



Annexe A

CADRE TECHNIQUE

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

- Annexe A1** : Construction des indices et des échelles de compréhension de l'écrit dérivés des questionnaires Élèves, Établissements et Parents
- Annexe A2** : La population cible, les échantillons et la définition des établissements dans l'enquête PISA
- Annexe A3** : Erreurs types, tests de signification et comparaisons de sous-groupes
- Annexe A4** : Assurance qualité
- Annexe A5** : Remarques techniques sur les analyses du volume IV
- Annexe A6** : Résultats des tests du volume IV

ANNEXE A1

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Description des indices

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

Plusieurs indicateurs PISA sont basés sur des indices qui résument les réponses des élèves, de leurs parents et de représentants de leur établissement (le chef d'établissement, le plus souvent) à une série de questions. Ces questions ont été sélectionnées dans des *constructs* plus importants sur la base de considérations théoriques et de recherches antérieures. Des équations structurelles ont été modélisées pour confirmer les dimensions théoriques prévues et valider leur comparabilité entre pays. À cet effet, un modèle individuel a été préparé pour chaque pays et un modèle collectif a été réalisé à l'échelle de l'OCDE.

Pour une description détaillée d'autres indices PISA et des méthodes utilisées, voir le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

Il existe deux types d'indice : les indices simples et les indices mis à l'échelle.

Les **indices simples** sont les variables calculées après traitement arithmétique ou recodage d'un ou de plusieurs items. Les réponses aux items sont utilisées pour calculer des variables porteuses de sens, par exemple la transposition des codes de la CITE-88 en « indice socio-économique le plus élevé des deux parents (HISEI) » ou le calcul du taux d'encadrement sur la base des informations recueillies dans le questionnaire Établissements.

Les **indices mis à l'échelle** sont les variables calculées après mise à l'échelle de plusieurs items. Sauf mention contraire, lorsqu'un indice se fonde sur les réponses à plusieurs items, il est mis à l'échelle sur la base d'une estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables (*Weighted maximum likelihood estimate*, WLE) (Warm, 1985) selon un modèle de réponse à l'item à un seul paramètre (un modèle de crédit partiel est utilisé si les items sont assortis de plus de deux catégories de réponse).

Ce processus se déroule en trois étapes :

- Les paramètres d'item sont estimés à partir de sous-échantillons d'élèves de taille constante dans chaque pays de l'OCDE.
- Les estimations sont calculées compte tenu de tous les élèves et de tous les établissements sur la base de l'ancrage des paramètres d'item obtenus lors de l'étape précédente.
- Enfin, les indices sont normalisés de sorte que la valeur moyenne de l'effectif d'élèves de l'OCDE est égale à 0 et l'écart type, à 1 (pondération équivalente des pays lors du processus de normalisation).

Des codes séquentiels sont attribués à chaque catégorie de réponse, dans l'ordre où ces catégories figurent dans les questionnaires Élèves, Établissements ou Parents. Dans certains indices ou échelles, les codes ont été inversés, ainsi que le précise la présente section. Il y a lieu de souligner que les valeurs négatives d'un indice n'impliquent pas forcément que les élèves ont répondu par la négative aux questions qui y sont associées. Ces valeurs signifient uniquement qu'ils ont répondu moins positivement que ne l'ont fait, en moyenne, tous les élèves de l'OCDE. De même, les valeurs positives d'un indice indiquent qu'ils ont répondu plus favorablement, ou plus positivement, que ne l'ont fait en moyenne tous les élèves des pays de l'OCDE. Dans les descriptions suivantes, les termes figurant entre les symboles < > ont été remplacés par un équivalent approprié dans les versions nationales des questionnaires Élèves, Parents et Établissements. Ainsi, l'expression « diplôme <de niveau CITE 5A> » a été traduite aux États-Unis par « Bachelor's degree, post-graduate certificate program, Master's degree program or first professional degree program ». De même, au Luxembourg, l'expression « cours en <langue de l'évaluation> » a été remplacée par « cours d'allemand » et « cours de français » respectivement dans les versions allemande et française des instruments d'évaluation.

Outre les indices simples et mis à l'échelle décrits ici, un certain nombre de variables dérivées des questionnaires correspondent à des items uniques qui n'ont pas été utilisés dans la construction des indices. Ces variables qui n'ont pas été recodées sont précédées du préfixe « ST » si elles sont dérivées du questionnaire Élèves, « SC », du questionnaire Établissements et « PA », du questionnaire Parents. Les questionnaires contextuels et la base de données internationale de l'enquête PISA, où sont enregistrées toutes les variables, peuvent être consultés sur le site de l'enquête PISA (www.pisa.oecd.org).

Indices simples de niveau Élève

Âge

La variable ÂGE correspond à la différence entre le mois et l'année de l'évaluation, et le mois et l'année de naissance des élèves ; elle est exprimée en années et en mois.

Programme de cours

Lors du cycle PISA 2009, des données ont été recueillies sur les programmes de cours proposés aux élèves de 15 ans de chaque pays grâce aux formulaires de suivi des élèves et au questionnaire Élèves (ST02). Tous les programmes de cours ont été classés selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE) (OCDE, 1999). Dans la base de données internationale de l'enquête PISA, tous les programmes nationaux sont indiqués par une variable (PROGN) dont les trois premières lettres sont le code ISO des pays, le quatrième chiffre, la catégorie sous-nationale et les deux derniers chiffres, le code national du programme.

Les indices suivants, comparables à l'échelle internationale, sont dérivés des données sur les programmes de cours :

- Le niveau du programme (ISCEDL) indique si les élèves fréquentent : (1) un établissement d'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE) ; (2) un établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire ; ou (3) un établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- La variable ISCEDD désigne la typologie du programme de cours : (1) = « A » (programmes à vocation générale qui permettent d'accéder au niveau d'enseignement suivant) ; (2) = « B » (programmes qui permettent d'accéder à des études à vocation professionnelle au niveau d'enseignement suivant) ; (3) = « C » (programmes qui permettent d'accéder directement au marché du travail) ; et (4) = « M » (programmes mixtes qui combinent tout ou partie de ces caractéristiques).
- L'orientation du programme (ISCEDO) indique si le contenu pédagogique du programme est : (1) générale ; (2) préprofessionnelle ; (3) professionnelle ; ou (4) mixte, programmes qui combinent tout ou partie de ces caractéristiques.

Statut professionnel des parents

Les données sur le statut professionnel du père et de la mère des élèves proviennent des réponses aux questions ouvertes du questionnaire Élèves (ST9a, ST9b, ST12, ST13a, ST13b et ST16). Les réponses ont été codées à l'aide des codes de la CIP à quatre chiffres (OIT, 1990), puis cartographiées selon l'indice SEI de Ganzeboom *et al.* (1992). Une valeur élevée de l'indice SEI dénote un statut professionnel élevé. Les trois indices suivants ont été obtenus :

- Le statut professionnel de la mère (BMMJ).
- Le statut professionnel du père (BFMJ).
- Le statut professionnel le plus élevé des parents (HISEI), qui correspond à l'indice SEI le plus élevé des deux parents ou à l'indice SEI du seul parent en cas de famille monoparentale.

Niveau de formation des parents

Le niveau de formation des parents est codifié conformément à la CITE (OCDE, 1999) d'après les réponses au questionnaire Élèves (ST10, ST11, ST14 et ST15). Il convient de noter que le format des questions sur le niveau de formation utilisé lors du cycle PISA 2009 diffère de celui utilisé lors des cycles PISA 2000, 2003 et 2006 ; la méthode de calcul du niveau de formation des parents reste toutefois identique.

Comme lors des cycles PISA 2000, 2003 et 2006, les indices ont été élaborés selon le niveau de formation le plus élevé de chaque parent, classé dans l'une des catégories suivantes : (0) pas de formation, (1) CITE 1 (enseignement primaire), (2) CITE 2 (premier cycle de l'enseignement secondaire), (3) CITE 3B ou 3C (filiale préprofessionnelle ou professionnelle du deuxième cycle



de l'enseignement secondaire), (4) CITE 3A (deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et/ou CITE 4 (enseignement post-secondaire non tertiaire), (5) CITE 5B (enseignement tertiaire à vocation professionnelle), (6) CITE 5A ou 6 (enseignement tertiaire théorique et troisième cycle). Les trois indices suivants ont été élaborés sur la base de ces catégories :

- Le niveau de formation de la mère (MISCED).
- Le niveau de formation du père (FISCED).
- Le niveau de formation le plus élevé des parents (HISCED), qui correspond au niveau le plus élevé de la CITE atteint par l'un ou l'autre parent.

Le niveau de formation le plus élevé des parents est également converti en nombre d'années d'études (PARED). Voir la conversion du niveau de formation en années d'études dans le tableau A1.1.

Ascendance des élèves et langue parlée en famille

Les informations sur le pays natal des élèves et de leurs parents (ST17) ont été collectées par le biais de variables nationales avec codes ISO, tout comme lors des cycles PISA 2000, 2003 et 2006. Le code ISO du pays natal des élèves et de leurs parents est disponible dans la base de données internationale de l'enquête PISA (COBN_S, COBN_M et COBN_F).

L'*indice d'ascendance allochtone* (IMMIG) comporte les catégories suivantes : (1) les élèves autochtones (élèves nés dans le pays de l'évaluation ou dont au moins un parent est né dans ce pays ; les élèves nés à l'étranger d'au moins un parent né dans le pays de l'évaluation font également partie de cette catégorie), (2) les élèves de la deuxième génération (élèves nés dans le pays de l'évaluation de parents nés à l'étranger) et (3) les élèves de la première génération (élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger). Des données sont déclarées manquantes si les élèves n'ont pas répondu à la question les concernant, à celles concernant leurs parents ou s'ils n'ont répondu à aucune des trois questions.

Les élèves ont indiqué la langue qu'ils parlent le plus souvent en famille. Les données sont collectées *via* un code de langue spécifique à chaque pays, par la suite recodé en une variable ST19Q01 avec les deux valeurs suivantes : (1) la langue parlée en famille est identique à la langue de l'évaluation et (2) la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation.

Structure familiale

L'*indice de structure familiale* (FAMSTRUC) se fonde sur les déclarations des élèves à propos des personnes avec lesquelles ils vivent (ST08). Cet indice comporte les trois valeurs suivantes : (1) famille monoparentale (les élèves vivent avec l'une des personnes suivantes : leur mère, leur père, leur tuteur ou leur tutrice), (2) famille biparentale (les élèves vivent avec leur père ou un beau-père et leur mère ou une belle-mère) et (3) autre (à l'exception d'une absence de réponse, codée comme réponse manquante ou non applicable).

Année d'études relative

Les données sur l'année d'études des élèves sont dérivées des réponses au questionnaire Élèves (ST01) et des informations du formulaire de suivi des élèves. Comme pour toutes les variables dérivées tant du formulaire de suivi que du questionnaire, les incohérences entre les deux sources ont été détectées et éliminées lors de la saisie des données. Afin de mettre en évidence les variations internationales, l'*indice d'année d'études relative* (GRADE) indique si l'année d'études des élèves est l'année modale (valeur 0), une année supérieure ($0 + x$) ou une année inférieure ($0 - x$) afin de rendre compte de la variation entre les pays.

La relation entre l'année d'études et la performance des élèves a été estimée au moyen d'un modèle multiniveau prenant compte tenu des variables contextuelles suivantes : *i*) l'**indice PISA de statut économique, social et culturel** ; *ii*) l'**indice PISA de statut économique, social et culturel** au carré ; *iii*) la moyenne au niveau Établissement de l'**indice PISA de statut économique, social et culturel de l'établissement** ; *iv*) un indicateur de statut allochtone (première génération) ; *v*) le pourcentage d'élèves allochtones de première génération dans l'établissement ; et *vi*) le sexe des élèves.

Le tableau A1.2 présente les résultats de ce modèle multiniveau. La colonne n° 1 du tableau évalue l'écart de score associé à une année d'études. Cet écart peut être estimé dans les 32 pays de l'OCDE dont l'échantillon PISA compte une proportion considérable d'élèves de 15 ans répartis entre deux années d'études différentes au moins. Comme l'hypothèse d'une répartition aléatoire des élèves de 15 ans entre les différentes années d'études est sans fondements, plusieurs ajustements ont été réalisés pour tenir compte des facteurs contextuels mentionnés ci-dessus qui sont susceptibles d'influer sur l'année d'études des élèves. Ces ajustements sont décrits dans les colonnes n° 2 à 7 du tableau. Il est possible d'estimer l'écart typique de performance entre deux années d'études consécutives indépendamment des effets de la différenciation des élèves et des facteurs contextuels. Toutefois, cet écart ne donne pas nécessairement la mesure des progrès accomplis par les élèves au cours de leur dernière année d'études, mais plutôt de la limite inférieure de ces progrès. Cela s'explique non seulement par les différences entre les élèves soumis aux épreuves PISA, mais aussi par le contenu de ces épreuves qui a été choisi pour évaluer le rendement cumulé de l'apprentissage dans le cadre scolaire jusqu'à l'âge de 15 ans et non pour cibler des matières inscrites au programme de l'année scolaire précédente. Ainsi, si les matières inscrites au programme de l'année d'études des élèves de 15 ans sont en grande partie différentes des matières évaluées dans l'enquête PISA (même s'il ne faut pas exclure qu'elles aient été inscrites au programme d'une année d'études antérieure), l'écart de performance calculé selon cette méthode sous-estime les progrès des élèves.

[Partie 1/1]

Tableau A1.1 Niveau de formation des parents converti en années d'études

	N'a pas fréquenté l'école	Diplôme du niveau 1 de la CITE (enseignement primaire)	Diplôme du niveau 2 de la CITE (premier cycle de l'enseignement secondaire)	Diplôme du niveau 3B ou 3C de la CITE (deuxième cycle de l'enseignement secondaire dont la finalité est l'entrée dans la vie active ou la poursuite d'études au niveau 5B de la CITE)	Diplôme du niveau 3A de la CITE (deuxième cycle de l'enseignement secondaire dont la finalité est la poursuite d'études au niveau 5A ou 5B de la CITE) et/ou du niveau CITE 4 (post-secondaire non tertiaire)	Diplôme du niveau 5A de la CITE (enseignement tertiaire universitaire) ou du niveau CITE 6 (programmes de recherche de haut niveau)	Diplôme du niveau 5B de la CITE (enseignement tertiaire non universitaire)
OCDE							
Australie	0.0	6.0	10.0	11.0	12.0	15.0	14.0
Autriche	0.0	4.0	9.0	12.0	12.5	17.0	15.0
Belgique	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	17.0	14.5
Canada	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	17.0	15.0
Chili	0.0	6.0	8.0	12.0	12.0	17.0	16.0
République tchèque	0.0	5.0	9.0	11.0	13.0	16.0	16.0
Danemark	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	17.0	15.0
Estonie	0.0	4.0	9.0	12.0	12.0	16.0	15.0
Finlande	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.5	14.5
France	0.0	5.0	9.0	12.0	12.0	15.0	14.0
Allemagne	0.0	4.0	10.0	13.0	13.0	18.0	15.0
Grèce	0.0	6.0	9.0	11.5	12.0	17.0	15.0
Hongrie	0.0	4.0	8.0	10.5	12.0	16.5	13.5
Islande	0.0	7.0	10.0	13.0	14.0	18.0	16.0
Irlande	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
Israël	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	15.0	15.0
Italie	0.0	5.0	8.0	12.0	13.0	17.0	16.0
Japon	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
Corée	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
Luxembourg	0.0	6.0	9.0	12.0	13.0	17.0	16.0
Mexique	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
Pays-Bas	0.0	6.0	10.0	a	12.0	16.0	a
Nouvelle-Zélande	0.0	5.5	10.0	11.0	12.0	15.0	14.0
Norvège	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
Pologne	0.0	a	8.0	11.0	12.0	16.0	15.0
Portugal	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	17.0	15.0
Écosse	0.0	7.0	11.0	13.0	13.0	16.0	16.0
République slovaque	0.0	4.5	8.5	12.0	12.0	17.5	13.5
Slovénie	0.0	4.0	8.0	11.0	12.0	16.0	15.0
Espagne	0.0	5.0	8.0	10.0	12.0	16.5	13.0
Suède	0.0	6.0	9.0	11.5	12.0	15.5	14.0
Suisse	0.0	6.0	9.0	12.5	12.5	17.5	14.5
Turquie	0.0	5.0	8.0	11.0	11.0	15.0	13.0
Royaume-Uni	0.0	6.0	9.0	12.0	13.0	16.0	15.0
États-Unis	0.0	6.0	9.0	a	12.0	16.0	14.0
Partenaires							
Albanie	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	16.0
Argentine	0.0	6.0	10.0	12.0	12.0	17.0	14.5
Azerbaïdjan	0.0	4.0	9.0	11.0	11.0	17.0	14.0
Brésil	0.0	4.0	8.0	11.0	11.0	16.0	14.5
Bulgarie	0.0	4.0	8.0	12.0	12.0	17.5	15.0
Colombie	0.0	5.0	9.0	11.0	11.0	15.5	14.0
Croatie	0.0	4.0	8.0	11.0	12.0	17.0	15.0
Dubaï (EAU)	0.0	5.0	9.0	12.0	12.0	16.0	15.0
Hong-Kong (Chine)	0.0	6.0	9.0	11.0	13.0	16.0	14.0
Indonésie	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	15.0	14.0
Jordanie	0.0	6.0	10.0	12.0	12.0	16.0	14.5
Kazakhstan	0.0	4.0	9.0	11.5	12.5	15.0	14.0
Kirghizistan	0.0	4.0	8.0	11.0	10.0	15.0	13.0
Lettonie	0.0	3.0	8.0	11.0	11.0	16.0	16.0
Liechtenstein	0.0	5.0	9.0	11.0	13.0	17.0	14.0
Lituanie	0.0	3.0	8.0	11.0	11.0	16.0	15.0
Macao (Chine)	0.0	6.0	9.0	11.0	12.0	16.0	15.0
Monténégro	0.0	4.0	8.0	11.0	12.0	16.0	15.0
Panama	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	a
Pérou	0.0	6.0	9.0	11.0	11.0	17.0	14.0
Qatar	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	15.0
Roumanie	0.0	4.0	8.0	11.5	12.5	16.0	14.0
Fédération de Russie	0.0	4.0	9.0	11.5	12.0	15.0	a
Serbie	0.0	4.0	8.0	11.0	12.0	17.0	14.5
Shanghai (Chine)	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	15.0
Singapour	0.0	6.0	8.0	10.5	10.5	12.5	12.5
Taipei chinois	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
Thaïlande	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	16.0	14.0
Trinité-et-Tobago	0.0	5.0	9.0	12.0	12.0	16.0	15.0
Tunisie	0.0	6.0	9.0	12.0	13.0	17.0	16.0
Uruguay	0.0	6.0	9.0	12.0	12.0	17.0	15.0



[Partie 1/1]

Modèle multiniveau d'estimation de l'impact d'une année d'études sur la performance en compréhension de l'écrit, compte tenu de plusieurs variables contextuelles

Tableau A1.2

	Année d'études		Indice PISA de statut économique, social et culturel		Indice PISA de statut économique, social et culturel au carré		Moyenne de l'indice PISA de statut économique, social et culturel au niveau Établissement		Élèves allochtones (1 ^{ère} génération)		Pourcentage d'élèves allochtones (1 ^{ère} génération) au niveau Établissement		Sexe : élèves de sexe féminin		Intercept	
	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.	Coeff.	Er. T.
	OCDE															
Australie	33.2	(1.95)	30.0	(1.36)	-3.8	(1.05)	66.4	(1.87)	-7.4	(2.82)	0.1	(0.07)	32.9	(1.91)	466.0	(1.39)
Autriche	35.3	(2.18)	11.4	(1.66)	-0.5	(1.00)	89.7	(3.86)	-33.1	(6.11)	1.4	(0.13)	19.9	(2.67)	467.9	(2.45)
Belgique	48.9	(1.98)	10.0	(1.12)	-0.1	(0.63)	79.9	(1.73)	-3.2	(5.18)	0.3	(0.11)	11.3	(1.81)	507.0	(1.70)
Canada	45.0	(2.14)	19.4	(1.52)	1.5	(0.91)	33.9	(2.28)	-13.7	(3.18)	0.3	(0.04)	30.4	(1.60)	483.4	(1.76)
Chili	35.5	(1.55)	8.6	(1.52)	0.3	(0.63)	37.4	(1.61)	c	c	c	c	13.8	(2.33)	478.6	(1.60)
République tchèque	44.6	(3.39)	13.4	(1.89)	-2.3	(1.47)	111.5	(3.12)	-8.9	(12.29)	0.4	(0.33)	32.3	(2.84)	460.7	(2.39)
Danemark	36.1	(3.02)	27.9	(1.51)	-2.8	(1.10)	35.1	(2.91)	-37.5	(5.97)	0.0	(0.14)	25.5	(2.59)	474.0	(1.95)
Estonie	44.4	(2.74)	14.1	(1.80)	1.6	(1.43)	52.1	(4.52)	-18.7	(14.08)	-3.3	(0.44)	36.7	(2.45)	485.8	(2.02)
Finlande	37.3	(3.60)	27.7	(1.66)	-2.5	(1.30)	10.4	(3.28)	-56.0	(13.09)	-0.1	(0.29)	51.5	(2.26)	500.6	(2.02)
France	47.1	(5.14)	12.5	(1.70)	-1.9	(1.12)	81.6	(4.04)	-11.6	(9.24)	0.2	(0.15)	25.9	(2.67)	516.5	(2.35)
Allemagne	34.4	(1.74)	9.2	(1.23)	-1.6	(0.74)	109.1	(2.16)	-13.2	(4.80)	0.2	(0.12)	27.2	(1.92)	458.0	(1.46)
Grèce	22.6	(10.86)	15.9	(1.46)	1.5	(1.07)	41.2	(2.84)	-15.0	(7.82)	0.0	(0.18)	36.2	(2.55)	469.0	(2.04)
Hongrie	25.6	(2.19)	8.3	(1.39)	0.9	(0.87)	74.8	(2.09)	2.8	(7.92)	0.0	(0.27)	21.4	(2.22)	494.1	(1.65)
Islande	c	c	29.8	(2.56)	-5.1	(1.56)	-3.8	(5.12)	-52.2	(11.45)	-1.3	(0.40)	44.9	(2.59)	469.1	(4.23)
Irlande	18.2	(1.99)	29.7	(1.78)	-3.5	(1.44)	43.6	(2.68)	-32.8	(6.52)	-0.1	(0.20)	33.9	(3.62)	474.8	(2.77)
Israël	36.6	(3.85)	19.9	(1.90)	3.4	(1.04)	104.7	(2.10)	-11.0	(6.13)	1.5	(0.08)	29.4	(2.81)	460.1	(2.13)
Italie	36.1	(1.67)	4.5	(0.69)	-1.4	(0.42)	76.4	(1.07)	-29.7	(3.36)	0.2	(0.08)	24.0	(1.29)	491.4	(0.85)
Japon	a	a	4.1	(1.51)	0.1	(1.47)	144.2	(2.40)	c	c	c	c	27.9	(2.43)	508.6	(1.58)
Corée	31.2	(9.77)	12.9	(1.42)	1.9	(1.18)	64.9	(2.24)	a	a	a	a	30.6	(3.21)	537.7	(2.08)
Luxembourg	45.3	(1.95)	16.6	(1.31)	-2.6	(1.08)	62.0	(2.89)	-10.4	(5.11)	-0.2	(0.10)	33.0	(2.22)	435.7	(2.40)
Mexique	32.6	(1.59)	7.5	(0.92)	0.8	(0.34)	27.8	(0.80)	-41.9	(6.36)	-1.8	(0.15)	17.9	(1.03)	473.7	(1.02)
Pays-Bas	26.6	(2.04)	6.0	(1.52)	-1.2	(1.02)	106.7	(2.32)	-11.6	(5.72)	1.7	(0.14)	15.3	(1.85)	484.5	(2.33)
Nouvelle-Zélande	44.2	(4.15)	38.9	(1.82)	-1.7	(1.44)	56.3	(3.35)	-12.2	(3.84)	0.0	(0.10)	44.8	(2.62)	496.5	(2.44)
Norvège	37.6	(18.19)	34.2	(2.00)	-3.4	(1.62)	31.1	(4.32)	-33.4	(7.52)	0.4	(0.25)	48.3	(2.56)	453.2	(2.87)
Pologne	73.8	(4.44)	29.4	(1.59)	-1.8	(1.21)	19.4	(2.99)	c	c	c	c	44.2	(2.41)	498.9	(1.89)
Portugal	48.9	(1.71)	12.0	(0.94)	1.0	(0.64)	21.3	(1.33)	-5.3	(5.75)	0.0	(0.23)	22.9	(1.84)	518.6	(1.92)
République slovaque	34.2	(3.85)	14.7	(1.44)	-3.2	(0.98)	64.3	(6.30)	c	c	c	c	39.1	(2.58)	483.2	(2.33)
Slovénie	22.8	(3.41)	4.8	(1.28)	0.0	(1.25)	100.2	(2.74)	-23.4	(7.48)	-0.2	(0.24)	27.7	(2.16)	452.4	(1.63)
Espagne	61.7	(1.22)	9.8	(0.83)	0.4	(0.64)	22.7	(1.25)	-29.7	(2.86)	0.4	(0.04)	18.0	(1.42)	511.3	(1.07)
Suède	63.8	(6.69)	31.4	(1.82)	-1.3	(1.04)	49.0	(6.55)	-38.8	(8.53)	0.3	(0.34)	43.2	(2.41)	454.4	(3.62)
Suisse	45.5	(2.75)	18.2	(1.27)	-1.0	(1.23)	59.5	(2.95)	-25.1	(3.99)	-0.7	(0.11)	27.0	(2.00)	488.8	(1.50)
Turquie	33.7	(1.96)	7.7	(1.50)	0.3	(0.61)	46.3	(1.70)	c	c	c	c	27.9	(1.74)	524.0	(1.59)
Royaume-Uni	35.9	(6.21)	27.7	(2.01)	-0.3	(1.51)	65.7	(2.49)	-13.6	(8.49)	-0.3	(0.13)	23.1	(2.48)	468.7	(1.73)
États-Unis	36.3	(2.17)	23.5	(1.70)	4.4	(1.15)	50.4	(2.56)	-5.6	(5.57)	0.8	(0.14)	25.4	(2.36)	463.5	(2.01)
Partenaires																
Albanie	11.9	(5.07)	20.8	(3.04)	3.2	(1.35)	43.0	(2.47)	c	c	c	c	56.5	(3.40)	421.5	(3.44)
Argentine	33.6	(2.50)	11.2	(1.96)	0.9	(0.87)	52.6	(2.03)	-27.0	(10.55)	0.5	(0.20)	24.0	(2.38)	439.7	(2.32)
Azerbaïdjan	13.2	(1.78)	10.5	(1.67)	1.3	(0.90)	36.4	(2.00)	-9.8	(12.34)	-0.3	(0.49)	22.6	(2.16)	390.9	(2.12)
Brésil	36.1	(1.23)	7.7	(1.54)	1.3	(0.57)	38.3	(1.25)	-71.7	(17.16)	-0.9	(0.47)	20.2	(1.63)	445.5	(1.33)
Bulgarie	27.8	(5.08)	15.7	(1.93)	0.2	(1.29)	75.7	(3.99)	c	c	c	c	42.1	(3.51)	423.7	(2.61)
Colombie	33.2	(1.12)	6.9	(2.01)	0.9	(0.72)	39.4	(1.53)	c	c	c	c	3.2	(2.17)	477.7	(1.83)
Croatie	31.8	(2.33)	10.3	(1.36)	-4.0	(0.99)	75.3	(2.01)	-13.0	(5.71)	-0.1	(0.22)	31.4	(2.56)	472.8	(1.69)
Dubaï (EAU)	34.6	(1.56)	15.2	(1.52)	3.2	(1.03)	25.9	(3.13)	21.5	(3.25)	1.1	(0.05)	28.2	(3.94)	362.4	(2.92)
Hong-Kong (Chine)	33.6	(2.03)	-0.9	(1.70)	-1.0	(0.76)	41.9	(1.64)	23.4	(3.70)	-0.4	(0.06)	21.9	(2.42)	575.8	(1.83)
Indonésie	14.4	(2.00)	4.7	(2.44)	0.9	(0.62)	29.1	(1.83)	c	c	c	c	28.0	(1.48)	430.8	(2.46)
Jordanie	47.6	(6.38)	17.7	(1.52)	0.7	(0.81)	26.9	(1.55)	-11.5	(7.50)	-0.2	(0.20)	48.1	(2.73)	415.5	(2.04)
Kazakhstan	22.2	(2.42)	16.2	(2.12)	-1.7	(1.31)	55.7	(2.70)	-12.2	(6.78)	0.0	(0.10)	38.1	(2.23)	411.1	(1.57)
Kirghizistan	20.8	(2.92)	18.3	(2.23)	1.7	(1.10)	75.2	(2.03)	-23.4	(21.78)	3.3	(0.50)	46.0	(2.45)	345.7	(1.83)
Lettonie	43.8	(3.07)	16.2	(1.89)	-0.8	(1.35)	37.0	(2.77)	c	c	c	c	38.9	(2.36)	479.6	(1.77)
Liechtenstein	23.8	(7.40)	2.1	(4.18)	-5.3	(3.07)	112.5	(12.17)	-12.6	(10.22)	-0.7	(0.44)	20.3	(6.86)	499.8	(8.42)
Lituanie	27.4	(2.87)	18.1	(1.56)	0.2	(1.04)	44.0	(2.45)	c	c	c	c	51.1	(2.34)	447.6	(1.87)
Macao (Chine)	36.7	(1.01)	1.8	(1.61)	-1.1	(0.78)	1.0	(4.75)	16.7	(2.17)	-0.1	(0.23)	14.1	(1.51)	511.0	(3.47)
Monténégro	22.9	(3.44)	12.1	(1.38)	-0.3	(1.05)	64.2	(6.54)	-1.8	(6.69)	-1.2	(0.32)	39.3	(2.63)	409.5	(2.58)
Panama	32.6	(3.41)	7.9	(2.42)	1.2	(0.79)	45.8	(2.60)	-3.4	(10.77)	-1.4	(0.16)	15.8	(4.48)	431.3	(3.22)
Pérou	27.5	(1.23)	10.5	(2.05)	0.9	(0.64)	47.2	(1.46)	c	c	c	c	8.3	(2.17)	445.6	(1.59)
Qatar	30.7	(1.70)	5.3	(0.98)	0.4	(0.85)	12.7	(2.91)	31.5	(2.98)	1.7	(0.07)	31.4	(3.71)	302.5	(2.94)
Roumanie	19.6	(4.19)	10.7	(1.63)	-0.3	(0.79)	63.9	(2.34)	c	c	c	c	13.7	(2.56)	446.4	(1.70)
Fédération de Russie	31.0	(2.01)	18.2	(1.93)	-1.6	(1.40)	38.8	(3.32)	-9.1	(5.88)	-0.4	(0.22)	38.7	(2.28)	452.9	(1.89)
Serbie	21.3	(4.48)	9.2	(1.25)	-0.8	(0.74)	55.1	(3.42)	1.2	(5.65)	0.3	(0.13)	27.1	(2.22)	425.1	(1.60)
Shanghai (Chine)	21.8	(3.34)	4.6	(1.41)	0.1	(0.85)	57.3	(1.48)	c	c	c	c	29.3	(1.98)	583.5	(2.04)
Singapour	28.9	(2.09)	22.2	(2.19)	-2.8	(1.14)	104.7	(2.86)	0.4	(4.21)	-1.0	(0.13)	24.6	(2.57)	590.2	(2.76)
Taipei chinois	15.4	(4.12)	15.5	(1.50)	-1.2	(1.05)	82.8	(3.06)	c	c	c	c	36.8	(2.25)	515.6	(2.03)
Thaïlande	22.1	(2.05)	10.4	(1.54)	2.4	(0.66)	28.8	(1.31)	a	a	a	a	31.3	(1.78)	454.6	(1.67)
Trinité-et-Tobago	35.3	(1.60)	-0.6	(2.00)	-0.2	(0.91)	123.2	(3.42)	-9.2	(13.59)	-0.7	(0.28)	40.4	(2.90)	484.9	(2.77)
Tunisie	49.7	(1.57)	3.7	(1.76)	0.7	(0.56)	17.8	(1.25)	c	c	c	c	14.4	(1.84)	449.6	(1.63)
Uruguay	41.4	(1.49)	12.4	(1.58)	0.5	(0.75)	29.7	(1.58)	c	c	c	c	30.1	(2.48)	464.2	(2.29)

