



4

La performance des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit

Dans quelle mesure les élèves de 15 ans sont-ils capables de comprendre et d'utiliser des textes écrits, d'y réfléchir et de s'y engager ? Ce chapitre compare les performances des pays et économies en compréhension de l'écrit en 2015, et analyse leur évolution entre les évaluations PISA. Il met en évidence les différences de performance entre les filles et les garçons.

Note concernant les données d'Israël

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.



L'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit se concentre sur la capacité des élèves à utiliser l'écrit dans des situations de la vie réelle. Dans l'enquête PISA, comprendre l'écrit, « c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s'y engager. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société » (OCDE, 2016a). Cette définition va au-delà de la notion traditionnelle de la lecture liée au décodage de l'information et à l'interprétation littérale de l'écrit. La définition PISA de la compréhension de l'écrit inclut l'éventail de situations dans lesquelles les individus lisent, les différentes façons dont l'écrit est présenté (dans des livres et dans des brochures, mais aussi sur des sites d'actualité et des forums en ligne), ainsi que les multiples approches selon lesquelles les lecteurs abordent ou utilisent l'écrit, qu'elles soient fonctionnelles et ciblées, lorsqu'ils cherchent une information pratique précise par exemple, ou approfondies et générales, lorsqu'ils tentent de comprendre d'autres manières de procéder, de penser et d'être par exemple.

La compréhension de l'écrit a été évaluée à titre de domaine majeur en 2000, lors de la première évaluation PISA, et en 2009, lors de la quatrième évaluation PISA. Lors de cette sixième évaluation PISA, c'est la science qui est le domaine majeur ; c'est pourquoi moins d'élèves ont passé les épreuves de compréhension de l'écrit, qui comportaient moins d'items (103 questions) que les épreuves de sciences. Par voie de conséquence, il est possible de rendre compte de la performance globale des élèves, mais pas de présenter des analyses approfondies sur leurs connaissances et compétences comme dans le rapport sur l'évaluation PISA 2009 (OCDE, 2010c).

Que nous apprennent les résultats ?

- Singapour est le pays le plus performant en compréhension de l'écrit ; l'Alberta (Canada) et la Colombie-Britannique (Canada) ont obtenu des scores proches de celui de Singapour.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ 20 % des élèves n'atteignent pas le seuil de compétence en compréhension de l'écrit (le niveau 2). Au Canada, en Estonie, en Finlande, à Hong-Kong (Chine), en Irlande, à Macao (Chine) et à Singapour, moins de 12 % des élèves ne parviennent pas à s'y hisser.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le score moyen des élèves en compréhension de l'écrit n'a pas augmenté depuis 2000. Parmi les 42 pays et économies dont les données de cinq évaluations PISA au moins sont valides, la tendance d'évolution du score est à la hausse dans 12 d'entre eux et à la baisse dans 6 d'entre eux, mais n'est pas significativement à la hausse ou à la baisse dans 24 d'entre eux.
- Entre 2009 et 2015, l'augmentation du pourcentage d'élèves aux niveaux de compétence PISA les plus élevés en compréhension de l'écrit est allée de pair avec une diminution du pourcentage d'élèves sous le seuil de compétence en Albanie, en Espagne, en Estonie, en Fédération de Russie (ci-après dénommée la « Russie »), en Géorgie, en Irlande, à Macao (Chine), en Moldavie, au Monténégro et en Slovénie.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'écart de score, favorable aux filles en compréhension de l'écrit, a diminué de 12 points entre 2009 et 2015 : le score a augmenté chez les garçons, en particulier chez les plus performants, mais a diminué chez les filles, en particulier chez les moins performantes.

Ce chapitre présente les résultats des épreuves de compréhension de l'écrit administrées lors de l'évaluation PISA 2015. Les épreuves ont été informatisées dans 57 des 72 pays et économies participants : les élèves ont répondu aux questions sur ordinateur et avaient à leur disposition un clavier et une souris. La transposition des unités de compréhension de l'écrit conçues pour être administrées sur papier dans l'environnement numérique a nécessité quelques changements mineurs dans le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit (voir l'encadré I.4.1). Les 15 autres pays et économies, ainsi que Porto Rico (territoire non incorporé des États-Unis), ont administré les épreuves sur papier, comme lors des évaluations PISA précédentes. Les pays et économies où les épreuves ont été administrées sur papier en 2015 sont : l'Albanie, l'Algérie, l'Argentine, l'ex-République yougoslave de Macédoine (ci-après dénommée « ERYM »), la Géorgie, l'Indonésie, la Jordanie, le Kazakhstan, le Kosovo, le Liban, Malte, la Moldavie, la Roumanie, Trinité-et-Tobago et le Viet Nam.

En dépit de la différence de mode d'administration, les résultats de tous les pays et économies sont présentés sur la même échelle¹. En effet, tous les pays et économies ont administré les mêmes questions en compréhension de l'écrit, dont la plupart ont été conçues pour les épreuves sur papier de 2009, et dont quelques-unes ont été administrées lors de l'évaluation PISA 2000. L'encadré I.4.1 résume les mesures prises pour garantir la comparabilité des résultats des épreuves entre les deux modes d'administrations ; l'annexe A5 décrit de manière plus détaillée la procédure utilisée pour mettre les échelles de compétence en correspondance.



PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

L'échelle globale de compréhension de l'écrit a été constituée pour rendre compte des résultats de la première évaluation PISA de la compréhension de l'écrit, en 2000. Sa moyenne, qui a été calculée sur la base des 28 pays de l'OCDE qui ont pris part cette première évaluation, est égale à 500 points, et son écart-type, à 100 points (OCDE, 2001). Pour interpréter ce que signifient les scores des élèves, l'échelle de compréhension de l'écrit est divisée en niveaux de compétence qui montrent les types de tâches que les élèves sont capables de mener à bien. La description des niveaux de compétence est revisitée et mise à jour à chaque fois qu'un domaine est le domaine majeur pour refléter les changements introduits dans le cadre conceptuel ainsi que les exigences des nouvelles tâches conçues pour les épreuves. La dernière révision en date de la description des niveaux de compétence en compréhension de l'écrit remonte à l'évaluation PISA 2009 (OCDE, 2010c).

Encadré I.4.1. **Évaluation de la compréhension de l'écrit sur ordinateur : changements introduits dans le cadre d'évaluation et dans les épreuves PISA de la compréhension de l'écrit entre 2009 et 2015**

Les évaluations PISA précédentes ont principalement été administrées sur papier. Lors de l'informatisation des épreuves en 2015, on a veillé avec le plus grand soin à maintenir la comparabilité entre les versions des épreuves sur papier et sur ordinateur pour pouvoir rendre compte des résultats sur la même échelle que lors des évaluations précédentes, et comparer les performances entre les pays et économies qui ont administré les épreuves sur papier et sur ordinateur.

Comme toutes les questions de compréhension de l'écrit administrées lors de l'évaluation PISA 2015 ont été initialement conçues pour être administrées sur papier, des changements mineurs ont été introduits dans le cadre conceptuel. Ces changements ont consisté à clarifier la terminologie, en particulier à faire la distinction entre l'affichage des textes à l'écran (dans des feuilles de calcul ou des pages) et le type de texte (qui est « statique » par définition sur papier, mais qui peut être « statique » ou « dynamique » sur ordinateur ; l'adjectif « dynamique » fait référence aux liens hypertextes, c'est-à-dire des textes qui se prêtent à une lecture non séquentielle grâce à des outils de navigation et à certaines caractéristiques, voire qui l'imposent). En 2015, les épreuves PISA de compréhension de l'écrit ont été administrées sur papier ou sur ordinateur, mais uniquement sous format statique ; les liens hypertextes et autres caractéristiques de navigation propres à l'environnement numérique n'ont pas été inclus.

Lors de l'informatisation des items, les principes suivants ont été pris en considération :

- **Types d'item** : l'informatisation permet d'utiliser un éventail de nouveaux formats d'items (« glisser-déplacer », items « à zone cliquable »). Comme l'évaluation PISA 2015 de la compréhension de l'écrit vise à comparer les résultats à ceux des évaluations précédentes et à déterminer des tendances, la grande majorité des formats de réponse n'ont pas changé en 2015, certains items à zone cliquable ont toutefois été utilisés pour permettre le codage informatisé d'items auparavant corrigés par des experts. Les items à zone cliquable (dans lesquels les élèves doivent cliquer sur la partie d'un graphique, surligner un passage ou établir un lien entre plusieurs éléments dans le champ de réponse) n'ont été utilisés que s'ils se prêtaient à un codage automatique.
- **Présentation des textes** : l'une des caractéristiques des textes statiques est que le volume ou la quantité de texte apparaît d'emblée au lecteur. Il est de toute évidence impossible d'afficher de longs textes sur une seule page, tant sur papier que sur ordinateur, et l'espace disponible à l'écran dans les épreuves informatisées est encore plus réduit que dans les carnets de test sur papier. Pour permettre aux élèves de se rendre compte d'emblée de la longueur ou du volume de texte, les textes leur ont été présentés sur plusieurs pages sans qu'ils n'aient besoin de faire défiler les textes. La plateforme de test a été conçue de sorte que les élèves parcourent toutes les pages du stimulus avant d'afficher la première question.
- **Compétences en informatique** : des compétences de base en informatique sont nécessaires pour répondre à une épreuve informatisée, au même titre d'ailleurs que des compétences de base en gestion de l'écrit sont requises pour répondre à une épreuve papier-crayon. Parmi ces compétences en informatique, citons la capacité d'utiliser du matériel de base (la souris, le clavier, etc.) et la connaissance de conventions élémentaires (les flèches de déplacement et les boutons de commande, par exemple). Tout a été fait pour réduire au minimum les compétences requises en informatique, et les élèves ont pu découvrir des présentations de stimulus et s'exercer à utiliser les différents formats de réponse avant de passer les épreuves. Bien sûr, il est clair que cette initiation est insuffisante pour compenser une très faible maîtrise de l'outil informatique.

...



L'équivalence de chaque question entre sa version sur papier et sa version sur ordinateur, et des échelles globales de compétence dérivées des deux types d'épreuves, a été vérifiée lors de l'essai de terrain de l'évaluation PISA 2015. On a établi que deux tiers environ (65) des questions administrées lors de la campagne définitive étaient parfaitement équivalentes et étayaient la comparaison des niveaux de compétence entre les modes d'administration et par rapport aux évaluations PISA précédentes. Il est apparu que le degré de difficulté des 38 autres questions variait entre les modes, une conclusion qui a été prise en compte lors de la mise à l'échelle des résultats de la campagne définitive. L'annexe A5 explique de manière plus détaillée l'étude sur l'effet des modes d'administration menée dans le cadre de l'essai de terrain, ainsi que les modèles de mise à l'échelle utilisés lors de l'évaluation PISA 2015.

Performance moyenne en compréhension de l'écrit

La performance moyenne des pays/économies en compréhension de l'écrit est un indicateur qui résume la performance des élèves et qui permet de situer les pays et économies les uns par rapport aux autres, ainsi que par rapport à la moyenne de l'OCDE. Lors de l'évaluation PISA 2015, la performance moyenne des 35 pays de l'OCDE s'établit à 493 points, et l'écart-type moyen, à 96 points.

Lors de l'interprétation de la performance moyenne, il convient de ne prendre en considération que les différences statistiquement significatives entre les pays et économies (voir l'encadré I.2.3 au chapitre 2). Le graphique I.4.1 montre le score moyen de tous les pays et économies, ainsi que les groupes de pays/économies entre lesquels les scores varient dans une mesure statistiquement significative. En regard du pays/économie A indiqué dans la colonne centrale, sont indiqués dans la colonne de gauche le score moyen des élèves et dans la colonne de droite, les pays/économies dont le score moyen n'est pas différent dans une mesure statistiquement significative. Quant aux autres pays et économies B qui ne figurent pas dans la colonne de droite, ils ont obtenu un score supérieur à celui du pays/économie A s'ils se situent au-dessus du pays/économie A dans la colonne centrale, et un score inférieur à celui du pays/économie A s'ils se situent en dessous du pays/économie A dans cette même colonne. Singapour, dont le score moyen s'établit à 535 points, est plus performant que tous les autres pays et économies participant à l'enquête PISA ; mais il n'est pas possible de déterminer avec certitude si la performance de Hong-Kong (Chine), qui figure au deuxième rang du classement avec un score moyen de 527 points, se distingue de celle du Canada, de la Finlande et de l'Irlande.

Dans le graphique I.4.1, les pays et économies sont répartis en trois grands groupes : ceux dont le score moyen est statistiquement proche de la moyenne de l'OCDE (en bleu foncé), ceux dont le score moyen est supérieur à la moyenne de l'OCDE (en bleu clair) et ceux dont le score moyen est inférieur à la moyenne de l'OCDE (en bleu moyen).

Comme le montre le graphique I.4.1, Singapour est le pays le plus performant en compréhension de l'écrit : son score moyen s'établit à 535 points – soit 40 points de plus environ que la moyenne de l'OCDE. Viennent ensuite trois pays dont le score est supérieur de 30 points au moins à la moyenne de l'OCDE (le Canada, la Finlande et Hong-Kong [Chine]), puis cinq pays dont le score est supérieur de 20 à 30 points à la moyenne de l'OCDE (la Corée, l'Estonie, l'Irlande, le Japon et la Norvège). Treize autres pays et économies – l'Allemagne, l'Australie, la Belgique, le Danemark, la France, Macao (Chine), la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la Slovaquie et la Suède – ont également obtenu des scores supérieurs à la moyenne de l'OCDE. Les scores de l'entité Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine) (ci-après dénommée l'« entité P-S-J-G [Chine] »), de l'Espagne, des États-Unis, de la Fédération de Russie (ci-après dénommée la « Russie »), de la Suisse, du Taipei chinois et du Viet Nam sont proches de la moyenne de l'OCDE ; et les scores de 41 pays et économies sont inférieurs de la moyenne de l'OCDE.

Dans les pays de l'OCDE, les écarts de score sont importants : ils représentent environ 100 points, soit l'équivalent de 3 années de scolarité (voir l'encadré I.2.2 au chapitre 2), entre les pays les plus performants de l'OCDE (le Canada et la Finlande) et les pays les moins performants de l'OCDE (le Mexique et la Turquie). Si les pays et économies partenaires sont ajoutés aux pays de l'OCDE dans la comparaison, cet écart de score atteint 189 points.

Comme les chiffres sont calculés sur la base d'échantillons, il n'est pas possible d'indiquer précisément le rang de tous les pays/économies dans le classement. En revanche, on peut définir avec certitude la plage de classement dans laquelle les pays et économies se situent (voir le graphique I.4.2). Le rang des entités infranationales dont les résultats sont présentés à l'annexe B2 n'a pas été estimé ; mais leur score moyen et l'intervalle de confiance permettent de déterminer où elles se situent par rapport à des pays et économies. Par exemple, le Massachusetts (États-Unis) affiche un score moyen de 527 points en compréhension de l'écrit, un score proche du score moyen du Canada, de la Finlande et de Hong-Kong (Chine), mais nettement supérieur à celui des États-Unis (497 points).



Évolution de la performance moyenne en compréhension de l'écrit depuis 2009

La variation de la performance d'un système scolaire au fil du temps montre dans quelle mesure et par quel moyen ce système progresse sur la voie de la réalisation de l'objectif consistant à amener les élèves à acquérir les connaissances et compétences dont ils ont besoin pour participer pleinement à une société fondée sur le savoir. Cette section retrace l'évolution de la performance depuis 2009, la dernière fois que la compréhension de l'écrit a été le domaine majeur d'évaluation. La section suivante retrace l'évolution de la performance depuis plus longtemps, à savoir depuis l'évaluation PISA 2000. Il est possible de retracer l'évolution de la performance en compréhension de l'écrit jusqu'en 2015 dans 64 pays et économies. Les résultats de l'évaluation PISA 2015 peuvent être comparés à ceux de l'évaluation PISA 2009, la dernière dont la compréhension de l'écrit était le domaine majeur, dans 59 pays et économies. Dans cinq pays et économies, seuls les résultats de l'évaluation PISA 2012 sont disponibles en compréhension de l'écrit et peuvent être comparés à ceux de 2015. L'évolution moyenne par intervalle de 3 ans jusqu'en 2015 peut être calculée dans les 64 pays et être comparée entre ces pays. Elle indique le taux moyen d'évolution de la performance par intervalle de trois ans entre 2009 et 2015. (Pour plus de détails sur l'estimation de l'évolution par intervalle de trois ans, voir l'annexe A5).

La tendance est à la hausse depuis l'évaluation PISA 2009 dans 20 des 64 pays et économies dont les données sur la performance moyenne en compréhension de l'écrit sont comparables, à la stabilité dans 31 d'entre eux et à la baisse dans les 13 derniers. Parmi les pays de l'OCDE, la performance en compréhension de l'écrit a significativement augmenté (par intervalle de trois ans) entre 2009 et 2015 en Allemagne, en Espagne, en Estonie, en Irlande, au Luxembourg, en Norvège et en Slovaquie.

Le graphique I.4.3 montre que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine) (ci-après dénommée la « CABA [Argentine] »), la Géorgie, la Moldavie et la Russie ont enregistré, par intervalle de trois ans, une augmentation moyenne de plus de 15 points en compréhension de l'écrit (soit l'équivalent d'une demi-année de scolarité ; voir l'encadré I.2.2 au chapitre 2) au fil de leur participation aux évaluations PISA. L'Albanie, l'Irlande, Macao (Chine), le Pérou, le Qatar et la Slovaquie ont enregistré une progression moyenne de plus de 10 points par intervalle de 3 ans. Il s'agit là d'augmentations rapides et significatives. La plupart de ces pays et économies ont participé aux trois évaluations PISA depuis 2009 ; la région CABA (Argentine), dont les données ont été adjudgées pour la première fois en tant qu'entité infranationale en 2012, et la Géorgie et la Moldavie ont participé à l'évaluation PISA en 2010 (dans le cadre de PISA 2009+) et en 2015. La tendance est nettement à la hausse en compréhension de l'écrit dans dix autres pays et économies : leur performance a augmenté de 4 à 10 points par intervalle de trois ans.

