)	**-3.0**	(0.9)
	Espagne	19.6	(0.9)	4.9	(0.4)	18.2	(0.9)	4.0	(0.3)	-1.4	(1.3)	-0.9	(0.5)
	Suède	16.4	(0.8)	7.9	(0.5)	19.1	(1.0)	8.1	(0.6)	**2.8**	(1.3)	0.2	(0.8)
	Suisse	16.1	(0.9)	10.5	(0.8)	14.0	(0.8)	10.7	(0.9)	-2.0	(1.2)	0.3	(1.2)
	Turquie	46.6	(1.6)	0.9	(0.3)	30.0	(1.5)	1.1	(0.3)	**-16.6**	(2.2)	0.2	(0.5)
	Royaume-Uni	16.7	(0.8)	13.7	(0.6)	15.0	(0.8)	11.4	(0.7)	-1.7	(1.1)	**-2.4**	(0.9)
	États-Unis	24.4	(1.6)	9.1	(0.7)	18.1	(1.1)	9.2	(1.0)	**-6.3**	(1.9)	0.1	(1.2)
	Moyenne OCDE33	19.9	(0.2)	8.8	(0.1)	17.9	(0.2)	8.5	(0.1)	**-2.1**	(0.3)	**-0.3**	(0.2)
Partenaires	**Argentine**	56.3	(2.5)	0.4	(0.1)	52.4	(1.9)	0.7	(0.2)	-3.8	(3.2)	0.2	(0.2)
	Azerbaïdjan	72.5	(1.9)	0.0	c	70.0	(1.5)	0.0	(0.0)	-2.5	(2.4)	c	c
	Brésil	61.0	(1.4)	0.6	(0.2)	54.2	(1.3)	0.6	(0.1)	**-6.8**	(1.9)	0.0	(0.2)
	Bulgarie	42.6	(2.4)	3.1	(0.6)	38.8	(2.5)	2.6	(0.5)	-3.8	(3.5)	-0.4	(0.8)
	Colombie	60.2	(1.8)	0.2	(0.1)	54.1	(1.9)	0.1	(0.1)	**-6.1**	(2.6)	0.0	(0.1)
	Croatie	17.0	(0.9)	5.1	(0.5)	18.5	(1.1)	3.7	(0.6)	1.5	(1.4)	-1.4	(0.8)
	Hong-Kong (Chine)	8.7	(0.8)	15.9	(0.9)	6.6	(0.7)	16.2	(1.0)	-2.1	(1.1)	0.3	(1.4)
	Indonésie	61.6	(3.4)	0.0	c	65.6	(2.3)	0.0	c	4.0	(4.1)	c	c
	Jordanie	44.3	(1.2)	0.6	(0.2)	45.6	(1.7)	0.5	(0.2)	1.3	(2.1)	-0.2	(0.3)
	Kirghizistan	86.3	(1.0)	0.0	c	82.0	(1.1)	0.0	(0.0)	**-4.4**	(1.5)	c	c
	Lettonie	17.4	(1.2)	4.1	(0.4)	14.7	(1.2)	3.1	(0.5)	-2.7	(1.7)	-1.0	(0.6)
	Liechtenstein	12.9	(2.2)	12.2	(1.7)	11.3	(1.9)	9.7	(1.8)	-1.6	(2.9)	-2.5	(2.5)
	Lituanie	20.3	(1.0)	5.0	(0.7)	17.0	(1.1)	4.6	(0.5)	**-3.3**	(1.5)	-0.4	(0.8)
	Macao (Chine)	10.3	(0.5)	5.3	(0.4)	9.6	(0.4)	4.8	(0.5)	-0.7	(0.7)	-0.5	(0.6)
	Monténégro	50.2	(0.9)	0.3	(0.1)	53.6	(1.0)	0.2	(0.1)	**3.3**	(1.4)	0.0	(0.2)
	Qatar	79.1	(0.4)	0.3	(0.1)	65.2	(0.6)	1.4	(0.1)	**-13.9**	(0.7)	**1.1**	(0.2)
	Roumanie	46.9	(2.4)	0.5	(0.1)	41.4	(2.1)	0.4	(0.1)	-5.5	(3.2)	-0.1	(0.2)
	Fédération de Russie	22.2	(1.4)	4.2	(0.5)	22.0	(1.4)	4.4	(0.5)	-0.2	(2.0)	0.2	(0.7)
	Serbie	38.5	(1.6)	0.8	(0.2)	34.4	(1.3)	1.0	(0.2)	**-4.1**	(2.0)	0.2	(0.3)
	Taipei chinois	11.6	(1.0)	14.6	(0.9)	11.1	(0.7)	8.8	(0.9)	-0.6	(1.2)	**-5.8**	(1.2)
	Thaïlande	46.1	(1.2)	0.4	(0.1)	42.8	(1.6)	0.6	(0.3)	-3.3	(2.0)	0.2	(0.3)
	Tunisie	62.8	(1.4)	0.1	(0.1)	53.7	(1.4)	0.2	(0.1)	**-9.0**	(2.0)	0.0	(0.1)
	Uruguay	42.1	(1.4)	1.4	(0.2)	42.6	(1.1)	1.5	(0.2)	0.4	(1.8)	0.1	(0.3)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 1/1]

Tableau V.4.1 Variance intra- et inter-établissements de la performance des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009

		PISA 2000			PISA 2009			Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)						Évolution entre 2000 et 2009 en pourcentage de la variance de 2000 (PISA 2009 – PISA 2000)/ PISA 2000		
								Variance totale		Variance inter-établissements		Variance intra-établissement				
		Variance totale	Variance inter-établissements	Variance intra-établissement	Variance totale	Variance inter-établissements	Variance intra-établissement	Diff.	Er. T.	Diff.	Er. T.	Diff.	Er. T.	Variance totale Évolution en %	Variance inter-établissements Évolution en %	Variance intra-établissement Évolution en %
OCDE	Australie	10 357	2 221	8 850	9 783	2 692	7 631	-574	(297)	471	(490)	**-1 219**	(288)	-5.5	21.2	**-13.8**
	Autriche	9 703	6 046	4 408	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	11 454	5 797	4 702	10 360	5 343	4 833	**-1 094**	(305)	-453	(604)	132	(222)	**-9.6**	-7.8	2.8
	Canada	8 954	1 934	7 632	8 163	1 877	6 780	**-791**	(163)	-57	(242)	**-853**	(158)	**-8.8**	-2.9	**-11.2**
	Chili	8 074	4 081	3 981	6 833	4 893	4 005	**-1 241**	(239)	813	(729)	24	(154)	**-15.4**	19.9	0.6
	République tchèque	9 277	4 651	4 152	8 516	4 249	4 428	**-761**	(361)	-402	(725)	276	(204)	**-8.2**	-8.6	6.7
	Danemark	9 615	1 472	8 068	6 987	1 134	6 012	**-2 628**	(306)	-338	(430)	**-2 056**	(274)	**-27.3**	-22.9	**-25.5**
	Finlande	7 994	591	7 117	7 467	665	6 993	-526	(327)	74	(198)	-124	(279)	-6.6	12.5	-1.7
	France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Allemagne	12 367	6 667	4 717	8 978	5 890	3 890	**-3 389**	(485)	-777	(950)	**-827**	(197)	**-27.4**	-11.7	**-17.5**
	Grèce	9 436	4 762	4 984	9 054	4 745	5 558	-383	(355)	-17	(924)	**574**	(239)	-4.1	-0.4	**11.5**
	Hongrie	8 810	5 571	3 275	8 133	5 846	2 923	**-678**	(344)	275	(749)	**-352**	(129)	**-7.7**	4.9	**-10.8**
	Islande	8 529	732	7 805	9 211	1 348	8 186	**682**	(340)	616	(429)	381	(365)	**8.0**	84.1	4.9
	Irlande	8 756	1 593	7 181	9 053	2 805	6 966	297	(340)	**1 211**	(587)	-215	(324)	3.4	**76.0**	-3.0
	Israël	11 909	5 923	6 634	12 438	6 250	6 615	529	(467)	327	(1 463)	-19	(388)	4.4	5.5	-0.3
	Italie	8 355	4 453	4 001	9 193	6 695	4 085	**838**	(282)	**2 242**	(1 011)	84	(145)	**10.0**	**50.3**	2.1
	Japon	7 359	3 378	3 907	10 072	5 087	5 386	**2 713**	(317)	**1 709**	(833)	**1 480**	(240)	**36.9**	**50.6**	**37.9**
	Corée	4 834	1 937	3 087	6 271	2 741	5 283	**1 437**	(209)	804	(724)	**2 196**	(530)	**29.7**	41.5	**71.1**
	Luxembourg	m	m	m	10 759	5 335	6 906	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	7 371	3 907	3 484	7 158	3 583	3 869	-213	(235)	-324	(504)	**385**	(142)	-2.9	-8.3	**11.1**
	Pays-Bas	m	m	m	7 857	5 107	2 795	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	11 700	1 867	9 765	10 575	2 622	8 228	**-1 124**	(428)	755	(576)	**-1 537**	(441)	**-9.6**	40.4	**-15.7**
	Norvège	10 743	1 040	9 753	8 310	874	7 598	**-2 433**	(351)	-167	(276)	**-2 155**	(373)	**-22.6**	-16.0	**-22.1**
	Pologne	9 958	6 125	3 712	7 950	1 585	6 869	**-2 008**	(376)	**-4 540**	(710)	**3 157**	(261)	**-20.2**	**-74.1**	**85.1**
	Portugal	9 436	3 536	5 855	7 534	2 565	5 191	**-1 902**	(278)	-971	(527)	**-664**	(270)	**-20.2**	-27.4	**-11.3**
	Espagne	7 180	1 533	5 662	7 658	1 690	6 048	**478**	(231)	158	(212)	385	(209)	**6.7**	10.3	6.8
	Suède	8 495	786	7 729	9 729	1 877	8 290	**1 234**	(311)	**1 090**	(398)	561	(309)	**14.5**	**138.6**	7.3
	Suisse	10 409	4 340	5 867	8 735	2 740	5 652	**-1 674**	(286)	**-1 600**	(521)	-215	(264)	**-16.1**	**-36.9**	-3.7
	Royaume-Uni	m	m	m	9 096	2 775	6 684	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	10 979	3 306	7 846	9 330	3 638	6 476	**-1 649**	(386)	332	(1 130)	**-1 370**	(345)	**-15.0**	10.0	**-17.5**
	Moyenne OCDE26	9 260	3 324	5 922	8 793	3 420	5 875	**-467**	(64)	96	(140)	-47	(56)	**-3.1**	14.6	4.3
Partenaires	Albanie	9 882	3 915	5 946	9 969	3 127	7 105	87	(370)	-788	(654)	**1 159**	(336)	0.9	-20.1	**19.5**
	Argentine	11 800	5 885	5 763	11 714	8 456	5 523	-85	(558)	**2 572**	(1 258)	-240	(300)	-0.7	**43.7**	-4.2
	Brésil	7 427	3 651	4 206	8 838	4 417	4 702	**1 410**	(255)	766	(520)	**496**	(162)	**19.0**	21.0	**11.8**
	Bulgarie	10 332	5 435	4 795	12 823	6 418	6 439	**2 491**	(407)	983	(945)	**1 644**	(273)	**24.1**	18.1	**34.3**
	Hong-Kong (Chine)	7 050	3 357	3 646	7 058	3 143	4 360	8	(275)	-214	(556)	**714**	(224)	0.1	-6.4	**19.6**
	Indonésie	5 246	2 117	2 785	4 418	1 749	2 298	**-828**	(172)	-368	(300)	**-487**	(97)	**-15.8**	-17.4	**-17.5**
	Lettonie	10 434	3 121	7 297	6 394	1 391	5 200	**-4 041**	(348)	**-1 730**	(498)	**-2 096**	(306)	**-38.7**	**-55.4**	**-28.7**
	Liechtenstein	9 254	3 581	4 293	6 896	2 944	3 453	**-2 357**	(981)	-637	(1 625)	-840	(631)	**-25.5**	-17.8	-19.6
	Pérou	9 243	4 906	4 368	9 670	5 886	4 623	426	(328)	980	(1 067)	254	(192)	4.6	20.0	5.8
	Roumanie	10 438	4 922	5 624	8 105	4 057	3 832	**-2 333**	(484)	-865	(851)	**-1 792**	(239)	**-22.4**	-17.6	**-31.9**
	Fédération de Russie	8 465	3 238	5 221	8 050	1 965	5 826	-416	(277)	**-1 273**	(472)	**605**	(241)	-4.9	**-39.3**	**11.6**
	Thaïlande	5 871	1 918	4 212	5 164	1 231	3 052	**-707**	(193)	**-687**	(328)	**-1 161**	(176)	**-12.0**	**-35.8**	**-27.6**

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

[Partie 1/1]

Milieu socio-économique des élèves lors des cycles PISA 2000 et 2009

Tableau V.4.2 *Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

		PISA 2000				PISA 2009				Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)	
		Indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC)		Variation de l'indice SESC		Indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC)		Variation de l'indice SESC		Indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC)	
		Indice moyen	Er. T.	Éc. T.	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Éc. T.	Er. T.	Diff.	Er. T.
OCDE	**Australie**	0.28	(0.03)	0.80	(0.01)	0.34	(0.01)	0.75	(0.01)	**0.07**	(0.03)
	Autriche	-0.01	(0.02)	0.86	(0.01)	m	m	m	m	m	m
	Belgique	0.15	(0.02)	0.88	(0.01)	0.20	(0.02)	0.93	(0.01)	0.05	(0.03)
	Canada	0.62	(0.01)	0.79	(0.01)	0.50	(0.02)	0.83	(0.01)	**-0.12**	(0.02)
	Chili	-0.62	(0.04)	1.11	(0.02)	-0.57	(0.04)	1.14	(0.02)	0.06	(0.05)
	République tchèque	-0.07	(0.02)	0.74	(0.01)	-0.09	(0.01)	0.71	(0.01)	-0.01	(0.02)
	Danemark	0.28	(0.03)	0.92	(0.01)	0.30	(0.02)	0.87	(0.01)	0.02	(0.04)
	Finlande	0.04	(0.02)	0.94	(0.01)	0.37	(0.02)	0.78	(0.01)	**0.33**	(0.03)
	France	-0.15	(0.02)	0.84	(0.01)	-0.13	(0.03)	0.84	(0.02)	0.01	(0.04)
	Allemagne	0.21	(0.02)	0.92	(0.01)	0.18	(0.02)	0.90	(0.01)	-0.03	(0.03)
	Grèce	-0.11	(0.04)	1.04	(0.02)	-0.02	(0.03)	0.99	(0.01)	0.09	(0.05)
	Hongrie	-0.27	(0.03)	0.89	(0.01)	-0.20	(0.03)	0.97	(0.02)	0.08	(0.04)
	Islande	0.53	(0.02)	0.91	(0.01)	0.72	(0.01)	0.89	(0.01)	**0.19**	(0.02)
	Irlande	-0.03	(0.03)	0.86	(0.01)	0.05	(0.03)	0.85	(0.01)	0.08	(0.04)
	Israël	0.15	(0.05)	0.84	(0.02)	-0.02	(0.03)	0.89	(0.02)	**-0.17**	(0.05)
	Italie	0.03	(0.02)	0.95	(0.01)	-0.12	(0.01)	1.02	(0.01)	**-0.16**	(0.02)
	Japon	m	m	m	m	-0.01	(0.01)	0.72	(0.01)	m	m
	Corée	-0.39	(0.03)	0.85	(0.02)	-0.15	(0.03)	0.82	(0.01)	**0.24**	(0.04)
	Luxembourg	m	m	m	m	0.19	(0.01)	1.10	(0.01)	m	m
	Mexique	-1.23	(0.06)	1.21	(0.04)	-1.22	(0.03)	1.30	(0.01)	0.01	(0.06)
	Pays-Bas	m	m	m	m	0.27	(0.03)	0.86	(0.02)	m	m
	Nouvelle-Zélande	0.10	(0.02)	0.81	(0.01)	0.09	(0.02)	0.79	(0.01)	-0.02	(0.03)
	Norvège	0.37	(0.02)	0.83	(0.01)	0.47	(0.02)	0.74	(0.01)	**0.10**	(0.03)
	Pologne	-0.22	(0.03)	0.87	(0.01)	-0.28	(0.02)	0.88	(0.01)	-0.06	(0.04)
	Portugal	-0.38	(0.05)	1.13	(0.02)	-0.32	(0.04)	1.18	(0.02)	0.06	(0.06)
	Espagne	-0.56	(0.05)	1.12	(0.02)	-0.31	(0.03)	1.09	(0.01)	**0.25**	(0.06)
	Suède	0.35	(0.02)	0.79	(0.01)	0.33	(0.02)	0.81	(0.01)	-0.02	(0.03)
	Suisse	0.06	(0.03)	0.93	(0.02)	0.08	(0.02)	0.88	(0.01)	0.02	(0.04)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	0.20	(0.02)	0.79	(0.01)	m	m
	États-Unis	0.35	(0.06)	0.84	(0.03)	0.17	(0.04)	0.93	(0.02)	**-0.18**	(0.07)
	Moyenne OCDE26	-0.02	(0.01)	0.91	(0.00)	0.01	(0.00)	0.90	(0.00)	**0.03**	(0.01)
Partenaires	**Albanie**	-0.65	(0.02)	0.92	(0.01)	-0.95	(0.04)	1.04	(0.02)	**-0.30**	(0.04)
	Argentine	-0.60	(0.08)	1.14	(0.03)	-0.62	(0.05)	1.19	(0.03)	-0.01	(0.09)
	Brésil	-1.10	(0.04)	1.17	(0.02)	-1.16	(0.03)	1.21	(0.01)	-0.07	(0.05)
	Bulgarie	0.12	(0.04)	0.81	(0.02)	-0.11	(0.04)	0.98	(0.02)	**-0.23**	(0.05)
	Hong-Kong (Chine)	-0.82	(0.03)	0.88	(0.02)	-0.80	(0.04)	1.02	(0.02)	0.02	(0.05)
	Indonésie	-1.57	(0.04)	0.96	(0.02)	-1.55	(0.06)	1.10	(0.02)	0.02	(0.07)
	Lettonie	-0.03	(0.03)	0.76	(0.01)	-0.13	(0.03)	0.88	(0.01)	**-0.10**	(0.04)
	Liechtenstein	-0.08	(0.05)	0.90	(0.04)	0.09	(0.05)	0.94	(0.03)	**0.16**	(0.07)
	Pérou	-1.22	(0.04)	1.11	(0.02)	-1.31	(0.05)	1.25	(0.03)	-0.09	(0.06)
	Roumanie	-0.67	(0.04)	1.12	(0.02)	-0.34	(0.03)	0.92	(0.03)	**0.32**	(0.06)
	Fédération de Russie	-0.52	(0.03)	0.78	(0.01)	-0.21	(0.02)	0.80	(0.01)	**0.31**	(0.04)
	Thaïlande	-1.59	(0.04)	0.99	(0.03)	-1.31	(0.04)	1.19	(0.02)	**0.28**	(0.06)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 1/1]

Relation entre la performance en compréhension de l'écrit et l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) lors des cycles PISA 2000 et 2009

Tableau V.4.3 *Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

		PISA 2000						PISA 2009						Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)					
		Association globale de l'indice SESC[1]		Association intra-établissement de l'indice SESC[2]		Association inter-établissements de l'indice SESC[3]		Association globale de l'indice SESC[1]		Association intra-établissement de l'indice SESC[2]		Association inter-établissements de l'indice SESC[3]		Association globale de l'indice SESC[1]		Association intra-établissement de l'indice SESC[2]		Association inter-établissements de l'indice SESC[3]	
		Différence de score au niveau élève associée à la progression d'une unité de l'indice SESC	Er. T.	Différence de score au niveau élève associée à la progression d'une unité de l'indice SESC au niveau Élève	Er. T.	Différence de score au niveau établissement associée à la progression d'une unité de l'indice SESC moyen des établissements	Er. T.	Différence de score au niveau élève associée à la progression d'une unité de l'indice SESC	Er. T.	Différence de score au niveau élève associée à la progression d'une unité de l'indice SESC au niveau Élève	Er. T.	Différence de score au niveau établissement associée à la progression d'une unité de l'indice SESC moyen des établissements	Er. T.	Différence de score au niveau élève associée à la progression d'une unité de l'indice SESC	Er. T.	Différence de score au niveau élève associée à la progression d'une unité de l'indice SESC au niveau Élève	Er. T.	Différence de score au niveau établissement associée à la progression d'une unité de l'indice SESC moyen des établissements	Er. T.
OCDE	**Australie**	47	(2.7)	32	(3.1)	47	(7.0)	46	(1.8)	30	(1.9)	66	(6.2)	-1	(3.2)	-2	(3.6)	**19**	(9.4)
	Autriche	43	(2.5)	8	(1.8)	109	(7.9)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	46	(2.3)	12	(1.9)	143	(10.6)	47	(1.5)	13	(1.4)	111	(6.1)	1	(2.7)	1	(2.4)	**-32**	(12.2)
	Canada	38	(1.3)	29	(0.7)	49	(3.4)	32	(1.4)	21	(1.4)	32	(6.7)	**-6**	(1.9)	**-8**	(1.6)	**-18**	(7.5)
	Chili	39	(1.7)	11	(2.1)	62	(6.0)	31	(1.5)	8	(1.8)	50	(4.3)	**-8**	(2.3)	-2	(2.7)	-11	(7.4)
	République tchèque	57	(2.8)	21	(2.0)	118	(11.9)	46	(2.3)	14	(2.0)	123	(7.7)	**-11**	(3.6)	**-7**	(2.9)	6	(14.1)
	Danemark	40	(1.9)	31	(1.9)	41	(9.7)	36	(1.4)	28	(1.7)	42	(5.9)	-3	(2.4)	-4	(2.5)	1	(11.4)
	Finlande	25	(2.3)	22	(1.7)	65	(55.3)	31	(1.7)	28	(2.0)	19	(10.3)	**6**	(2.8)	**6**	(2.6)	-46	(56.2)
	France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Allemagne	52	(2.6)	14	(2.3)	142	(17.7)	44	(1.9)	10	(1.6)	122	(8.4)	**-8**	(3.2)	-4	(2.8)	-19	(19.6)
	Grèce	32	(2.7)	9	(1.7)	77	(8.0)	34	(2.4)	14	(1.8)	44	(10.7)	2	(3.7)	5	(2.5)	**-33**	(13.4)
	Hongrie	52	(2.6)	6	(1.6)	86	(9.3)	48	(2.2)	7	(1.7)	76	(7.3)	-4	(3.4)	0	(2.3)	-10	(11.8)
	Islande	21	(1.6)	18	(2.0)	6	(7.5)	27	(1.8)	24	(1.8)	11	(11.3)	**5**	(2.4)	**5**	(2.7)	5	(13.6)
	Irlande	34	(2.2)	23	(2.0)	54	(7.1)	39	(2.0)	27	(2.2)	53	(7.7)	6	(3.0)	4	(3.0)	-1	(10.5)
	Israël	52	(4.7)	16	(3.1)	86	(12.3)	43	(2.4)	18	(2.3)	102	(14.1)	-8	(5.3)	2	(3.9)	16	(18.7)
	Italie	29	(2.0)	2	(1.7)	68	(26.3)	32	(1.3)	5	(0.8)	67	(11.1)	3	(2.4)	3	(1.9)	-1	(28.6)
	Japon	m	m	m	m	m	m	40	(2.8)	5	(2.7)	137	(15.5)	m	m	m	m	m	m
	Corée	23	(2.4)	8	(2.6)	36	(13.0)	32	(2.5)	20	(2.9)	62	(8.7)	**8**	(3.5)	**11**	(3.9)	25	(15.6)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	40	(1.3)	21	(3.0)	65	(9.6)	m	m	m	m	m	m
	Mexique	32	(1.9)	3	(1.3)	50	(4.1)	25	(1.0)	3	(0.9)	30	(3.3)	**-7**	(2.1)	1	(1.6)	**-20**	(5.3)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	37	(1.9)	5	(1.5)	93	(16.2)	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	47	(2.7)	33	(2.9)	57	(10.4)	52	(1.9)	36	(2.9)	61	(9.3)	5	(3.3)	4	(4.1)	4	(13.9)
	Norvège	36	(2.2)	31	(2.7)	13	(12.7)	36	(2.1)	28	(2.8)	31	(14.7)	0	(3.1)	-3	(3.8)	18	(19.4)
	Pologne	40	(3.3)	-1	(2.3)	80	(17.8)	39	(1.9)	31	(2.2)	29	(5.7)	-2	(3.8)	**31**	(3.2)	**-51**	(18.7)
	Portugal	34	(2.0)	15	(2.0)	65	(7.5)	30	(1.6)	17	(1.3)	40	(5.7)	-5	(2.6)	3	(2.4)	**-25**	(9.4)
	Espagne	28	(1.4)	18	(1.1)	23	(3.7)	29	(1.5)	21	(1.0)	25	(3.9)	1	(2.0)	3	(1.5)	2	(5.4)
	Suède	36	(1.8)	27	(2.2)	43	(9.6)	43	(2.2)	34	(2.2)	52	(10.1)	**8**	(2.8)	**7**	(3.1)	9	(13.9)
	Suisse	42	(2.1)	21	(1.9)	68	(14.5)	40	(2.1)	20	(1.6)	66	(11.6)	-2	(3.0)	0	(2.5)	-2	(18.6)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	44	(1.9)	27	(2.0)	69	(7.0)	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	52	(3.0)	30	(4.6)	90	(10.9)	42	(2.3)	23	(2.9)	63	(12.1)	**-9**	(3.8)	-7	(5.5)	-27	(16.3)
	Moyenne OCDE26	39	(0.5)	18	(0.5)	66	(3.2)	38	(0.4)	19	(0.4)	61	(1.9)	-1	(0.6)	**2**	(0.6)	**-7**	(3.7)
Partenaires	**Albanie**	41	(2.2)	15	(2.7)	54	(17.6)	31	(2.6)	13	(2.6)	39	(7.4)	**-10**	(3.4)	-3	(3.7)	-15	(19.1)
	Argentine	41	(2.9)	6	(3.0)	86	(7.8)	40	(2.3)	9	(1.7)	69	(5.5)	-2	(3.7)	3	(3.4)	-17	(9.6)
	Brésil	29	(1.8)	5	(1.5)	51	(3.4)	28	(1.4)	3	(1.2)	53	(3.8)	-1	(2.2)	-2	(1.9)	2	(5.1)
	Bulgarie	56	(4.3)	16	(3.1)	99	(20.2)	51	(2.8)	11	(2.3)	81	(7.7)	-4	(5.1)	-4	(3.9)	-18	(21.6)
	Hong-Kong (Chine)	26	(2.7)	6	(1.6)	50	(26.3)	17	(2.2)	3	(1.5)	33	(15.0)	**-9**	(3.5)	-3	(2.2)	-17	(30.3)
	Indonésie	24	(2.9)	4	(1.6)	44	(8.4)	17	(2.4)	1	(1.1)	25	(5.2)	-7	(3.8)	-3	(2.0)	-18	(9.9)
	Lettonie	40	(3.8)	18	(3.0)	98	(15.0)	29	(2.6)	19	(2.6)	30	(8.5)	**-11**	(4.6)	0	(4.0)	**-68**	(17.2)
	Liechtenstein	39	(6.0)	10	(5.4)	102	(42.1)	26	(5.0)	3	(2.9)	121	(22.0)	-13	(7.8)	-8	(6.1)	18	(47.5)
	Pérou	41	(2.1)	12	(2.3)	70	(6.2)	41	(2.0)	8	(1.6)	59	(4.0)	0	(2.9)	-3	(2.8)	-11	(7.4)
	Roumanie	26	(2.4)	0	(2.7)	47	(10.6)	36	(2.8)	10	(2.0)	40	(10.0)	**11**	(3.7)	**10**	(3.4)	-7	(14.6)
	Fédération de Russie	36	(2.8)	15	(1.8)	78	(10.8)	37	(2.5)	21	(2.2)	38	(7.6)	1	(3.8)	**6**	(2.8)	**-40**	(13.2)
	Thaïlande	23	(2.6)	3	(3.0)	12	(9.9)	22	(1.8)	2	(1.6)	18	(7.3)	-1	(3.2)	-1	(3.4)	6	(12.4)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
1. Régression bivariée à un niveau de la performance en compréhension de l'écrit sur l'indice SESC : la courbe correspond au coefficient de régression de l'indice SESC.
2. Régression à deux niveaux de la performance en compréhension de l'écrit sur l'indice SESC des élèves et l'indice SESC moyen des établissements : courbe intra-établissement de l'indice SESC au niveau Élève.
3. Régression à deux niveaux de la performance en compréhension de l'écrit sur l'indice SESC des élèves et l'indice SESC moyen des établissements : courbe inter-établissements de l'indice SESC au niveau Établissement.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 1/1]

Pourcentage d'élèves et performance en compréhension de l'écrit, selon l'ascendance autochtone ou allochtone lors des cycles PISA 2000 et 2009

Tableau V.4.4 *Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

		PISA 2000								PISA 2009								Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)			
		Pourcentage d'élèves issus de l'immigration		Performance des élèves autochtones		Performance des élèves issus de l'immigration		Différence de performance entre élèves autochtones et élèves issus de l'immigration		Pourcentage d'élèves issus de l'immigration		Performance des élèves autochtones		Performance des élèves issus de l'immigration		Différence de performance entre élèves autochtones et élèves issus de l'immigration		Évolution du pourcentage d'élèves issus de l'immigration		Évolution de la différence de performance entre élèves autochtones et élèves issus de l'immigration	
		%	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	%	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
OCDE	**Australie**	22.6	(1.8)	532	(3.6)	520	(6.7)	12	(6.6)	23.2	(1.1)	515	(2.1)	524	(5.8)	**-10**	(5.8)	0.6	(2.1)	**-22**	(8.8)
	Autriche	11.0	(0.9)	502	(2.8)	409	(7.2)	**93**	(7.9)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	12.0	(1.1)	522	(3.8)	417	(7.6)	**106**	(8.2)	14.8	(1.1)	519	(2.2)	451	(6.4)	**68**	(6.3)	2.8	(1.6)	**-38**	(10.3)
	Canada	20.5	(1.0)	538	(1.5)	526	(3.2)	**12**	(3.2)	24.4	(1.3)	528	(1.5)	521	(3.4)	7	(3.6)	**3.8**	(1.7)	-6	(4.8)
	Chili	0.3	(0.1)	411	(3.6)	c	c	c	c	0.5	(0.1)	452	(3.0)	c	c	c	c	0.2	(0.1)	c	c
	République tchèque	1.1	(0.2)	501	(2.1)	463	(15.1)	**38**	(14.9)	2.3	(0.2)	479	(2.8)	457	(13.7)	22	(13.2)	**1.2**	(0.3)	-16	(19.9)
	Danemark	6.2	(0.6)	504	(2.2)	424	(7.6)	**80**	(7.6)	8.6	(0.4)	502	(2.2)	438	(3.8)	**63**	(3.9)	**2.5**	(0.7)	-17	(8.5)
	Finlande	1.3	(0.2)	548	(2.6)	476	(12.8)	**71**	(12.8)	2.6	(0.3)	538	(2.2)	468	(12.8)	**70**	(12.7)	**1.3**	(0.4)	-2	(18.0)
	France	12.0	(0.9)	512	(2.8)	464	(6.2)	**48**	(6.5)	13.1	(1.4)	505	(3.8)	444	(8.5)	**60**	(9.2)	1.1	(1.6)	12	(11.3)
	Allemagne	15.2	(0.8)	507	(2.3)	423	(6.1)	**84**	(6.2)	17.6	(1.0)	511	(2.6)	455	(4.7)	**56**	(4.8)	2.4	(1.3)	**-28**	(7.8)
	Grèce	4.8	(0.9)	478	(4.7)	413	(16.3)	**65**	(15.9)	9.0	(0.8)	489	(4.2)	432	(11.5)	**57**	(11.1)	**4.2**	(1.2)	-7	(19.4)
	Hongrie	1.7	(0.2)	482	(4.0)	489	(11.2)	-7	(11.0)	2.1	(0.3)	495	(3.1)	507	(8.3)	-12	(8.4)	0.4	(0.3)	-5	(13.9)
	Islande	0.8	(0.2)	509	(1.5)	c	c	c	c	2.4	(0.2)	504	(1.4)	423	(11.7)	**81**	(11.7)	**1.6**	(0.3)	c	c
	Irlande	2.3	(0.3)	528	(3.2)	552	(11.0)	**-24**	(10.7)	8.3	(0.6)	502	(3.0)	473	(7.1)	**29**	(7.3)	**5.9**	(0.7)	**53**	(12.9)
	Israël	25.0	(1.7)	456	(9.6)	459	(9.9)	-3	(9.6)	19.7	(1.1)	480	(3.3)	478	(6.4)	2	(6.1)	**-5.2**	(2.0)	5	(11.4)
	Italie	0.9	(0.2)	489	(2.9)	450	(13.3)	**39**	(13.8)	5.5	(0.3)	491	(1.6)	418	(4.2)	**72**	(4.4)	**4.6**	(0.3)	**33**	(14.5)
	Japon	0.1	(0.1)	525	(5.1)	c	c	c	c	0.3	(0.1)	521	(3.4)	c	c	c	c	0.1	(0.1)	c	c
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	0.0	(0.0)	540	(3.4)	c	c	c	c	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	40.2	(0.7)	495	(1.9)	442	(2.1)	**52**	(3.0)	m	m	m	m
	Mexique	3.6	(0.4)	427	(3.3)	345	(8.1)	**82**	(8.3)	1.9	(0.2)	430	(1.8)	331	(7.9)	**99**	(7.5)	**-1.7**	(0.4)	17	(11.2)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	12.1	(1.4)	515	(5.2)	470	(7.8)	**46**	(8.0)	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	19.6	(1.1)	538	(2.7)	507	(7.1)	**30**	(7.1)	24.7	(1.0)	526	(2.6)	513	(4.7)	**13**	(5.3)	**5.0**	(1.5)	**-18**	(8.9)
	Norvège	4.6	(0.4)	510	(2.7)	454	(6.7)	**56**	(6.3)	6.8	(0.6)	508	(2.6)	456	(5.9)	**52**	(5.7)	**2.2**	(0.7)	-4	(8.5)
	Pologne	0.3	(0.1)	482	(4.4)	c	c	c	c	0.0	(0.0)	502	(2.6)	c	c	c	c	**-0.2**	(0.1)	c	c
	Portugal	3.1	(0.3)	472	(4.5)	457	(12.1)	14	(11.8)	5.5	(0.5)	492	(3.1)	466	(6.9)	**26**	(7.0)	**2.3**	(0.5)	12	(13.7)
	Espagne	2.0	(0.4)	494	(2.6)	457	(13.1)	**37**	(12.9)	9.5	(0.5)	488	(2.0)	430	(4.0)	**58**	(3.9)	**7.5**	(0.6)	21	(13.5)
	Suède	10.5	(0.9)	523	(2.1)	465	(5.4)	**58**	(5.7)	11.7	(1.2)	507	(2.7)	442	(6.9)	**66**	(7.2)	1.2	(1.5)	8	(9.2)
	Suisse	20.7	(0.9)	514	(4.0)	428	(4.8)	**86**	(4.4)	23.5	(0.9)	513	(2.2)	465	(4.1)	**48**	(3.5)	**2.8**	(1.3)	**-38**	(5.6)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	10.6	(1.0)	499	(2.2)	476	(7.5)	**23**	(7.6)	m	m	m	m
	États-Unis	13.6	(2.1)	511	(6.5)	472	(14.1)	**39**	(11.7)	19.5	(1.3)	506	(3.8)	484	(5.8)	**22**	(5.5)	**5.9**	(2.5)	-17	(12.9)
	Moyenne OCDE26	8.2	(0.2)	500	(0.8)	460	(2.2)	**44**	(2.2)	9.9	(0.2)	502	(0.5)	458	(1.6)	**43**	(1.6)	**2.1**	(0.2)	-3	(2.7)
Partenaires	**Albanie**	0.8	(0.2)	351	(3.3)	296	(18.0)	**-55**	(18.7)	0.6	(0.2)	389	(4.0)	c	c	c	c	-0.1	(0.3)	c	c
	Argentine	2.3	(0.5)	422	(9.2)	364	(22.6)	**58**	(19.0)	3.6	(0.5)	401	(4.6)	362	(15.2)	**40**	(15.6)	1.3	(0.7)	-18	(24.6)
	Brésil	0.4	(0.1)	398	(3.0)	c	c	c	c	0.8	(0.1)	416	(2.7)	317	(13.5)	**99**	(13.8)	**0.4**	(0.2)	c	c
	Bulgarie	0.4	(0.1)	434	(4.9)	c	c	c	c	0.5	(0.1)	433	(6.7)	c	c	c	c	0.1	(0.2)	c	c
	Hong-Kong (Chine)	43.8	(1.0)	531	(3.3)	521	(3.2)	**10**	(3.2)	39.4	(1.5)	535	(2.7)	531	(3.4)	4	(4.3)	**-4.4**	(1.8)	-5	(5.3)
	Indonésie	0.4	(0.1)	372	(3.7)	294	(16.4)	**78**	(16.2)	0.3	(0.1)	403	(3.7)	c	c	c	c	-0.1	(0.1)	c	c
	Lettonie	22.1	(2.4)	462	(6.0)	452	(6.9)	11	(8.0)	4.5	(0.5)	485	(2.9)	474	(9.0)	11	(8.4)	**-17.6**	(2.4)	1	(11.6)
	Liechtenstein	20.6	(2.1)	500	(5.0)	419	(13.7)	**81**	(15.7)	30.3	(2.5)	510	(4.3)	479	(7.4)	**31**	(10.3)	**9.8**	(3.3)	**-50**	(18.7)
	Pérou	0.3	(0.1)	331	(4.3)	c	c	c	c	0.4	(0.1)	374	(3.9)	c	c	c	c	0.2	(0.1)	c	c
	Roumanie	0.2	(0.1)	428	(3.5)	c	c	c	c	0.3	(0.1)	426	(4.0)	c	c	c	c	0.2	(0.1)	c	c
	Fédération de Russie	4.6	(0.6)	463	(4.3)	456	(6.1)	7	(6.6)	12.1	(0.7)	464	(3.2)	439	(7.0)	**25**	(6.8)	**7.5**	(1.0)	18	(9.5)
	Thaïlande	0.7	(0.5)	432	(3.2)	c	c	c	c	0.0	c	421	(2.6)	c	c	c	c	c	c	c	c

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 1/1]

Langue parlée en famille et performance en compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009