Durée d'apprentissage

La durée d'apprentissage dans la langue de l'évaluation (LMINS) est calculée comme suit : le nombre moyen de minutes consacrées aux cours dans la langue de l'évaluation indiqué par les élèves est multiplié par le nombre hebdomadaire de cours dans la langue de l'évaluation (ST28 et ST29). Des indices analogues seront également calculés pour la culture mathématique (MMINS) et la culture scientifique (SMINS).

Indices mis à l'échelle de niveau Élève

Richesse familiale

L'indice de richesse familiale (WEALTH) est dérivé des réponses des élèves à la question suivante : « À la maison, disposez-vous des choses suivantes ? » : « une chambre pour vous seul(e) », « une connexion à Internet », « un lave-vaisselle » (item national), « un lecteur de DVD » et trois items nationaux (certains items de ST20). Les élèves ont également indiqué le nombre de téléphones portables, de téléviseurs, d'ordinateurs, de voitures et de pièces avec bain ou douche (ST21) qu'il y a chez eux.

Ressources éducatives familiales

L'indice de ressources éducatives familiales (HEDRES) est dérivé des items évaluant la présence de ressources éducatives au domicile des élèves : un bureau ou une table pour travailler, un endroit calme pour travailler, un ordinateur dont ils peuvent se servir pour leur travail scolaire, des logiciels éducatifs, des livres utiles pour leur travail scolaire, des ouvrages techniques de référence et un dictionnaire (certains items de ST20).

Patrimoine culturel familial

L'indice de patrimoine culturel familial (CULTPOSS) est dérivé des réponses des élèves à la question suivante : « À la maison, disposez-vous des choses suivantes ? » : « de la littérature classique », « des recueils de poésie » et « des œuvres d'art » (certains items de ST20).

Statut économique, social et culturel

L'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) est dérivé des trois indices suivants : le statut professionnel le plus élevé des parents (HISEI), le niveau de formation le plus élevé des parents converti en années d'études d'après la CITE (PARED) et le patrimoine familial (HOMEPOS). L'indice de patrimoine familial (HOMEPOS) englobe les items des indices WEALTH, CULTPOSS et HEDRES, et inclut la bibliothèque familiale recodée en une variable à quatre catégories (0-10 livres, 11-25 ou 26-100 livres, 101-200 ou 201-500 livres, plus de 500 livres).

L'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) est dérivé d'une analyse en composantes principales de variables normalisées (la moyenne de l'OCDE de toutes ces variables est égale à 0, et leur écart type, à 1), mesurant l'indice de statut économique, social et culturel d'après les valeurs des facteurs de la première composante principale.

L'analyse en composantes principales a également été menée dans chaque pays participant afin de déterminer si les composantes de l'indice se comportent de la même façon dans les différents pays. Il ressort de ces analyses que les saturations factorielles sont comparables d'un pays à l'autre, la contribution à l'indice des trois composantes étant équivalente. La saturation factorielle du statut professionnel s'établit à 0.80 en moyenne et varie entre 0.66 et 0.87 selon les pays. La saturation factorielle du niveau de formation s'établit à 0.79 en moyenne et varie entre 0.69 et 0.87 selon les pays. Enfin, la saturation factorielle du patrimoine familial s'établit à 0.73 en moyenne et varie entre 0.60 et 0.84 selon les pays. La fidélité de l'indice varie entre 0.41 et 0.81. Ces chiffres tendent à confirmer la validité transnationale de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC).

Des données ont été imputées en lieu et place des données manquantes de l'une des composantes sur la base d'une régression des deux autres variables, avec l'inclusion d'une composante d'erreur aléatoire. La moyenne de l'OCDE de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) est égale à 0 et son écart type, à 1.

Plaisir de la lecture

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

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

Diversité des lectures

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



Activités de lecture en ligne

L'indice des activités de lecture en ligne (ONLNREAD) est dérivé de la fréquence à laquelle les élèves se livrent aux activités suivantes (ST26) : « Lire du courrier électronique », « <Chatter en ligne> », « Lire les actualités en ligne », « Utiliser un dictionnaire ou une encyclopédie en ligne », « Chercher des informations en ligne sur un thème particulier », « Participer à des débats et des forums en ligne », et « Chercher des renseignements pratiques en ligne ». Les valeurs plus élevées de cet indice dénotent une plus grande fréquence de ces activités en ligne.

Approches à l'égard de l'apprentissage

Les approches que les élèves adoptent à l'égard de l'apprentissage sont décrites sur la base de leurs réponses à l'item ST27 ; elles sont évaluées en fonction des trois indices suivants : les stratégies de mémorisation (MEMOR), les stratégies d'élaboration (ELAB) et les stratégies de contrôle (CSTRAT).

L'indice de stratégies de mémorisation (MEMOR) est dérivé de la fréquence à laquelle les élèves effectuent les activités suivantes lorsqu'ils étudient : *i*) essayer de mémoriser tous les points abordés dans le texte ; *ii*) essayer de retenir autant de détails que possible ; *iii*) relire le texte tant de fois qu'ils arrivent à le réciter par cœur ; et *iv*) relire le texte encore et encore.

L'indice de stratégies d'élaboration (ELAB) est dérivé de la fréquence à laquelle les élèves effectuent les activités suivantes lorsqu'ils étudient : *i*) essayer de faire le lien entre les nouvelles informations et ce qu'ils ont déjà appris dans d'autres matières ; *ii*) essayer de voir comment ces informations pourraient leur être utiles en dehors de l'école ; *iii*) essayer de mieux comprendre le contenu en le reliant à leur expérience personnelle ; et *iv*) essayer de voir si les informations du texte correspondent à ce qui se passe dans la vie.

L'indice de stratégies de contrôle (CSTRAT) est dérivé de la fréquence à laquelle les élèves disent effectuer les activités suivantes : *i*) « Quand j'étudie, je commence par déterminer exactement ce que j'ai besoin d'apprendre » ; *ii*) « Quand j'étudie, je vérifie si je comprends ce que j'ai lu » ; *iii*) « Quand j'étudie, j'essaie de repérer les notions que je n'ai pas encore bien comprises » ; *iv*) « Quand j'étudie, je vérifie que j'ai retenu les points les plus importants du texte » ; et *v*) « Quand j'étudie et que je ne comprends pas quelque chose, je cherche d'autres informations pour y voir plus clair ».

Les valeurs plus élevées de ces indices montrent que les élèves attachent une plus grande importance à la stratégie en question.

Attitudes à l'égard de l'école

L'indice d'attitude à l'égard de l'école (ATSCHL) est dérivé du degré d'assentiment des élèves avec les affirmations suivantes (ST33) : *i*) « L'école n'a pas fait grand-chose pour me préparer à la vie d'adulte » ; *ii*) « L'école a été une perte de temps » ; *iii*) « L'école a contribué à me donner confiance en moi pour prendre des décisions » ; et *iv*) « L'école m'a appris des choses qui pourraient m'être utiles pour travailler ». Tous les items dont la formulation est négative (items *i* et *ii*) ont été inversés lors de la mise à l'échelle de sorte que les valeurs plus élevées de cet indice dénotent des attitudes plus positives à l'égard de l'école.

Relations entre enseignants et élèves

L'indice de relations entre enseignants et élèves (STUDREL) est dérivé du degré d'assentiment des élèves avec les affirmations suivantes (ST34) : *i*) « Je m'entends bien avec la plupart de mes professeurs » ; *ii*) « La plupart de mes professeurs s'intéressent à mon bien-être » ; *iii*) « La plupart de mes professeurs sont réellement à l'écoute de ce que j'ai à dire » ; *iv*) « Si j'ai besoin d'aide supplémentaire, mes professeurs me l'apporteront » ; et *v*) « La plupart de mes professeurs me traitent correctement ». Les valeurs plus élevées de cet indice dénotent de bonnes relations entre enseignants et élèves.

Climat de discipline

L'indice de climat de discipline (DISCICLIMA) est dérivé des déclarations des élèves sur la fréquence des situations suivantes dans leurs cours de langue de l'évaluation (ST36) : *i*) « Les élèves n'écoutent pas ce que dit le professeur » ; *ii*) « Il y a du bruit et de l'agitation » ; *iii*) « Le professeur doit attendre un long moment avant que les élèves se calment » ; *iv*) « Les élèves ne peuvent pas bien travailler » ; et *v*) « Les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours ». Tous les items ont été inversés lors de la mise à l'échelle de sorte que les valeurs plus élevées de cet indice traduisent un meilleur climat de discipline.

Encouragement de l'engagement des élèves dans la lecture par les enseignants

L'indice d'encouragement de l'engagement des élèves dans la lecture par les enseignants (STIMREAD) est dérivé de la fréquence à laquelle les élèves disent que leur professeur de la langue de l'évaluation se comporte comme suit (ST37) : *i*) « Le professeur demande aux élèves d'expliquer le sens d'un texte » ; *ii*) « Le professeur pose des questions difficiles pour amener les élèves à réfléchir et mieux comprendre un texte » ; *iii*) « Le professeur laisse aux élèves assez de temps pour réfléchir à leur réponse » ; *iv*) « Le professeur recommande aux élèves de lire un livre ou un auteur » ; *v*) « Le professeur encourage les élèves à exprimer leur opinion sur un texte » ; *vi*) « Le professeur aide les élèves à faire le lien entre les récits qu'ils lisent et leur propre vie » ; et *vii*) « Le professeur montre aux élèves en quoi les informations qu'ils tirent d'un texte s'appuient sur ce qu'ils savent déjà ». Les enseignants encouragent davantage les élèves à la lecture si les valeurs de cet indice sont plus élevées.

Recours à des stratégies de soutien et d'orientation

L'indice d'utilisation de stratégies de soutien et d'orientation (STRSTRAT) est dérivé de la fréquence à laquelle les élèves disent que leur professeur de langue de l'évaluation se comporte comme suit (ST38) : *i*) « Le professeur explique tout d'abord ce qu'il attend des élèves » ; *ii*) « Le professeur s'assure que les élèves sont concentrés lorsqu'ils font une <activité de lecture> » ; *iii*) « Le professeur commente le travail des élèves lorsqu'ils ont terminé leur <activité de lecture> » ; *iv*) « Le professeur explique à l'avance aux élèves comment sera évalué leur travail » ; *v*) « Le professeur demande si chaque élève a compris comment mener à bien l'<activité de lecture> » ; *vi*) « Le professeur note le travail des élèves » ; *vii*) « Le professeur donne aux élèves la possibilité de poser des questions à propos de l'<activité de lecture> » ; *viii*) « Le professeur pose des questions qui donnent aux élèves l'envie de participer activement » ; et *ix*) « Dès que les élèves ont terminé leur <activité de lecture>, le professeur leur dit tout de suite si c'est bien ou non ». Les valeurs plus élevées de cet indice dénotent un recours accru à un enseignement structuré.

Utilisation des bibliothèques

L'indice d'utilisation des bibliothèques (LIBUSE) est dérivé de la fréquence à laquelle les élèves disent se rendre à la bibliothèque pour se livrer aux activités suivantes (ST39) : *i*) « Emprunter des livres à lire pour vous distraire » ; *ii*) « Emprunter des livres pour le travail scolaire » ; *iii*) « Faire des devoirs, effectuer un travail ou une recherche de documentation pour vos cours » ; *iv*) « Lire des magazines ou des revues » ; *v*) « Lire des livres pour vous distraire » ; *vi*) « Vous renseigner sur des thèmes sans rapport avec les cours (par exemple, sports, hobbies, célébrités, musique) » ; et *vii*) « Surfer sur Internet ». Les valeurs plus élevées de cet indice traduisent une utilisation fréquente des bibliothèques.

Métacognition : stratégies de compréhension et de remémoration

L'indice de compréhension et de remémoration (UNDREM) est dérivé de la perception qu'ont les élèves de l'efficacité des stratégies suivantes de compréhension et de remémoration de textes (ST41) : A) « Je me concentre sur les parties du texte qui sont faciles à comprendre » ; B) « Je lis rapidement le texte deux fois » ; C) « Après avoir lu le texte, je discute de son contenu avec d'autres personnes » ; D) « Je souligne les passages importants du texte » ; E) « Je résume le texte avec mes propres mots » ; et F) « Je lis le texte à voix haute à quelqu'un ».

Cet indice a été calculé sur la base des évaluations fournies par des experts. Le classement des stratégies en fonction de leur efficacité pour atteindre le but recherché a été établi sur la base d'une série de tests, auxquels ont participé des experts en compréhension de l'écrit et les centres nationaux. Les experts ont classé les six items composant cet indice dans l'ordre CDE > ABF. La mise à l'échelle a été effectuée en deux étapes. Dans un premier temps, une valeur allant de 0 à 1 a été attribuée à tous les élèves en fonction du nombre de paires concordantes entre eux et les experts. Par exemple, si les paires créées par les experts sont ABFD > CEG, $4 \times 3 = 12$ paires sont créées (soit A > C, A > E, A > G, B > C, B > E, B > G, F > C, F > E, F > G, D > C, D > E, D > G). Si les réponses d'un élève à cette question suivent 8 paires sur les 12, cet élève obtient une valeur de $8 \div 12 = 0.67$. Dans un deuxième temps, ces valeurs ont été normalisées de sorte que la moyenne de l'OCDE est égale à 0 et l'écart type, à 1. Les élèves jugent ces stratégies plus efficaces si la valeur de l'indice est plus élevée.

Métacognition : stratégies de synthèse

L'indice de stratégies de synthèse (METASUM) est dérivé de la perception qu'ont les élèves de l'efficacité des stratégies suivantes pour rédiger le résumé d'un texte de deux pages, long et plutôt difficile, sur les variations du niveau d'eau d'un lac africain (ST42) : A) « J'écris un résumé. Ensuite, je vérifie que chaque paragraphe du texte est évoqué dans mon résumé, car il faut que le contenu de chaque paragraphe soit présent » ; B) « J'essaie de recopier mot à mot le plus de phrases possible » ; C) « Avant d'écrire le résumé, je relis le texte autant de fois que possible » ; D) « Je vérifie soigneusement si les éléments les plus importants du texte figurent dans mon résumé » ; et E) « Je lis le texte tout en soulignant les phrases les plus importantes. Ensuite, je les réécris avec mes propres mots en guise de résumé ».

Cet indice a été calculé sur la base des évaluations fournies par des experts. Ces experts ont classé les cinq items de cet indice dans l'ordre DE > AC > B. Les élèves jugent ces stratégies plus efficaces si la valeur de l'indice est plus élevée.

Indices simples de niveau Établissement

Taille des classes et de l'établissement

L'indice de la taille de l'établissement (SCHSIZE) est dérivé du nombre d'élèves de sexe féminin et de sexe masculin dans les établissements (SC06).

Taux d'encadrement

Le taux d'encadrement (STRATIO) est calculé comme suit : la taille de l'établissement est divisée par le nombre total d'enseignants. Pour calculer cet indice, le nombre d'enseignants à temps partiel (SC09Q12) est pondéré à 0.5 et le nombre d'enseignants à temps plein (SC09Q11), à 1.0.

Pourcentage de filles dans l'effectif d'élèves de l'établissement

Le pourcentage de filles dans l'effectif d'élèves de l'établissement (PCGIRLS) est calculé sur la base des dossiers d'inscription (SC06).



Type d'établissement

Les établissements d'enseignement sont dits « publics » ou « privés » selon que l'ultime pouvoir de décision concernant leur gestion est dévolu au secteur public ou au secteur privé (SC02). Ces informations sont associées à celles dérivées de l'item SC03, qui indique le pourcentage total du budget public afin de créer l'*indice du type d'établissements* (SCHTYPE). Cet indice établit une distinction entre trois catégories d'établissements : (1) les établissements publics dont la gestion relève d'instances publiques en charge de l'éducation ; (2) les établissements privés dits « subventionnés par l'État » dont la gestion relève d'instances non gouvernementales ou dont les membres du conseil de direction ne sont pour la plupart pas désignés par les pouvoirs publics et dont le budget est financé à hauteur de 50 % au moins par les pouvoirs publics ; et enfin, (3) les établissements privés dits « indépendants » dont la gestion relève d'instances non gouvernementales ou dont les membres du conseil de direction ne sont pas désignés par les pouvoirs publics et dont le budget est financé à hauteur de moins de 50 % par les pouvoirs publics.

Taux d'informatisation

L'*indice de taux d'informatisation* (IRATCOMP) est calculé comme suit : le nombre d'ordinateurs réservés aux élèves à des fins pédagogiques dans l'année modale des élèves de 15 ans (SC10Q02) est divisé par le nombre d'élèves dans cette même année (SC10Q01).

L'*indice de connexion à Internet* (COMPWEB) est calculé comme suit : le nombre d'ordinateurs connectés à Internet réservés aux élèves à des fins pédagogiques dans l'année modale des élèves de 15 ans (SC10Q03) est divisé par le nombre d'ordinateurs réservés aux élèves à des fins pédagogiques aux élèves dans cette même année (SC10Q02).

Membres du personnel enseignant

Le *pourcentage d'enseignants pleinement qualifiés* (PROPCERT) est calculé comme suit : le nombre d'enseignants pleinement qualifiés (SC09Q21 + 0.5 x SC09Q22) est divisé par le nombre total d'enseignants (SC09Q11 + 0.5 x SC09Q12). Le *pourcentage d'enseignants diplômés du niveau 5A de la CITE* (PROPQUAL) est calculé comme suit : le nombre de ces enseignants (SC09Q31 + 0.5 x SC09Q32) est divisé par le nombre total d'enseignants (SC09Q11 + 0.5 x SC09Q12).

Sélectivité académique

L'*indice de sélectivité académique* (SELSCH) est dérivé de la mesure dans laquelle les chefs d'établissement disent ne « jamais » appliquer ou appliquer « parfois » ou « toujours » les critères d'admission suivants dans leur établissement (SC19Q02 et SC19Q03) : le dossier des résultats scolaires de l'élève (y compris d'éventuelles épreuves d'aptitude ou d'orientation) ; et la recommandation de l'établissement dont provient l'élève. Cet indice comporte les trois catégories suivantes : (1) les établissements où ces facteurs ne comptent « jamais » parmi les critères d'admission ; (2) les établissements où un de ces deux facteurs est « parfois » pris en compte, mais où aucun des deux critères n'est « toujours » pris en compte ; et (3) les établissements où un de ces deux facteurs au moins est « toujours » pris en compte.

Regroupement par aptitude

L'*indice de regroupement par aptitude entre les classes* (ABGROUP) est dérivé des deux items dans lesquels les chefs d'établissement déclarent que l'établissement organise l'enseignement différemment en fonction des aptitudes des élèves « pour toutes les matières », « pour certaines matières » ou « pour aucune matière » (SC12Q01 pour le regroupement dans différentes classes et SC12Q02 pour le regroupement au sein d'une classe). Cet indice établit une distinction entre trois catégories d'établissements : (1) les établissements qui n'appliquent le regroupement par aptitude dans aucune matière ; (2) les établissements qui le réservent à certaines matières ; et (3) les établissements qui le généralisent à toutes les matières, sous quelque forme que ce soit.

Indices mis à l'échelle de niveau Établissement

Responsabilité de l'établissement dans l'affectation des ressources

Il a été demandé aux chefs d'établissement d'indiquer qui, du « chef d'établissement », des « enseignants », du « conseil de direction de l'établissement », des « autorités régionales ou locales en charge de l'éducation » ou des « autorités nationales en charge de l'éducation », assume une part importante des responsabilités dans les domaines suivants (SC24) : *i*) « Choisir les enseignants à engager » ; *ii*) « Congédier les enseignants » ; *iii*) « Déterminer le salaire initial des enseignants » ; *iv*) « Déterminer les augmentations de salaire des enseignants » ; *v*) « Établir le budget de l'établissement » ; et *vi*) « Décider de la ventilation du budget dans l'établissement ». L'*indice de responsabilité des établissements dans l'affectation des ressources* (RESPRES) est dérivé de ces six items. Le ratio entre les responsabilités que le « chef d'établissement » et/ou les « enseignants » assument dans les matières visées dans les six items et celles que les « autorités locales, régionales ou nationales en charge de l'éducation » assument dans ces matières a été calculé. Les valeurs plus élevées de cet indice indiquent que les établissements assument relativement plus de responsabilités dans ces matières que des autorités locales, régionales ou nationales en charge de l'éducation. La moyenne de l'OCDE de cet indice est égale à 0 et son écart type, à 1.