En compréhension de l'écrit, la Russie a obtenu un score moyen de 459 points en 2009, de 475 points en 2012 et de 495 points en 2015. L'amélioration a également été soutenue dans le temps au Qatar, où le score moyen en compréhension de l'écrit est passé de 372 points en 2009 à 388 points en 2012, et à 402 points en 2015 ; et au Pérou, où le score est passé de 370 points en 2009 à 384 points en 2012, et à 398 points en 2015.

Il arrive qu'à un moment donné, des pays et économies affichent des scores similaires à ceux d'autres pays et économies. Mais à mesure que le temps passe et que leur système d'éducation évolue, certains d'entre eux peuvent améliorer leur performance, prendre la tête de leur groupe de pays et économies, voire rejoindre un groupe plus performant, alors que d'autres peuvent voir leur performance faiblir et perdre du terrain par rapport aux autres pays et économies. Le graphique I.4.4 montre les pays et économies dont le score en compréhension de l'écrit était similaire en 2009, mais ne l'est plus en 2015, ce qui reflète une progression, ou une régression, plus rapide, ou plus lente, de la performance au fil du temps. Le graphique I.4.4 montre aussi les pays et économies dont le score en compréhension de l'écrit est similaire en 2015, mais ne l'était pas en 2009. En 2009, l'Espagne avait par exemple obtenu un score du même ordre que la Croatie, la Grèce, Israël, l'Italie, la Lettonie, la République slovaque, la République tchèque et la Slovaquie. L'Espagne a progressé, comme en témoigne son score plus élevé en 2015 qu'en 2009, mais à un rythme moins soutenu que la Slovaquie, dont le score est supérieur au sien en 2015. Le score de la Croatie a progressé aussi, mais à un rythme moins soutenu que celui de l'Espagne, tandis que celui de la République slovaque a régressé et que celui de la Grèce, d'Israël, de l'Italie, de la Lettonie et de la République tchèque est resté stable ; tous ces pays et économies accusent donc en compréhension de l'écrit un score inférieur à celui de l'Espagne en 2015.

Le graphique I.4.4 montre qu'en 2015, le Canada et Singapour ont obtenu un score nettement supérieur à celui du Japon, dont le score est resté stable entre 2009 et 2015, alors que les trois pays faisaient jeu égal en 2009. La Corée, dont le score moyen était supérieur à celui du Japon en 2009, accuse un score inférieur à celui du Japon en 2015 à cause d'une tendance à la baisse. L'Allemagne, l'Estonie, l'Irlande et la Norvège ont également obtenu un score du même ordre que celui du Japon, mais elles le doivent à l'amélioration de leur performance durant la période à l'étude.

Graphique I.4.1 ■ Comparaison de la performance des pays et économies en compréhension de l'écrit

Score moyen	Pays/économie de référence	Pays/économies dont le score moyen ne présente PAS d'écart statistiquement significatif par rapport à celui du pays/économie de référence
535	Singapour	
527	Hong-Kong (Chine)	Canada, Finlande, Irlande
527	Canada	Hong-Kong (Chine), Finlande, Irlande
526	Finlande	Hong-Kong (Chine), Canada, Irlande
521	Irlande	Hong-Kong (Chine), Canada, Finlande, Estonie, Corée, Japon
519	Estonie	Irlande, Corée, Japon, Norvège
517	Corée	Irlande, Estonie, Japon, Norvège, Nouvelle-Zélande, Allemagne
516	Japon	Irlande, Estonie, Corée, Norvège, Nouvelle-Zélande, Allemagne
513	Norvège	Estonie, Corée, Japon, Nouvelle-Zélande, Allemagne, Macao (Chine)
509	Nouvelle-Zélande	Corée, Japon, Norvège, Allemagne, Macao (Chine), Pologne, Slovaquie, Pays-Bas
509	Allemagne	Corée, Japon, Norvège, Nouvelle-Zélande, Macao (Chine), Pologne, Slovaquie, Pays-Bas, Australie, Suède
509	Macao (Chine)	Norvège, Nouvelle-Zélande, Allemagne, Pologne, Slovaquie
506	Pologne	Nouvelle-Zélande, Allemagne, Macao (Chine), Slovaquie, Pays-Bas, Australie, Suède, Danemark, France
505	Slovaquie	Nouvelle-Zélande, Allemagne, Macao (Chine), Pologne, Pays-Bas, Australie, Suède, Danemark
503	Pays-Bas	Nouvelle-Zélande, Allemagne, Pologne, Slovaquie, Australie, Suède, Danemark, France, Belgique, Portugal, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis, P-S-J-G (Chine)
503	Australie	Allemagne, Pologne, Slovaquie, Pays-Bas, Suède, Danemark, France, Belgique, Portugal, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis, P-S-J-G (Chine)
500	Suède	Allemagne, Pologne, Slovaquie, Pays-Bas, Australie, Danemark, France, Belgique, Portugal, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis, Espagne, Russie, P-S-J-G (Chine), Suisse
500	Danemark	Pologne, Slovaquie, Pays-Bas, Australie, Suède, France, Belgique, Portugal, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis, Espagne, Russie, P-S-J-G (Chine), Suisse
499	France	Pologne, Pays-Bas, Australie, Suède, Danemark, Belgique, Portugal, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis, Espagne, Russie, P-S-J-G (Chine), Suisse
499	Belgique	Pays-Bas, Australie, Suède, Danemark, France, Portugal, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis, Espagne, Russie, P-S-J-G (Chine), Suisse
498	Portugal	Pays-Bas, Australie, Suède, Danemark, France, Belgique, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis, Espagne, Russie, P-S-J-G (Chine), Suisse
498	Royaume-Uni	Pays-Bas, Australie, Suède, Danemark, France, Belgique, Portugal, Taipei chinois, États-Unis, Espagne, Russie, P-S-J-G (Chine), Suisse
497	Taipei chinois	Pays-Bas, Australie, Suède, Danemark, France, Belgique, Portugal, Royaume-Uni, États-Unis, Espagne, Russie, P-S-J-G (Chine), Suisse
497	États-Unis	Pays-Bas, Australie, Suède, Danemark, France, Belgique, Portugal, Royaume-Uni, Taipei chinois, Espagne, Russie, P-S-J-G (Chine), Suisse
496	Espagne	Suède, Danemark, France, Belgique, Portugal, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis, Russie, P-S-J-G (Chine), Suisse
495	Russie	Suède, Danemark, France, Belgique, Portugal, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis, Espagne, P-S-J-G (Chine), Suisse, Lettonie, République tchèque, Croatie, Viet Nam
494	P-S-J-G (Chine)	Pays-Bas, Australie, Suède, Danemark, France, Belgique, Portugal, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis, Espagne, Russie, Suisse, Lettonie, République tchèque, Croatie, Viet Nam, Autriche, Italie
492	Suisse	Suède, Danemark, France, Belgique, Portugal, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis, Espagne, Russie, P-S-J-G (Chine), Lettonie, République tchèque, Croatie, Viet Nam, Autriche, Italie
488	Lettonie	Russie, P-S-J-G (Chine), Suisse, République tchèque, Croatie, Viet Nam, Autriche, Italie, CABA (Argentine)
487	République tchèque	Russie, P-S-J-G (Chine), Suisse, Lettonie, République tchèque, Viet Nam, Autriche, Italie, Islande, Luxembourg, Israël, CABA (Argentine)
487	Croatie	Russie, P-S-J-G (Chine), Suisse, Lettonie, République tchèque, Viet Nam, Autriche, Italie, Islande, Luxembourg, Israël, CABA (Argentine)
487	Viet Nam	Russie, P-S-J-G (Chine), Suisse, Lettonie, République tchèque, Croatie, Autriche, Italie, Islande, Luxembourg, Israël, CABA (Argentine)
485	Autriche	P-S-J-G (Chine), Suisse, Lettonie, République tchèque, Croatie, Viet Nam, Italie, Islande, Luxembourg, Israël, CABA (Argentine)
485	Italie	P-S-J-G (Chine), Suisse, Lettonie, République tchèque, Croatie, Viet Nam, Autriche, Islande, Luxembourg, Israël, CABA (Argentine)
482	Islande	République tchèque, Croatie, Viet Nam, Autriche, Italie, Luxembourg, Israël, CABA (Argentine)
481	Luxembourg	République tchèque, Croatie, Viet Nam, Autriche, Italie, Islande, Israël, CABA (Argentine)
479	Israël	République tchèque, Croatie, Viet Nam, Autriche, Italie, Islande, Luxembourg, CABA (Argentine), Lituanie
475	CABA (Argentine)	Lettonie, République tchèque, Croatie, Viet Nam, Autriche, Italie, Islande, Luxembourg, Israël, Lituanie, Hongrie, Grèce
472	Lituanie	Israël, CABA (Argentine), Hongrie, Grèce
470	Hongrie	CABA (Argentine), Lituanie, Grèce
467	Grèce	CABA (Argentine), Lituanie, Hongrie, Chili
459	Chili	Grèce, République slovaque
453	République slovaque	Chili, Malte
447	Malte	République slovaque, Chypre ¹
443	Chypre¹	Malte
437	Uruguay	Roumanie, Émirats arabes unis, Bulgarie, Turquie
434	Roumanie	Uruguay, Émirats arabes unis, Bulgarie, Turquie, Costa Rica, Trinité-et-Tobago, Monténégro, Colombie
434	Émirats arabes unis	Uruguay, Roumanie, Bulgarie, Turquie, Costa Rica, Trinité-et-Tobago
432	Bulgarie	Uruguay, Roumanie, Émirats arabes unis, Turquie, Costa Rica, Trinité-et-Tobago, Monténégro, Colombie, Mexique
428	Turquie	Uruguay, Roumanie, Émirats arabes unis, Bulgarie, Costa Rica, Trinité-et-Tobago, Monténégro, Colombie, Mexique
427	Costa Rica	Roumanie, Émirats arabes unis, Bulgarie, Turquie, Trinité-et-Tobago, Monténégro, Colombie, Mexique
427	Trinité-et-Tobago	Roumanie, Émirats arabes unis, Bulgarie, Turquie, Costa Rica, Monténégro, Colombie, Mexique
427	Monténégro	Roumanie, Bulgarie, Turquie, Costa Rica, Trinité-et-Tobago, Colombie, Mexique
425	Colombie	Roumanie, Bulgarie, Turquie, Costa Rica, Trinité-et-Tobago, Monténégro, Mexique
423	Mexique	Bulgarie, Turquie, Costa Rica, Trinité-et-Tobago, Monténégro, Colombie, Moldavie
416	Moldavie	Mexique, Thaïlande
409	Thaïlande	Moldavie, Jordanie, Brésil, Albanie, Géorgie
408	Jordanie	Thaïlande, Brésil, Albanie, Géorgie
407	Brésil	Thaïlande, Jordanie, Albanie, Qatar, Géorgie
405	Albanie	Thaïlande, Jordanie, Brésil, Qatar, Géorgie, Pérou, Indonésie
402	Qatar	Brésil, Albanie, Géorgie, Pérou, Indonésie
401	Géorgie	Thaïlande, Jordanie, Brésil, Albanie, Qatar, Pérou, Indonésie
398	Pérou	Albanie, Qatar, Géorgie, Indonésie
397	Indonésie	Albanie, Qatar, Géorgie, Pérou
361	Tunisie	République dominicaine
358	République dominicaine	Tunisie, ERYM, Algérie
352	ERYM	République dominicaine, Algérie, Liban
350	Algérie	République dominicaine, ERYM, Kosovo, Liban
347	Kosovo	Algérie, Liban
347	Liban	ERYM, Algérie, Kosovo

1. Note de la Turquie : Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'île. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'île. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau I.4.3.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933432504>



Graphique I.4.2 [Partie 1/2] ■ Performance en compréhension de l'écrit des pays et économies participant à l'enquête PISA 2015, aux niveaux national et infranational

	Échelle de compréhension de l'écrit					
	Score moyen	Intervalle de confiance de 95 %	Plage de classement			
			Pays de l'OCDE		Ensemble des pays/économies	
			Rang maximal	Rang minimal	Rang maximal	Rang minimal
Colombie-Britannique (Canada)	536	525 - 547				
Singapour	535	532 - 538			1	1
Alberta (Canada)	533	523 - 544				
Québec (Canada) ¹	532	523 - 541				
Ontario (Canada)	527	519 - 536				
Massachusetts (États-Unis)	527	515 - 539				
Hong-Kong (Chine)	527	521 - 532			2	5
Canada	527	522 - 531	1	3	2	4
Finlande	526	521 - 531	1	3	2	5
Castile-et-León (Espagne)	522	513 - 530				
Irlande	521	516 - 526	2	6	4	8
Madrid (Espagne)	520	512 - 529				
Estonie	519	515 - 523	3	6	5	8
Corée	517	511 - 524	3	8	4	9
Nouvelle-Écosse (Canada)	517	508 - 527				
Japon	516	510 - 522	3	8	5	10
Île-du-Prince-Édouard (Canada)	515	503 - 527				
Navarre (Espagne)	514	504 - 524				
Norvège	513	508 - 518	5	9	7	11
Trente (Italie)	512	506 - 517				
Belgique (Communauté flamande)	511	505 - 516				
Nouvelle-Zélande	509	505 - 514	7	11	9	14
Allemagne	509	503 - 515	6	12	8	15
Galice (Espagne)	509	500 - 518				
Macao (Chine)	509	506 - 511			10	13
Aragon (Espagne)	506	494 - 519				
Pologne	506	501 - 511	8	14	10	17
Nouveau-Brunswick (Canada)	505	495 - 516				
Slovénie	505	502 - 508	9	13	12	17
Lombardie (Italie)	505	496 - 514				
Terre-Neuve-et-Labrador (Canada)	505	498 - 512				
Pays-Bas	503	498 - 508	9	17	12	21
Australie	503	500 - 506	10	16	13	19
Bolzano (Italie)	503	486 - 519				
Cantabrie (Espagne)	501	490 - 512				
Belgique (Communauté germanophone)	501	493 - 509				
Suède	500	493 - 507	10	21	13	26
Caroline du Nord (États-Unis)	500	489 - 511				
Danemark	500	495 - 505	12	21	14	25
Angleterre (Royaume-Uni)	500	493 - 506				
Catalogne (Espagne)	500	491 - 508				
France	499	494 - 504	12	21	15	26
Castille-La Manche (Espagne)	499	491 - 507				
Communauté valencienne (Espagne)	499	492 - 506				
Belgique	499	494 - 503	13	21	16	26
Manitoba (Canada)	498	489 - 508				
Portugal	498	493 - 503	13	22	16	27
Royaume-Uni	498	493 - 503	13	22	16	27
Asturies (Espagne)	498	485 - 510				
Taipei chinois	497	492 - 502			17	27
Irlande du Nord (Royaume-Uni)	497	488 - 506				
États-Unis	497	490 - 504	13	22	16	28
Saskatchewan (Canada)	496	489 - 503				
Espagne	496	491 - 500	16	22	19	28
Russie	495	489 - 501			19	30
P-S-J-G (Chine)	494	484 - 504			15	33
Écosse (Royaume-Uni)	493	489 - 498				
Suisse	492	486 - 498	18	24	22	32
Pays basque (Espagne)	491	482 - 501				
La Rioja (Espagne)	491	472 - 509				
Lettonie	488	484 - 491	22	26	28	34
République tchèque	487	482 - 492	22	27	27	35
Croatie	487	482 - 492			27	35
Viet Nam	487	479 - 494			27	37
Murcie (Espagne)	486	477 - 496				

* Voir la note 1 sous le graphique I.4.1.

1. La prudence est de mise lors de l'interprétation des résultats présentés dans ce tableau pour la province de Québec en raison de la possibilité d'un biais de non-réponse (consulter l'annexe A4 pour de plus amples informations).

2. Porto Rico est un territoire non incorporé des États-Unis. De ce fait, les résultats du PISA concernant les États-Unis n'incluent pas Porto Rico.