Tableau V.4.5 *Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

		PISA 2000								PISA 2009								Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)			
		Pourcentage d'élèves dont la langue généralement parlée en famille est DIFFÉRENTE de la langue de l'évaluation		Performance des élèves dont la langue généralement parlée en famille est IDENTIQUE à la langue de l'évaluation		Performance des élèves dont la langue généralement parlée en famille est DIFFÉRENTE de la langue de l'évaluation		Différence de performance entre les élèves dont la langue généralement parlée en famille est IDENTIQUE à la langue de l'évaluation et les élèves dont la langue généralement parlée en famille est DIFFÉRENTE de la langue de l'évaluation		Pourcentage d'élèves dont la langue généralement parlée en famille est DIFFÉRENTE de la langue de l'évaluation		Performance des élèves dont la langue généralement parlée en famille est IDENTIQUE à la langue de l'évaluation		Performance des élèves dont la langue généralement parlée en famille est DIFFÉRENTE de la langue de l'évaluation		Différence de performance entre les élèves dont la langue généralement parlée en famille est IDENTIQUE à la langue de l'évaluation et les élèves dont la langue généralement parlée en famille est DIFFÉRENTE de la langue de l'évaluation		Évolution du pourcentage d'élèves dont la langue généralement parlée en famille est DIFFÉRENTE de la langue de l'évaluation		Évolution de la différence de performance entre les élèves dont la langue généralement parlée en famille est IDENTIQUE à la langue de l'évaluation et les élèves dont la langue généralement parlée en famille est DIFFÉRENTE de la langue de l'évaluation	
		%	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	%	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
OCDE	**Australie**	17.2	(1.6)	535	(3.6)	504	(7.5)	**31**	(7.4)	9.2	(0.7)	518	(2.0)	509	(8.9)	10	(8.3)	**-8.0**	(1.8)	-21	(11.1)
	Autriche	7.8	(0.7)	502	(2.8)	410	(7.9)	**92**	(8.5)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	22.9	(1.0)	516	(3.9)	500	(4.7)	**15**	(5.6)	21.6	(1.1)	518	(2.4)	480	(5.6)	**38**	(5.6)	-1.2	(1.5)	**23**	(7.9)
	Canada	11.5	(0.6)	540	(1.5)	505	(3.2)	**35**	(3.0)	14.2	(0.8)	530	(1.5)	512	(3.9)	**18**	(4.1)	**2.7**	(1.0)	**-17**	(5.1)
	Chili	0.7	(0.1)	410	(3.6)	364	(18.5)	**47**	(18.6)	0.5	(0.1)	451	(3.0)	c	c	c	c	-0.2	(0.2)	c	c
	République tchèque	0.8	(0.2)	494	(2.2)	432	(39.6)	62	(39.0)	1.3	(0.2)	481	(2.8)	477	(16.5)	4	(16.1)	**0.5**	(0.2)	-58	(42.2)
	Danemark	6.7	(0.4)	503	(2.2)	425	(8.1)	**78**	(7.7)	4.5	(0.3)	501	(2.1)	434	(5.3)	**67**	(5.2)	**-2.1**	(0.5)	-11	(9.3)
	Finlande	5.8	(0.3)	549	(2.6)	502	(10.2)	**47**	(10.3)	3.7	(0.3)	538	(2.2)	477	(7.8)	**61**	(7.5)	**-2.2**	(0.4)	14	(12.8)
	France	5.1	(0.5)	510	(2.6)	446	(7.5)	**64**	(7.7)	7.0	(0.6)	505	(3.6)	433	(9.2)	**72**	(9.7)	**2.0**	(0.8)	8	(12.4)
	Allemagne	7.9	(0.8)	500	(2.9)	386	(13.9)	**114**	(15.5)	10.5	(0.8)	510	(2.5)	452	(6.4)	**58**	(6.4)	**2.5**	(1.1)	**-57**	(16.8)
	Grèce	2.8	(0.6)	477	(4.8)	407	(18.3)	**69**	(17.6)	4.8	(0.6)	488	(4.4)	408	(14.8)	**79**	(14.6)	**2.0**	(0.9)	10	(22.9)
	Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m	1.0	(0.3)	496	(3.1)	403	(35.0)	**93**	(35.0)	m	m	m	m
	Islande	1.9	(0.3)	509	(1.5)	463	(13.4)	**46**	(13.5)	3.1	(0.3)	504	(1.4)	435	(10.7)	**69**	(10.8)	**1.2**	(0.4)	22	(17.3)
	Irlande	2.0	(0.5)	527	(3.1)	537	(18.0)	-9	(17.1)	5.8	(0.9)	500	(3.0)	467	(13.9)	**34**	(13.7)	**3.9**	(1.0)	**43**	(21.9)
	Israël	11.3	(1.2)	459	(8.9)	447	(12.6)	12	(9.5)	11.8	(1.1)	482	(3.4)	470	(11.5)	11	(11.9)	0.5	(1.6)	-1	(15.2)
	Italie	18.0	(1.1)	500	(2.9)	448	(6.8)	**52**	(7.0)	14.3	(0.4)	503	(1.4)	441	(3.0)	**62**	(3.2)	**-3.7**	(1.2)	10	(7.7)
	Japon	0.3	(0.1)	525	(5.2)	c	c	c	c	0.2	(0.1)	522	(3.4)	c	c	c	c	0.0	(0.1)	c	c
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	0.1	(0.0)	540	(3.4)	c	c	c	c	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	88.9	(0.4)	519	(4.8)	479	(1.5)	**40**	(4.9)	m	m	m	m
	Mexique	1.7	(0.5)	423	(3.4)	352	(12.9)	**71**	(13.2)	2.8	(0.3)	429	(1.8)	334	(8.0)	**95**	(8.0)	**1.1**	(0.6)	24	(15.5)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	6.4	(0.8)	513	(5.1)	474	(11.4)	**39**	(10.8)	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	10.3	(0.6)	542	(2.6)	467	(9.1)	**75**	(8.6)	14.5	(0.7)	530	(2.4)	474	(5.5)	**56**	(5.7)	**4.2**	(0.9)	-19	(10.3)
	Norvège	6.3	(0.5)	512	(2.8)	444	(7.8)	**68**	(7.5)	7.3	(0.5)	508	(2.6)	451	(5.6)	**58**	(5.3)	0.9	(0.7)	-11	(9.2)
	Pologne	1.0	(0.2)	483	(4.4)	417	(23.6)	**65**	(23.1)	0.6	(0.1)	502	(2.6)	c	c	c	c	-0.4	(0.3)	c	c
	Portugal	1.5	(0.2)	471	(4.6)	416	(13.8)	**56**	(14.7)	1.6	(0.2)	491	(3.1)	460	(9.4)	**31**	(9.3)	0.1	(0.3)	-25	(17.4)
	Espagne	14.6	(1.5)	495	(2.8)	493	(5.9)	2	(6.1)	18.1	(1.0)	484	(1.9)	471	(3.8)	**13**	(3.6)	3.4	(1.8)	11	(7.0)
	Suède	7.4	(0.6)	523	(2.0)	459	(6.6)	**64**	(6.8)	8.1	(0.9)	507	(2.7)	435	(7.7)	**72**	(7.7)	0.6	(1.1)	8	(10.3)
	Suisse	18.9	(0.8)	512	(4.1)	425	(5.6)	**88**	(4.7)	15.5	(0.7)	514	(2.2)	460	(3.6)	**54**	(3.2)	**-3.4**	(1.1)	**-33**	(5.7)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	6.2	(0.6)	499	(2.2)	453	(8.3)	**46**	(8.4)	m	m	m	m
	États-Unis	10.8	(2.4)	514	(5.8)	438	(13.1)	**76**	(11.4)	13.1	(1.0)	506	(3.7)	471	(5.8)	**34**	(5.9)	2.3	(2.6)	**-41**	(12.8)
	Moyenne OCDE26	7.8	(0.2)	501	(0.8)	447	(3.0)	**53**	(3.0)	7.5	(0.1)	502	(0.5)	453	(2.4)	**50**	(2.4)	0.3	(0.2)	-6	(3.5)
Partenaires	**Albanie**	1.2	(0.2)	351	(3.2)	356	(12.6)	-5	(12.3)	1.0	(0.2)	386	(4.1)	358	(18.9)	28	(18.9)	-0.1	(0.3)	33	(22.5)
	Argentine	0.7	(0.2)	420	(9.5)	c	c	c	c	1.4	(0.2)	403	(4.6)	320	(18.2)	**82**	(17.8)	**0.6**	(0.3)	c	c
	Brésil	0.8	(0.2)	397	(3.0)	388	(28.2)	9	(27.5)	0.7	(0.1)	413	(2.8)	354	(11.2)	**59**	(11.3)	-0.2	(0.2)	50	(29.7)
	Bulgarie	5.0	(0.8)	439	(4.8)	326	(13.4)	**113**	(14.4)	10.9	(1.7)	444	(6.5)	342	(9.7)	**102**	(10.1)	**5.9**	(1.9)	-11	(17.6)
	Hong-Kong (Chine)	9.3	(0.8)	531	(2.8)	484	(11.1)	**47**	(10.7)	7.2	(1.1)	538	(2.1)	480	(8.8)	**58**	(9.0)	-2.1	(1.3)	11	(14.0)
	Indonésie	68.3	(2.4)	386	(7.5)	366	(3.7)	**20**	(7.8)	64.4	(2.1)	408	(6.5)	399	(3.6)	9	(6.4)	-3.9	(3.2)	-11	(10.1)
	Lettonie	7.0	(0.9)	462	(5.2)	436	(13.1)	**26**	(11.9)	9.4	(1.3)	487	(3.0)	469	(9.4)	18	(9.7)	2.4	(1.6)	-8	(15.4)
	Liechtenstein	26.9	(2.4)	500	(5.4)	438	(11.7)	**62**	(13.8)	15.0	(2.2)	512	(3.8)	451	(11.7)	**60**	(13.4)	**-11.9**	(3.3)	-2	(19.2)
	Pérou	5.3	(1.2)	334	(4.0)	238	(6.3)	**96**	(7.2)	5.3	(0.9)	378	(4.0)	270	(7.0)	**107**	(7.8)	0.0	(1.5)	11	(10.6)
	Roumanie	2.2	(0.5)	428	(3.5)	442	(17.2)	-14	(17.0)	3.2	(0.6)	427	(4.1)	359	(12.8)	**68**	(12.7)	1.1	(0.7)	**81**	(21.3)
	Fédération de Russie	7.3	(2.1)	465	(4.3)	432	(9.3)	**33**	(10.5)	9.6	(1.5)	465	(3.3)	410	(8.3)	**55**	(8.7)	2.3	(2.6)	22	(13.6)
	Thaïlande	46.0	(2.3)	437	(4.8)	429	(3.1)	8	(5.2)	48.6	(1.6)	431	(3.3)	413	(3.5)	**18**	(4.3)	2.6	(2.9)	10	(6.7)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 1/1]

Pourcentage d'élèves lisant par plaisir lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le sexe

Tableau V.5.1 *Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

		PISA 2000						PISA 2009						Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)					
		Tous les élèves		Filles		Garçons		Tous les élèves		Filles		Garçons		Tous les élèves		Filles		Garçons	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
OCDE	**Australie**	66.9	(1.2)	74.6	(1.5)	59.9	(1.7)	63.3	(0.6)	73.1	(0.8)	53.0	(0.8)	**-3.6**	(1.3)	-1.5	(1.6)	**-6.9**	(1.9)
	Autriche	56.5	(1.2)	68.6	(1.1)	44.9	(1.3)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	57.8	(0.9)	69.4	(0.7)	46.9	(1.4)	55.6	(0.8)	65.4	(1.0)	46.2	(1.0)	-2.2	(1.2)	**-4.1**	(1.2)	-0.7	(1.7)
	Canada	67.3	(0.4)	77.0	(0.5)	57.4	(0.7)	68.9	(0.5)	81.6	(0.5)	56.2	(0.8)	**1.6**	(0.7)	**4.5**	(0.7)	-1.3	(1.0)
	Chili	73.7	(0.8)	79.3	(1.0)	67.3	(1.1)	60.3	(0.8)	70.3	(0.9)	50.7	(1.0)	**-13.4**	(1.1)	**-9.0**	(1.3)	**-16.6**	(1.5)
	République tchèque	73.8	(0.8)	84.9	(0.7)	61.3	(1.4)	57.0	(0.8)	71.5	(1.2)	44.3	(1.0)	**-16.7**	(1.2)	**-13.4**	(1.4)	**-17.0**	(1.7)
	Danemark	73.3	(0.8)	82.6	(1.0)	64.2	(1.3)	66.4	(0.9)	75.3	(1.1)	57.3	(1.1)	**-6.9**	(1.2)	**-7.3**	(1.5)	**-6.8**	(1.7)
	Finlande	77.6	(0.7)	89.7	(0.6)	64.7	(1.1)	67.0	(0.8)	80.6	(1.0)	53.3	(1.1)	**-10.7**	(1.0)	**-9.2**	(1.2)	**-11.4**	(1.6)
	France	70.0	(0.8)	78.8	(0.9)	60.5	(1.1)	61.2	(1.0)	69.8	(1.3)	52.1	(1.3)	**-8.8**	(1.3)	**-9.0**	(1.6)	**-8.4**	(1.7)
	Allemagne	58.2	(0.9)	70.9	(0.9)	45.5	(1.2)	58.7	(0.9)	72.5	(1.1)	45.1	(1.1)	0.5	(1.2)	1.6	(1.4)	-0.4	(1.6)
	Grèce	78.0	(0.8)	80.6	(0.9)	75.4	(1.4)	82.5	(0.8)	88.4	(0.9)	76.4	(1.1)	**4.5**	(1.1)	**7.8**	(1.3)	1.0	(1.8)
	Hongrie	73.9	(0.9)	81.2	(1.0)	66.7	(1.2)	74.5	(0.8)	83.5	(0.9)	65.7	(1.2)	0.6	(1.2)	2.3	(1.4)	-1.0	(1.7)
	Islande	70.2	(0.7)	77.3	(1.0)	63.0	(1.0)	62.0	(0.8)	72.3	(1.0)	51.5	(1.3)	**-8.2**	(1.0)	**-5.0**	(1.5)	**-11.5**	(1.7)
	Irlande	66.6	(0.9)	75.5	(1.0)	57.6	(1.4)	58.1	(1.0)	63.8	(1.3)	52.5	(1.4)	**-8.5**	(1.3)	**-11.7**	(1.6)	**-5.1**	(1.9)
	Israël	63.0	(2.4)	70.1	(2.9)	51.9	(2.0)	65.5	(0.9)	75.1	(1.0)	55.2	(1.5)	2.5	(2.6)	5.0	(3.0)	3.3	(2.5)
	Italie	69.4	(1.1)	76.7	(1.1)	62.0	(1.3)	66.1	(0.6)	79.0	(0.6)	53.9	(0.8)	**-3.3**	(1.2)	2.3	(1.3)	**-8.1**	(1.5)
	Japon	45.0	(1.2)	45.1	(1.5)	44.8	(1.6)	55.8	(0.9)	58.2	(1.3)	53.6	(1.1)	**10.9**	(1.6)	**13.1**	(2.0)	**8.8**	(1.9)
	Corée	69.4	(0.8)	70.3	(1.4)	68.8	(1.2)	61.5	(0.8)	62.6	(1.4)	60.5	(1.0)	**-8.0**	(1.2)	**-7.7**	(2.0)	**-8.3**	(1.5)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	51.8	(0.8)	64.2	(1.0)	39.6	(1.1)	m	m	m	m	m	m
	Mexique	86.4	(0.7)	91.1	(0.8)	81.6	(1.1)	76.2	(0.4)	82.8	(0.4)	69.5	(0.7)	**-10.2**	(0.8)	**-8.3**	(0.9)	**-12.1**	(1.3)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	51.4	(1.3)	66.8	(1.4)	35.8	(1.5)	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	70.1	(0.9)	76.9	(1.0)	63.2	(1.3)	68.7	(0.8)	78.3	(1.0)	59.4	(1.1)	-1.4	(1.2)	1.4	(1.4)	**-3.8**	(1.7)
	Norvège	64.6	(0.8)	75.3	(1.1)	54.4	(1.3)	60.0	(0.9)	70.0	(1.1)	50.4	(1.1)	**-4.6**	(1.2)	**-5.3**	(1.6)	**-4.0**	(1.7)
	Pologne	75.8	(1.1)	83.9	(1.0)	67.8	(1.8)	67.8	(0.8)	82.5	(0.9)	53.1	(1.3)	**-8.0**	(1.4)	-1.3	(1.3)	**-14.6**	(2.2)
	Portugal	81.6	(0.8)	91.7	(0.6)	70.6	(1.3)	64.8	(0.7)	78.7	(0.8)	50.2	(1.0)	**-16.8**	(1.1)	**-13.0**	(1.0)	**-20.4**	(1.7)
	Espagne	68.2	(0.9)	77.6	(1.1)	58.5	(1.2)	60.4	(0.7)	70.0	(0.8)	51.0	(0.9)	**-7.9**	(1.1)	**-7.6**	(1.4)	**-7.5**	(1.5)
	Suède	64.0	(1.0)	73.0	(1.3)	55.1	(1.2)	62.7	(0.9)	75.0	(1.0)	50.7	(1.1)	-1.3	(1.3)	2.0	(1.7)	**-4.5**	(1.6)
	Suisse	64.9	(1.1)	78.5	(1.1)	51.1	(1.6)	55.4	(0.9)	67.6	(1.0)	43.6	(1.1)	**-9.5**	(1.4)	**-10.9**	(1.5)	**-7.6**	(1.9)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	60.4	(0.9)	69.7	(1.1)	50.7	(1.0)	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	59.3	(1.3)	68.0	(1.5)	49.9	(1.8)	58.0	(1.0)	69.2	(1.3)	47.4	(1.2)	-1.3	(1.7)	1.2	(2.0)	-2.5	(2.2)
	Moyenne OCDE26	68.8	(0.2)	76.9	(0.2)	60.4	(0.3)	63.8	(0.2)	73.7	(0.2)	54.0	(0.2)	**-5.0**	(0.3)	**-3.2**	(0.3)	**-6.4**	(0.3)
Partenaires	**Albanie**	91.4	(0.6)	93.4	(0.6)	88.9	(1.1)	92.6	(0.5)	97.4	(0.4)	88.0	(0.8)	1.2	(0.8)	**4.0**	(0.7)	-0.9	(1.4)
	Argentine	70.7	(0.9)	77.1	(1.2)	62.2	(1.3)	58.3	(1.0)	65.8	(1.3)	49.4	(1.2)	**-12.4**	(1.3)	**-11.3**	(1.8)	**-12.8**	(1.8)
	Brésil	80.7	(1.0)	87.2	(0.9)	72.9	(1.4)	78.2	(0.6)	86.6	(0.5)	68.7	(1.0)	**-2.5**	(1.1)	-0.6	(1.1)	**-4.2**	(1.7)
	Bulgarie	68.7	(1.0)	76.9	(1.3)	60.2	(1.2)	72.0	(1.3)	82.7	(1.1)	61.9	(1.6)	**3.3**	(1.7)	**5.8**	(1.7)	1.7	(2.0)
	Hong-Kong (Chine)	75.9	(0.9)	80.0	(0.9)	71.8	(1.3)	80.5	(0.6)	84.9	(0.9)	76.5	(0.8)	**4.6**	(1.1)	**5.0**	(1.3)	**4.7**	(1.5)
	Indonésie	86.5	(1.1)	88.1	(1.5)	84.7	(1.1)	87.9	(0.6)	92.2	(0.6)	83.4	(0.9)	1.3	(1.2)	**4.1**	(1.6)	-1.3	(1.4)
	Lettonie	82.1	(1.1)	90.5	(0.9)	73.2	(1.6)	70.3	(0.9)	85.2	(0.9)	55.1	(1.5)	**-11.8**	(1.4)	**-5.3**	(1.3)	**-18.2**	(2.2)
	Liechtenstein	59.5	(2.7)	68.5	(3.9)	51.5	(3.9)	48.0	(2.4)	58.4	(3.7)	38.8	(3.4)	**-11.5**	(3.7)	-10.1	(5.4)	**-12.7**	(5.2)
	Pérou	91.3	(0.6)	92.2	(0.7)	90.4	(0.9)	86.3	(0.5)	89.1	(0.6)	83.5	(0.8)	**-5.0**	(0.8)	**-3.1**	(0.9)	**-6.8**	(1.2)
	Roumanie	81.0	(0.8)	83.4	(1.0)	78.2	(1.3)	75.7	(0.9)	84.6	(1.0)	66.4	(1.3)	**-5.3**	(1.2)	1.2	(1.4)	**-11.8**	(1.8)
	Fédération de Russie	80.6	(0.7)	86.1	(0.7)	75.0	(0.9)	78.6	(0.8)	86.6	(0.9)	70.6	(1.2)	-1.9	(1.1)	0.5	(1.1)	**-4.4**	(1.5)
	Thaïlande	88.1	(0.9)	91.4	(0.8)	83.0	(1.7)	90.8	(0.5)	95.1	(0.4)	85.1	(0.9)	**2.8**	(1.0)	**3.7**	(0.9)	2.1	(2.0)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 1/1]

Indice de plaisir de la lecture lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le sexe

Tableau V.5.2 *Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

		PISA 2000						PISA 2009						Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)					
		Tous les élèves		Filles		Garçons		Tous les élèves		Filles		Garçons		Tous les élèves		Filles		Garçons	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	Diff.	Er. T.	Diff.	Er. T.
OCDE	**Australie**	-0.03	(0.03)	0.21	(0.03)	-0.25	(0.03)	0.00	(0.02)	0.31	(0.02)	-0.33	(0.02)	0.03	(0.03)	**0.10**	(0.04)	**-0.08**	(0.03)
	Autriche	-0.09	(0.03)	0.34	(0.03)	-0.51	(0.03)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	-0.21	(0.02)	0.09	(0.02)	-0.49	(0.02)	-0.20	(0.02)	0.07	(0.02)	-0.45	(0.02)	0.01	(0.02)	-0.01	(0.03)	0.03	(0.03)
	Canada	0.04	(0.01)	0.34	(0.02)	-0.27	(0.01)	0.13	(0.01)	0.55	(0.02)	-0.28	(0.02)	**0.10**	(0.02)	**0.20**	(0.02)	-0.01	(0.02)
	Chili	-0.01	(0.02)	0.22	(0.02)	-0.26	(0.02)	-0.06	(0.01)	0.16	(0.02)	-0.28	(0.02)	**-0.06**	(0.02)	-0.06	(0.03)	-0.02	(0.03)
	République tchèque	0.22	(0.02)	0.59	(0.02)	-0.20	(0.03)	-0.13	(0.02)	0.22	(0.02)	-0.44	(0.02)	**-0.35**	(0.03)	**-0.37**	(0.04)	**-0.24**	(0.03)
	Danemark	0.04	(0.02)	0.37	(0.03)	-0.27	(0.02)	-0.09	(0.02)	0.17	(0.02)	-0.35	(0.02)	**-0.13**	(0.02)	**-0.20**	(0.03)	**-0.08**	(0.03)
	Finlande	0.24	(0.02)	0.69	(0.02)	-0.24	(0.02)	0.05	(0.02)	0.50	(0.02)	-0.41	(0.02)	**-0.20**	(0.03)	**-0.20**	(0.03)	**-0.17**	(0.03)
	France	-0.02	(0.02)	0.24	(0.02)	-0.30	(0.02)	0.01	(0.03)	0.24	(0.03)	-0.23	(0.03)	0.04	(0.03)	0.00	(0.04)	0.07	(0.04)
	Allemagne	-0.05	(0.03)	0.36	(0.03)	-0.47	(0.03)	0.07	(0.02)	0.52	(0.03)	-0.38	(0.02)	**0.12**	(0.03)	**0.16**	(0.04)	**0.09**	(0.04)
	Grèce	0.03	(0.02)	0.24	(0.02)	-0.18	(0.02)	0.07	(0.02)	0.36	(0.02)	-0.24	(0.02)	0.03	(0.03)	**0.12**	(0.03)	**-0.06**	(0.03)
	Hongrie	0.11	(0.02)	0.34	(0.03)	-0.11	(0.03)	0.14	(0.02)	0.43	(0.02)	-0.15	(0.03)	0.02	(0.03)	**0.09**	(0.04)	-0.04	(0.04)
	Islande	0.06	(0.02)	0.32	(0.02)	-0.20	(0.02)	-0.06	(0.02)	0.25	(0.02)	-0.38	(0.02)	**-0.12**	(0.02)	**-0.07**	(0.03)	**-0.18**	(0.03)
	Irlande	-0.03	(0.02)	0.25	(0.03)	-0.32	(0.03)	-0.08	(0.02)	0.15	(0.03)	-0.30	(0.03)	-0.05	(0.03)	**-0.11**	(0.04)	0.02	(0.04)
	Israël	0.21	(0.06)	0.43	(0.08)	-0.11	(0.04)	0.06	(0.02)	0.35	(0.03)	-0.26	(0.03)	**-0.15**	(0.07)	-0.08	(0.08)	**-0.14**	(0.06)
	Italie	0.04	(0.03)	0.33	(0.03)	-0.24	(0.02)	0.06	(0.01)	0.41	(0.01)	-0.27	(0.01)	0.02	(0.03)	**0.08**	(0.03)	-0.03	(0.03)
	Japon	0.13	(0.03)	0.28	(0.04)	-0.03	(0.03)	0.20	(0.02)	0.38	(0.02)	0.02	(0.03)	**0.07**	(0.03)	**0.10**	(0.04)	0.06	(0.04)
	Corée	0.06	(0.02)	0.18	(0.04)	-0.04	(0.02)	0.13	(0.02)	0.27	(0.02)	0.00	(0.02)	**0.07**	(0.03)	**0.09**	(0.04)	0.04	(0.03)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	-0.16	(0.02)	0.20	(0.03)	-0.51	(0.02)	m	m	m	m	m	m
	Mexique	0.34	(0.02)	0.51	(0.02)	0.18	(0.02)	0.14	(0.01)	0.32	(0.01)	-0.04	(0.01)	**-0.20**	(0.02)	**-0.19**	(0.02)	**-0.21**	(0.02)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	-0.32	(0.03)	0.02	(0.03)	-0.66	(0.03)	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	0.05	(0.02)	0.27	(0.02)	-0.17	(0.02)	0.13	(0.02)	0.44	(0.02)	-0.17	(0.02)	**0.08**	(0.03)	**0.17**	(0.03)	0.00	(0.03)
	Norvège	-0.18	(0.02)	0.16	(0.03)	-0.50	(0.02)	-0.19	(0.02)	0.13	(0.03)	-0.50	(0.02)	-0.01	(0.03)	-0.03	(0.04)	0.01	(0.03)
	Pologne	0.04	(0.03)	0.27	(0.03)	-0.18	(0.03)	0.02	(0.02)	0.39	(0.03)	-0.36	(0.02)	-0.02	(0.03)	**0.12**	(0.04)	**-0.18**	(0.04)
	Portugal	0.36	(0.02)	0.68	(0.02)	0.02	(0.02)	0.21	(0.02)	0.54	(0.02)	-0.15	(0.02)	**-0.15**	(0.03)	**-0.13**	(0.03)	**-0.17**	(0.03)
	Espagne	0.00	(0.02)	0.24	(0.03)	-0.26	(0.02)	-0.01	(0.01)	0.26	(0.01)	-0.28	(0.02)	-0.01	(0.02)	0.02	(0.03)	-0.02	(0.03)
	Suède	-0.02	(0.02)	0.28	(0.03)	-0.32	(0.03)	-0.11	(0.02)	0.26	(0.03)	-0.47	(0.02)	**-0.08**	(0.03)	-0.02	(0.04)	**-0.15**	(0.03)
	Suisse	0.10	(0.03)	0.56	(0.03)	-0.37	(0.03)	-0.04	(0.02)	0.37	(0.03)	-0.44	(0.02)	**-0.14**	(0.04)	**-0.19**	(0.04)	-0.07	(0.04)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	-0.12	(0.02)	0.13	(0.02)	-0.37	(0.02)	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	-0.09	(0.03)	0.10	(0.04)	-0.30	(0.04)	-0.04	(0.03)	0.28	(0.03)	-0.35	(0.03)	0.05	(0.04)	**0.18**	(0.05)	-0.04	(0.05)
	Moyenne OCDE26	0.05	(0.00)	0.33	(0.01)	-0.23	(0.01)	0.02	(0.00)	0.32	(0.00)	-0.29	(0.00)	**-0.04**	(0.01)	-0.01	(0.01)	**-0.06**	(0.01)
Partenaires	**Albanie**	0.56	(0.01)	0.70	(0.02)	0.39	(0.02)	0.67	(0.02)	0.99	(0.02)	0.36	(0.02)	**0.11**	(0.02)	**0.28**	(0.03)	-0.03	(0.03)
	Argentine	-0.08	(0.03)	0.09	(0.04)	-0.30	(0.04)	-0.16	(0.02)	-0.01	(0.02)	-0.34	(0.02)	**-0.08**	(0.03)	**-0.09**	(0.04)	-0.04	(0.04)
	Brésil	0.20	(0.02)	0.43	(0.02)	-0.08	(0.02)	0.27	(0.01)	0.47	(0.01)	0.05	(0.01)	**0.07**	(0.02)	0.04	(0.03)	**0.12**	(0.02)
	Bulgarie	0.04	(0.03)	0.26	(0.03)	-0.18	(0.02)	-0.02	(0.03)	0.23	(0.03)	-0.25	(0.03)	-0.05	(0.04)	-0.03	(0.05)	**-0.08**	(0.03)
	Hong-Kong (Chine)	0.11	(0.01)	0.24	(0.02)	-0.02	(0.02)	0.32	(0.01)	0.51	(0.02)	0.16	(0.02)	**0.21**	(0.02)	**0.27**	(0.03)	**0.18**	(0.03)
	Indonésie	0.59	(0.01)	0.69	(0.02)	0.48	(0.02)	0.43	(0.01)	0.55	(0.01)	0.32	(0.01)	**-0.15**	(0.02)	**-0.14**	(0.02)	**-0.16**	(0.02)
	Lettonie	0.00	(0.02)	0.24	(0.03)	-0.25	(0.03)	-0.04	(0.02)	0.30	(0.02)	-0.39	(0.02)	-0.04	(0.03)	0.06	(0.03)	**-0.14**	(0.03)
	Liechtenstein	-0.04	(0.06)	0.35	(0.09)	-0.43	(0.07)	-0.20	(0.05)	0.21	(0.08)	-0.57	(0.07)	**-0.16**	(0.08)	-0.14	(0.12)	-0.15	(0.10)
	Pérou	0.32	(0.02)	0.37	(0.02)	0.26	(0.02)	0.35	(0.01)	0.48	(0.02)	0.21	(0.02)	0.03	(0.02)	**0.11**	(0.03)	-0.05	(0.03)
	Roumanie	0.25	(0.02)	0.42	(0.03)	0.07	(0.02)	0.10	(0.02)	0.32	(0.03)	-0.13	(0.02)	**-0.15**	(0.03)	**-0.10**	(0.04)	**-0.19**	(0.03)
	Fédération de Russie	0.09	(0.01)	0.27	(0.02)	-0.08	(0.02)	0.07	(0.01)	0.29	(0.02)	-0.15	(0.02)	-0.02	(0.02)	0.02	(0.03)	**-0.07**	(0.02)
	Thaïlande	0.17	(0.01)	0.25	(0.01)	0.05	(0.01)	0.54	(0.01)	0.67	(0.01)	0.36	(0.02)	**0.37**	(0.02)	**0.42**	(0.02)	**0.31**	(0.02)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

[Partie 1/3]

Pourcentage d'élèves pour différents items de l'indice de plaisir de la lecture lors des cycles PISA 2000 et 2009[1]

Tableau V.5.3 *Pourcentage d'élèves indiquant être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour les activités de lecture suivantes*

		PISA 2000																	
		Je ne lis que si j'y suis obligé(e)		La lecture est l'un de mes loisirs préférés		J'aime parler de livres avec d'autres gens		J'ai du mal à finir un livre		J'aime bien recevoir un livre en cadeau		Pour moi, la lecture est une perte de temps		J'aime bien aller dans une librairie ou une bibliothèque		Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin		Je n'arrive pas à rester assis(e) à lire tranquillement pendant plus de quelques minutes	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	**Australie**	38.6	(1.2)	31.4	(1.1)	29.6	(1.2)	32.8	(0.9)	45.1	(1.3)	23.7	(0.8)	42.4	(1.1)	44.9	(1.3)	21.0	(0.8)
	Autriche	42.9	(1.1)	28.6	(1.2)	24.5	(1.0)	33.6	(0.9)	45.4	(1.3)	30.0	(1.1)	30.1	(1.0)	55.1	(1.3)	22.0	(0.9)
	Belgique	45.9	(0.8)	26.4	(0.8)	29.0	(0.8)	33.8	(0.7)	36.5	(0.7)	33.6	(0.7)	39.8	(0.8)	50.6	(0.7)	29.4	(0.7)
	Canada	36.7	(0.5)	33.7	(0.5)	32.8	(0.6)	30.7	(0.4)	46.4	(0.5)	23.4	(0.4)	50.7	(0.5)	43.3	(0.5)	24.8	(0.4)
	Chili	50.8	(1.0)	36.7	(0.9)	57.4	(1.0)	45.9	(0.8)	45.0	(0.9)	18.8	(0.8)	48.1	(1.0)	57.4	(1.0)	37.2	(1.0)
	République tchèque	27.0	(0.9)	51.6	(0.9)	48.6	(0.9)	32.3	(0.8)	58.6	(0.9)	21.1	(0.8)	50.7	(0.8)	44.4	(1.0)	23.3	(0.7)
	Danemark	36.6	(0.8)	31.0	(0.7)	35.8	(0.9)	28.3	(0.8)	47.6	(1.0)	24.3	(0.8)	48.3	(0.9)	43.8	(0.9)	21.3	(0.7)
	Finlande	26.4	(0.7)	41.0	(0.9)	33.3	(0.8)	24.8	(0.7)	54.7	(1.0)	23.2	(0.8)	59.6	(0.8)	34.7	(0.8)	13.8	(0.6)
	France	36.5	(0.9)	32.7	(0.8)	38.7	(0.9)	33.6	(0.8)	42.1	(1.0)	22.6	(0.8)	50.2	(0.9)	47.0	(0.8)	30.0	(0.8)
	Allemagne	39.1	(0.8)	29.1	(0.7)	25.6	(0.9)	33.1	(0.9)	45.9	(1.1)	30.7	(0.9)	35.7	(0.9)	52.4	(1.1)	20.1	(0.7)
	Grèce	33.1	(1.2)	37.3	(1.0)	49.2	(1.3)	35.8	(0.9)	44.9	(1.5)	15.5	(0.9)	56.4	(1.2)	46.8	(1.2)	35.3	(1.1)
	Hongrie	29.3	(1.0)	29.1	(0.9)	36.8	(0.9)	24.7	(0.7)	56.5	(1.2)	15.8	(0.7)	46.0	(0.9)	47.1	(1.1)	23.5	(0.9)
	Islande	33.1	(0.8)	27.0	(0.8)	25.8	(0.8)	22.3	(0.6)	59.7	(0.9)	20.5	(0.7)	43.8	(0.8)	37.4	(0.9)	24.0	(0.7)
	Irlande	33.5	(0.9)	35.7	(1.0)	27.8	(0.9)	41.7	(0.9)	47.7	(1.0)	19.3	(0.7)	40.9	(1.2)	45.7	(1.1)	29.8	(0.8)
	Israël	34.8	(1.7)	38.4	(2.5)	41.9	(2.4)	22.6	(1.4)	52.0	(1.9)	21.3	(1.2)	46.4	(2.3)	41.3	(2.2)	21.3	(1.4)
	Italie	26.1	(1.0)	44.8	(1.0)	43.2	(1.0)	40.0	(0.7)	46.1	(1.1)	17.8	(0.6)	41.8	(1.4)	50.6	(1.0)	31.6	(0.9)
	Japon	48.3	(1.0)	36.4	(1.0)	36.5	(0.9)	40.6	(0.8)	40.9	(1.0)	19.7	(0.8)	66.8	(1.1)	30.3	(0.7)	27.4	(1.0)
	Corée	40.8	(0.9)	34.5	(0.9)	30.5	(0.9)	42.6	(0.7)	49.0	(1.2)	12.7	(0.6)	47.1	(1.1)	40.4	(1.0)	18.1	(0.7)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	24.9	(0.9)	61.6	(1.3)	65.2	(1.1)	41.8	(0.8)	72.7	(1.1)	9.2	(0.5)	65.3	(1.3)	52.6	(0.9)	20.7	(0.8)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	36.0	(1.0)	33.1	(0.9)	33.2	(1.1)	36.7	(1.0)	50.6	(0.9)	19.3	(0.8)	51.5	(1.2)	43.5	(1.0)	21.1	(0.8)
	Norvège	42.6	(0.8)	24.1	(0.8)	21.9	(0.7)	29.2	(0.7)	39.0	(0.9)	30.4	(0.9)	39.0	(0.9)	49.1	(0.9)	24.1	(1.0)
	Pologne	36.3	(1.4)	38.6	(1.1)	38.3	(1.0)	36.3	(1.1)	47.9	(1.2)	24.9	(1.1)	56.0	(1.1)	53.6	(1.4)	21.2	(1.0)
	Portugal	24.3	(1.1)	54.3	(0.9)	57.3	(0.9)	27.8	(0.8)	64.7	(0.9)	13.2	(0.8)	69.6	(1.0)	35.2	(0.9)	24.6	(1.0)
	Espagne	41.3	(1.1)	35.4	(0.9)	41.5	(1.1)	42.3	(0.7)	37.7	(0.9)	15.7	(0.7)	42.1	(1.0)	46.0	(1.1)	19.9	(0.8)
	Suède	37.4	(1.0)	29.4	(0.7)	30.0	(0.8)	25.7	(0.7)	38.0	(0.8)	28.9	(0.9)	42.0	(1.0)	43.4	(0.9)	21.9	(0.7)
	Suisse	36.1	(0.9)	34.9	(1.1)	31.8	(1.0)	30.6	(0.8)	53.4	(1.1)	25.5	(0.9)	45.6	(1.1)	45.6	(1.1)	22.3	(0.7)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	45.4	(1.5)	29.8	(1.0)	34.7	(1.5)	35.8	(1.0)	39.9	(1.4)	26.0	(1.4)	53.0	(1.5)	47.5	(1.7)	30.6	(1.4)
	Moyenne OCDE26	36.2	(0.2)	36.1	(0.2)	37.6	(0.2)	33.5	(0.2)	48.6	(0.2)	21.4	(0.2)	49.2	(0.2)	45.2	(0.2)	24.6	(0.2)
Partenaires	**Albanie**	22.0	(0.8)	64.1	(1.0)	78.3	(0.8)	23.1	(0.8)	84.9	(0.6)	11.5	(0.8)	83.6	(0.7)	33.0	(1.1)	17.5	(0.9)
	Argentine	47.7	(1.7)	39.7	(1.1)	42.3	(1.6)	49.5	(1.5)	42.3	(1.7)	19.5	(1.1)	43.8	(1.3)	58.7	(1.7)	34.2	(1.4)
	Brésil	42.8	(1.1)	48.6	(1.1)	52.5	(1.2)	35.0	(1.0)	63.0	(1.2)	10.2	(0.5)	60.3	(1.2)	54.1	(1.3)	26.5	(1.0)
	Bulgarie	45.7	(1.2)	45.8	(1.4)	43.6	(1.7)	27.0	(0.9)	48.5	(1.1)	18.9	(0.7)	45.2	(1.1)	55.9	(1.1)	27.8	(1.0)
	Hong-Kong (Chine)	50.4	(0.9)	53.0	(0.9)	56.7	(0.7)	34.6	(0.9)	45.7	(0.9)	12.6	(0.5)	60.4	(0.9)	49.1	(0.9)	24.6	(0.7)
	Indonésie	7.9	(0.5)	89.8	(0.9)	85.0	(0.6)	29.2	(0.8)	89.0	(0.7)	6.8	(0.5)	87.7	(0.8)	50.6	(1.1)	27.4	(0.9)
	Lettonie	35.2	(1.3)	37.5	(1.0)	37.5	(1.2)	35.4	(1.2)	48.1	(1.6)	23.5	(1.0)	45.3	(1.1)	55.8	(1.3)	20.1	(1.1)
	Liechtenstein	40.8	(2.9)	31.0	(2.4)	24.4	(2.2)	30.6	(2.6)	49.6	(2.8)	28.1	(2.4)	35.4	(2.7)	50.5	(2.7)	19.2	(2.1)
	Pérou	19.2	(0.9)	65.4	(1.0)	70.0	(1.1)	55.8	(0.8)	69.0	(1.1)	16.6	(0.6)	72.1	(1.2)	49.5	(0.9)	47.2	(1.0)
	Roumanie	45.0	(1.0)	59.8	(1.1)	57.8	(1.0)	37.8	(1.1)	70.9	(0.8)	19.8	(1.0)	66.1	(0.8)	49.8	(1.0)	29.8	(1.1)
	Fédération de Russie	33.6	(0.8)	42.6	(1.1)	43.7	(1.0)	31.6	(0.6)	47.5	(1.0)	16.6	(0.7)	49.1	(0.8)	59.6	(0.8)	12.7	(0.5)
	Thaïlande	64.9	(0.8)	81.0	(0.8)	71.8	(1.0)	44.9	(1.0)	71.9	(1.0)	20.6	(1.1)	82.9	(0.9)	56.1	(1.2)	27.6	(1.1)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
1. Les items « J'aime bien donner mon avis sur les livres que j'ai lus » et « J'aime bien échanger des livres avec mes amis » n'ont pas été administrés lors du cycle PISA 2000 et ne peuvent donc pas être comparés avec le cycle PISA 2009.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 2/3]