Responsabilité de l'établissement dans le choix des programmes et des évaluations

Il a été demandé aux chefs d'établissement d'indiquer qui, du « chef d'établissement », des « enseignants », du « conseil de direction de l'établissement », des « autorités régionales ou locales en charge de l'éducation » ou des « autorités nationales

en charge de l'éducation », assume une part importante des responsabilités dans les domaines suivants (SC24) : *i*) « Définir les politiques d'évaluation des élèves » ; *ii*) « Choisir les manuels à utiliser » ; *iii*) « Déterminer le contenu des cours » ; et *iv*) « Décider des cours à proposer ». L'indice de responsabilité des établissements dans le choix des programmes et des évaluations (RESPCURR) est dérivé de ces quatre items. Le ratio entre les responsabilités que le « chef d'établissement » et/ou les « enseignants » assument dans les matières visées dans ces quatre items et celles que les « autorités locales, régionales ou nationales en charge de l'éducation » assument dans ces matières a été calculé. Les valeurs plus élevées de cet indice indiquent que les établissements assument relativement plus de responsabilités dans ces matières que des autorités locales, régionales ou nationales en charge de l'éducation. La moyenne de l'OCDE de cet indice est égale à 0 et son écart type, à 1.

Participation des enseignants

L'indice de participation des enseignants (TCHPARTI) a été mis à l'échelle d'après les 12 items de SC24 sur la base des réponses des chefs d'établissement quant à la responsabilité assumée par les « enseignants ». Les valeurs plus élevées de cet indice dénotent une participation importante des enseignants.

Direction du chef d'établissement

L'indice de la direction du chef d'établissement est dérivé de la fréquence à laquelle les chefs d'établissement disent se comporter de la sorte (SC26) : *i*) « Je fais en sorte que les activités de développement professionnel des enseignants soient en accord avec les objectifs d'enseignement de l'établissement » ; *ii*) « Je veille à ce que les enseignants travaillent en accord avec les objectifs pédagogiques de l'établissement » ; *iii*) « Je vais dans les classes pour observer les cours » ; *iv*) « Je donne des conseils aux enseignants sur la manière dont ils peuvent améliorer leurs pratiques » ; *v*) « Je me sers des résultats des élèves pour élaborer les objectifs pédagogiques de l'établissement » ; *vi*) « Je suis de près le travail des élèves » ; *vii*) « Quand un professeur rencontre un problème en classe, je prends l'initiative d'en discuter avec lui/elle » ; *viii*) « J'informe les enseignants sur les possibilités de mise à jour de leurs connaissances et compétences » ; *ix*) « Je m'assure que les activités menées en classe soient en accord avec nos objectifs pédagogiques » ; *x*) « Je tiens compte des résultats des examens lors de la prise de décisions concernant la mise au point des programmes de cours » ; *xi*) « Je fais en sorte que les responsabilités dans la coordination des programmes de cours soient claires » ; *xii*) « Quand un professeur signale un problème rencontré en classe, nous cherchons une solution ensemble » ; *xiii*) « Je suis attentif aux comportements qui risquent de perturber le travail en classe » ; et *xiv*) « Je prends en charge certains cours en cas d'absence imprévue du professeur ». Les valeurs plus élevées de cet indice traduisent une implication plus importante du chef d'établissement dans la gestion de l'établissement.

Pénurie des enseignants

L'indice de pénurie des enseignants (TCSHORT) est dérivé de quatre items sur le point de vue des chefs d'établissement quant à l'impact que certains problèmes peuvent avoir sur l'enseignement (SC11). Ces facteurs concernent la pénurie : *i*) de professeurs de sciences qualifiés ; *ii*) de professeurs de mathématiques qualifiés ; *iii*) de professeurs de <langue de l'évaluation> qualifiés ; et *iv*) de professeurs qualifiés dans d'autres matières. Les valeurs plus élevées de l'indice indiquent que les chefs d'établissement font état d'une plus forte pénurie d'enseignants.

Ressources éducatives de l'établissement

L'indice des ressources éducatives de l'établissement (SCMATEDU) est dérivé de sept items sur le point de vue des chefs d'établissement quant à l'impact que certains problèmes peuvent avoir sur l'enseignement (SC11). Ces facteurs renvoient à des problèmes de pénurie ou d'inadéquation en matière : *i*) d'équipement des laboratoires de sciences ; *ii*) de matériel pédagogique ; *iii*) d'ordinateurs pour le travail en classe ; *iv*) de connexion à Internet ; *v*) de logiciels pour le travail en classe ; *vi*) de ressources de la bibliothèque ; et *vii*) d'équipements audiovisuels. Tous les items ont été inversés lors de la mise à l'échelle de sorte que les valeurs plus élevées de l'indice traduisent une meilleure qualité des ressources éducatives.

Activités extrascolaires proposées par l'établissement

L'indice des activités extrascolaires (EXCURACT) est dérivé des réponses des chefs d'établissement à la question de savoir si les activités suivantes ont été proposées par leur établissement dans l'année modale des élèves de 15 ans durant l'année scolaire où a eu lieu l'évaluation PISA (SC13) : *i*) « Fanfare, orchestre ou chorale » ; *ii*) « Pièce de théâtre ou comédie musicale » ; *iii*) « Rédaction de l'album-souvenir annuel, du journal ou de la revue de l'établissement » ; *iv*) « Bénévolat ou activités humanitaires » ; *v*) « Club de lecture » ; *vi*) « Club de débats ou joutes oratoires » ; *vii*) « Club d'élèves ou championnat scolaire organisé autour d'une langue étrangère, des mathématiques ou des sciences » ; *viii*) « <Club académique> » ; *ix*) « Club artistique ou activités artistiques » ; *x*) « Équipe sportive ou activités sportives » ; *xi*) « Conférences et/ou séminaires » ; *xii*) « Collaboration avec les bibliothèques locales » ; *xiii*) « Collaboration avec les journaux locaux » ; et *xiv*) « <Item national> ». Les valeurs plus élevées de l'indice indiquent que les établissements proposent davantage d'activités extrascolaires.

Comportement des enseignants

L'indice des facteurs liés aux enseignants affectant le climat scolaire (TEACBEHA) est dérivé de la mesure dans laquelle les chefs d'établissement déclarent que les facteurs suivants gênent l'apprentissage des élèves (SC17) : *i*) « Le niveau trop bas des attentes des enseignants à l'égard des élèves » ; *ii*) « Les relations médiocres entre élèves et enseignants » ; *iii*) « Les enseignants qui ne répondent pas aux besoins individuels des élèves » ; *iv*) « L'absentéisme des enseignants » ; *v*) « La résistance au changement du



personnel » ; *vi*) « La sévérité excessive des enseignants à l'égard des élèves » ; et *vii*) « Le fait que les élèves ne sont pas encouragés à donner la pleine mesure de leurs capacités ». Tous les items ont été inversés lors de la mise à l'échelle de sorte que les valeurs plus élevées de cet indice dénotent un comportement positif des enseignants.

Comportement des élèves

L'indice des facteurs liés aux élèves affectant le climat scolaire (STUBEHA) est dérivé de la mesure dans laquelle les chefs d'établissement déclarent que les facteurs suivants gênent l'apprentissage des élèves (SC17) : *i*) « L'absentéisme des élèves » ; *ii*) « Les élèves qui perturbent les cours » ; *iii*) « Les élèves qui sèchent les cours » ; *iv*) « Le manque de respect des élèves envers les enseignants » ; *v*) « La consommation d'alcool ou de substances illégales par les élèves ; et *vi*) « Les élèves qui menacent ou brutalisent d'autres élèves ». Tous les items ont été inversés lors de la mise à l'échelle de sorte que les valeurs plus élevées de cet indice traduisent un comportement positif des élèves.

Indices simples du questionnaire Parents

Niveau de formation des parents

Le niveau de formation des parents est codifié selon la CITE (OCDE, 1999) d'après les déclarations des parents (PA09 et PA10). Trois indices ont été élaborés : le niveau de formation de la mère (PQMISCED) ; le niveau de formation du père (PQFISCED) ; et le niveau de formation le plus élevé des deux parents (PQHISCED), qui correspond au niveau de la CITE le plus élevé des deux parents. Ces indices comportent les catégories suivantes : (0) pas de formation ; (1) CITE 3A (deuxième cycle de l'enseignement secondaire) ; (2) CITE 4 (enseignement post-secondaire non tertiaire) ; (3) CITE 5B (enseignement tertiaire à vocation professionnelle) ; et (4) CITE 5A ou 6 (enseignement tertiaire à vocation théorique et troisième cycle).

Indices mis à l'échelle du questionnaire Parents

Perception de la qualité de l'établissement par les parents

L'indice de perception de la qualité de l'établissement par les parents (PQSCHOOL) est dérivé du degré d'assentiment des parents avec les affirmations suivantes (PA14) : *i*) « La plupart des enseignants de l'établissement fréquenté par mon enfant paraissent compétents et motivés » ; *ii*) « Le niveau d'exigences est élevé dans cet établissement » ; *iii*) « Je suis satisfait(e) du contenu des cours enseignés et des méthodes d'enseignement utilisées dans cet établissement » ; *iv*) « Je suis satisfait(e) du climat de discipline de cet établissement » ; *v*) « Les progrès de mon enfant sont suivis de près par l'établissement » ; *vi*) « Je reçois de l'établissement des informations régulières et utiles sur les progrès scolaires de mon enfant » ; et *vii*) « Cet établissement donne une bonne formation aux élèves ». Tous les items ont été inversés lors de la mise à l'échelle de sorte que les valeurs plus élevées de l'indice traduisent une évaluation positive de la qualité de l'établissement par les parents.

Implication des parents dans la vie scolaire

L'indice d'implication des parents dans la vie scolaire (PARINVOL) est dérivé des réponses des parents à la question de savoir s'ils se sont ou non comportés de la sorte au cours de l'année scolaire précédente (PA15) : *i*) « Discuter du comportement ou des progrès de votre enfant avec un professeur, sur votre initiative » ; *ii*) « Discuter du comportement ou des progrès de votre enfant, sur l'initiative de l'un de ses professeurs » ; *iii*) « Vous porter volontaire pour des tâches manuelles, par exemple, travaux d'entretien du bâtiment, de menuiserie, de jardinage ou d'entretien de la cour » ; *iv*) « Vous porter volontaire pour des activités parascolaires, par exemple, club de lecture, pièce de théâtre, sports, excursion » ; *v*) « Vous porter volontaire pour travailler à la bibliothèque ou à la médiathèque de l'établissement » ; *vi*) « Aider un professeur de l'établissement » ; *vii*) « Être invité à faire une conférence » ; et *viii*) « Participer à des activités liées à la gestion de l'établissement, par exemple, faire partie d'un comité consultatif de parents d'élèves ou du conseil de direction de l'établissement ». Les valeurs plus élevées de l'indice traduisent une plus grande implication des parents à l'établissement.

Lectures familiales

L'indice des lectures familiales (READRES) est dérivé des réponses des parents à la question de savoir si leur enfant dispose à domicile des ressources suivantes (PA07) : *i*) « Une messagerie électronique (e-mail) » ; *ii*) « Un accès au chat en ligne » ; *iii*) « Une connexion Internet » ; *iv*) « Un journal quotidien » ; *v*) « Un abonnement à une revue ou à un magazine » ; et *vi*) « Des livres qui lui appartiennent (ne tenez pas compte des manuels scolaires) ». Les valeurs plus élevées de l'indice dénotent des ressources plus nombreuses à domicile.

Stimulation des élèves à la lecture dans le milieu familial

L'indice de stimulation des élèves à la lecture dans le milieu familial (CURSUPP) est dérivé de la fréquence à laquelle les parents (ou quelqu'un d'autre dans le cadre familial) déclarent se comporter comme suit avec leur enfant (PA08) : *i*) « Discuter de questions politiques ou sociales » ; *ii*) « Discuter de livres, de films ou de programmes de télévision » ; *iii*) « Discuter de la qualité du travail scolaire de votre enfant » ; *iv*) « Aller dans une librairie ou une bibliothèque avec votre enfant » ; *v*) « Parler avec votre enfant de ce qu'il est en train de lire » ; et *vi*) « Aider votre enfant à faire ses devoirs ». Les valeurs plus élevées de l'indice dénotent une plus grande stimulation des élèves à la lecture dans le cadre familial.

Stimulation des élèves à la lecture dans le milieu familial au début de l'enseignement primaire

L'indice de stimulation des élèves à la lecture dans le milieu familial au début de l'enseignement primaire (PRESUPP) est dérivé de la fréquence à laquelle les parents (ou quelqu'un d'autre dans le cadre familial) déclarent s'être comportés comme suit avec leur enfant lors de sa première année primaire (PA03) : *i*) « Lire des livres » ; *ii*) « Raconter des histoires » ; *iii*) « Chanter des chansons » ; *iv*) « Jouer à des jeux en rapport avec l'alphabet (par exemple, des cubes avec les lettres de l'alphabet) » ; *v*) « Parler de livres que vous aviez lus » ; *vi*) « Jouer à des jeux en rapport avec les mots » ; *vii*) « Écrire des lettres ou des mots » ; et *viii*) « Lire à voix haute des inscriptions ou des étiquettes ». Les valeurs plus élevées de l'indice traduisent une plus grande stimulation des élèves à la lecture dans le cadre familial.

Engagement des parents dans la lecture

L'indice d'engagement des parents dans la lecture (MOTREAD) est dérivé du degré d'assentiment des parents avec les affirmations suivantes (PA06) : *i*) « La lecture est un de mes loisirs préférés » ; *ii*) « J'aime bien recevoir un livre en cadeau » ; *iii*) « Pour moi, la lecture est une perte de temps » ; et *iv*) « J'aime bien aller dans une librairie ou une bibliothèque ». L'item *iii* a été inversé lors de la mise à l'échelle de sorte que les valeurs plus élevées de l'indice dénotent un plus grand engagement des parents dans la lecture.



ANNEXE A2

LA POPULATION CIBLE, LES ÉCHANTILLONS ET LA DÉFINITION DES ÉTABLISSEMENTS DANS L'ENQUÊTE PISA

La définition de la population cible de l'enquête PISA

Le cycle PISA 2009 évalue le rendement cumulé de l'enseignement et de l'apprentissage à un âge où la plupart des adolescents en sont encore à leur formation initiale.

Réussir à rendre ce concept opérationnel pour garantir la comparabilité internationale des populations cibles des pays est un défi majeur dans les enquêtes à grande échelle.

Il n'est pas possible de définir des années d'études réellement comparables à l'échelle internationale, car la nature et l'importance de l'enseignement préprimaire, l'âge du début de la scolarité obligatoire et la structure institutionnelle des systèmes d'éducation varient selon les pays. La validité des comparaisons internationales du rendement scolaire passe donc par l'application d'un critère d'âge pour identifier les populations concernées. Dans certaines enquêtes internationales antérieures, la population cible a été définie en fonction de l'année d'études la plus représentative d'une cohorte d'âge spécifique. Cette approche présente un inconvénient : la légère variation de l'âge entre différentes années d'études a souvent pour corollaire la sélection d'années d'études différentes selon les pays ou selon les divers systèmes d'éducation des pays. Ce problème compromet sérieusement la comparabilité des résultats entre les pays, voire entre les différents systèmes d'éducation de chaque pays. En outre, comme les élèves d'un âge donné ne sont pas tous représentés dans les échantillons basés sur l'année d'études, les résultats peuvent être d'autant plus biaisés que les élèves non représentés dans l'échantillon sont pour la plupart inscrits dans l'année d'études supérieure dans certains pays et dans l'année d'études inférieure dans d'autres pays. Ce phénomène peut entraîner l'exclusion d'élèves potentiellement plus performants dans le premier groupe de pays et d'élèves potentiellement moins performants dans le second groupe de pays.

L'enquête PISA a surmonté cette difficulté en adoptant un critère d'âge pour identifier sa population cible, dont la définition ne relève donc pas de la structure institutionnelle des systèmes d'éducation des pays. L'enquête PISA vise les élèves qui ont entre 15 ans et 3 mois (révolus) et 16 ans et 2 mois (révolus) au début de la période d'évaluation, à une variation de 1 mois près, et qui sont inscrits dans un établissement d'enseignement en 7^e année ou dans une année supérieure, quels que soient leur mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel), leur année d'études ou le type de leur établissement. Le présent rapport désigne généralement les établissements d'enseignement sous le terme générique d'établissement, bien que certains d'entre eux (en particulier ceux qui dispensent des formations à vocation professionnelle) aient une autre dénomination dans certains pays. Conformément à cette définition, les élèves soumis aux épreuves PISA avaient en moyenne 15 ans et 9 mois au moment de l'évaluation dans les pays de l'OCDE. Cette moyenne ne varie pas de plus de 2 mois et 5 jours (soit 0.18 ans), les deux moyennes nationales extrêmes étant 15 ans et 8 mois, et 15 ans et 10 mois.

Comme la population cible est définie en fonction de l'âge, les résultats de l'enquête PISA permettent de tirer des conclusions sur les connaissances et les compétences d'un groupe d'individus qui sont nés au cours d'une période de référence comparable, mais qui sont susceptibles d'avoir vécu des expériences d'apprentissage différentes tant dans le cadre scolaire qu'ailleurs. Ces connaissances et compétences constituent ce que l'enquête PISA définit comme le rendement de l'éducation, en l'occurrence à un âge commun à tous les pays. L'éventail d'années d'études de ces élèves varie en fonction de la politique de scolarisation et de l'évolution du parcours scolaire dans chaque pays. Il est impératif de tenir compte de ces différences en comparant les résultats de PISA au niveau international, car des différences constatées entre des élèves de 15 ans peuvent disparaître lors de la convergence ultérieure des expériences pédagogiques des élèves.

Il faut se garder de conclure d'emblée que le système d'éducation ou les établissements sont plus efficaces dans un pays que dans un autre sur la seule base d'un score significativement supérieur sur l'échelle de compréhension de l'écrit, de culture mathématique ou de culture scientifique. En revanche, il est légitime d'en déduire que l'impact cumulé des expériences d'apprentissage vécues entre la prime enfance et l'âge de 15 ans à la maison et à l'école y a généré de meilleurs résultats dans les domaines d'évaluation de l'enquête PISA.

Les ressortissants nationaux scolarisés à l'étranger sont exclus de la population cible de l'enquête PISA, mais les ressortissants étrangers scolarisés dans les pays participants y sont inclus.

Lors du cycle PISA 2009, les pays désireux de disposer de résultats par année d'études aux fins d'analyses nationales se sont vu proposer une option conçue pour doubler l'échantillon basé sur l'âge d'un échantillon basé sur l'année d'études.

Représentativité des échantillons

Tous les pays se sont efforcés d'obtenir une représentativité optimale des effectifs d'élèves de 15 ans dans leurs échantillons nationaux et y ont inclus les élèves fréquentant des établissements d'enseignement spécialisé. Fruit de leurs efforts, le cycle PISA 2009 a enregistré des taux de représentativité sans précédent dans une enquête internationale de cette nature.

Les normes d'échantillonnage de l'enquête PISA permettent aux pays d'exclure jusqu'à 5 % d'élèves et d'établissements de leur population cible. Tous les pays participants sauf 5, en l'occurrence le Danemark (8.17 %), le Luxembourg (8.15 %), le Canada (6.00 %), la Norvège (5.93 %) et les États-Unis (5.16 %), ont respecté ces normes. Le taux global d'exclusion est même inférieur à 2 % dans 36 pays participants. Abstraction faite des exclusions d'élèves pour raisons linguistiques, le taux global d'exclusion passe sous la barre des 5 % aux États-Unis. Pour plus de détails, il convient de consulter le site web de l'enquête PISA (www.pisa.oecd.org).

Des exclusions peuvent être prononcées dans les limites précisées ci-dessus pour les motifs suivants :

- *Au niveau Établissement* : *i*) les établissements qui sont géographiquement inaccessibles ou dans lesquels l'enquête PISA a été jugée impossible à réaliser ; *ii*) les établissements qui accueillent exclusivement des élèves relevant des catégories définies sous la rubrique traitant des exclusions « au niveau Élève », les écoles pour non-voyants par exemple. Le pourcentage d'élèves de 15 ans inscrits dans ces établissements doit être inférieur à 2.5 % de la population nationale cible théorique, soit 0.5 % maximum dans les établissements visés au point *i*) et 2 % maximum dans les établissements visés au point *ii*). L'ampleur, la nature et la justification des exclusions réalisées au niveau Établissement sont documentées dans le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).
- *Au niveau Élève* : *i*) les élèves atteints d'un handicap mental ; *ii*) les élèves atteints d'un handicap fonctionnel ; *iii*) les élèves ne maîtrisant pas la langue de l'évaluation ; *iv*) les élèves exclus pour d'autres motifs définis par les Centres nationaux et approuvés par le Centre international ; et *v*) les élèves suivant les cours de compréhension de l'écrit dans une langue pour laquelle aucune ressource n'est disponible. Les élèves ne peuvent être exclus sous le prétexte d'un faible niveau de compétence ou de problèmes normaux de discipline. Le pourcentage d'élèves de 15 ans exclus doit être inférieur à 2.5 % de la population nationale cible théorique.

Le tableau A2.1 présente la population cible des pays qui ont participé au cycle PISA 2009. La population cible et les normes d'échantillonnage sont décrites de manière plus substantielle dans le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).


- La **colonne n° 1** indique la **population totale d'individus âgés de 15 ans**, selon des estimations réalisées sur la base des informations les plus récentes soit, dans la plupart des pays, celles de 2008 (l'année précédant celle de l'évaluation).
- La **colonne n° 2** indique le nombre total d'individus âgés de 15 ans inscrits dans un établissement d'enseignement en 7^e année ou dans une année d'études supérieure (selon la définition ci-dessus), c'est-à-dire la **population admissible**.
- La **colonne n° 3** indique la **population nationale cible théorique**. Les pays ont été autorisés à exclure *a priori* jusqu'à 0.5 % des élèves de leur population admissible, essentiellement pour des raisons pratiques. Les exclusions *a priori* suivantes dépassent cette limite, mais ont été approuvées par le Consortium PISA : le Canada a exclu 1.1 % d'élèves dans des territoires et réserves d'Autochtones ; la France a exclu 1.7 % d'élèves dans les territoires d'outre-mer et dans certains types d'établissement ; l'Indonésie a exclu 4.7 % d'élèves dans quatre provinces pour des raisons de sécurité ; le Kirghizistan a exclu 2.3 % d'élèves pour cause d'inaccessibilité géographique ; et enfin la Serbie a exclu 2 % d'élèves dont la langue d'enseignement est le serbe au Kosovo.
- La **colonne n° 4** indique le **nombre d'élèves scolarisés qui ont été exclus de la population nationale cible théorique** soit au moment de la constitution de la base de sondage, soit à un stade ultérieur, lors de la collecte des données sur le terrain.
- La **colonne n° 5** indique la **population nationale cible théorique, déduction faite des élèves scolarisés dans des établissements exclus**, soit le résultat de la soustraction du nombre de la colonne n° 4 du nombre de la colonne n° 3.
- La **colonne n° 6** indique le **pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements exclus**, soit le résultat de la division du nombre de la colonne n° 4 par le nombre de la colonne n° 3, multiplié par 100.
- La **colonne n° 7** indique le **nombre d'élèves qui ont participé au cycle PISA 2009**. Il y a lieu de noter qu'en sont exclus les jeunes de 15 ans soumis à une évaluation dans le cadre d'options nationales supplémentaires.
- La **colonne n° 8** indique le **nombre pondéré d'élèves participants**, c'est-à-dire le nombre d'élèves de la population nationale cible que représente l'échantillon PISA.
- Tous les pays se sont efforcés d'obtenir une représentativité optimale de la population cible dans les établissements échantillonnés. Dans un premier temps, tous les individus admissibles (c'est-à-dire les élèves de 15 ans, quelle que soit leur année d'études) scolarisés dans un établissement échantillonné ont été répertoriés. Les élèves échantillonnés à exclure ont été inclus dans la documentation d'échantillonnage et une liste des motifs de leur exclusion a été établie. La **colonne n° 9** indique le **nombre total d'élèves exclus**, dont les différentes catégories sont définies et chiffrées dans le tableau A2.2. La **colonne n° 10** indique le **nombre pondéré d'élèves exclus**, c'est-à-dire le nombre d'élèves exclus de la population nationale cible, qui est représenté par le nombre d'élèves exclus de l'échantillon, dont les différentes catégories sont également définies dans le tableau A2.2. Les cinq catégories d'élèves exclus sont : *i*) les élèves atteints d'un handicap mental ou de troubles comportementaux ou émotionnels (à l'origine d'un retard intellectuel qui les empêche de se soumettre aux conditions de test de l'enquête PISA) ; *ii*) les élèves atteints d'un handicap fonctionnel permanent modéré à grave (les empêchant de se soumettre aux conditions de test de l'enquête PISA) ; *iii*) les élèves dont la maîtrise de la langue de l'évaluation est insuffisante à l'écrit ou à l'oral et qui sont incapables de surmonter cet obstacle linguistique dans les conditions d'évaluation (il s'agit généralement des élèves qui ont suivi moins d'une année de cours dans la langue d'évaluation) ; *iv*) les élèves exclus pour d'autres motifs définis par les Centres nationaux et approuvés par le Centre international ; et *v*) les élèves suivant la majorité de leur éducation dans une langue pour laquelle aucune ressource n'est disponible.