Remarques : Les pays de l'OCDE sont indiqués en noir et en gras ; les pays, économies et entités infranationales partenaires non inclus dans les résultats nationaux, en bleu et en gras ; et les entités régionales, en noir et en italique (pays de l'OCDE), ou en bleu et en italique (pays partenaires).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur performance moyenne en compréhension de l'écrit.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933432516>

Graphique I.4.2 [Partie 2/2] ■ Performance en compréhension de l'écrit des pays et économies participant à l'enquête PISA 2015, aux niveaux national et infranational

	Échelle de compréhension de l'écrit					
	Score moyen	Intervalle de confiance de 95 %	Plage de classement			
			Pays de l'OCDE		Ensemble des pays/économies	
Rang maximal			Lower rank	Rang maximal	Rang minimal	
Autriche	485	479 - 490	23	29	29	37
Italie	485	480 - 490	23	28	29	37
<i>Îles Baléares (Espagne)</i>	485	469 - 500				
<i>Belgique (Communauté francophone)</i>	483	474 - 493				
<i>Îles Canaries (Espagne)</i>	483	475 - 491				
Islande	482	478 - 485	25	29	33	38
Luxembourg	481	479 - 484	26	29	33	38
Israël	479	472 - 486	25	30	32	39
<i>Andalousie (Espagne)</i>	479	470 - 487				
<i>Pays de Galles (Royaume-Uni)</i>	477	470 - 484				
<i>Dubai (ÉAU)</i>	475	472 - 479				
<i>Extrémadure (Espagne)</i>	475	467 - 484				
<i>CABA (Argentine)</i>	475	461 - 489			30	41
Lituanie	472	467 - 478			38	41
<i>Région autonome des Açores (Portugal)</i>	470	464 - 475				
Hongrie	470	464 - 475	30	31	38	41
<i>Bogotá (Colombie)</i>	469	460 - 478				
Grèce	467	459 - 476	30	32	38	42
Chili	459	454 - 464	32	33	41	43
<i>Campanie (Italie)</i>	455	444 - 466				
République slovaque	453	447 - 458	32	33	42	43
<i>Medellin (Colombie)</i>	451	441 - 461				
<i>Manizales (Colombie)</i>	449	440 - 458				
Malte	447	443 - 450			44	45
Chypre*	443	440 - 446			44	46
Uruguay	437	432 - 442			46	49
<i>Sharjah (ÉAU)</i>	435	415 - 455				
Roumanie	434	426 - 442			46	52
Émirats arabes unis	434	428 - 439			46	50
<i>Cali (Colombie)</i>	432	422 - 443				
Bulgarie	432	422 - 442			46	55
Turquie	428	421 - 436	34	35	47	55
Costa Rica	427	422 - 433			49	55
Trinité-et-Tobago	427	424 - 430			49	54
Monténégro	427	424 - 430			49	54
Colombie	425	419 - 431			50	55
Mexique	423	418 - 428	34	35	51	55
<i>Abu Dhabi (ÉAU)</i>	419	409 - 429				
Moldavie	416	411 - 421			55	57
Porto Rico²	410	396 - 424				
Thaïlande	409	403 - 416			56	60
Jordanie	408	402 - 414			57	61
Brésil	407	402 - 413			57	61
Albanie	405	397 - 413			57	63
Qatar	402	400 - 404			60	63
<i>Ajman (ÉAU)</i>	401	390 - 413				
Géorgie	401	395 - 407			59	64
<i>Fujairah (ÉAU)</i>	398	383 - 412				
Pérou	398	392 - 403			61	64
Indonésie	397	392 - 403			61	64
<i>Ras Al Khaimah (ÉAU)</i>	391	371 - 412				
<i>Umm Al Quwain (ÉAU)</i>	386	375 - 396				
Tunisie	361	355 - 367			65	66
République dominicaine	358	352 - 364			65	67
ERYM	352	349 - 355			67	69
Algérie	350	344 - 356			67	70
Kosovo	347	344 - 350			68	70
Liban	347	338 - 355			67	70

* Voir la note 1 sous le graphique I.4.1.

1. La prudence est de mise lors de l'interprétation des résultats présentés dans ce tableau pour la province de Québec en raison de la possibilité d'un biais de non-réponse (consulter l'annexe A4 pour de plus amples informations).

2. Porto Rico est un territoire non incorporé des États-Unis. De ce fait, les résultats du PISA concernant les États-Unis n'incluent pas Porto Rico.

Remarques : Les pays de l'OCDE sont indiqués en noir et en gras ; les pays, économies et entités infranationales partenaires non inclus dans les résultats nationaux, en bleu et en gras ; et les entités régionales, en noir et en italique (pays de l'OCDE), ou en bleu et en italique (pays partenaires).

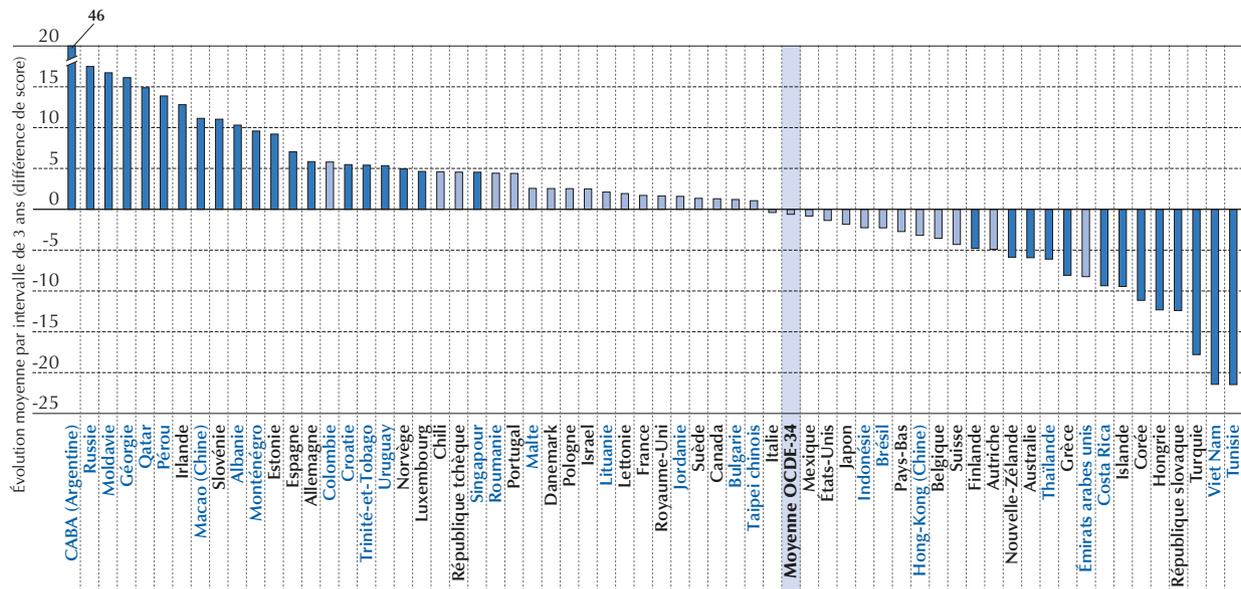
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur performance moyenne en compréhension de l'écrit.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933432516>



Graphique I.4.3 ■ Évolution moyenne de la performance en compréhension de l'écrit par intervalle de 3 ans depuis 2009



Remarques : Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

L'évolution moyenne par intervalle de 3 ans correspond au taux moyen de variation, par période de trois ans, entre la première enquête PISA disposant de données sur cet indicateur et PISA 2015. Pour les pays et économies disposant de données pour plus d'une enquête, l'évolution moyenne par intervalle de 3 ans est calculée à l'aide d'un modèle de régression linéaire. Ce modèle prend en compte que le Costa Rica, la Géorgie, Malte et la Moldavie ont administré l'enquête PISA 2009 en 2010 dans le cadre de PISA 2009+.

Seuls sont inclus les pays/économies disposant de résultats valides pour PISA 2015 et PISA 2009 et/ou PISA 2012.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'évolution moyenne de la performance en compréhension de l'écrit par intervalle de 3 ans.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau I.4.4a.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933432525>

Le graphique I.4.5 montre la relation entre la performance moyenne de 2009 en compréhension de l'écrit et l'évolution moyenne entre 2009 et 2015 dans tous les pays et économies. Les pays et économies où la performance a le plus progressé durant cette période comptent parmi ceux dont le score était proche de la moyenne de l'OCDE en 2009 – c'est le cas de l'Estonie et de l'Irlande – ou parmi ceux dont le score était relativement peu élevé en 2009 – tels que la Moldavie, le Qatar et la Russie. Le coefficient de corrélation entre le score des pays et économies en compréhension de l'écrit en 2009 et l'évolution moyenne de leur score jusqu'en 2015 s'établit à -0.3, ce qui indique une association de faible intensité.

L'annexe A5 explique dans quelle mesure les changements intervenus dans les méthodes de mise à l'échelle utilisées lors de l'évaluation PISA 2015 influent sur l'estimation de l'évolution de la performance entre les évaluations PISA 2009 et PISA 2015. La plupart des changements négatifs s'observent si des modèles différents de mise à l'échelle sont utilisés, mais la tendance à la baisse enregistrée en Corée durant ces six années (-22 points ; voir le tableau I.4.4a) résulte en partie de la modification de l'approche de mise à l'échelle. Les résultats de l'évaluation PISA 2009 auraient été inférieurs à ceux présentés s'ils avaient été produits selon l'approche de mise à l'échelle de 2015, et la différence entre 2015 et 2009 aurait représenté 9 points seulement. La tendance à la baisse annoncée pour la Thaïlande (-12 points) n'aurait été que de 3 points si les résultats de l'évaluation PISA 2009 avaient été mis à l'échelle selon l'approche de l'évaluation PISA 2015. Avec l'approche de 2015, les résultats de l'évaluation PISA 2009 auraient été inférieurs aussi au Danemark ; en conséquence, l'amélioration déclarée non significative au Danemark entre 2009 et 2015 aurait été plus importante si l'approche de mise à l'échelle de 2015 avait été utilisée lors des évaluations précédentes.

L'annexe A5 montre aussi que l'amélioration des scores moyens enregistrée entre les évaluations PISA 2009 et PISA 2015 en Colombie, à Trinité-et-Tobago et en Uruguay aurait été moins importante et vraisemblablement déclarée non significative (+7 points en Colombie et à Trinité-et-Tobago, et +2 points en Uruguay) si les résultats de l'évaluation PISA 2009 avaient été générés selon la même approche de mise à l'échelle que ceux de l'évaluation PISA 2015. Dans tous les autres cas, la signification et l'orientation à la hausse ou à la baisse des tendances ne varient pas selon que les résultats des évaluations précédentes restent inchangés ou qu'ils sont générés selon la même approche de mise à l'échelle qu'en 2015.



Évolution de la performance en compréhension de l'écrit compte tenu de l'évolution des taux de scolarisation et de l'évolution démographique

La progression de la performance moyenne des pays et économies en compréhension de l'écrit peut être le fruit de politiques spécifiques dans le domaine de l'éducation, mais elle peut également être due à l'évolution du profil démographique ou socio-économique de leur population nationale. Par exemple, les caractéristiques de la population PISA de référence – les élèves de 15 ans en 7^e année au moins – peuvent avoir évolué sous l'effet de la variation des taux de scolarisation ou des flux migratoires.

Les tendances ajustées révèlent la part de la variation de la performance en compréhension de l'écrit qui n'est pas imputable à l'évolution des caractéristiques démographiques de l'effectif d'élèves ou de l'échantillon. Le tableau I.4.4d indique l'évolution moyenne, par intervalle de trois ans, de la performance en compréhension de l'écrit dans les centiles médian et supérieur de la répartition des élèves de 15 ans – dans l'hypothèse où les jeunes de 15 ans qui ne sont pas représentés dans l'échantillon PISA auraient obtenu des scores inférieurs au score médian s'ils avaient passé les épreuves². Les différences entre les tendances observées et les tendances ajustées reflètent donc la variation du pourcentage de jeunes de 15 ans que l'échantillon PISA représente.

Parmi les pays et économies où l'échantillon PISA représente moins de 80 % de la population nationale de jeunes de 15 ans (comme le montre l'indice de couverture 3 ; voir le chapitre 6 pour une analyse détaillée), et dont les données des évaluations PISA 2009 et PISA 2015 sont comparables, le taux de couverture de l'échantillon PISA a progressé de plus de 10 points de pourcentage au Brésil, en Colombie, au Costa Rica, en Indonésie et en Turquie, et de 8 points de pourcentage environ en Uruguay (voir le tableau I.6.1 et l'analyse relative au taux de couverture dans le chapitre 6). Le tableau I.4.4d montre qu'en Colombie et en Uruguay, les scores moyens ont respectivement augmenté de 12 et 11 points durant cette période, et le score atteint par 50 % de tous les jeunes de 15 ans (le score médian ajusté) a augmenté à un rythme encore plus soutenu – de 61 et 38 points, respectivement. Le graphique I.4.3 montre qu'au Costa Rica, le score moyen a régressé, mais que le score moyen atteint par au moins 50 % de tous les jeunes de 15 ans a augmenté de 47 points entre 2009 et 2015.

De même, le graphique I.4.3 montre qu'au Brésil, le score moyen n'a pas progressé dans une mesure significative, mais que le score médian ajusté a augmenté de 13 points, en moyenne, par intervalle de trois ans. Enfin, en Turquie, la tendance à la baisse qui ressort du graphique I.4.3 ne correspond vraisemblablement pas à une diminution du score que les jeunes de 15 ans auraient obtenu s'ils avaient été scolarisés en 7^e année au moins, mais au développement de l'enseignement secondaire entre 2009 et 2015, qui a eu pour effet d'accroître les taux de scolarisation chez les jeunes issus de milieux défavorisés. Le score médian ajusté n'a pas évolué dans une mesure significative en Turquie.

Le tableau I.4.4e estime la variation de la performance moyenne, entre l'évaluation PISA 2015 et les évaluations précédentes, qui aurait été enregistrée si le pourcentage d'élèves issus de l'immigration, le pourcentage de filles et la pyramide des âges étaient restés constants dans l'échantillon PISA lors de toutes les évaluations. Dans certains pays, la composition démographique de l'effectif d'élèves a sensiblement évolué ces dernières années. Dans ces pays, les tendances ajustées risquent de se différencier fortement de celles présentées dans les sections précédentes. Si des pays et économies accusent une tendance à la baisse plus importante que la tendance ajustée présentée ici, cela signifie que l'évolution de leur effectif d'élèves a des effets négatifs sur leur performance. Inversement, si des pays et économies affichent une tendance à la hausse plus importante que la tendance ajustée présentée ici, cela signifie que l'évolution de leur effectif d'élèves a des effets positifs sur leur performance moyenne. Les niveaux observés de performance rendent compte de la qualité globale de l'éducation dans un système scolaire, tandis que la comparaison des tendances observées avec les tendances ajustées, par définition hypothétiques, montre les défis que les pays et économies doivent relever pour améliorer la performance de leurs élèves et de leurs établissements en compréhension de l'écrit.

Dans les pays où la composition de l'effectif d'élèves n'a guère évolué durant la période à l'étude, les scores moyens sont très proches qu'ils proviennent des tendances ajustées ou des tendances observées. C'est au Qatar et en Suède que les différences sont les plus marquées entre les tendances ajustées et les tendances observées. En Suède, ni les tendances observées, ni les tendances ajustées ne révèlent de variation significative (elles indiquent une augmentation de 1 point et de 5 points respectivement par intervalle de trois ans), mais leur comparaison met en évidence le défi que l'afflux d'immigrants représente pour ce pays. L'inverse s'observe au Qatar, où la tendance observée est plus importante que la tendance ajustée (15 points d'augmentation par intervalle de trois, contre 9 points), ce qui montre que l'évolution de l'effectif d'élèves a contribué à l'amélioration du score moyen (voir les tableaux I.4.4a et I.4.4e).



Évolution à long terme de la performance en compréhension de l'écrit depuis l'évaluation PISA 2000

Les élèves qui ont passé les épreuves PISA 2015 venaient à peine de naître lorsque la première évaluation PISA a eu lieu, en 2000. Quatre cohortes d'élèves ont passé les épreuves PISA depuis lors, à intervalle de trois ans. Contrairement aux résultats de sciences et de mathématiques, les résultats des six évaluations PISA de compréhension de l'écrit qui ont eu lieu depuis 2000 ont toujours été rapportés sur la même échelle, ce qui permet de les comparer et de calculer leur évolution depuis 15 ans³. Pendant une aussi longue période, non seulement les systèmes d'éducation, mais aussi les sociétés et les économies, ont profondément évolué.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'utilisateurs d'Internet dans la population est supérieur à 80 % en 2015, alors qu'il n'était que de 26 % en 2000 (Union internationale des télécommunications, 2016). Les nouvelles technologies, l'essor du commerce international et l'accroissement de la concurrence sur la scène mondiale ont de toute évidence porté à un niveau plus élevé les compétences minimales requises en compréhension de l'écrit pour travailler et participer pleinement à la vie de la société. Parallèlement, les dépenses par élève au titre de l'enseignement primaire et secondaire ont augmenté de près de 20 % entre 2005 et 2013 dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2016b). Pourtant, le score moyen des élèves en compréhension de l'écrit n'a pas évolué dans les pays de l'OCDE dont les résultats des six évaluations PISA qui ont eu lieu depuis 2000 sont comparables (voir le tableau I.4.4a). La demande accrue de compétences en compréhension de l'écrit et les investissements accrus dans l'éducation n'ont pas (encore) donné lieu à une amélioration de la performance moyenne des élèves dans l'ensemble des pays.

Les résultats de 29 pays et économies peuvent être comparés entre les six évaluations PISA qui ont eu lieu depuis 2000. Les résultats de 13 autres pays et économies à cinq évaluations PISA, dont celle de 2015, sont comparables. Cette section se concentre sur l'évolution de la performance moyenne en compréhension de l'écrit dans ces 42 pays et économies.

La performance en compréhension de l'écrit a dans l'ensemble augmenté durant cinq évaluations PISA successives (soit 12 ans) en Allemagne, au Chili, à Hong-Kong (Chine), en Indonésie, en Israël, au Japon, en Lettonie, à Macao (Chine), en Pologne, au Portugal, en Roumanie et en Russie. En moyenne, elle a progressé dans une mesure comprise entre 8 et 10 points par intervalle de trois ans au Chili, en Israël et en Russie, et entre 3 et 6 points par intervalle de trois ans dans les neuf autres pays et économies. Elle n'a ni progressé, ni régressé dans une mesure significative entre les évaluations PISA 2000 (ou PISA 2003, dans les pays dont les données de l'évaluation PISA 2000 ne sont pas disponibles) et PISA 2015 dans 24 autres pays. Une tendance significative à la baisse s'observe dans six pays (l'Australie, la Finlande, l'Islande, la Nouvelle-Zélande, la République slovaque et la Suède), où la performance a diminué en moyenne dans une mesure comprise entre 3 et 6 points par intervalle de trois ans entre les évaluations PISA 2000 (PISA 2003 en République slovaque) et PISA 2015 (voir le tableau I.4.4a).

Les tendances n'ont toutefois pas été toutes linéaires durant ces 15 ans. La tendance moyenne au fil des évaluations PISA ne montre pas la mesure dans laquelle la performance a évolué à la hausse ou à la baisse à un rythme constant ou plus ou moins soutenu. Même dans les pays où la tendance moyenne n'est pas significative, la performance peut avoir régressé pendant un temps avant de progresser, ou peut avoir progressé avant de régresser.