Pourcentage d'élèves pour différents items de l'indice de plaisir de la lecture lors des cycles PISA 2000 et 2009[1]

Tableau V.5.3 *Pourcentage d'élèves indiquant être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour les activités de lecture suivantes*

		PISA 2009																	
		Je ne lis que si j'y suis obligé(e)		La lecture est l'un de mes loisirs préférés		J'aime parler de livres avec d'autres gens		J'ai du mal à finir un livre		J'aime bien recevoir un livre en cadeau		Pour moi, la lecture est une perte de temps		J'aime bien aller dans une librairie ou une bibliothèque		Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin		Je n'arrive pas à rester assis(e) à lire tranquillement pendant plus de quelques minutes	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	**Australie**	40.9	(0.6)	35.5	(0.8)	38.8	(0.7)	32.7	(0.5)	50.6	(0.6)	25.9	(0.5)	46.6	(0.7)	42.3	(0.8)	23.6	(0.5)
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	44.5	(0.7)	24.1	(0.6)	28.9	(0.7)	34.5	(0.8)	36.9	(0.7)	34.6	(0.8)	36.7	(0.7)	47.3	(0.7)	28.3	(0.7)
	Canada	37.3	(0.5)	38.6	(0.5)	43.2	(0.5)	27.4	(0.5)	49.6	(0.7)	22.1	(0.5)	54.0	(0.6)	38.7	(0.6)	22.2	(0.5)
	Chili	34.8	(0.8)	32.1	(0.6)	47.4	(0.8)	46.5	(0.8)	38.3	(0.9)	17.8	(0.6)	33.7	(0.8)	64.8	(0.8)	33.0	(0.8)
	République tchèque	40.8	(0.8)	33.4	(0.7)	34.9	(0.9)	34.3	(0.7)	43.8	(0.9)	32.5	(0.8)	34.5	(0.8)	51.8	(0.9)	32.5	(0.8)
	Danemark	45.4	(1.0)	24.2	(0.7)	36.7	(1.0)	25.2	(0.8)	42.8	(1.0)	25.9	(0.9)	34.7	(0.9)	47.5	(0.9)	19.6	(0.7)
	Finlande	34.7	(0.8)	34.0	(0.8)	34.1	(0.9)	27.7	(0.7)	52.1	(0.8)	27.3	(0.8)	47.6	(0.9)	36.3	(0.8)	14.5	(0.6)
	France	33.9	(1.0)	31.2	(1.0)	42.6	(1.2)	39.2	(1.0)	41.5	(1.0)	25.8	(1.0)	47.2	(1.1)	43.5	(1.2)	26.5	(0.9)
	Allemagne	39.1	(0.8)	32.6	(0.8)	32.2	(0.8)	27.5	(0.7)	48.5	(0.8)	29.5	(0.7)	34.5	(0.8)	44.6	(0.8)	17.0	(0.5)
	Grèce	42.8	(1.1)	29.1	(0.8)	37.7	(1.0)	38.6	(0.9)	42.7	(1.0)	13.0	(0.6)	45.5	(1.1)	39.2	(1.2)	30.9	(0.8)
	Hongrie	32.5	(1.1)	34.8	(1.0)	38.8	(1.0)	20.9	(0.7)	55.4	(1.1)	22.2	(0.8)	46.5	(1.0)	47.4	(0.9)	19.5	(0.9)
	Islande	47.8	(0.9)	24.0	(0.8)	33.0	(0.8)	29.8	(0.8)	60.8	(0.8)	25.0	(0.7)	40.5	(0.8)	41.6	(0.8)	25.7	(0.7)
	Irlande	39.2	(1.0)	31.7	(0.9)	34.7	(1.1)	40.4	(1.0)	45.8	(0.9)	24.1	(0.9)	40.0	(0.9)	44.9	(1.1)	31.6	(0.9)
	Israël	38.8	(0.9)	40.7	(1.0)	41.0	(0.9)	31.4	(0.7)	47.0	(1.0)	23.6	(0.8)	42.2	(1.0)	47.0	(1.0)	25.9	(0.8)
	Italie	28.8	(0.5)	39.8	(0.5)	44.2	(0.5)	38.4	(0.4)	48.8	(0.5)	21.5	(0.5)	39.4	(0.6)	47.8	(0.5)	30.4	(0.5)
	Japon	47.5	(0.8)	42.0	(0.9)	43.6	(0.8)	28.4	(0.7)	45.6	(0.8)	15.2	(0.6)	66.5	(0.7)	24.2	(0.7)	20.6	(0.6)
	Corée	54.8	(0.9)	39.1	(0.8)	38.5	(0.8)	32.4	(0.8)	55.2	(1.0)	9.5	(0.5)	42.2	(1.0)	31.0	(0.8)	15.9	(0.6)
	Luxembourg	47.7	(0.8)	26.2	(0.8)	25.6	(0.7)	29.9	(0.8)	36.9	(0.7)	33.4	(0.8)	29.4	(0.7)	49.0	(0.7)	25.9	(0.6)
	Mexique	41.1	(0.6)	49.3	(0.5)	48.2	(0.4)	39.2	(0.4)	57.3	(0.5)	12.2	(0.3)	46.9	(0.5)	55.4	(0.5)	23.9	(0.4)
	Pays-Bas	52.7	(1.4)	19.1	(1.0)	18.9	(0.9)	25.6	(0.8)	40.4	(1.2)	33.9	(1.3)	28.6	(0.9)	49.3	(1.4)	26.7	(1.1)
	Nouvelle-Zélande	38.0	(0.8)	37.5	(0.8)	42.7	(0.9)	30.6	(0.7)	56.5	(0.8)	18.1	(0.7)	54.4	(0.9)	39.7	(0.9)	18.3	(0.7)
	Norvège	44.4	(0.9)	22.0	(0.7)	28.1	(0.8)	28.8	(0.7)	40.4	(0.9)	29.9	(0.8)	31.2	(0.7)	50.3	(0.9)	24.9	(0.7)
	Pologne	44.2	(0.8)	37.1	(0.9)	38.9	(0.7)	34.5	(0.7)	41.1	(0.9)	26.8	(0.8)	42.7	(1.0)	53.6	(0.7)	29.9	(0.8)
	Portugal	22.0	(0.6)	35.6	(0.8)	48.6	(0.8)	29.4	(0.7)	52.9	(0.6)	18.8	(0.5)	54.0	(0.8)	42.9	(0.9)	31.3	(0.7)
	Espagne	43.7	(0.7)	33.7	(0.5)	42.4	(0.7)	44.2	(0.6)	35.3	(0.5)	17.7	(0.6)	30.4	(0.6)	46.2	(0.7)	22.8	(0.5)
	Suède	39.4	(0.7)	27.2	(0.7)	33.6	(0.9)	23.9	(0.7)	35.6	(0.9)	27.7	(0.7)	35.2	(0.9)	41.6	(0.9)	20.6	(0.7)
	Suisse	43.4	(1.0)	29.5	(0.6)	31.2	(0.8)	31.7	(0.7)	45.0	(0.8)	31.3	(0.8)	39.6	(0.9)	45.8	(0.8)	21.6	(0.6)
	Royaume-Uni	41.8	(0.8)	27.1	(0.6)	35.0	(0.9)	37.1	(0.8)	49.1	(0.7)	23.4	(0.7)	34.2	(0.8)	48.2	(0.8)	28.0	(0.7)
	États-Unis	49.7	(1.0)	30.5	(1.1)	40.9	(1.0)	31.0	(1.0)	37.9	(1.0)	25.8	(0.9)	53.8	(1.0)	47.1	(1.1)	28.3	(0.9)
	Moyenne OCDE26	40.4	(0.2)	33.4	(0.2)	38.6	(0.2)	32.6	(0.1)	46.4	(0.2)	23.2	(0.1)	43.1	(0.2)	44.7	(0.2)	24.6	(0.1)
Partenaires	**Albanie**	36.5	(1.0)	67.7	(0.9)	72.6	(0.8)	22.4	(0.8)	84.8	(0.7)	6.3	(0.5)	81.3	(0.7)	37.4	(1.1)	21.5	(0.7)
	Argentine	57.7	(1.0)	32.2	(0.9)	38.8	(1.0)	55.1	(1.0)	46.3	(1.1)	19.6	(0.8)	36.2	(1.0)	66.4	(1.0)	35.1	(1.0)
	Brésil	15.6	(0.5)	48.1	(0.8)	51.3	(0.7)	35.3	(0.6)	51.4	(0.6)	7.6	(0.3)	53.4	(0.6)	40.7	(0.8)	30.4	(0.6)
	Bulgarie	47.6	(1.3)	36.3	(1.3)	36.3	(1.4)	31.0	(0.8)	43.0	(1.4)	21.6	(1.2)	47.6	(1.3)	56.8	(1.4)	30.9	(1.0)
	Hong-Kong (Chine)	42.9	(0.9)	64.9	(0.8)	60.6	(0.8)	23.2	(0.6)	58.5	(1.0)	9.2	(0.4)	64.8	(0.8)	37.7	(0.8)	16.4	(0.5)
	Indonésie	32.4	(1.0)	77.3	(0.9)	73.6	(0.9)	38.2	(0.9)	85.4	(0.7)	4.3	(0.4)	80.1	(0.9)	52.8	(1.0)	28.4	(0.7)
	Lettonie	42.7	(1.0)	29.4	(0.9)	38.9	(1.1)	31.3	(0.8)	41.1	(1.1)	26.6	(1.0)	43.6	(1.2)	54.6	(1.1)	23.3	(0.8)
	Liechtenstein	51.0	(2.4)	21.2	(2.2)	21.1	(2.1)	29.3	(2.1)	40.4	(2.6)	38.9	(2.6)	28.8	(2.2)	51.6	(2.6)	21.2	(2.3)
	Pérou	40.5	(0.8)	62.2	(0.9)	64.0	(0.9)	38.1	(0.8)	70.6	(0.9)	9.7	(0.5)	58.9	(0.9)	50.1	(0.9)	23.8	(0.7)
	Roumanie	31.8	(1.1)	40.2	(1.1)	47.7	(1.0)	39.6	(1.1)	65.0	(1.1)	23.3	(0.8)	55.3	(1.2)	60.6	(1.2)	28.1	(0.8)
	Fédération de Russie	38.0	(0.9)	37.9	(1.0)	41.3	(1.0)	28.8	(0.7)	43.0	(1.0)	18.1	(0.7)	44.9	(1.0)	59.5	(0.9)	13.6	(0.6)
	Thaïlande	24.3	(0.7)	82.0	(0.6)	66.9	(0.6)	31.5	(0.8)	73.4	(0.7)	9.3	(0.5)	83.8	(0.6)	33.3	(0.8)	20.2	(0.6)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
1. Les items « J'aime bien donner mon avis sur les livres que j'ai lus » et « J'aime bien échanger des livres avec mes amis » n'ont pas été administrés lors du cycle PISA 2000 et ne peuvent donc pas être comparés avec le cycle PISA 2009.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

[Partie 3/3]

Pourcentage d'élèves pour différents items de l'indice de plaisir de la lecture lors des cycles PISA 2000 et 2009[1]

Tableau V.5.3 *Pourcentage d'élèves indiquant être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour les activités de lecture suivantes*

		Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)																	
		Je ne lis que si j'y suis obligé(e)		La lecture est l'un de mes loisirs préférés		J'aime parler de livres avec d'autres gens		J'ai du mal à finir un livre		J'aime bien recevoir un livre en cadeau		Pour moi, la lecture est une perte de temps		J'aime bien aller dans une librairie ou une bibliothèque		Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin		Je n'arrive pas à rester assis(e) à lire tranquillement pendant plus de quelques minutes	
		Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
OCDE	**Australie**	2.3	(1.3)	**4.1**	(1.3)	**9.3**	(1.4)	-0.1	(1.1)	**5.6**	(1.4)	**2.2**	(1.0)	**4.2**	(1.4)	-2.6	(1.5)	**2.6**	(1.0)
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	-1.5	(1.1)	**-2.3**	(0.9)	-0.1	(1.1)	0.7	(1.1)	0.4	(1.0)	1.0	(1.1)	**-3.1**	(1.1)	**-3.4**	(1.0)	-1.1	(1.0)
	Canada	0.6	(0.7)	**4.9**	(0.7)	**10.4**	(0.8)	**-3.3**	(0.7)	**3.2**	(0.8)	**-1.4**	(0.6)	**3.3**	(0.8)	**-4.6**	(0.8)	**-2.6**	(0.6)
	Chili	**-16.1**	(1.3)	**-4.6**	(1.1)	**-10.0**	(1.3)	0.6	(1.1)	**-6.7**	(1.3)	-1.0	(1.0)	**-14.4**	(1.3)	**7.4**	(1.2)	**-4.2**	(1.3)
	République tchèque	**13.8**	(1.2)	**-18.2**	(1.1)	**-13.7**	(1.3)	1.9	(1.1)	**-14.8**	(1.3)	**11.4**	(1.1)	**-16.2**	(1.1)	**7.4**	(1.3)	**9.2**	(1.0)
	Danemark	**8.8**	(1.3)	**-6.8**	(1.0)	0.8	(1.3)	**-3.1**	(1.1)	**-4.8**	(1.4)	1.7	(1.2)	**-13.6**	(1.3)	**3.7**	(1.3)	-1.7	(1.0)
	Finlande	**8.2**	(1.1)	**-7.0**	(1.2)	0.7	(1.2)	**2.9**	(1.0)	**-2.7**	(1.3)	**4.1**	(1.1)	**-12.0**	(1.2)	1.6	(1.1)	0.7	(0.9)
	France	-2.6	(1.4)	-1.5	(1.2)	**3.9**	(1.5)	**5.6**	(1.3)	-0.6	(1.4)	**3.2**	(1.3)	**-2.9**	(1.5)	**-3.5**	(1.5)	**-3.5**	(1.2)
	Allemagne	0.0	(1.1)	**3.4**	(1.0)	**6.5**	(1.2)	**-5.6**	(1.2)	2.7	(1.4)	-1.2	(1.1)	-1.2	(1.2)	**-7.9**	(1.3)	**-3.1**	(0.8)
	Grèce	**9.7**	(1.6)	**-8.2**	(1.3)	**-11.5**	(1.6)	**2.8**	(1.2)	-2.2	(1.8)	**-2.5**	(1.1)	**-10.9**	(1.6)	**-7.7**	(1.7)	**-4.4**	(1.4)
	Hongrie	**3.1**	(1.4)	**5.7**	(1.4)	1.9	(1.4)	**-3.8**	(1.0)	-1.1	(1.6)	**6.5**	(1.0)	0.5	(1.4)	0.4	(1.4)	**-3.9**	(1.2)
	Islande	**14.7**	(1.2)	**-3.0**	(1.1)	**7.2**	(1.2)	**7.5**	(1.0)	1.1	(1.2)	**4.5**	(1.0)	**-3.3**	(1.1)	**4.2**	(1.1)	1.8	(1.0)
	Irlande	**5.6**	(1.4)	**-4.0**	(1.4)	**6.9**	(1.4)	-1.3	(1.4)	-1.9	(1.4)	**4.7**	(1.1)	-1.0	(1.5)	-0.8	(1.5)	1.7	(1.2)
	Israël	**4.1**	(2.0)	2.3	(2.7)	-0.9	(2.6)	**8.8**	(1.6)	**-5.0**	(2.1)	2.3	(1.5)	-4.2	(2.5)	**5.6**	(2.4)	**4.6**	(1.6)
	Italie	**2.7**	(1.1)	**-5.1**	(1.1)	1.0	(1.2)	-1.6	(0.9)	**2.6**	(1.2)	**3.8**	(0.8)	-2.4	(1.5)	**-2.8**	(1.1)	-1.2	(1.0)
	Japon	-0.8	(1.3)	**5.5**	(1.3)	**7.1**	(1.2)	**-12.2**	(1.1)	**4.7**	(1.3)	**-4.5**	(1.0)	-0.3	(1.3)	**-6.2**	(1.0)	**-6.7**	(1.1)
	Corée	**14.0**	(1.3)	**4.6**	(1.2)	**7.9**	(1.2)	**-10.2**	(1.1)	**6.2**	(1.5)	**-3.2**	(0.8)	**-4.9**	(1.4)	**-9.5**	(1.3)	**-2.2**	(0.9)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	**16.2**	(1.0)	**-12.3**	(1.4)	**-17.0**	(1.2)	**-2.6**	(0.9)	**-15.5**	(1.2)	**3.0**	(0.6)	**-18.4**	(1.4)	**2.8**	(1.0)	**3.2**	(0.9)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	2.0	(1.3)	**4.4**	(1.2)	**9.5**	(1.4)	**-6.0**	(1.2)	**5.9**	(1.2)	-1.2	(1.1)	2.9	(1.5)	**-3.9**	(1.4)	**-2.9**	(1.0)
	Norvège	1.8	(1.2)	**-2.1**	(1.1)	**6.3**	(1.1)	-0.4	(1.0)	1.4	(1.3)	-0.6	(1.2)	**-7.8**	(1.2)	1.2	(1.3)	0.7	(1.2)
	Pologne	**7.9**	(1.6)	-1.5	(1.4)	0.5	(1.3)	-1.9	(1.3)	**-6.8**	(1.5)	2.0	(1.3)	**-13.3**	(1.5)	0.0	(1.6)	**8.7**	(1.2)
	Portugal	-2.3	(1.2)	**-18.8**	(1.2)	**-8.7**	(1.3)	1.6	(1.0)	**-11.8**	(1.1)	**5.6**	(0.9)	**-15.5**	(1.3)	**7.7**	(1.3)	**6.7**	(1.2)
	Espagne	2.3	(1.3)	-1.7	(1.1)	0.9	(1.3)	1.9	(1.0)	**-2.4**	(1.1)	**2.0**	(0.9)	**-11.7**	(1.1)	0.2	(1.3)	**2.9**	(0.9)
	Suède	2.0	(1.2)	**-2.2**	(1.0)	**3.6**	(1.2)	-1.8	(1.0)	-2.4	(1.2)	-1.2	(1.1)	**-6.9**	(1.3)	-1.8	(1.3)	-1.3	(1.0)
	Suisse	**7.3**	(1.3)	**-5.5**	(1.3)	-0.6	(1.2)	1.1	(1.1)	**-8.4**	(1.4)	**5.8**	(1.2)	**-5.9**	(1.4)	0.1	(1.4)	-0.7	(0.9)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	**4.3**	(1.8)	0.7	(1.5)	**6.2**	(1.8)	**-4.8**	(1.4)	-2.1	(1.7)	-0.2	(1.7)	0.8	(1.8)	-0.4	(2.0)	-2.3	(1.7)
	Moyenne OCDE26	**4.2**	(0.3)	**-2.7**	(0.3)	**1.1**	(0.3)	**-0.9**	(0.2)	**-2.1**	(0.3)	**1.8**	(0.2)	**-6.1**	(0.3)	-0.5	(0.3)	0.0	(0.2)
Partenaires	**Albanie**	**14.5**	(1.3)	**3.7**	(1.4)	**-5.7**	(1.2)	-0.7	(1.1)	-0.1	(0.9)	**-5.2**	(0.9)	**-2.3**	(1.0)	**4.4**	(1.5)	**4.0**	(1.1)
	Argentine	**9.9**	(2.0)	**-7.5**	(1.4)	-3.6	(1.9)	**5.5**	(1.8)	**4.0**	(2.0)	0.0	(1.4)	**-7.6**	(1.6)	**7.7**	(1.9)	1.0	(1.7)
	Brésil	**-27.2**	(1.2)	-0.5	(1.3)	-1.2	(1.4)	0.4	(1.2)	**-11.5**	(1.3)	**-2.7**	(0.6)	**-6.9**	(1.4)	**-13.4**	(1.5)	**3.9**	(1.2)
	Bulgarie	1.9	(1.8)	**-9.5**	(1.9)	**-7.3**	(2.2)	**4.0**	(1.3)	**-5.5**	(1.8)	2.7	(1.4)	2.4	(1.7)	1.0	(1.8)	**3.0**	(1.4)
	Hong-Kong (Chine)	**-7.5**	(1.3)	**11.9**	(1.2)	**3.9**	(1.1)	**-11.4**	(1.1)	**12.8**	(1.4)	**-3.4**	(0.7)	**4.4**	(1.2)	**-11.4**	(1.2)	**-8.2**	(0.9)
	Indonésie	**24.4**	(1.2)	**-12.5**	(1.3)	**-11.5**	(1.0)	**9.0**	(1.2)	**-3.6**	(1.0)	**-2.5**	(0.7)	**-7.5**	(1.2)	2.2	(1.5)	1.1	(1.2)
	Lettonie	**7.5**	(1.6)	**-8.1**	(1.4)	1.4	(1.6)	**-4.2**	(1.5)	**-7.0**	(1.9)	**3.1**	(1.4)	-1.7	(1.6)	-1.2	(1.7)	**3.1**	(1.3)
	Liechtenstein	**10.3**	(3.8)	**-9.8**	(3.2)	-3.2	(3.0)	-1.3	(3.4)	**-9.2**	(3.8)	**10.8**	(3.5)	-6.6	(3.5)	1.1	(3.7)	2.0	(3.1)
	Pérou	**21.3**	(1.2)	**-3.2**	(1.4)	**-6.0**	(1.4)	**-17.7**	(1.2)	1.6	(1.4)	**-6.9**	(0.8)	**-13.2**	(1.5)	0.6	(1.3)	**-23.4**	(1.2)
	Roumanie	**-13.2**	(1.5)	**-19.6**	(1.5)	**-10.1**	(1.4)	1.8	(1.6)	**-5.9**	(1.4)	**3.6**	(1.3)	**-10.8**	(1.5)	**10.8**	(1.6)	-1.7	(1.4)
	Fédération de Russie	**4.4**	(1.2)	**-4.7**	(1.5)	-2.4	(1.4)	**-2.8**	(1.0)	**-4.5**	(1.4)	1.4	(0.9)	**-4.2**	(1.3)	-0.1	(1.2)	0.9	(0.7)
	Thaïlande	**-40.5**	(1.1)	1.0	(1.0)	**-4.9**	(1.2)	**-13.4**	(1.3)	1.5	(1.2)	**-11.3**	(1.3)	0.9	(1.1)	**-22.8**	(1.4)	**-7.4**	(1.3)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
1. Les items « J'aime bien donner mon avis sur les livres que j'ai lus » et « J'aime bien échanger des livres avec mes amis » n'ont pas été administrés lors du cycle PISA 2000 et ne peuvent donc pas être comparés avec le cycle PISA 2009.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 1/3]

Pourcentage d'élèves lisant par plaisir lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le milieu socio-économique et le sexe

Tableau V.5.4 *Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

		PISA 2000											
		Tous les élèves				Garçons				Filles			
		Quartile inférieur de l'indice SESC		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Quartile supérieur de l'indice SESC	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	**Australie**	58.5	(2.1)	78.2	(1.8)	49.0	(2.7)	74.4	(2.3)	68.2	(2.6)	82.6	(2.6)
	Autriche	53.0	(1.8)	66.1	(1.8)	43.6	(2.3)	53.8	(2.0)	62.6	(2.3)	79.4	(1.9)
	Belgique	55.6	(2.1)	67.8	(1.3)	46.7	(2.9)	59.8	(2.1)	64.6	(1.9)	77.5	(1.4)
	Canada	61.4	(0.7)	75.1	(0.7)	49.0	(0.9)	68.2	(1.2)	72.8	(0.9)	82.4	(0.8)
	Chili	73.9	(1.5)	77.0	(1.2)	69.0	(2.2)	69.0	(1.7)	78.1	(1.8)	83.5	(1.5)
	République tchèque	69.7	(1.4)	80.7	(1.1)	58.9	(2.3)	71.3	(2.0)	79.5	(1.3)	90.4	(1.2)
	Danemark	69.2	(1.4)	80.7	(1.5)	55.9	(2.3)	74.4	(2.1)	79.8	(1.7)	88.2	(1.5)
	Finlande	75.9	(1.2)	81.7	(1.3)	63.5	(2.0)	71.7	(2.0)	86.3	(1.3)	92.1	(1.1)
	France	65.6	(1.4)	78.3	(1.5)	56.9	(2.0)	71.7	(2.0)	73.5	(1.9)	85.0	(1.5)
	Allemagne	56.3	(1.6)	70.8	(1.5)	47.6	(3.6)	58.6	(2.4)	64.5	(2.1)	84.7	(1.5)
	Grèce	74.8	(1.5)	80.1	(1.4)	70.6	(2.6)	79.2	(2.1)	78.7	(1.8)	81.1	(1.5)
	Hongrie	70.4	(2.2)	82.4	(1.1)	63.9	(2.9)	76.7	(1.8)	76.6	(2.4)	88.7	(1.6)
	Islande	67.6	(1.5)	75.8	(1.4)	59.6	(2.4)	70.0	(2.0)	74.6	(1.9)	81.9	(1.9)
	Irlande	62.1	(1.6)	73.7	(1.6)	54.2	(2.6)	64.6	(2.3)	69.0	(1.9)	83.1	(1.9)
	Israël	64.8	(4.1)	63.3	(2.8)	56.1	(4.9)	54.2	(3.1)	69.2	(4.3)	71.5	(3.5)
	Italie	65.8	(1.8)	76.7	(1.4)	58.1	(2.7)	70.8	(1.8)	72.8	(2.0)	82.7	(1.8)
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	61.3	(1.5)	77.9	(1.3)	59.1	(1.9)	76.9	(1.7)	63.7	(2.5)	79.3	(2.5)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	89.4	(1.1)	83.1	(2.0)	85.4	(1.6)	77.5	(2.7)	93.6	(1.1)	89.0	(1.9)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	67.8	(1.7)	76.6	(1.5)	62.9	(2.0)	70.7	(2.1)	72.6	(2.3)	82.8	(2.0)
	Norvège	62.9	(1.7)	72.5	(1.5)	50.7	(2.7)	64.0	(1.8)	73.6	(2.0)	83.2	(2.0)
	Pologne	72.0	(1.9)	81.5	(1.7)	61.0	(2.9)	77.5	(2.2)	81.6	(1.9)	86.0	(2.3)
	Portugal	79.7	(1.5)	87.7	(1.0)	68.5	(2.4)	80.2	(1.7)	88.4	(1.4)	94.8	(1.0)
	Espagne	61.6	(2.1)	76.8	(1.5)	51.0	(2.7)	70.3	(1.9)	69.7	(2.8)	84.0	(1.8)
	Suède	60.1	(1.8)	69.6	(1.6)	47.5	(2.4)	63.2	(2.0)	71.4	(2.0)	77.5	(2.2)
	Suisse	58.6	(1.9)	74.8	(1.4)	42.8	(2.8)	66.0	(1.8)	75.3	(1.9)	85.2	(1.5)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	56.7	(2.0)	67.9	(1.5)	47.4	(3.5)	62.9	(2.3)	65.1	(2.8)	73.4	(2.0)
	Moyenne OCDE26	66.5	(0.4)	76.4	(0.3)	57.4	(0.5)	69.7	(0.4)	74.5	(0.4)	83.6	(0.4)
Partenaires	**Albanie**	93.1	(1.3)	92.1	(0.8)	92.6	(2.2)	88.5	(1.4)	93.6	(1.1)	95.3	(1.0)
	Argentine	70.0	(2.7)	73.0	(1.8)	63.8	(3.3)	64.3	(2.7)	75.1	(3.9)	80.8	(2.1)
	Brésil	80.4	(1.6)	81.9	(1.7)	72.5	(2.9)	74.6	(2.8)	86.2	(1.5)	89.3	(1.8)
	Bulgarie	65.1	(1.9)	74.9	(1.5)	57.4	(2.4)	65.4	(2.0)	72.8	(2.3)	85.4	(1.6)
	Hong-Kong (Chine)	67.3	(1.7)	85.6	(1.1)	58.3	(2.4)	83.0	(1.7)	77.1	(1.9)	88.1	(1.4)
	Indonésie	92.4	(0.8)	92.7	(0.8)	91.6	(1.1)	90.8	(1.4)	93.1	(1.1)	94.5	(1.1)
	Lettonie	79.5	(1.6)	84.6	(2.1)	69.1	(2.8)	75.3	(3.7)	88.7	(1.8)	94.1	(1.0)
	Liechtenstein	49.9	(5.6)	71.8	(5.1)	36.1	(6.9)	79.7	(6.5)	71.9	(8.0)	65.6	(7.9)
	Pérou	92.6	(0.9)	89.6	(1.1)	91.7	(1.5)	87.6	(1.6)	93.5	(1.2)	91.4	(1.2)
	Roumanie	79.4	(1.8)	86.1	(1.1)	78.7	(3.0)	82.7	(2.1)	80.0	(2.3)	89.4	(1.2)
	Fédération de Russie	76.8	(1.1)	84.6	(1.2)	69.7	(1.7)	78.8	(1.5)	82.9	(1.4)	90.9	(1.6)
	Thaïlande	86.9	(1.2)	90.6	(1.2)	80.5	(2.1)	89.7	(1.9)	91.0	(2.2)	91.4	(1.1)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

[Partie 2/3]

Pourcentage d'élèves lisant par plaisir lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le milieu socio-économique et le sexe

Tableau V.5.4 *Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

		PISA 2009											
		Tous les élèves				Garçons				Filles			
		Quartile inférieur de l'indice SESC		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Quartile supérieur de l'indice SESC	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	**Australie**	52.9	(1.1)	75.2	(0.9)	40.3	(1.6)	68.2	(1.4)	64.5	(1.3)	82.1	(1.1)
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	45.3	(1.3)	68.5	(1.0)	34.5	(1.6)	60.9	(1.5)	55.6	(1.9)	76.7	(1.2)
	Canada	61.3	(1.0)	78.4	(0.8)	46.1	(1.5)	68.8	(1.3)	76.2	(1.2)	88.4	(0.7)
	Chili	62.3	(1.4)	62.6	(1.4)	55.5	(2.0)	52.8	(1.8)	69.0	(1.9)	72.4	(1.8)
	République tchèque	49.1	(1.6)	67.5	(1.4)	37.4	(2.5)	55.4	(1.9)	61.1	(2.6)	81.4	(1.3)
	Danemark	60.1	(1.5)	77.7	(1.3)	48.9	(2.0)	72.6	(1.8)	69.7	(1.9)	82.7	(1.6)
	Finlande	59.4	(1.6)	75.5	(1.4)	44.8	(2.1)	64.2	(2.3)	75.1	(2.0)	87.0	(1.4)
	France	48.9	(1.9)	74.2	(1.6)	38.0	(2.5)	65.9	(2.2)	58.6	(2.6)	82.5	(1.8)
	Allemagne	45.6	(1.8)	73.6	(1.4)	31.9	(2.2)	63.5	(2.0)	58.6	(2.1)	84.8	(1.5)
	Grèce	79.3	(1.8)	86.3	(1.2)	73.2	(2.5)	80.1	(1.7)	85.1	(1.6)	93.2	(1.1)
	Hongrie	67.9	(1.8)	84.6	(1.2)	57.5	(2.8)	77.2	(2.0)	76.9	(2.0)	92.9	(1.2)
	Islande	57.8	(1.7)	69.9	(1.5)	42.4	(2.7)	62.5	(2.5)	71.3	(2.3)	77.7	(2.2)
	Irlande	44.3	(2.0)	74.1	(1.5)	40.7	(2.7)	70.5	(2.2)	47.9	(2.5)	78.0	(1.8)
	Israël	65.6	(1.7)	68.5	(1.3)	51.9	(2.7)	62.2	(1.9)	76.1	(1.7)	76.0	(1.9)
	Italie	58.5	(1.0)	74.2	(0.8)	45.1	(1.4)	63.6	(1.0)	71.6	(1.3)	85.9	(0.8)
	Japon	48.8	(1.4)	65.0	(1.6)	46.7	(2.1)	60.6	(1.6)	51.3	(2.0)	69.4	(2.6)
	Corée	51.7	(1.5)	73.1	(1.3)	51.3	(2.0)	72.2	(1.7)	52.2	(2.6)	74.0	(1.8)
	Luxembourg	41.8	(1.5)	65.2	(1.5)	26.2	(1.9)	52.8	(2.0)	55.4	(2.0)	79.3	(1.8)
	Mexique	83.4	(0.6)	72.4	(0.9)	78.9	(1.1)	64.4	(1.3)	87.2	(0.8)	81.1	(0.7)
	Pays-Bas	44.7	(2.2)	63.4	(1.8)	27.9	(2.4)	49.7	(2.3)	60.0	(2.7)	77.6	(2.2)
	Nouvelle-Zélande	60.4	(1.7)	78.7	(1.3)	47.6	(2.4)	73.0	(1.7)	72.3	(1.9)	84.6	(1.9)
	Norvège	54.6	(1.6)	69.0	(1.7)	42.4	(2.0)	62.1	(2.2)	65.9	(2.2)	76.6	(2.0)
	Pologne	63.6	(1.3)	77.5	(1.4)	44.5	(2.5)	66.4	(2.2)	80.3	(1.4)	88.4	(1.6)
	Portugal	61.4	(1.5)	71.1	(1.5)	46.5	(2.0)	59.6	(1.9)	73.6	(1.7)	83.2	(1.9)
	Espagne	52.2	(1.6)	68.9	(1.1)	42.8	(2.0)	59.8	(1.6)	61.8	(2.1)	78.7	(1.3)
	Suède	56.4	(1.8)	71.4	(1.4)	45.5	(2.2)	58.9	(2.1)	67.9	(2.2)	84.7	(1.6)
	Suisse	47.1	(1.9)	69.0	(1.5)	32.6	(1.8)	60.3	(2.1)	61.4	(2.8)	78.0	(1.6)
	Royaume-Uni	53.8	(1.8)	71.9	(1.3)	44.7	(2.1)	63.1	(1.7)	62.1	(2.2)	81.1	(1.4)
	États-Unis	51.5	(1.6)	69.4	(1.5)	38.6	(1.8)	60.2	(1.6)	65.1	(2.3)	80.0	(2.2)
	Moyenne OCDE26	57.3	(0.3)	72.9	(0.3)	46.4	(0.4)	64.8	(0.4)	67.6	(0.4)	81.6	(0.3)
Partenaires	**Albanie**	92.2	(1.2)	93.3	(0.8)	88.4	(1.8)	89.2	(1.3)	95.7	(1.2)	97.6	(0.6)
	Argentine	63.3	(1.6)	58.5	(1.7)	55.4	(2.3)	50.6	(2.3)	69.7	(2.1)	66.3	(2.4)
	Brésil	80.7	(1.1)	78.4	(1.1)	73.0	(1.7)	68.9	(1.8)	85.8	(1.2)	88.1	(1.1)
	Bulgarie	65.6	(2.4)	78.9	(1.6)	56.2	(2.9)	68.3	(2.5)	75.7	(2.5)	90.3	(1.3)
	Hong-Kong (Chine)	74.3	(1.3)	85.2	(1.2)	69.1	(1.9)	81.4	(1.5)	80.3	(1.8)	89.8	(1.4)
	Indonésie	85.2	(1.2)	91.6	(0.8)	78.2	(1.9)	88.9	(1.2)	91.8	(1.2)	94.6	(0.8)
	Lettonie	64.4	(1.7)	78.8	(1.4)	44.5	(2.9)	66.2	(2.5)	80.2	(2.4)	91.5	(1.3)
	Liechtenstein	41.1	(5.2)	58.2	(5.3)	26.7	(7.0)	54.0	(6.2)	54.5	(7.5)	63.2	(8.2)
	Pérou	90.3	(0.9)	83.3	(1.1)	89.3	(1.3)	79.9	(1.6)	91.4	(1.1)	86.6	(1.3)
	Roumanie	75.1	(1.6)	75.4	(1.4)	67.4	(1.8)	65.7	(2.1)	82.3	(2.1)	85.7	(1.6)
	Fédération de Russie	76.1	(1.4)	83.2	(1.0)	65.5	(2.3)	77.0	(1.6)	86.2	(1.6)	89.6	(1.3)
	Thaïlande	90.5	(1.0)	92.8	(0.9)	84.0	(1.8)	88.3	(1.6)	94.7	(0.9)	96.8	(0.8)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 3/3]