[Partie 1/2]

Tableau A2.1 Populations cibles et échantillons de l'enquête PISA

		Profil des populations et des échantillons de l'enquête PISA							
		Population totale d'individus âgés de 15 ans	Nombre total d'individus de 15 ans scolarisés en 7 ^e année ou dans une année d'études supérieure	Nombre total d'individus dans la population cible nationale théorique	Nombre total d'exclusions au niveau Établissement	Nombre total d'individus dans la population nationale théorique après déduction du nombre total d'exclusions de niveau Établissement et avant déduction du nombre total d'exclusions intra-établissement	Pourcentage d'exclusions au niveau Établissement	Nombre d'élèves participants	Nombre pondéré d'élèves participants
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Australie	286 334	269 669	269 669	7 057	262 612	2.62	14 251	240 851
	Autriche	99 818	94 192	94 192	115	94 077	0.12	6 590	87 326
	Belgique	126 377	126 335	126 335	2 474	123 861	1.96	8 501	119 140
	Canada	430 791	426 590	422 052	2 370	419 682	0.56	23 207	360 286
	Chili	290 056	265 542	265 463	2 594	262 869	0.98	5 669	247 270
	République tchèque	122 027	116 153	116 153	1 619	114 534	1.39	6 064	113 951
	Danemark	70 522	68 897	68 897	3 082	65 815	4.47	5 924	60 855
	Estonie	14 248	14 106	14 106	436	13 670	3.09	4 727	12 978
	Finlande	66 198	66 198	66 198	1 507	64 691	2.28	5 810	61 463
	France	749 808	732 825	720 187	18 841	701 346	2.62	4 298	677 620
	Allemagne	852 044	852 044	852 044	7 138	844 906	0.84	4 979	766 993
	Grèce	102 229	105 664	105 664	696	104 968	0.66	4 969	93 088
	Hongrie	121 155	118 387	118 387	3 322	115 065	2.81	4 605	105 611
	Islande	4 738	4 738	4 738	20	4 718	0.42	3 646	4 410
	Irlande	56 635	55 464	55 446	276	55 170	0.50	3 937	52 794
	Israël	122 701	112 254	112 254	1 570	110 684	1.40	5 761	103 184
	Italie	586 904	573 542	573 542	2 694	570 848	0.47	30 905	506 733
	Japon	1 211 642	1 189 263	1 189 263	22 955	1 166 308	1.93	6 088	1 113 403
	Corée	717 164	700 226	700 226	2 927	697 299	0.42	4 989	630 030
	Luxembourg	5 864	5 623	5 623	186	5 437	3.31	4 622	5 124
	Mexique	2 151 771	1 425 397	1 425 397	5 825	1 419 572	0.41	38 250	1 305 461
	Pays-Bas	199 000	198 334	198 334	6 179	192 155	3.12	4 760	183 546
	Nouvelle-Zélande	63 460	60 083	60 083	645	59 438	1.07	4 643	55 129
	Norvège	63 352	62 948	62 948	1 400	61 548	2.22	4 660	57 367
	Pologne	482 500	473 700	473 700	7 650	466 050	1.61	4 917	448 866
	Portugal	115 669	107 583	107 583	0	107 583	0.00	6 298	96 820
	République slovaque	72 826	72 454	72 454	1 803	70 651	2.49	4 555	69 274
	Slovénie	20 314	19 571	19 571	174	19 397	0.89	6 155	18 773
	Espagne	433 224	425 336	425 336	3 133	422 203	0.74	25 887	387 054
	Suède	121 486	121 216	121 216	2 323	118 893	1.92	4 567	113 054
	Suisse	90 623	89 423	89 423	1 747	87 676	1.95	11 812	80 839
	Turquie	1 336 842	859 172	859 172	8 569	850 603	1.00	4 996	757 298
Royaume-Uni	786 626	786 825	786 825	17 593	769 232	2.24	12 179	683 380	
États-Unis	4 103 738	4 210 475	4 210 475	15 199	4 195 276	0.36	5 233	3 373 264	
Partenaires	Albanie	55 587	42 767	42 767	372	42 395	0.87	4 596	34 134
	Argentine	688 434	636 713	636 713	2 238	634 475	0.35	4 774	472 106
	Azerbaïdjan	185 481	184 980	184 980	1 886	183 094	1.02	4 727	105 886
	Brésil	3 292 022	2 654 489	2 654 489	15 571	2 638 918	0.59	20 127	2 080 159
	Bulgarie	80 226	70 688	70 688	1 369	69 319	1.94	4 507	57 833
	Colombie	893 057	582 640	582 640	412	582 228	0.07	7 921	522 388
	Croatie	48 491	46 256	46 256	535	45 721	1.16	4 994	43 065
	Dubaï (EAU)	10 564	10 327	10 327	167	10 160	1.62	5 620	9 179
	Hong-Kong (Chine)	85 000	78 224	78 224	809	77 415	1.03	4 837	75 548
	Indonésie	4 267 801	3 158 173	3 010 214	10 458	2 999 756	0.35	5 136	2 259 118
	Jordanie	117 732	107 254	107 254	0	107 254	0.00	6 486	104 056
	Kazakhstan	281 659	263 206	263 206	7 210	255 996	2.74	5 412	250 657
	Kirghizistan	116 795	93 989	91 793	1 149	90 644	1.25	4 986	78 493
	Lettonie	28 749	28 149	28 149	943	27 206	3.35	4 502	23 362
	Liechtenstein	399	360	360	5	355	1.39	329	355
	Lituanie	51 822	43 967	43 967	522	43 445	1.19	4 528	40 530
	Macao (Chine)	7 500	5 969	5 969	3	5 966	0.05	5 952	5 978
	Monténégro	8 500	8 493	8 493	10	8 483	0.12	4 825	7 728
	Panama	57 919	43 623	43 623	501	43 122	1.15	3 969	30 510
	Pérou	585 567	491 514	490 840	984	489 856	0.20	5 985	427 607
	Qatar	10 974	10 665	10 665	114	10 551	1.07	9 078	9 806
	Roumanie	152 084	152 084	152 084	679	151 405	0.45	4 776	151 130
	Fédération de Russie	1 673 085	1 667 460	1 667 460	25 012	1 642 448	1.50	5 308	1 290 047
	Serbie	85 121	75 128	73 628	1 580	72 048	2.15	5 523	70 796
	Shanghai (Chine)	112 000	100 592	100 592	1 287	99 305	1.28	5 115	97 045
	Singapour	54 982	54 212	54 212	633	53 579	1.17	5 283	51 874
	Taipei chinois	329 249	329 189	329 189	1 778	327 411	0.54	5 831	297 203
	Thaïlande	949 891	763 679	763 679	8 438	755 241	1.10	6 225	691 916
	Trinité-et-Tobago	19 260	17 768	17 768	0	17 768	0.00	4 778	14 938
	Tunisie	153 914	153 914	153 914	0	153 914	0.00	4 955	136 545
	Uruguay	53 801	43 281	43 281	30	43 251	0.07	5 957	33 971

Remarque : ce tableau est décrit en détail dans le rapport technique du cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître). Les valeurs de la population totale d'individus âgés de 15 ans scolarisés présentées dans la colonne 1 peuvent, dans certains cas, être plus élevées que les valeurs du nombre total d'individus de 15 ans présentées dans la colonne 2 en raison d'une différence de source de données. Pour la Grèce, la colonne 1 ne comprend pas les immigrants, contrairement à la colonne 2. StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367491>

[Partie 2/2]

Tableau A2.1 Populations cibles et échantillons de l'enquête PISA

	Profil des populations et des échantillons de l'enquête PISA				Indices de représentativité		
	Nombre d'élèves exclus	Nombre pondéré d'élèves exclus	Taux d'exclusion intra-établissement (%)	Taux global d'exclusion (%)	Indice de représentativité 1 : couverture de la population nationale théorique	Indice de représentativité 2 : couverture de la population nationale d'individus scolarisés	Indice de représentativité 3 : couverture de la population d'individus scolarisés âgés de 15 ans
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE							
Australie	313	4 389	1.79	4.36	0.956	0.956	0.841
Autriche	45	607	0.69	0.81	0.992	0.992	0.875
Belgique	30	292	0.24	2.20	0.978	0.978	0.943
Canada	1 607	20 837	5.47	6.00	0.940	0.930	0.836
Chili	15	620	0.25	1.22	0.988	0.987	0.852
République tchèque	24	423	0.37	1.76	0.982	0.982	0.934
Danemark	296	2 448	3.87	8.17	0.918	0.918	0.863
Estonie	32	97	0.74	3.81	0.962	0.962	0.911
Finlande	77	717	1.15	3.40	0.966	0.966	0.928
France	1	304	0.04	2.66	0.973	0.957	0.904
Allemagne	28	3 591	0.47	1.30	0.987	0.987	0.900
Grèce	142	2 977	3.10	3.74	0.963	0.963	0.911
Hongrie	10	361	0.34	3.14	0.969	0.969	0.872
Islande	187	189	4.10	4.50	0.955	0.955	0.931
Irlande	136	1 492	2.75	3.23	0.968	0.967	0.932
Israël	86	1 359	1.30	2.68	0.973	0.973	0.841
Italie	561	10 663	2.06	2.52	0.975	0.975	0.863
Japon	0	0	0.00	1.93	0.981	0.981	0.919
Corée	16	1 748	0.28	0.69	0.993	0.993	0.879
Luxembourg	196	270	5.01	8.15	0.919	0.919	0.874
Mexique	52	1 951	0.15	0.56	0.994	0.994	0.607
Pays-Bas	19	648	0.35	3.46	0.965	0.965	0.922
Nouvelle-Zélande	184	1 793	3.15	4.19	0.958	0.958	0.869
Norvège	207	2 260	3.79	5.93	0.941	0.941	0.906
Pologne	15	1 230	0.27	1.88	0.981	0.981	0.930
Portugal	115	1 544	1.57	1.57	0.984	0.984	0.837
République slovaque	106	1 516	2.14	4.58	0.954	0.954	0.951
Slovénie	43	138	0.73	1.61	0.984	0.984	0.924
Espagne	775	12 673	3.17	3.88	0.961	0.961	0.893
Suède	146	3 360	2.89	4.75	0.953	0.953	0.931
Suisse	209	940	1.15	3.08	0.969	0.969	0.892
Turquie	11	1 497	0.20	1.19	0.988	0.988	0.566
Royaume-Uni	318	17 094	2.44	4.62	0.954	0.954	0.869
États-Unis	315	170 542	4.81	5.16	0.948	0.948	0.822
Partenaires							
Albanie	0	0	0.00	0.87	0.991	0.991	0.614
Argentine	14	1 225	0.26	0.61	0.994	0.994	0.686
Azerbaïdjan	0	0	0.00	1.02	0.990	0.990	0.571
Brésil	24	2 692	0.13	0.72	0.993	0.993	0.632
Bulgarie	0	0	0.00	1.94	0.981	0.981	0.721
Colombie	11	490	0.09	0.16	0.998	0.998	0.585
Croatie	34	273	0.63	1.78	0.982	0.982	0.888
Dubaï (EAU)	5	7	0.07	1.69	0.983	0.983	0.869
Hong-Kong (Chine)	9	119	0.16	1.19	0.988	0.988	0.889
Indonésie	0	0	0.00	0.35	0.997	0.950	0.529
Jordanie	24	443	0.42	0.42	0.996	0.996	0.884
Kazakhstan	82	3 844	1.51	4.21	0.958	0.958	0.890
Kirghizistan	86	1 384	1.73	2.96	0.970	0.948	0.672
Lettonie	19	102	0.43	3.77	0.962	0.962	0.813
Liechtenstein	0	0	0.00	1.39	0.986	0.986	0.890
Lituanie	74	632	1.53	2.70	0.973	0.973	0.782
Macao (Chine)	0	0	0.00	0.05	0.999	0.999	0.797
Monténégro	0	0	0.00	0.12	0.999	0.999	0.909
Panama	0	0	0.00	1.15	0.989	0.989	0.527
Pérou	9	558	0.13	0.33	0.997	0.995	0.730
Qatar	28	28	0.28	1.35	0.986	0.986	0.894
Roumanie	0	0	0.00	0.45	0.996	0.996	0.994
Fédération de Russie	59	15 247	1.17	2.65	0.973	0.973	0.771
Serbie	10	133	0.19	2.33	0.977	0.957	0.832
Shanghai (Chine)	7	130	0.13	1.41	0.986	0.986	0.866
Singapour	48	417	0.80	1.96	0.980	0.980	0.943
Taipei chinois	32	1 662	0.56	1.09	0.989	0.989	0.903
Thaïlande	6	458	0.07	1.17	0.988	0.988	0.728
Trinité-et-Tobago	11	36	0.24	0.24	0.998	0.998	0.776
Tunisie	7	184	0.13	0.13	0.999	0.999	0.887
Uruguay	14	67	0.20	0.26	0.997	0.997	0.631

Remarque : ce tableau est décrit en détail dans le rapport technique du cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître). Les valeurs de la population totale d'individus âgés de 15 ans scolarisés présentées dans la colonne 1 peuvent, dans certains cas, être plus élevées que les valeurs du nombre total d'individus de 15 ans présentées dans la colonne 2 en raison d'une différence de source de données. Pour la Grèce, la colonne 1 ne comprend pas les immigrants, contrairement à la colonne 2. [StatLink !\[\]\(0f848bbd71cef6b345273b16f905912a_img.jpg\) http://dx.doi.org/10.1787/888932367491](http://dx.doi.org/10.1787/888932367491)


 [Partie 1/1]
 Tableau A2.2 Exclusions

	Nombre non pondéré d'élèves exclus						Nombre pondéré d'élèves exclus					
	Nombre d'élèves exclus pour cause de handicap (Code 1)	Nombre d'élèves exclus pour cause de handicap (Code 2)	Nombre d'élèves exclus pour raisons linguistiques (Code 3)	Nombre d'élèves exclus pour d'autres motifs (Code 4)	Nombre d'élèves exclus pour absence de matériel dans la langue de l'évaluation (Code 5)	Nombre total d'élèves exclus (Code 6)	Nombre pondéré d'élèves exclus pour cause de handicap (Code 1)	Nombre pondéré d'élèves exclus pour cause de handicap (Code 2)	Nombre pondéré d'élèves exclus pour raisons linguistiques (Code 3)	Nombre pondéré d'élèves exclus pour d'autres motifs (Code 4)	Nombre d'élèves exclus pour absence de matériel dans la langue de l'évaluation (Code 5)	Nombre total pondéré d'élèves exclus (Code 12)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE												
Australie	24	210	79	0	0	313	272	2 834	1 283	0	0	4 389
Autriche	0	26	19	0	0	45	0	317	290	0	0	607
Belgique	3	17	10	0	0	30	26	171	95	0	0	292
Canada	49	1 458	100	0	0	1 607	428	19 082	1 326	0	0	20 837
Chili	5	10	0	0	0	15	177	443	0	0	0	620
République tchèque	8	7	9	0	0	24	117	144	162	0	0	423
Danemark	13	182	35	66	0	296	165	1 432	196	656	0	2 448
Estonie	3	28	1	0	0	32	8	87	2	0	0	97
Finlande	4	48	12	11	2	77	38	447	110	99	23	717
France	1	0	0	0	0	1	304	0	0	0	0	304
Allemagne	6	20	2	0	0	28	864	2 443	285	0	0	3 591
Grèce	7	11	7	117	0	142	172	352	195	2 257	0	2 977
Hongrie	0	1	0	9	0	10	0	48	0	313	0	361
Islande	3	78	64	38	1	187	3	78	65	39	1	189
Irlande	4	72	25	35	0	136	51	783	262	396	0	1 492
Israël	10	69	7	0	0	86	194	1 049	116	0	0	1 359
Italie	45	348	168	0	0	561	748	6 241	3 674	0	0	10 663
Japon	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Corée	7	9	0	0	0	16	994	753	0	0	0	1 748
Luxembourg	2	132	62	0	0	196	2	206	62	0	0	270
Mexique	25	25	2	0	0	52	1 010	905	36	0	0	1 951
Pays-Bas	6	13	0	0	0	19	178	470	0	0	0	648
Nouvelle-Zélande	19	84	78	0	3	184	191	824	749	0	29	1 793
Norvège	8	160	39	0	0	207	90	1 756	414	0	0	2 260
Pologne	2	13	0	0	0	15	169	1 061	0	0	0	1 230
Portugal	2	100	13	0	0	115	25	1 322	197	0	0	1 544
République slovaque	12	37	1	56	0	106	171	558	19	768	0	1 516
Slovénie	6	10	27	0	0	43	40	32	66	0	0	138
Espagne	45	441	289	0	0	775	1 007	7 141	4 525	0	0	12 673
Suède	115	0	31	0	0	146	2 628	0	732	0	0	3 360
Suisse	11	106	92	0	0	209	64	344	532	0	0	940
Turquie	3	3	5	0	0	11	338	495	665	0	0	1 497
Royaume-Uni	40	247	31	0	0	318	2 438	13 482	1 174	0	0	17 094
États-Unis	29	236	40	10	0	315	15 367	127 486	21 718	5 971	0	170 542
Partenaires												
Albanie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Argentine	4	10	0	0	0	14	288	937	0	0	0	1 225
Azerbaïdjan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Brésil	21	3	0	0	0	24	2 495	197	0	0	0	2 692
Bulgarie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Colombie	7	2	2	0	0	11	200	48	242	0	0	490
Croatie	4	30	0	0	0	34	34	239	0	0	0	273
Dubaï (EAU)	1	1	3	0	0	5	2	2	3	0	0	7
Hong-Kong (Chine)	0	9	0	0	0	9	0	119	0	0	0	119
Indonésie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jordanie	11	7	6	0	0	24	166	149	127	0	0	443
Kazakhstan	10	17	0	0	55	82	429	828	0	0	2 587	3 844
Kirghizistan	68	13	5	0	0	86	1 093	211	80	0	0	1 384
Lettonie	6	8	5	0	0	19	25	44	33	0	0	102
Liechtenstein	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lituanie	4	69	1	0	0	74	33	590	9	0	0	632
Macao (Chine)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Monténégro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Panama	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pérou	4	5	0	0	0	9	245	313	0	0	0	558
Qatar	9	18	1	0	0	28	9	18	1	0	0	28
Roumanie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fédération de Russie	11	47	1	0	0	59	2 081	13 010	157	0	0	15 247
Serbie	4	5	0	0	1	10	66	53	0	0	13	133
Shanghai (Chine)	1	6	0	0	0	7	19	111	0	0	0	130
Singapour	2	22	24	0	0	48	17	217	182	0	0	417
Taipei chinois	13	19	0	0	0	32	684	977	0	0	0	1 662
Thaïlande	0	5	1	0	0	6	0	260	198	0	0	458
Trinité-et-Tobago	1	10	0	0	0	11	3	33	0	0	0	36
Tunisie	4	1	2	0	0	7	104	21	58	0	0	184
Uruguay	2	9	3	0	0	14	14	34	18	0	0	67

Codes d'exclusion :

Code 1 Handicap fonctionnel (handicap physique permanent modéré à grave).


Code 2 Handicap mental (handicap mental ou troubles comportementaux ou émotionnels à l'origine d'un retard cognitif identifié lors de tests ou diagnostiqué par des professionnels).

Code 3 Maîtrise insuffisante de la langue de l'évaluation (langue maternelle différente de toutes les langues nationales d'évaluation et élève résidant depuis moins d'un an dans le pays de l'évaluation).

Code 4 Autres motifs (définis par les Centres nationaux et approuvés par le Centre international).

Code 5 Absence de matériel disponible dans la langue de l'évaluation.

Remarque : ce tableau est décrit en détail dans le rapport technique du cycle PISA 2009 (PISA 2009 Technical Report, OCDE, à paraître).

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

- La **colonne n° 11** indique le **taux d'exclusion au sein des établissements**. Ce taux est calculé comme suit : le nombre pondéré d'élèves exclus (colonne n° 10) est divisé par le nombre pondéré d'élèves exclus et participants (somme des nombres de la colonne n° 8 et de la colonne n° 10), puis multiplié par 100.
- La **colonne n° 12** indique le **taux global d'exclusion**, c'est-à-dire le pourcentage pondéré des exclusions de la population nationale cible théorique, soit d'établissements, soit d'élèves au sein des établissements. Ce taux est calculé comme suit : la somme du taux d'établissements exclus (le nombre de la colonne n° 6 divisé par 100) et du taux d'exclusion intra-établissement (le nombre de la colonne n° 11 divisé par 100) est multipliée par 1 moins le pourcentage d'élèves exclus au niveau Établissement (le nombre de la colonne n° 6 divisé par 100) ; ce résultat est ensuite multiplié par 100. Seuls 5 pays accusent des taux d'exclusion supérieurs à 5 %, à savoir le Danemark, le Luxembourg, le Canada, la Norvège et les États-Unis. Abstraction faite des exclusions d'élèves pour raisons linguistiques, le taux global d'exclusion passe sous la barre des 5 % aux États-Unis.
- La **colonne n° 13** indique la **mesure dans laquelle l'échantillon PISA est représentatif de la population nationale cible théorique**. Le Danemark, le Luxembourg, le Canada, la Norvège et les États-Unis sont les seuls pays dont la représentativité de l'échantillon est inférieure à 95 %.
- La **colonne n° 14** indique la **mesure dans laquelle l'échantillon PISA est représentatif des effectifs d'élèves de 15 ans**. Cet indice mesure la proportion des effectifs d'élèves représentée par la proportion d'élèves non exclus de l'échantillon d'élèves. Il tient compte à la fois des exclusions d'élèves et d'établissements. Les valeurs proches de 100 indiquent que l'échantillon PISA est représentatif de l'ensemble du système d'éducation tel qu'il est défini dans le cadre du cycle PISA 2009. Cet indice est calculé comme suit : le nombre pondéré d'élèves participants (colonne n° 8) est divisé par le nombre pondéré d'élèves participants et exclus (somme des nombres des colonnes n° 8 et 10), multiplié par la population nationale cible théorique (colonne n° 5), divisé par la population admissible (colonne n° 2), puis multiplié par 100.
- La **colonne n° 15** indique la **mesure dans laquelle l'échantillon PISA est représentatif de la population d'individus de 15 ans**. Cet indice est calculé comme suit : le nombre pondéré d'élèves participants (colonne n° 8) est divisé par la population totale d'individus âgés de 15 ans (colonne n° 1).

Cette forte représentativité contribue à la comparabilité des résultats de l'évaluation. Ainsi, un taux d'exclusion de l'ordre de 5 % aurait vraisemblablement donné lieu à une surestimation des scores moyens des pays de moins de 5 points (sur une échelle de compétence dont la moyenne internationale est de 500 points et l'écart type, de 100 points) même dans l'hypothèse de scores systématiquement moins élevés chez les élèves exclus que chez les élèves participants et d'une corrélation moyennement forte entre la propension à l'exclusion et la performance des élèves. Cette estimation est basée sur les calculs suivants : dans l'hypothèse d'une corrélation de 0.3 entre la propension à l'exclusion et la performance des élèves, les scores moyens risquent d'être surestimés de 1 point à raison d'un taux d'exclusion de 1 %, de 3 points à raison d'un taux d'exclusion de 5 % et de 6 points à raison d'un taux d'exclusion de 10 %. Dans l'hypothèse d'une corrélation de 0.5 entre la propension à l'exclusion et la performance des élèves, les scores moyens risquent d'être surestimés de 1 point à raison d'un taux d'exclusion de 1 %, de 5 points à raison d'un taux d'exclusion de 5 % et de 10 points à raison d'un taux d'exclusion de 10 %. Ces calculs ont été réalisés sur la base d'un modèle qui part de l'hypothèse d'une répartition bivariée normale pour la propension à la participation et la performance. Pour plus d'informations, il convient de consulter le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

Procédures d'échantillonnage et taux de participation

La fidélité des résultats d'une enquête, quelle qu'elle soit, dépend de la qualité des données sur lesquelles les échantillons nationaux sont basés ainsi que des procédures d'échantillonnage. Des normes de qualité et des procédures, des instruments et des mécanismes de vérification ont été élaborés dans le cadre de l'enquête PISA en vue de garantir la comparabilité des informations recueillies dans les échantillons nationaux et la fidélité des comparaisons de résultats.

Les échantillons PISA ont pour la plupart été conçus comme des échantillons stratifiés à deux degrés. Les échantillons conçus différemment sont présentés dans le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître). Le premier degré porte sur l'échantillonnage des établissements que fréquentent les élèves de 15 ans. Les établissements ont été échantillonnés systématiquement selon des probabilités proportionnelles à leur dimension qui est fonction de l'estimation de leurs effectifs d'élèves admissibles (soit ceux âgés de 15 ans). Dans chaque pays, 150 établissements au moins (pourvu qu'il y en ait au moins autant) ont été sélectionnés. Dans de nombreux cas, un échantillon plus important s'est imposé aux fins d'analyses nationales. Des établissements de remplacement ont été identifiés dans l'hypothèse où un établissement échantillonné choisirait de ne pas participer au cycle PISA 2009.

En Islande, au Liechtenstein, au Luxembourg, à Macao (Chine) et au Qatar, tous les établissements et tous les élèves admissibles ont été échantillonnés.

Les experts du Consortium PISA ont effectué le processus de sélection des échantillons dans la plupart des pays participants et l'ont suivi de près dans ceux ayant sélectionné leurs propres échantillons. Le second degré du processus d'échantillonnage porte sur la sélection des élèves dans les établissements échantillonnés. Une fois les établissements sélectionnés, la liste des élèves de 15 ans qui les fréquentent a été dressée. Dans cette liste, 35 élèves ont été sélectionnés de manière aléatoire (tous les élèves de 15 ans ont été sélectionnés si la liste comptait moins de 35 élèves). Le nombre d'élèves à échantillonner pour chaque établissement pouvait aller de 20 à 35 élèves.




