



Annexe A

ANNEXE TECHNIQUE



PLAN D'ÉCHANTILLONNAGE ET PROCÉDURES DE PONDÉRATION POUR LA NOUVELLE ÉVALUATION PISA

L'échantillon de l'évaluation PISA-24 est représentatif des jeunes Canadiens qui étaient âgés de 15 ans en 2000. Pour que l'échantillon demeure représentatif, le coefficient de pondération d'échantillonnage initial de PISA-15 appliqué aux données doit être modifié afin de tenir compte de l'attrition dans l'EJET et du fait que seul un sous-échantillon des participants à l'EJET avait répondu à l'évaluation PISA-24.

Le point de départ pour la création des coefficients de pondération pour l'étude PISA-24 est le coefficient de pondération final du cycle 5 de l'EJET. Pour calculer le coefficient de pondération final de PISA-24, les ajustements suivants sont appliqués aux coefficients de pondération initiaux des résultats individuels au test PISA-24 :

- Ajustement pour le sous-échantillon de l'échantillon du cycle 5 de l'EJET

Pour la sélection de l'échantillon pour l'étude PISA-24, l'échantillon de participants du cycle 5 de l'EJET a été stratifié en 12 strates, et un échantillon a été prélevé au hasard dans chacune de ces strates. Pour ajuster les coefficients de pondération initiaux à cet échantillon, le coefficient de pondération initial de chaque unité échantillonnée de la strate « h » est multiplié par un facteur équivalant au nombre d'unités du cycle 5 dans la strate h (« Nh ») divisé par le nombre d'unités sélectionnées dans l'échantillon de la Réévaluation des compétences en compréhension de l'écrit dans la strate h (« nh »).
- Ajustement pour la non-réponse

Afin de procéder à un ajustement des coefficients de pondération pour la non-réponse à l'évaluation PISA-24, la régression logistique est utilisée pour estimer la probabilité prévue de réponse pour chaque unité de l'échantillon. Une modélisation est effectuée dans chaque région où les données le permettent (Atlantique, Québec, Ontario, Prairies et Colombie-Britannique). Afin de former les groupes de réponse au sein desquels les ajustements de coefficient de pondération doivent être apportés, le fichier de l'échantillon est classé selon la probabilité de réponse estimée dans chaque région. Il est ensuite divisé en déciles, pour donner dix groupes d'ajustement de réponse pour chacune des régions. Au sein de chaque groupe d'ajustement des réponses, le facteur de correction de non-réponse est calculé comme étant le rapport entre la somme des coefficients de pondération de toutes les unités sélectionnées dans l'échantillon de l'étude PISA-24 et la somme des coefficients de pondération de l'ensemble des unités répondantes de l'échantillon.
- Ajustement pour le calage par rapport aux totaux du cycle 5 liés au sexe

Pour aligner les estimations de l'étude PISA-24 avec celles du cycle 5 de l'EJET, un dernier ajustement de calage est effectué. Les coefficients de pondération de non-réponse sont ajustés de façon à ce que les coefficients de pondération du sondage atteignent le même total, par sexe, que ceux du cycle 5 pour toutes les unités de l'échantillon du cycle 5.

Le coefficient de pondération final de PISA-24 est le produit du coefficient de pondération initial multiplié par : 1) l'ajustement pour le sous-échantillon de l'échantillon du cycle 5 de l'EJET ; 2) l'ajustement pour la non-réponse ; et 3) l'ajustement de calage.

Les participants à l'étude PISA-24 étaient généralement issus de milieux socio-économiques plus favorisés que les participants à l'étude initiale PISA-15, mais la pondération de la population a été calculée par Statistique Canada afin d'ajuster la représentation de l'échantillon actuel à la population représentée par l'échantillon de PISA/EJET en 2000. L'étude actuelle utilise des données de tous les cycles de l'EJET, y compris les données initiales de l'étude PISA-15.