Pourcentage d'élèves lisant par plaisir lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le milieu socio-économique et le sexe

Tableau V.5.4 *Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

		Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)											
		Tous les élèves				Garçons				Filles			
		Quartile inférieur de l'indice SESC		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Quartile supérieur de l'indice SESC	
		Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
OCDE	Australie	**-5.6**	(2.3)	-3.0	(2.0)	**-8.7**	(3.2)	**-6.2**	(2.7)	-3.7	(2.9)	-0.5	(2.8)
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	**-10.3**	(2.4)	0.7	(1.6)	**-12.1**	(3.3)	1.2	(2.6)	**-8.9**	(2.7)	-0.8	(1.9)
	Canada	-0.1	(1.2)	**3.3**	(1.1)	-3.0	(1.7)	0.6	(1.8)	**3.3**	(1.5)	**6.0**	(1.0)
	Chili	**-11.7**	(2.1)	**-14.5**	(1.9)	**-13.5**	(3.0)	**-16.2**	(2.5)	**-9.1**	(2.7)	**-11.1**	(2.4)
	République tchèque	**-20.6**	(2.1)	**-13.2**	(1.8)	**-21.5**	(3.3)	**-16.0**	(2.8)	**-18.3**	(2.9)	**-8.9**	(1.8)
	Danemark	**-9.1**	(2.0)	-3.1	(2.0)	**-7.0**	(3.1)	-1.8	(2.7)	**-10.1**	(2.6)	**-5.5**	(2.2)
	Finlande	**-16.5**	(2.0)	**-6.2**	(1.9)	**-18.8**	(2.9)	**-7.5**	(3.0)	**-11.2**	(2.4)	**-5.1**	(1.8)
	France	**-16.7**	(2.3)	-4.1	(2.2)	**-18.9**	(3.2)	-5.8	(3.0)	**-14.8**	(3.3)	-2.5	(2.4)
	Allemagne	**-10.7**	(2.4)	2.8	(2.0)	**-15.7**	(4.2)	4.9	(3.1)	-5.8	(3.0)	0.1	(2.2)
	Grèce	4.5	(2.4)	**6.2**	(1.8)	2.7	(3.6)	0.9	(2.7)	**6.4**	(2.4)	**12.1**	(1.9)
	Hongrie	-2.6	(2.9)	2.2	(1.6)	-6.3	(4.0)	0.6	(2.7)	0.4	(3.1)	**4.2**	(2.0)
	Islande	**-9.8**	(2.2)	**-5.9**	(2.0)	**-17.3**	(3.6)	**-7.5**	(3.1)	-3.4	(3.0)	-4.2	(2.9)
	Irlande	**-17.8**	(2.6)	0.4	(2.1)	**-13.5**	(3.7)	5.9	(3.1)	**-21.1**	(3.2)	-5.1	(2.6)
	Israël	0.8	(4.4)	5.3	(3.1)	-4.1	(5.6)	**8.0**	(3.7)	6.9	(4.6)	4.4	(4.0)
	Italie	**-7.3**	(2.0)	-2.5	(1.6)	**-13.0**	(3.0)	**-7.2**	(2.1)	-1.2	(2.4)	3.2	(1.9)
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	**-9.5**	(2.2)	**-4.8**	(1.8)	**-7.8**	(2.7)	**-4.7**	(2.4)	**-11.4**	(3.6)	-5.3	(3.1)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	**-6.0**	(1.2)	**-10.7**	(2.2)	**-6.5**	(2.0)	**-13.1**	(3.0)	**-6.4**	(1.3)	**-7.9**	(2.0)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	**-7.5**	(2.4)	2.2	(2.0)	**-15.3**	(3.2)	2.4	(2.7)	-0.3	(3.0)	1.8	(2.7)
	Norvège	**-8.3**	(2.3)	-3.5	(2.2)	**-8.2**	(3.3)	-1.9	(2.9)	**-7.7**	(3.0)	**-6.6**	(2.8)
	Pologne	**-8.4**	(2.3)	-4.0	(2.2)	**-16.5**	(3.8)	**-11.1**	(3.1)	-1.4	(2.4)	2.4	(2.8)
	Portugal	**-18.3**	(2.1)	**-16.7**	(1.8)	**-22.0**	(3.1)	**-20.6**	(2.5)	**-14.8**	(2.2)	**-11.6**	(2.1)
	Espagne	**-9.4**	(2.6)	**-7.9**	(1.9)	**-8.2**	(3.3)	**-10.5**	(2.5)	**-7.9**	(3.5)	**-5.3**	(2.2)
	Suède	-3.7	(2.5)	1.7	(2.1)	-2.1	(3.2)	-4.3	(2.9)	-3.4	(3.0)	**7.2**	(2.7)
	Suisse	**-11.5**	(2.7)	**-5.8**	(2.0)	**-10.1**	(3.3)	**-5.7**	(2.8)	**-13.9**	(3.4)	**-7.2**	(2.2)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	**-5.3**	(2.6)	1.5	(2.1)	**-8.8**	(4.0)	-2.6	(2.8)	0.0	(3.6)	**6.7**	(3.0)
	Moyenne OCDE26	**-8.9**	(0.5)	**-3.2**	(0.4)	**-11.1**	(0.7)	**-4.7**	(0.6)	**-6.3**	(0.6)	**-1.6**	(0.5)
Partenaires	Albanie	-0.9	(1.8)	1.2	(1.1)	-4.2	(2.9)	0.8	(1.9)	2.1	(1.6)	**2.3**	(1.1)
	Argentine	**-6.6**	(3.1)	**-14.5**	(2.5)	**-8.3**	(4.0)	**-13.7**	(3.6)	-5.4	(4.5)	**-14.5**	(3.2)
	Brésil	0.3	(1.9)	-3.5	(2.0)	0.5	(3.3)	-5.7	(3.3)	-0.4	(1.9)	-1.2	(2.1)
	Bulgarie	0.6	(3.0)	3.9	(2.1)	-1.2	(3.8)	2.9	(3.2)	2.9	(3.4)	**4.9**	(2.1)
	Hong-Kong (Chine)	**7.0**	(2.1)	-0.4	(1.6)	**10.7**	(3.0)	-1.7	(2.3)	3.2	(2.6)	1.8	(2.0)
	Indonésie	**-7.1**	(1.5)	-1.1	(1.1)	**-13.4**	(2.2)	-1.9	(1.8)	-1.3	(1.6)	0.1	(1.3)
	Lettonie	**-15.1**	(2.4)	**-5.7**	(2.5)	**-24.6**	(4.0)	**-9.2**	(4.5)	**-8.5**	(3.0)	-2.5	(1.6)
	Liechtenstein	-8.8	(7.6)	-13.6	(7.3)	-9.3	(9.8)	**-25.7**	(9.0)	-17.4	(11.0)	-2.4	(11.3)
	Pérou	-2.3	(1.3)	**-6.3**	(1.6)	-2.5	(2.0)	**-7.7**	(2.3)	-2.1	(1.6)	**-4.9**	(1.7)
	Roumanie	-4.3	(2.5)	**-10.8**	(1.8)	**-11.3**	(3.5)	**-17.1**	(2.9)	2.2	(3.1)	-3.7	(2.0)
	Fédération de Russie	-0.6	(1.8)	-1.4	(1.6)	-4.2	(2.8)	-1.7	(2.2)	3.3	(2.1)	-1.3	(2.1)
	Thaïlande	**3.5**	(1.6)	2.1	(1.5)	3.5	(2.7)	-1.4	(2.5)	3.7	(2.4)	**5.4**	(1.4)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

[Partie 1/3]

Indice de plaisir de la lecture lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le milieu socio-économique et le sexe

Tableau V.5.5 *Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

		PISA 2000											
		Tous les élèves				Garçons				Filles			
		Quartile inférieur de l'indice SESC		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Quartile supérieur de l'indice SESC	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.
OCDE	Australie	-0.25	(0.04)	0.28	(0.05)	-0.47	(0.04)	0.09	(0.05)	-0.03	(0.05)	0.50	(0.08)
	Autriche	-0.29	(0.04)	0.24	(0.05)	-0.68	(0.04)	-0.22	(0.04)	0.11	(0.05)	0.75	(0.07)
	Belgique	-0.37	(0.03)	-0.03	(0.03)	-0.58	(0.04)	-0.30	(0.04)	-0.17	(0.04)	0.29	(0.04)
	Canada	-0.16	(0.01)	0.29	(0.02)	-0.49	(0.02)	0.01	(0.03)	0.15	(0.02)	0.59	(0.03)
	Chili	-0.08	(0.03)	0.15	(0.04)	-0.31	(0.05)	-0.21	(0.04)	0.12	(0.04)	0.43	(0.05)
	République tchèque	0.03	(0.03)	0.39	(0.03)	-0.39	(0.04)	0.01	(0.05)	0.37	(0.04)	0.78	(0.04)
	Danemark	-0.12	(0.03)	0.29	(0.03)	-0.45	(0.05)	-0.01	(0.04)	0.14	(0.05)	0.66	(0.04)
	Finlande	0.13	(0.03)	0.43	(0.04)	-0.43	(0.04)	0.00	(0.04)	0.59	(0.04)	0.87	(0.05)
	France	-0.21	(0.03)	0.20	(0.04)	-0.44	(0.04)	-0.09	(0.05)	0.01	(0.04)	0.49	(0.05)
	Allemagne	-0.28	(0.03)	0.29	(0.04)	-0.67	(0.05)	-0.16	(0.06)	0.06	(0.05)	0.80	(0.05)
	Grèce	-0.05	(0.03)	0.09	(0.04)	-0.24	(0.03)	-0.16	(0.05)	0.14	(0.03)	0.37	(0.04)
	Hongrie	-0.08	(0.03)	0.35	(0.04)	-0.26	(0.05)	0.11	(0.05)	0.08	(0.04)	0.62	(0.04)
	Islande	-0.03	(0.03)	0.21	(0.03)	-0.31	(0.04)	-0.06	(0.04)	0.21	(0.04)	0.49	(0.04)
	Irlande	-0.20	(0.04)	0.20	(0.04)	-0.50	(0.05)	-0.10	(0.06)	0.05	(0.05)	0.50	(0.05)
	Israël	0.12	(0.08)	0.23	(0.06)	-0.15	(0.09)	-0.03	(0.07)	0.26	(0.09)	0.45	(0.09)
	Italie	-0.06	(0.03)	0.25	(0.04)	-0.26	(0.05)	-0.07	(0.05)	0.13	(0.04)	0.57	(0.04)
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	-0.14	(0.03)	0.29	(0.04)	-0.24	(0.03)	0.20	(0.05)	-0.03	(0.04)	0.42	(0.07)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	0.39	(0.03)	0.25	(0.04)	0.28	(0.03)	0.07	(0.05)	0.51	(0.04)	0.44	(0.05)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	-0.14	(0.03)	0.26	(0.05)	-0.30	(0.04)	-0.01	(0.05)	0.02	(0.04)	0.55	(0.05)
	Norvège	-0.25	(0.03)	0.00	(0.03)	-0.65	(0.04)	-0.29	(0.04)	0.10	(0.04)	0.36	(0.05)
	Pologne	-0.02	(0.04)	0.16	(0.06)	-0.23	(0.04)	-0.09	(0.05)	0.16	(0.05)	0.45	(0.06)
	Portugal	0.30	(0.03)	0.55	(0.03)	-0.04	(0.04)	0.20	(0.04)	0.56	(0.03)	0.88	(0.05)
	Espagne	-0.19	(0.04)	0.21	(0.03)	-0.44	(0.04)	-0.03	(0.04)	0.00	(0.06)	0.46	(0.05)
	Suède	-0.15	(0.04)	0.21	(0.03)	-0.54	(0.05)	-0.07	(0.05)	0.20	(0.05)	0.54	(0.04)
	Suisse	-0.15	(0.04)	0.39	(0.05)	-0.62	(0.05)	0.02	(0.05)	0.35	(0.04)	0.81	(0.06)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	-0.28	(0.04)	0.09	(0.05)	-0.42	(0.05)	-0.12	(0.07)	-0.15	(0.06)	0.31	(0.07)
	Moyenne OCDE26	-0.09	(0.01)	0.24	(0.01)	-0.37	(0.01)	-0.04	(0.01)	0.15	(0.01)	0.55	(0.01)
Partenaires	Albanie	0.52	(0.03)	0.59	(0.02)	0.38	(0.05)	0.40	(0.04)	0.67	(0.04)	0.75	(0.03)
	Argentine	-0.18	(0.05)	0.00	(0.05)	-0.34	(0.07)	-0.25	(0.06)	-0.04	(0.07)	0.22	(0.05)
	Brésil	0.16	(0.03)	0.21	(0.05)	-0.09	(0.04)	-0.08	(0.04)	0.34	(0.03)	0.51	(0.06)
	Bulgarie	-0.08	(0.03)	0.20	(0.05)	-0.24	(0.04)	-0.06	(0.05)	0.09	(0.04)	0.48	(0.06)
	Hong-Kong (Chine)	-0.02	(0.02)	0.30	(0.03)	-0.16	(0.02)	0.20	(0.05)	0.13	(0.03)	0.40	(0.03)
	Indonésie	0.59	(0.02)	0.57	(0.02)	0.48	(0.03)	0.43	(0.02)	0.69	(0.03)	0.70	(0.04)
	Lettonie	-0.04	(0.04)	0.03	(0.03)	-0.28	(0.07)	-0.26	(0.04)	0.18	(0.04)	0.33	(0.03)
	Liechtenstein	-0.25	(0.11)	0.19	(0.13)	-0.73	(0.11)	0.03	(0.14)	0.40	(0.17)	0.40	(0.23)
	Pérou	0.35	(0.03)	0.28	(0.04)	0.30	(0.04)	0.22	(0.05)	0.40	(0.04)	0.33	(0.05)
	Roumanie	0.17	(0.04)	0.26	(0.04)	0.02	(0.04)	0.02	(0.05)	0.30	(0.05)	0.50	(0.04)
	Fédération de Russie	0.02	(0.03)	0.23	(0.03)	-0.15	(0.03)	0.02	(0.03)	0.18	(0.03)	0.46	(0.04)
	Thaïlande	0.14	(0.02)	0.20	(0.02)	0.00	(0.02)	0.12	(0.02)	0.23	(0.02)	0.25	(0.03)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 2/3]

Indice de plaisir de la lecture lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le milieu socio-économique et le sexe

Tableau V.5.5 *Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

		PISA 2009											
		Tous les élèves				Garçons				Filles			
		Quartile inférieur de l'indice SESC		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Quartile supérieur de l'indice SESC	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.
OCDE	**Australie**	-0.29	(0.02)	0.34	(0.03)	-0.64	(0.02)	0.03	(0.03)	0.02	(0.04)	0.65	(0.04)
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	-0.44	(0.03)	0.13	(0.02)	-0.69	(0.03)	-0.13	(0.03)	-0.21	(0.03)	0.42	(0.03)
	Canada	-0.07	(0.02)	0.39	(0.03)	-0.50	(0.03)	-0.02	(0.03)	0.34	(0.03)	0.80	(0.03)
	Chili	-0.11	(0.02)	0.07	(0.03)	-0.28	(0.03)	-0.19	(0.04)	0.06	(0.03)	0.33	(0.05)
	République tchèque	-0.29	(0.03)	0.08	(0.03)	-0.55	(0.03)	-0.25	(0.03)	-0.02	(0.04)	0.47	(0.04)
	Danemark	-0.35	(0.02)	0.22	(0.02)	-0.62	(0.03)	-0.03	(0.03)	-0.11	(0.03)	0.47	(0.03)
	Finlande	-0.19	(0.03)	0.27	(0.03)	-0.66	(0.04)	-0.16	(0.04)	0.30	(0.04)	0.69	(0.04)
	France	-0.24	(0.04)	0.36	(0.03)	-0.47	(0.06)	0.11	(0.05)	-0.03	(0.05)	0.61	(0.04)
	Allemagne	-0.28	(0.03)	0.44	(0.04)	-0.70	(0.04)	0.01	(0.04)	0.11	(0.04)	0.91	(0.05)
	Grèce	-0.10	(0.03)	0.27	(0.03)	-0.35	(0.04)	-0.07	(0.04)	0.13	(0.04)	0.64	(0.04)
	Hongrie	-0.09	(0.03)	0.48	(0.03)	-0.34	(0.04)	0.16	(0.05)	0.13	(0.04)	0.84	(0.04)
	Islande	-0.25	(0.03)	0.13	(0.03)	-0.58	(0.05)	-0.17	(0.05)	0.03	(0.04)	0.43	(0.05)
	Irlande	-0.42	(0.04)	0.26	(0.04)	-0.59	(0.05)	-0.01	(0.05)	-0.25	(0.05)	0.55	(0.04)
	Israël	-0.04	(0.03)	0.21	(0.04)	-0.41	(0.04)	-0.04	(0.05)	0.25	(0.04)	0.49	(0.05)
	Italie	-0.15	(0.02)	0.29	(0.02)	-0.46	(0.02)	-0.04	(0.02)	0.15	(0.02)	0.66	(0.02)
	Japon	0.01	(0.03)	0.44	(0.03)	-0.19	(0.04)	0.25	(0.05)	0.24	(0.04)	0.62	(0.05)
	Corée	-0.07	(0.03)	0.36	(0.03)	-0.16	(0.03)	0.25	(0.03)	0.05	(0.04)	0.47	(0.04)
	Luxembourg	-0.40	(0.03)	0.16	(0.03)	-0.80	(0.04)	-0.24	(0.04)	-0.06	(0.05)	0.59	(0.05)
	Mexique	0.20	(0.02)	0.18	(0.02)	0.05	(0.02)	-0.05	(0.02)	0.32	(0.02)	0.42	(0.02)
	Pays-Bas	-0.49	(0.04)	-0.06	(0.04)	-0.81	(0.04)	-0.43	(0.05)	-0.19	(0.05)	0.32	(0.05)
	Nouvelle-Zélande	-0.11	(0.03)	0.47	(0.04)	-0.42	(0.04)	0.15	(0.04)	0.17	(0.04)	0.80	(0.05)
	Norvège	-0.36	(0.03)	0.05	(0.04)	-0.71	(0.04)	-0.26	(0.04)	-0.04	(0.04)	0.39	(0.05)
	Pologne	-0.15	(0.02)	0.39	(0.04)	-0.52	(0.04)	-0.05	(0.04)	0.16	(0.04)	0.81	(0.06)
	Portugal	0.08	(0.02)	0.38	(0.03)	-0.26	(0.03)	0.05	(0.03)	0.35	(0.03)	0.72	(0.04)
	Espagne	-0.25	(0.03)	0.21	(0.02)	-0.45	(0.03)	-0.09	(0.03)	-0.04	(0.04)	0.54	(0.02)
	Suède	-0.30	(0.03)	0.14	(0.03)	-0.61	(0.04)	-0.26	(0.04)	0.02	(0.04)	0.55	(0.05)
	Suisse	-0.32	(0.05)	0.36	(0.03)	-0.74	(0.03)	-0.03	(0.04)	0.09	(0.07)	0.75	(0.05)
	Royaume-Uni	-0.35	(0.03)	0.20	(0.03)	-0.57	(0.04)	-0.06	(0.04)	-0.15	(0.04)	0.47	(0.04)
	États-Unis	-0.24	(0.03)	0.28	(0.04)	-0.56	(0.03)	-0.05	(0.04)	0.09	(0.04)	0.65	(0.05)
	Moyenne OCDE26	-0.19	(0.01)	0.28	(0.01)	-0.48	(0.01)	-0.04	(0.01)	0.09	(0.01)	0.60	(0.01)
Partenaires	**Albanie**	0.62	(0.03)	0.76	(0.02)	0.29	(0.04)	0.43	(0.03)	0.92	(0.03)	1.11	(0.03)
	Argentine	-0.14	(0.03)	-0.12	(0.03)	-0.32	(0.04)	-0.30	(0.04)	0.01	(0.04)	0.06	(0.04)
	Brésil	0.27	(0.02)	0.35	(0.03)	0.08	(0.02)	0.07	(0.04)	0.39	(0.02)	0.63	(0.03)
	Bulgarie	-0.16	(0.03)	0.24	(0.04)	-0.36	(0.04)	-0.08	(0.05)	0.04	(0.04)	0.57	(0.05)
	Hong-Kong (Chine)	0.17	(0.02)	0.48	(0.03)	0.00	(0.02)	0.32	(0.04)	0.36	(0.03)	0.67	(0.04)
	Indonésie	0.41	(0.02)	0.43	(0.02)	0.31	(0.02)	0.30	(0.03)	0.51	(0.02)	0.58	(0.03)
	Lettonie	-0.17	(0.03)	0.14	(0.03)	-0.57	(0.03)	-0.23	(0.04)	0.14	(0.04)	0.52	(0.03)
	Liechtenstein	-0.42	(0.11)	-0.04	(0.13)	-0.76	(0.15)	-0.44	(0.15)	-0.11	(0.17)	0.43	(0.19)
	Pérou	0.36	(0.02)	0.32	(0.02)	0.30	(0.03)	0.11	(0.03)	0.43	(0.03)	0.53	(0.03)
	Roumanie	0.06	(0.03)	0.16	(0.03)	-0.13	(0.03)	-0.09	(0.03)	0.24	(0.04)	0.42	(0.04)
	Fédération de Russie	-0.03	(0.02)	0.24	(0.03)	-0.26	(0.03)	-0.04	(0.04)	0.19	(0.03)	0.52	(0.03)
	Thaïlande	0.55	(0.02)	0.55	(0.03)	0.38	(0.02)	0.37	(0.04)	0.66	(0.03)	0.71	(0.03)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

[Partie 3/3]

Indice de plaisir de la lecture lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le milieu socio-économique et le sexe

Tableau V.5.5 *Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

		Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)											
		Tous les élèves				Garçons				Filles			
		Quartile inférieur de l'indice SESC		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Quartile supérieur de l'indice SESC	
		Diff.	Er. T.	Diff.	Er. T.	Diff.	Er. T.	Diff.	Er. T.	Diff.	Er. T.	Diff.	Er. T.
OCDE	Australie	-0.04	(0.04)	0.07	(0.06)	**-0.16**	(0.05)	-0.05	(0.06)	0.06	(0.06)	0.15	(0.09)
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	-0.07	(0.04)	**0.17**	(0.04)	**-0.11**	(0.05)	**0.17**	(0.05)	-0.04	(0.05)	**0.13**	(0.05)
	Canada	**0.09**	(0.03)	**0.10**	(0.04)	-0.01	(0.03)	-0.03	(0.04)	**0.19**	(0.04)	**0.21**	(0.04)
	Chili	-0.03	(0.04)	-0.07	(0.05)	0.03	(0.05)	0.02	(0.06)	-0.06	(0.05)	-0.10	(0.07)
	République tchèque	**-0.32**	(0.04)	**-0.31**	(0.04)	**-0.16**	(0.05)	**-0.26**	(0.06)	**-0.39**	(0.06)	**-0.32**	(0.06)
	Danemark	**-0.22**	(0.04)	-0.07	(0.04)	**-0.17**	(0.06)	-0.01	(0.05)	**-0.25**	(0.06)	**-0.19**	(0.06)
	Finlande	**-0.32**	(0.05)	**-0.16**	(0.05)	**-0.23**	(0.06)	**-0.16**	(0.06)	**-0.29**	(0.06)	**-0.17**	(0.06)
	France	-0.03	(0.05)	**0.16**	(0.05)	-0.03	(0.07)	**0.20**	(0.07)	-0.03	(0.06)	0.12	(0.06)
	Allemagne	-0.01	(0.05)	**0.15**	(0.06)	-0.03	(0.06)	**0.16**	(0.07)	0.05	(0.06)	0.11	(0.08)
	Grèce	-0.06	(0.04)	**0.18**	(0.05)	**-0.10**	(0.05)	0.09	(0.06)	-0.01	(0.05)	**0.28**	(0.05)
	Hongrie	-0.01	(0.04)	**0.13**	(0.05)	-0.08	(0.06)	0.04	(0.07)	0.05	(0.05)	**0.22**	(0.06)
	Islande	**-0.22**	(0.05)	-0.08	(0.05)	**-0.27**	(0.06)	-0.11	(0.06)	**-0.18**	(0.06)	-0.06	(0.07)
	Irlande	**-0.22**	(0.05)	0.06	(0.05)	-0.09	(0.07)	0.09	(0.07)	**-0.31**	(0.07)	0.05	(0.06)
	Israël	-0.15	(0.09)	-0.02	(0.08)	**-0.27**	(0.10)	-0.01	(0.09)	-0.02	(0.10)	0.03	(0.10)
	Italie	**-0.09**	(0.04)	0.05	(0.04)	**-0.19**	(0.06)	0.02	(0.05)	0.01	(0.04)	0.09	(0.05)
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	0.07	(0.04)	0.07	(0.05)	0.07	(0.05)	0.05	(0.06)	0.08	(0.06)	0.04	(0.08)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	**-0.20**	(0.03)	-0.07	(0.04)	**-0.23**	(0.04)	**-0.12**	(0.05)	**-0.19**	(0.04)	-0.02	(0.05)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	0.03	(0.04)	**0.21**	(0.06)	**-0.12**	(0.06)	**0.16**	(0.06)	**0.15**	(0.06)	**0.25**	(0.07)
	Norvège	**-0.12**	(0.05)	0.05	(0.05)	-0.05	(0.06)	0.03	(0.06)	**-0.14**	(0.06)	0.04	(0.07)
	Pologne	**-0.13**	(0.05)	**0.23**	(0.07)	**-0.29**	(0.06)	0.05	(0.07)	0.00	(0.06)	**0.36**	(0.09)
	Portugal	**-0.22**	(0.04)	**-0.18**	(0.04)	**-0.22**	(0.05)	**-0.15**	(0.05)	**-0.21**	(0.05)	**-0.17**	(0.06)
	Espagne	-0.06	(0.05)	0.01	(0.04)	-0.01	(0.05)	-0.07	(0.05)	-0.04	(0.07)	0.08	(0.06)
	Suède	**-0.15**	(0.05)	-0.07	(0.05)	-0.08	(0.06)	**-0.19**	(0.07)	**-0.18**	(0.06)	0.01	(0.06)
	Suisse	**-0.17**	(0.06)	-0.03	(0.06)	**-0.12**	(0.06)	-0.05	(0.06)	**-0.25**	(0.08)	-0.06	(0.07)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	0.03	(0.05)	**0.19**	(0.06)	**-0.14**	(0.06)	0.07	(0.08)	**0.24**	(0.07)	**0.35**	(0.08)
	Moyenne OCDE26	**-0.10**	(0.01)	**0.03**	(0.01)	**-0.12**	(0.01)	0.00	(0.01)	**-0.07**	(0.01)	**0.06**	(0.01)
Partenaires	Albanie	**0.10**	(0.04)	**0.17**	(0.04)	-0.09	(0.06)	0.04	(0.05)	**0.25**	(0.05)	**0.37**	(0.05)
	Argentine	0.04	(0.06)	**-0.12**	(0.06)	0.02	(0.09)	-0.05	(0.07)	0.05	(0.08)	**-0.16**	(0.07)
	Brésil	**0.11**	(0.03)	**0.14**	(0.05)	**0.17**	(0.04)	**0.15**	(0.06)	0.05	(0.04)	0.12	(0.06)
	Bulgarie	-0.08	(0.05)	0.04	(0.07)	**-0.12**	(0.05)	-0.03	(0.07)	-0.05	(0.06)	0.10	(0.08)
	Hong-Kong (Chine)	**0.19**	(0.03)	**0.18**	(0.04)	**0.15**	(0.03)	0.12	(0.07)	**0.23**	(0.04)	**0.27**	(0.05)
	Indonésie	**-0.18**	(0.03)	**-0.14**	(0.03)	**-0.17**	(0.03)	**-0.13**	(0.04)	**-0.19**	(0.04)	**-0.11**	(0.05)
	Lettonie	**-0.14**	(0.05)	**0.11**	(0.04)	**-0.29**	(0.07)	0.03	(0.05)	-0.04	(0.06)	**0.19**	(0.04)
	Liechtenstein	-0.17	(0.16)	-0.23	(0.19)	-0.03	(0.19)	**-0.47**	(0.20)	**-0.51**	(0.24)	0.03	(0.30)
	Pérou	0.01	(0.04)	0.05	(0.04)	0.00	(0.05)	**-0.12**	(0.06)	0.03	(0.05)	**0.21**	(0.06)
	Roumanie	**-0.11**	(0.05)	**-0.11**	(0.05)	**-0.15**	(0.05)	-0.11	(0.06)	-0.06	(0.07)	-0.08	(0.06)
	Fédération de Russie	-0.05	(0.03)	0.01	(0.04)	**-0.11**	(0.04)	-0.06	(0.05)	0.01	(0.04)	0.06	(0.05)
	Thaïlande	**0.42**	(0.03)	**0.35**	(0.03)	**0.39**	(0.03)	**0.25**	(0.04)	**0.44**	(0.04)	**0.45**	(0.04)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 1/2]

Pourcentage d'élèves selon les différents types de lecture lors des cycles PISA 2000 et 2009

Pourcentage d'élèves ayant déclaré avoir les lectures suivantes par envie « plusieurs fois par mois » ou « plusieurs fois par semaine »

Tableau V.5.6

		PISA 2000										PISA 2009									
		Magazines		Bandes dessinées		Livres de fiction (romans, nouvelles, récits)		Livres documentaires		Journaux		Magazines		Bandes dessinées		Livres de fiction (romans, nouvelles, récits)		Livres documentaires		Journaux	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	**Australie**	63.2	(0.9)	10.4	(0.6)	31.3	(1.2)	19.6	(0.9)	65.9	(1.2)	50.0	(0.6)	9.0	(0.4)	38.3	(0.6)	20.0	(0.4)	53.7	(0.7)
	Autriche	71.0	(0.7)	16.5	(0.6)	24.1	(0.9)	18.6	(0.7)	72.0	(1.0)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	68.1	(0.9)	38.3	(0.8)	20.8	(0.8)	16.2	(0.6)	46.2	(0.6)	65.8	(0.7)	31.8	(0.7)	22.5	(0.7)	13.7	(0.6)	50.4	(0.9)
	Canada	67.0	(0.4)	16.3	(0.4)	30.9	(0.5)	16.7	(0.3)	57.6	(0.5)	48.1	(0.5)	14.4	(0.4)	42.0	(0.6)	20.0	(0.4)	47.9	(0.8)
	Chili	55.6	(0.8)	29.8	(0.8)	28.8	(0.9)	24.8	(0.7)	58.0	(1.0)	49.6	(0.8)	20.9	(0.6)	30.6	(0.8)	16.4	(0.6)	58.5	(0.9)
	République tchèque	79.3	(0.6)	17.0	(0.7)	29.0	(0.8)	13.2	(0.6)	62.1	(0.9)	68.3	(0.8)	15.4	(0.6)	17.5	(0.8)	12.0	(0.6)	66.0	(0.8)
	Danemark	74.1	(0.8)	61.8	(1.0)	31.9	(0.9)	27.8	(1.0)	64.3	(1.0)	65.5	(0.8)	20.6	(0.7)	30.5	(0.8)	27.1	(0.7)	51.7	(0.9)
	Finlande	75.1	(0.7)	65.9	(0.9)	27.2	(0.7)	14.5	(0.6)	85.1	(0.7)	64.9	(0.8)	60.1	(0.9)	26.1	(0.8)	15.5	(0.5)	75.4	(0.8)
	France	62.3	(0.9)	32.6	(0.9)	23.4	(0.7)	20.6	(0.6)	47.3	(1.0)	62.5	(0.8)	30.4	(0.8)	28.9	(1.0)	12.0	(0.5)	46.7	(1.1)
	Allemagne	65.7	(1.0)	11.8	(0.5)	26.8	(0.7)	16.8	(0.6)	62.9	(1.0)	54.9	(0.8)	11.3	(0.5)	32.8	(0.8)	17.2	(0.8)	61.8	(1.0)
	Grèce	60.8	(0.9)	23.1	(0.8)	23.6	(0.8)	26.4	(1.0)	46.2	(0.9)	60.5	(0.9)	24.7	(0.7)	21.5	(0.7)	7.2	(0.4)	42.8	(0.9)
	Hongrie	71.8	(0.9)	18.0	(0.7)	25.1	(1.1)	31.6	(0.8)	60.8	(1.2)	60.7	(1.0)	26.6	(0.8)	31.5	(1.0)	34.9	(0.8)	71.8	(0.9)
	Islande	79.1	(0.6)	49.5	(0.7)	22.0	(0.7)	18.0	(0.6)	89.2	(0.6)	58.2	(0.9)	30.9	(0.8)	27.3	(0.7)	17.1	(0.7)	82.0	(0.7)
	Irlande	61.5	(0.9)	8.6	(0.6)	26.2	(0.9)	14.8	(0.7)	75.2	(0.8)	57.1	(0.9)	7.5	(0.5)	30.3	(1.0)	16.0	(0.7)	67.5	(0.9)
	Israël	48.9	(1.2)	28.1	(1.5)	33.9	(2.1)	26.5	(1.8)	79.6	(1.0)	38.8	(0.9)	17.5	(0.6)	29.7	(0.7)	26.5	(1.0)	74.7	(0.8)
	Italie	66.1	(0.9)	27.7	(0.9)	31.7	(0.9)	14.1	(0.6)	61.1	(0.8)	48.8	(0.5)	17.4	(0.3)	35.0	(0.5)	4.9	(0.2)	53.4	(0.5)
	Japon	81.8	(0.7)	83.8	(0.7)	27.5	(0.8)	9.8	(0.5)	69.9	(1.1)	64.5	(0.8)	72.4	(0.8)	42.0	(1.1)	11.1	(0.4)	57.6	(0.9)
	Corée	39.3	(0.8)	62.7	(1.2)	34.9	(0.8)	23.1	(0.6)	69.7	(0.9)	21.2	(0.6)	40.5	(1.0)	46.6	(0.8)	30.0	(0.9)	45.1	(1.2)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68.7	(0.8)	20.3	(0.7)	28.8	(0.7)	19.3	(0.5)	70.7	(0.6)
	Mexique	46.3	(1.3)	24.8	(0.8)	36.4	(0.9)	22.2	(0.7)	46.1	(1.6)	46.9	(0.5)	27.1	(0.4)	37.9	(0.4)	18.7	(0.3)	47.8	(0.5)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	57.2	(1.4)	23.1	(0.9)	21.5	(1.0)	12.6	(0.6)	48.5	(1.5)
	Nouvelle-Zélande	70.3	(0.8)	11.6	(0.6)	34.8	(0.8)	25.2	(0.8)	66.4	(0.9)	53.1	(1.0)	11.6	(0.5)	44.3	(0.8)	25.4	(0.7)	53.1	(0.9)
	Norvège	69.2	(0.9)	57.7	(0.9)	24.3	(0.8)	21.2	(0.6)	84.4	(0.7)	60.6	(0.9)	42.2	(0.9)	26.3	(0.8)	27.2	(0.8)	73.4	(0.8)
	Pologne	70.8	(1.0)	10.7	(0.7)	18.7	(1.0)	17.2	(0.7)	74.2	(1.0)	65.8	(0.7)	11.3	(0.5)	20.1	(0.7)	20.8	(0.8)	79.1	(0.6)
	Portugal	71.5	(0.9)	24.4	(0.7)	32.0	(0.7)	13.1	(0.7)	52.8	(1.0)	63.8	(0.7)	18.6	(0.5)	28.0	(0.6)	14.2	(0.5)	51.5	(0.7)
	Espagne	61.3	(0.7)	18.7	(0.7)	25.1	(0.7)	23.0	(0.8)	46.4	(1.1)	51.3	(0.7)	12.0	(0.4)	30.1	(0.5)	18.3	(0.4)	45.1	(0.7)
	Suède	68.3	(0.8)	35.9	(0.8)	33.6	(0.8)	12.7	(0.6)	82.6	(0.6)	58.2	(0.9)	22.5	(0.7)	32.4	(0.9)	9.9	(0.6)	71.6	(0.9)
	Suisse	66.5	(0.7)	26.2	(0.8)	30.3	(0.9)	16.8	(0.6)	66.1	(1.0)	66.8	(0.7)	24.1	(0.6)	30.1	(0.7)	15.0	(0.5)	79.5	(0.8)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	59.6	(0.8)	7.8	(0.4)	31.5	(0.7)	19.5	(0.5)	61.2	(0.8)
	États-Unis	68.1	(1.4)	11.4	(1.1)	28.2	(1.1)	18.4	(1.0)	56.0	(1.4)	46.8	(0.7)	10.4	(0.6)	36.6	(1.1)	20.5	(0.8)	37.0	(1.0)
	Moyenne OCDE26	65.8	(0.2)	31.0	(0.2)	28.4	(0.2)	19.4	(0.2)	64.5	(0.2)	55.9	(0.2)	24.3	(0.1)	31.5	(0.2)	18.1	(0.1)	59.4	(0.2)
Partenaires	**Albanie**	54.2	(1.2)	31.9	(1.4)	51.9	(1.1)	18.4	(0.7)	52.7	(0.9)	44.6	(1.1)	43.7	(1.2)	53.7	(1.1)	22.1	(0.8)	60.2	(1.2)
	Argentine	62.5	(2.0)	29.9	(1.6)	28.5	(1.3)	27.3	(1.7)	58.9	(1.9)	52.6	(0.9)	29.3	(0.9)	26.9	(0.9)	28.5	(0.9)	49.0	(1.1)
	Brésil	60.0	(0.9)	29.9	(1.1)	32.3	(1.0)	36.3	(1.0)	50.8	(1.4)	48.9	(0.6)	33.5	(0.7)	35.7	(0.6)	15.1	(0.4)	44.3	(0.8)
	Bulgarie	70.5	(1.0)	18.3	(0.8)	32.9	(1.0)	34.4	(0.9)	82.8	(0.9)	61.8	(1.1)	17.7	(0.8)	34.3	(1.5)	29.6	(1.0)	57.2	(1.1)
	Hong-Kong (Chine)	68.7	(0.6)	42.2	(1.0)	35.1	(1.0)	36.3	(0.8)	88.0	(0.6)	48.5	(0.9)	30.4	(0.8)	48.5	(0.8)	35.0	(0.9)	84.1	(0.7)
	Indonésie	49.3	(1.2)	40.0	(1.2)	36.6	(1.1)	21.9	(0.9)	67.1	(1.0)	55.2	(1.2)	52.3	(0.9)	59.3	(1.0)	36.1	(1.2)	65.4	(1.1)
	Lettonie	76.4	(0.9)	14.0	(0.9)	31.3	(1.0)	18.1	(1.5)	76.5	(1.0)	71.1	(1.1)	9.5	(0.6)	32.8	(1.1)	25.9	(0.8)	65.2	(1.0)
	Liechtenstein	70.5	(2.5)	14.9	(2.1)	25.9	(2.5)	15.2	(2.0)	67.3	(2.7)	64.8	(2.6)	20.9	(2.1)	28.3	(2.3)	14.9	(2.0)	72.1	(2.4)
	Pérou	38.2	(1.2)	36.8	(1.0)	41.5	(0.9)	39.2	(0.9)	64.0	(1.0)	47.9	(0.9)	48.6	(0.7)	55.4	(0.9)	39.9	(0.8)	73.9	(1.0)
	Roumanie	63.0	(1.2)	11.5	(0.6)	43.9	(0.9)	27.4	(1.0)	52.0	(1.0)	62.7	(1.0)	11.9	(0.5)	31.8	(1.0)	22.8	(0.6)	50.3	(1.4)
	Fédération de Russie	74.8	(0.8)	24.8	(1.3)	53.4	(1.0)	48.6	(0.8)	76.1	(0.9)	67.3	(0.9)	17.3	(0.9)	58.7	(1.0)	26.3	(0.7)	64.1	(1.1)
	Thaïlande	37.9	(1.0)	60.6	(1.1)	50.5	(1.0)	46.3	(1.1)	73.5	(1.4)	53.1	(1.0)	72.2	(0.8)	65.1	(0.8)	50.5	(0.7)	72.0	(0.9)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