[Partie 1/2]
Tableau A2.3 Taux de réponse

	Échantillon initial – avant remplacement d'établissements					Échantillon définitif – après remplacement d'établissements		
	Taux pondéré de participation des établissements avant remplacement (%)	Nombre pondéré d'établissements participants (également pondéré en fonction des effectifs d'élèves)	Nombre pondéré d'établissements échantillonnés (participants et non-participants) (également pondéré en fonction des effectifs d'élèves)	Nombre non pondéré d'établissements participants	Nombre non pondéré d'établissements non-participants	Taux pondéré de participation des établissements après remplacement (%)	Nombre pondéré d'établissements participants (également pondéré en fonction des effectifs d'élèves)	Nombre pondéré d'établissements échantillonnés (participants et non-participants) (également pondéré en fonction des effectifs d'élèves)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE								
Australie	97.78	265 659	271 696	342	357	98.85	268 780	271 918
Autriche	93.94	88 551	94 261	280	291	93.94	88 551	94 261
Belgique	88.76	112 594	126 851	255	292	95.58	121 291	126 899
Canada	88.04	362 152	411 343	893	1 001	89.64	368 708	411 343
Chili	94.34	245 583	260 331	189	201	99.04	257 594	260 099
République tchèque	83.09	94 696	113 961	226	270	97.40	111 091	114 062
Danemark	83.94	55 375	65 967	264	325	90.75	59 860	65 964
Estonie	100.00	13 230	13 230	175	175	100.00	13 230	13 230
Finlande	98.65	62 892	63 751	201	204	100.00	63 748	63 751
France	94.14	658 769	699 776	166	177	94.14	658 769	699 776
Allemagne	98.61	826 579	838 259	223	226	100.00	838 259	838 259
Grèce	98.19	98 710	100 529	181	184	99.40	99 925	100 529
Hongrie	98.21	101 523	103 378	184	190	99.47	103 067	103 618
Islande	98.46	4 488	4 558	129	141	98.46	4 488	4 558
Irlande	87.18	48 821	55 997	139	160	88.44	49 526	55 997
Israël	92.03	103 141	112 069	170	186	95.40	106 918	112 069
Italie	94.27	532 432	564 811	1 054	1 108	99.08	559 546	564 768
Japon	87.77	999 408	1 138 694	171	196	94.99	1 081 662	1 138 694
Corée	100.00	683 793	683 793	157	157	100.00	683 793	683 793
Luxembourg	100.00	5 437	5 437	39	39	100.00	5 437	5 437
Mexique	95.62	1 338 291	1 399 638	1 512	1 560	97.71	1 367 668	1 399 730
Pays-Bas	80.40	154 471	192 140	155	194	95.54	183 555	192 118
Nouvelle-Zélande	84.11	49 917	59 344	148	179	91.00	54 130	59 485
Norvège	89.61	55 484	61 920	183	207	96.53	59 759	61 909
Pologne	88.16	409 513	464 535	159	187	97.70	453 855	464 535
Portugal	93.61	102 225	109 205	201	216	98.43	107 535	109 251
République slovaque	93.33	67 284	72 092	180	191	99.01	71 388	72 105
Slovénie	98.36	19 798	20 127	337	352	98.36	19 798	20 127
Espagne	99.53	422 692	424 705	888	892	99.53	422 692	424 705
Suède	99.91	120 693	120 802	189	191	99.91	120 693	120 802
Suisse	94.25	81 005	85 952	413	429	98.71	84 896	86 006
Turquie	100.00	849 830	849 830	170	170	100.00	849 830	849 830
Royaume-Uni	71.06	523 271	736 341	418	549	87.35	643 027	736 178
États-Unis	67.83	2 673 852	3 941 908	140	208	77.50	3 065 651	3 955 606
Partenaires								
Albanie	97.29	39 168	40 259	177	182	99.37	39 999	40 253
Argentine	97.18	590 215	607 344	194	199	99.42	603 817	607 344
Azerbaïdjan	99.86	168 646	168 890	161	162	100.00	168 890	168 890
Brésil	93.13	2 435 250	2 614 824	899	976	94.75	2 477 518	2 614 806
Bulgarie	98.16	56 922	57 991	173	178	99.10	57 823	58 346
Colombie	90.21	507 649	562 728	260	285	94.90	533 899	562 587
Croatie	99.19	44 561	44 926	157	159	99.86	44 862	44 926
Dubaï (EAU)	100.00	10 144	10 144	190	190	100.00	10 144	10 144
Hong-Kong (Chine)	69.19	53 800	77 758	108	156	96.75	75 232	77 758
Indonésie	94.54	2 337 438	2 472 502	172	183	100.00	2 473 528	2 473 528
Jordanie	100.00	105 906	105 906	210	210	100.00	105 906	105 906
Kazakhstan	100.00	257 427	257 427	199	199	100.00	257 427	257 427
Kirghizistan	98.53	88 412	89 733	171	174	99.47	89 260	89 733
Lettonie	97.46	26 986	27 689	180	185	99.39	27 544	27 713
Liechtenstein	100.00	356	356	12	12	100.00	356	356
Lituanie	98.13	41 759	42 555	192	197	99.91	42 526	42 564
Macao (Chine)	100.00	5 966	5 966	45	45	100.00	5 966	5 966
Monténégro	100.00	8 527	8 527	52	52	100.00	8 527	8 527
Panama	82.58	33 384	40 426	180	220	83.76	33 779	40 329
Pérou	100.00	480 640	480 640	240	240	100.00	480 640	480 640
Qatar	97.30	10 223	10 507	149	154	97.30	10 223	10 507
Roumanie	100.00	150 114	150 114	159	159	100.00	150 114	150 114
Fédération de Russie	100.00	1 392 765	1 392 765	213	213	100.00	1 392 765	1 392 765
Serbie	99.21	70 960	71 524	189	191	99.97	71 504	71 524
Shanghai (Chine)	99.32	98 841	99 514	151	152	100.00	99 514	99 514
Singapour	96.19	51 552	53 592	168	175	97.88	52 454	53 592
Taipei chinois	99.34	322 005	324 141	157	158	100.00	324 141	324 141
Thaïlande	98.01	737 225	752 193	225	230	100.00	752 392	752 392
Trinité-et-Tobago	97.21	17 180	17 673	155	160	97.21	17 180	17 673
Tunisie	100.00	153 198	153 198	165	165	100.00	153 198	153 198
Uruguay	98.66	42 820	43 400	229	233	98.66	42 820	43 400

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

Tableau A2.3 [Partie 2/2]
Taux de réponse

	Échantillon définitif – après remplacement d'établissements		Échantillon définitif – nombre d'élèves au sein des établissements après remplacement d'établissements				
	Nombre non pondéré d'établissements participants	Nombre non pondéré d'établissements participants et non-participants	Taux pondéré de participation des élèves après remplacement (%)	Nombre pondéré d'élèves participants	Nombre pondéré d'élèves échantillonnés (participants et non-participants pour cause d'absence)	Nombre non pondéré d'élèves participants	Nombre non pondéré d'élèves échantillonnés (participants et non-participants pour cause d'absence)
OCDE							
Australie	345	357	86.05	205 234	238 498	14 060	16 903
Autriche	280	291	88.63	72 793	82 135	6 568	7 587
Belgique	275	292	91.38	104 263	114 097	8 477	9 245
Canada	908	1 001	79.52	257 905	324 342	22 383	27 603
Chili	199	201	92.88	227 541	244 995	5 663	6 097
République tchèque	260	270	90.75	100 685	110 953	6 049	6 656
Danemark	285	325	89.29	49 236	55 139	5 924	6 827
Estonie	175	175	94.06	12 208	12 978	4 727	5 023
Finlande	203	204	92.27	56 709	61 460	5 810	6 309
France	166	177	87.12	556 054	638 284	4 272	4 900
Allemagne	226	226	93.93	720 447	766 993	4 979	5 309
Grèce	183	184	95.95	88 875	92 631	4 957	5 165
Hongrie	187	190	93.25	97 923	105 015	4 605	4 956
Islande	129	141	83.91	3 635	4 332	3 635	4 332
Irlande	141	160	83.81	39 248	46 830	3 896	4 654
Israël	176	186	89.45	88 480	98 918	5 761	6 440
Italie	1 095	1 108	92.13	462 655	502 190	30 876	33 390
Japon	185	196	95.32	1 010 801	1 060 382	6 077	6 377
Corée	157	157	98.76	622 187	630 030	4 989	5 057
Luxembourg	39	39	95.57	4 897	5 124	4 622	4 833
Mexique	1 531	1 560	95.13	1 214 827	1 276 982	38 213	40 125
Pays-Bas	185	194	89.78	157 912	175 897	4 747	5 286
Nouvelle-Zélande	161	179	84.65	42 452	50 149	4 606	5 476
Norvège	197	207	89.92	49 785	55 366	4 660	5 194
Pologne	179	187	85.87	376 767	438 739	4 855	5 674
Portugal	212	216	87.11	83 094	95 386	6 263	7 169
République slovaque	189	191	93.03	63 854	68 634	4 555	4 898
Slovénie	337	352	90.92	16 777	18 453	6 135	6 735
Espagne	888	892	89.60	345 122	385 164	25 871	28 280
Suède	189	191	92.97	105 026	112 972	4 567	4 912
Suisse	425	429	93.58	74 712	79 836	11 810	12 551
Turquie	170	170	97.85	741 029	757 298	4 996	5 108
Royaume-Uni	481	549	86.96	520 121	598 110	12 168	14 046
États-Unis	160	208	86.99	2 298 889	2 642 598	5 165	5 951
Partenaires							
Albanie	181	182	95.39	32 347	33 911	4 596	4 831
Argentine	198	199	88.25	414 166	469 285	4 762	5 423
Azerbaïdjan	162	162	99.14	105 095	106 007	4 691	4 727
Brésil	926	976	89.04	1 767 872	1 985 479	19 901	22 715
Bulgarie	176	178	97.34	56 096	57 630	4 499	4 617
Colombie	274	285	92.83	462 602	498 331	7 910	8 483
Croatie	158	159	93.76	40 321	43 006	4 994	5 326
Dubaï (EAU)	190	190	90.39	8 297	9 179	5 620	6 218
Hong-Kong (Chine)	151	156	93.19	68 142	73 125	4 837	5 195
Indonésie	183	183	96.91	2 189 287	2 259 118	5 136	5 313
Jordanie	210	210	95.85	99 734	104 056	6 486	6 777
Kazakhstan	199	199	98.49	246 872	250 657	5 412	5 489
Kirghizistan	173	174	98.04	76 523	78 054	4 986	5 086
Lettonie	184	185	91.27	21 241	23 273	4 502	4 930
Liechtenstein	12	12	92.68	329	355	329	355
Lituanie	196	197	93.36	37 808	40 495	4 528	4 854
Macao (Chine)	45	45	99.57	5 952	5 978	5 952	5 978
Monténégro	52	52	95.43	7 375	7 728	4 825	5 062
Panama	183	220	88.67	22 666	25 562	3 913	4 449
Pérou	240	240	96.35	412 011	427 607	5 985	6 216
Qatar	149	154	93.63	8 990	9 602	8 990	9 602
Roumanie	159	159	99.47	150 331	151 130	4 776	4 803
Fédération de Russie	213	213	96.77	1 248 353	1 290 047	5 308	5 502
Serbie	190	191	95.37	67 496	70 775	5 522	5 804
Shanghai (Chine)	152	152	98.89	95 966	97 045	5 115	5 175
Singapour	171	175	91.04	46 224	50 775	5 283	5 809
Taipei chinois	158	158	95.30	283 239	297 203	5 831	6 108
Thaïlande	230	230	97.37	673 688	691 916	6 225	6 396
Trinité-et-Tobago	155	160	85.92	12 275	14 287	4 731	5 518
Tunisie	165	165	96.93	132 354	136 545	4 955	5 113
Uruguay	229	233	87.03	29 193	33 541	5 924	6 815

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



Les normes de qualité des données en vigueur dans l'enquête PISA imposent des taux de participation minimaux, tant pour les établissements que pour les élèves, dans l'optique de minimiser les biais potentiels liés à la participation. Dans les pays où ces normes ont été respectées, l'éventuel biais résultant de la non-participation serait vraisemblablement négligeable, c'est-à-dire inférieur à l'erreur d'échantillonnage.

Le taux de participation des établissements constituant l'échantillon initial a été fixé à 85 % au minimum. Toutefois, lorsque le taux initial de participation des établissements se situait entre 65 % et 85 %, le recours à des établissements de remplacement a permis d'obtenir un taux de participation acceptable. Comme cette procédure comporte le risque d'augmenter les biais liés à la participation, les pays ont été encouragés à convaincre le plus grand nombre possible d'établissements de l'échantillon initial à participer. Les établissements dont le taux de participation des élèves est compris entre 25 % et 50 % ne sont pas considérés comme des établissements participants, mais leurs résultats ont été inclus dans la base de données et ont été pris en considération dans les diverses estimations. Les résultats des établissements dont le taux de participation des élèves est inférieur à 25 % n'ont pas été inclus dans la base de données.

Lors du cycle PISA 2009, le taux de participation des élèves sélectionnés dans les établissements participants a été fixé à 80 % au minimum. Ce taux de participation minimal devait être respecté à l'échelon national, et pas nécessairement dans chaque établissement participant. Des séances de rattrapage ont été imposées dans les établissements où un nombre insuffisant d'élèves a participé aux séances d'évaluation initiales. Le taux de participation des élèves a été calculé compte tenu de tous les établissements de l'échantillon initial et de tous les établissements participants, qu'ils figurent dans l'échantillon initial ou qu'ils soient des établissements de remplacement, et sur la base des élèves ayant participé à la première séance d'évaluation ou à l'éventuelle séance de rattrapage. Les élèves ayant participé à la première séance d'épreuves cognitives ou à une séance de rattrapage sont considérés comme élèves participants. Ceux qui ont seulement répondu au questionnaire « Élèves » ont été inclus dans la base de données internationale et pris en considération dans les statistiques présentées dans ce rapport s'ils ont indiqué au moins la profession de leur père ou de leur mère.

Le tableau A2.3 indique le taux de participation des élèves et des établissements, avant et après le recours aux établissements de remplacement.

- La **colonne n° 1** indique le **taux pondéré de participation des établissements avant le recours aux établissements de remplacement**, soit le nombre de la colonne n° 2 divisé par celui de la colonne n° 3.
- La **colonne n° 2** indique le **nombre pondéré d'établissements participants avant le recours aux établissements de remplacement** (pondéré en fonction des effectifs d'élèves).
- La **colonne n° 3** indique le **nombre pondéré d'établissements participants avant le recours aux établissements de remplacement** (c'est-à-dire les établissements ayant et n'ayant pas participé) (pondéré en fonction des effectifs d'élèves).
- La **colonne n° 4** indique le **nombre non pondéré d'établissements participants avant le recours aux établissements de remplacement**.
- La **colonne n° 5** indique le **nombre non pondéré d'établissements participants et non-participants avant le recours aux établissements de remplacement**.
- La **colonne n° 6** indique le **taux pondéré de participation des établissements après le recours aux établissements de remplacement**, soit le nombre de la colonne n° 7 divisé par celui de la colonne n° 8.
- La **colonne n° 7** indique le **nombre pondéré d'établissements participants après le recours aux établissements de remplacement** (pondéré en fonction des effectifs d'élèves).
- La **colonne n° 8** indique le **nombre pondéré d'établissements participants après le recours aux établissements de remplacement** (c'est-à-dire les établissements ayant et n'ayant pas participé) (pondéré en fonction des effectifs d'élèves).
- La **colonne n° 9** indique le nombre non pondéré d'établissements participants après le recours aux établissements de remplacement.
- La **colonne n° 10** indique le nombre non pondéré d'établissements participants et non-participants après le recours aux établissements de remplacement.
- La **colonne n° 11** indique le **taux pondéré de participation des élèves après le recours aux établissements de remplacement**, soit le nombre de la colonne n° 12 divisé par celui de la colonne n° 13.
- La **colonne n° 12** indique le **nombre pondéré d'élèves participants**.
- La **colonne n° 13** indique le **nombre pondéré d'élèves échantillonnés** (c'est-à-dire les élèves participants et non-participants pour cause d'absence le jour de l'évaluation).
- La **colonne n° 14** indique le **nombre non pondéré d'élèves participants**. Il y a lieu de noter que les élèves scolarisés dans des établissements dont le taux de participation des élèves est inférieur à 50 % n'ont pas été pris en considération pour calculer les taux (pondérés et non pondérés).
- La **colonne n° 15** indique le **nombre non pondéré d'élèves échantillonnés** (c'est-à-dire les élèves participants et non-participants pour cause d'absence le jour de l'évaluation). Il y a lieu de noter que les élèves scolarisés dans des établissements dont moins de 50 % des élèves admissibles se sont soumis aux épreuves n'ont pas été pris en considération pour calculer ces taux (pondérés et non pondérés).

[Partie 1/1]
Tableau A2.4a Pourcentage d'élèves par année d'études

OCDE	Années d'études											
	7 ^e année		8 ^e année		9 ^e année		10 ^e année		11 ^e année		12 ^e année	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	0.0	(0.0)	0.1	(0.0)	10.4	(0.6)	70.8	(0.6)	18.6	(0.6)	0.1	(0.0)
Autriche	0.7	(0.2)	6.2	(1.0)	42.4	(0.9)	50.7	(1.0)	0.0	(0.0)	0.0	c
Belgique	0.4	(0.2)	5.5	(0.5)	32.0	(0.6)	60.8	(0.7)	1.2	(0.1)	0.0	(0.0)
Canada	0.0	(0.0)	1.2	(0.2)	13.6	(0.5)	84.1	(0.5)	1.1	(0.1)	0.0	(0.0)
Chili	1.0	(0.2)	3.9	(0.5)	20.5	(0.8)	69.4	(1.0)	5.2	(0.3)	0.0	(0.0)
République tchèque	0.5	(0.2)	3.8	(0.3)	48.9	(1.0)	46.7	(1.1)	0.0	c	0.0	c
Danemark	0.1	(0.0)	14.7	(0.6)	83.5	(0.8)	1.7	(0.5)	0.0	c	0.0	c
Estonie	1.6	(0.3)	24.0	(0.7)	72.4	(0.9)	1.8	(0.3)	0.1	(0.1)	0.0	c
Finlande	0.5	(0.1)	11.8	(0.5)	87.3	(0.5)	0.0	c	0.4	(0.1)	0.0	c
France	1.3	(0.9)	3.6	(0.7)	34.4	(1.2)	56.6	(1.5)	4.0	(0.7)	0.1	(0.0)
Allemagne	1.2	(0.2)	11.0	(0.5)	54.8	(0.8)	32.5	(0.8)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
Grèce	0.4	(0.2)	1.4	(0.5)	5.5	(0.8)	92.7	(1.0)	0.0	c	0.0	c
Hongrie	2.8	(0.6)	7.6	(1.1)	67.1	(1.4)	22.4	(0.9)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
Islande	0.0	c	0.0	c	0.0	(0.0)	98.3	(0.1)	1.7	(0.1)	0.0	c
Irlande	0.1	(0.0)	2.4	(0.3)	59.1	(1.0)	24.0	(1.4)	14.4	(1.1)	0.0	c
Israël	0.0	c	0.3	(0.1)	17.9	(1.0)	81.3	(1.0)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
Italie	0.1	(0.1)	1.4	(0.3)	16.9	(0.4)	78.4	(0.6)	3.2	(0.3)	0.0	c
Japon	0.0	c	0.0	c	0.0	c	100.0	(0.0)	0.0	c	0.0	c
Corée	0.0	c	0.0	(0.0)	4.2	(0.9)	95.1	(0.9)	0.7	(0.1)	0.0	c
Luxembourg	0.6	(0.1)	11.6	(0.2)	51.6	(0.3)	36.0	(0.2)	0.3	(0.0)	0.0	c
Mexique	1.7	(0.1)	7.4	(0.3)	34.5	(0.8)	55.6	(0.9)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
Pays-Bas	0.2	(0.2)	2.7	(0.3)	46.2	(1.1)	50.5	(1.1)	0.5	(0.1)	0.0	c
Nouvelle-Zélande	0.0	c	0.0	c	0.0	(0.0)	5.9	(0.4)	88.8	(0.5)	5.3	(0.3)
Norvège	0.0	c	0.0	c	0.5	(0.1)	99.3	(0.2)	0.2	(0.1)	0.0	c
Pologne	1.0	(0.2)	4.5	(0.4)	93.6	(0.6)	0.9	(0.3)	0.0	c	0.0	c
Portugal	2.3	(0.3)	9.0	(0.8)	27.9	(1.6)	60.4	(2.2)	0.4	(0.1)	0.0	c
République slovaque	1.0	(0.2)	2.6	(0.3)	35.7	(1.4)	56.9	(1.6)	3.8	(0.8)	0.0	(0.0)
Slovénie	0.0	c	0.1	(0.1)	3.0	(0.7)	90.7	(0.7)	6.2	(0.2)	0.0	c
Espagne	0.1	(0.0)	9.9	(0.4)	26.5	(0.6)	63.4	(0.7)	0.0	(0.0)	0.0	c
Suède	0.1	(0.1)	3.2	(0.3)	95.1	(0.6)	1.6	(0.5)	0.0	c	0.0	c
Turquie	0.6	(0.1)	15.5	(0.9)	61.7	(1.3)	21.0	(1.1)	1.2	(0.5)	0.0	(0.0)
Royaume-Uni	0.7	(0.1)	3.5	(0.8)	25.2	(1.3)	66.6	(1.5)	3.8	(0.3)	0.2	(0.1)
États-Unis	0.0	c	0.0	c	0.0	c	1.2	(0.1)	98.0	(0.1)	0.8	(0.0)
Moyenne de l'OCDE	0.8	(0.1)	5.8	(0.1)	37.0	(0.2)	52.9	(0.2)	9.9	(0.1)	0.5	(0.0)
Partenaires												
Albanie	0.4	(0.1)	2.2	(0.3)	50.9	(2.0)	46.4	(2.0)	0.1	(0.0)	0.0	c
Argentine	4.7	(0.9)	12.9	(1.3)	20.4	(1.2)	57.8	(2.1)	4.3	(0.5)	0.0	c
Azerbaïdjan	0.6	(0.2)	5.3	(0.5)	49.4	(1.3)	44.3	(1.3)	0.4	(0.1)	0.0	c
Brésil	6.8	(0.4)	18.0	(0.7)	37.5	(0.8)	35.7	(0.8)	2.1	(0.1)	0.0	c
Bulgarie	1.5	(0.3)	6.1	(0.6)	88.7	(0.9)	3.8	(0.6)	0.0	c	0.0	c
Colombie	4.4	(0.5)	10.3	(0.7)	22.1	(0.8)	42.3	(1.0)	21.0	(1.0)	0.0	c
Croatie	0.0	c	0.2	(0.2)	77.5	(0.4)	22.3	(0.4)	0.0	c	0.0	c
Dubaï (EAU)	1.1	(0.1)	3.4	(0.1)	14.8	(0.4)	56.9	(0.5)	22.9	(0.4)	0.9	(0.1)
Hong-Kong (Chine)	1.7	(0.2)	7.2	(0.5)	25.2	(0.5)	65.9	(0.9)	0.1	(0.0)	0.0	c
Indonésie	1.5	(0.5)	6.5	(0.8)	46.0	(3.1)	40.5	(3.2)	5.0	(0.8)	0.5	(0.4)
Jordanie	0.1	(0.1)	1.3	(0.2)	7.0	(0.5)	91.6	(0.6)	0.0	c	0.0	c
Kazakhstan	0.4	(0.1)	6.4	(0.4)	73.3	(1.9)	19.7	(2.0)	0.1	(0.0)	0.0	c
Kirghizistan	0.2	(0.1)	7.9	(0.5)	71.4	(1.3)	19.8	(1.4)	0.7	(0.1)	0.0	c
Lettonie	2.7	(0.5)	15.5	(0.7)	79.4	(0.9)	2.4	(0.3)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
Liechtenstein	0.8	(0.5)	17.5	(1.1)	71.3	(0.8)	10.4	(1.0)	0.0	c	0.0	c
Lituanie	0.5	(0.1)	10.2	(0.9)	80.9	(0.8)	8.4	(0.6)	0.0	(0.0)	0.0	c
Macao (Chine)	6.7	(0.1)	19.2	(0.2)	34.9	(0.1)	38.7	(0.1)	0.5	(0.1)	0.0	c
Monténégro	0.0	c	2.5	(1.7)	82.7	(1.5)	14.8	(0.3)	0.0	c	0.0	c
Panama	2.9	(0.8)	10.6	(1.6)	30.6	(3.3)	49.8	(4.5)	6.1	(1.4)	0.0	c
Pérou	4.0	(0.4)	8.9	(0.6)	17.1	(0.7)	44.6	(1.1)	25.4	(0.8)	0.0	c
Qatar	1.7	(0.1)	3.6	(0.1)	13.5	(0.2)	62.6	(0.2)	18.2	(0.2)	0.4	(0.1)
Roumanie	0.0	c	7.2	(1.0)	88.6	(1.1)	4.3	(0.6)	0.0	c	0.0	c
Fédération de Russie	0.9	(0.2)	10.0	(0.7)	60.1	(1.8)	28.1	(1.6)	0.9	(0.2)	0.0	c
Serbie	0.2	(0.1)	2.1	(0.5)	96.0	(0.6)	1.7	(0.2)	0.0	c	0.0	c
Shanghai (Chine)	1.0	(0.2)	4.1	(0.4)	37.4	(0.8)	57.1	(0.9)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)
Singapour	1.0	(0.2)	2.6	(0.2)	34.7	(0.4)	61.6	(0.3)	0.0	c	0.0	(0.0)
Taipei chinois	0.0	c	0.1	(0.0)	34.4	(0.9)	65.5	(0.9)	0.0	(0.0)	0.0	c
Thaïlande	0.1	(0.0)	0.5	(0.1)	23.2	(1.1)	73.5	(1.1)	2.7	(0.4)	0.0	c
Trinité-et-Tobago	2.1	(0.2)	8.8	(0.4)	25.3	(0.4)	56.1	(0.4)	7.7	(0.3)	0.0	c
Tunisie	6.4	(0.4)	13.4	(0.6)	23.9	(0.9)	50.9	(1.4)	5.4	(0.4)	0.0	c
Uruguay	7.1	(0.8)	10.6	(0.6)	21.5	(0.8)	56.2	(1.1)	4.6	(0.4)	0.0	c



[Partie 1/2]