DESCRIPTION DES INDICES EXAMINÉS DANS LE PRÉSENT RAPPORT

Sentiment de maîtrise

Le concept de maîtrise – le sentiment de contrôler sa propre vie – a été mesuré à l'aide du questionnaire des élèves dans l'EJET, qui avait été distribué en même temps que celui de l'étude PISA-15 (Statistique Canada, 2005). Cette échelle est inspirée du concept de locus du contrôle externe, par opposition au locus du contrôle interne. Le sentiment de maîtrise peut être défini comme la mesure dans laquelle une personne s'estime chanceuse d'être en contrôle de sa propre vie au lieu d'être toujours soumise à des règles extérieures (Pearlin et Schooler, 1978). Les participants devaient indiquer leur degré d'accord avec les énoncés suivants : « je me sens souvent impuissant(e) face aux problèmes de la vie » ; « j'ai peu de contrôle sur les choses qui m'arrivent » ; « il y a peu de choses que je peux faire pour changer plusieurs des aspects importants de ma vie » ; « je n'ai vraiment aucun moyen de résoudre certains de mes problèmes » ; « il m'arrive parfois de me sentir mené(e) par le bout du nez » ; « je peux à peu près tout faire lorsque je le veux vraiment » ; et « ce qui arrivera dans le futur dépend surtout de moi ». L'échelle du sentiment de maîtrise a ensuite été élaborée en combinant leurs réponses.

Relations élèves-enseignants

Renseignements fournis par les élèves concernant leur degré d'accord avec les énoncés suivants : les élèves s'entendent bien avec la plupart des enseignants ; la plupart des enseignants s'intéressent au bien-être de leurs élèves ; la plupart des enseignants sont réellement à l'écoute de ce que les élèves ont à dire ; si les élèves ont besoin d'aide supplémentaire, les enseignants leur apporteront cette aide ; et la plupart des enseignants traitent les élèves de façon juste. Selon les réponses des élèves à la question ST30Q1-5 du questionnaire Élèves de l'évaluation PISA-15.



Insistance de l'école sur la réussite

Renseignements fournis par les élèves concernant la fréquence à laquelle les situations suivantes se produisent : l'enseignant veut que les élèves travaillent beaucoup ; l'enseignant dit aux élèves qu'ils pourraient faire mieux ; l'enseignant est mécontent lorsque les élèves rendent un travail négligé ; et l'enseignant dit aux élèves qu'ils ont beaucoup à apprendre. Selon les réponses des élèves aux questions ST26Q2-4 et ST26Q15 du questionnaire Éléves de l'évaluation PISA-15.

Soutien pédagogique familial

Renseignements fournis par les élèves concernant la fréquence à laquelle les parents ou les frères et sœurs les aident à faire leurs travaux scolaires. Selon les réponses des élèves à la question ST20Q01-3 du questionnaire Éléves de l'évaluation PISA-15.

Communication culturelle avec les parents

Renseignements fournis par les élèves concernant la fréquence à laquelle leurs parents ou tuteurs discutent avec eux d'enjeux politiques ou sociaux, de livres, de films ou d'émissions de télévision, et écoutent de la musique classique avec eux. Selon les réponses des élèves à la question ST19Q01-03 du questionnaire Éléves de l'évaluation PISA-15.

Nombre total d'heures d'école par année

Le temps d'enseignement pour les élèves de 15 ans qui fréquentent l'établissement d'enseignement dont est inféré le nombre d'heures d'école par année. Selon les réponses des chefs d'établissement à la question SC06Q01-3 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

Moral des enseignants

Le degré d'accord des chefs d'établissement avec les énoncés suivants : le moral des enseignants est très bon dans cette école ; les enseignants accomplissent leur travail avec enthousiasme ; les enseignants sont fiers de cette école ; et les enseignants attachent beaucoup d'importance à la réussite de leurs élèves. Selon les réponses des chefs d'établissement à la question SC20Q01-4 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

Pénurie d'enseignants

Le point de vue des chefs d'établissement quant à la mesure dans laquelle une pénurie d'enseignants ou l'incompétence de certains enseignants pouvait compromettre les apprentissages des élèves de 15 ans de manière générale et dans les cours de langue, de mathématiques et de sciences. Selon les réponses des chefs d'établissement à la question SC21Q01-4 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