[Partie 2/2]

Pourcentage d'élèves selon les différents types de lecture lors des cycles PISA 2000 et 2009

Pourcentage d'élèves ayant déclaré avoir les lectures suivantes par envie « plusieurs fois par mois » ou « plusieurs fois par semaine »

Tableau V.5.6

		Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)									
		Magazines		Bandes dessinées		Livres de fiction (romans, nouvelles, récits)		Livres documentaires		Journaux	
		Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
OCDE	Australie	**-13.2**	(1.1)	**-1.4**	(0.7)	**7.0**	(1.4)	0.4	(0.9)	**-12.1**	(1.3)
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	**-2.3**	(1.1)	**-6.6**	(1.1)	1.7	(1.1)	**-2.5**	(0.9)	**4.2**	(1.1)
	Canada	**-18.9**	(0.6)	**-1.9**	(0.6)	**11.1**	(0.8)	**3.2**	(0.6)	**-9.7**	(0.9)
	Chili	**-5.9**	(1.1)	**-8.8**	(1.0)	1.8	(1.2)	**-8.5**	(0.9)	0.5	(1.4)
	République tchèque	**-11.0**	(1.0)	-1.6	(0.9)	**-11.5**	(1.1)	-1.2	(0.8)	**3.9**	(1.2)
	Danemark	**-8.5**	(1.1)	**-41.2**	(1.2)	-1.3	(1.2)	-0.7	(1.2)	**-12.5**	(1.4)
	Finlande	**-10.2**	(1.1)	**-5.8**	(1.3)	-1.1	(1.1)	1.0	(0.8)	**-9.7**	(1.0)
	France	0.2	(1.2)	-2.2	(1.2)	**5.5**	(1.2)	**-8.6**	(0.8)	-0.6	(1.5)
	Allemagne	**-10.8**	(1.3)	-0.5	(0.7)	**6.0**	(1.1)	0.3	(1.0)	-1.1	(1.4)
	Grèce	-0.3	(1.2)	1.6	(1.1)	-2.1	(1.1)	**-19.3**	(1.0)	**-3.4**	(1.3)
	Hongrie	**-11.1**	(1.3)	**8.6**	(1.0)	**6.3**	(1.5)	**3.3**	(1.2)	**10.9**	(1.5)
	Islande	**-20.9**	(1.1)	**-18.5**	(1.1)	**5.3**	(1.0)	-0.9	(0.9)	**-7.3**	(0.9)
	Irlande	**-4.4**	(1.2)	-1.1	(0.7)	**4.1**	(1.4)	1.2	(1.0)	**-7.8**	(1.2)
	Israël	**-10.2**	(1.5)	**-10.6**	(1.6)	-4.2	(2.2)	0.0	(2.0)	**-4.8**	(1.2)
	Italie	**-17.2**	(1.0)	**-10.3**	(0.9)	**3.3**	(1.1)	**-9.1**	(0.6)	**-7.7**	(1.0)
	Japon	**-17.3**	(1.0)	**-11.5**	(1.0)	**14.5**	(1.3)	**1.3**	(0.7)	**-12.3**	(1.4)
	Corée	**-18.1**	(1.0)	**-22.2**	(1.5)	**11.8**	(1.1)	**6.9**	(1.1)	**-24.6**	(1.5)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	0.6	(1.3)	**2.3**	(0.9)	1.5	(0.9)	**-3.5**	(0.8)	1.7	(1.7)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	**-17.2**	(1.3)	0.0	(0.8)	**9.4**	(1.2)	0.2	(1.1)	**-13.3**	(1.3)
	Norvège	**-8.7**	(1.3)	**-15.6**	(1.3)	2.1	(1.1)	**6.0**	(1.0)	**-11.0**	(1.1)
	Pologne	**-5.0**	(1.2)	0.5	(0.9)	1.4	(1.3)	**3.6**	(1.1)	**4.9**	(1.1)
	Portugal	**-7.7**	(1.2)	**-5.8**	(0.9)	**-3.9**	(1.0)	1.1	(0.8)	-1.3	(1.2)
	Espagne	**-9.9**	(1.0)	**-6.6**	(0.8)	**5.0**	(0.8)	**-4.7**	(0.9)	-1.3	(1.3)
	Suède	**-10.1**	(1.2)	**-13.5**	(1.1)	-1.2	(1.2)	**-2.7**	(0.8)	**-11.0**	(1.1)
	Suisse	0.3	(1.0)	**-2.1**	(1.0)	-0.2	(1.2)	**-1.8**	(0.7)	**13.4**	(1.3)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	**-21.4**	(1.6)	-1.0	(1.3)	**8.4**	(1.6)	2.1	(1.2)	**-19.0**	(1.8)
	Moyenne OCDE26	**-10.0**	(0.2)	**-6.8**	(0.2)	**3.1**	(0.2)	**-1.3**	(0.2)	**-5.0**	(0.3)
Partenaires	Albanie	**-9.5**	(1.6)	**11.8**	(1.8)	1.7	(1.6)	**3.7**	(1.1)	**7.4**	(1.5)
	Argentine	**-10.0**	(2.2)	-0.6	(1.9)	-1.6	(1.6)	1.2	(1.9)	**-9.9**	(2.2)
	Brésil	**-11.0**	(1.1)	**3.6**	(1.3)	**3.4**	(1.2)	**-21.2**	(1.1)	**-6.5**	(1.6)
	Bulgarie	**-8.7**	(1.4)	-0.6	(1.1)	1.3	(1.8)	**-4.8**	(1.3)	**-25.6**	(1.4)
	Hong-Kong (Chine)	**-20.2**	(1.1)	**-11.8**	(1.3)	**13.4**	(1.3)	-1.3	(1.2)	**-3.9**	(1.0)
	Indonésie	**5.9**	(1.7)	**12.3**	(1.5)	**22.7**	(1.5)	**14.2**	(1.5)	-1.6	(1.5)
	Lettonie	**-5.4**	(1.4)	**-4.5**	(1.1)	1.5	(1.6)	**7.8**	(1.7)	**-11.3**	(1.4)
	Liechtenstein	-5.7	(3.6)	**6.0**	(3.0)	2.4	(3.4)	-0.4	(2.8)	4.8	(3.6)
	Pérou	**9.6**	(1.5)	**11.8**	(1.2)	**13.9**	(1.3)	0.8	(1.2)	**10.0**	(1.4)
	Roumanie	-0.3	(1.6)	0.4	(0.8)	**-12.1**	(1.4)	**-4.6**	(1.2)	-1.7	(1.8)
	Fédération de Russie	**-7.5**	(1.2)	**-7.5**	(1.6)	**5.3**	(1.5)	**-22.3**	(1.0)	**-12.0**	(1.5)
	Thaïlande	**15.1**	(1.4)	**11.5**	(1.4)	**14.6**	(1.3)	**4.3**	(1.3)	-1.6	(1.7)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 1/4]

Pourcentage d'élèves selon les différents types de lectures et le sexe lors des cycles PISA 2000 et 2009

Pourcentage de garçons et de filles ayant déclaré avoir les lectures suivantes par envie « plusieurs fois par mois » ou « plusieurs fois par semaine »

Tableau V.5.7

		Garçons																			
		PISA 2000										PISA 2009									
		Magazines		Bandes dessinées		Livres de fiction		Livres documentaires		Journaux		Magazines		Bandes dessinées		Livres de fiction		Livres documentaires		Journaux	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	**Australie**	64.0	(1.2)	15.1	(0.9)	23.2	(1.2)	19.4	(1.1)	68.3	(1.5)	47.1	(0.8)	11.6	(0.4)	28.3	(0.8)	18.9	(0.6)	58.1	(0.9)
	Autriche	72.6	(1.0)	22.6	(1.0)	11.2	(0.8)	23.4	(0.9)	72.2	(1.3)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	64.1	(1.1)	43.3	(1.0)	13.5	(1.1)	14.6	(0.8)	50.5	(0.8)	57.4	(1.0)	39.7	(0.9)	15.2	(0.6)	13.9	(0.7)	57.8	(1.2)
	Canada	62.2	(0.6)	19.9	(0.5)	23.0	(0.6)	14.9	(0.4)	60.4	(0.7)	39.7	(0.7)	18.2	(0.6)	29.5	(0.8)	18.6	(0.6)	52.2	(1.0)
	Chili	48.7	(1.2)	31.5	(1.3)	20.9	(1.1)	21.6	(1.1)	55.0	(1.5)	39.2	(1.1)	22.9	(0.8)	22.0	(0.8)	12.7	(0.7)	58.3	(1.4)
	République tchèque	75.4	(0.9)	21.2	(1.1)	11.5	(0.7)	14.7	(0.8)	69.9	(1.0)	63.1	(1.0)	18.3	(1.0)	7.7	(0.6)	11.4	(0.8)	68.4	(1.2)
	Danemark	69.1	(1.1)	65.9	(1.1)	20.9	(1.0)	29.3	(1.3)	68.7	(1.2)	55.0	(1.1)	27.9	(1.2)	22.8	(1.0)	27.7	(0.9)	57.6	(1.1)
	Finlande	66.8	(1.0)	75.2	(1.1)	12.2	(0.7)	17.9	(0.9)	84.8	(0.9)	53.8	(1.3)	70.0	(1.1)	13.0	(0.7)	19.3	(0.7)	76.0	(1.1)
	France	63.0	(1.2)	42.8	(1.3)	17.7	(0.9)	21.8	(0.9)	48.6	(1.3)	56.5	(1.2)	40.6	(1.3)	21.1	(1.1)	15.0	(0.8)	51.4	(1.4)
	Allemagne	63.2	(1.4)	17.2	(1.0)	13.8	(0.8)	18.6	(1.0)	65.6	(1.4)	53.4	(1.2)	16.2	(0.7)	20.4	(1.0)	21.9	(1.1)	67.3	(1.2)
	Grèce	60.8	(1.2)	27.4	(1.1)	15.6	(1.0)	26.1	(1.2)	62.2	(1.3)	55.2	(1.1)	30.5	(1.0)	12.6	(0.8)	6.0	(0.5)	58.7	(1.2)
	Hongrie	67.8	(1.3)	19.0	(1.0)	15.0	(1.2)	35.4	(1.3)	61.5	(1.7)	56.0	(1.2)	28.3	(1.0)	24.1	(1.3)	35.7	(1.2)	66.7	(1.2)
	Islande	76.5	(1.0)	55.1	(1.2)	13.9	(0.8)	13.8	(0.7)	89.9	(0.8)	48.8	(1.3)	35.1	(1.2)	18.9	(0.8)	13.0	(0.8)	80.9	(1.0)
	Irlande	58.0	(1.3)	10.8	(0.8)	18.2	(1.3)	11.6	(0.9)	78.1	(1.0)	45.6	(1.2)	10.2	(0.8)	24.4	(1.4)	15.0	(1.0)	73.4	(1.2)
	Israël	41.2	(1.4)	25.7	(1.7)	26.0	(1.9)	22.8	(1.7)	79.2	(1.6)	29.6	(1.3)	14.0	(0.8)	19.2	(1.1)	25.1	(1.4)	71.4	(1.0)
	Italie	59.5	(1.3)	32.8	(1.2)	23.4	(0.8)	15.1	(0.8)	66.0	(1.2)	42.2	(0.6)	23.1	(0.5)	24.9	(0.6)	4.3	(0.2)	58.1	(0.7)
	Japon	82.7	(0.9)	88.2	(0.8)	24.9	(1.0)	9.7	(0.6)	74.0	(1.2)	60.8	(1.1)	81.4	(0.7)	36.7	(1.2)	10.6	(0.6)	61.9	(1.1)
	Corée	40.8	(1.1)	71.0	(1.3)	35.8	(1.0)	22.4	(0.8)	73.4	(1.2)	17.2	(0.8)	49.8	(1.4)	40.8	(1.1)	27.4	(1.3)	46.6	(1.5)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	64.2	(1.2)	26.3	(1.1)	16.8	(0.8)	24.9	(0.8)	73.5	(0.8)
	Mexique	43.8	(1.5)	30.5	(1.1)	32.9	(1.1)	23.2	(1.1)	47.7	(1.8)	42.8	(0.7)	31.8	(0.6)	31.1	(0.7)	18.4	(0.5)	51.6	(0.7)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	46.2	(1.8)	31.6	(1.4)	10.1	(0.7)	8.2	(0.7)	54.7	(1.9)
	Nouvelle-Zélande	70.5	(1.2)	16.5	(1.0)	26.8	(1.0)	25.7	(1.1)	68.0	(1.2)	47.6	(1.2)	14.9	(0.8)	34.8	(1.1)	24.1	(1.0)	54.3	(1.2)
	Norvège	61.4	(1.3)	67.7	(1.3)	12.6	(0.8)	24.4	(1.0)	85.8	(0.9)	49.6	(1.2)	50.5	(1.3)	16.9	(0.8)	28.0	(1.1)	75.6	(1.0)
	Pologne	67.0	(1.5)	13.5	(0.9)	10.6	(0.9)	17.0	(1.0)	69.7	(1.3)	56.9	(1.1)	14.1	(0.8)	11.5	(0.7)	17.9	(1.0)	76.1	(0.8)
	Portugal	64.4	(1.5)	26.9	(1.1)	19.5	(1.1)	7.4	(0.6)	67.9	(1.5)	56.1	(0.9)	23.7	(0.8)	16.4	(0.8)	10.4	(0.5)	66.2	(1.0)
	Espagne	56.1	(1.3)	26.4	(1.1)	18.2	(0.8)	20.7	(1.2)	56.1	(1.2)	46.0	(0.8)	16.7	(0.6)	21.4	(0.7)	13.4	(0.6)	58.1	(0.9)
	Suède	61.5	(1.1)	46.5	(1.1)	22.5	(1.2)	13.9	(0.8)	83.2	(0.9)	49.7	(1.2)	28.7	(1.1)	20.1	(0.9)	9.3	(0.7)	71.4	(1.1)
	Suisse	64.2	(1.2)	33.3	(1.2)	15.0	(1.0)	18.8	(0.8)	71.0	(1.1)	61.0	(1.0)	30.8	(0.9)	19.1	(0.8)	19.6	(0.8)	81.1	(1.0)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48.1	(0.9)	10.5	(0.6)	23.8	(1.0)	18.8	(0.9)	67.7	(1.1)
	États-Unis	62.5	(2.0)	15.7	(1.5)	22.0	(1.4)	16.0	(1.3)	56.4	(1.9)	44.3	(1.2)	12.7	(0.9)	27.8	(1.2)	18.5	(1.0)	41.2	(1.1)
	Moyenne OCDE26	62.1	(0.2)	36.1	(0.2)	19.6	(0.2)	19.1	(0.2)	67.8	(0.3)	49.0	(0.2)	29.3	(0.2)	22.3	(0.2)	17.5	(0.2)	63.1	(0.2)
Partenaires	**Albanie**	48.0	(1.9)	30.6	(1.6)	41.5	(1.7)	18.7	(1.3)	58.7	(1.4)	37.3	(1.3)	47.0	(1.6)	40.5	(1.5)	20.1	(1.1)	61.4	(1.3)
	Argentine	55.6	(2.1)	30.1	(1.8)	20.8	(1.6)	21.9	(1.6)	58.2	(2.1)	41.6	(1.2)	28.0	(1.3)	19.4	(1.0)	22.4	(1.3)	53.4	(1.5)
	Brésil	46.3	(1.3)	31.1	(1.5)	16.5	(0.9)	33.9	(1.4)	50.7	(1.6)	36.7	(0.8)	35.5	(0.9)	21.2	(0.6)	13.3	(0.6)	46.2	(1.2)
	Bulgarie	64.4	(1.4)	19.2	(1.0)	22.5	(1.0)	29.5	(1.2)	79.2	(1.1)	49.1	(1.3)	19.7	(1.2)	25.1	(1.5)	29.3	(1.5)	54.7	(1.7)
	Hong-Kong (Chine)	66.3	(0.9)	54.8	(1.3)	27.8	(1.3)	35.1	(1.2)	86.8	(0.8)	46.9	(1.2)	37.6	(1.2)	41.9	(1.0)	36.3	(1.2)	84.0	(1.0)
	Indonésie	43.9	(1.3)	38.1	(1.5)	31.1	(1.1)	20.5	(1.2)	68.6	(1.3)	51.4	(1.3)	51.3	(1.1)	51.6	(1.3)	31.1	(1.3)	67.7	(1.4)
	Lettonie	67.9	(1.4)	15.8	(1.0)	21.1	(1.3)	18.0	(2.0)	73.1	(1.5)	61.9	(1.3)	12.0	(0.9)	23.3	(1.3)	20.5	(0.9)	63.5	(1.3)
	Liechtenstein	70.4	(3.6)	21.0	(3.1)	16.1	(3.4)	13.4	(3.0)	77.0	(3.6)	57.7	(3.7)	26.2	(3.2)	20.1	(2.8)	17.7	(2.8)	75.0	(3.3)
	Pérou	40.3	(1.5)	38.7	(1.3)	38.7	(1.1)	39.1	(1.5)	65.8	(1.3)	44.6	(1.2)	48.1	(1.1)	48.3	(1.3)	37.9	(1.0)	74.7	(1.1)
	Roumanie	58.8	(1.7)	12.8	(0.8)	36.7	(1.6)	28.0	(1.4)	54.2	(1.5)	52.5	(1.4)	11.7	(0.7)	22.7	(1.0)	22.1	(0.9)	54.1	(1.5)
	Fédération de Russie	67.3	(1.2)	24.5	(1.5)	42.2	(1.3)	43.2	(1.2)	73.8	(1.1)	58.6	(1.3)	18.7	(1.2)	49.7	(1.6)	25.8	(0.8)	62.6	(1.1)
	Thaïlande	29.7	(1.3)	57.8	(1.9)	43.6	(1.4)	40.7	(1.9)	66.3	(2.1)	41.0	(1.2)	67.2	(1.2)	53.5	(1.2)	45.5	(1.1)	70.4	(1.1)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

[Partie 2/4]

Pourcentage d'élèves selon les différents types de lectures et le sexe lors des cycles PISA 2000 et 2009

Pourcentage de garçons et de filles ayant déclaré avoir les lectures suivantes par envie « plusieurs fois par mois » ou « plusieurs fois par semaine »

Tableau V.5.7

		Garçons									
		Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)									
		Magazines		Bandes dessinées		Livres de fiction		Livres documentaires		Journaux	
		Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
OCDE	Australie	**-16.9**	(1.5)	**-3.5**	(1.0)	**5.1**	(1.4)	-0.6	(1.3)	**-10.1**	(1.8)
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	**-6.8**	(1.4)	**-3.6**	(1.3)	1.8	(1.3)	-0.7	(1.1)	**7.3**	(1.5)
	Canada	**-22.5**	(1.0)	**-1.7**	(0.8)	**6.5**	(1.0)	**3.7**	(0.7)	**-8.2**	(1.2)
	Chili	**-9.6**	(1.6)	**-8.7**	(1.5)	1.1	(1.3)	**-8.8**	(1.3)	3.3	(2.1)
	République tchèque	**-12.3**	(1.3)	-2.9	(1.5)	**-3.8**	(0.9)	**-3.4**	(1.1)	-1.5	(1.6)
	Danemark	**-14.2**	(1.5)	**-38.0**	(1.7)	2.0	(1.4)	-1.6	(1.6)	**-11.1**	(1.7)
	Finlande	**-13.0**	(1.6)	**-5.2**	(1.6)	0.8	(1.0)	1.4	(1.1)	**-8.8**	(1.4)
	France	**-6.6**	(1.7)	-2.1	(1.8)	**3.4**	(1.4)	**-6.8**	(1.2)	2.8	(2.0)
	Allemagne	**-9.7**	(1.9)	-1.0	(1.3)	**6.7**	(1.2)	**3.4**	(1.5)	1.7	(1.8)
	Grèce	**-5.6**	(1.6)	**3.1**	(1.5)	**-2.9**	(1.2)	**-20.2**	(1.3)	**-3.5**	(1.8)
	Hongrie	**-11.8**	(1.8)	**9.3**	(1.5)	**9.2**	(1.8)	0.3	(1.8)	**5.2**	(2.1)
	Islande	**-27.7**	(1.6)	**-20.0**	(1.7)	**4.9**	(1.2)	-0.8	(1.0)	**-8.9**	(1.3)
	Irlande	**-12.4**	(1.8)	-0.6	(1.1)	**6.2**	(1.9)	**3.3**	(1.3)	**-4.6**	(1.6)
	Israël	**-11.6**	(1.9)	**-11.7**	(1.9)	**-6.8**	(2.2)	2.3	(2.2)	**-7.8**	(1.9)
	Italie	**-17.4**	(1.4)	**-9.7**	(1.3)	1.5	(1.0)	**-10.8**	(0.8)	**-7.9**	(1.4)
	Japon	**-21.9**	(1.5)	**-6.7**	(1.1)	**11.8**	(1.6)	0.9	(0.9)	**-12.1**	(1.6)
	Corée	**-23.6**	(1.4)	**-21.2**	(1.9)	**5.0**	(1.5)	**5.0**	(1.5)	**-26.8**	(1.9)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	-0.9	(1.7)	1.3	(1.3)	-1.8	(1.3)	**-4.8**	(1.2)	**3.9**	(2.0)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	**-22.9**	(1.7)	-1.6	(1.3)	**8.0**	(1.5)	-1.6	(1.5)	**-13.7**	(1.7)
	Norvège	**-11.7**	(1.8)	**-17.1**	(1.8)	**4.3**	(1.1)	**3.6**	(1.4)	**-10.2**	(1.3)
	Pologne	**-10.1**	(1.9)	0.7	(1.2)	0.9	(1.2)	0.9	(1.4)	**6.4**	(1.6)
	Portugal	**-8.3**	(1.7)	**-3.2**	(1.4)	**-3.1**	(1.3)	**3.0**	(0.8)	-1.8	(1.8)
	Espagne	**-10.1**	(1.5)	**-9.7**	(1.2)	**3.2**	(1.1)	**-7.3**	(1.3)	2.0	(1.5)
	Suède	**-11.9**	(1.6)	**-17.8**	(1.6)	-2.3	(1.5)	**-4.6**	(1.1)	**-11.9**	(1.4)
	Suisse	**-3.2**	(1.5)	-2.5	(1.5)	**4.1**	(1.3)	0.9	(1.1)	**10.1**	(1.5)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	**-18.2**	(2.3)	-3.1	(1.7)	**5.8**	(1.9)	2.4	(1.6)	**-15.2**	(2.2)
	Moyenne OCDE26	**-13.1**	(0.3)	**-6.8**	(0.3)	**2.8**	(0.3)	**-1.6**	(0.3)	**-4.7**	(0.3)
Partenaires	Albanie	**-10.7**	(2.3)	**16.5**	(2.3)	-0.9	(2.3)	1.4	(1.7)	2.8	(1.9)
	Argentine	**-14.1**	(2.4)	-2.2	(2.2)	-1.4	(1.9)	0.5	(2.1)	-4.8	(2.6)
	Brésil	**-9.7**	(1.5)	**4.4**	(1.7)	**4.6**	(1.1)	**-20.6**	(1.5)	**-4.5**	(2.0)
	Bulgarie	**-15.3**	(2.0)	0.4	(1.5)	2.6	(1.8)	-0.2	(1.9)	**-24.5**	(2.0)
	Hong-Kong (Chine)	**-19.4**	(1.5)	**-17.2**	(1.8)	**14.1**	(1.7)	1.1	(1.7)	**-2.8**	(1.2)
	Indonésie	**7.5**	(1.8)	**13.1**	(1.9)	**20.5**	(1.7)	**10.6**	(1.7)	-0.9	(1.9)
	Lettonie	**-6.0**	(1.9)	**-3.8**	(1.4)	2.3	(1.8)	2.5	(2.2)	**-9.6**	(2.0)
	Liechtenstein	**-12.7**	(5.2)	5.2	(4.5)	4.1	(4.4)	4.3	(4.1)	-2.0	(4.9)
	Pérou	**4.3**	(1.9)	**9.5**	(1.6)	**9.7**	(1.7)	-1.2	(1.8)	**8.9**	(1.7)
	Roumanie	**-6.3**	(2.2)	-1.0	(1.1)	**-14.0**	(1.9)	**-6.0**	(1.7)	-0.1	(2.2)
	Fédération de Russie	**-8.7**	(1.7)	**-5.9**	(1.9)	**7.5**	(2.0)	**-17.5**	(1.4)	**-11.2**	(1.5)
	Thaïlande	**11.2**	(1.7)	**9.4**	(2.2)	**10.0**	(1.8)	**4.8**	(2.2)	4.1	(2.4)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 3/4]

Pourcentage d'élèves selon les différents types de lectures et le sexe lors des cycles PISA 2000 et 2009

Pourcentage de garçons et de filles ayant déclaré avoir les lectures suivantes par envie « plusieurs fois par mois » ou « plusieurs fois par semaine »

Tableau V.5.7

		Filles																			
		PISA 2000										PISA 2009									
		Magazines		Bandes dessinées		Livres de fiction		Livres documentaires		Journaux		Magazines		Bandes dessinées		Livres de fiction		Livres documentaires		Journaux	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	**Australie**	62.2	(1.2)	5.3	(0.6)	40.2	(1.6)	19.7	(1.1)	63.2	(1.3)	52.7	(0.7)	6.6	(0.5)	47.8	(0.8)	21.1	(0.5)	49.5	(0.9)
	Autriche	69.3	(1.1)	10.1	(0.6)	37.6	(1.1)	13.5	(0.7)	71.7	(1.3)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	72.3	(1.2)	33.0	(1.0)	28.8	(1.0)	17.8	(0.8)	41.4	(1.0)	74.4	(0.8)	23.7	(0.9)	29.9	(1.0)	13.5	(0.7)	42.8	(1.0)
	Canada	71.8	(0.6)	12.7	(0.5)	38.8	(0.7)	18.5	(0.5)	54.8	(0.6)	56.5	(0.8)	10.6	(0.5)	54.5	(0.8)	21.3	(0.6)	43.7	(0.9)
	Chili	61.5	(1.0)	28.2	(0.9)	35.8	(1.1)	27.7	(0.9)	60.7	(1.3)	60.4	(0.9)	18.9	(0.7)	39.6	(1.1)	20.1	(0.9)	58.7	(1.0)
	République tchèque	82.8	(0.8)	13.3	(0.7)	44.6	(1.3)	11.8	(0.7)	55.3	(1.1)	74.2	(1.0)	12.2	(0.7)	28.5	(1.2)	12.7	(0.7)	63.4	(1.0)
	Danemark	79.1	(1.1)	57.8	(1.2)	43.0	(1.3)	26.2	(1.2)	59.7	(1.4)	75.9	(1.0)	13.5	(0.8)	38.1	(1.1)	26.6	(1.0)	45.9	(1.2)
	Finlande	83.0	(0.8)	57.2	(1.0)	41.2	(1.1)	11.2	(0.7)	85.3	(0.8)	76.0	(0.9)	50.3	(1.2)	39.2	(1.2)	11.7	(0.6)	74.8	(0.9)
	France	61.5	(1.1)	23.1	(0.9)	28.7	(0.9)	19.5	(0.8)	46.1	(1.3)	68.2	(1.1)	20.7	(0.9)	36.2	(1.3)	9.1	(0.7)	42.3	(1.3)
	Allemagne	68.3	(1.2)	6.7	(0.6)	39.7	(1.1)	15.3	(0.7)	60.3	(1.1)	56.3	(1.1)	6.5	(0.5)	45.1	(1.1)	12.4	(0.8)	56.3	(1.3)
	Grèce	60.8	(1.4)	18.8	(1.0)	31.6	(1.1)	26.7	(1.2)	30.2	(1.3)	65.6	(1.1)	19.1	(0.9)	30.1	(0.9)	8.3	(0.7)	27.6	(1.3)
	Hongrie	75.9	(1.1)	16.9	(1.0)	35.4	(1.5)	27.7	(1.0)	60.4	(1.4)	65.4	(1.3)	24.9	(1.1)	38.9	(1.3)	34.1	(1.1)	76.9	(1.2)
	Islande	81.5	(1.0)	43.9	(1.0)	29.9	(1.0)	21.9	(0.9)	88.6	(0.8)	67.5	(1.1)	26.8	(1.1)	35.7	(1.2)	21.2	(1.1)	83.0	(0.8)
	Irlande	64.9	(1.1)	6.6	(0.7)	34.0	(1.1)	17.9	(1.0)	72.5	(1.1)	68.8	(1.3)	4.8	(0.5)	36.3	(1.3)	17.1	(0.8)	61.4	(1.3)
	Israël	54.4	(1.7)	29.7	(1.8)	39.3	(2.4)	29.0	(2.1)	79.8	(1.5)	47.4	(1.2)	20.8	(0.9)	39.5	(1.0)	27.8	(1.2)	77.8	(1.0)
	Italie	72.5	(0.9)	22.6	(0.9)	40.1	(1.2)	13.1	(0.8)	56.2	(1.4)	55.8	(0.6)	11.3	(0.3)	45.7	(0.6)	5.7	(0.3)	48.5	(0.7)
	Japon	81.0	(0.9)	79.7	(1.0)	30.1	(1.2)	9.9	(0.6)	65.9	(1.4)	68.5	(0.8)	62.7	(1.1)	47.8	(1.2)	11.7	(0.6)	53.0	(1.2)
	Corée	37.4	(1.0)	52.1	(1.4)	33.8	(1.5)	23.9	(1.0)	65.0	(1.5)	25.6	(1.0)	30.2	(1.0)	53.2	(1.2)	33.0	(1.2)	43.4	(1.8)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	73.2	(1.0)	14.2	(0.8)	41.0	(1.1)	13.6	(0.7)	67.8	(1.0)
	Mexique	48.9	(1.5)	19.1	(0.9)	39.9	(1.0)	21.2	(1.0)	44.5	(1.9)	50.9	(0.5)	22.5	(0.5)	44.4	(0.5)	18.9	(0.5)	44.1	(0.6)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	67.9	(1.4)	14.9	(1.1)	32.7	(1.5)	16.8	(1.1)	42.4	(1.6)
	Nouvelle-Zélande	70.1	(1.1)	6.7	(0.7)	42.7	(1.1)	24.6	(1.2)	65.0	(1.3)	58.8	(1.4)	8.2	(0.6)	53.9	(1.0)	26.7	(1.0)	51.9	(1.4)
	Norvège	77.6	(1.1)	47.6	(1.3)	36.3	(1.2)	17.9	(0.9)	83.1	(1.0)	72.0	(1.2)	33.4	(1.1)	36.2	(1.4)	26.5	(1.1)	71.1	(1.2)
	Pologne	74.7	(1.3)	8.0	(0.9)	26.8	(1.5)	17.3	(1.0)	78.8	(1.1)	74.7	(0.9)	8.4	(0.6)	28.6	(1.1)	23.6	(0.9)	82.1	(0.7)
	Portugal	78.1	(0.8)	22.0	(1.0)	43.4	(0.9)	18.3	(1.1)	38.9	(1.2)	71.3	(1.0)	13.7	(0.8)	39.2	(1.1)	17.8	(0.7)	37.5	(1.0)
	Espagne	66.5	(1.1)	11.2	(0.7)	31.7	(1.1)	25.2	(0.9)	37.1	(1.4)	56.8	(0.9)	7.2	(0.5)	39.0	(0.7)	23.3	(0.7)	31.8	(0.9)
	Suède	75.4	(1.0)	25.2	(1.0)	45.1	(1.1)	11.5	(0.9)	82.0	(0.9)	66.9	(1.1)	16.1	(0.9)	45.1	(1.3)	10.6	(0.8)	71.8	(1.0)
	Suisse	68.7	(1.0)	19.3	(0.8)	45.6	(1.2)	14.8	(0.7)	61.4	(1.3)	72.8	(0.9)	17.3	(0.8)	41.5	(1.1)	10.3	(0.5)	77.9	(0.9)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	70.7	(1.0)	5.2	(0.4)	38.9	(1.0)	20.1	(0.6)	54.9	(0.9)
	États-Unis	73.3	(1.5)	7.4	(1.1)	33.9	(1.5)	20.7	(1.3)	55.6	(1.8)	49.3	(1.0)	7.9	(0.6)	45.8	(1.3)	22.7	(1.1)	32.6	(1.5)
	Moyenne OCDE26	69.4	(0.2)	25.9	(0.2)	36.9	(0.2)	19.6	(0.2)	61.2	(0.2)	62.8	(0.2)	19.2	(0.2)	40.8	(0.2)	18.8	(0.2)	55.8	(0.2)
Partenaires	**Albanie**	59.7	(1.2)	33.0	(1.5)	61.1	(1.4)	18.2	(0.8)	47.5	(1.4)	52.3	(1.4)	40.2	(1.3)	67.1	(1.5)	24.3	(1.1)	58.9	(1.6)
	Argentine	67.9	(2.0)	29.7	(2.2)	34.6	(1.6)	31.5	(2.5)	59.4	(2.2)	61.8	(1.1)	30.4	(1.2)	33.4	(1.3)	33.6	(1.2)	45.3	(1.3)
	Brésil	71.5	(1.1)	28.9	(1.5)	45.7	(1.4)	38.3	(1.2)	50.9	(1.7)	59.7	(0.9)	31.7	(0.8)	48.4	(0.9)	16.6	(0.6)	42.6	(1.0)
	Bulgarie	76.8	(1.2)	17.3	(0.9)	43.5	(1.2)	39.4	(1.2)	86.5	(0.9)	75.3	(1.2)	15.6	(1.0)	43.9	(1.7)	29.9	(1.2)	59.7	(1.1)
	Hong-Kong (Chine)	71.2	(0.9)	29.6	(1.0)	42.4	(1.3)	37.5	(1.2)	89.3	(0.9)	50.3	(1.2)	22.4	(1.0)	55.8	(1.2)	33.6	(1.0)	84.3	(0.9)
	Indonésie	54.4	(1.6)	41.8	(1.5)	41.8	(1.5)	23.2	(1.1)	65.6	(1.3)	59.0	(1.6)	53.3	(1.2)	66.8	(1.3)	41.0	(1.4)	63.2	(1.3)
	Lettonie	84.5	(1.0)	12.3	(1.4)	41.0	(1.5)	18.2	(1.5)	79.7	(1.1)	80.0	(1.2)	7.1	(0.8)	42.0	(1.7)	31.2	(1.3)	66.8	(1.3)
	Liechtenstein	71.9	(3.1)	8.5	(2.4)	36.1	(3.6)	17.3	(2.8)	58.8	(4.4)	72.7	(3.4)	15.0	(2.8)	37.2	(3.9)	11.7	(2.4)	68.8	(3.4)
	Pérou	36.1	(1.7)	34.9	(1.3)	44.3	(1.3)	39.3	(1.2)	62.1	(1.5)	51.2	(1.2)	49.0	(1.2)	62.5	(1.0)	42.1	(1.2)	73.2	(1.3)
	Roumanie	66.7	(1.5)	10.4	(0.8)	50.3	(1.3)	26.8	(1.4)	50.0	(1.2)	72.4	(1.2)	12.1	(0.7)	40.5	(1.4)	23.5	(1.0)	46.7	(1.7)
	Fédération de Russie	82.1	(0.8)	25.1	(1.4)	64.3	(1.0)	53.9	(0.8)	78.4	(1.1)	75.8	(0.9)	16.0	(1.0)	67.5	(1.0)	26.8	(1.0)	65.6	(1.5)
	Thaïlande	43.6	(1.3)	62.6	(1.2)	55.3	(1.1)	50.1	(1.2)	78.5	(1.3)	62.2	(1.0)	75.9	(0.7)	73.9	(0.8)	54.4	(1.0)	73.1	(1.1)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

[Partie 4/4]

Pourcentage d'élèves selon les différents types de lectures et le sexe lors des cycles PISA 2000 et 2009

Pourcentage de garçons et de filles ayant déclaré avoir les lectures suivantes par envie « plusieurs fois par mois » ou « plusieurs fois par semaine »