Le graphique I.4.6 classe les pays et économies dans neuf groupes. Les pays dont la performance a augmenté en moyenne entre les six évaluations PISA (depuis l'évaluation PISA 2000) ou au moins cinq d'entre elles (depuis l'évaluation PISA 2003) sont dans la partie supérieure, ceux dont la performance n'a pas varié à la hausse ou à la baisse dans une mesure significative sont dans la partie centrale, et ceux dont la performance a significativement diminué sont dans la partie inférieure. Les colonnes indiquent si la tendance observée correspond à une évolution dont le rythme est constant (colonne centrale), qui s'accélère (colonne de gauche) ou qui décélère (colonne de droite). (Dans les pays où la tendance n'est pas significative, la tendance la plus récente est à la hausse si l'évolution s'accélère et à la baisse si l'évolution décélère.)

Les tendances non linéaires ont été calculées sur la base d'un modèle de régression, grâce à une fonction quadratique des cinq ou six estimations de scores moyens qui sont disponibles, compte tenu de l'incertitude statistique associée à chaque estimation ainsi qu'aux comparaisons dans le temps. C'est un indicateur plus probant de l'évolution des pays et économies que ce qu'offre la comparaison des scores moyens entre les évaluations successives, car il est moins sensible aux fluctuations statistiques ponctuelles qui peuvent affecter l'estimation de leur performance moyenne.

Graphique I.4.4 [Partie 1/4] ■ Comparaisons multiples de la performance en compréhension de l'écrit entre 2009 et 2015

Pays/économie de référence	Performance en compréhension de l'écrit à l'évaluation PISA 2009	Performance en compréhension de l'écrit à l'évaluation PISA 2015	Pays/économies présentant...		
			... une performance similaire en 2009 et en 2015	... une performance similaire en 2009, mais supérieure en 2015	... une performance similaire en 2009, mais inférieure en 2015
Singapour	526	535			Canada, Japon, Nouvelle-Zélande
Hong-Kong (Chine)	533	527	Finlande		Corée
Canada	524	527		Singapour	Japon, Nouvelle-Zélande
Finlande	536	526	Hong-Kong (Chine)		Corée
Irlande	496	521	Estonie		Norvège, Allemagne, Pologne, Suède, Danemark, France, Portugal, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis, Suisse, Islande, Hongrie
Estonie	501	519	Irlande, Norvège		Allemagne, Pologne, Pays-Bas, Suède, Danemark, France, Belgique, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis, Suisse, Islande, Hongrie
Corée	539	517		Hong-Kong (Chine), Finlande	
Japon	520	516	Nouvelle-Zélande	Singapour, Canada	Pays-Bas, Australie
Norvège	503	513	Estonie, Allemagne	Irlande	Pologne, Pays-Bas, Suède, France, Belgique, États-Unis, Suisse, Islande
Nouvelle-Zélande	521	509	Japon	Singapour, Canada	Australie
Allemagne	497	509	Norvège, Pologne, Pays-Bas, Suède	Irlande, Estonie	Danemark, France, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis, Suisse, Islande, Hongrie
Macao (Chine)	487	509			Portugal, Lettonie, Italie, Grèce
Pologne	500	506	Allemagne, Pays-Bas, Suède, Danemark, France	Irlande, Estonie, Norvège	Belgique, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis, Suisse, Islande, Hongrie
Slovénie	483	505			Portugal, Espagne, Lettonie, République tchèque, Italie, Grèce
Pays-Bas	508	503	Allemagne, Pologne, Australie, Suède, Belgique, États-Unis	Estonie, Japon, Norvège	Suisse, Islande
Australie	515	503	Pays-Bas	Japon, Nouvelle-Zélande	
Suède	497	500	Allemagne, Pologne, Pays-Bas, Danemark, France, Portugal, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis, Suisse	Irlande, Estonie, Norvège	Islande, Hongrie
Danemark	495	500	Pologne, Suède, France, Portugal, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis, Suisse	Irlande, Estonie, Allemagne	Hongrie
France	496	499	Pologne, Suède, Danemark, Portugal, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis, Suisse	Irlande, Estonie, Norvège, Allemagne	Islande, Hongrie
Belgique	506	499	Pays-Bas, États-Unis, Suisse	Estonie, Norvège, Pologne	
Portugal	489	498	Suède, Danemark, France, Royaume-Uni, Taipei chinois	Irlande, Macao (Chine), Slovénie	Lettonie, Italie, Hongrie, Grèce
Royaume-Uni	494	498	Suède, Danemark, France, Portugal, Taipei chinois, États-Unis, Suisse	Irlande, Estonie, Allemagne, Pologne	Hongrie
Taipei chinois	495	497	Suède, Danemark, France, Portugal, Royaume-Uni, États-Unis, Suisse	Irlande, Estonie, Allemagne, Pologne	Islande, Hongrie
États-Unis	500	497	Pays-Bas, Suède, Danemark, France, Belgique, Royaume-Uni, Taipei chinois, Suisse	Irlande, Estonie, Norvège, Allemagne, Pologne	Islande, Hongrie
Espagne	481	496		Slovénie	Lettonie, République tchèque, Croatie, Italie, Israël, Grèce, République slovaque

Remarque : Seuls sont inclus les pays et économies disposant de résultats valides pour les évaluations PISA 2009 et PISA 2015.

Le Costa Rica, la Géorgie, Malte et la Moldavie ont administré l'enquête PISA 2009 en 2010 dans le cadre de PISA 2009+.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur performance moyenne en compréhension de l'écrit en 2015.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933432539>



Graphique I.4.4 [Partie 2/4] ■ Comparaisons multiples de la performance en compréhension de l'écrit entre 2009 et 2015

Pays/économies présentant...				Performance en compréhension de l'écrit à l'évaluation PISA 2009	Performance en compréhension de l'écrit à l'évaluation PISA 2015	Pays/économie de référence
... une performance supérieure en 2009, mais similaire en 2015	... une performance supérieure en 2009, mais inférieure en 2015	... une performance inférieure en 2009, mais similaire en 2015	... une performance inférieure en 2009, mais supérieure en 2015			
	Hong-Kong (Chine), Finlande, Corée			526	535	Singapour
		Canada, Irlande	Singapour	533	527	Hong-Kong (Chine)
Hong-Kong (Chine), Finlande	Corée	Irlande		524	527	Canada
		Canada, Irlande	Singapour	536	526	Finlande
Hong-Kong (Chine), Canada, Finlande, Corée, Japon	Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Australie, Belgique			496	521	Irlande
Corée, Japon	Nouvelle-Zélande, Australie			501	519	Estonie
		Irlande, Estonie, Japon, Norvège, Nouvelle-Zélande, Allemagne	Singapour, Canada	539	517	Corée
Corée		Irlande, Estonie, Norvège, Allemagne		520	516	Japon
Corée, Japon, Nouvelle-Zélande	Australie	Macao (Chine)		503	513	Norvège
Corée		Norvège, Allemagne, Macao (Chine), Pologne, Slovaquie, Pays-Bas	Irlande, Estonie	521	509	Nouvelle-Zélande
Corée, Japon, Nouvelle-Zélande, Australie	Belgique	Macao (Chine), Slovaquie		497	509	Allemagne
Norvège, Nouvelle-Zélande, Allemagne, Pologne	Pays-Bas, Australie, Suède, Danemark, France, Belgique, Royaume-Uni, Taïpei chinois, États-Unis, Suisse, Islande, Hongrie	Slovaquie		487	509	Macao (Chine)
Nouvelle-Zélande, Australie		Macao (Chine), Slovaquie		500	506	Pologne
Nouvelle-Zélande, Allemagne, Macao (Chine), Pologne, Pays-Bas, Australie, Suède, Danemark	France, Belgique, Royaume-Uni, Taïpei chinois, États-Unis, Suisse, Islande, Hongrie			483	505	Slovaquie
Nouvelle-Zélande		Slovaquie, Danemark, France, Portugal, Royaume-Uni, Taïpei chinois	Irlande, Macao (Chine)	508	503	Pays-Bas
		Allemagne, Pologne, Slovaquie, Suède, Danemark, France, Belgique, Portugal, Royaume-Uni, Taïpei chinois, États-Unis	Irlande, Estonie, Norvège, Macao (Chine)	515	503	Australie
Australie, Belgique		Slovaquie, Espagne, Russie	Macao (Chine)	497	500	Suède
Pays-Bas, Australie, Belgique	Islande	Slovaquie, Espagne, Russie	Macao (Chine)	495	500	Danemark
Pays-Bas, Australie, Belgique		Espagne, Russie	Macao (Chine), Slovaquie	496	499	France
Australie		Suède, Danemark, France, Portugal, Royaume-Uni, Taïpei chinois, Espagne, Russie	Irlande, Allemagne, Macao (Chine), Slovaquie	506	499	Belgique
Pays-Bas, Australie, Belgique, États-Unis, Suisse	Islande	Espagne, Russie		489	498	Portugal
Pays-Bas, Australie, Belgique	Islande	Espagne, Russie	Macao (Chine), Slovaquie	494	498	Royaume-Uni
Pays-Bas, Australie, Belgique		Espagne, Russie	Macao (Chine), Slovaquie	495	497	Taïpei chinois
Australie		Portugal, Espagne, Russie	Macao (Chine), Slovaquie	500	497	États-Unis
Suède, Danemark, France, Belgique, Portugal, Royaume-Uni, Taïpei chinois, États-Unis, Suisse	Islande, Hongrie	Russie		481	496	Espagne

Remarque : Seuls sont inclus les pays et économies disposant de résultats valides pour les évaluations PISA 2009 et PISA 2015.

Le Costa Rica, la Géorgie, Malte et la Moldavie ont administré l'enquête PISA 2009 en 2010 dans le cadre de PISA 2009+.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur performance moyenne en compréhension de l'écrit en 2015.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933432539>

Graphique I.4.4 [Partie 3/4] ■ Comparaisons multiples de la performance en compréhension de l'écrit entre 2009 et 2015

Pays/économie de référence	Performance en compréhension de l'écrit à l'évaluation PISA 2009	Performance en compréhension de l'écrit à l'évaluation PISA 2015	Pays/économies présentant...		
			... une performance similaire en 2009 et en 2015	... une performance similaire en 2009, mais supérieure en 2015	... une performance similaire en 2009, mais inférieure en 2015
Russie	459	495			Turquie
Suisse	501	492	Suède, Danemark, France, Belgique, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis	Irlande, Estonie, Norvège, Allemagne, Pologne, Pays-Bas	Islande, Hongrie
Lettonie	484	488	République tchèque, Italie	Macao (Chine), Slovaquie, Portugal, Espagne	Grèce, République slovaque
République tchèque	478	487	Lettonie, Croatie, Luxembourg, Israël	Slovaquie, Espagne	Grèce, République slovaque
Croatie	476	487	République tchèque, Luxembourg, Israël	Espagne	Lituanie, Grèce, République slovaque
Italie	486	485	Lettonie	Macao (Chine), Slovaquie, Portugal, Espagne	Grèce
Islande	500	482		Irlande, Estonie, Norvège, Allemagne, Pologne, Pays-Bas, Suède, France, Taipei chinois, États-Unis, Suisse	Hongrie
Luxembourg	472	481	République tchèque, Croatie, Israël		Lituanie, République slovaque
Israël	474	479	République tchèque, Croatie, Luxembourg, Lituanie	Espagne	Grèce, République slovaque, Turquie
Lituanie	468	472	Israël	Croatie, Luxembourg	Turquie
Hongrie	494	470		Irlande, Estonie, Allemagne, Pologne, Suède, Danemark, France, Portugal, Royaume-Uni, Taipei chinois, États-Unis, Suisse, Islande	
Grèce	483	467		Macao (Chine), Slovaquie, Portugal, Espagne, Lettonie, République tchèque, Croatie, Italie, Israël	République slovaque
Chili	449	459			Costa Rica
République slovaque	477	453		Espagne, Lettonie, République tchèque, Croatie, Luxembourg, Israël, Grèce	
Malte	442	447			Bulgarie, Costa Rica
Uruguay	426	437	Roumanie, Bulgarie		Mexique, Thaïlande
Roumanie	424	434	Uruguay, Bulgarie, Trinité-et-Tobago		Mexique, Thaïlande
Bulgarie	429	432	Uruguay, Roumanie, Costa Rica, Trinité-et-Tobago, Mexique	Malte	Thaïlande
Turquie	464	428		Russie, Israël, Lituanie	
Costa Rica	443	427	Bulgarie	Chili, Malte	
Trinité-et-Tobago	416	427	Roumanie, Bulgarie, Colombie		Thaïlande, Brésil
Monténégro	408	427	Colombie		Jordanie, Brésil, Indonésie, Tunisie
Colombie	413	425	Trinité-et-Tobago, Monténégro		Thaïlande, Jordanie, Brésil
Mexique	425	423	Bulgarie	Uruguay, Roumanie	Thaïlande
Moldavie	388	416			Albanie
Thaïlande	421	409		Uruguay, Roumanie, Bulgarie, Trinité-et-Tobago, Colombie, Mexique	
Jordanie	405	408	Brésil	Monténégro, Colombie	Indonésie, Tunisie
Brésil	412	407	Jordanie	Trinité-et-Tobago, Monténégro, Colombie	
Albanie	385	405		Moldavie	
Qatar	372	402	Géorgie, Pérou		
Géorgie	374	401	Qatar, Pérou		
Pérou	370	398	Qatar, Géorgie		
Indonésie	402	397		Monténégro, Jordanie	Tunisie
Tunisie	404	361		Monténégro, Jordanie, Indonésie	

Remarque : Seuls sont inclus les pays et économies disposant de résultats valides pour les évaluations PISA 2009 et PISA 2015.

Le Costa Rica, la Géorgie, Malte et la Moldavie ont administré l'enquête PISA 2009 en 2010 dans le cadre de PISA 2009+.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur performance moyenne en compréhension de l'écrit en 2015.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933432539>



Graphique I.4.4 [Partie 4/4] ■ Comparaisons multiples de la performance en compréhension de l'écrit entre 2009 et 2015

Pays/économies présentant...				Performance en compréhension de l'écrit à l'évaluation PISA 2009	Performance en compréhension de l'écrit à l'évaluation PISA 2015	Pays/économie de référence
... une performance supérieure en 2009, mais similaire en 2015	... une performance supérieure en 2009, mais inférieure en 2015	... une performance inférieure en 2009, mais similaire en 2015	... une performance inférieure en 2009, mais supérieure en 2015			
Suède, Danemark, France, Belgique, Portugal, Royaume-Uni, Taïpei chinois, États-Unis, Espagne, Suisse, Lettonie, République tchèque, Croatie	Italie, Islande, Luxembourg, Israël, Lituanie, Hongrie, Grèce, République slovaque			459	495	Russie
		Portugal, Espagne, Russie, Lettonie, République tchèque, Croatie, Italie	Macao (Chine), Slovénie	501	492	Suisse
Suisse	Islande, Hongrie	Russie, Croatie		484	488	Lettonie
Suisse, Italie, Islande	Hongrie	Russie		478	487	République tchèque
Suisse, Lettonie, Italie, Islande	Hongrie	Russie		476	487	Croatie
Suisse, Islande	Hongrie	République tchèque, Croatie, Luxembourg, Israël	Russie	486	485	Italie
		République tchèque, Croatie, Italie, Luxembourg, Israël	Macao (Chine), Slovénie, Danemark, Portugal, Royaume-Uni, Espagne, Russie, Lettonie	500	482	Islande
Italie, Islande	Hongrie, Grèce		Russie	472	481	Luxembourg
Italie, Islande	Hongrie		Russie	474	479	Israël
Hongrie, Grèce	République slovaque		Russie	468	472	Lituanie
		Lituanie, Grèce	Macao (Chine), Slovénie, Espagne, Russie, Lettonie, République tchèque, Croatie, Italie, Luxembourg, Israël	494	470	Hongrie
Hongrie		Lituanie, Chili	Russie, Luxembourg	483	467	Grèce
Grèce, République slovaque	Turquie			449	459	Chili
		Chili, Malte	Russie, Lituanie	477	453	République slovaque
République slovaque	Turquie			442	447	Malte
Turquie	Costa Rica			426	437	Uruguay
Turquie, Costa Rica		Monténégro, Colombie		424	434	Roumanie
Turquie		Monténégro, Colombie		429	432	Bulgarie
		Uruguay, Roumanie, Bulgarie, Costa Rica, Trinité-et-Tobago, Monténégro, Colombie, Mexique	Chili, Malte	464	428	Turquie
Turquie		Roumanie, Trinité-et-Tobago, Monténégro, Colombie, Mexique	Uruguay	443	427	Costa Rica
Turquie, Costa Rica, Mexique		Monténégro		416	427	Trinité-et-Tobago
Roumanie, Bulgarie, Turquie, Costa Rica, Trinité-et-Tobago, Mexique	Thaïlande			408	427	Monténégro
Roumanie, Bulgarie, Turquie, Costa Rica, Mexique				413	425	Colombie
Turquie, Costa Rica		Trinité-et-Tobago, Monténégro, Colombie, Moldavie		425	423	Mexique
Mexique, Thaïlande	Jordanie, Brésil, Indonésie, Tunisie			388	416	Moldavie
		Moldavie, Jordanie, Brésil, Albanie, Géorgie	Monténégro	421	409	Thaïlande
Thaïlande		Albanie, Géorgie	Moldavie	405	408	Jordanie
Thaïlande		Albanie, Qatar, Géorgie	Moldavie	412	407	Brésil
Thaïlande, Jordanie, Brésil, Indonésie	Tunisie	Qatar, Géorgie, Pérou		385	405	Albanie
Brésil, Albanie, Indonésie	Tunisie			372	402	Qatar
Thaïlande, Jordanie, Brésil, Albanie, Indonésie	Tunisie			374	401	Géorgie
Albanie, Indonésie	Tunisie			370	398	Pérou
		Albanie, Qatar, Géorgie, Pérou	Moldavie	402	397	Indonésie
			Moldavie, Albanie, Qatar, Géorgie, Pérou	404	361	Tunisie