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

OCDE	Garçons – années d'études											
	7 ^e année		8 ^e année		9 ^e année		10 ^e année		11 ^e année		12 ^e année	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	0.0	c	0.1	(0.0)	13.1	(0.9)	69.6	(1.1)	17.1	(0.8)	0.1	(0.0)
Autriche	0.7	(0.2)	7.4	(1.2)	42.6	(1.3)	49.3	(1.3)	0.0	(0.0)	0.0	c
Belgique	0.6	(0.2)	6.4	(0.7)	34.6	(0.9)	57.3	(1.0)	1.1	(0.2)	0.0	(0.0)
Canada	0.0	(0.0)	1.4	(0.3)	14.6	(0.6)	82.9	(0.6)	1.1	(0.1)	0.0	(0.0)
Chili	1.3	(0.3)	4.9	(0.6)	23.2	(1.0)	65.9	(1.3)	4.7	(0.3)	0.0	c
République tchèque	0.7	(0.2)	4.5	(0.5)	52.5	(2.2)	42.3	(2.4)	0.0	c	0.0	c
Danemark	0.1	(0.0)	19.5	(0.9)	79.5	(1.0)	0.8	(0.3)	0.0	c	0.0	c
Estonie	2.4	(0.5)	27.0	(1.0)	69.6	(1.1)	1.0	(0.3)	0.0	c	0.0	c
Finlande	0.6	(0.2)	14.0	(0.8)	85.2	(0.8)	0.0	c	0.2	(0.1)	0.0	c
France	1.3	(0.9)	4.0	(0.6)	39.6	(1.5)	51.4	(1.9)	3.6	(0.8)	0.0	(0.0)
Allemagne	1.4	(0.3)	13.1	(0.7)	56.1	(1.0)	28.8	(0.9)	0.6	(0.1)	0.0	c
Grèce	0.5	(0.2)	1.9	(0.5)	6.2	(1.2)	91.4	(1.5)	0.0	c	0.0	c
Hongrie	3.2	(0.8)	9.3	(1.3)	68.8	(1.6)	18.7	(0.9)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Islande	0.0	c	0.0	c	0.0	c	98.7	(0.2)	1.3	(0.2)	0.0	c
Irlande	0.1	(0.0)	2.8	(0.5)	60.9	(1.3)	22.4	(1.5)	13.8	(1.4)	0.0	c
Israël	0.0	c	0.5	(0.2)	19.9	(1.1)	78.7	(1.2)	1.0	(0.4)	0.0	c
Italie	0.1	(0.1)	1.7	(0.4)	20.1	(0.6)	75.7	(0.7)	2.5	(0.3)	0.0	c
Japon	0.0	c	0.0	c	0.0	c	100.0	(0.0)	0.0	c	0.0	c
Corée	0.0	c	0.1	(0.1)	4.7	(1.3)	94.5	(1.4)	0.7	(0.2)	0.0	c
Luxembourg	0.8	(0.2)	12.5	(0.4)	52.4	(0.5)	34.0	(0.4)	0.3	(0.1)	0.0	c
Mexique	2.0	(0.2)	8.8	(0.5)	37.6	(0.9)	51.0	(0.9)	0.5	(0.2)	0.0	c
Pays-Bas	0.4	(0.3)	3.0	(0.4)	48.9	(1.3)	47.3	(1.3)	0.3	(0.1)	0.0	c
Nouvelle-Zélande	0.0	c	0.0	c	0.0	c	6.9	(0.5)	87.9	(0.6)	5.2	(0.5)
Norvège	0.0	c	0.0	c	0.5	(0.1)	99.2	(0.2)	0.3	(0.2)	0.0	c
Pologne	1.5	(0.3)	6.5	(0.6)	91.6	(0.7)	0.5	(0.2)	0.0	c	0.0	c
Portugal	3.4	(0.5)	10.5	(0.9)	30.9	(2.0)	54.9	(2.6)	0.4	(0.1)	0.0	c
République slovaque	1.4	(0.3)	3.7	(0.5)	40.1	(1.9)	51.6	(2.1)	3.3	(0.7)	0.0	c
Slovénie	0.0	c	0.1	(0.1)	4.0	(1.2)	91.1	(1.2)	4.7	(0.4)	0.0	c
Espagne	0.1	(0.0)	12.2	(0.6)	28.7	(0.8)	58.9	(0.9)	0.0	(0.0)	0.0	c
Suède	0.0	(0.0)	4.1	(0.4)	94.7	(0.6)	1.1	(0.3)	0.0	c	0.0	c
Suisse	0.8	(0.2)	18.0	(1.2)	60.7	(1.8)	19.4	(1.8)	1.0	(0.4)	0.1	(0.1)
Turquie	1.0	(0.2)	4.0	(0.9)	30.2	(1.4)	61.3	(1.7)	3.2	(0.3)	0.2	(0.1)
Royaume-Uni	0.0	c	0.0	c	0.0	c	1.3	(0.2)	98.0	(0.2)	0.7	(0.1)
États-Unis	0.0	c	0.1	(0.0)	13.2	(1.0)	68.6	(1.4)	17.9	(0.9)	0.1	(0.1)
Moyenne de l'OCDE	1.0	(0.1)	7.0	(0.1)	40.8	(0.2)	50.8	(0.2)	9.8	(0.1)	0.7	(0.0)
Partenaires												
Albanie	0.5	(0.2)	2.6	(0.4)	54.0	(2.0)	42.9	(2.1)	0.0	(0.0)	0.0	c
Argentine	5.9	(1.1)	15.4	(1.4)	22.7	(1.5)	52.5	(2.4)	3.5	(0.5)	0.0	c
Azerbaïdjan	0.6	(0.2)	4.7	(0.5)	47.8	(1.4)	46.5	(1.5)	0.3	(0.1)	0.0	c
Brésil	8.4	(0.6)	21.0	(0.9)	37.8	(0.8)	31.1	(0.9)	1.7	(0.2)	0.0	c
Bulgarie	2.0	(0.4)	7.4	(0.9)	86.9	(1.2)	3.7	(0.6)	0.0	c	0.0	c
Colombie	5.5	(0.9)	11.5	(0.9)	21.9	(1.1)	42.4	(1.4)	18.7	(1.2)	0.0	c
Croatie	0.0	c	0.1	(0.1)	79.1	(0.6)	20.7	(0.6)	0.0	c	0.0	c
Dubaï (EAU)	1.6	(0.2)	4.5	(0.3)	16.0	(0.6)	53.6	(0.7)	23.1	(0.6)	1.1	(0.2)
Hong-Kong (Chine)	1.9	(0.3)	7.3	(0.6)	26.6	(0.7)	64.1	(1.0)	0.1	(0.1)	0.0	c
Indonésie	1.8	(0.7)	8.2	(1.0)	49.3	(3.4)	36.2	(3.6)	4.0	(0.9)	0.5	(0.3)
Jordanie	0.1	(0.1)	1.2	(0.4)	7.5	(0.8)	91.2	(0.9)	0.0	c	0.0	c
Kazakhstan	0.5	(0.1)	7.1	(0.6)	75.2	(2.2)	17.2	(2.3)	0.1	(0.0)	0.0	c
Kirghizistan	0.2	(0.1)	8.9	(0.7)	72.9	(1.6)	17.4	(1.6)	0.5	(0.2)	0.0	c
Lettonie	3.6	(0.9)	19.9	(1.1)	74.7	(1.4)	1.6	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
Liechtenstein	1.1	(0.7)	19.7	(1.6)	68.9	(1.2)	10.3	(1.2)	0.0	c	0.0	c
Lituanie	0.6	(0.2)	12.3	(1.2)	80.0	(1.2)	7.2	(0.7)	0.0	c	0.0	c
Macao (Chine)	8.9	(0.2)	22.0	(0.2)	34.9	(0.2)	33.6	(0.2)	0.5	(0.1)	0.0	c
Monténégro	0.0	c	3.0	(2.0)	85.0	(1.8)	12.0	(0.4)	0.0	c	0.0	c
Panama	3.4	(1.1)	13.6	(2.5)	32.6	(4.4)	45.7	(5.5)	4.7	(1.8)	0.0	c
Pérou	4.9	(0.5)	11.2	(0.8)	18.8	(1.0)	42.3	(1.4)	22.9	(0.9)	0.0	c
Qatar	1.9	(0.1)	4.3	(0.2)	14.8	(0.3)	60.4	(0.3)	18.2	(0.2)	0.4	(0.1)
Roumanie	0.0	c	6.3	(1.1)	89.9	(1.3)	3.9	(0.7)	0.0	c	0.0	c
Fédération de Russie	1.4	(0.3)	10.4	(0.9)	61.2	(1.9)	26.3	(1.9)	0.8	(0.2)	0.0	c
Serbie	0.3	(0.1)	2.7	(0.7)	95.6	(0.8)	1.4	(0.2)	0.0	c	0.0	c
Shanghai (Chine)	1.2	(0.3)	5.1	(0.6)	38.8	(1.2)	54.7	(1.4)	0.2	(0.1)	0.0	c
Singapour	0.8	(0.2)	2.9	(0.3)	35.7	(0.6)	60.6	(0.5)	0.0	c	0.0	c
Taipei chinois	0.0	c	0.2	(0.1)	35.2	(1.5)	64.7	(1.5)	0.0	c	0.0	c
Thaïlande	0.2	(0.1)	0.8	(0.2)	26.3	(1.4)	70.5	(1.4)	2.2	(0.5)	0.0	c
Trinité-et-Tobago	2.7	(0.3)	10.7	(0.5)	28.4	(0.6)	51.0	(0.5)	7.1	(0.4)	0.0	c
Tunisie	8.9	(0.6)	16.8	(0.9)	24.4	(1.1)	45.3	(1.5)	4.7	(0.5)	0.0	c
Uruguay	9.1	(1.0)	12.0	(0.8)	24.9	(0.8)	50.4	(1.3)	3.6	(0.4)	0.0	c

[Partie 2/2]

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

OCDE	Filles – années d'études											
	7 ^e année		8 ^e année		9 ^e année		10 ^e année		11 ^e année		12 ^e année	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	0.0	(0.0)	0.1	(0.0)	7.9	(0.5)	72.0	(0.8)	20.0	(0.8)	0.1	(0.0)
Autriche	0.6	(0.4)	5.0	(1.2)	42.2	(1.4)	52.1	(1.5)	0.0	(0.0)	0.0	c
Belgique	0.3	(0.1)	4.5	(0.5)	29.3	(1.1)	64.5	(1.1)	1.3	(0.2)	0.0	(0.0)
Canada	0.0	(0.0)	1.0	(0.2)	12.5	(0.5)	85.3	(0.5)	1.1	(0.1)	0.0	(0.0)
Chili	0.7	(0.1)	2.9	(0.5)	17.7	(0.9)	73.0	(1.1)	5.6	(0.4)	0.0	(0.0)
République tchèque	0.3	(0.2)	3.1	(0.4)	44.8	(1.9)	51.8	(1.9)	0.0	c	0.0	c
Danemark	0.1	(0.0)	10.0	(0.7)	87.3	(0.9)	2.5	(0.8)	0.0	c	0.0	c
Estonie	0.9	(0.3)	20.8	(0.9)	75.4	(1.1)	2.7	(0.5)	0.2	(0.2)	0.0	c
Finlande	0.4	(0.1)	9.6	(0.6)	89.4	(0.6)	0.0	c	0.6	(0.2)	0.0	c
France	1.3	(0.9)	3.2	(0.9)	29.4	(1.5)	61.6	(1.7)	4.4	(0.8)	0.1	(0.1)
Allemagne	1.1	(0.2)	8.8	(0.6)	53.4	(1.1)	36.4	(1.1)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
Grèce	0.2	(0.2)	0.9	(0.5)	4.9	(0.7)	94.0	(0.9)	0.0	c	0.0	c
Hongrie	2.3	(0.7)	5.9	(1.1)	65.4	(1.6)	26.2	(1.2)	0.2	(0.1)	0.0	c
Islande	0.0	c	0.0	c	0.0	(0.1)	97.9	(0.2)	2.1	(0.2)	0.0	c
Irlande	0.1	(0.1)	2.0	(0.4)	57.3	(1.5)	25.7	(2.0)	15.1	(1.5)	0.0	c
Israël	0.0	c	0.1	(0.1)	15.9	(1.0)	83.8	(1.1)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
Italie	0.2	(0.1)	1.0	(0.2)	13.5	(0.6)	81.4	(0.7)	3.9	(0.3)	0.0	c
Japon	0.0	c	0.0	c	0.0	c	100.0	(0.0)	0.0	c	0.0	c
Corée	0.0	c	0.0	c	3.6	(1.0)	95.6	(1.0)	0.8	(0.1)	0.0	c
Luxembourg	0.4	(0.1)	10.6	(0.3)	50.8	(0.4)	38.0	(0.3)	0.2	(0.1)	0.0	c
Mexique	1.5	(0.2)	6.1	(0.4)	31.5	(0.9)	60.1	(1.0)	0.8	(0.3)	0.0	(0.0)
Pays-Bas	0.1	(0.1)	2.3	(0.4)	43.4	(1.4)	53.5	(1.3)	0.7	(0.2)	0.0	c
Nouvelle-Zélande	0.0	c	0.0	c	0.1	(0.1)	4.8	(0.5)	89.8	(0.6)	5.4	(0.5)
Norvège	0.0	c	0.0	c	0.4	(0.1)	99.4	(0.2)	0.1	(0.1)	0.0	c
Pologne	0.6	(0.2)	2.5	(0.3)	95.6	(0.7)	1.3	(0.6)	0.0	c	0.0	c
Portugal	1.4	(0.2)	7.7	(0.8)	25.1	(1.4)	65.4	(1.9)	0.4	(0.1)	0.0	c
République slovaque	0.7	(0.2)	1.5	(0.3)	31.4	(1.8)	62.1	(2.1)	4.3	(0.9)	0.0	(0.0)
Slovénie	0.0	c	0.0	c	1.9	(0.7)	90.3	(0.8)	7.8	(0.5)	0.0	c
Espagne	0.1	(0.1)	7.6	(0.4)	24.2	(0.7)	68.0	(0.8)	0.0	(0.0)	0.0	c
Suède	0.1	(0.1)	2.3	(0.3)	95.4	(0.7)	2.2	(0.7)	0.0	c	0.0	c
Suisse	0.4	(0.1)	12.9	(0.9)	62.6	(1.8)	22.7	(2.0)	1.4	(0.6)	0.0	c
Turquie	0.4	(0.2)	2.9	(0.8)	19.8	(1.3)	72.3	(1.6)	4.4	(0.4)	0.2	(0.1)
Royaume-Uni	0.0	c	0.0	c	0.0	c	1.0	(0.1)	98.1	(0.1)	0.9	(0.1)
États-Unis	0.0	c	0.2	(0.2)	8.5	(0.7)	68.4	(1.1)	22.8	(1.0)	0.1	(0.1)
Moyenne de l'OCDE	0.6	(0.1)	5.0	(0.1)	35.6	(0.2)	55.0	(0.2)	10.2	(0.1)	0.5	(0.0)
Partenaires												
Albanie	0.2	(0.1)	1.8	(0.4)	47.6	(2.3)	50.2	(2.3)	0.2	(0.1)	0.0	c
Argentine	3.6	(0.9)	10.7	(1.5)	18.4	(1.2)	62.3	(2.2)	4.9	(0.6)	0.0	c
Azerbaïdjan	0.6	(0.3)	5.8	(0.6)	51.0	(1.5)	42.1	(1.4)	0.4	(0.1)	0.0	c
Brésil	5.4	(0.4)	15.3	(0.6)	37.1	(0.9)	39.7	(0.9)	2.5	(0.2)	0.0	c
Bulgarie	0.9	(0.3)	4.6	(0.7)	90.6	(1.0)	3.9	(0.7)	0.0	c	0.0	c
Colombie	3.3	(0.4)	9.1	(0.8)	22.4	(1.0)	42.2	(1.1)	23.0	(1.1)	0.0	c
Croatie	0.0	c	0.2	(0.2)	75.8	(0.6)	24.1	(0.5)	0.0	c	0.0	c
Dubaï (EAU)	0.6	(0.1)	2.2	(0.2)	13.5	(0.5)	60.4	(0.6)	22.7	(0.7)	0.6	(0.1)
Hong-Kong (Chine)	1.5	(0.2)	7.1	(0.6)	23.5	(0.6)	67.9	(1.0)	0.0	c	0.0	c
Indonésie	1.2	(0.3)	4.9	(0.8)	42.7	(3.7)	44.6	(3.8)	6.0	(1.1)	0.6	(0.5)
Jordanie	0.1	(0.0)	1.3	(0.3)	6.5	(0.7)	92.1	(0.9)	0.0	c	0.0	c
Kazakhstan	0.4	(0.1)	5.7	(0.5)	71.5	(2.0)	22.3	(2.1)	0.2	(0.1)	0.0	c
Kirghizistan	0.1	(0.1)	7.1	(0.6)	69.9	(1.5)	22.0	(1.6)	0.9	(0.2)	0.0	c
Lettonie	1.7	(0.4)	11.2	(0.6)	83.9	(0.8)	3.1	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	c
Liechtenstein	0.6	(0.6)	15.0	(1.5)	74.0	(1.2)	10.4	(1.6)	0.0	c	0.0	c
Lituanie	0.3	(0.1)	8.1	(0.8)	81.9	(0.9)	9.6	(0.7)	0.0	(0.0)	0.0	c
Macao (Chine)	4.4	(0.1)	16.3	(0.2)	34.9	(0.2)	43.9	(0.2)	0.5	(0.1)	0.0	c
Monténégro	0.0	c	2.0	(1.4)	80.3	(1.3)	17.8	(0.4)	0.0	c	0.0	c
Panama	2.4	(0.6)	7.7	(1.1)	28.7	(3.0)	53.8	(4.0)	7.5	(1.6)	0.0	c
Pérou	3.2	(0.4)	6.5	(0.6)	15.4	(0.8)	47.0	(1.2)	27.9	(1.2)	0.0	c
Qatar	1.4	(0.1)	3.0	(0.1)	12.1	(0.2)	64.9	(0.2)	18.1	(0.2)	0.5	(0.1)
Roumanie	0.0	c	8.1	(1.5)	87.3	(1.5)	4.7	(0.6)	0.0	c	0.0	c
Fédération de Russie	0.5	(0.1)	9.7	(0.8)	59.0	(2.0)	29.8	(1.8)	1.0	(0.2)	0.0	c
Serbie	0.1	(0.1)	1.4	(0.5)	96.4	(0.6)	2.0	(0.2)	0.0	c	0.0	c
Shanghai (Chine)	0.8	(0.2)	3.0	(0.4)	36.1	(1.0)	59.5	(1.0)	0.6	(0.2)	0.0	(0.0)
Singapour	1.2	(0.2)	2.3	(0.3)	33.7	(0.5)	62.7	(0.4)	0.0	c	0.0	(0.0)
Taipei chinois	0.0	c	0.0	(0.0)	33.7	(1.5)	66.3	(1.5)	0.0	(0.0)	0.0	c
Thaïlande	0.0	c	0.3	(0.1)	20.9	(1.4)	75.8	(1.4)	3.0	(0.4)	0.0	c
Trinité-et-Tobago	1.5	(0.3)	6.9	(0.5)	22.3	(0.6)	61.0	(0.6)	8.3	(0.4)	0.0	c
Tunisie	4.2	(0.4)	10.3	(0.5)	23.4	(1.0)	56.1	(1.4)	6.0	(0.5)	0.0	c
Uruguay	5.4	(0.6)	9.4	(0.5)	18.5	(0.9)	61.4	(1.2)	5.4	(0.6)	0.0	c



Définition des établissements

Certains pays ont échantillonné des sous-groupes d'établissements, et non des établissements, ce qui peut biaiser l'estimation des composantes de la variance inter-établissements. En Autriche, en République tchèque, en Allemagne, en Hongrie, au Japon, en Roumanie et en Slovaquie, les établissements proposant plus d'un programme de cours ont été scindés en unités par programme. Aux Pays-Bas, les établissements des premier et deuxième cycles du secondaire ont été scindés en unités par cycle. En Belgique, les établissements comptant plusieurs implantations scolaires ont été échantillonnés par implantation en Communauté flamande, mais par unité administrative regroupant les implantations en Communauté française. En Australie, les établissements comptant plusieurs implantations scolaires ont été échantillonnés par implantation. En Argentine, en Croatie et à Dubaï (EAU), les établissements comptant plusieurs implantations scolaires ont été échantillonnés par localisation. En Espagne, dans le Pays basque, les établissements comptant plusieurs modèles linguistiques ont été scindés par modèle linguistique lors de l'échantillonnage.

Années d'études

Les élèves évalués lors du cycle PISA 2009 sont scolarisés dans différentes années d'études. Le tableau A2.4a présente le pourcentage d'élèves par année d'études et par pays ; le tableau A2.4b s'attache au pourcentage d'élèves par année d'études et par sexe au sein de chaque pays.

Scolarisation ou non des élèves argentins dans le système d'éducation traditionnel

La faible performance des élèves de 15 ans en Argentine est imputable, dans une certaine mesure, à la proportion relativement importante d'adolescents de 15 ans scolarisés dans des programmes ne relevant pas du système d'éducation traditionnel. Le tableau A2.5 indique la proportion d'élèves scolarisés ou non dans le système d'éducation traditionnel argentin, ainsi que leur performance lors du cycle PISA 2009.


Pourcentage d'élèves et scores moyens de ces derniers sur les échelles de compréhension de l'écrit, de culture mathématique et de culture scientifique, selon leur scolarisation ou non dans le système d'éducation traditionnel argentin

Tableau A2.5

	Pourcentage d'élèves		Score moyen					
			Compréhension de l'écrit		Culture mathématique		Culture scientifique	
	%	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
Élèves scolarisés dans le système d'éducation traditionnel ¹	60.9	2.2	439	5.1	421	4.8	439	4.9
Élèves scolarisés en dehors du système d'éducation traditionnel ²	39.1	2.2	335	8.0	337	6.7	341	8.3

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

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

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

ANNEXE A3 ERREURS TYPES, TESTS DE SIGNIFICATION ET COMPARAISONS DE SOUS-GROUPES

Les données statistiques présentées dans ce rapport correspondent à des estimations de la performance nationale réalisées sur la base d'échantillons d'élèves, et non à des valeurs qui auraient pu être calculées si tous les élèves de chaque pays avaient répondu à toutes les questions. Par conséquent, il importe de connaître le degré d'incertitude inhérent à ces estimations. Dans la présentation des résultats de l'enquête PISA, chaque estimation est associée à un degré d'incertitude exprimé sous la forme d'une erreur type. Le recours aux intervalles de confiance permet d'établir des inférences à propos des moyennes et des proportions d'une population d'une manière qui reflète l'incertitude associée aux estimations calculées sur la base d'échantillons. À partir d'une donnée statistique obtenue au moyen d'un échantillon et dans l'hypothèse d'une répartition normale, il est possible d'affirmer que le résultat correspondant à l'échelle de la population se situe dans l'intervalle de confiance dans 95 cas sur 100 de la même mesure dans différents échantillons prélevés dans la même population.

Très souvent, le lecteur s'intéresse principalement aux écarts entre différentes valeurs au sein d'un même pays (le score des élèves de sexe féminin et de sexe masculin, par exemple) ou entre plusieurs pays. Dans les tableaux et graphiques présentés dans ce rapport, les écarts sont déclarés statistiquement significatifs si des écarts de cette taille, plus petits ou plus grands, s'observent dans moins de 5 % des cas en l'absence d'écarts réels dans les valeurs correspondantes. De même, le risque de faire état d'un écart significatif en l'absence de corrélation entre deux valeurs est limité à 5 %.

Des tests de signification ont été réalisés pour évaluer la signification statistique des comparaisons présentées dans ce rapport.

Différences entre les sexes

La signification statistique des différences de performance ou d'indice qui ont été observées entre les sexes a été vérifiée. Les différences sont favorables aux élèves de sexe masculin lorsqu'elles sont positives et favorables aux élèves de sexe féminin lorsqu'elles sont négatives. En règle générale, les différences indiquées en gras dans les tableaux du présent volume sont statistiquement significatives à un niveau de confiance de 95 %.

Écarts de performance, d'indice ou d'échelle entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'enquête PISA

La signification statistique des différences de performance, d'indice ou d'échelle PISA entre le quartile supérieur et le quartile inférieur a été vérifiée. Les différences entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'échelle de compétence ou de l'indice à l'étude qui sont indiquées en gras sont statistiquement significatives à un niveau de confiance de 95 %.

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

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

Risque relatif ou probabilité accrue

Le risque relatif est une mesure de l'association entre un antécédent et un résultat. Le risque relatif est simplement le ratio de deux risques, à savoir le risque d'observer le résultat en présence de l'antécédent et le risque d'observer ce même résultat en l'absence de l'antécédent. Les conventions utilisées ci-après sont présentées ci-dessous, dans la figure A3.1.

■ Figure A3.1 ■

Abréviations utilisées dans un tableau à deux variables

P_{11}	P_{12}	$P_{1.}$
P_{21}	P_{22}	$P_{2.}$
$P_{.1}$	$P_{.2}$	$P_{..}$

Où $p_{..}$ est égal à $\frac{n_{..}}{n_{..}}$, $n_{..}$ étant le nombre total d'élèves. La valeur $p_{..}$ est donc égale à 1, tandis que $P_{i.}, P_{.j}$ représentent respectivement les probabilités marginales de chaque ligne et de chaque colonne. Les probabilités marginales sont égales aux fréquences marginales divisées par le nombre total d'élèves. Enfin, les valeurs P_{ij} représentent les probabilités de chaque cellule et sont égales au nombre d'observations dans une cellule donnée divisé par le nombre total d'observations.

Dans l'enquête PISA, les lignes représentent l'antécédent : la première correspond à la présence de l'antécédent et la deuxième, à l'absence de l'antécédent. Les colonnes représentent le résultat : la première correspond à la présence du résultat et la deuxième, à l'absence du résultat. Le risque relatif se calcule comme suit :

$$RR = \frac{(P_{11} / P_{1.})}{(P_{21} / P_{2.})}$$



Les chiffres indiqués en gras dans les tableaux de l'annexe B du présent rapport signifient qu'en termes statistiques, le risque relatif est significativement différent de 1 à un niveau de confiance de 95 %.

Écarts de performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit entre les établissements publics et les établissements privés

La signification statistique des écarts de performance entre les établissements publics et les établissements privés a été vérifiée. À cette fin, les établissements privés subventionnés par l'État et les établissements privés indépendants ont été analysés ensemble. Les différences sont favorables aux établissements publics lorsqu'elles sont positives et favorables aux établissements privés lorsqu'elles sont négatives. Les chiffres indiqués en gras dans les tableaux de l'annexe B du présent rapport signifient qu'en termes statistiques, les scores sont significativement différents à un niveau de confiance de 95 %.

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

La signification statistique des écarts de performance entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration a été vérifiée. À cette fin, les élèves de la première génération et les élèves de la deuxième génération ont été analysés ensemble. Les différences sont favorables aux élèves autochtones lorsqu'elles sont positives et favorables aux élèves issus de l'immigration lorsqu'elles sont négatives. Les chiffres indiqués en gras dans les tableaux de ce volume signifient qu'en termes statistiques, les scores sont significativement différents à un niveau de confiance de 95 %.

Différences des caractéristiques des élèves et des établissements selon la filière et le niveau d'enseignement, ainsi que le type d'établissement

La signification statistique des différences entre certaines caractéristiques des élèves et des établissements a été vérifiée entre les premier et deuxième cycles du secondaire, les filières générales et les filières professionnelles, et enfin, les établissements publics et les établissements privés. Pour la comparaison des premier et deuxième cycles du secondaire, les différences sont favorables au premier cycle du secondaire lorsqu'elles sont positives et favorables au deuxième cycle du secondaire lorsqu'elles sont négatives. Pour la comparaison des filières générales et des filières professionnelles, les différences sont favorables aux filières générales lorsqu'elles sont positives et favorables aux filières professionnelles lorsqu'elles sont négatives. Pour la comparaison entre les établissements publics et les établissements privés, les différences sont favorables aux établissements publics lorsqu'elles sont positives et favorables aux établissements privés lorsqu'elles sont négatives. À cette fin, les établissements privés subventionnés par l'État et les établissements privés indépendants ont été analysés ensemble. Les chiffres indiqués en gras dans les tableaux de l'annexe B du présent rapport signifient qu'en termes statistiques, les scores sont significativement différents à un niveau de confiance de 95 %.

ANNEXE A4 ASSURANCE QUALITÉ

Des procédures d'assurance qualité ont été appliquées tout au long du cycle PISA 2009, comme lors des cycles précédents.

Les pays ont reçu des versions sources équivalentes des instruments en anglais et en français pour assurer la qualité et l'équivalence linguistique des instruments d'évaluation PISA. Les pays dont la langue d'évaluation n'est ni l'anglais, ni le français, ont été priés de préparer et de concilier deux traductions indépendantes sur la base de ces deux versions sources. Des consignes précises de traduction et d'adaptation leur ont été fournies, notamment la procédure à suivre pour sélectionner et former les traducteurs. La traduction et le format des instruments d'évaluation (les items, les consignes de correction, les questionnaires et les guides) de chaque pays ont été vérifiés par des traducteurs spécialisés (dont la langue maternelle est la langue d'enseignement du pays concerné et qui en connaissent le système d'éducation) désignés par le Consortium PISA avant leur administration lors de l'essai de terrain et de la campagne d'évaluation définitive du cycle PISA 2009. Pour plus d'informations sur les procédures de traduction, il convient de consulter le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

L'évaluation a été mise en œuvre dans le respect de procédures normalisées. Le Consortium PISA a préparé des manuels détaillés expliquant le mode de mise en œuvre de l'évaluation, dans lesquels figuraient notamment des instructions précises concernant le travail des Coordinateurs scolaires et des scripts que les Administrateurs de test ont été priés de respecter durant les séances d'administration. Les propositions d'adaptation des procédures de mise en œuvre ou de modification du script de la séance d'administration ont été soumises au Consortium PISA pour approbation. Le Consortium PISA a ensuite vérifié la traduction et l'adaptation de ces documents réalisées par chaque pays.