Tableau V.5.7

		Filles									
		Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)									
		Magazines		Bandes dessinées		Livres de fiction		Livres documentaires		Journaux	
		Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
OCDE	**Australie**	**-9.5**	(1.4)	1.3	(0.8)	**7.6**	(1.8)	1.4	(1.2)	**-13.7**	(1.6)
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	2.1	(1.4)	**-9.3**	(1.3)	1.1	(1.4)	**-4.3**	(1.0)	1.4	(1.5)
	Canada	**-15.3**	(1.0)	**-2.1**	(0.7)	**15.7**	(1.1)	**2.7**	(0.8)	**-11.1**	(1.0)
	Chili	-1.1	(1.3)	**-9.3**	(1.2)	**3.8**	(1.5)	**-7.6**	(1.2)	-2.0	(1.6)
	République tchèque	**-8.6**	(1.2)	-1.0	(1.0)	**-16.1**	(1.7)	0.9	(1.0)	**8.1**	(1.5)
	Danemark	**-3.2**	(1.4)	**-44.2**	(1.5)	**-4.9**	(1.7)	0.4	(1.5)	**-13.8**	(1.9)
	Finlande	**-7.0**	(1.2)	**-6.9**	(1.6)	-2.1	(1.6)	0.5	(1.0)	**-10.5**	(1.2)
	France	**6.6**	(1.5)	-2.4	(1.3)	**7.5**	(1.6)	**-10.4**	(1.1)	**-3.8**	(1.8)
	Allemagne	**-11.9**	(1.6)	-0.1	(0.8)	**5.4**	(1.6)	**-2.9**	(1.1)	**-4.0**	(1.7)
	Grèce	**4.8**	(1.7)	0.2	(1.4)	-1.5	(1.5)	**-18.4**	(1.4)	-2.6	(1.8)
	Hongrie	**-10.5**	(1.7)	**8.0**	(1.5)	3.6	(2.0)	**6.4**	(1.4)	**16.5**	(1.8)
	Islande	**-14.1**	(1.5)	**-17.1**	(1.5)	**5.8**	(1.6)	-0.7	(1.4)	**-5.6**	(1.1)
	Irlande	**3.9**	(1.7)	**-1.8**	(0.8)	2.3	(1.7)	-0.8	(1.3)	**-11.1**	(1.7)
	Israël	**-7.0**	(2.1)	**-9.0**	(2.0)	0.2	(2.6)	-1.2	(2.4)	-2.0	(1.8)
	Italie	**-16.8**	(1.1)	**-11.3**	(1.0)	**5.6**	(1.3)	**-7.4**	(0.9)	**-7.7**	(1.5)
	Japon	**-12.4**	(1.2)	**-17.0**	(1.5)	**17.7**	(1.7)	**1.8**	(0.9)	**-13.0**	(1.9)
	Corée	**-11.8**	(1.4)	**-22.0**	(1.8)	**19.4**	(1.9)	**9.0**	(1.6)	**-21.6**	(2.4)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	2.0	(1.6)	**3.4**	(1.0)	**4.6**	(1.2)	**-2.3**	(1.1)	-0.4	(2.0)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	**-11.3**	(1.8)	1.5	(0.9)	**11.3**	(1.5)	2.1	(1.5)	**-13.0**	(1.9)
	Norvège	**-5.6**	(1.6)	**-14.2**	(1.7)	-0.1	(1.8)	**8.6**	(1.4)	**-11.9**	(1.6)
	Pologne	0.0	(1.6)	0.5	(1.1)	1.7	(1.9)	**6.3**	(1.3)	**3.2**	(1.4)
	Portugal	**-6.8**	(1.3)	**-8.2**	(1.2)	**-4.2**	(1.4)	-0.5	(1.3)	-1.4	(1.5)
	Espagne	**-9.7**	(1.4)	**-4.1**	(0.8)	**7.2**	(1.3)	-1.9	(1.1)	**-5.4**	(1.7)
	Suède	**-8.5**	(1.5)	**-9.1**	(1.4)	0.0	(1.7)	-0.9	(1.1)	**-10.2**	(1.4)
	Suisse	**4.1**	(1.3)	-1.9	(1.1)	**-4.1**	(1.6)	**-4.5**	(0.9)	**16.5**	(1.6)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	**-23.9**	(1.8)	0.5	(1.3)	**12.0**	(2.0)	2.1	(1.7)	**-23.0**	(2.3)
	Moyenne OCDE26	**-6.6**	(0.3)	**-6.7**	(0.3)	**3.8**	(0.3)	**-0.8**	(0.3)	**-5.5**	(0.3)
Partenaires	**Albanie**	**-7.4**	(1.9)	**7.2**	(2.0)	**6.0**	(2.0)	**6.0**	(1.4)	**11.5**	(2.1)
	Argentine	**-6.0**	(2.3)	0.8	(2.5)	-1.3	(2.1)	2.1	(2.8)	**-14.1**	(2.6)
	Brésil	**-11.8**	(1.4)	2.8	(1.7)	2.8	(1.7)	**-21.7**	(1.3)	**-8.3**	(2.0)
	Bulgarie	-1.4	(1.7)	-1.7	(1.4)	0.4	(2.1)	**-9.5**	(1.7)	**-26.7**	(1.5)
	Hong-Kong (Chine)	**-20.8**	(1.5)	**-7.2**	(1.5)	**13.4**	(1.8)	**-3.9**	(1.6)	**-5.0**	(1.3)
	Indonésie	**4.6**	(2.2)	**11.5**	(1.9)	**25.0**	(2.0)	**17.7**	(1.8)	-2.5	(1.8)
	Lettonie	**-4.5**	(1.6)	**-5.2**	(1.6)	1.0	(2.3)	**13.0**	(2.0)	**-12.8**	(1.7)
	Liechtenstein	0.8	(4.6)	6.6	(3.7)	1.2	(5.3)	-5.6	(3.7)	10.0	(5.6)
	Pérou	**15.0**	(2.1)	**14.1**	(1.8)	**18.2**	(1.6)	2.7	(1.7)	**11.1**	(2.0)
	Roumanie	**5.7**	(1.9)	1.7	(1.0)	**-9.8**	(1.9)	-3.3	(1.7)	-3.4	(2.1)
	Fédération de Russie	**-6.4**	(1.2)	**-9.1**	(1.7)	**3.2**	(1.4)	**-27.1**	(1.3)	**-12.8**	(1.9)
	Thaïlande	**18.6**	(1.6)	**13.3**	(1.4)	**18.6**	(1.4)	**4.2**	(1.5)	**-5.4**	(1.7)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 1/1]

Performance des élèves lisant des livres de fiction lors des cycles PISA 2000 et 2009

Tableau V.5.8 *Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

		PISA 2000						PISA 2009						Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)					
		Élèves lisant des livres de fiction		Élèves ne lisant pas de livres de fiction		Différence (élèves lisant des livres de fiction – élèves ne lisant pas de livres de fiction)		Élèves lisant des livres de fiction		Élèves ne lisant pas de livres de fiction		Différence (élèves lisant des livres de fiction – élèves ne lisant pas de livres de fiction)		Élèves lisant des livres de fiction		Élèves ne lisant pas de livres de fiction		Différence (élèves lisant des livres de fiction – élèves ne lisant pas de livres de fiction)	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
OCDE	**Australie**	573	(4.7)	510	(3.2)	**63**	(4.3)	564	(2.8)	488	(2.0)	**75**	(2.3)	-10	(7.3)	**-22**	(6.2)	**12**	(4.9)
	Autriche	532	(4.2)	482	(2.5)	**50**	(4.2)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	551	(7.9)	503	(3.3)	**48**	(7.3)	561	(3.1)	499	(2.4)	**62**	(3.5)	10	(9.8)	-4	(6.4)	15	(8.1)
	Canada	572	(2.0)	519	(1.6)	**53**	(2.0)	558	(1.7)	502	(1.6)	**56**	(1.8)	**-14**	(5.6)	**-17**	(5.4)	3	(2.7)
	Chili	422	(4.7)	408	(3.5)	**14**	(3.6)	462	(3.8)	446	(3.1)	**16**	(2.7)	**40**	(7.8)	**38**	(6.8)	2	(4.6)
	République tchèque	532	(3.1)	490	(2.4)	**43**	(3.2)	541	(4.1)	470	(2.9)	**71**	(4.1)	9	(7.1)	**-19**	(6.2)	**28**	(5.2)
	Danemark	535	(3.1)	484	(2.5)	**52**	(3.4)	525	(2.7)	483	(2.3)	**42**	(2.8)	-10	(6.4)	0	(6.0)	**-10**	(4.4)
	Finlande	595	(2.7)	530	(2.9)	**66**	(3.3)	590	(2.8)	517	(2.2)	**73**	(2.9)	-5	(6.3)	**-12**	(6.2)	7	(4.4)
	France	536	(3.3)	502	(2.8)	**34**	(3.4)	549	(3.9)	477	(3.6)	**72**	(4.8)	13	(7.1)	**-25**	(6.7)	**38**	(5.9)
	Allemagne	539	(3.2)	479	(2.5)	**60**	(3.1)	551	(2.9)	483	(3.0)	**69**	(3.3)	12	(6.6)	3	(6.3)	**9**	(4.5)
	Grèce	499	(6.0)	470	(4.9)	**29**	(4.5)	523	(3.5)	472	(4.9)	**50**	(4.7)	**23**	(8.5)	2	(8.5)	**21**	(6.5)
	Hongrie	514	(5.2)	471	(3.9)	**43**	(4.9)	519	(4.6)	484	(3.1)	**35**	(4.2)	5	(8.5)	12	(7.0)	-8	(6.5)
	Islande	553	(3.5)	497	(1.7)	**56**	(4.1)	549	(2.8)	484	(1.7)	**65**	(3.3)	-4	(6.7)	**-13**	(5.5)	9	(5.2)
	Irlande	567	(4.1)	515	(3.2)	**52**	(4.1)	542	(3.5)	480	(3.1)	**62**	(3.6)	**-25**	(7.3)	**-35**	(6.6)	10	(5.4)
	Israël	474	(10.2)	455	(9.1)	**19**	(7.1)	500	(4.2)	471	(3.6)	**30**	(4.3)	**26**	(12.1)	15	(11.0)	11	(8.3)
	Italie	505	(3.1)	482	(3.1)	**23**	(3.1)	517	(1.9)	471	(1.8)	**47**	(2.3)	**12**	(6.1)	-12	(6.1)	**24**	(3.9)
	Japon	550	(5.4)	515	(5.1)	**36**	(3.0)	548	(3.3)	501	(4.0)	**47**	(3.8)	-2	(8.0)	-14	(8.2)	**12**	(4.8)
	Corée	545	(2.5)	514	(2.7)	**31**	(2.3)	556	(3.1)	526	(4.0)	**30**	(2.8)	11	(6.4)	11	(6.9)	0	(3.6)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	527	(2.6)	452	(1.4)	**75**	(3.1)	m	m	m	m	m	m
	Mexique	430	(3.9)	419	(3.6)	**11**	(3.1)	424	(2.2)	429	(2.0)	**-5**	(1.6)	-7	(6.7)	10	(6.4)	**-16**	(3.5)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	552	(5.1)	501	(5.5)	**52**	(4.8)	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	565	(3.8)	516	(2.8)	**48**	(3.8)	559	(3.0)	494	(2.6)	**65**	(3.6)	-6	(6.9)	**-22**	(6.3)	**16**	(5.2)
	Norvège	557	(3.3)	494	(3.2)	**63**	(4.0)	551	(3.4)	487	(2.5)	**63**	(3.3)	-7	(6.8)	-6	(6.4)	0	(5.2)
	Pologne	509	(7.4)	479	(4.3)	**30**	(6.6)	544	(4.0)	491	(2.5)	**53**	(3.7)	**35**	(9.7)	12	(7.0)	**23**	(7.5)
	Portugal	485	(5.8)	467	(4.4)	**19**	(4.2)	518	(3.8)	479	(3.0)	**39**	(3.1)	**33**	(8.5)	12	(7.3)	**21**	(5.2)
	Espagne	521	(3.2)	486	(2.9)	**35**	(3.5)	519	(2.2)	466	(2.1)	**54**	(2.0)	-2	(6.3)	**-20**	(6.1)	**18**	(4.0)
	Suède	557	(3.1)	497	(2.3)	**60**	(3.2)	549	(3.3)	475	(2.7)	**74**	(3.1)	-7	(6.7)	**-22**	(6.0)	**15**	(4.5)
	Suisse	532	(5.8)	483	(3.6)	**49**	(4.5)	550	(3.3)	480	(2.4)	**70**	(2.9)	**18**	(8.3)	-2	(6.6)	**20**	(5.4)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	542	(3.0)	475	(2.3)	**67**	(3.1)	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	539	(7.2)	498	(7.0)	**41**	(4.7)	532	(4.8)	483	(3.1)	**50**	(3.6)	-7	(9.9)	-15	(9.1)	8	(6.0)
	Moyenne OCDE26	529	(1.0)	488	(0.8)	**41**	(0.8)	535	(0.7)	482	(0.6)	**53**	(0.7)	5	(5.1)	-6	(5.0)	**11**	(1.1)
Partenaires	**Albanie**	361	(4.2)	353	(3.4)	**8**	(4.2)	400	(4.2)	375	(4.7)	**25**	(4.3)	**39**	(7.7)	**22**	(7.6)	**17**	(6.0)
	Argentine	443	(11.2)	421	(8.3)	**22**	(5.2)	406	(5.8)	402	(4.7)	4	(4.8)	**-37**	(13.6)	-18	(10.7)	**-19**	(7.1)
	Brésil	402	(3.5)	399	(3.5)	3	(3.6)	416	(3.5)	414	(2.8)	1	(2.8)	**14**	(7.0)	**15**	(6.7)	-1	(4.6)
	Bulgarie	466	(5.9)	425	(4.7)	**41**	(4.4)	461	(8.2)	420	(6.0)	**41**	(6.2)	-4	(11.2)	-4	(9.0)	0	(7.5)
	Hong-Kong (Chine)	551	(3.5)	513	(3.0)	**38**	(3.6)	552	(2.5)	516	(2.4)	**36**	(2.5)	1	(6.5)	3	(6.2)	-2	(4.4)
	Indonésie	377	(4.8)	371	(3.8)	6	(3.6)	408	(3.9)	394	(4.0)	**14**	(2.5)	**31**	(7.9)	**23**	(7.4)	8	(4.4)
	Lettonie	491	(5.8)	448	(5.7)	**43**	(4.8)	500	(4.0)	477	(3.0)	**23**	(3.5)	9	(8.6)	**29**	(8.1)	**-20**	(5.9)
	Liechtenstein	527	(10.8)	471	(5.7)	**56**	(13.6)	543	(7.5)	484	(4.0)	**59**	(9.6)	16	(14.0)	13	(8.5)	3	(16.7)
	Pérou	338	(4.8)	333	(4.6)	5	(3.9)	372	(3.6)	372	(5.0)	0	(3.5)	**34**	(7.7)	**39**	(8.4)	-5	(5.2)
	Roumanie	432	(3.5)	428	(4.7)	3	(4.6)	437	(4.7)	421	(4.2)	**16**	(3.8)	6	(7.6)	-8	(8.0)	**13**	(6.0)
	Fédération de Russie	482	(4.1)	445	(4.5)	**38**	(2.6)	477	(3.3)	439	(3.9)	**38**	(3.4)	-5	(7.2)	-5	(7.7)	0	(4.3)
	Thaïlande	440	(3.5)	422	(3.3)	**18**	(2.7)	428	(2.8)	410	(2.9)	**18**	(2.4)	-12	(6.7)	-12	(6.6)	0	(3.6)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

[Partie 1/2]

Performance des élèves lisant des livres de fiction lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le sexe

Tableau V.5.9 *Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

		Garçons															
		PISA 2000						PISA 2009						Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)			
		Élèves lisant des livres de fiction		Élèves ne lisant pas de livres de fiction		Différence (élèves lisant des livres de fiction – élèves ne lisant pas de livres de fiction)		Élèves lisant des livres de fiction		Élèves ne lisant pas de livres de fiction		Différence (élèves lisant des livres de fiction – élèves ne lisant pas de livres de fiction)		Élèves lisant des livres de fiction		Élèves ne lisant pas de livres de fiction		Différence (élèves lisant des livres de fiction – élèves ne lisant pas de livres de fiction)	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
OCDE	**Australie**	569	(5.2)	498	(4.0)	**71**	(5.9)	554	(3.8)	477	(2.6)	**77**	(3.6)	-15	(8.1)	**-21**	(6.9)	6	(6.9)
	Autriche	533	(6.8)	471	(3.5)	**62**	(6.5)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	531	(14.5)	492	(3.8)	**39**	(13.6)	559	(4.9)	491	(3.2)	**68**	(5.4)	28	(16.1)	-1	(7.0)	**29**	(14.6)
	Canada	563	(2.7)	507	(1.7)	**56**	(2.8)	546	(2.5)	494	(2.0)	**52**	(2.9)	**-17**	(6.2)	**-13**	(5.6)	-4	(4.0)
	Chili	409	(8.1)	397	(4.1)	12	(7.3)	448	(5.4)	438	(3.7)	**10**	(4.2)	**39**	(10.9)	**41**	(7.4)	-2	(8.4)
	République tchèque	558	(5.5)	477	(3.5)	**80**	(6.1)	534	(8.0)	454	(3.7)	**80**	(7.9)	**-24**	(10.9)	**-23**	(7.1)	0	(9.9)
	Danemark	528	(5.2)	477	(3.4)	**51**	(6.3)	513	(3.4)	473	(3.0)	**41**	(4.4)	-15	(7.9)	-5	(6.7)	-11	(7.7)
	Finlande	582	(6.1)	513	(2.9)	**69**	(6.1)	572	(5.4)	500	(2.5)	**72**	(5.4)	-10	(9.6)	**-13**	(6.3)	3	(8.1)
	France	517	(5.6)	491	(3.8)	**26**	(5.9)	536	(5.6)	462	(4.5)	**74**	(7.0)	**19**	(9.3)	**-29**	(7.6)	**48**	(9.2)
	Allemagne	547	(5.8)	472	(3.0)	**74**	(5.9)	544	(4.7)	472	(3.7)	**72**	(5.0)	-3	(8.9)	-1	(6.9)	-2	(7.7)
	Grèce	481	(8.0)	456	(6.1)	**26**	(7.1)	500	(6.5)	454	(5.9)	**46**	(7.3)	18	(11.4)	-2	(9.8)	**20**	(10.2)
	Hongrie	498	(12.2)	463	(4.9)	**35**	(11.3)	502	(6.8)	468	(3.8)	**35**	(6.8)	4	(14.9)	5	(7.9)	-1	(13.2)
	Islande	535	(7.4)	483	(2.3)	**52**	(8.0)	530	(5.5)	468	(2.1)	**62**	(5.8)	-5	(10.4)	**-15**	(5.9)	10	(9.9)
	Irlande	558	(6.5)	505	(3.9)	**53**	(6.4)	517	(6.4)	468	(4.3)	**49**	(6.3)	**-41**	(10.3)	**-37**	(7.6)	-3	(8.9)
	Israël	471	(13.2)	450	(11.2)	**21**	(10.3)	478	(8.4)	456	(4.8)	**22**	(8.3)	6	(16.4)	6	(13.1)	0	(13.2)
	Italie	481	(5.4)	468	(5.2)	**13**	(4.2)	494	(2.8)	455	(2.5)	**38**	(3.0)	13	(7.8)	-13	(7.6)	**25**	(5.2)
	Japon	533	(8.0)	503	(6.6)	**30**	(4.6)	535	(4.8)	483	(5.9)	**52**	(3.9)	2	(10.6)	-20	(10.1)	**22**	(6.0)
	Corée	539	(3.5)	508	(4.2)	**31**	(3.1)	545	(4.3)	508	(5.4)	**38**	(3.6)	6	(7.4)	0	(8.4)	6	(4.7)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	520	(5.6)	442	(2.1)	**78**	(6.1)	m	m	m	m	m	m
	Mexique	418	(5.3)	410	(4.6)	7	(5.0)	407	(2.7)	418	(2.4)	**-11**	(3.0)	-11	(7.7)	8	(7.2)	**-19**	(5.8)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	560	(8.2)	493	(5.3)	**66**	(7.2)	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	545	(7.2)	499	(3.7)	**46**	(6.5)	543	(5.0)	479	(3.5)	**64**	(5.1)	-2	(10.1)	**-20**	(7.1)	**18**	(8.2)
	Norvège	547	(7.6)	482	(4.0)	**65**	(7.9)	535	(4.8)	470	(3.0)	**64**	(5.4)	-12	(10.2)	-11	(7.0)	-1	(9.6)
	Pologne	480	(11.2)	467	(6.0)	14	(10.4)	517	(7.3)	472	(2.7)	**44**	(7.4)	**36**	(14.3)	6	(8.2)	**30**	(12.8)
	Portugal	476	(9.8)	457	(4.9)	**18**	(8.9)	502	(6.6)	465	(3.5)	**37**	(6.1)	**26**	(12.8)	8	(7.8)	18	(10.8)
	Espagne	515	(4.5)	476	(3.7)	**39**	(5.1)	509	(3.1)	457	(2.2)	**52**	(3.0)	-6	(7.4)	**-19**	(6.6)	**13**	(6.0)
	Suède	554	(4.8)	484	(2.7)	**70**	(5.0)	535	(4.8)	463	(3.2)	**72**	(5.1)	**-19**	(8.4)	**-21**	(6.4)	1	(7.1)
	Suisse	532	(9.2)	475	(4.4)	**57**	(8.3)	545	(4.2)	468	(2.9)	**77**	(4.1)	13	(11.3)	-7	(7.2)	**20**	(9.3)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	532	(4.7)	469	(3.4)	**63**	(4.7)	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	537	(12.3)	484	(8.0)	**52**	(10.2)	524	(5.9)	475	(3.8)	**49**	(4.8)	-12	(14.5)	-9	(10.2)	-3	(11.3)
	Moyenne OCDE26	519	(1.6)	477	(1.0)	**43**	(1.5)	520	(1.1)	469	(0.7)	**51**	(1.1)	1	(5.3)	-8	(5.1)	**9**	(1.8)
Partenaires	**Albanie**	321	(6.2)	336	(4.3)	**-15**	(6.4)	367	(6.4)	355	(5.4)	12	(6.6)	**47**	(10.2)	**19**	(8.5)	**27**	(9.2)
	Argentine	415	(10.4)	402	(7.6)	12	(8.7)	389	(8.8)	383	(5.2)	6	(8.7)	-26	(14.5)	-19	(10.5)	-6	(12.3)
	Brésil	389	(6.8)	393	(4.0)	-4	(6.3)	396	(4.6)	401	(2.9)	-5	(3.8)	8	(9.6)	9	(7.0)	-1	(7.4)
	Bulgarie	438	(6.4)	410	(4.6)	**27**	(4.8)	428	(9.7)	399	(6.6)	**28**	(7.0)	-10	(12.6)	-11	(9.4)	1	(8.5)
	Hong-Kong (Chine)	548	(5.3)	508	(4.9)	**40**	(5.5)	536	(3.8)	505	(3.6)	**31**	(3.5)	-11	(8.2)	-3	(7.8)	-9	(6.5)
	Indonésie	360	(4.4)	365	(4.1)	-5	(4.7)	387	(4.2)	380	(4.2)	7	(3.5)	**27**	(7.9)	**15**	(7.6)	**12**	(5.8)
	Lettonie	462	(9.0)	427	(6.4)	**35**	(10.8)	470	(5.6)	457	(3.5)	**13**	(5.2)	8	(11.7)	**30**	(8.8)	-22	(12.0)
	Liechtenstein	520	(22.8)	463	(8.1)	**57**	(24.9)	544	(12.7)	471	(5.5)	**73**	(14.7)	23	(26.5)	7	(11.0)	16	(28.9)
	Pérou	334	(7.1)	330	(6.9)	4	(5.8)	356	(4.2)	365	(5.3)	-9	(5.0)	**23**	(9.6)	**35**	(10.0)	-13	(7.7)
	Roumanie	424	(5.5)	422	(6.6)	3	(9.0)	407	(5.6)	404	(4.6)	3	(4.9)	-17	(9.3)	-18	(9.4)	1	(10.2)
	Fédération de Russie	466	(4.6)	432	(4.7)	**34**	(3.7)	457	(3.9)	422	(4.2)	**34**	(4.4)	-10	(7.7)	-10	(8.0)	0	(5.7)
	Thaïlande	414	(4.7)	402	(4.2)	**12**	(4.3)	405	(3.6)	396	(3.7)	**9**	(3.3)	-9	(7.7)	-6	(7.4)	-4	(5.4)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 2/2]

Performance des élèves lisant des livres de fiction lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le sexe

Tableau V.5.9 *Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

		Filles															
		PISA 2000						PISA 2009						Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)			
		Élèves lisant des livres de fiction		Élèves ne lisant pas de livres de fiction		Différence (élèves lisant des livres de fiction – élèves ne lisant pas de livres de fiction)		Élèves lisant des livres de fiction		Élèves ne lisant pas de livres de fiction		Différence (élèves lisant des livres de fiction – élèves ne lisant pas de livres de fiction)		Élèves lisant des livres de fiction		Élèves ne lisant pas de livres de fiction		Différence (élèves lisant des livres de fiction – élèves ne lisant pas de livres de fiction)	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
OCDE	**Australie**	576	(7.2)	527	(4.2)	**49**	(7.2)	569	(2.9)	502	(2.5)	**67**	(2.7)	-7	(9.2)	**-25**	(7.0)	**17**	(7.7)
	Autriche	531	(5.2)	499	(3.7)	**33**	(4.4)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	561	(6.4)	517	(5.0)	**44**	(6.0)	562	(3.5)	508	(2.9)	**54**	(3.6)	1	(8.8)	-9	(7.6)	10	(7.0)
	Canada	578	(2.2)	535	(2.0)	**43**	(2.4)	565	(1.9)	516	(2.1)	**49**	(2.3)	**-13**	(5.7)	**-19**	(5.7)	6	(3.3)
	Chili	429	(5.4)	420	(4.7)	**9**	(4.0)	470	(4.2)	457	(3.8)	**13**	(3.5)	**41**	(8.4)	**37**	(7.8)	4	(5.3)
	République tchèque	526	(3.3)	507	(3.1)	**19**	(3.8)	543	(4.4)	493	(3.2)	**50**	(4.6)	**17**	(7.4)	**-14**	(6.6)	**31**	(6.0)
	Danemark	539	(3.8)	493	(3.4)	**46**	(4.8)	532	(3.8)	496	(2.8)	**36**	(4.3)	-6	(7.3)	4	(6.6)	-10	(6.5)
	Finlande	599	(2.7)	553	(3.9)	**46**	(4.5)	597	(3.0)	542	(2.9)	**54**	(3.9)	-2	(6.4)	-10	(6.9)	8	(5.9)
	France	547	(3.7)	514	(2.9)	**34**	(4.4)	556	(4.3)	494	(3.8)	**62**	(5.3)	8	(7.5)	**-20**	(6.9)	**28**	(6.9)
	Allemagne	538	(4.1)	490	(3.4)	**48**	(4.2)	554	(3.4)	498	(3.3)	**56**	(4.1)	**17**	(7.3)	8	(6.9)	9	(5.9)
	Grèce	508	(6.5)	488	(4.7)	**21**	(5.6)	532	(3.7)	495	(4.2)	**37**	(4.6)	**24**	(9.0)	7	(8.0)	**16**	(7.2)
	Hongrie	521	(5.6)	484	(4.7)	**37**	(5.6)	529	(5.2)	504	(3.5)	**25**	(5.0)	8	(9.1)	**21**	(7.7)	-13	(7.5)
	Islande	562	(3.9)	515	(2.4)	**48**	(4.5)	559	(2.9)	504	(2.4)	**55**	(3.8)	-3	(6.9)	-10	(6.0)	7	(5.9)
	Irlande	572	(4.5)	526	(3.9)	**45**	(4.6)	559	(3.7)	495	(3.3)	**64**	(4.2)	-13	(7.6)	**-32**	(7.1)	**19**	(6.3)
	Israël	476	(10.3)	461	(9.1)	14	(8.4)	510	(4.3)	489	(3.6)	**22**	(4.3)	**35**	(12.2)	**28**	(10.9)	7	(9.5)
	Italie	520	(3.8)	500	(4.1)	**20**	(4.1)	531	(2.4)	492	(2.0)	**38**	(2.7)	10	(6.7)	-8	(6.7)	**18**	(4.9)
	Japon	564	(5.7)	528	(5.5)	**37**	(3.9)	559	(4.6)	524	(4.1)	**35**	(4.4)	-6	(8.8)	-3	(8.5)	-2	(5.9)
	Corée	553	(3.6)	522	(4.1)	**31**	(3.8)	565	(4.0)	551	(4.3)	**15**	(3.3)	12	(7.3)	**28**	(7.7)	**-16**	(5.0)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	530	(3.1)	467	(2.2)	**63**	(4.2)	m	m	m	m	m	m
	Mexique	441	(4.3)	429	(4.2)	**12**	(3.6)	435	(2.6)	441	(2.2)	**-6**	(2.1)	-5	(7.0)	13	(6.8)	**-18**	(4.1)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	550	(4.9)	510	(6.1)	**40**	(5.4)	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	577	(4.7)	537	(4.0)	**39**	(4.7)	569	(3.6)	517	(3.3)	**52**	(4.6)	-8	(7.7)	**-21**	(7.2)	**13**	(6.6)
	Norvège	561	(3.9)	513	(3.4)	**48**	(4.7)	558	(3.9)	511	(2.8)	**48**	(3.7)	-3	(7.4)	-2	(6.6)	-1	(5.9)
	Pologne	520	(8.6)	494	(5.0)	**26**	(7.5)	555	(4.1)	514	(2.9)	**42**	(3.8)	**35**	(10.7)	**20**	(7.6)	16	(8.4)
	Portugal	490	(5.5)	479	(4.6)	**10**	(4.0)	525	(3.5)	497	(3.1)	**28**	(3.4)	**35**	(8.2)	**18**	(7.4)	**17**	(5.3)
	Espagne	525	(3.9)	497	(2.8)	**28**	(3.8)	525	(2.5)	478	(2.6)	**48**	(2.7)	0	(6.8)	**-19**	(6.3)	**20**	(4.7)
	Suède	558	(3.7)	517	(3.0)	**41**	(4.6)	556	(3.6)	493	(3.3)	**63**	(4.3)	-2	(7.1)	**-24**	(6.6)	**22**	(6.3)
	Suisse	532	(5.7)	495	(4.1)	**37**	(5.2)	553	(3.6)	498	(2.8)	**55**	(3.9)	**20**	(8.4)	3	(7.0)	**18**	(6.5)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	547	(3.8)	483	(3.0)	**64**	(4.0)	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	541	(5.3)	513	(6.7)	**28**	(4.7)	537	(5.2)	493	(3.3)	**44**	(4.6)	-3	(8.9)	**-20**	(9.0)	**17**	(6.6)
	Moyenne OCDE26	535	(1.0)	502	(0.9)	**33**	(1.0)	543	(0.7)	500	(0.6)	**42**	(0.8)	7	(5.1)	-2	(5.1)	**9**	(1.2)
Partenaires	**Albanie**	386	(3.8)	376	(3.5)	**10**	(4.8)	421	(4.1)	412	(6.0)	9	(5.9)	**35**	(7.5)	**36**	(8.5)	-1	(7.6)
	Argentine	456	(13.4)	438	(9.6)	**18**	(6.7)	414	(6.2)	422	(5.1)	-7	(5.7)	**-42**	(15.6)	-16	(11.9)	**-26**	(8.8)
	Brésil	406	(3.5)	408	(4.4)	-2	(4.7)	423	(3.5)	432	(3.4)	**-9**	(3.9)	**17**	(7.0)	**24**	(7.4)	-7	(6.1)
	Bulgarie	480	(6.9)	446	(6.9)	**35**	(5.8)	482	(8.3)	450	(5.1)	**31**	(7.9)	1	(11.9)	5	(9.9)	-3	(9.8)
	Hong-Kong (Chine)	553	(4.3)	520	(3.6)	**33**	(4.1)	565	(3.3)	533	(3.2)	**32**	(3.8)	11	(7.3)	12	(6.9)	-1	(5.6)
	Indonésie	388	(5.9)	378	(4.0)	**10**	(3.8)	424	(4.1)	413	(4.5)	**10**	(3.4)	**36**	(8.7)	**36**	(7.8)	0	(5.1)
	Lettonie	505	(6.7)	475	(5.4)	**30**	(5.6)	516	(4.1)	502	(3.3)	**14**	(4.1)	11	(9.3)	**28**	(8.0)	**-17**	(6.9)
	Liechtenstein	529	(13.0)	485	(8.2)	**45**	(16.6)	542	(9.8)	502	(6.3)	**40**	(13.4)	13	(17.0)	17	(11.5)	-5	(21.4)
	Pérou	343	(6.0)	337	(5.5)	5	(5.2)	384	(4.7)	382	(6.4)	3	(4.6)	**42**	(9.1)	**44**	(9.8)	-3	(7.0)
	Roumanie	436	(4.9)	436	(4.7)	1	(4.4)	453	(5.2)	441	(4.5)	**12**	(4.8)	17	(8.7)	6	(8.2)	11	(6.5)
	Fédération de Russie	492	(4.3)	464	(4.7)	**28**	(3.3)	491	(3.4)	465	(4.8)	**26**	(4.5)	-1	(7.4)	1	(8.3)	-2	(5.6)
	Thaïlande	454	(3.6)	441	(3.4)	**14**	(3.7)	441	(3.3)	429	(3.9)	**12**	(3.5)	-13	(7.0)	-11	(7.1)	-2	(5.1)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

[Partie 1/1]

Indice de diversité des lectures lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le sexe

Tableau V.5.10 *Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

		PISA 2000						PISA 2009						Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)					
		Tous les élèves		Filles		Garçons		Tous les élèves		Filles		Garçons		Tous les élèves		Filles		Garçons	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	Diff.	Er. T.	Diff.	Er. T.
OCDE	**Australie**	0.00	(0.02)	0.00	(0.02)	0.00	(0.03)	-0.12	(0.01)	-0.06	(0.01)	-0.19	(0.02)	**-0.12**	(0.03)	**-0.06**	(0.03)	**-0.19**	(0.04)
	Autriche	-0.03	(0.02)	0.00	(0.02)	-0.06	(0.02)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	-0.06	(0.02)	0.01	(0.02)	-0.13	(0.02)	-0.08	(0.02)	-0.05	(0.02)	-0.12	(0.03)	-0.02	(0.03)	**-0.06**	(0.03)	0.01	(0.03)
	Canada	-0.01	(0.01)	0.07	(0.01)	-0.08	(0.01)	-0.11	(0.01)	0.01	(0.01)	-0.24	(0.02)	**-0.11**	(0.02)	**-0.06**	(0.02)	**-0.15**	(0.03)
	Chili	0.02	(0.02)	0.16	(0.03)	-0.15	(0.03)	-0.02	(0.02)	0.16	(0.02)	-0.19	(0.02)	-0.03	(0.03)	0.00	(0.03)	-0.04	(0.04)
	République tchèque	0.01	(0.02)	0.11	(0.02)	-0.10	(0.03)	-0.16	(0.02)	0.00	(0.02)	-0.30	(0.02)	**-0.17**	(0.02)	**-0.11**	(0.02)	**-0.20**	(0.03)
	Danemark	0.49	(0.02)	0.59	(0.02)	0.40	(0.03)	0.07	(0.02)	0.15	(0.02)	-0.01	(0.03)	**-0.42**	(0.03)	**-0.44**	(0.03)	**-0.41**	(0.04)
	Finlande	0.61	(0.02)	0.70	(0.02)	0.51	(0.02)	0.45	(0.02)	0.55	(0.02)	0.36	(0.02)	**-0.16**	(0.02)	**-0.15**	(0.03)	**-0.15**	(0.03)
	France	-0.01	(0.02)	-0.03	(0.02)	0.02	(0.03)	-0.07	(0.02)	-0.07	(0.02)	-0.07	(0.03)	**-0.06**	(0.03)	-0.04	(0.03)	**-0.09**	(0.04)
	Allemagne	-0.18	(0.02)	-0.10	(0.02)	-0.26	(0.03)	-0.18	(0.02)	-0.15	(0.02)	-0.20	(0.03)	0.00	(0.03)	**-0.06**	(0.02)	0.05	(0.04)
	Grèce	-0.06	(0.02)	-0.11	(0.02)	-0.02	(0.03)	-0.32	(0.02)	-0.33	(0.02)	-0.32	(0.03)	**-0.26**	(0.03)	**-0.22**	(0.03)	**-0.30**	(0.04)
	Hongrie	0.10	(0.02)	0.21	(0.02)	0.00	(0.04)	0.28	(0.02)	0.42	(0.03)	0.14	(0.03)	**0.17**	(0.03)	**0.21**	(0.04)	**0.13**	(0.05)
	Islande	0.51	(0.01)	0.59	(0.02)	0.41	(0.02)	0.19	(0.02)	0.36	(0.02)	0.02	(0.03)	**-0.31**	(0.02)	**-0.23**	(0.03)	**-0.40**	(0.03)
	Irlande	-0.10	(0.02)	0.00	(0.02)	-0.20	(0.03)	-0.13	(0.02)	-0.06	(0.02)	-0.20	(0.03)	-0.03	(0.02)	**-0.06**	(0.03)	0.00	(0.04)
	Israël	0.14	(0.05)	0.27	(0.05)	-0.04	(0.06)	-0.08	(0.02)	0.17	(0.03)	-0.35	(0.04)	**-0.22**	(0.05)	-0.10	(0.06)	**-0.30**	(0.07)
	Italie	0.03	(0.02)	0.09	(0.02)	-0.02	(0.03)	-0.31	(0.01)	-0.22	(0.01)	-0.40	(0.01)	**-0.34**	(0.02)	**-0.31**	(0.02)	**-0.38**	(0.04)
	Japon	0.54	(0.02)	0.51	(0.02)	0.57	(0.02)	0.38	(0.02)	0.38	(0.02)	0.39	(0.02)	**-0.15**	(0.02)	**-0.13**	(0.03)	**-0.18**	(0.03)
	Corée	0.33	(0.02)	0.24	(0.02)	0.40	(0.03)	0.01	(0.02)	0.06	(0.03)	-0.03	(0.03)	**-0.32**	(0.03)	**-0.18**	(0.04)	**-0.44**	(0.04)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	0.06	(0.02)	0.10	(0.02)	0.02	(0.02)	m	m	m	m	m	m
	Mexique	-0.05	(0.02)	-0.06	(0.03)	-0.04	(0.03)	-0.08	(0.01)	-0.06	(0.01)	-0.10	(0.01)	-0.03	(0.02)	0.00	(0.03)	-0.06	(0.03)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	-0.32	(0.04)	-0.16	(0.04)	-0.49	(0.05)	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	0.16	(0.02)	0.15	(0.02)	0.16	(0.02)	0.05	(0.01)	0.13	(0.02)	-0.03	(0.02)	**-0.11**	(0.02)	-0.03	(0.03)	**-0.18**	(0.03)
	Norvège	0.51	(0.02)	0.60	(0.02)	0.42	(0.03)	0.32	(0.02)	0.43	(0.03)	0.22	(0.03)	**-0.19**	(0.03)	**-0.18**	(0.04)	**-0.20**	(0.04)
	Pologne	-0.06	(0.02)	0.05	(0.03)	-0.17	(0.03)	0.00	(0.02)	0.18	(0.02)	-0.19	(0.03)	**0.06**	(0.03)	**0.13**	(0.03)	-0.02	(0.04)
	Portugal	0.01	(0.02)	0.10	(0.02)	-0.09	(0.03)	-0.09	(0.01)	-0.05	(0.01)	-0.14	(0.02)	**-0.10**	(0.02)	**-0.15**	(0.03)	-0.05	(0.04)
	Espagne	-0.15	(0.02)	-0.16	(0.02)	-0.15	(0.03)	-0.30	(0.01)	-0.28	(0.01)	-0.31	(0.02)	**-0.14**	(0.03)	**-0.13**	(0.03)	**-0.16**	(0.04)
	Suède	0.29	(0.02)	0.37	(0.02)	0.21	(0.02)	-0.01	(0.02)	0.15	(0.02)	-0.17	(0.03)	**-0.30**	(0.03)	**-0.22**	(0.03)	**-0.39**	(0.04)
	Suisse	0.06	(0.02)	0.13	(0.02)	0.00	(0.04)	0.15	(0.02)	0.20	(0.02)	0.09	(0.03)	**0.08**	(0.03)	**0.07**	(0.03)	**0.09**	(0.04)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	-0.11	(0.02)	-0.02	(0.02)	-0.21	(0.02)	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	-0.16	(0.03)	-0.07	(0.03)	-0.26	(0.04)	-0.32	(0.02)	-0.24	(0.02)	-0.40	(0.03)	**-0.16**	(0.04)	**-0.17**	(0.04)	**-0.14**	(0.05)
	Moyenne OCDE26	0.11	(0.00)	0.17	(0.00)	0.05	(0.01)	-0.02	(0.00)	0.07	(0.00)	-0.10	(0.01)	**-0.13**	(0.01)	**-0.10**	(0.01)	**-0.16**	(0.01)
Partenaires	**Albanie**	0.20	(0.03)	0.29	(0.03)	0.10	(0.04)	0.33	(0.03)	0.45	(0.03)	0.21	(0.03)	**0.13**	(0.04)	**0.16**	(0.04)	**0.11**	(0.05)
	Argentine	0.08	(0.05)	0.21	(0.05)	-0.08	(0.05)	0.07	(0.02)	0.20	(0.03)	-0.10	(0.03)	-0.02	(0.05)	-0.01	(0.06)	-0.01	(0.06)
	Brésil	0.20	(0.02)	0.40	(0.03)	-0.03	(0.03)	-0.05	(0.02)	0.12	(0.02)	-0.24	(0.02)	**-0.25**	(0.03)	**-0.29**	(0.03)	**-0.21**	(0.04)
	Bulgarie	0.35	(0.02)	0.56	(0.03)	0.15	(0.03)	0.03	(0.04)	0.23	(0.03)	-0.17	(0.05)	**-0.33**	(0.04)	**-0.32**	(0.04)	**-0.32**	(0.06)
	Hong-Kong (Chine)	0.57	(0.02)	0.57	(0.02)	0.57	(0.03)	0.46	(0.02)	0.48	(0.02)	0.45	(0.03)	**-0.11**	(0.02)	**-0.09**	(0.03)	**-0.12**	(0.04)
	Indonésie	0.12	(0.03)	0.22	(0.04)	0.01	(0.04)	0.60	(0.03)	0.71	(0.04)	0.49	(0.04)	**0.48**	(0.04)	**0.48**	(0.06)	**0.48**	(0.05)
	Lettonie	0.17	(0.02)	0.31	(0.03)	0.01	(0.04)	0.13	(0.02)	0.30	(0.03)	-0.05	(0.03)	-0.04	(0.03)	-0.01	(0.04)	-0.06	(0.05)
	Liechtenstein	-0.07	(0.05)	-0.06	(0.07)	-0.06	(0.08)	0.04	(0.05)	0.06	(0.06)	0.01	(0.07)	0.11	(0.07)	0.12	(0.10)	0.07	(0.11)
	Pérou	0.35	(0.03)	0.33	(0.05)	0.37	(0.03)	0.62	(0.02)	0.70	(0.02)	0.54	(0.03)	**0.27**	(0.03)	**0.37**	(0.05)	**0.17**	(0.04)
	Roumanie	0.02	(0.03)	0.06	(0.03)	-0.02	(0.04)	-0.08	(0.02)	0.04	(0.03)	-0.21	(0.03)	**-0.10**	(0.03)	-0.01	(0.04)	**-0.19**	(0.05)
	Fédération de Russie	0.60	(0.03)	0.80	(0.03)	0.40	(0.03)	0.27	(0.02)	0.40	(0.02)	0.13	(0.02)	**-0.33**	(0.03)	**-0.40**	(0.04)	**-0.27**	(0.04)
	Thaïlande	0.75	(0.03)	0.91	(0.03)	0.51	(0.04)	0.99	(0.02)	1.19	(0.02)	0.73	(0.03)	**0.25**	(0.04)	**0.28**	(0.04)	**0.21**	(0.05)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 1/1]