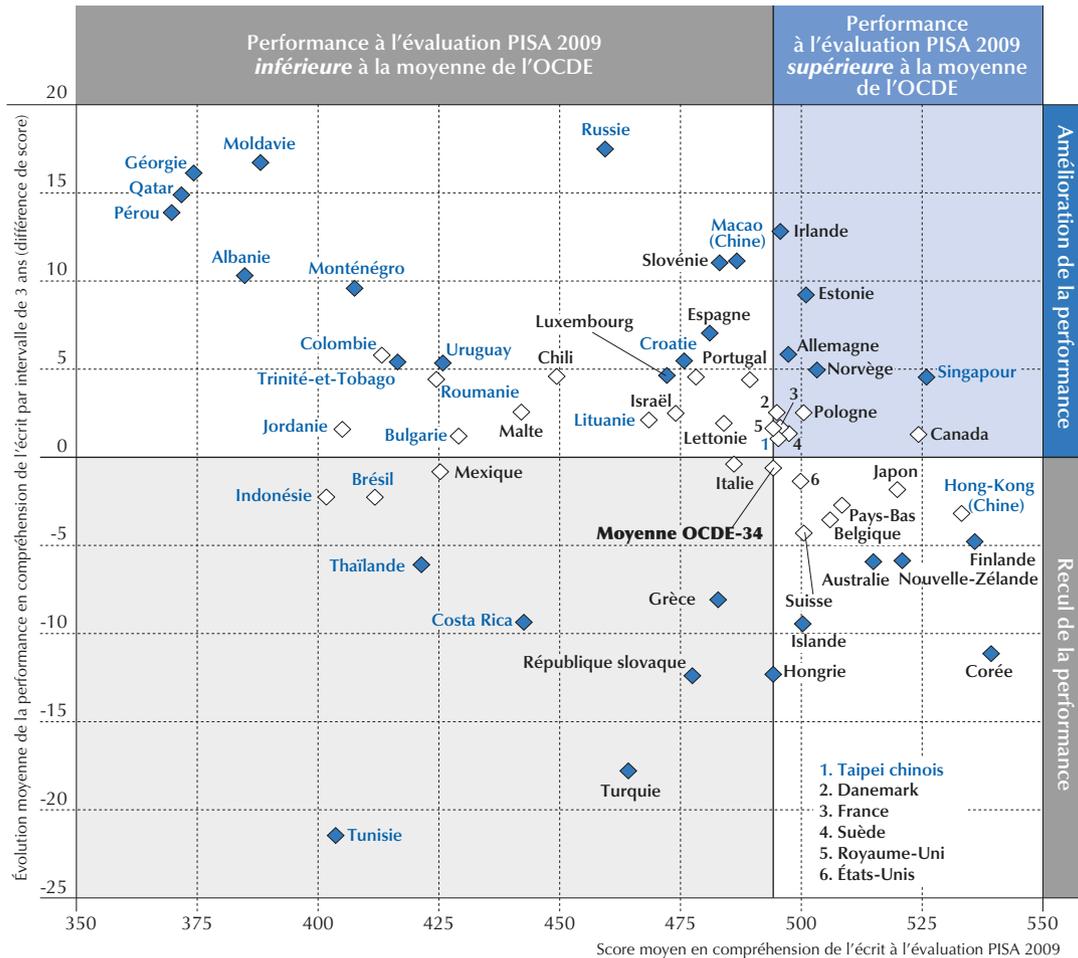
Remarque : Seuls sont inclus les pays et économies disposant de résultats valides pour les évaluations PISA 2009 et PISA 2015. Le Costa Rica, la Géorgie, Malte et la Moldavie ont administré l'enquête PISA 2009 en 2010 dans le cadre de PISA 2009+.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur performance moyenne en compréhension de l'écrit en 2015.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933432539>

Graphique I.4.5 ■ Relation entre l'évolution moyenne de la performance en compréhension de l'écrit par intervalle de 3 ans et les scores moyens à l'évaluation PISA 2009 de ce domaine



Remarques : Les évolutions moyenne de la performance en compréhension de l'écrit par intervalle de 3 ans qui sont statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

L'évolution moyenne par intervalle de 3 ans correspond au taux moyen de variation, par période de trois ans, entre la première enquête PISA disposant de données sur cet indicateur et PISA 2015. Pour les pays et économies disposant de données pour plus d'une enquête, l'évolution moyenne par intervalle de 3 ans est calculée à l'aide d'un modèle de régression linéaire. Ce modèle prend en compte que le Costa Rica, la Géorgie, Malte et la Moldavie ont administré l'enquête PISA 2009 en 2010 dans le cadre de PISA 2009+.

Le coefficient de corrélation entre le score moyen d'un pays/d'une économie en 2009 et son évolution moyenne par intervalle de 3 ans s'établit à -0,3. Seuls sont inclus les pays et économies disposant de données depuis 2009.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau I.4.4a.

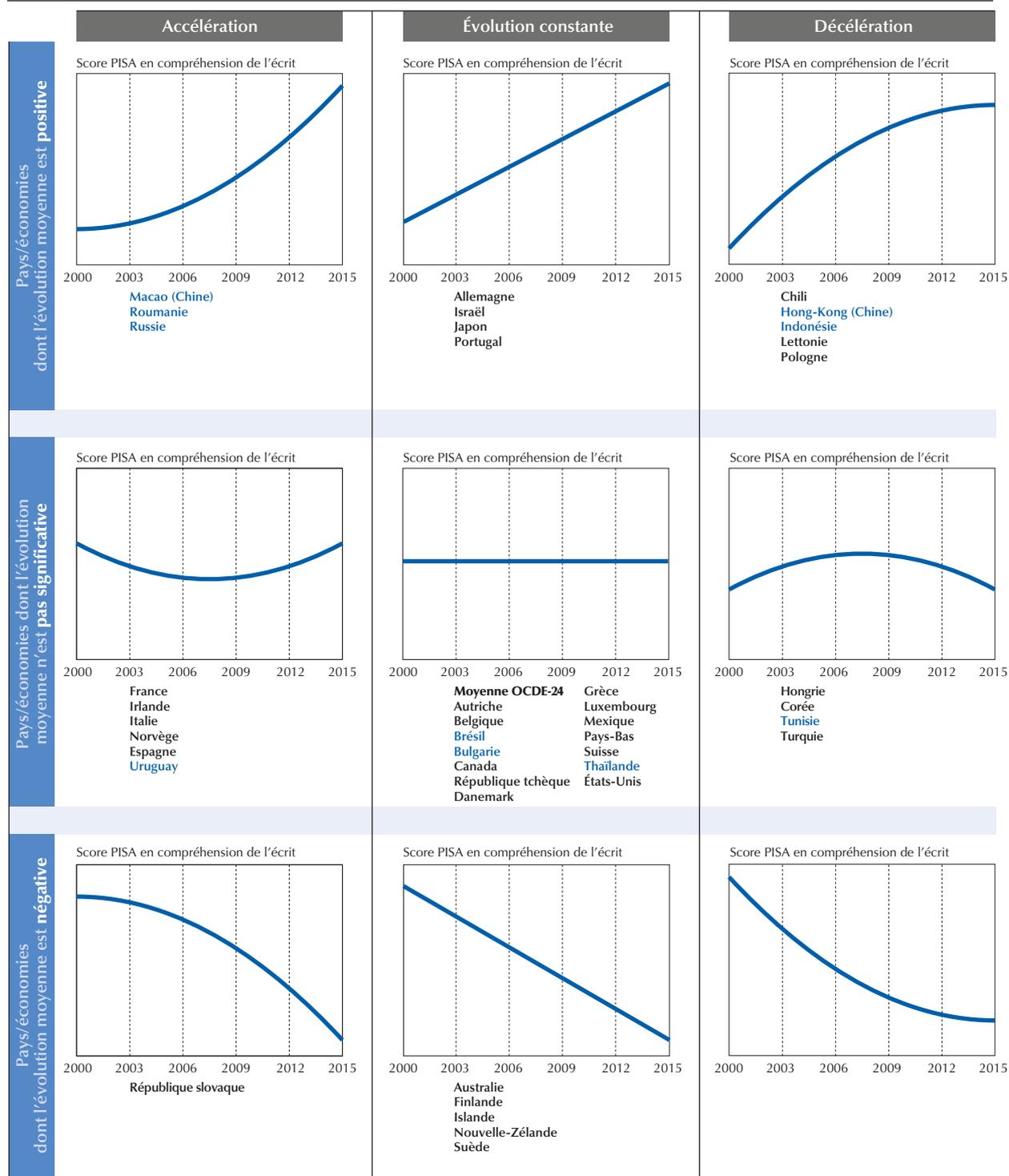
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933432541>

Le graphique I.4.6 montre que parmi les pays dont la performance a augmenté, la tendance s'accélère à Macao (Chine), en Roumanie et en Russie, signe que la performance a augmenté à un rythme plus soutenu entre les dernières évaluations PISA qu'entre les premières évaluations PISA. Dans ces trois pays, la performance n'a véritablement commencé à progresser qu'en 2006 ou 2009, et progresse depuis lors à un rythme soutenu. Par contraste, au Chili, à Hong-Kong (Chine), en Indonésie, en Lettonie et en Pologne, la progression marque le pas : la performance a augmenté à un rythme plus rapide entre les premières évaluations qu'entre les dernières évaluations (à Hong-Kong [Chine], la tendance la plus récente est significativement à la baisse). En Allemagne, en Israël, au Japon et au Portugal, la performance a progressé à un rythme relativement constant durant toute la période à l'étude. En Israël, le score moyen a augmenté et est passé de 452 points en 2002 (lors de la première participation du pays à l'enquête PISA, dans le cadre de PISA 2000+) à 474 points en 2009 (lorsque la compréhension de l'écrit était une nouvelle fois le domaine majeur) et à 479 points en 2015. Au Portugal, le score moyen a augmenté, passant de 470 points lors de l'évaluation PISA 2000, à 489 points lors de l'évaluation PISA 2009 et à 498 points lors de l'évaluation PISA 2015. De même, en Allemagne, le score moyen a augmenté, passant de 484 points lors de l'évaluation PISA 2000 à 497 points (un score proche de la moyenne de l'OCDE) lors de l'évaluation PISA 2009 et à 509 points (un score nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE) lors de l'évaluation PISA 2015.



Graphique I.4.6 ■ Tendances curvilignes de la performance moyenne en compréhension de l'écrit entre les évaluations PISA

Taux d'accélération ou de décélération de la performance (terme quadratique)



Remarques : Les graphiques ne sont présentés qu'à titre illustratif. Les pays et économies sont regroupés selon la tendance et la signification de leur évolution moyenne par intervalle de 3 ans et de leur taux d'accélération (terme quadratique).

La moyenne OCDE-24 correspond à la moyenne des pays de l'OCDE disposant de données valides pour l'ensemble des six évaluations : l'Autriche, le Chili, l'Estonie, les États-Unis, Israël, le Luxembourg, les Pays-Bas, la République slovaque, le Royaume-Uni, la Slovénie et la Turquie ne sont pas inclus dans cette moyenne.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau I.4.4a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933432552>



Hong-Kong (Chine) et le Japon se distinguent aussi par une tendance à la hausse dans l'ensemble, même si l'écart de score entre les évaluations PISA 2000 et PISA 2015 n'est pas significatif et est proche de zéro. Cela s'explique par le fait que la tendance rend compte de l'évolution moyenne entre les évaluations successives, puisqu'elle est estimée sur la base des six scores à l'aide d'un modèle de régression linéaire. Hong-Kong (Chine) et le Japon ont obtenu des scores significativement moins élevés en compréhension de l'écrit lors de l'évaluation PISA 2003 que lors de l'évaluation PISA 2000 (qui a eu lieu en 2002 à Hong-Kong [Chine]), ce qui s'explique peut-être par les changements de conception et de couverture introduits dans les épreuves de compréhension de l'écrit (voir la note 3 en fin de chapitre et l'annexe A5). Toutefois, la progression est relativement constante depuis lors au Japon ; à Hong-Kong (Chine), en revanche, la tendance linéaire reste orientée à la hausse, mais la tendance curviligne montre que l'évolution s'est ralentie et s'est inversée ces dernières années.

Dans d'autres pays et économies, la tendance n'est ni à la hausse, ni à la baisse, mais cela s'explique par le fait que la performance a diminué lors des premières évaluations PISA avant d'augmenter lors des évaluations suivantes. Cette tendance s'observe en Espagne, en France, en Irlande, en Italie, en Norvège et en Uruguay. En Espagne, par exemple, le score en compréhension de l'écrit a diminué, passant de 493 points lors de l'évaluation PISA 2000 à 481 points lors de l'évaluation PISA 2009 ; mais cette tendance à la baisse les premières années s'est inversée ces dernières années : le score moyen s'élève à 496 points (un score de nouveau proche de la moyenne de l'OCDE) lors de l'évaluation PISA 2015.

Dans certains pays et économies, la tendance n'est significative ni à la hausse, ni à la baisse : le score moyen est resté stable entre les six (ou cinq) évaluations PISA. Au Canada, en particulier, les scores en compréhension de l'écrit sont restés supérieurs d'au moins 20 points à la moyenne de l'OCDE lors des six évaluations PISA – un résultat remarquable.

RÉPARTITION DES ÉLÈVES ENTRE LES DIFFÉRENTS NIVEAUX DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Les sept niveaux de compréhension de l'écrit utilisés dans l'évaluation PISA 2015 sont identiques à ceux définis lors de l'évaluation PISA 2009, dont le domaine majeur était la compréhension de l'écrit : le niveau 1b, le moins élevé, est suivi du niveau 1a, du niveau 2, du niveau 3, et ainsi de suite jusqu'au niveau 6. Le graphique I.4.7 fournit des informations détaillées sur la nature des savoirs et des savoir-faire en compréhension de l'écrit qui sont associés à chaque niveau de l'échelle de compétence. Les compétences requises à chaque niveau de compétence sont décrites en fonction des trois processus que les élèves doivent mettre en œuvre pour répondre aux questions. Ces trois processus sont définis dans le cadre conceptuel comme suit : « localiser et extraire » (les compétences à utiliser pour trouver, sélectionner et rassembler des informations) ; « intégrer et interpréter » (le processus à mener pour découvrir le sens intrinsèque d'un texte) ; et « réfléchir et évaluer » (le fait de s'appuyer sur des connaissances, des idées ou des valeurs extérieures au texte).

Comme il est impératif de préserver la confidentialité des instruments de test pour continuer à suivre l'évolution de la performance en compréhension de l'écrit après l'évaluation PISA 2015, aucun item contenu dans les épreuves PISA administrées en 2015 n'a été rendu public après l'administration des épreuves. Toutefois, comme les items administrés lors de l'évaluation PISA 2015 l'avaient déjà été lors d'évaluations précédentes, il est possible d'illustrer les niveaux de compétence par des items rendus publics après ces évaluations. Des exemples d'items sont proposés pour illustrer les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit dans les rapports initiaux sur les évaluations PISA 2009 et PISA 2012 (OCDE, 2014 ; OCDE, 2010c), ainsi qu'en ligne à l'adresse www.oecd.org/pisa.

Le graphique I.4.8 indique la répartition des élèves entre les différents niveaux de compétence dans tous les pays et économies participants. Le tableau I.4.1a indique le pourcentage d'élèves à chaque niveau de l'échelle de compétence en compréhension de l'écrit, ainsi que les erreurs-types.