Dans le but d'établir la crédibilité de l'enquête PISA en tant qu'étude valide et non biaisée, et d'assurer autant que faire se peut l'application de procédures uniformes lors de l'organisation des séances d'évaluation, les Administrateurs de test des pays participants ont été recrutés en fonction des critères suivants : il a été exigé que l'Administrateur de test ne soit pas le professeur de la langue d'évaluation, de mathématiques ou de sciences des élèves participant aux séances qu'il administrerait dans le cadre de l'enquête PISA ; il a été recommandé que l'Administrateur de test ne soit pas membre du personnel de l'un des établissements dans lequel il administrerait des séances d'évaluation dans le cadre de l'enquête PISA ; et il a été jugé préférable que l'Administrateur de test ne soit membre du personnel d'aucun des établissements constituant l'échantillon PISA. Les Administrateurs de test ont assisté en personne aux séances de formation organisées à leur intention par les pays participants.

Les pays participants ont été priés de veiller à ce que les Administrateurs de test préparent les séances d'évaluation en collaboration avec les Coordinateurs scolaires. La mission des Administrateurs de test consistait notamment : à mettre à jour les formulaires de suivi des élèves et la liste des élèves exclus ; à veiller à ce que les élèves répondent aux tests cognitifs dans le délai imparti (un délai supplémentaire étant autorisé pour le questionnaire « Élève ») ; à veiller à ce qu'aucun matériel d'évaluation ne soit distribué avant le début des deux parties de l'évaluation, d'une heure chacune ; à indiquer la participation des élèves sur le formulaire de suivi des élèves et à remplir le rapport de séance ; à veiller à ce que les instruments cognitifs ne soient ni photocopiés, ni consultés par le personnel de l'établissement avant la séance d'évaluation ; et à renvoyer le matériel au Centre national immédiatement après les séances d'évaluation.

Les Directeurs nationaux de projet ont été encouragés à organiser une séance de rattrapage si les élèves absents lors de la séance initiale représentaient plus de 15 % de l'échantillon PISA.

Les Moniteurs de contrôle de qualité du Consortium PISA se sont rendus dans tous les Centres nationaux pour vérifier les procédures de collecte de données. Enfin, les Moniteurs de contrôle de qualité du Consortium PISA ont visité un échantillon de 15 établissements au moment de l'évaluation. Pour plus d'informations à propos du déroulement des opérations sur le terrain, il convient de consulter le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

Des procédures de codage ont été élaborées pour garantir l'application cohérente et précise des consignes de correction exposées dans les guides PISA sur le déroulement des opérations. Les Directeurs nationaux de projet désireux de modifier ces procédures ont dû soumettre leurs propositions de modification au Consortium pour approbation. Des études de fidélité ont été réalisées pour analyser la cohérence du codage. Ces études sont décrites de manière plus détaillée ci-dessous.

Un logiciel spécialement conçu pour l'enquête PISA a facilité la saisie et le nettoyage des données, ainsi que la détection des erreurs pendant la saisie des données. Des sessions de formation ont été organisées pour familiariser les Directeurs nationaux de projet à ces procédures.

Le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître) décrit les résultats et les procédures d'assurance qualité de l'enquête PISA.

Les résultats de l'adjudication des données montrent que l'ensemble des pays et des économies participants au cycle PISA 2009 ont satisfait aux normes techniques de l'enquête PISA, bien que de sérieuses réserves aient été émises à l'encontre d'un pays.



L'analyse des données de l'Azerbaïdjan suggère que ce pays pourrait ne pas avoir entièrement satisfait aux normes techniques de l'enquête PISA en ce qui concerne les quatre aspects suivants : *i)* l'ordre de difficulté des groupes ne correspond pas aux expériences précédentes et l'ordre varie d'un carnet de test à l'autre ; *ii)* pour certains items, le pourcentage de réponses correctes est supérieur à celui obtenu par les pays les plus performants ; *iii)* la difficulté des groupes varie grandement d'un carnet de test à l'autre ; et *iv)* le codage des items en Azerbaïdjan reflète un niveau d'accord extrêmement élevé entre les différents codeurs, et l'on estime, pour certains items, qu'il est trop laxiste. Une enquête ultérieure sur les instruments de l'évaluation, les procédures d'administration des tests et le codage des réponses des élèves au niveau national n'a cependant mis en lumière aucun élément suffisamment probant pour conclure à des erreurs ou des violations systématiques des normes techniques de l'enquête PISA. Les données de l'Azerbaïdjan ont donc été incluses à la base de données internationale du cycle PISA 2009.

Lors de l'administration des épreuves du cycle PISA 2009 en Autriche, un conflit entre les syndicats d'enseignants et le ministre de l'Éducation a entraîné l'annonce du boycott des épreuves PISA qui a pris fin après la première semaine d'administration des tests. Ce boycott a contraint l'OCDE à exclure de la base de données les cas identifiables. Bien que, après exclusion de ces cas, la base de données autrichienne satisfasse aux normes techniques de l'enquête PISA 2009, le climat d'hostilité qui a entouré les évaluations a affecté les conditions d'administration de ces dernières et est susceptible d'avoir eu un impact négatif sur la motivation des élèves vis-à-vis des tests PISA. La comparabilité des données de PISA 2009 avec celles des cycles précédents ne pouvant ainsi pas être garantie, les données de l'Autriche ont été exclues des comparaisons tendancielles.

ANNEXE A5 REMARQUES TECHNIQUES SUR LES ANALYSES DU VOLUME IV

Remarques techniques sur les modèles multiniveau (modèles nationaux)

Le chapitre 2 présente des analyses, à l'échelle nationale et internationale, de la corrélation entre la performance et une série de variables relatives aux politiques et aux pratiques d'éducation. Ces analyses, qui se penchent sur la corrélation entre les caractéristiques de niveau Élève et Établissement d'une part, et la performance au sein de chaque système d'éducation d'autre part, ont recours à des modèles de régression à deux niveaux (niveau Élève et niveau Établissement). Ces modèles prennent en compte l'estimation de cinq **valeurs plausibles** de la performance de chaque élève sur l'échelle de compréhension de l'écrit. Des **poids d'échantillonnage** ont été appliqués tant au niveau Élève qu'au niveau Établissement. Chaque donnée manquante a reçu une valeur par **imputation multiple**. Les modèles ont été estimés à l'aide du logiciel Mplus® (Muthén et Muthén, 2007).

PISA rend compte de la performance des élèves par le biais de **valeurs plausibles**. Celles-ci visent à déduire des caractéristiques latentes continues à partir de variables discontinues ; par exemple, des capacités sous-jacentes sont déduites de scores à une évaluation donnée. Le risque que les estimations soient biaisées diminue si l'on évalue les capacités sous-jacentes par un test comportant relativement peu d'items. Pour obtenir les **valeurs plausibles**, on calcule de façon mathématique des **probabilités a posteriori** d'après les scores à une évaluation donnée. Cinq valeurs sont alors extraites de façon aléatoire des **probabilités a posteriori** avant d'être assignées à chaque élève. La *Base de données internationale de PISA* comporte cinq **valeurs plausibles** au sein de chaque échelle de performance. Pour davantage de détails sur les **valeurs plausibles** et leur utilisation, il convient de consulter le manuel d'analyse des données de PISA (*PISA Data Analysis Manual*, OCDE, 2009d).

Une **pondération** a été appliquée tant au niveau Élève qu'au niveau Établissement. Elle vise à ajuster les différences de probabilité inhérentes à la sélection d'élèves dans un échantillon. Ces différences dérivent de facteurs tant au niveau Établissement qu'au niveau Élève, car PISA procède à un échantillonnage à deux niveaux. Le poids d'échantillonnage d'un élève i scolarisé dans un établissement j résulte de deux pondérations de base : une **pondération de l'établissement** inverse à la probabilité qu'un établissement j soit inclus à l'échantillon, et une **pondération de l'élève** inverse à la probabilité qu'un élève i soit sélectionné dans un établissement j . Dans les faits, cette pondération est encore multipliée par d'autres facteurs, comme la non-participation et l'élimination des pondérations extrêmes de niveau Élève ou Établissement. Une description complète des méthodes de pondération est incluse au rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître). Pour l'analyse multiniveau, la **pondération finale des élèves** (W_{FSTUWT}) et la **pondération des établissements** (W_{FSCHWT}) sont utilisées dans le logiciel Mplus®. Par défaut, ce logiciel transfère ces pondérations aux facteurs de pondération intra-établissement (W_{ij}) et inter-établissements (W_j) via les formules suivantes, où n_j correspond au nombre d'élèves échantillonnés dans un établissement j et n correspond au nombre d'élèves échantillonnés dans un pays donné.

Pondération intra-établissement :

$$W_{ij} = (W_{FSTUWT}) \frac{n_j}{\sum_i (W_{FSTUWT}_{ij})}$$

Pondération inter-établissements :

$$W_j = (W_{FSCHWT}) \frac{n}{\sum_{i,j} W_{ij} (W_{FSCHWT}_j)}$$

L'**imputation multiple** remplace chaque valeur manquante par un ensemble de valeurs plausibles qui représentent l'incertitude quant à la valeur à imputer. Les multiples ensembles de données imputées sont analysés à l'aide de différentes procédures normalisées pour les données complètes dont les résultats sont ensuite associés. Chaque valeur manquante donne lieu au calcul de cinq valeurs imputées. Différentes méthodes peuvent être utilisées selon les données manquantes. Pour les données manquantes aux schémas arbitraires, il est possible de mettre en œuvre la **méthode MCMC (Monte Carlo Markov Chain)**, utilisée pour les analyses multiniveau de ce volume avec la procédure MI de SAS. L'**imputation multiple** est menée séparément pour chaque modèle et chaque pays, hormis pour le modèle contenant l'ensemble des variables (voir les tableaux IV.2.14a, IV.2.14b et IV.2.14c), dans lequel les données sont élaborées d'après les valeurs imputées à partir des modèles individuels. Parmi-ci ceux-ci, citons le modèle de l'environnement d'apprentissage ou encore le modèle de sélection et de regroupement des élèves. Lorsque des valeurs continues sont générées pour des variables discontinues manquantes, elles sont arrondies à la valeur discontinue la plus proche. Chacune des cinq valeurs plausibles est analysée via le logiciel Mplus® à l'aide de l'un des cinq ensembles de données imputées, associés en fonction de la variance entre les imputations.

Les estimations et les erreurs types ainsi obtenues tiennent compte de l'échantillonnage complexe de PISA, des **erreurs de mesure** de la performance en compréhension de l'écrit liées à l'utilisation des cinq valeurs plausibles et de l'incertitude inhérente à l'assignation de valeurs aux données manquantes par **imputation multiple**.

Le volume IV utilise ces **modèles multiniveau de régression** pour évaluer la corrélation entre les caractéristiques de quatre dimensions organisationnelles majeures des établissements et leur environnement d'apprentissage. Plus précisément, les cinq ensembles de modèles renvoient aux politiques sur la sélection et le regroupement des élèves (voir les tableaux IV.2.2b et IV.2.2c),



la gestion (voir les tableaux IV.2.4b et IV.2.4c), les mécanismes d'évaluation et de responsabilisation (voir les tableaux IV.2.9b et IV.2.9c), les ressources (voir les tableaux IV.2.12b et IV.2.12c) et l'environnement d'apprentissage (voir les tableaux IV.2.13b et IV.2.13c) des établissements. Un sixième modèle englobe toutes ces variables et leur ajoute celles liées aux habitudes de lecture des élèves. Ces dernières sont approfondies dans le volume III, *Apprendre à apprendre* (voir les tableaux IV.2.14b et IV.2.14c).

Pour chacune des six analyses nationales, deux modèles ont été estimés. Le premier modèle évalue la corrélation entre chaque groupe de variables et la performance en compréhension de l'écrit, abstraction faite des milieux socio-économique et démographique des élèves et des établissements ; le second évalue cette même corrélation compte tenu des milieux socio-économique et démographique des élèves et des établissements.

Il arrive qu'un modèle comportant de nombreuses variables ne converge pas, faute d'un nombre d'établissements suffisant pour correspondre aux nombreuses variables de niveau Établissement. Mplus® indique généralement les variables problématiques (par exemple en raison de la quasi-colinéarité avec d'autres variables). Suite à leur omission, le modèle converge effectivement. Ces variables sont désignées par un « c » dans les tableaux des résultats de la régression multiniveau. Les estimations présentées ne sont pas biaisées.

Par exemple, les estimations présentées dans le tableau IV.2.2b dérivent d'un **modèle de régression à deux niveaux** qui compte pour variables dépendantes cinq **valeurs plausibles** de la performance en compréhension de l'écrit, et pour variables indépendantes, les variables liées aux politiques de sélection et de regroupement des élèves (notamment la sélectivité des établissements, les établissements hautement susceptibles de transférer des élèves, les établissements regroupant les élèves par aptitude dans toutes les matières et le pourcentage d'élèves ayant redoublé). Les modèles sont pondérés tant au niveau Élève qu'au niveau Établissement. Si un élève ou un établissement donnés présentent une variable manquante, on leur assigne une valeur par imputation multiple. Les estimations du tableau IV.2.2c découlent d'un modèle analogue qui inclut également le sexe et l'origine des élèves, la langue parlée en famille, l'indice de statut économique, social et culturel sous forme de fonction linéaire et quadratique, ainsi que l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* moyen des établissements sous forme de fonction et localisation linéaires et quadratiques. Le tableau IV.2.2a présente la **décomposition de la variance** et la **variance expliquée**, qui dérivent des résultats de ces modèles.

Remarques techniques sur les modèles de régression nationaux à effets fixes

Les modèles de régression nationaux à effets fixes (voir les tableaux IV.2.3, IV.2.5, IV.2.6, IV.2.8 et IV.2.10) se révèlent particulièrement utiles pour évaluer les interactions entre les variables nationales et les variables de niveau Élève ou Établissement, par exemple la corrélation entre les politiques nationales de sélection (premier âge de sélection), ou la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance (voir le tableau IV.2.3). Ces modèles regroupent l'ensemble de l'échantillon et comprennent des indicateurs de **variables factices** pour chaque pays. Les **variables factices** absorbent toute différence entre les systèmes d'éducation : les estimations sont interprétées comme la corrélation d'un pays moyen. Les élèves sont pondérés de façon proportionnelle au sein de chaque pays/économie, de sorte que chaque système d'éducation fasse état du même nombre de cas pondérés lors de l'analyse. Les modèles sont élaborés à l'aide de **facteurs de pondération répétés** qui prennent en compte l'échantillonnage complexe de PISA.

Remarques techniques sur l'analyse de profil latent

La présente section décrit les méthodes utilisées dans le chapitre 3 pour regrouper les pays. Quatre analyses ont été menées, chacune visant à identifier des groupes de pays sur la base : des politiques et des pratiques des systèmes d'éducation sur la sélection et le regroupement des élèves dans les établissements et les classes ; de la gestion des systèmes d'éducation ; des politiques d'évaluation et de responsabilisation ; et enfin, de la forme que prennent les ressources consacrées à l'éducation, ainsi que de leur montant.

Méthode

L'un des principaux objectifs du présent rapport est de comprendre, en termes de politiques et pratiques de niveau Système, les points communs et les différences entre les différents pays. Chaque pays possède inévitablement ses propres politiques de sélection et de regroupement des élèves dans les établissements et les classes, sa hiérarchie de décideurs, ses politiques d'évaluation et de responsabilisation, et son budget consacré à l'éducation. L'**analyse de profil latent** vise à déterminer s'il est possible de regrouper avec fiabilité certains pays dans quelques catégories qui partagent un profil commun. Contrairement à l'analyse typologique traditionnelle, l'**analyse de profil latent** se fonde sur un modèle : elle donne ainsi l'opportunité d'évaluer avec rigueur la validité des catégories de profil latent.

L'**analyse de profil latent** présuppose que la répartition de la population des variables observées est composée de plusieurs répartitions normales. Ainsi, chaque variable y_j avec les paramètres de modèle, peut être représentée comme un mélange pondéré de catégories K (K étant défini par l'analyste selon la théorie), bien qu'on puisse également procéder à des études préliminaires du nombre de profils latents. La répartition de chaque catégorie est définie par un vecteur moyen et un vecteur de covariance (Pastor *et al.*, 2007).

Dans le rapport, l'**analyse de profil latent** utilise des *variables latentes nominales multiples*. Ce modèle présuppose l'existence de plusieurs dimensions, c'est-à-dire de variables latentes, lors du regroupement des pays. L'**analyse de profil latent** se fondant sur un modèle, plusieurs dimensions ont été envisagées d'après des études antérieures ou des modèles créés par des chercheurs. En comparaison à une variable latente nominale, cette méthode permet d'extraire davantage de groupes des 34 pays de l'OCDE analysés.

La figure A5.1 illustre un modèle à deux variables latentes nominales, c'est-à-dire un modèle à deux dimensions. Dans la figure A5.1, C1, la première dimension, c'est-à-dire la variable latente nominale, possède cinq variables ; C2, la seconde dimension, en possède deux. Leur moyenne ne peut varier qu'entre les catégories de chaque dimension. Une fois les pays répartis dans quelques catégories au sein de chaque dimension, celles-ci sont assignées en fonction de l'association des deux dimensions C1 et C2 : un modèle à deux dimensions, dont chacune produit deux catégories, génère quatre groupes. Les modèles sont évalués selon le **maximum de vraisemblance**, avec des erreurs types fiables. Le nombre de dimensions estimées est défini selon la théorie qui sous-tend les variables de classification ; le nombre de catégories à extraire de chaque dimension se fonde sur la théorie et la validité du modèle.

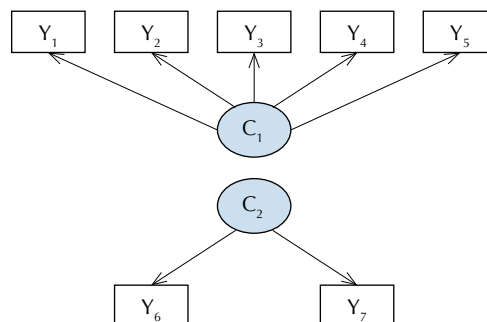
Dans la classification des systèmes d'éducation selon leurs politiques d'évaluation et de responsabilisation, deux dimensions, c'est-à-dire deux variables latentes, ont été identifiées. La première correspond aux évaluations ou aux résultats scolaires utilisés à des fins de références et d'information ; la seconde, aux évaluations ou aux résultats scolaires utilisés à des fins de prise de décisions. Chaque dimension produit deux catégories ; au vu des configurations permises par ces deux dimensions, quatre groupes ont été générés.

Des modèles ont été estimés pour les 34 pays de l'OCDE. Les données des établissements ne sont pas disponibles pour la France, le questionnaire sur les établissements n'y ayant pas été administré. Les pays et économies partenaires ont été regroupés dans chaque catégorie à l'aide des estimations sur les pays de l'OCDE. Une fois les estimations obtenues pour les 34 pays de l'OCDE, ces coefficients ont été appliqués aux pays et économies partenaires afin de déterminer leur validité au sein des catégories définies pour les pays de l'OCDE. Les statistiques validées pour les pays et économies partenaires à l'aide des estimations pour les pays de l'OCDE étaient globalement satisfaisantes, hormis l'**analyse de profil latent** sur la sélection et le regroupement des élèves dans des établissements et des classes (voir le tableau A5.1).

Le logiciel Mplus® a été utilisé pour les **analyses de profil latent**.

■ Figure A5.1 ■

Analyse de profil latent à deux variables latentes nominales



Données manquantes

Certaines informations sur les variables utilisées dans l'**analyse de profil latent** n'étaient pas disponibles pour l'ensemble de l'échantillon des systèmes d'éducation. Pour estimer les paramètres des modèles qui présentaient des données manquantes, la méthode fondée sur un modèle de données nominales et continues mis en place dans Mplus® a été utilisée. Les méthodes qui se fondent sur un modèle peuvent estimer des paramètres même en cas de données manquantes (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein et Köller, 2007). Plus précisément, Mplus® utilise l'**algorithme EM** (pour plus de détails, voir Dempster, Laird et Rubin, 1977) et présuppose que les données manquantes sont aléatoires. Ceci signifie que les valeurs manquantes d'une variable donnée ne dépendent pas de cette variable mais d'autres variables. Par exemple, si le « taux de redoublement » d'un système d'éducation donné présente des données manquantes, on présuppose que ce phénomène ne provient pas du taux de redoublement de l'établissement, mais d'autres variables évaluées au sein du système d'éducation (Schafer et Graham, 2002).

Modèles

Dans le chapitre 3, l'**analyse de profil latent** a été menée séparément sur les sections suivantes :

- Sélection et regroupement des élèves au sein d'établissements d'enseignement, d'années d'études et de programmes.
- Gestion des systèmes d'éducation.
- Politiques d'évaluation et de responsabilisation.
- Ressources consacrées à l'éducation.

Chaque analyse associait la théorie et la validité du modèle afin d'élaborer le modèle final présenté dans le présent rapport. Pour plus de détails sur les fondements de la sélection des variables et des dimensions appliquées lors de chaque analyse, se référer au chapitre 3.



Le modèle de « sélection et regroupement des élèves au sein d'établissements d'enseignement, d'années d'études et de programmes » comporte trois dimensions, également appelées variables latentes nominales : la sélection verticale, la sélection horizontale de niveau Système et la sélection horizontale de niveau Établissement. La première dimension, la sélection verticale, comporte deux variables : la proportion d'élèves n'ayant pas débuté l'enseignement primaire pendant l'intervalle de deux ans le plus fréquent dans leur pays ; et le taux moyen de redoublement. La deuxième dimension, la sélection horizontale de niveau Système, comporte trois variables : le nombre de programmes accessibles aux élèves de 15 ans, l'âge de la première sélection à ces programmes et la proportion d'établissements sélectifs au sein du système d'éducation. La troisième dimension, la sélection horizontale de niveau Établissement, comporte deux variables : la proportion d'établissements qui regroupent les élèves par aptitude dans toutes les matières, et la proportion d'établissements hautement susceptibles de transférer des élèves en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques. Étant donné la théorie et la validité du modèle, deux catégories ont été extraites pour la différenciation verticale et la différenciation horizontale de niveau Établissement. Trois catégories ont été extraites pour la différenciation horizontale de niveau Système. L'association de ces catégories a permis de répartir les systèmes d'éducation en 12 groupes ($2 \times 2 \times 3$).

Le modèle de la gestion des systèmes d'éducation comporte deux dimensions : l'autonomie des établissements et la concurrence entre ces derniers. L'autonomie des établissements comprend quatre variables qui évaluent l'autonomie des établissements dans le choix des programmes et des évaluations : la proportion d'établissements dont le chef d'établissement et/ou les enseignants d'une part, et l'autorité régionale ou locale de l'éducation ou l'autorité nationale de l'éducation d'autre part, possèdent une responsabilité importante dans la définition des politiques d'évaluation des élèves, le choix des manuels scolaires, la définition du contenu des cours et enfin, la définition du contenu pédagogique. La concurrence entre établissements évalue le degré de liberté des parents et des élèves quant au choix de l'établissement. Elle comporte deux variables : la proportion d'établissements en concurrence sur le même bassin scolaire et la proportion d'établissements privés. Selon la validité des différents modèles et la théorie, le modèle final définit deux catégories au sein de chaque dimension. Leur association génère quatre groupes (2×2) dans lesquels sont répartis les systèmes d'éducation.

Le modèle des pratiques d'évaluation et de responsabilisation des systèmes d'éducation comporte deux dimensions : les évaluations utilisées à des fins d'information et de référence, et les évaluations utilisées à des fins de prise de décisions. Les évaluations utilisées à des fins d'information et de référence comportent cinq variables : la proportion d'établissements qui informent les parents des résultats de leurs enfants en comparaison à des effectifs régionaux ou nationaux ; la proportion d'établissements qui utilisent les résultats scolaires à des fins de comparaison avec d'autres établissements ; la proportion d'établissements qui utilisent les résultats scolaires pour suivre leurs progrès d'une année sur l'autre ; la proportion d'établissements dont les résultats scolaires sont suivis par une instance administrative ; et la proportion d'établissements qui rendent leurs résultats publics. La seconde dimension, les évaluations utilisées à des fins de prise de décisions, comporte trois variables : la proportion d'établissements qui utilisent les résultats scolaires pour apporter des modifications au programme et aux méthodes d'enseignement ; la proportion d'établissements qui utilisent les résultats scolaires pour décider de l'affectation des ressources ; et enfin, la proportion d'établissements qui utilisent les résultats scolaires pour juger de l'efficacité des enseignants. Selon la validité des différents modèles et la théorie, le modèle final définit deux catégories au sein de chaque dimension. Leur association génère quatre groupes (2×2) dans lesquels sont répartis les systèmes d'éducation.


Le modèle des ressources consacrées aux systèmes d'éducation comporte deux dimensions : la forme que prennent les ressources consacrées à l'éducation, ainsi que leur montant. Le montant des ressources consacrées à l'éducation comporte une variable : les dépenses cumulées consacrées à l'éducation pour chaque élève de 6 à 15 ans. La forme que prennent les ressources comporte deux variables : la taille moyenne des classes à l'échelle nationale et le salaire des enseignants par rapport au PIB/habitant. Selon la validité des différents modèles et la théorie, le modèle final définit trois catégories au sein de la première dimension et deux catégories au sein de la seconde. Leur association génère six groupes potentiels (3×2) dans lesquels sont répartis les systèmes d'éducation. D'après les données observées, les pays n'ont toutefois été répartis que dans cinq des six groupes.

Indice d'entropie

Le tableau A5.1 présente les valeurs d'entropie de chaque **analyse de profil latent**. On mesure l'entropie sur une échelle de 0 à 1, la valeur 1 indiquant que les pays sont parfaitement classés. Les valeurs élevées indiquent une classification optimale des pays.

Tableau IV.A5.1 Valeurs d'entropie de chaque analyse de profil latent

	Sélection et regroupement des élèves	Gestion des systèmes d'éducation	Politiques d'évaluation et de responsabilisation	Ressources consacrées à l'éducation
Pays de l'OCDE	0.926	0.969	0.967	0.922
Pays partenaires	0.729	0.884	0.942	0.948

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367510>

Résultats

Les tableaux A5.2 à A5.5 présentent les valeurs utilisées pour estimer les analyses de profil latent et les groupes qui en découlent, dans lesquels a été classé chaque pays.