Relations entre enseignants et élèves lors des cycles PISA 2000 et 2009

Tableau V.5.11 *Pourcentage d'élèves « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes*

		PISA 2000						PISA 2009						Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)					
		La plupart de mes enseignants écoutent réellement ce que j'ai à dire		Si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent		La plupart de mes enseignants me traitent de façon juste		La plupart de mes enseignants écoutent réellement ce que j'ai à dire		Si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent		La plupart de mes enseignants me traitent de façon juste		La plupart de mes enseignants écoutent réellement ce que j'ai à dire		Si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent		La plupart de mes enseignants me traitent de façon juste	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
OCDE	**Australie**	71.7	(1.0)	84.3	(0.8)	82.7	(0.8)	71.4	(0.5)	84.2	(0.4)	84.6	(0.4)	-0.4	(1.1)	0.0	(0.9)	**1.9**	(0.8)
	Autriche	55.5	(1.0)	59.6	(1.1)	75.0	(0.8)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	68.3	(0.8)	77.7	(0.7)	81.8	(0.7)	67.3	(0.7)	84.1	(0.5)	85.8	(0.5)	-1.0	(1.0)	**6.4**	(0.9)	**4.0**	(0.9)
	Canada	70.5	(0.5)	87.4	(0.3)	80.8	(0.4)	74.0	(0.4)	89.5	(0.3)	88.0	(0.3)	**3.5**	(0.6)	**2.1**	(0.4)	**7.2**	(0.5)
	Chili	66.0	(1.1)	70.1	(0.9)	63.7	(1.0)	72.4	(0.8)	77.4	(0.8)	70.9	(0.9)	**6.5**	(1.4)	**7.3**	(1.2)	**7.2**	(1.3)
	République tchèque	56.6	(1.1)	72.4	(1.1)	68.3	(1.0)	56.9	(0.9)	78.3	(0.7)	72.2	(0.7)	0.3	(1.4)	**5.9**	(1.3)	**3.9**	(1.2)
	Danemark	71.7	(0.9)	78.7	(0.8)	87.5	(0.7)	71.1	(0.8)	79.2	(0.8)	85.2	(0.6)	-0.6	(1.2)	0.5	(1.1)	**-2.3**	(0.9)
	Finlande	64.7	(0.9)	82.5	(0.7)	75.2	(0.8)	62.7	(0.8)	84.2	(0.7)	79.8	(0.7)	-2.0	(1.2)	1.7	(1.0)	**4.6**	(1.0)
	France	61.7	(1.0)	75.9	(0.7)	72.7	(0.7)	61.7	(1.0)	79.8	(0.7)	88.3	(0.7)	0.0	(1.5)	**3.9**	(1.0)	**15.6**	(1.0)
	Allemagne	50.9	(1.0)	58.6	(1.0)	72.7	(0.8)	68.8	(0.8)	70.5	(0.9)	77.4	(0.8)	**17.9**	(1.3)	**11.9**	(1.4)	**4.7**	(1.1)
	Grèce	64.8	(1.0)	61.5	(1.2)	64.7	(1.0)	62.2	(0.8)	63.0	(0.9)	65.0	(1.0)	**-2.6**	(1.2)	1.6	(1.5)	0.2	(1.4)
	Hongrie	79.1	(0.7)	73.3	(0.9)	68.6	(0.9)	79.1	(0.9)	77.4	(0.8)	74.1	(0.9)	0.0	(1.2)	**4.1**	(1.2)	**5.6**	(1.2)
	Islande	62.6	(0.7)	73.4	(0.8)	71.9	(0.8)	73.9	(0.8)	82.0	(0.7)	80.3	(0.8)	**11.3**	(1.1)	**8.6**	(1.0)	**8.4**	(1.1)
	Irlande	57.3	(1.0)	73.2	(0.8)	77.9	(0.8)	62.8	(1.0)	77.4	(0.9)	81.1	(0.8)	**5.5**	(1.4)	**4.2**	(1.2)	**3.1**	(1.1)
	Israël	62.2	(1.4)	71.4	(1.8)	72.2	(1.2)	68.0	(0.9)	70.2	(0.9)	79.6	(0.6)	**5.8**	(1.7)	-1.2	(2.0)	**7.5**	(1.4)
	Italie	70.9	(1.2)	73.1	(1.0)	63.6	(0.9)	62.3	(0.5)	76.7	(0.4)	79.1	(0.4)	**-8.5**	(1.3)	**3.6**	(1.1)	**15.5**	(1.0)
	Japon	49.8	(1.2)	64.2	(1.2)	69.3	(1.1)	63.0	(0.8)	63.5	(0.7)	74.4	(0.8)	**13.2**	(1.4)	-0.7	(1.4)	**5.0**	(1.3)
	Corée	40.7	(0.9)	76.4	(0.9)	66.4	(0.9)	57.2	(0.9)	83.3	(0.7)	75.3	(0.7)	**16.4**	(1.3)	**6.9**	(1.1)	**8.8**	(1.1)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	63.2	(0.8)	72.2	(0.7)	78.0	(0.7)	m	m	m	m	m	m
	Mexique	85.1	(0.6)	78.8	(0.7)	65.3	(0.8)	76.9	(0.4)	78.4	(0.4)	74.7	(0.4)	**-8.2**	(0.7)	-0.4	(0.8)	**9.3**	(0.9)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	65.9	(0.9)	85.0	(0.8)	85.1	(0.8)	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	67.7	(0.9)	82.2	(0.7)	82.2	(0.8)	72.6	(0.7)	87.4	(0.6)	86.3	(0.5)	**4.9**	(1.1)	**5.3**	(0.9)	**4.1**	(1.0)
	Norvège	55.8	(1.3)	71.7	(0.9)	69.8	(1.0)	54.9	(0.9)	74.2	(0.9)	73.6	(0.7)	-0.9	(1.6)	**2.5**	(1.3)	**3.8**	(1.2)
	Pologne	64.5	(1.0)	56.7	(1.0)	57.0	(1.2)	59.5	(0.8)	73.4	(0.8)	70.6	(0.8)	**-4.9**	(1.3)	**16.7**	(1.3)	**13.6**	(1.5)
	Portugal	75.4	(0.8)	76.9	(0.8)	83.8	(0.6)	81.9	(0.6)	89.8	(0.6)	81.5	(0.6)	**6.5**	(1.0)	**12.9**	(1.0)	**-2.3**	(0.9)
	Espagne	63.4	(1.0)	67.5	(1.0)	83.9	(0.6)	67.5	(0.6)	68.5	(0.6)	79.3	(0.5)	**4.1**	(1.2)	1.0	(1.2)	**-4.6**	(0.8)
	Suède	68.3	(1.1)	78.1	(0.9)	80.2	(0.8)	71.5	(0.9)	81.8	(0.9)	82.4	(0.6)	**3.2**	(1.4)	**3.7**	(1.3)	**2.2**	(1.0)
	Suisse	67.0	(1.1)	77.7	(0.9)	78.7	(0.8)	70.4	(0.7)	82.3	(0.7)	83.0	(0.6)	**3.4**	(1.3)	**4.5**	(1.2)	**4.3**	(1.0)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	69.3	(0.8)	88.5	(0.6)	83.4	(0.7)	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	70.8	(1.1)	82.2	(0.9)	82.2	(1.1)	73.6	(1.0)	88.4	(0.5)	88.6	(0.4)	2.8	(1.5)	**6.2**	(1.0)	**6.4**	(1.2)
	Moyenne OCDE26	64.9	(0.2)	74.1	(0.2)	74.0	(0.2)	67.8	(0.2)	78.7	(0.1)	79.3	(0.1)	**2.9**	(0.2)	**4.6**	(0.2)	**5.3**	(0.2)
Partenaires	**Albanie**	73.7	(0.9)	76.1	(1.0)	85.0	(0.9)	89.5	(0.5)	91.9	(0.5)	94.0	(0.4)	**15.8**	(1.1)	**15.9**	(1.1)	**8.9**	(0.9)
	Argentine	65.3	(1.4)	69.4	(1.7)	73.7	(1.6)	73.0	(1.0)	67.7	(1.2)	79.5	(0.8)	**7.7**	(1.7)	-1.7	(2.1)	**5.8**	(1.7)
	Brésil	74.1	(1.0)	88.0	(0.7)	85.6	(0.7)	74.4	(0.8)	77.8	(0.7)	83.0	(0.6)	0.3	(1.2)	**-10.2**	(1.0)	**-2.6**	(0.9)
	Bulgarie	74.4	(0.8)	75.8	(1.0)	71.8	(0.9)	70.9	(1.1)	79.6	(0.7)	73.3	(1.1)	**-3.5**	(1.4)	**3.8**	(1.2)	1.5	(1.4)
	Hong-Kong (Chine)	66.7	(0.9)	85.4	(0.6)	69.4	(0.8)	66.8	(0.9)	88.7	(0.5)	81.8	(0.6)	0.1	(1.3)	**3.3**	(0.7)	**12.3**	(1.0)
	Indonésie	67.6	(1.1)	78.8	(0.7)	91.0	(0.6)	63.2	(0.9)	84.8	(0.7)	91.0	(0.4)	**-4.4**	(1.4)	**6.0**	(1.0)	-0.1	(0.7)
	Lettonie	62.1	(1.5)	72.0	(1.2)	73.6	(1.2)	69.3	(0.9)	85.3	(0.7)	81.8	(0.8)	**7.3**	(1.7)	**13.4**	(1.4)	**8.2**	(1.5)
	Liechtenstein	61.3	(3.0)	74.6	(2.4)	81.1	(2.2)	66.4	(2.6)	77.7	(2.4)	74.6	(2.2)	5.1	(4.0)	3.1	(3.4)	**-6.5**	(3.1)
	Pérou	78.6	(1.0)	78.1	(0.7)	79.8	(0.9)	82.1	(0.7)	84.7	(0.6)	82.7	(0.7)	**3.5**	(1.2)	**6.7**	(0.9)	**2.9**	(1.1)
	Roumanie	71.3	(1.1)	72.4	(1.0)	79.4	(0.9)	76.8	(0.9)	74.0	(0.9)	83.6	(0.7)	**5.5**	(1.4)	1.6	(1.3)	**4.2**	(1.1)
	Fédération de Russie	69.6	(0.8)	77.5	(1.0)	73.9	(1.0)	72.6	(0.7)	82.1	(0.7)	80.2	(0.8)	**2.9**	(1.0)	**4.6**	(1.2)	**6.3**	(1.3)
	Thaïlande	78.6	(0.7)	84.2	(0.5)	85.6	(0.9)	82.1	(0.6)	83.0	(0.5)	87.4	(0.5)	**3.5**	(1.0)	-1.2	(0.7)	1.8	(1.0)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

[Partie 1/2]

Indice du climat de discipline lors des cycles PISA 2000 et 2009

Pourcentage d'élèves indiquant que les situations suivantes ne surviennent « jamais ou presque jamais » ou qu' « à quelques cours »

Tableau V.5.12

		PISA 2000										PISA 2009									
		Les élèves n'écoutent pas ce que dit l'enseignant		Il y a du bruit et de l'agitation		L'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves se calment		Les élèves ne peuvent pas bien travailler		Les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours		Les élèves n'écoutent pas ce que dit l'enseignant		Il y a du bruit et de l'agitation		L'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves se calment		Les élèves ne peuvent pas bien travailler		Les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	**Australie**	78.7	(0.9)	67.7	(1.1)	68.6	(1.0)	81.6	(1.0)	74.1	(0.9)	67.7	(0.7)	60.8	(0.7)	70.9	(0.7)	82.0	(0.5)	76.4	(0.6)
	Autriche	78.1	(0.8)	81.1	(1.0)	68.5	(1.2)	78.8	(0.9)	70.8	(1.1)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	75.9	(0.9)	62.9	(1.0)	64.6	(1.3)	85.0	(0.7)	68.8	(0.9)	71.7	(0.9)	62.9	(1.0)	67.7	(0.9)	84.6	(0.6)	71.3	(0.8)
	Canada	77.1	(0.4)	66.1	(0.5)	64.8	(0.6)	83.3	(0.3)	70.4	(0.5)	70.6	(0.6)	61.1	(0.6)	72.3	(0.6)	82.2	(0.5)	72.7	(0.6)
	Chili	73.0	(0.8)	51.0	(1.2)	59.4	(1.0)	77.1	(0.8)	66.3	(0.8)	73.6	(0.8)	62.9	(1.0)	65.0	(1.1)	81.5	(0.7)	70.1	(0.9)
	République tchèque	73.9	(1.0)	74.0	(1.2)	67.7	(1.4)	82.7	(0.7)	78.8	(0.8)	63.2	(1.4)	66.0	(1.4)	67.6	(1.2)	75.3	(1.1)	70.2	(1.2)
	Danemark	80.3	(0.9)	65.6	(1.2)	72.3	(1.2)	82.8	(0.8)	77.2	(1.0)	71.7	(0.9)	65.2	(1.1)	78.1	(1.0)	88.1	(0.7)	81.9	(0.9)
	Finlande	70.0	(0.9)	56.9	(1.1)	60.5	(1.2)	84.8	(0.6)	78.2	(0.8)	60.4	(1.0)	52.1	(1.1)	63.1	(1.0)	79.9	(0.8)	67.9	(1.0)
	France	72.1	(0.9)	56.8	(1.3)	64.4	(1.1)	84.8	(0.6)	62.6	(0.9)	64.3	(1.1)	56.2	(1.3)	64.2	(1.3)	76.3	(1.1)	62.5	(1.1)
	Allemagne	75.9	(0.8)	77.5	(1.1)	63.8	(1.1)	76.3	(0.7)	72.4	(0.8)	84.6	(0.7)	83.5	(0.8)	77.5	(0.9)	82.2	(0.8)	81.0	(0.7)
	Grèce	70.3	(1.0)	53.1	(1.2)	56.8	(1.2)	59.9	(1.0)	65.2	(0.8)	55.2	(1.2)	58.4	(1.4)	62.5	(1.2)	56.3	(1.0)	65.4	(0.7)
	Hongrie	77.5	(1.1)	76.4	(1.2)	65.7	(1.5)	74.3	(1.1)	83.3	(0.9)	70.5	(1.4)	70.9	(1.3)	68.9	(1.3)	79.5	(1.1)	78.1	(1.0)
	Islande	80.0	(0.7)	71.5	(0.7)	66.2	(0.7)	83.6	(0.7)	80.0	(0.7)	74.1	(0.6)	66.9	(0.7)	73.1	(0.7)	83.6	(0.6)	80.8	(0.6)
	Irlande	74.9	(0.9)	73.7	(1.0)	70.8	(1.2)	83.4	(0.9)	74.8	(0.9)	63.7	(1.1)	64.6	(1.2)	69.9	(1.2)	80.8	(0.9)	75.1	(1.0)
	Israël	70.6	(1.9)	70.9	(2.0)	60.0	(2.3)	68.8	(1.2)	68.4	(2.1)	77.8	(0.8)	75.2	(0.9)	72.6	(0.9)	77.3	(0.8)	74.3	(0.8)
	Italie	64.5	(1.1)	53.9	(1.2)	51.4	(1.3)	77.8	(0.8)	70.7	(0.9)	66.0	(0.5)	68.0	(0.7)	69.8	(0.6)	81.2	(0.5)	73.7	(0.6)
	Japon	82.6	(1.2)	82.3	(1.6)	90.5	(0.9)	78.6	(1.1)	82.1	(1.2)	91.6	(0.5)	90.3	(0.7)	92.8	(0.5)	87.0	(0.5)	91.4	(0.6)
	Corée	67.9	(1.1)	70.6	(1.2)	82.5	(0.9)	78.7	(0.9)	77.1	(0.9)	89.9	(0.7)	77.2	(0.8)	87.8	(0.6)	90.3	(0.7)	87.4	(0.8)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	59.6	(0.8)	65.3	(0.7)	64.2	(0.6)	71.4	(0.7)	64.2	(0.6)
	Mexique	80.4	(0.8)	74.9	(1.0)	71.0	(1.1)	82.4	(0.7)	80.5	(0.8)	79.1	(0.4)	73.3	(0.5)	79.1	(0.5)	83.2	(0.4)	76.5	(0.4)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68.1	(0.9)	58.9	(1.1)	63.2	(1.0)	80.5	(1.0)	55.5	(1.1)
	Nouvelle-Zélande	76.4	(0.9)	67.5	(1.0)	66.5	(1.0)	77.8	(0.8)	73.6	(0.9)	67.6	(0.8)	61.3	(0.8)	68.3	(0.9)	82.1	(0.7)	74.1	(0.8)
	Norvège	72.4	(1.0)	59.8	(1.3)	57.8	(1.6)	76.7	(0.9)	66.5	(1.2)	66.8	(0.8)	61.4	(1.1)	65.5	(0.9)	76.6	(0.9)	66.7	(1.0)
	Pologne	79.8	(1.0)	81.0	(1.2)	73.3	(1.4)	86.1	(0.8)	79.8	(1.1)	67.4	(1.0)	74.1	(1.0)	73.7	(1.1)	79.4	(0.8)	79.5	(0.9)
	Portugal	79.4	(0.7)	75.6	(0.9)	74.8	(0.9)	80.1	(0.8)	75.1	(0.8)	78.3	(0.8)	75.5	(0.9)	79.6	(0.9)	86.5	(0.6)	79.4	(0.9)
	Espagne	75.0	(0.9)	65.6	(1.3)	59.2	(1.5)	81.4	(0.8)	64.6	(1.0)	73.5	(0.7)	74.1	(0.7)	72.5	(0.6)	83.1	(0.5)	72.7	(0.7)
	Suède	70.8	(0.9)	61.0	(1.3)	56.6	(1.3)	77.1	(0.9)	68.5	(1.1)	75.1	(1.0)	67.2	(1.1)	71.1	(1.1)	82.7	(0.7)	76.5	(1.0)
	Suisse	81.6	(0.8)	81.5	(0.9)	72.3	(1.1)	81.3	(0.7)	76.8	(1.0)	72.4	(0.9)	73.8	(1.0)	74.2	(0.9)	81.0	(0.6)	75.8	(0.7)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	73.0	(0.9)	68.4	(1.0)	73.8	(0.9)	85.6	(0.7)	81.2	(0.8)
	États-Unis	73.8	(1.1)	70.2	(1.3)	72.5	(1.3)	81.5	(1.0)	74.9	(1.0)	75.5	(0.8)	72.0	(0.8)	78.9	(0.8)	87.1	(0.6)	81.6	(0.8)
	Moyenne OCDE26	75.2	(0.2)	68.0	(0.2)	66.7	(0.2)	79.5	(0.2)	73.5	(0.2)	72.0	(0.2)	68.3	(0.2)	72.6	(0.2)	81.2	(0.1)	75.5	(0.2)
Partenaires	**Albanie**	89.6	(0.6)	92.4	(0.4)	87.6	(0.7)	84.8	(0.8)	85.0	(0.7)	88.7	(1.0)	88.0	(0.8)	86.1	(0.9)	86.7	(0.8)	88.2	(0.7)
	Argentine	66.0	(2.8)	51.5	(2.7)	55.5	(3.5)	75.0	(2.0)	61.6	(1.0)	66.9	(1.3)	57.0	(1.3)	61.9	(1.2)	73.9	(1.1)	65.5	(1.1)
	Brésil	70.5	(0.9)	58.2	(1.1)	63.2	(1.4)	75.2	(0.8)	60.3	(1.2)	75.3	(0.7)	59.8	(0.9)	66.6	(0.7)	75.9	(0.8)	62.9	(0.6)
	Bulgarie	70.3	(1.0)	74.9	(1.2)	65.6	(1.4)	79.8	(0.9)	74.1	(1.1)	69.0	(1.2)	72.2	(1.3)	73.4	(1.5)	75.5	(1.2)	76.5	(1.3)
	Hong-Kong (Chine)	72.2	(1.0)	78.9	(0.9)	79.0	(0.8)	71.0	(0.9)	66.0	(0.9)	87.2	(0.6)	87.9	(0.6)	89.4	(0.5)	88.0	(0.6)	86.2	(0.7)
	Indonésie	84.3	(0.9)	65.6	(1.2)	48.7	(1.1)	85.7	(0.8)	79.5	(0.9)	84.3	(0.8)	74.8	(0.9)	79.2	(0.9)	84.0	(0.8)	84.1	(0.8)
	Lettonie	81.0	(1.0)	83.1	(1.0)	80.6	(1.1)	83.0	(0.9)	83.7	(1.0)	77.8	(1.0)	78.1	(1.2)	79.1	(1.1)	85.6	(0.8)	86.1	(0.8)
	Liechtenstein	85.1	(2.0)	89.9	(1.8)	74.6	(1.9)	78.9	(2.3)	84.8	(1.9)	70.8	(2.6)	81.1	(2.0)	75.8	(2.5)	79.4	(2.2)	80.2	(2.2)
	Pérou	74.0	(0.9)	66.0	(1.1)	77.1	(1.0)	71.7	(0.9)	66.8	(1.1)	83.2	(0.7)	77.2	(0.8)	84.6	(0.7)	85.4	(0.6)	81.8	(0.8)
	Roumanie	80.6	(1.0)	83.9	(0.9)	80.3	(1.1)	79.1	(1.0)	79.0	(1.0)	88.6	(0.7)	89.3	(0.7)	88.5	(0.7)	88.5	(0.7)	86.6	(0.6)
	Fédération de Russie	83.7	(0.6)	87.2	(0.5)	80.8	(0.9)	83.0	(0.7)	86.3	(0.8)	81.0	(0.7)	86.0	(0.7)	85.3	(0.7)	84.8	(0.7)	88.6	(0.6)
	Thaïlande	87.2	(0.6)	68.5	(0.9)	80.5	(0.9)	85.1	(0.8)	89.2	(0.8)	90.5	(0.5)	85.3	(0.5)	86.4	(0.6)	91.3	(0.5)	91.4	(0.5)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330



[Partie 2/2]

Indice du climat de discipline lors des cycles PISA 2000 et 2009

Pourcentage d'élèves indiquant que les situations suivantes ne surviennent « jamais ou presque jamais » ou qu' « à quelques cours »

Tableau V.5.12

		Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)									
		Les élèves n'écoutent pas ce que dit l'enseignant		Il y a du bruit et de l'agitation		L'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves se calment		Les élèves ne peuvent pas bien travailler		Les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours	
		Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
OCDE	**Australie**	**-10.9**	(1.2)	**-6.9**	(1.3)	2.3	(1.2)	0.4	(1.1)	**2.3**	(1.1)
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	**-4.2**	(1.3)	0.0	(1.4)	**3.2**	(1.6)	-0.4	(0.9)	**2.5**	(1.2)
	Canada	**-6.5**	(0.7)	**-4.9**	(0.8)	**7.4**	(0.8)	-1.1	(0.6)	**2.2**	(0.8)
	Chili	0.5	(1.2)	**11.9**	(1.5)	**5.7**	(1.5)	**4.4**	(1.0)	**3.8**	(1.2)
	République tchèque	**-10.7**	(1.7)	**-7.9**	(1.8)	-0.1	(1.8)	**-7.3**	(1.3)	**-8.6**	(1.4)
	Danemark	**-8.6**	(1.3)	-0.5	(1.6)	**5.7**	(1.6)	**5.3**	(1.0)	**4.7**	(1.3)
	Finlande	**-9.6**	(1.4)	**-4.8**	(1.6)	2.7	(1.5)	**-4.9**	(1.0)	**-10.3**	(1.3)
	France	**-7.7**	(1.4)	-0.6	(1.9)	-0.2	(1.7)	**-8.5**	(1.3)	-0.1	(1.4)
	Allemagne	**8.7**	(1.1)	**6.0**	(1.4)	**13.7**	(1.4)	**5.9**	(1.0)	**8.6**	(1.1)
	Grèce	**-15.1**	(1.6)	**5.3**	(1.9)	**5.6**	(1.7)	**-3.7**	(1.4)	0.2	(1.1)
	Hongrie	**-7.0**	(1.8)	**-5.5**	(1.8)	3.2	(1.9)	**5.2**	(1.6)	**-5.2**	(1.3)
	Islande	**-6.0**	(0.9)	**-4.6**	(1.0)	**6.9**	(1.0)	-0.1	(0.9)	0.8	(0.9)
	Irlande	**-11.2**	(1.4)	**-9.1**	(1.6)	-1.0	(1.6)	**-2.5**	(1.2)	0.3	(1.4)
	Israël	**7.3**	(2.1)	4.3	(2.2)	**12.6**	(2.4)	**8.5**	(1.4)	**5.9**	(2.2)
	Italie	1.5	(1.2)	**14.1**	(1.4)	**18.4**	(1.4)	**3.4**	(0.9)	**3.0**	(1.0)
	Japon	**9.0**	(1.3)	**7.9**	(1.8)	**2.3**	(1.0)	**8.5**	(1.2)	**9.3**	(1.4)
	Corée	**22.0**	(1.3)	**6.7**	(1.4)	**5.3**	(1.1)	**11.6**	(1.2)	**10.3**	(1.2)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	-1.3	(0.9)	-1.6	(1.2)	**8.1**	(1.2)	0.8	(0.8)	**-4.0**	(0.9)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	**-8.8**	(1.2)	**-6.2**	(1.3)	1.8	(1.4)	**4.3**	(1.1)	0.5	(1.2)
	Norvège	**-5.6**	(1.3)	1.6	(1.7)	**7.7**	(1.8)	0.0	(1.2)	0.2	(1.5)
	Pologne	**-12.3**	(1.4)	**-6.9**	(1.6)	0.4	(1.8)	**-6.7**	(1.1)	-0.3	(1.4)
	Portugal	-1.2	(1.1)	0.0	(1.2)	**4.8**	(1.3)	**6.4**	(1.0)	**4.3**	(1.2)
	Espagne	-1.5	(1.1)	**8.5**	(1.4)	**13.4**	(1.6)	1.7	(0.9)	**8.0**	(1.3)
	Suède	**4.3**	(1.3)	**6.2**	(1.7)	**14.5**	(1.7)	**5.7**	(1.2)	**7.9**	(1.5)
	Suisse	**-9.2**	(1.2)	**-7.7**	(1.3)	1.9	(1.4)	-0.3	(0.9)	-1.0	(1.2)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	1.7	(1.3)	1.8	(1.6)	**6.4**	(1.5)	**5.7**	(1.1)	**6.7**	(1.3)
	Moyenne OCDE26	**-3.2**	(0.3)	0.3	(0.3)	**5.9**	(0.3)	**1.6**	(0.2)	**2.0**	(0.3)
Partenaires	**Albanie**	-0.9	(1.1)	**-4.4**	(0.9)	-1.5	(1.2)	1.9	(1.1)	**3.3**	(1.0)
	Argentine	0.9	(3.1)	5.5	(3.0)	6.4	(3.7)	-1.1	(2.3)	**4.0**	(1.5)
	Brésil	**4.7**	(1.2)	1.6	(1.5)	**3.4**	(1.6)	0.6	(1.2)	2.5	(1.3)
	Bulgarie	-1.4	(1.5)	-2.7	(1.8)	**7.8**	(2.0)	**-4.4**	(1.5)	2.5	(1.7)
	Hong-Kong (Chine)	**15.0**	(1.2)	**9.1**	(1.1)	**10.4**	(1.0)	**17.0**	(1.1)	**20.2**	(1.1)
	Indonésie	0.0	(1.2)	**9.2**	(1.5)	**30.5**	(1.5)	-1.7	(1.1)	**4.5**	(1.2)
	Lettonie	**-3.1**	(1.4)	**-5.1**	(1.5)	-1.5	(1.6)	**2.6**	(1.2)	2.4	(1.3)
	Liechtenstein	**-14.3**	(3.3)	**-8.9**	(2.7)	1.2	(3.2)	0.5	(3.1)	-4.6	(2.9)
	Pérou	**9.2**	(1.2)	**11.3**	(1.3)	**7.6**	(1.2)	**13.7**	(1.0)	**15.0**	(1.4)
	Roumanie	**8.0**	(1.2)	**5.4**	(1.1)	**8.2**	(1.3)	**9.4**	(1.3)	**7.6**	(1.2)
	Fédération de Russie	**-2.7**	(0.9)	-1.2	(0.9)	**4.5**	(1.2)	1.8	(1.0)	**2.3**	(1.0)
	Thaïlande	**3.3**	(0.8)	**16.8**	(1.1)	**5.8**	(1.0)	**6.2**	(0.9)	**2.2**	(0.9)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932382330

ANNEXE B2
RÉSULTATS DES RÉGIONS AU SEIN DES PAYS

[Partie 1/1]

Tableau S.V.a Score moyen sur l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000, 2003, 2006 et 2009

	PISA 2000		PISA 2003		PISA 2006		PISA 2009		Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)		
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Valeur p
Données adjugées											
Belgique (Communauté flamande)	532	(4.2)	530	(2.1)	525	(3.9)	519	(2.3)	**-14**	(6.9)	0.05
Royaume-Uni (Écosse)	526	(3.8)	516	(2.5)	499	(4.0)	500	(3.2)	**-25**	(7.0)	0.00
Données non adjugées											
Belgique (Communauté française)	476	(7.2)	477	(5.0)	473	(5.0)	490	(4.2)	14	(9.7)	0.00

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.2.1.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168

[Partie 1/1]

Tableau S.V.b Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009

	Niveaux de compétence de PISA 2000				Niveaux de compétence de PISA 2009				Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)			
	Sous le niveau 2 (score inférieur à 407 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 626 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 407 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 626 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 407 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 626 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
Données adjugées												
Belgique (Communauté flamande)	11.6	(1.5)	15.6	(0.9)	13.4	(0.9)	12.5	(0.9)	1.7	(1.7)	**-3.1**	(1.3)
Royaume-Uni (Écosse)	12.3	(1.1)	15.3	(1.0)	16.3	(1.1)	9.2	(0.9)	**4.0**	(1.6)	**-6.1**	(1.4)
Données non adjugées												
Belgique (Communauté française)	28.2	(2.7)	7.5	(0.9)	23.3	(1.6)	9.6	(0.9)	-4.9	(3.2)	2.1	**(1.3)**

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.2.2.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168

[Partie 1/2]

Tableau S.V.c Centiles de l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009

	PISA 2000								PISA 2009							
	10e centile		25e centile		75e centile		90e centile		10e centile		25e centile		75e centile		90e centile	
	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.
Données adjugées																
Belgique (Communauté flamande)	396	(9.5)	476	(7.5)	601	(3.1)	644	(3.0)	390	(4.3)	453	(3.1)	589	(2.8)	636	(3.7)
Royaume-Uni (Écosse)	394	(6.4)	460	(4.8)	596	(4.1)	647	(4.0)	379	(4.9)	439	(3.6)	567	(3.5)	621	(4.9)
Données non adjugées																
Belgique (Communauté française)	321	(11.8)	395	(10.4)	561	(5.6)	614	(4.6)	338	(8.8)	415	(6.7)	574	(4.1)	624	(3.8)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.2.3.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168

[Partie 2/2]

Tableau S.V.c Centiles de l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009

	Évolution des centiles entre PISA 2009 et PISA 2000							
	10e centile		25e centile		75e centile		90e centile	
	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
Données adjugées								
Belgique (Communauté flamande)	-6	(11.5)	**-24**	(9.5)	-12	(6.5)	-9	(6.9)
Royaume-Uni (Écosse)	-16	(9.4)	**-21**	(7.8)	**-30**	(7.3)	**-26**	(8.0)
Données non adjugées								
Belgique (Communauté française)	17	(15.5)	19	(13.3)	13	(8.5)	10	(7.7)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.2.3.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168



[Partie 1/1]

Tableau S.V.d **Différence de performance des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit selon le sexe lors des cycles PISA 2000 et 2009**

	PISA 2000						PISA 2009						Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)					
	Garçons		Filles		Différence (G – F)		Garçons		Filles		Différence (G – F)		Garçons		Filles		Différence (G – F)	
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
Données adjugées																		
Belgique (Communauté flamande)	516	(6.0)	551	(5.2)	**-35**	(7.6)	505	(3.0)	533	(3.3)	**-28**	(4.1)	-11	(9.5)	**-18**	(9.1)	7	(8.6)
Royaume-Uni (Écosse)	511	(4.4)	541	(4.3)	**-30**	(4.4)	488	(4.5)	512	(3.0)	**-24**	(4.1)	**-23**	(7.9)	**-29**	(7.2)	6	(6.1)
Données non adjugées																		
Belgique (Communauté française)	460	(9.1)	495	(7.9)	**-35**	(9.7)	478	(6.2)	503	(4.5)	**-26**	(7.1)	18	(12.9)	9	(11.3)	9	(12.0)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.2.4.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168

[Partie 1/1]

Tableau S.V.e **Pourcentage de garçons sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009**

	Garçons – Niveaux de compétence de PISA 2000				Garçons – Niveaux de compétence de PISA 2009				Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)			
	Sous le niveau 2 (score inférieur à 407 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 626 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 407 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 626 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 407 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 626 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
Données adjugées												
Belgique (Communauté flamande)	14.8	(1.9)	12.5	(1.4)	16.9	(1.1)	10.1	(1.1)	2.1	(2.2)	-2.3	(1.8)
Royaume-Uni (Écosse)	15.5	(1.5)	11.8	(1.2)	20.8	(1.6)	8.3	(1.3)	**5.3**	(2.2)	-3.5	(1.8)
Données non adjugées												
Belgique (Communauté française)	33.7	(3.3)	6.4	(1.0)	27.2	(2.4)	8.7	(1.3)	-6.4	(4.1)	2.3	(1.6)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.2.5.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168

[Partie 1/1]

Tableau S.V.f **Pourcentage de filles sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009**

	Filles – Niveaux de compétence de PISA 2000				Filles – Niveaux de compétence de PISA 2009				Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)			
	Sous le niveau 2 (score inférieur à 407 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 626 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 407 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 626 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 407 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 626 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
Données adjugées												
Belgique (Communauté flamande)	8.0	(1.6)	19.4	(1.6)	9.7	(1.1)	15.0	(1.2)	1.7	(2.0)	**-4.4**	(2.0)
Royaume-Uni (Écosse)	8.6	(1.2)	19.0	(1.4)	11.8	(1.0)	10.0	(1.0)	3.2	(1.6)	**-9.0**	(1.7)
Données non adjugées												
Belgique (Communauté française)	21.3	(2.9)	8.8	(1.5)	19.1	(1.7)	10.6	(1.0)	-2.2	(3.4)	1.8	(1.8)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.2.6.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168

[Partie 1/1]

Tableau S.V.g Score moyen sur l'échelle de culture mathématique lors des cycles PISA 2003, 2006 et 2009