Niveaux supérieurs au seuil de compétence

Niveau 2 de compétence (score supérieur à 407 points, mais inférieur à 480 points)

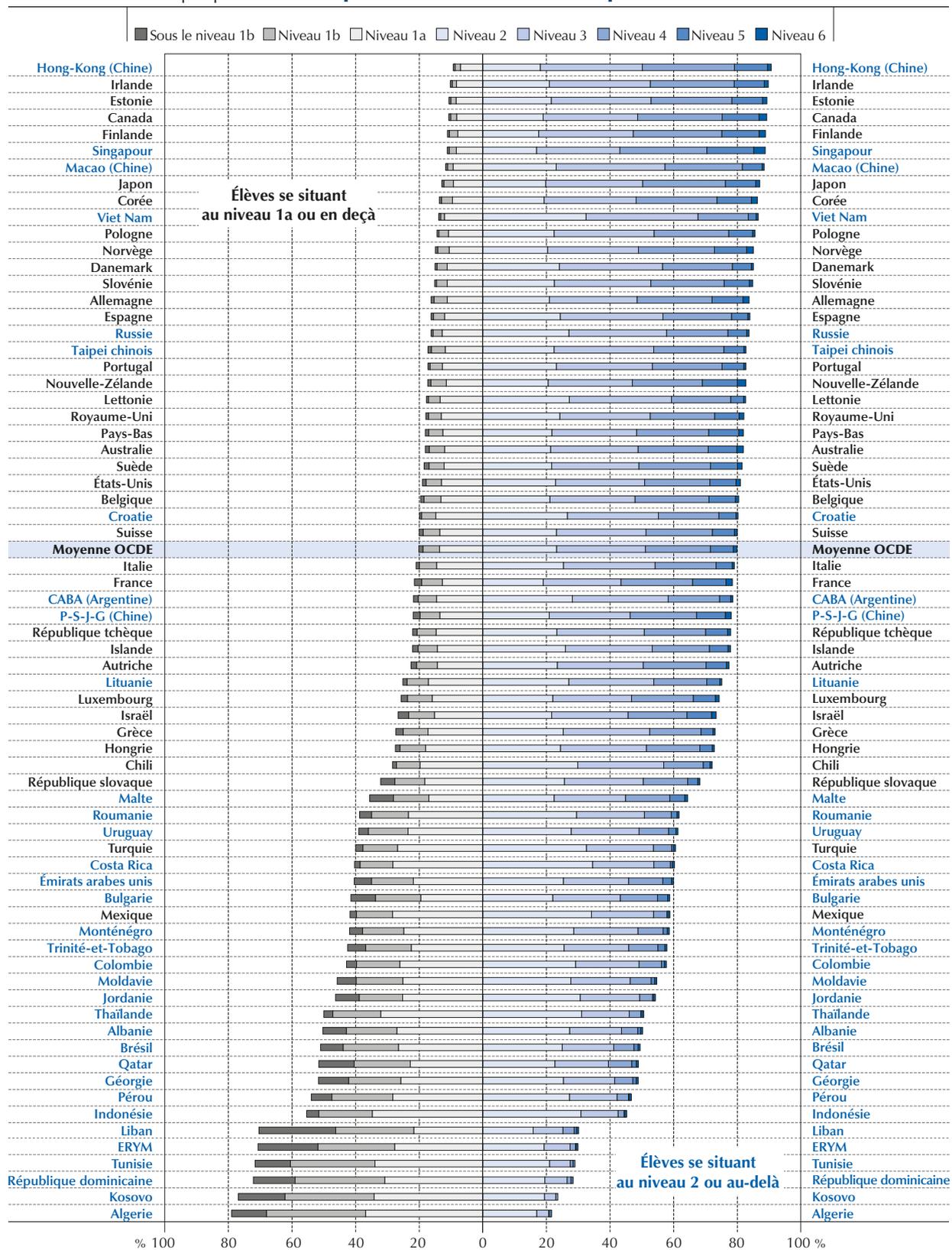
Le niveau 2 peut être considéré comme le seuil de compétence à partir duquel les élèves commencent à faire preuve des compétences en compréhension de l'écrit qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société. L'Enquête canadienne auprès des jeunes en transition de 2009, qui a suivi des élèves ayant participé aux épreuves de l'évaluation PISA 2000, révèle que les élèves qui se situent sous le niveau 2 s'exposent, à l'âge de 19 ans et plus encore à l'âge de 21 ans, à un risque nettement plus grand de ne pas suivre d'études post-secondaires ou d'éprouver des difficultés sur le marché du travail (OCDE, 2010a).



Graphique I.4.7 ■ Description succincte des sept niveaux de compétence en compréhension de l'écrit dans l'évaluation PISA 2015

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

Graphique I.4.8 ■ Compétences des élèves en compréhension de l'écrit



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves se situant au niveau 2 de compétence ou au-delà.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau I.4.1a.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933432569>



Au niveau 2, certaines tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information, que ce soit par déduction ou dans le respect de plusieurs critères. Dans d'autres tâches, les élèves doivent identifier le thème d'un texte, comprendre des relations ou interpréter le sens d'un passage limité d'un texte où les informations pertinentes ne sont pas saillantes, ce qui leur impose de faire des inférences de niveau inférieur. Dans les tâches de ce niveau, les élèves peuvent avoir à intégrer des parties du texte en effectuant des comparaisons ou en opposant des contrastes en se basant sur un aspect du texte. À ce niveau, les tâches de réflexion demandent généralement aux élèves de faire une comparaison ou d'établir des liens entre le texte et des connaissances extérieures au texte, sur la base d'expériences et d'attitudes personnelles.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 80 % des élèves se classent au moins au niveau 2. À Hong-Kong (Chine), plus de 90 % des élèves réussissent à atteindre ou dépasser ce seuil de compétence en compréhension de l'écrit. Au Canada, en Corée, au Danemark, en Estonie, en Finlande, en Irlande, au Japon, à Macao (Chine), en Norvège, en Pologne, à Singapour et au Viet Nam, entre 85 % et 90 % des élèves y parviennent. Le pourcentage d'élèves qui se situent au moins au niveau 2 est compris entre 80 % et 85 % dans 16 pays et économies participants, et est supérieur à 75 % dans 7 autres pays. Dans 7 pays de l'OCDE (au Chili, en Grèce, en Hongrie, en Israël, au Luxembourg, en République slovaque et en Turquie), entre un élève sur quatre (25 %) et un élève sur deux (50 %) se situe sous le niveau 2. Dans tous les autres pays de l'OCDE, au moins trois élèves sur quatre se situent au moins au niveau 2 (voir le graphique I.4.8 et le tableau I.4.1a).

Dans certains pays à revenu faible ou intermédiaire, moins d'un élève sur deux atteint le seuil de compétence en compréhension de l'écrit. En Algérie et au Kosovo, moins d'un élève sur quatre se situe au moins au niveau 2. Le pourcentage d'élèves se situant au moins au niveau 2 est compris entre 25 et 30 % en ERYM, au Liban, en République dominicaine et en Tunisie, et entre 40 % et 50 % en Albanie, au Brésil, en Géorgie, en Indonésie, au Pérou et au Qatar. Ces pays sont encore loin d'un objectif majeur : amener tous leurs élèves à acquérir les compétences élémentaires en compréhension de l'écrit qui leur permettront de continuer à apprendre et de participer à la vie des sociétés fondées sur le savoir.

Dans de nombreux pays à revenu faible ou intermédiaire, de nombreux jeunes de 15 ans ne peuvent participer à l'enquête PISA parce qu'ils ne sont plus scolarisés, si tant est qu'ils l'aient été, ou qu'ils ne sont qu'en 6^e année, si tant est qu'ils y soient déjà (voir le chapitre 6). Dans l'hypothèse où ces jeunes n'auraient pas atteint pas le niveau 2 s'ils avaient passé les épreuves PISA de compréhension de l'écrit et sur la base de la population totale de jeunes de 15 ans dans chaque pays et économie, il est possible d'estimer le pourcentage de la population totale de jeunes de 15 ans qui franchissent le seuil de compétence en compréhension de l'écrit⁴.

Le tableau I.4.1b montre que dans 23 pays et économies, dont deux pays de l'OCDE (le Mexique et la Turquie), et deux pays et économies dont le score moyen en compréhension de l'écrit est proche de la moyenne de l'OCDE (l'entité P-S-J-G [Chine] et le Viet Nam), moins d'un jeune de 15 ans sur deux est scolarisé en 7^e année au moins et se situe au moins au niveau 2 en compréhension de l'écrit. Le pourcentage d'élèves qui parviennent au moins au niveau 2 dans la population cible PISA s'établit à 86 % au Viet Nam et à 78 % dans l'entité P-S-J-G (Chine), mais la population cible PISA représente moins de 50 % de la population nationale d'individus de 15 ans au Viet Nam, et n'en représente que 64 % dans l'entité P-S-J-G (Chine). Pour atteindre l'objectif de doter chacun des compétences fondamentales, le Viet Nam et l'entité P-S-J-G (Chine) devraient améliorer l'accessibilité de l'enseignement secondaire pour y scolariser tous les jeunes de 15 ans sans diminuer la qualité de l'éducation – pour que tous les jeunes actuellement non scolarisés puissent aussi acquérir les connaissances et les compétences que seuls les jeunes scolarisés acquièrent.

Au Brésil, au Costa Rica, au Liban et au Mexique, moins de deux jeunes de 15 ans sur trois satisfont aux critères définissant la population cible PISA et sont représentés dans l'échantillon PISA ; mais plus de 40 % des élèves qui ont passé les épreuves PISA en 2015 n'ont pas atteint le seuil de compétence en compréhension de l'écrit. Ces pays sont face à un double défi : développer l'enseignement secondaire, tout en assurant que les élèves parviennent au moins à lire et comprendre des textes dans une mesure qui leur permette d'exploiter leur potentiel et de participer à la vie des sociétés fondées sur le savoir (voir les tableaux I.4.1a, I.4.1b et I.6.1).

Niveau 3 de compétence (score supérieur à 480 points, mais inférieur à 553 points)

Les tâches de niveau 3 demandent aux élèves de localiser plusieurs fragments d'information dans le respect de nombreux critères et, dans certains cas, de reconnaître la relation qui existe entre eux. Pour mener à bien les tâches d'interprétation, les élèves doivent intégrer plusieurs passages d'un texte pour identifier une idée maîtresse, comprendre une relation, ou découvrir le sens d'un terme ou d'une phrase. Ils doivent tenir compte de nombreuses caractéristiques lorsqu'ils font des comparaisons, opposent des contrastes ou établissent des classements. Dans de nombreuses tâches, les informations



pertinentes n'apparaissent pas d'emblée, les informations concurrentes sont multiples, ou les idées sont contraires aux attentes ou formulées de manière négative. Pour répondre aux tâches de réflexion de ce niveau, les élèves doivent établir des liens, effectuer des comparaisons ou des explications, ou évaluer une caractéristique du texte. Pour mener à bien certaines tâches de réflexion, ils doivent bien comprendre des textes en rapport avec des connaissances familières. Dans d'autres tâches, ils n'ont pas à comprendre les textes d'une manière aussi approfondie, mais ils doivent se baser sur des connaissances moins courantes.

Dans les pays de l'OCDE, 57 % des élèves atteignent ou dépassent le niveau 3 (en d'autres termes, atteignent le niveau 3, 4, 5 ou 6). Au Canada, en Finlande, à Hong-Kong (Chine) et à Singapour, plus de 70 % des élèves réussissent à se hisser au niveau 3 si ce n'est à un niveau supérieur ; deux élèves sur trois au moins y parviennent en Corée, en Estonie, en Irlande et au Japon. Par contraste, dans 14 pays et économies (en Albanie, en Algérie, au Brésil, en ERYM, en Géorgie, en Indonésie, en Jordanie, au Kosovo, au Liban, au Mexique, au Pérou, en République dominicaine, en Thaïlande et en Tunisie), trois élèves sur quatre n'atteignent pas ce niveau (voir le graphique I.4.8 et le tableau I.4.1a).

Niveau 4 de compétence (score supérieur à 553 points, mais inférieur à 626 points)

Les tâches de niveau 4 faisant appel au processus d'extraction des informations demandent aux élèves de situer et d'organiser plusieurs fragments d'information profondément enfouis. Pour mener à bien certaines tâches, les élèves doivent interpréter le sens de nuances de la langue dans un passage du texte tout en tenant compte du texte dans sa globalité. D'autres tâches d'interprétation leur demandent de comprendre et d'appliquer des catégories dans un contexte qui ne leur est pas familier. Dans les tâches de réflexion, les élèves doivent formuler des hypothèses à propos d'un texte ou évaluer celui-ci de manière critique en s'appuyant sur des connaissances formelles ou courantes. Les élèves doivent montrer qu'ils comprennent de façon précise des textes longs et complexes, dont le fond ou la forme ne leur est pas nécessairement familier.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 29 % des élèves atteignent au moins le niveau 4 (ou, en d'autres termes, se situent au niveau 4, 5 ou 6). Au Canada, en Finlande, à Hong-Kong (Chine) et à Singapour, entre 40 % et 46 % des élèves se situent au moins au niveau 4. Toutefois, en Algérie, au Kosovo et en Tunisie, moins de 1 % des élèves y parviennent (voir le graphique I.4.8 et le tableau I.4.1a).

Niveau 5 de compétence (score supérieur à 626 points, mais inférieur à 698 points)

Les tâches de niveau 5 faisant appel au processus d'extraction d'informations demandent aux élèves de situer et d'organiser plusieurs informations profondément enfouies et de déduire quelles informations sont pertinentes dans le texte. Dans les tâches de réflexion, les élèves doivent réaliser des évaluations ou des hypothèses critiques, en faisant appel à des connaissances spécialisées. Tant les tâches d'interprétation que les tâches de réflexion nécessitent de bien comprendre en profondeur un texte dont le contenu ou la forme n'est pas familier. Dans tous les aspects de la compréhension de l'écrit, les tâches de ce niveau impliquent généralement de gérer des concepts contraires aux attentes.

Dans les pays de l'OCDE, 8.3 % des élèves sont très performants, ce qui signifie qu'ils atteignent le niveau 5 ou 6 de compétence. C'est à Singapour que le pourcentage d'élèves très performants – 18.4 % – est le plus élevé de tous les pays et économies participants. Le pourcentage d'élèves très performants en compréhension de l'écrit est de l'ordre de 14 % au Canada, en Finlande et en Nouvelle-Zélande, et de 13 % en Corée et en France. Dans l'ensemble, ce pourcentage d'élèves très performants, soit ceux qui parviennent à se hisser au niveau 5 au moins, est supérieur à 10 % dans 15 pays et économies, est compris entre 5 % et 10 % dans 21 pays et économies, et entre 1 % et 5 % dans 19 pays et économies, et est inférieur à 1 % dans 15 pays et économies – y compris au Mexique et en Turquie, parmi les pays de l'OCDE – (voir le graphique I.4.8 et le tableau I.4.1a).

Niveau 6 de compétence (score supérieur à 698 points)

Les tâches de niveau 6 demandent généralement aux élèves de faire de nombreuses inférences, de se livrer à des comparaisons et d'opposer des contrastes, dans le détail et avec précision. Pour y répondre correctement, les élèves doivent bien comprendre un ou plusieurs textes en profondeur, voire intégrer des informations provenant de plusieurs textes. Dans certaines tâches, les élèves sont confrontés à des idées qui ne leur sont pas familières, en présence d'informations concurrentes visibles, ou doivent produire des catégories abstraites à des fins d'interprétation. Dans certaines tâches de réflexion et d'évaluation, les élèves doivent formuler des hypothèses ou se livrer à une évaluation critique à propos d'un texte complexe sur un thème qui ne leur est pas familier, compte tenu de nombreux critères ou perspectives, en s'appuyant sur leur compréhension approfondie de notions extérieures au texte. À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction demandent aux élèves de réaliser des analyses d'une grande précision et d'être très attentifs à des détails enfouis dans les textes.



Dans les pays de l'OCDE, 1.1 % seulement des élèves atteignent le niveau 6 en compréhension de l'écrit, mais les résultats diffèrent quelque peu entre les pays. Plus de 1 élève sur 50 se situe à ce niveau à Singapour (3.6 %), en Nouvelle-Zélande (2.6 %), au Canada (2.4 %) et en Norvège (2.1 %). Le pourcentage d'élèves au niveau 6 s'établit à 2.0 % (soit 1 élève sur 50 environ) en Australie, en Finlande et en France, à 1.9 % en Allemagne et en Corée, et à 1.8 % dans l'entité P-S-J-G (Chine). Par contraste, moins de 1 élève sur 1 000 (0.1 %) parvient au niveau 6 en Algérie, au Kosovo, en République dominicaine et en Tunisie (voir le graphique I.4.8 et le tableau I.4.1a).

Niveaux inférieurs au seuil de compétence

L'enquête PISA fait la distinction entre deux niveaux de compétence en compréhension de l'écrit sous le niveau 2. Le niveau 1a correspond à des scores supérieurs à 335 points, mais inférieurs à 407 points ; et le niveau 1b, qui se situe sous le niveau 1a, à des scores compris entre 262 et 335 points.

Niveau 1a de compétence (score supérieur à 335 points, mais inférieur à 407 points)

Au niveau 1a, les tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information explicites, d'interpréter l'idée principale d'un texte portant sur un thème familier ou l'intention de son auteur, ou d'établir un lien simple par une réflexion sur la relation existant entre des informations du texte et des connaissances courantes. Dans ces tâches, les informations pertinentes sont saillantes et il y a peu, voire aucune information contradictoire. Les élèves sont explicitement orientés vers les facteurs pertinents de la tâche et du texte.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 14 % des élèves sont capables de mener à bien des tâches de niveau 1a, mais pas des tâches d'un niveau supérieur. Quelque 6.5 % des élèves ne parviennent pas à se hisser au niveau 1a. En Algérie, au Brésil, en ERYM, en Géorgie, en Indonésie, au Kosovo, au Pérou, au Qatar, en République dominicaine, en Thaïlande et en Tunisie, le niveau 1a est le niveau modal de compétence, c'est-à-dire celui dont le pourcentage d'élèves est plus élevé qu'à tout autre niveau de compétence PISA (voir le graphique I.4.8 et le tableau I.4.1a).

Niveau 1b de compétence (score supérieur à 262 points, mais inférieur à 335 points)

Le niveau 1b est le moins élevé des niveaux de compétence décrits dans l'enquête PISA ; c'est le niveau auquel sont associées certaines des tâches les plus faciles des épreuves. Au niveau 1b, les tâches demandent aux élèves de localiser un seul fragment d'information qui est explicite et saillant dans un texte court à la syntaxe simple dont le contexte et le type leur sont familiers, une narration ou une liste simple, par exemple. Les textes sont conçus pour aider les élèves : les informations y sont répétées ou accompagnées d'images ou de symboles familiers. Les informations contradictoires y sont, de surcroît, peu nombreuses. Dans les tâches d'interprétation, les élèves peuvent avoir à établir des liens simples entre des fragments d'information proches les uns des autres. Les élèves qui obtiennent des scores inférieurs à 262 points, donc inférieurs au niveau 1b, ne parviennent généralement pas à mener à bien les tâches les plus élémentaires des épreuves PISA de compréhension de l'écrit. Cela ne signifie pas nécessairement qu'ils sont illettrés, mais que les informations qui pourraient permettre de décrire leurs compétences en compréhension de l'écrit sont insuffisantes.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 5.2 % des élèves sont uniquement capables de mener à bien des tâches de niveau 1b, et 1.3 % des élèves n'y parviennent même pas. Dans certains pays, toutefois, très rares sont les élèves dont les compétences sont faibles à ce point en compréhension de l'écrit. En Irlande et au Viet Nam, plus 98 % des élèves se situent au-dessus du niveau 1b (mais 51 % des jeunes de 15 ans ne satisfont pas aux critères définissant la population cible PISA au Viet Nam). De même, le pourcentage d'élèves au niveau 1b ou en-deçà est peu élevé (compris entre 2 % et 3 %) au Canada, en Estonie, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et à Singapour.