[Partie 1/1]

Données utilisées pour l'analyse de profil latent et la classe latente sur le « regroupement et la sélection des élèves dans des établissements d'enseignement, des années d'études et des programmes » pour chaque système d'éducation

Tableau A5.2

	Différenciation verticale		Différenciation horizontale de niveau Système			Différenciation horizontale de niveau Établissement		Classe latente
	Élèves dont l'âge de début de la scolarité obligatoire est différent de l'âge modal (ratio)	Élèves ayant déjà redoublé au moins une fois (%)	Premier âge de sélection	Nombre de types d'établissements et de programmes différents	Établissements sélectifs (ratio)	Établissements transférant des élèves en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques (ratio)	Établissements regroupant les élèves par aptitude dans toutes les matières (ratio)	
OCDE								
Australie	0.17	8.4	16	1	0.34	0.03	0.04	1
Autriche	0.05	12.6	10	4	0.61	0.52	0.06	9
Belgique	0.12	34.9	12	4	0.17	0.48	0.19	10
Canada	0.28	8.4	16	1	0.29	0.13	0.13	1
Chili	0.14	23.4	16	1	0.41	0.24	0.30	4
République tchèque	0.03	4.0	11	5	0.53	0.22	0.07	9
Danemark	0.09	4.4	16	1	0.05	0.06	0.06	1
Estonie	0.06	5.6	15	1	0.30	0.10	0.12	1
Finlande	0.01	2.8	16	1	0.04	0.02	0.01	1
France	w	w	w	w	w	w	w	w
Allemagne	0.04	21.4	10	4	0.72	0.24	0.11	10
Grèce	0.04	5.7	15	2	0.06	0.42	0.00	1
Hongrie	0.06	11.1	11	3	0.87	0.14	0.03	9
Islande	0.02	0.9	16	1	0.03	0.00	0.11	1
Irlande	0.08	12.0	15	4	0.24	0.01	0.09	5
Israël	0.07	7.5	15	2	0.55	0.23	0.23	5
Italie	0.06	16.0	14	3	0.42	0.20	0.14	5
Japon	0.00	c	15	2	0.88	0.08	0.11	5
Corée	0.00	c	14	3	0.51	0.06	0.04	5
Luxembourg	0.11	36.5	13	4	0.43	0.68	0.49	8
Mexique	0.11	21.5	15	3	0.41	0.33	0.16	6
Pays-Bas	0.15	26.7	12	7	0.88	0.15	0.44	12
Nouvelle-Zélande	0.07	5.1	16	1	0.27	0.03	0.05	1
Norvège	0.05	c	16	1	0.06	0.01	0.05	1
Pologne	0.00	5.3	16	1	0.17	0.08	0.04	1
Portugal	0.14	35.0	15	3	0.01	0.01	0.08	6
République slovaque	0.02	3.8	11	5	0.63	0.30	0.07	9
Slovénie	0.05	1.5	14	3	0.29	0.22	0.05	5
Espagne	0.09	35.3	16	1	0.03	0.07	0.07	2
Suède	0.09	4.6	16	1	0.04	0.03	0.09	1
Suisse	0.11	22.8	12	4	0.65	0.21	0.39	12
Turquie	0.09	13.0	11	3	0.44	0.35	0.28	11
Royaume-Uni	0.17	2.2	16	1	0.17	0.02	0.08	1
États-Unis	0.18	14.2	16	1	0.27	0.13	0.07	1
Partenaires								
Albanie	0.03	4.7	m	m	0.53	0.17	0.27	5
Argentine	0.11	33.8	15	3	0.21	0.15	0.28	2
Azerbaïdjan	0.07	1.7	15	2	0.64	0.15	0.24	5
Brésil	0.28	40.2	17	1	0.11	0.14	0.21	2
Bulgarie	0.05	5.6	13	3	0.76	0.35	0.19	11
Colombie	0.23	33.9	15	2	0.33	0.41	0.19	4
Croatie	0.02	2.8	15	5	0.94	0.18	0.21	9
Dubaï (EAU)	0.22	12.6	15	3	0.72	0.20	0.37	5
Hong-Kong (Chine)	0.17	15.6	15	2	0.84	0.12	0.11	5
Indonésie	0.12	18.0	15	1	0.71	0.41	0.20	7
Jordanie	0.09	6.6	16	1	0.35	0.46	0.46	3
Kazakhstan	0.04	1.7	m	m	0.36	0.13	0.36	1
Kirghizistan	0.08	4.3	15	4	0.61	0.38	0.19	7
Lettonie	0.05	11.1	16	1	0.25	0.15	0.10	1
Liechtenstein	0.07	21.5	11	3	0.80	0.00	0.04	9
Lituanie	0.06	3.9	15	2	0.14	0.07	0.15	1
Macao (Chine)	0.22	43.7	16	1	0.74	0.48	0.20	8
Monténégro	0.02	1.8	15	3	0.59	0.07	0.29	5
Panama	0.13	31.8	16	m	0.46	0.32	0.07	8
Pérou	0.20	28.1	m	m	0.23	0.27	0.33	4
Qatar	0.30	14.9	15	4	0.44	0.45	0.37	7
Roumanie	0.07	4.2	14	3	0.57	0.40	0.22	7
Fédération de Russie	0.05	3.2	15	3	0.23	0.14	0.38	1
Serbie	0.03	2.0	m	m	0.85	0.30	0.17	11
Shanghai (Chine)	0.19	7.5	14	4	0.57	0.15	0.13	5
Singapour	0.05	5.4	12	4	0.84	0.01	0.14	9
Taipei chinois	0.17	1.6	15	3	0.53	0.37	0.06	7
Thaïlande	0.05	3.5	15	2	0.70	0.10	0.19	5
Trinité-et-Tobago	0.20	28.8	11	4	0.61	0.14	0.15	10
Tunisie	0.05	43.2	16	1	0.21	0.26	0.03	2
Uruguay	0.09	38.0	12	1	0.10	0.09	0.12	2



[Partie 1/1]

Données utilisées pour l'analyse de profil latent et la classe latente

Tableau A5.3 sur la « gestion des systèmes d'éducation » pour chaque système d'éducation

	Autonomie des établissements dans le choix des programmes et des évaluations				Concurrence entre les établissements		Classe latente
	Définition des politiques d'évaluation des élèves (ratio)	Choix des manuels scolaires (ratio)	Choix du contenu des cours (ratio)	Choix du contenu pédagogique (ratio)	Établissements en concurrence dans le même bassin scolaire (ratio)	Établissements privés (ratio)	
OCDE							
Australie	0.98	1.00	0.86	0.99	0.96	0.39	4
Autriche	0.85	0.99	0.77	0.71	0.57	0.01	3
Belgique	0.96	0.99	0.74	0.87	0.95	w	4
Canada	0.90	0.89	0.62	0.97	0.85	0.06	3
Chili	0.94	0.93	0.65	0.84	0.79	0.53	4
République tchèque	1.00	0.99	0.99	0.99	0.84	0.03	3
Danemark	0.89	1.00	0.88	0.86	0.78	0.2	3
Estonie	0.97	0.98	0.97	0.98	0.81	0.03	3
Finlande	0.93	1.00	0.84	0.94	0.58	0.04	3
France	w	w	w	w	w	w	w
Allemagne	0.91	0.97	0.68	0.98	0.81	0.04	3
Grèce	0.32	0.15	0.04	0.12	0.6	0.03	1
Hongrie	1.00	1.00	0.85	0.71	0.8	0.12	3
Islande	0.99	0.97	0.87	0.90	0.51	0.01	3
Irlande	1.00	1.00	0.66	0.99	0.82	0.57	4
Israël	1.00	0.96	0.96	0.94	0.8	0.14	3
Italie	0.99	1.00	0.86	0.73	0.88	0.05	3
Japon	1.00	0.97	0.99	0.98	0.91	0.29	3
Corée	0.98	1.00	0.98	0.96	0.87	0.36	4
Luxembourg	0.42	0.93	0.80	0.79	0.77	0.13	3
Mexique	0.71	0.74	0.21	0.09	0.86	0.11	1
Pays-Bas	1.00	c	0.99	0.99	0.97	0.65	4
Nouvelle-Zélande	0.98	1.00	0.99	1.00	0.87	0.05	3
Norvège	0.73	0.99	0.70	0.56	0.4	0.01	3
Pologne	1.00	1.00	1.00	0.71	0.68	0.02	3
Portugal	0.72	1.00	0.08	0.14	0.79	0.14	1
République slovaque	0.97	0.95	0.95	0.99	0.94	0.09	3
Slovénie	0.95	0.99	0.94	0.80	0.49	0.03	3
Espagne	0.77	1.00	0.63	0.61	0.8	0.31	3
Suède	0.97	1.00	0.92	0.78	0.69	0.1	3
Suisse	0.84	0.80	0.62	0.73	0.38	0.06	3
Turquie	0.70	0.32	0.24	0.35	0.66	0.01	1
Royaume-Uni	1.00	1.00	0.98	1.00	0.89	0.06	3
États-Unis	0.87	0.90	0.82	0.96	0.79	0.08	3
Partenaires							
Albanie	0.67	0.99	0.43	0.47	0.68	0.11	1
Argentine	0.94	0.97	0.71	0.39	0.85	0.35	3
Azerbaïdjan	0.62	0.57	0.36	0.42	0.72	0	1
Bésil	0.74	0.98	0.60	0.35	0.82	0.08	3
Bulgarie	0.62	0.99	0.35	0.25	0.84	0.02	1
Colombie	0.61	0.96	0.92	0.77	0.87	0.16	3
Croatie	0.62	0.97	0.61	0.28	0.81	0.02	1
Dubaï (EAU)	0.87	0.73	0.74	0.75	0.9	0.69	4
Hong-Kong (Chine)	1.00	1.00	0.98	1.00	0.98	0.93	4
Indonésie	0.94	0.93	0.93	0.72	0.97	0.42	4
Jordanie	0.30	0.05	0.07	0.08	0.71	0.19	1
Kazakhstan	0.53	0.30	0.29	0.63	0.75	0.03	1
Kirghizistan	0.74	0.77	0.69	0.51	0.67	0.03	3
Lettonie	0.96	0.98	0.64	0.72	0.89	0.01	3
Liechtenstein	0.94	0.60	c	0.62	0.52	0.06	3
Lituanie	0.95	0.99	0.85	0.95	0.81	0	3
Macao (Chine)	c	c	1.00	0.96	1	0.96	4
Monténégro	0.72	0.35	0.39	0.56	0.37	0.01	1
Panama	0.66	0.78	0.64	0.49	0.71	0.17	3
Pérou	0.90	0.63	0.76	0.63	0.78	0.18	3
Qatar	0.63	0.53	0.40	0.52	0.64	0.22	1
Roumanie	0.78	0.99	0.80	0.71	0.83	0.01	3
Fédération de Russie	0.88	0.92	0.61	0.93	0.74	0	3
Serbie	0.93	0.77	0.43	0.13	0.79	0.01	1
Shanghai (Chine)	0.95	0.66	0.67	0.80	0.85	0.1	3
Singapour	0.98	0.97	0.82	0.96	0.97	0.02	3
Taipei chinois	0.92	1.00	0.97	0.93	0.95	0.33	4
Thaïlande	0.98	0.99	1.00	0.99	0.89	0.17	3
Trinité-et-Tobago	0.95	0.90	0.61	0.85	0.9	0.09	3
Tunisie	0.22	0.01	0.17	0.13	0.66	0.02	1
Uruguay	0.53	0.67	0.29	0.41	0.55	0.18	1

[Partie 1/1]

Données utilisées pour l'analyse de profil latent et la classe latente

Tableau A5.4 sur les « politiques d'évaluation et de responsabilisation » pour chaque système d'éducation

	Utilisation des évaluations ou des résultats scolaires à des fins de référence et d'information					Utilisation des évaluations ou des résultats scolaires à des fins de prise de décisions			Classe latente
	Information des parents en comparaison à des effectifs nationaux/régionaux (ratio)	Comparaison avec d'autres établissements (ratio)	Suivi temporel des progrès (ratio)	Publication des résultats scolaires (ratio)	Suivi des progrès par des instances administratives (ratio)	Prise de décisions sur les programmes (ratio)	Affectation des ressources (ratio)	Suivi des pratiques des enseignants (ratio)	
OCDE									
Australie	0.51	0.64	0.83	0.47	0.81	0.86	0.61	0.58	4
Autriche	0.09	0.26	0.49	0.06	0.49	0.63	0.16	0.82	1
Belgique	0.36	0.13	0.51	0.02	0.45	0.61	0.22	0.37	1
Canada	0.54	0.76	0.86	0.55	0.89	0.87	0.59	a	4
Chili	0.83	0.53	0.89	0.36	0.77	0.92	0.77	0.72	4
République tchèque	0.63	0.72	0.89	0.31	0.56	0.84	0.04	0.71	4
Danemark	0.46	0.36	0.35	0.45	0.57	0.85	0.36	0.41	2
Estonie	0.58	0.74	0.85	0.32	0.87	0.78	0.16	0.64	4
Finlande	0.39	0.53	0.53	0.03	0.43	0.56	0.05	0.18	1
France	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Allemagne	0.30	0.39	0.58	0.11	0.29	0.57	0.28	0.63	1
Grèce	0.25	0.30	0.62	0.31	0.55	0.47	0.04	0.27	1
Hongrie	0.46	0.73	0.87	0.33	0.50	0.65	0.13	0.64	3
Islande	0.39	0.56	0.92	0.23	0.75	0.92	0.01	0.52	4
Irlande	0.25	0.47	0.67	0.19	0.49	0.65	0.54	0.52	1
Israël	0.42	0.56	0.87	0.26	0.82	0.91	0.78	0.91	4
Italie	0.16	0.41	0.72	0.30	0.26	0.89	0.39	0.48	2
Japon	0.79	0.24	0.61	0.04	0.11	0.83	0.04	0.52	2
Corée	0.84	0.78	0.83	0.33	0.76	0.88	0.39	0.77	4
Luxembourg	0.38	0.58	0.40	0.37	0.74	0.60	0.33	0.49	1
Mexique	0.63	0.80	0.89	0.34	0.87	0.92	0.32	0.83	4
Pays-Bas	0.16	0.50	0.74	0.64	0.61	0.63	0.13	0.59	1
Nouvelle-Zélande	0.78	0.94	0.97	0.78	0.93	0.98	0.68	0.68	4
Norvège	0.81	0.73	0.82	0.58	0.73	0.70	0.16	0.40	3
Pologne	0.77	0.63	0.95	0.53	0.90	0.92	0.14	0.97	4
Portugal	0.46	0.54	0.89	0.30	0.69	0.80	0.55	0.50	4
République slovaque	0.58	0.73	0.86	0.63	0.86	0.86	0.11	0.76	4
Slovénie	0.43	0.62	0.92	0.36	0.69	0.75	0.15	0.41	3
Espagne	0.22	0.30	0.84	0.08	0.65	0.91	0.43	0.51	2
Suède	0.90	0.84	0.93	0.61	0.84	0.83	0.37	0.30	4
Suisse	0.29	0.43	0.41	0.03	0.33	0.50	0.24	0.23	1
Turquie	0.81	0.83	0.84	0.50	0.77	0.55	0.31	0.84	3
Royaume-Uni	0.70	0.92	0.97	0.80	0.94	0.93	0.58	0.85	4
États-Unis	0.88	0.97	0.98	0.89	0.96	0.98	0.72	0.81	4
Partenaires									
Albanie	0.51	0.88	1.00	0.34	0.81	0.89	0.79	0.97	4
Argentine	0.22	0.31	0.81	0.06	0.67	0.94	0.35	0.72	2
Azerbaïdjan	0.95	0.93	0.89	0.86	0.81	0.89	0.68	0.98	4
Brésil	0.57	0.83	0.95	0.32	0.82	0.92	0.73	0.67	4
Bulgarie	0.69	0.86	0.90	0.33	0.78	0.71	0.30	0.89	4
Colombie	0.88	0.67	0.95	0.28	0.79	0.93	0.58	0.65	4
Croatie	0.29	0.81	0.94	0.22	0.84	0.82	0.13	0.64	4
Dubaï (EAU)	0.58	0.65	0.93	0.47	0.89	0.92	0.75	0.87	4
Hong-Kong (Chine)	0.14	0.36	0.95	0.48	0.61	0.97	0.49	0.80	4
Indonésie	0.77	0.92	0.98	0.31	0.72	0.99	0.91	0.86	4
Jordanie	0.61	0.84	0.90	0.20	0.83	0.90	0.70	0.94	4
Kazakhstan	0.85	0.95	1.00	0.83	0.99	0.99	0.83	0.98	4
Kirghizistan	0.90	0.93	0.98	0.66	0.98	0.90	0.85	0.98	4
Lettonie	0.21	0.92	0.98	0.25	0.51	0.98	0.38	0.71	4
Liechtenstein	0.53	0.53	0.43	0.26	0.34	0.59	0.37	0.11	1
Lituanie	0.19	0.62	0.95	0.25	0.66	0.81	0.15	0.77	4
Macao (Chine)	0.01	0.24	0.78	0.14	0.39	1.00	0.38	0.67	2
Monténégro	0.39	0.47	0.55	0.76	0.98	0.57	0.24	0.63	3
Panama	0.51	0.43	0.77	0.06	0.78	0.74	0.51	0.59	4
Pérou	0.27	0.49	0.88	0.13	0.66	0.93	0.71	0.75	4
Qatar	0.84	0.73	0.90	0.61	0.86	0.90	0.62	0.89	4
Roumanie	0.81	0.92	0.97	0.62	0.75	0.92	0.66	0.92	4
Fédération de Russie	0.84	0.98	0.99	0.76	0.99	1.00	0.65	0.99	4
Serbie	0.47	0.63	0.96	0.56	0.84	0.79	0.19	0.59	4
Shanghai (Chine)	0.47	0.69	0.86	0.01	0.68	0.97	0.34	0.83	4
Singapour	0.72	0.95	0.99	0.61	0.98	0.97	0.85	0.99	4
Taipei chinois	0.31	0.57	0.73	0.19	0.34	0.98	0.26	0.72	2
Thaïlande	0.64	0.87	0.97	0.64	0.87	0.98	0.78	0.87	4
Trinité-et-Tobago	0.42	0.33	0.90	0.11	0.72	0.92	0.46	0.79	4
Tunisie	0.53	0.90	0.95	0.07	0.82	0.52	0.59	0.86	3
Uruguay	0.16	0.20	0.84	0.07	0.62	0.82	0.45	0.32	2




[Partie 1/1]

Données utilisées pour l'analyse de profil latent et la classe latente


Tableau A5.5 sur les « ressources consacrées à l'éducation » pour chaque système d'éducation

	Affectation des ressources		Montant des ressources	Classe latente
	Salaire des enseignants par rapport au PIB/habitant : moyenne pondérée des enseignants des premier et second cycles du secondaire (ratio)	Taille moyenne des classes de la langue d'enseignement	Dépenses cumulées des établissements d'enseignement par élève âgé de 6 à 15 ans	
OCDE				
Australie				
Autriche	1.13	20.8	9.78	3
Belgique	1.45	18.5	8.01	3
Canada	m	25.1	8.05	3
Chili	m	36.5	2.36	2
République tchèque	0.94	24.0	4.48	1
Danemark	1.16	19.4	8.76	3
Estonie	m	22.5	4.30	1
Finlande	1.15	19.2	7.14	3
France	1.05	26.9	7.47	3
Allemagne	1.69	24.8	6.33	3
Grèce	1.13	22.6	4.84	1
Hongrie	0.92	28.5	4.43	1
Islande	0.75	18.7	9.49	3
Irlande	1.26	22.9	7.59	3
Israël	0.82	28.5	5.33	1
Italie	1.13	20.9	7.73	3
Japon	1.44	37.1	7.77	4
Corée	2.01	35.9	6.11	4
Luxembourg	1.18	21.0	15.56	5
Mexique	m	34.7	2.12	2
Pays-Bas	1.35	23.7	8.04	3
Nouvelle-Zélande	1.42	24.2	4.86	1
Norvège	0.66	23.4	10.13	3
Pologne	0.96	22.5	4.00	1
Portugal	1.55	22.3	5.68	1
République slovaque	m	24.0	3.22	1
Slovénie	1.18	28.2	7.79	3
Espagne	1.49	21.8	7.41	3
Suède	0.92	21.0	8.28	3
Suisse	1.58	18.6	10.44	3
Turquie	m	26.8	1.27	1
Royaume-Uni	1.28	25.0	8.49	3
États-Unis	m	24.4	10.58	3
Partenaires				
Albanie	m	26.1	m	1
Argentine	m	28.1	m	1
Azerbaïdjan	m	18.6	m	1
Bésil	m	33.8	1.83	1
Bulgarie	1.00	22.4	m	1
Colombie	1.36	35.1	1.91	2
Croatie	0.38	26.2	3.46	1
Dubaï (EAU)	m	24.8	m	1
Hong-Kong (Chine)	2.34	35.6	m	2
Indonésie	m	34.2	m	2
Jordanie	m	32.3	m	2
Kazakhstan	m	22.5	m	1
Kirghizistan	1.02	22.1	0.30	1
Lettonie	m	19.4	m	1
Liechtenstein	m	16.2	m	1
Lituanie	m	22.7	m	1
Macao (Chine)	1.23	38.4	m	2
Monténégro	1.34	28.1	m	1
Panama	m	28.5	m	1
Pérou	0.97	28.9	m	1
Qatar	0.50	25.9	m	1
Roumanie	m	24.4	m	1
Fédération de Russie	m	21.1	1.75	1
Serbie	m	26.7	m	1
Shanghai (Chine)	1.74	39.0	4.21	2
Singapour	1.67	34.9	m	2
Taipei chinois	1.55	39.5	1.84	2
Thaïlande	2.19	37.7	4.63	2
Trinité-et-Tobago	m	28.1	m	1
Tunisie	m	28.3	m	1
Uruguay	m	25.6	m	1

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367510>

[Partie 1/1]
Tableau A5.6 Sources des données des variables utilisées lors des analyses de profil latent

Section	Variable		Source des données		
Sélection et regroupement des élèves au sein d'établissements d'enseignement, d'années d'études et de programmes	Différenciation verticale	Élèves n'ayant pas débuté la scolarité obligatoire à un âge modal	Tableau IV.3.1, 3 ^e à 7 ^e colonnes	(100 - les deux valeurs supérieures de la 3 ^e à la 7 ^e colonne)/100	
		Élèves ayant déjà redoublé au moins une fois	Tableau IV.3.1, 11 ^e colonne	11 ^e colonne/100	
	Différenciation horizontale de niveau Système	Âge de la première sélection	Tableau IV.3.2a, 4 ^e colonne		
		Nombre de types d'établissements et de programmes différents	Tableau IV.3.2a, 4 ^e colonne		
		Établissements sélectifs	Tableau IV.3.2b, 26 ^e colonne	(100 - 26 ^e colonne)/100	
	Différenciation horizontale de niveau Établissement	Établissements transférant les élèves en raison de faibles résultats, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques	Tableau IV.3.3a, 8 ^e colonne	8 ^e colonne/100	
		Établissements regroupant les élèves par aptitude dans toutes les matières	Tableau IV.3.4, 4 ^e colonne	4 ^e colonne/100	
	Gestion des systèmes d'éducation	Autonomie des établissements dans le choix des programmes et des évaluations	Définition des politiques d'évaluation des élèves	Figure IV.3.3b, 3 ^e colonne	3 ^e colonne/100
			Choix des manuels scolaires	Figure IV.3.3b, 6 ^e colonne	6 ^e colonne/100
			Définition du contenu des cours	Figure IV.3.3b, 9 ^e colonne	9 ^e colonne/100
Définition du contenu pédagogique			Figure IV.3.3b, 12 ^e colonne	12 ^e colonne/100	
Concurrence entre les établissements		Établissements en concurrence dans le même bassin scolaire	Tableau IV.3.8a, 4 ^e colonne	(100 - 4 ^e colonne)/100	
		Établissements privés	Tableau IV.3.9, 6 ^e et 10 ^e colonnes	(6 ^e colonne + 10 ^e colonne)/100	
Politiques d'évaluation et de responsabilisation	Utilisation des évaluations ou des résultats scolaires à des fins d'information et de référence	Communication des résultats aux parents (en comparaison à des effectifs nationaux/régionaux)	Tableau IV.3.14, 5 ^e colonne	5 ^e colonne/100	
		Comparaison avec d'autres établissements	Tableau IV.3.12, 10 ^e colonne	10 ^e colonne/100	
		Suivi temporel des progrès	Tableau IV.3.12, 6 ^e colonne	6 ^e colonne/100	
		Publication des résultats scolaires	Tableau IV.3.13, 2 ^e colonne	2 ^e colonne/100	
		Suivi des progrès par une instance administrative	Tableau IV.3.13, 6 ^e colonne	6 ^e colonne/100	
	Utilisation des évaluations ou des résultats scolaires à des fins de prise de décisions	Prise de décisions sur le programme	Tableau IV.3.12, 8 ^e colonne	8 ^e colonne/100	
		Affectation des ressources	Tableau IV.3.13, 5 ^e colonne	5 ^e colonne/100	
		Suivi des pratiques des enseignants	Tableau IV.3.15, 2 ^e colonne	2 ^e colonne/100	
Ressources consacrées à l'éducation	Affectation des ressources	Salaires des enseignants par rapport au PIB/habitant	Tableau IV.3.21a, 4 ^e et 5 ^e colonnes	La 4 ^e et la 5 ^e colonnes sont pondérées en fonction des effectifs nationaux d'élèves dans les premier et deuxième cycles du secondaire	
		Taille moyenne des classes de la langue d'enseignement	Tableau IV.3.22, 2 ^e colonne		
	Montant des ressources	Dépenses cumulées des établissements d'enseignement par élève âgé de 6 à 15 ans	Tableau IV.3.21b, 3 ^e colonne	3 ^e colonne/10000	

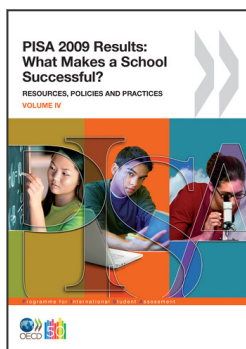
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367510>



ANNEXE A6

RÉSULTATS DES TESTS DU VOLUME IV

L'annexe A6 est disponible en ligne à l'adresse suivante : www.pisa.oecd.org.



Extrait de :

PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?

Resources, Policies and Practices (Volume IV)

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264091559-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2011), « Cadre technique », dans *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? : Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264091573-11-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.