	PISA 2003		PISA 2006		PISA 2009		Évolution entre 2003 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2003)		
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Valeur p
Données adjugées									
Belgique (Communauté flamande)	553	(2.1)	546	(3.7)	537	(3.1)	**-17**	(4.2)	0.00
Espagne (Andalousie)	m	m	463	(4.2)	462	(5.2)	m	m	m
Espagne (Aragon)	m	m	513	(4.5)	506	(5.2)	m	m	m
Espagne (Asturies)	m	m	497	(4.9)	494	(4.6)	m	m	m
Espagne (Pays basque)	502	(2.8)	501	(3.4)	510	(2.8)	8	(4.5)	0.07
Espagne (Cantabrie)	m	m	502	(2.6)	495	(5.0)	m	m	m
Espagne (Castilla y León)	503	(4.0)	515	(3.3)	514	(5.3)	11	(6.9)	0.11
Espagne (Catalogne)	494	(4.7)	488	(5.2)	496	(6.0)	1	(7.9)	0.88
Espagne (Galice)	m	m	494	(4.1)	489	(4.3)	m	m	m
Espagne (La Rioja)	m	m	525	(2.4)	504	(2.7)	m	m	m
Espagne (Navarre)	m	m	515	(3.5)	511	(3.6)	m	m	m
Royaume-Uni (Écosse)	524	(2.3)	506	(3.6)	499	(3.3)	**-25**	(4.5)	0.00
Données non adjugées									
Belgique (Communauté française)	498	(4.3)	490	(5.2)	488	(3.9)	-9	(6.1)	0.13
Belgique (Communauté germanophone)	515	(3.0)	514	(3.1)	517	(2.5)	2	(4.4)	0.63
Finlande (finnois)	m	m	549	(2.3)	541	(2.3)	m	m	m
Finlande (suédois)	m	m	533	(7.5)	527	(2.9)	m	m	m
Italie (Province autonome de Bolzano)	536	(4.8)	513	(1.8)	507	(3.2)	**-30**	(6.1)	0.00
Italie (Province de Basilicate)	m	m	443	(5.0)	474	(4.4)	m	m	m
Italie (Province de Campanie)	m	m	436	(9.0)	447	(7.8)	m	m	m
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	m	m	494	(3.4)	503	(4.7)	m	m	m
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	m	m	513	(3.6)	510	(4.6)	m	m	m
Italie (Province de Ligurie)	m	m	473	(6.4)	491	(9.3)	m	m	m
Italie (Province de Lombardie)	519	(7.3)	487	(6.6)	516	(5.6)	-4	(9.5)	0.71
Italie (Province du Piémont)	494	(4.9)	492	(4.8)	493	(6.0)	-1	(8.0)	0.89
Italie (Province des Pouilles)	m	m	435	(4.9)	488	(6.9)	m	m	m
Italie (Province de Sardaigne)	m	m	433	(6.7)	456	(5.2)	m	m	m
Italie (Province de Sicile)	m	m	423	(6.5)	450	(8.8)	m	m	m
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	547	(3.0)	508	(2.3)	514	(2.5)	**-33**	(4.4)	0.00
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	m	m	456	(5.8)	502	(2.3)	m	m	m
Italie (Province de Vénétie)	511	(5.5)	510	(6.2)	508	(5.6)	-3	(8.1)	0.71
Royaume-Uni (Angleterre)	m	m	495	(2.5)	493	(2.9)	m	m	m
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	m	m	494	(2.8)	492	(3.1)	m	m	m
Royaume-Uni (Pays de Galles)	m	m	484	(2.9)	472	(3.0)	m	m	m

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.3.1.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168



[Partie 1/1]

Tableau S.V.h Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de culture mathématique lors des cycles PISA 2003 et 2009

	Niveaux de compétence de PISA 2003				Niveaux de compétence de PISA 2009				Évolution entre 2003 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2003)			
	Sous le niveau 2 (score inférieur à 420 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 607 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 420 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 607 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 420 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 607 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
Données adjugées												
Belgique (Communauté flamande)	11.4	(0.6)	34.4	(1.0)	13.5	(0.9)	26.9	(1.2)	2.1	(1.1)	**-7.5**	(1.5)
Espagne (Pays basque)	16.3	(0.9)	9.7	(0.8)	14.9	(1.0)	12.8	(0.8)	-1.4	(1.4)	**3.1**	(1.1)
Espagne (Castilla y León)	16.2	(1.6)	10.9	(1.3)	15.4	(1.7)	15.4	(1.8)	-0.8	(2.4)	**4.5**	(2.2)
Espagne (Catalogne)	19.5	(1.9)	10.2	(1.3)	19.1	(2.2)	10.5	(1.7)	-0.4	(2.9)	0.3	(2.1)
Royaume-Uni (Écosse)	11.3	(0.9)	16.2	(0.9)	19.7	(1.3)	12.4	(1.0)	**8.4**	(1.6)	**-3.8**	(1.3)
Données non adjugées												
Belgique (Communauté française)	23.2	(1.6)	16.2	(1.2)	26.1	(1.6)	12.4	(1.0)	2.9	(2.2)	**-3.8**	(1.6)
Belgique (Communauté germanophone)	17.7	(1.3)	19.2	(1.4)	15.2	(1.4)	15.7	(1.6)	-2.6	(1.9)	-3.5	(2.1)
Italie (Province autonome de Bolzano)	8.8	(1.0)	20.4	(1.8)	16.7	(1.4)	13.8	(0.9)	**7.9**	(1.8)	**-6.6**	(2.0)
Italie (Province de Lombardie)	14.3	(2.6)	16.9	(2.3)	13.7	(1.9)	14.1	(1.7)	-0.6	(3.2)	-2.8	(2.9)
Italie (Province du Piémont)	18.9	(1.7)	9.1	(1.5)	21.5	(2.3)	10.1	(1.4)	2.6	(2.9)	1.1	(2.1)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	4.9	(0.9)	22.0	(1.7)	14.4	(1.3)	14.0	(1.1)	**9.5**	(1.6)	**-8.0**	(2.1)
Italie (Province de Vénétie)	14.4	(1.8)	12.5	(1.5)	15.9	(1.9)	12.8	(1.8)	1.5	(2.6)	0.4	(2.3)
Royaume-Uni (Angleterre)	m	m	m	m	19.8	(1.1)	9.9	(0.9)	m	m	m	m
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	m	m	m	m	21.4	(1.3)	10.3	(1.0)	m	m	m	m
Royaume-Uni (Pays de Galles)	m	m	m	m	26.2	(1.4)	5.0	(0.6)	m	m	m	m

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.3.2.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168

[Partie 1/1]

Tableau S.V.i Score moyen sur l'échelle de culture scientifique lors des cycles PISA 2006 et 2009

	PISA 2006		PISA 2009		Évolution entre 2006 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2006)		
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Valeur p
Données adjugées							
Belgique (Communauté flamande)	528	(3.4)	526	(2.9)	-2	(5.2)	0.74
Espagne (Andalousie)	474	(4.0)	469	(5.3)	-4	(7.1)	0.53
Espagne (Aragon)	513	(3.9)	505	(4.3)	-8	(6.4)	0.22
Espagne (Asturies)	508	(4.9)	502	(4.9)	-7	(7.4)	0.36
Espagne (Pays basque)	495	(3.5)	495	(2.5)	0	(5.0)	0.99
Espagne (Cantabrie)	509	(3.6)	500	(4.7)	-9	(6.4)	0.15
Espagne (Castilla y León)	520	(3.9)	516	(4.9)	-4	(6.8)	0.54
Espagne (Catalogne)	491	(5.1)	497	(5.9)	6	(8.2)	0.47
Espagne (Galice)	504	(3.4)	506	(4.9)	2	(6.5)	0.80
Espagne (La Rioja)	520	(2.3)	509	(2.6)	**-11**	(4.3)	0.01
Espagne (Navarre)	511	(2.9)	509	(3.2)	-3	(5.1)	0.59
Royaume-Uni (Écosse)	515	(4.0)	514	(3.5)	-0	(5.9)	0.94
Données non adjugées							
Belgique (Communauté française)	486	(4.3)	482	(4.2)	-4	(6.6)	0.58
Belgique (Communauté germanophone)	516	(2.9)	519	(2.8)	3	(4.8)	0.52
Finlande (finnois)	565	(2.1)	556	(2.5)	**-9**	(4.1)	0.03
Finlande (suédois)	531	(6.2)	528	(3.0)	-3	(7.3)	0.72
Italie (Province autonome de Bolzano)	526	(2.0)	513	(2.5)	**-13**	(4.1)	0.00
Italie (Province de Basilicate)	451	(5.0)	466	(3.9)	**15**	(6.8)	0.02
Italie (Province de Campanie)	442	(5.9)	446	(6.8)	4	(9.3)	0.66
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	510	(3.7)	508	(4.8)	-2	(6.6)	0.80
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	533	(3.3)	524	(4.8)	-9	(6.3)	0.14
Italie (Province de Ligurie)	488	(6.7)	498	(9.9)	10	(12.2)	0.41
Italie (Province de Lombardie)	499	(6.2)	526	(5.8)	**27**	(8.9)	0.00
Italie (Province du Piémont)	508	(4.8)	501	(5.2)	-7	(7.5)	0.37
Italie (Province des Pouilles)	447	(4.4)	490	(6.3)	**43**	(8.1)	0.00
Italie (Province de Sardaigne)	450	(6.3)	474	(4.5)	**25**	(8.1)	0.00
Italie (Province de Sicile)	433	(7.3)	451	(8.2)	18	(11.2)	0.11
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	521	(2.0)	523	(3.6)	1	(4.9)	0.77
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	470	(5.6)	521	(2.6)	**51**	(6.7)	0.00
Italie (Province de Vénétie)	524	(5.4)	518	(5.1)	-6	(7.8)	0.45
Royaume-Uni (Angleterre)	516	(2.7)	515	(3.0)	-1	(4.8)	0.88
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	508	(3.3)	511	(4.4)	3	(6.1)	0.59
Royaume-Uni (Pays de Galles)	505	(3.5)	496	(3.5)	-9	(5.6)	0.11

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.3.4.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168



[Partie 1/1]

Tableau S.V.j Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 ou au moins au niveau 5 de l'échelle de culture scientifique lors des cycles PISA 2006 et 2009

	Niveaux de compétence de PISA 2006				Niveaux de compétence de PISA 2009				Évolution entre 2006 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2006)			
	Sous le niveau 2 (score inférieur à 410 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 633 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 410 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 633 points)		Sous le niveau 2 (score inférieur à 410 points)		Au moins au niveau 5 (score au moins égal à 633 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
Données adjugées												
Belgique (Communauté flamande)	12.1	(1.2)	12.2	(0.8)	12.9	(1.0)	13.5	(1.1)	0.7	(1.5)	1.3	(1.4)
Espagne (Andalousie)	23.4	(1.7)	2.9	(0.6)	23.8	(2.3)	2.4	(0.6)	0.4	(2.8)	-0.6	(0.8)
Espagne (Aragon)	12.3	(1.4)	8.0	(0.9)	13.7	(1.5)	5.2	(1.0)	1.4	(2.0)	**-2.7**	(1.3)
Espagne (Asturies)	12.4	(1.7)	5.7	(0.9)	16.4	(1.5)	6.3	(1.0)	4.1	(2.2)	0.5	(1.4)
Espagne (Pays basque)	15.8	(1.2)	4.3	(0.6)	13.8	(1.0)	3.2	(0.5)	-2.0	(1.6)	-1.1	(0.8)
Espagne (Cantabrie)	12.6	(1.3)	6.8	(0.8)	16.2	(1.5)	6.2	(0.9)	3.6	(2.0)	-0.6	(1.2)
Espagne (Castilla y León)	8.8	(1.4)	7.6	(0.9)	11.5	(1.6)	7.9	(1.1)	2.7	(2.1)	0.3	(1.4)
Espagne (Catalogne)	18.7	(1.8)	4.6	(0.8)	16.3	(1.9)	4.7	(1.0)	-2.4	(2.6)	0.1	(1.3)
Espagne (Galice)	14.2	(1.2)	6.7	(0.7)	13.4	(1.4)	5.6	(1.0)	-0.9	(1.8)	-1.1	(1.2)
Espagne (La Rioja)	10.4	(0.9)	8.9	(1.1)	14.1	(1.3)	7.0	(1.0)	**3.7**	(1.6)	-1.9	(1.5)
Espagne (Navarre)	13.6	(1.1)	8.5	(0.9)	12.7	(1.3)	6.0	(0.8)	-0.9	(1.7)	**-2.4**	(1.2)
Royaume-Uni (Écosse)	14.7	(1.2)	12.6	(1.0)	14.1	(1.0)	11.0	(1.0)	-0.6	(1.6)	-1.6	(1.4)
Données non adjugées												
Belgique (Communauté française)	24.3	(1.8)	7.1	(0.9)	24.6	(1.5)	5.8	(0.7)	0.3	(2.4)	-1.3	(1.2)
Belgique (Communauté germanophone)	15.5	(1.2)	11.8	(1.1)	12.0	(1.2)	9.7	(1.1)	**-3.5**	(1.7)	-2.2	(1.6)
Finlande (finnois)	3.8	(0.5)	21.4	(0.8)	5.8	(0.5)	19.2	(1.0)	**2.0**	(0.7)	-2.1	(1.3)
Finlande (suédois)	9.4	(2.5)	11.4	(2.6)	8.9	(0.9)	10.9	(1.1)	-0.6	(2.6)	-0.5	(2.8)
Italie (Province autonome de Bolzano)	9.8	(0.8)	10.6	(0.7)	13.0	(0.9)	8.9	(0.9)	**3.2**	(1.2)	-1.7	(1.1)
Italie (Province de Basilicate)	32.7	(2.4)	1.4	(0.4)	26.6	(2.1)	2.5	(0.5)	-6.1	(3.2)	1.1	(0.7)
Italie (Province de Campanie)	35.7	(3.0)	1.1	(0.5)	33.3	(2.6)	1.6	(0.5)	-2.4	(4.0)	0.5	(0.7)
Italie (Province d'Émilie-Romagne)	15.5	(1.3)	8.7	(1.2)	16.0	(1.9)	9.3	(1.2)	0.5	(2.3)	0.6	(1.7)
Italie (Province du Frioul-Vénétie-Julienne)	7.8	(0.8)	11.1	(1.3)	11.1	(1.8)	11.3	(1.3)	3.3	(2.0)	0.2	(1.8)
Italie (Province de Ligurie)	21.3	(2.7)	5.6	(1.1)	17.5	(3.6)	6.6	(1.4)	-3.9	(4.5)	1.0	(1.7)
Italie (Province de Lombardie)	18.0	(2.4)	6.8	(1.1)	10.9	(2.0)	10.5	(1.3)	**-7.0**	(3.1)	**3.7**	(1.7)
Italie (Province du Piémont)	14.4	(1.6)	7.7	(1.0)	16.9	(1.9)	6.7	(1.0)	2.5	(2.5)	-1.0	(1.4)
Italie (Province des Pouilles)	33.6	(2.2)	1.4	(0.5)	18.8	(2.1)	4.9	(1.2)	**-14.8**	(3.0)	**3.6**	(1.3)
Italie (Province de Sardaigne)	34.3	(2.9)	1.7	(0.6)	23.3	(1.9)	3.3	(0.7)	**-11.0**	(3.4)	1.5	(0.9)
Italie (Province de Sicile)	41.5	(3.2)	1.7	(0.6)	32.7	(3.5)	2.2	(0.8)	-8.8	(4.8)	0.5	(1.0)
Italie (Province du Trentin-Haut-Adige)	12.8	(0.7)	10.8	(1.2)	12.1	(1.7)	11.7	(1.1)	-0.7	(1.8)	0.9	(1.7)
Italie (Province de la Vallée d'Aoste)	25.0	(2.6)	3.1	(0.9)	10.8	(1.0)	9.1	(1.0)	**-14.2**	(2.8)	**6.0**	(1.3)
Italie (Province de Vénétie)	10.8	(1.3)	10.4	(1.3)	11.7	(1.8)	9.0	(1.3)	0.9	(2.2)	-1.4	(1.8)
Royaume-Uni (Angleterre)	16.7	(0.9)	14.0	(0.7)	14.8	(1.0)	11.6	(0.9)	-1.9	(1.3)	**-2.4**	(1.1)
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	20.5	(1.1)	13.9	(1.0)	16.7	(1.7)	11.8	(1.1)	-3.8	(2.0)	-2.1	(1.5)
Royaume-Uni (Pays de Galles)	18.1	(1.1)	10.9	(0.9)	18.7	(1.4)	7.7	(0.7)	0.6	(1.7)	**-3.1**	(1.1)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.3.5.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168

[Partie 1/1]

Tableau S.V.k Variance intra- et inter-établissements de la performance des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009

	PISA 2000			PISA 2009			Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)					
	Variance totale	Variance inter-établissements	Variance intra-établissement	Variance totale	Variance inter-établissements	Variance intra-établissement	Variance totale		Variance inter-établissements		Variance intra-établissement	
							Diff.	Er. T.	Diff.	Er. T.	Diff.	Er. T.
Données adjugées												
Belgique (Communauté flamande)	9 309	8 222	4 247	8 801	5 499	4 282	-508	(325)	-2 723	(1 837)	36	(267)
Royaume-Uni (Écosse)	9 793	1 221	8 271	8 872	1 611	7 668	-921	(421)	390	(460)	-603	(536)
Données non adjugées												
Belgique (Communauté française)	12 356	6 396	5 525	11 905	6 123	5 672	-452	(410)	-272	(806)	147	(359)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.4.1.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168

[Partie 1/1]

Tableau S.V.l Milieu socio-économique des élèves lors des cycles PISA 2000 et 2009

	PISA 2000				PISA 2009				Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)	
	Indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC)		Variation de l'indice SESC		Indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC)		Variation de l'indice SESC		Indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC)	
	Indice moyen	Er. T.	Écart type	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Écart type	Er. T.	Diff.	Er. T.
Données adjugées										
Belgique (Communauté flamande)	0.12	(0.03)	0.82	(0.02)	0.20	(0.02)	0.91	(0.01)	**0.07**	(0.03)
Royaume-Uni (Écosse)	0.20	(0.03)	0.79	(0.01)	0.19	(0.03)	0.81	(0.01)	-0.02	(0.04)
Données non adjugées										
Belgique (Communauté française)	0.18	(0.04)	0.95	(0.02)	0.19	(0.04)	0.96	(0.02)	0.02	(0.05)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.4.2.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168



[Partie 1/3]

Tableau S.V.m Relation entre la performance en compréhension de l'écrit et l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) lors des cycles PISA 2000 et 2009

	PISA 2000					
	Association globale de l'indice SESC[1]		Association intra-établissement de l'indice SESC[2]		Association inter-établissements de l'indice SESC[3]	
	Différence de score au niveau Élève associée à la progression d'une unité de l'indice SESC	Er. T.	Différence de score au niveau Élève associée à la progression d'une unité de l'indice SESC au niveau Élève	Er. T.	Différence de score au niveau Établissement associée à la progression d'une unité de l'indice SESC moyen des établissements	Er. T.
Données adjugées						
Belgique (Communauté flamande)	42	(2.1)	10	(2.2)	178	(18.6)
Royaume-Uni (Écosse)	50	(2.5)	39	(2.8)	44	(7.7)
Données non adjugées						
Belgique (Communauté française)	52	(2.1)	13	(2.9)	121	(9.6)

1. Régression bivariée à un niveau de la performance en compréhension de l'écrit sur l'indice SESC : la courbe correspond au coefficient de régression de l'indice SESC.

2. Régression à deux niveaux de la performance en compréhension de l'écrit sur l'indice SESC des élèves et l'indice SESC moyen des établissements : courbe intra-établissement de l'indice SESC au niveau Élève.

3. Régression à deux niveaux de la performance en compréhension de l'écrit sur l'indice SESC des élèves et l'indice SESC moyen des établissements : courbe inter-établissements de l'indice SESC au niveau Établissement.

Voir les données nationales dans le tableau V.4.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168

[Partie 2/3]

Tableau S.V.m Relation entre la performance en compréhension de l'écrit et l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) lors des cycles PISA 2000 et 2009

	PISA 2009					
	Association globale de l'indice SESC[1]		Association intra-établissement de l'indice SESC[2]		Association inter-établissements de l'indice SESC[3]	
	Différence de score au niveau Élève associée à la progression d'une unité de l'indice SESC	Er. T.	Différence de score au niveau Élève associée à la progression d'une unité de l'indice SESC au niveau Élève	Er. T.	Différence de score au niveau Établissement associée à la progression d'une unité de l'indice SESC moyen des établissements	Er. T.
Données adjugées						
Belgique (Communauté flamande)	41	(2.0)	11	(1.8)	108	(8.2)
Royaume-Uni (Écosse)	44	(2.3)	34	(2.8)	47	(6.5)
Données non adjugées						
Belgique (Communauté française)	54	(2.8)	15	(2.1)	112	(8.4)

1. Régression bivariée à un niveau de la performance en compréhension de l'écrit sur l'indice SESC : la courbe correspond au coefficient de régression de l'indice SESC.

2. Régression à deux niveaux de la performance en compréhension de l'écrit sur l'indice SESC des élèves et l'indice SESC moyen des établissements : courbe intra-établissement de l'indice SESC au niveau Élève.

3. Régression à deux niveaux de la performance en compréhension de l'écrit sur l'indice SESC des élèves et l'indice SESC moyen des établissements : courbe inter-établissements de l'indice SESC au niveau Établissement.

Voir les données nationales dans le tableau V.4.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168

[Partie 3/3]

Tableau S.V.m Relation entre la performance en compréhension de l'écrit et l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) lors des cycles PISA 2000 et 2009

	Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)					
	Association globale de l'indice SESC[1]		Association intra-établissement de l'indice SESC[2]		Association inter-établissements de l'indice SESC[3]	
	Différence de score au niveau Élève associée à la progression d'une unité de l'indice SESC	Er. T.	Différence de score au niveau Élève associée à la progression d'une unité de l'indice SESC au niveau Élève	Er. T.	Différence de score au niveau Établissement associée à la progression d'une unité de l'indice SESC moyen des établissements	Er. T.
Données adjugées						
Belgique (Communauté flamande)	-0.7	(2.9)	1.7	(2.8)	**-69.7**	(20.3)
Royaume-Uni (Écosse)	-5.9	(3.4)	-5.0	(4.0)	3.7	(10.1)
Données non adjugées						
Belgique (Communauté française)	1.5	(3.5)	2.1	(3.6)	-9.2	(12.8)

1. Régression bivariée à un niveau de la performance en compréhension de l'écrit sur l'indice SESC : la courbe correspond au coefficient de régression de l'indice SESC.

2. Régression à deux niveaux de la performance en compréhension de l'écrit sur l'indice SESC des élèves et l'indice SESC moyen des établissements : courbe intra-établissement de l'indice SESC au niveau Élève.

3. Régression à deux niveaux de la performance en compréhension de l'écrit sur l'indice SESC des élèves et l'indice SESC moyen des établissements : courbe inter-établissements de l'indice SESC au niveau Établissement.

Voir les données nationales dans le tableau V.4.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168

[Partie 1/1]

Tableau S.V.n Pourcentage d'élèves et performance en compréhension de l'écrit, selon l'ascendance autochtone ou allochtone lors des cycles PISA 2000 et 2009

	PISA 2000								PISA 2009								Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)			
	Pourcentage d'élèves issus de l'immigration		Performance des élèves autochtones		Performance des élèves issus de l'immigration		Différence de performance entre élèves autochtones et élèves issus de l'immigration		Pourcentage d'élèves issus de l'immigration		Performance des élèves autochtones		Performance des élèves issus de l'immigration		Différence de performance entre élèves autochtones et élèves issus de l'immigration		Évolution du pourcentage d'élèves issus de l'immigration		Évolution de la différence de performance entre élèves autochtones et élèves issus de l'immigration	
	%	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	%	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
Données adjugées																				
Belgique (Communauté flamande)	7.1	(1.3)	541	(3.3)	432	(14.4)	109	(13.6)	4.7	(0.7)	526	(2.7)	450	(7.8)	76	(8.8)	-2.4	(1.4)	**-33**	(16.2)
Royaume-Uni (Écosse)	2.2	(0.6)	528	(3.6)	495	(18.0)	33	(17.1)	1.4	(0.3)	503	(3.0)	529	(17.2)	-26	(16.7)	-0.8	(0.6)	**-59**	(23.9)
Données non adjugées																				
Belgique (Communauté française)	18.3	(1.8)	495	(8.0)	409	(9.6)	86	(11.2)	13.6	(1.5)	508	(3.8)	456	(10.4)	52	(10.8)	**-4.7**	(2.3)	**-34**	(15.5)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.4.4.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168

[Partie 1/1]

Tableau S.V.o Langue parlée en famille et performance en compréhension de l'écrit lors des cycles PISA 2000 et 2009

	PISA 2000								PISA 2009								Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)			
	Pourcentage d'élèves dont la langue généralement parlée en famille est DIFFÉRENTE de la langue de l'évaluation		Performance des élèves dont la langue généralement parlée en famille est IDENTIQUE à la langue de l'évaluation		Performance des élèves dont la langue généralement parlée en famille est DIFFÉRENTE de la langue de l'évaluation		Différence de performance entre les élèves dont la langue généralement parlée en famille est IDENTIQUE à la langue de l'évaluation et les élèves dont la langue généralement parlée en famille est DIFFÉRENTE de la langue de l'évaluation		Pourcentage d'élèves dont la langue généralement parlée en famille est DIFFÉRENTE de la langue de l'évaluation		Performance des élèves dont la langue généralement parlée en famille est IDENTIQUE à la langue de l'évaluation		Performance des élèves dont la langue généralement parlée en famille est DIFFÉRENTE de la langue de l'évaluation		Différence de performance entre les élèves dont la langue généralement parlée en famille est IDENTIQUE à la langue de l'évaluation et les élèves dont la langue généralement parlée en famille est DIFFÉRENTE de la langue de l'évaluation		Évolution du pourcentage d'élèves dont la langue généralement parlée en famille est DIFFÉRENTE de la langue de l'évaluation		Évolution de la différence de performance entre les élèves dont la langue généralement parlée en famille est IDENTIQUE à la langue de l'évaluation et les élèves dont la langue généralement parlée en famille est DIFFÉRENTE de la langue de l'évaluation	
	%	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	%	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
Données adjugées																				
Belgique (Communauté flamande)	33.8	(1.7)	543	(4.0)	522	(5.8)	108	(13.5)	24.9	(1.5)	530	(3.5)	513	(4.9)	17	(6.5)	**-8.9**	(2.2)	**-91**	(15.0)
Royaume-Uni (Écosse)	1.3	(0.4)	528	(3.7)	482	(14.5)	24	(15.2)	2.5	(0.4)	503	(3.0)	477	(18.5)	26	(18.1)	**1.2**	(0.5)	2	(23.7)
Données non adjugées																				
Belgique (Communauté française)	9.2	(0.8)	491	(7.3)	399	(8.7)	81	(11.2)	17.7	(1.6)	506	(3.9)	427	(9.6)	79	(9.4)	**8.5**	(1.8)	-2	(14.6)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.4.5.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168



[Partie 1/1]

Pourcentage d'élèves lisant par plaisir lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le sexe

Tableau S.V.p *Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

	PISA 2000						PISA 2009						Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)					
	Tous les élèves		Filles		Garçons		Tous les élèves		Filles		Garçons		Tous les élèves		Filles		Garçons	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
Données adjugées																		
Belgique (Communauté flamande)	53.1	(1.4)	68.3	(1.3)	39.8	(1.8)	50.7	(1.0)	62.7	(1.3)	39.2	(1.3)	-2.5	(1.7)	**-5.6**	(1.8)	-0.6	(2.2)
Royaume-Uni (Écosse)	66.7	(1.1)	74.0	(1.4)	58.9	(1.4)	57.3	(1.3)	64.3	(1.5)	50.4	(1.8)	**-9.3**	(1.7)	**-9.7**	(2.1)	**-8.5**	(2.3)
Données non adjugées																		
Belgique (Communauté française)	63.9	(1.1)	70.8	(1.2)	56.9	(1.8)	61.9	(1.0)	68.7	(1.4)	55.2	(1.4)	-2.0	(1.5)	-2.1	(1.8)	-1.6	(2.3)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.5.1.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168

[Partie 1/1]

Indice de plaisir de la lecture lors des cycles PISA 2000 et 2009, selon le sexe

Tableau S.V.q *Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

	PISA 2000						PISA 2009						Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)					
	Tous les élèves		Filles		Garçons		Tous les élèves		Filles		Garçons		Tous les élèves		Filles		Garçons	
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	Diff.	Er. T.	Diff.	Er. T.
Données adjugées																		
Belgique (Communauté flamande)	-0.29	(0.02)	0.04	(0.03)	-0.57	(0.03)	-0.34	(0.02)	-0.05	(0.02)	-0.62	(0.03)	-0.05	(0.03)	**-0.08**	(0.04)	-0.04	(0.04)
Royaume-Uni (Écosse)	-0.06	(0.02)	0.16	(0.03)	-0.29	(0.03)	-0.15	(0.03)	0.08	(0.03)	-0.37	(0.04)	**-0.09**	(0.04)	-0.08	(0.05)	-0.08	(0.05)
Données non adjugées																		
Belgique (Communauté française)	-0.10	(0.03)	0.15	(0.04)	-0.36	(0.04)	-0.02	(0.03)	0.21	(0.04)	-0.24	(0.03)	**0.09**	(0.04)	0.07	(0.05)	**0.12**	(0.05)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.5.2.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168

[Partie 1/2]

Tableau S.V.r **Pourcentage d'élèves selon les différents types de lecture lors des cycles PISA 2000 et 2009**

Pourcentage d'élèves ayant déclaré avoir les lectures suivantes par envie « plusieurs fois par mois » ou « plusieurs fois par semaine »

	PISA 2000										PISA 2009									
	Magazines		Bandes dessinées		Livres de fiction (romans, nouvelles, récits)		Livres documentaires		Journaux		Magazines		Bandes dessinées		Livres de fiction (romans, nouvelles, récits)		Livres documentaires		Journaux	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées																				
Belgique (Communauté flamande)	74.1	(1.2)	39.0	(0.9)	19.6	(0.8)	13.8	(0.6)	53.2	(0.9)	67.3	(1.1)	31.1	(0.8)	19.2	(0.8)	12.1	(0.7)	54.7	(1.0)
Royaume-Uni (Écosse)	69.4	(1.0)	8.1	(0.5)	28.7	(1.3)	19.1	(0.8)	79.7	(0.8)	58.9	(1.1)	7.2	(0.5)	32.6	(1.3)	17.8	(0.8)	69.4	(1.0)
Données non adjugées																				
Belgique (Communauté française)	60.2	(1.4)	37.4	(1.2)	22.3	(1.4)	19.4	(1.0)	37.0	(1.1)	64.3	(0.9)	33.0	(1.2)	26.5	(1.0)	15.8	(0.9)	44.9	(1.4)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.5.6.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168

[Partie 2/2]

Tableau S.V.r **Pourcentage d'élèves selon les différents types de lecture lors des cycles PISA 2000 et 2009**

Pourcentage d'élèves ayant déclaré avoir les lectures suivantes par envie « plusieurs fois par mois » ou « plusieurs fois par semaine »

	Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)									
	Magazines		Bandes dessinées		Livres de fiction (romans, nouvelles, récits)		Livres documentaires		Journaux	
	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
Données adjugées										
Belgique (Communauté flamande)	**-5.3**	(2.5)	**-7.1**	(1.5)	0.1	(1.3)	-1.3	(0.8)	2.5	(1.9)
Royaume-Uni (Écosse)	**-8.8**	(2.3)	-0.7	(0.5)	4.8	(3.3)	-0.7	(1.3)	**-8.2**	(1.9)
Données non adjugées										
Belgique (Communauté française)	**8.3**	(3.0)	-1.7	(2.7)	**5.8**	(2.9)	-2.1	(1.7)	**10.4**	(3.1)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.5.6.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168



[Partie 1/1]

Performance des élèves lisant des livres de fiction lors des cycles PISA 2000 et 2009

Tableau S.V.s *Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

	PISA 2000						PISA 2009						Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)					
	Élèves lisant des livres de fiction		Élèves ne lisant pas de livres de fiction		Différence (élèves lisant des livres de fiction – élèves ne lisant pas de livres de fiction)		Élèves lisant des livres de fiction		Élèves ne lisant pas de livres de fiction		Différence (élèves lisant des livres de fiction – élèves ne lisant pas de livres de fiction)		Élèves lisant des livres de fiction		Élèves ne lisant pas de livres de fiction		Différence (élèves lisant des livres de fiction – élèves ne lisant pas de livres de fiction)	
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
Données adjugées																		
Belgique (Communauté flamande)	581	(4.8)	524	(4.7)	**-57**	(4.6)	574	(4.4)	513	(2.2)	**-60**	(4.2)	-7	(8.1)	-10	(7.2)	-3	(6.2)
Royaume-Uni (Écosse)	569	(4.5)	511	(3.8)	**-58**	(4.8)	554	(4.0)	477	(2.9)	**-77**	(4.1)	-15	(7.8)	**-35**	(6.9)	**-20**	(6.3)
Données non adjugées																		
Belgique (Communauté française)	515	(14.2)	475	(6.9)	**-41**	(11.3)	549	(4.3)	479	(4.5)	**-70**	(5.1)	**34**	(15.6)	4	(9.6)	**-30**	(12.4)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.5.8.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168

[Partie 1/1]

Relations entre enseignants et élèves lors des cycles PISA 2000 et 2009

Tableau S.V.t *Pourcentage d'élèves « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes*

	PISA 2000						PISA 2009						Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)					
	La plupart de mes enseignants écoutent réellement ce que j'ai à dire		Si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent		La plupart de mes enseignants me traitent de façon juste		La plupart de mes enseignants écoutent réellement ce que j'ai à dire		Si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent		La plupart de mes enseignants me traitent de façon juste		La plupart de mes enseignants écoutent réellement ce que j'ai à dire		Si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent		La plupart de mes enseignants me traitent de façon juste	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
Données adjugées																		
Belgique (Communauté flamande)	69.4	(1.0)	78.0	(1.0)	79.2	(0.9)	67.9	(0.9)	85.2	(0.8)	82.1	(0.8)	-1.5	(1.4)	**7.1**	(1.2)	**2.8**	(1.2)
Royaume-Uni (Écosse)	68.8	(1.2)	89.5	(0.8)	83.9	(0.8)	68.8	(1.1)	88.9	(0.7)	84.6	(0.7)	0.1	(1.7)	-0.6	(1.0)	0.7	(1.1)
Données non adjugées																		
Belgique (Communauté française)	66.8	(1.3)	77.3	(0.9)	85.2	(0.9)	66.7	(1.0)	82.9	(0.7)	90.5	(0.6)	-0.1	(1.7)	**5.6**	(1.1)	**5.3**	(1.1)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.5.11.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168

[Partie 1/2]

Indice du climat de discipline lors des cycles PISA 2000 et 2009

Tableau S.V.u *Pourcentage d'élèves indiquant que les situations suivantes ne surviennent « jamais ou presque jamais » ou qu' « à quelques cours »*

	PISA 2000										PISA 2009									
	Les élèves n'écoutent pas ce que dit l'enseignant		Il y a du bruit et de l'agitation		L'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves se calment		Les élèves ne peuvent pas bien travailler		Les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours		Les élèves n'écoutent pas ce que dit l'enseignant		Il y a du bruit et de l'agitation		L'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves se calment		Les élèves ne peuvent pas bien travailler		Les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Données adjugées																				
Belgique (Communauté flamande)	77.9	(1.0)	67.2	(1.3)	64.7	(1.5)	86.0	(0.8)	72.4	(1.2)	65.3	(1.2)	63.8	(1.3)	65.3	(1.2)	85.5	(0.8)	73.1	(1.1)
Royaume-Uni (Écosse)	80.9	(1.0)	74.6	(1.2)	76.0	(1.4)	84.4	(0.8)	78.7	(0.9)	74.2	(1.0)	65.3	(1.3)	74.2	(1.0)	84.4	(0.9)	79.3	(1.0)
Données non adjugées																				
Belgique (Communauté française)	73.4	(1.5)	57.4	(1.4)	64.4	(1.9)	83.7	(1.0)	64.2	(1.4)	70.6	(1.4)	61.6	(1.8)	70.6	(1.4)	83.6	(0.9)	68.9	(1.1)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.5.12.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168

[Partie 2/2]

Indice du climat de discipline lors des cycles PISA 2000 et 2009

Tableau S.V.u *Pourcentage d'élèves indiquant que les situations suivantes ne surviennent « jamais ou presque jamais » ou qu' « à quelques cours »*

	Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)									
	Les élèves n'écoutent pas ce que dit l'enseignant		Il y a du bruit et de l'agitation		L'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves se calment		Les élèves ne peuvent pas bien travailler		Les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours	
	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
Données adjugées										
Belgique (Communauté flamande)	**-12.6**	(1.5)	-3.4	(1.8)	0.6	(1.9)	-0.5	(1.2)	0.8	(1.6)
Royaume-Uni (Écosse)	**-6.7**	(1.4)	**-9.3**	(1.7)	-1.9	(1.7)	0.0	(1.2)	0.6	(1.4)
Données non adjugées										
Belgique (Communauté française)	-2.8	(2.1)	4.2	(2.3)	**6.3**	(2.3)	-0.1	(1.3)	**4.7**	(1.8)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Voir les données nationales dans le tableau V.5.12.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932386168



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 Német

Belgique : Christiane Blondin, Isabelle Erauw et Micheline Scheys

Canada : Pierre Brochu, Patrick Bussière et Tomasz Gluszynski

Chili : Leonor Cariola

Corée : Whan Sik Kim

Danemark : Tine Bak

Espagne : 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 : Benő Csapó

Irlande : Jude Cosgrove

Islande : Júlíus K. Björnsson

Israël : Michal Beller

Italie : Piero Cipollone

Japon : Ryo Watanabe

Luxembourg : Michel Lanners

Mexique : Francisco Ciscomani

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 Rhyn

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 : Zelijko 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
Taipei chinois : Chih-Wei Hue et Fou-Lai Lin
Thaïlande : Precharn Dechsri
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 Balázsi
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 Dudaité
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
Taipei 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 Kuhlemeier
Astrid Mols
Henk Moelands
José Noijons

Université de Twente

Cees Glas
Khurrem 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, Japon

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 Reeff (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 Schoool 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.

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
(98 2010 11 2 P) ISBN 978-92-64-09159-7 – n° 57734

Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage

L'ÉVOLUTION DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES DEPUIS 2000

VOLUME V

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 : Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000 (Volume V),* PISA, Éditions OCDE.
http://dx.doi.org/10.1787/9789264091603-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.

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

ISBN 978-92-64-09159-7
98 2010 11 2 P