Par contraste, au Liban, près d'un élève sur deux se situe sous le niveau 1a et la moitié de ces élèves (24 %) se situent sous le niveau 1b. Le pourcentage d'élèves sous le niveau 1a est supérieur à 40 % en Algérie, en ERYM, au Kosovo et en République dominicaine, et égal à 38 % en Tunisie. Dans ces pays, la plupart de ces élèves se situent au niveau 1b (voir le graphique I.4.8 et le tableau I.4.1a).

Évolution du pourcentage d'élèves peu performants et d'élèves très performants en compréhension de l'écrit

L'enquête PISA évalue les compétences en compréhension de l'écrit nécessaires pour participer pleinement à la société du savoir. Ces compétences vont des aptitudes élémentaires qu'il faut au minimum posséder pour évoluer dans la société, à des aptitudes très complexes que seuls quelques élèves seulement possèdent. Le pourcentage d'élèves peu performants, soit ceux sous le seuil de compétence (le niveau 2), et le pourcentage d'élèves très performants, soit ceux capables de comprendre et de résoudre des tâches complexes (associées au niveau 5 ou 6) sont des indicateurs importants des besoins que chacun des pays et économies doivent combler, et des difficultés qu'ils ont à surmonter ; ce sont aussi des valeurs de référence du développement des compétences dans chaque pays et économie.



L'évolution de la performance moyenne d'un pays ou d'une économie peut s'expliquer par l'augmentation ou la diminution des scores à différents niveaux de la répartition de la performance. Dans certains pays et économies, par exemple, le score moyen a progressé chez tous les élèves, ce qui a entraîné une diminution du nombre d'élèves situés sous le niveau 2 et une augmentation du nombre d'élèves très performants. Dans d'autres pays et économies, la progression du score moyen s'explique essentiellement par une forte augmentation du score des élèves peu performants, le score des élèves très performants n'ayant guère, voire pas du tout, évolué. Dans ce cas, le pourcentage d'élèves peu performants diminue, mais le pourcentage d'élèves très performants n'augmente pas. L'évolution des pourcentages d'élèves peu performants et d'élèves très performants indique à quel niveau de la répartition les scores ont augmenté ou diminué, et dans quelle mesure les systèmes d'éducation progressent sur la voie de l'accomplissement d'un double objectif : amener tous les élèves à posséder des compétences élémentaires en littératie et accroître le pourcentage d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit. En moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données sont comparables, ni le pourcentage d'élèves sous le seuil de compétence en compréhension de l'écrit, ni le pourcentage d'élèves au niveau 5 ou 6, n'ont évolué de manière significative entre 2009 et 2015 (voir le graphique I.4.9 et le tableau I.4.2a).

Les pays et économies peuvent être regroupés en diverses catégories selon l'évolution de leurs résultats en compréhension de l'écrit entre les évaluations PISA 2009 et PISA 2015, à savoir selon qu'ils ont : à la fois réduit leur pourcentage d'élèves peu performants et accru leur pourcentage d'élèves très performants ; réduit leur pourcentage d'élèves peu performants, mais pas accru leur pourcentage d'élèves très performants ; accru leur pourcentage d'élèves très performants, mais pas réduit leur pourcentage d'élèves peu performants ; ou réduit leur pourcentage d'élèves très performants ou accru leur pourcentage d'élèves peu performants. La section suivante décrit la répartition des pays et économies entre ces catégories. Il apparaît toutefois que la plupart des pays et économies ne relèvent d'aucune catégorie, car ni leur pourcentage d'élèves très performants, ni leur pourcentage d'élèves peu performants, n'ont évolué dans une mesure significative.

Élever le niveau de compétence de tous : diminution du pourcentage d'élèves peu performants et augmentation du pourcentage d'élèves très performants

Entre les évaluations PISA 2009 et PISA 2015, le pourcentage d'élèves situés aux niveaux les plus élevés de compétence a augmenté, et le pourcentage d'élèves sous le seuil de compétence a diminué, en Albanie, en Espagne, en Estonie, en Géorgie, en Irlande, à Macao (Chine), en Moldavie, au Monténégro, en Russie et en Slovénie. En Slovénie, par exemple, le pourcentage d'élèves sous le niveau 2 a diminué de 6 points de pourcentage (passant de 21 % à 15 %) entre 2009 et 2015, alors que le pourcentage d'élèves au niveau 5 ou 6 a augmenté de 4 points de pourcentage (passant de 5 % à 9 %) (voir le graphique I.4.9 et le tableau I.4.2a). Dans ces pays et économies, les améliorations apportées au système d'éducation ont permis à certains élèves de s'extraire des rangs des élèves peu performants et à d'autres de rejoindre les rangs des élèves très performants.

Dans une grande partie de ces pays et économies, cette évolution des pourcentages d'élèves peu et très performants reflète l'évolution des résultats des élèves à différents niveaux de la répartition selon la performance depuis 2009. Le tableau I.4.4b indique l'évolution des scores dans les 10^e, 25^e, 75^e et 90^e centiles de la répartition entre les différentes évaluations PISA dans tous les pays et économies.

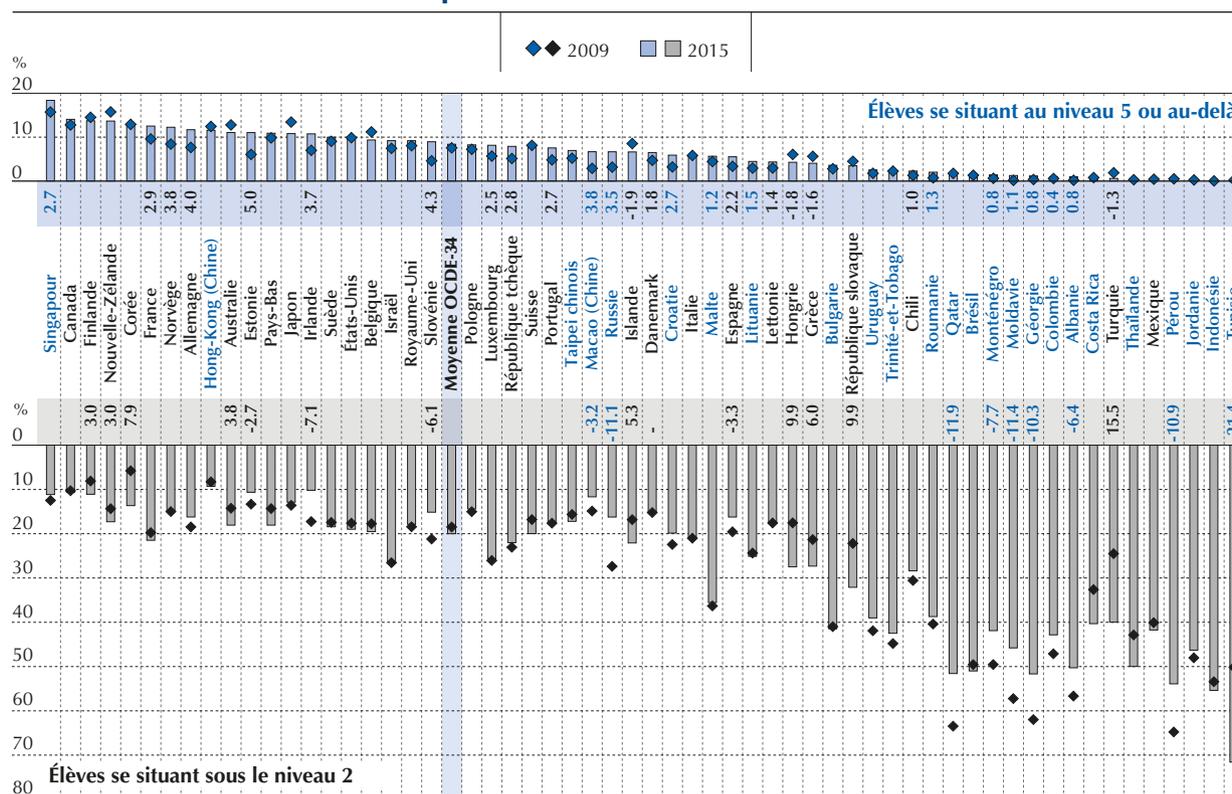
Il montre que les scores moyens ont augmenté dans l'ensemble de la répartition entre 2009 et 2015, à savoir chez les élèves les moins performants (c'est-à-dire dans le 10^e et le 25^e centile), chez les élèves proches du score médian (dans le 50^e centile) et chez les élèves les plus performants (dans le 75^e et le 90^e centile), en Albanie, en Espagne, en Géorgie, en Irlande, à Macao (Chine), en Moldavie, au Monténégro, en Russie et en Slovénie, ce qui cadre bien avec l'évolution des pourcentages d'élèves peu et très performants. Les scores ont également augmenté dans l'ensemble de la répartition durant cette période au Pérou et au Qatar. Dans ces pays, toutefois, plus d'un élève sur deux est toujours sous le niveau 2, signe qu'il reste énormément de chemin à parcourir pour amener tous les élèves à posséder les compétences élémentaires dont ils auront besoin pour participer pleinement à la vie de la société et de l'économie. Selon les valeurs de référence internationales, ces pays se classent dans la catégorie suivante (« Élever le niveau de compétence des élèves peu performants »).

Élever le niveau de compétence des élèves peu performants : diminution du pourcentage d'élèves peu performants, mais sans variation du pourcentage d'élèves très performants

En compréhension de l'écrit, la diminution du pourcentage d'élèves sous le niveau 2 n'est pas allée de pair avec une augmentation du pourcentage d'élèves aux niveaux les plus élevés de compétence au Pérou et au Qatar (voir le graphique I.4.9 et le tableau I.4.4b).



Graphique I.4.9 ■ Pourcentage d'élèves peu performants et d'élèves très performants en compréhension de l'écrit en 2009 et 2015



Remarques : Seuls sont inclus les pays et économies ayant participé aux deux évaluations PISA 2009 et PISA 2015.

L'évolution entre les évaluations PISA 2009 et PISA 2015 du pourcentage d'élèves se situant sous le niveau 2 en compréhension de l'écrit est indiquée sous le nom du pays/de l'économie. L'évolution entre les évaluations PISA 2009 et PISA 2015 du pourcentage d'élèves se situant au niveau 5 ou au-delà en compréhension de l'écrit est indiquée au-dessus du nom du pays/de l'économie.

Le Costa Rica, la Géorgie, Malte et la Moldavie ont administré l'enquête PISA 2009 en 2010 dans le cadre de PISA 2009+.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves se situant au niveau 5 de compétences ou au-delà en 2015.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau I.4.2a.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933432570>

Les tableaux I.4.4b et I.4.4c montrent qu'au Pérou et au Qatar, le score atteint par au moins 90 % des élèves (le 10^e centile) a davantage augmenté que le score atteint par les 10 % d'élèves les plus performants (le 90^e centile), de sorte que l'écart de score entre les élèves les moins et les plus performants s'est sensiblement resserré. L'écart de score entre le 10^e et le 90^e centile a également diminué en Irlande et à Trinité-et-Tobago, sous l'effet de l'augmentation des scores des élèves les moins performants. Dans ces deux pays, cette augmentation n'est pas allée de pair avec une augmentation des scores des élèves les plus performants (le 90^e centile).

Favoriser l'excellence : augmentation du pourcentage d'élèves très performants, mais sans variation du pourcentage d'élèves peu performants

Dans 14 pays et économies (l'Allemagne, le Chili, la Croatie, le Danemark, la France, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, le Portugal, la République tchèque, la Roumanie et Singapour), l'augmentation du pourcentage d'élèves très performants en compréhension de l'écrit depuis l'évaluation PISA 2009 n'est pas allée de pair avec une diminution du pourcentage d'élèves peu performants. Le pourcentage d'élèves aux niveaux 5 et 6 a par exemple augmenté de 4 points de pourcentage (passant de 8 % à 12 %) en Allemagne et en Norvège, et de 3 points de pourcentage en France (passant de 10 % à 13 %). Cette tendance s'observe également au Brésil depuis l'évaluation PISA 2012 (voir le graphique I.4.9 et le tableau I.4.2a). Ces pays et économies ont réussi à augmenter le pourcentage d'élèves aux niveaux de compétence les plus élevés.

Le tableau I.4.4b montre que c'est parmi les élèves les plus performants que les scores ont progressé de façon significative au Chili, en Estonie, en France, en Lettonie, en Lituanie, au Luxembourg, en Norvège, au Portugal et en République tchèque.



Dans ces pays et économies, l'écart de score entre les deux extrémités de la répartition s'est creusé, parce que le score atteint par les 10 % des élèves les plus performants (le 90^e centile) a augmenté, alors que le score atteint par les 10 % des élèves les moins performants (le 10^e centile) est resté stable (voir le tableau I.4.4c). Cet écart s'est également creusé à Macao (Chine) et en Moldavie, où le score a significativement augmenté dans le 10^e centile, mais a nettement plus augmenté dans le 90^e centile.

Augmentation du pourcentage d'élèves peu performants et/ou diminution du pourcentage d'élèves très performants

Par contraste, le pourcentage d'élèves sous le seuil de compétence PISA en compréhension de l'écrit a augmenté dans certains pays et économies depuis 2009. Le pourcentage d'élèves peu performants a ainsi progressé en Australie, en Corée, en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque, en Tunisie et en Turquie. Le pourcentage d'élèves très performants (niveau 5 ou 6) a diminué durant la même période en Grèce, en Hongrie, en Islande et en Turquie (voir le graphique I.4.9 et le tableau I.4.4b).

Le tableau I.4.4b montre qu'entre les évaluations PISA 2009 et PISA 2015, les scores ont diminué dans l'ensemble de la répartition nationale, c'est-à-dire à la fois chez les élèves très performants, chez les élèves proches du score médian et chez les élèves peu performants, au Costa Rica, en Grèce, en Hongrie, en Islande, en République slovaque, en Tunisie et en Turquie. En Hongrie et en République slovaque, les scores ont plus diminué à l'extrémité inférieure qu'à l'extrémité supérieure de la répartition selon la performance, de sorte que l'écart de score s'est creusé entre les élèves les plus et les moins performants.

VARIATION DE LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ENTRE LES SEXES

L'enquête PISA fait encore et toujours le même constat : les filles devancent les garçons en compréhension de l'écrit dans tous les pays et économies (OCDE, 2014).

En 2015, les filles l'ont emporté de 27 points sur les garçons en compréhension de l'écrit, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Les filles devancent les garçons en compréhension de l'écrit dans tous les pays et économies participants, mais les écarts de score entre les sexes sont nettement plus importants dans certains pays que dans d'autres (voir le graphique I.4.10). Les analyses des données de l'évaluation PISA 2009 montrent que la variation, entre les pays et économies, des différences de performance entre les garçons et les filles est liée à des attitudes, par exemple la mesure dans laquelle les élèves prennent plaisir à lire, et à des comportements, par exemple la mesure dans laquelle les élèves lisent pendant leurs loisirs, qui varient entre les sexes (OCDE, 2015a ; OCDE, 2010b).

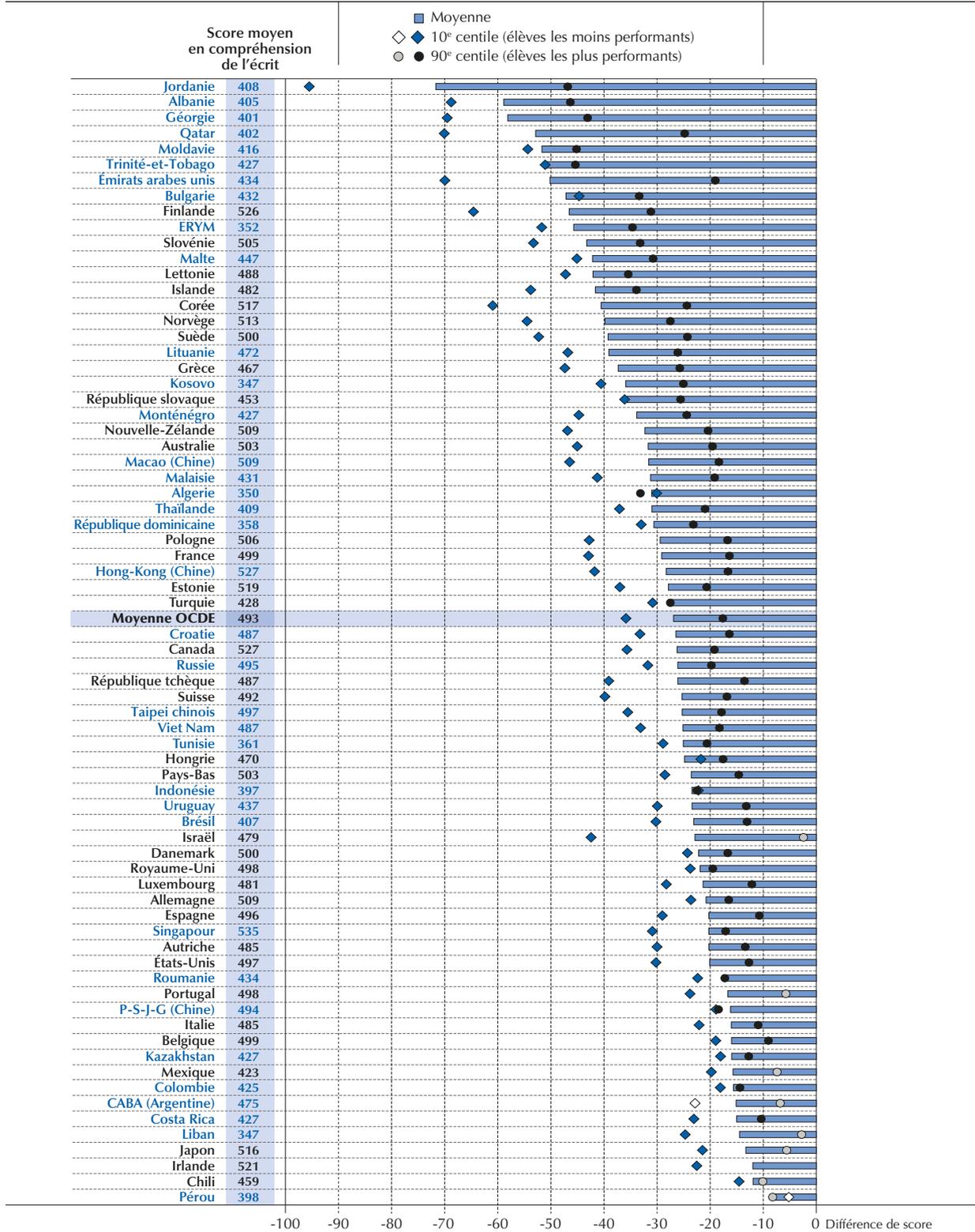
Parmi les pays et économies les plus performants, les écarts de score entre les sexes sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE – comme en Irlande et au Japon, où l'écart de score ne représente que 12 et 13 points, respectivement –, mais sont plus élevés que presque partout ailleurs dans d'autres pays – comme en Finlande, où l'écart de score atteint 47 points. Les écarts de score entre les sexes sont les plus ténus (moins de 15 points en faveur des filles) au Chili, en Irlande, au Japon, au Liban et au Pérou. Ils sont les plus importants (plus de 50 points en faveur des filles) en Albanie, aux Émirats arabes unis, en Géorgie, en Jordanie, en Moldavie, au Qatar et à Trinité-et-Tobago.

Dans 49 des 72 pays et économies, la performance varie davantage entre les garçons qu'entre les filles : l'écart de score entre les élèves les plus et les moins performants est donc nettement plus important chez les garçons que chez les filles. Comme les scores des filles sont plus élevés et varient moins, les écarts de score entre les sexes tendent à être plus ténus chez les élèves très performants, à l'extrémité supérieure de la répartition, que chez les élèves peu performants, à l'extrémité inférieure de cette répartition (voir le tableau I.4.7). En Israël, par exemple, les garçons situés dans le 90^e centile (ceux dont le score est proche de celui des garçons les plus performants) font jeu égal avec les filles situées dans le 90^e centile. En revanche, les garçons situés dans le 10^e centile (ceux dont le score est proche de celui des garçons les moins performants) ont obtenu 42 points de moins que les filles situées dans le 10^e centile.

On compte plus de garçons que de filles sous le seuil de compétence en compréhension de l'écrit (le niveau 2) dans tous les pays sauf au Liban, en Malaisie et au Pérou, et plus de filles que de garçons aux niveaux les plus élevés de compétence (les niveaux 5 et 6) dans une majorité des pays (42). Toutefois, le pourcentage d'élèves très performants en compréhension de l'écrit est du même ordre chez les garçons et les filles en Autriche, en Espagne, en Irlande, en Israël, en Italie, au Japon et au Portugal, où ce pourcentage est supérieur à 5 %, tant chez les filles que chez les garçons (voir les tableaux I.4.5, I.4.6a et I.4.7).



Graphique I.4.10 ■ Différence de performance en compréhension de l'écrit entre les sexes
Différence de score en compréhension de l'écrit (garçons moins filles)



Remarque : Toutes les différences entre les sexes sont statistiquement significatives parmi les élèves moyennement performants. Les différences statistiquement significatives entre les sexes parmi les élèves les moins performants et les plus performants sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3). Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence moyenne de score en compréhension de l'écrit entre les garçons et les filles.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux I.4.3 et I.4.7.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933432587>



Entre les évaluations PISA 2009 et PISA 2015, l'écart de score en compréhension de l'écrit entre les sexes a diminué de 12 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE : le score a légèrement augmenté chez les garçons (de 5 points en moyenne), en particulier chez les garçons très performants (+9 points dans le 90^e centile), mais a diminué chez les filles (de 7 points en moyenne), en particulier chez les filles les moins performantes (-16 points dans le 10^e centile). L'écart de score entre les sexes en compréhension de l'écrit s'est resserré dans 32 des pays et économies, mais n'a pas évolué dans les 29 autres pays et économies.

Lors des évaluations PISA précédentes, les écarts de score entre les sexes en compréhension de l'écrit étaient moins importants dans les épreuves informatisées (administrées en 2009 et en 2012 pour évaluer la capacité des élèves à lire et à naviguer en ligne) que dans les épreuves sur papier (OCDE, 2015b ; OCDE, 2011). Les épreuves des évaluations précédentes diffèrent selon qu'elles étaient administrées sur ordinateur ou sur papier à deux égards au moins : leur mode d'administration et leur contenu. Les deux aspects pourraient expliquer la variation des écarts de score entre les sexes lors des évaluations précédentes ; mais chacune des deux explications a une implication distincte pour les écarts de score lors de l'évaluation PISA 2015, dont les épreuves sont uniquement constituées de questions qui ont été initialement conçues pour être administrées sur papier (sans liens hypertextes), mais qui ont été administrées sur ordinateur. Si le mode d'administration est à l'origine de l'écart de score, par exemple parce que les garçons sont plus enthousiastes à l'idée de passer des épreuves de compréhension de l'écrit sur ordinateur, avec un clavier et une souris, que d'y répondre sur papier, avec un crayon ou un stylo, les écarts de score entre les sexes dérivés de l'évaluation PISA 2015 devraient être systématiquement moins importants que ceux enregistrés lors des évaluations PISA précédentes, dont les épreuves de compréhension de l'écrit ont été administrées sur papier, dans les pays qui ont administré les épreuves de l'évaluation PISA 2015 sur ordinateur. En revanche, si les types de textes et les questions ont plus d'importance que le mode d'administration, les écarts de score enregistrés en compréhension de l'écrit entre les sexes dans les épreuves sur ordinateur lors de l'évaluation PISA 2015 devraient largement suivre ceux observés dans les épreuves sur papier des évaluations 2009 et PISA 2015⁵.

Entre les évaluations PISA 2009 et PISA 2015, l'écart de score a diminué de 30 points à Malte (où les épreuves PISA ont été administrées sur papier en 2009 et 2015), et de 20 à 30 points en Croatie, en Irlande, en Italie, au Japon, en Pologne, au Portugal, en République tchèque et en Roumanie (tous ces pays, sauf la Roumanie, ont administré les épreuves PISA sur ordinateur en 2015). Toutefois, l'écart de score entre les sexes n'a pas évolué dans une mesure significative entre les évaluations PISA 2009 et PISA 2015 dans d'autres pays où les épreuves PISA ont été administrées sur ordinateur en 2015 – notamment en Australie, en Belgique, au Chili, en Corée, au Danemark, aux États-Unis, en France, en Islande, en Lettonie, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, parmi les pays de l'OCDE.

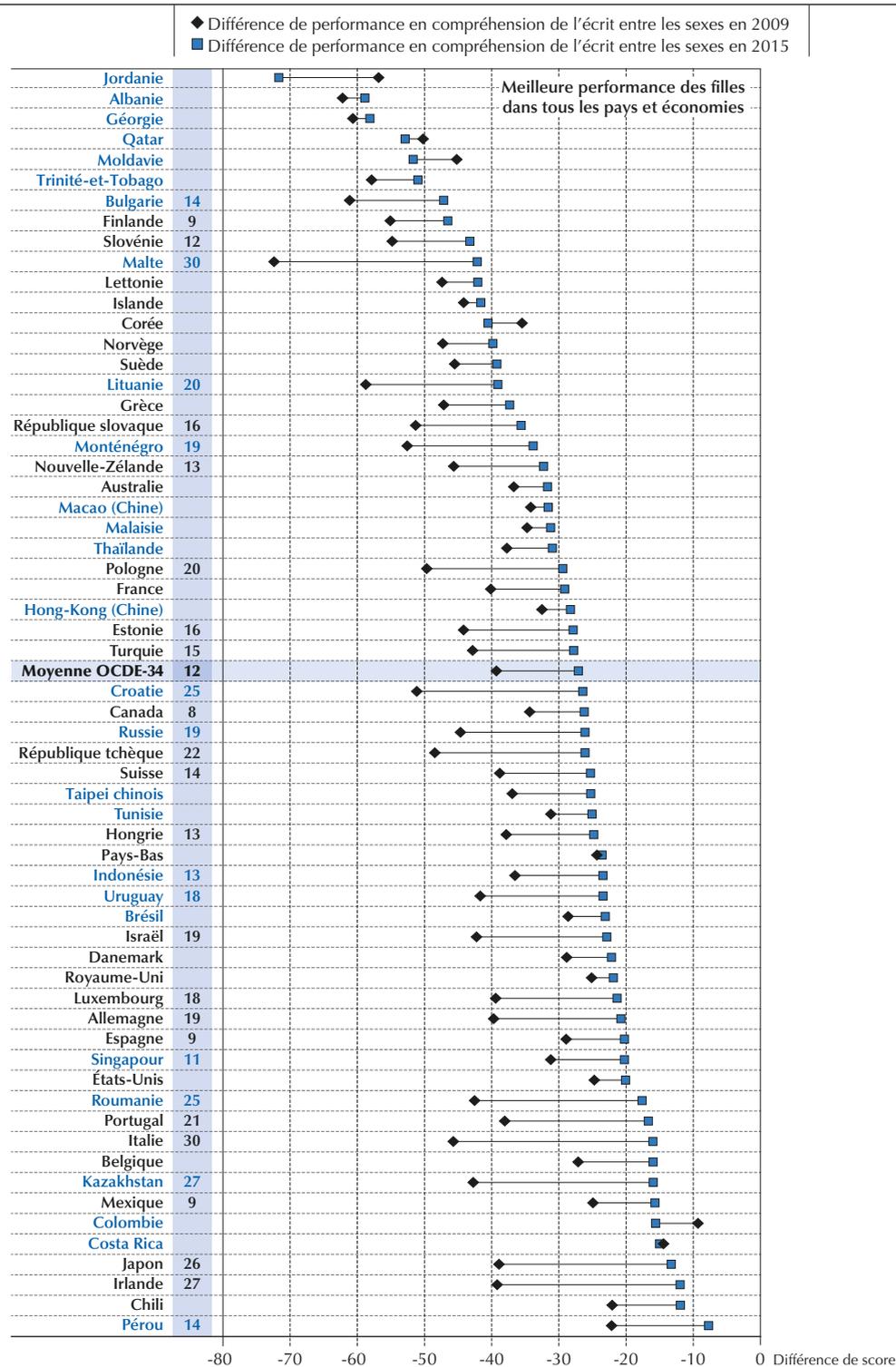
Dans l'ensemble, la comparaison des différences de performance en compréhension de l'écrit entre les garçons et les filles ne révèle pas de tendances claires entre les évaluations PISA 2009 et PISA 2015. Des tendances similaires s'observent dans les pays qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier et dans ceux qui les ont administrées sur ordinateur : l'écart de score entre les garçons et les filles s'est réduit de 10 points en moyenne dans les 10 pays et économies qui ont administré les épreuves sur papier lors des deux évaluations PISA 2009 et PISA 2015, et de 11 points en moyenne dans les 53 pays et économies qui ont changé de mode d'administration des épreuves entre les évaluations PISA 2009 et PISA 2015 (voir le tableau I.4.8d). De plus, l'ampleur et le sens de l'évolution de l'écart de score entre les sexes varient entre les pays qui ont administré les épreuves sur ordinateur. Dans l'ensemble, l'écart de score a davantage diminué dans les pays et économies où il était le plus important en 2009, mais le coefficient de corrélation entre l'écart de score en 2009 et son évolution ultérieure est peu élevé (-0.3).

Le sens de l'évolution de l'écart de score entre les sexes varie souvent entre les domaines d'évaluation, alors que le mode d'administration des épreuves PISA a changé dans tous les domaines. En mathématiques, l'écart de score entre les sexes n'a guère évolué entre les évaluations PISA 2012 et PISA 2015, si ce n'est que l'avantage des garçons a légèrement diminué (voir le chapitre 5 et le tableau I.5.8e). La différence de mode d'administration peut influencer sur le comportement des élèves lors des épreuves, mais les tendances montrent que l'impact du mode d'administration est soit secondaire, auquel cas les changements introduits dans le système d'éducation pendant la période à l'étude expliquent les résultats, soit spécifique au pays et au domaine d'évaluation.



Graphique I.4.11 ■ Évolution entre 2009 et 2015 de la différence de performance en compréhension de l'écrit entre les sexes

Différence de score en compréhension de l'écrit (garçons moins filles)



Remarques : Toutes les différences entre les sexes aux évaluations PISA 2009 et PISA 2015 sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3). Les évolutions statistiquement significatives entre les évaluations PISA 2009 et PISA 2015 sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie. Seuls sont inclus les pays et économies disposant de données depuis 2009.

Le Costa Rica, la Géorgie, Malte et la Moldavie ont administré l'enquête PISA 2009 en 2010 dans le cadre de PISA 2009+.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de performance en compréhension de l'écrit entre les sexes en 2015.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux I.4.8a, I.4.8b et I.4.8d.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933432594>



Notes

1. Les résultats de trois pays ne sont toutefois pas totalement comparables à cause de problèmes de couverture d'échantillon (Argentine), de taux de réponse (Malaisie) et de couverture du construct (Kazakhstan) (voir l'annexe A4). C'est pourquoi les résultats de ces trois pays ne sont pas inclus dans la plupart des graphiques.
2. Ce scénario du pire permet de calculer une limite inférieure plus probante des centiles médian et supérieur.
3. Les changements de conception et de couverture du construct ont été particulièrement importants lors des premières évaluations PISA. La variation de la performance entre l'évaluation PISA 2000 et les évaluations ultérieures ne reflète donc pas nécessairement l'évolution des connaissances et des compétences des élèves, mais peut être due à la différence de conception des épreuves entre l'évaluation PISA 2000 et toutes les autres évaluations ultérieures et à la réduction significative de la couverture du domaine de la compréhension de l'écrit en 2003 et en 2006 (voir l'annexe A5). L'incertitude associée aux comparaisons des résultats de compréhension de l'écrit entre les évaluations PISA 2000, PISA 2003 et PISA 2006, et les évaluations ultérieures, n'est qu'imparfaitement estimée par les erreurs d'ancrage. Bien que les modèles de régression utilisés pour calculer les tendances moyennes présentées dans cette section soient moins sensibles aux problèmes de mesure affectant une seule évaluation, une certaine prudence est de mise lors de l'interprétation de l'évolution des résultats avant l'évaluation PISA 2009.
4. Des hypothèses similaires sur le niveau inférieur au seuil de compétence des jeunes de 15 ans qui ne font pas partie de la population cible PISA sont souvent faites dans la littérature sur le sujet (Hanushek et Woessmann, 2008 ; Spaul et Taylor, 2015 ; Taylor et Spaul, 2015).
5. Lors de l'essai de terrain de l'enquête PISA 2015, aucune différence significative d'écart de score entre les sexes n'a été détectée entre les épreuves administrées sur papier et sur ordinateur, après contrôle des effets du mode d'administration et du sexe par domaine. Il importe toutefois de préciser que les effets du mode d'administration et du sexe ont été identifiés sur la base des données de l'essai de terrain, en l'espèce de résultats de mise à l'échelle et d'instruments d'évaluation différents de ceux de la campagne définitive.

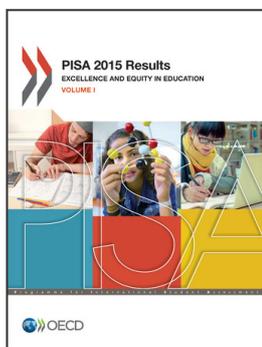
Références

- Hanushek, E.A. et L. Woessmann (2008), « The role of cognitive skills in economic development », *Journal of Economic Literature*, vol. 46/3, pp. 607-668, <http://dx.doi.org/10.1257/jel.46.3.607>.
- OCDE (2016a), « Cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit dans l'enquête PISA 2015 », in *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015 : Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en matières financières*, PISA, Éditions OCDE, Paris, pp. 47-61, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264259478-fr>.
- OCDE (2016b), « Indicateur B1 : Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ? », *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, pp. 180-197, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr>.
- OCDE (2015a), *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264230644-fr>.
- OCDE (2015b), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> (synthèse disponible en français, www.oecd.org/fr/edu/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-élevés-et-les-nouvelles-technologies-principaux-résultats.pdf).
- OCDE (2014), *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves (Volume I) : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr>.
- OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Élèves en ligne : Technologies numériques et performance (Volume VI)*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113015-fr>.
- OCDE (2010a), *Pathways to Success: How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264081925-en>.
- OCDE (2010b), *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III)*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091542-fr>.
- OCDE (2010c), *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I)*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264097643-fr>.
- OCDE (2001), *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie : Premiers résultats de PISA 2000*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264295902-fr>.
- Spaul, N. et S. Taylor (2015), « Access to what ? Creating a composite measure of educational quantity and educational quality for 11 African countries », *Comparative Education Review*, vol. 59/1, pp. 133-165, <http://dx.doi.org/10.1086/679295>.



Taylor, S. et N. Spaul (2015), « Measuring access to learning over a period of increased access to schooling : the case of southern and Eastern Africa since 2000 », *International Journal of Educational Development*, vol. 41, pp. 47-59, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.12.001>.

UIT (Union internationale des télécommunications) (2016), « Percentage of individuals using the Internet », page web, <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx> (consultée le 4 octobre 2016).



Extrait de :
PISA 2015 Results (Volume I)
Excellence and Equity in Education

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2016), « La performance des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit », dans *PISA 2015 Results (Volume I) : Excellence and Equity in Education*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264267534-8-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

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

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.