Autonomie de l'établissement d'enseignement

Renseignements fournis par les chefs d'établissement concernant la principale entité responsable de l'administration, de la dotation, de la rémunération du personnel, de l'établissement des budgets, des admissions et du programme d'études. Un indice PISA de l'autonomie des établissements d'enseignement a été inféré du nombre de tâches qui ne relèvent pas de la responsabilité de l'établissement. Selon les réponses des chefs d'établissement à la question SC22Q01-12 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

Participation des enseignants à la prise de décisions

Un indice de l'autonomie des enseignants a été inféré du nombre de tâches qui, selon les chefs d'établissement, relèvent principalement de la responsabilité des enseignants. Selon les réponses des chefs d'établissement à la question SC22Q01-12 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

Comportement des élèves

Renseignements fournis par les chefs d'établissement quant à la mesure dans laquelle l'apprentissage des élèves de 15 ans pouvait être compromis dans leur établissement d'enseignement par les facteurs suivants : l'absentéisme des élèves ; la perturbation des cours par des élèves ; le fait que les élèves sèchent des cours ; le manque de respect des élèves à l'égard des enseignants ; la consommation d'alcool ou de drogues illicites ; et les élèves qui menacent ou brutalisent d'autres élèves. Selon les réponses des chefs d'établissement aux questions SC19Q02, 06, 09, 10, 13, 15 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

Comportement des enseignants

Renseignements fournis par les chefs d'établissement quant à la mesure dans laquelle l'apprentissage des élèves de 15 ans pouvait être compromis dans leur établissement d'enseignement par les facteurs suivants : le niveau trop bas des attentes des enseignants ; des relations médiocres entre élèves et enseignants ; les enseignants qui ne répondent pas aux besoins individuels des élèves ; l'absentéisme des enseignants ; la résistance du personnel au changement ; une sévérité excessive des enseignants à l'égard des élèves ; et le fait que les élèves ne sont pas encouragés à donner la pleine mesure de leurs capacités. Selon les réponses des chefs d'établissement aux questions SC19Q01, 03, 07, 08, 11, 14, 16 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.



Ressources matérielles

Renseignements fournis par les chefs d'établissement quant à la mesure dans laquelle l'apprentissage des élèves de 15 ans pouvait être compromis dans leur établissement d'enseignement par les éléments suivants : le manque de matériel pédagogique ; le manque de disponibilité d'ordinateurs à des fins pédagogiques ; le manque de matériel didactique à la bibliothèque ; le manque d'appareils multimédias destinés à l'enseignement ; l'équipement inadéquat dans les laboratoires de sciences ; et des installations inadéquates pour l'enseignement des beaux-arts. Selon les réponses des chefs d'établissement à la question SCQ04-09 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

Taille de l'établissement

Renseignements fournis par les chefs d'établissement sur le nombre de filles et de garçons inscrits dans leur établissement, le total des inscriptions et le pourcentage de filles. Selon les réponses des chefs d'établissement à la question SC02Q01-02 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

Nombre d'enseignants

Renseignements fournis par les chefs d'établissement sur le nombre d'enseignants à temps plein et à temps partiel. Selon les réponses des chefs d'établissement à la question SC14Q01 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

Pourcentage d'enseignants en langues

Le pourcentage d'enseignants en langues, à temps plein et à temps partiel. Selon les réponses des chefs d'établissement à la question SC14Q07-08 du questionnaire Établissements de l'évaluation PISA-15.

ERREUR DE MESURE ET RÉGRESSION VERS LA MOYENNE

Les résultats de PISA-24 donnent à penser que les personnes dont la capacité initiale en compréhension de l'écrit était plus faible, à l'âge de 15 ans, sont celles qui ont enregistré les gains les plus considérables par la suite. L'importance de cette constatation ne doit pas être passée sous silence, car elle laisse entendre que les désavantages auxquels de nombreux jeunes sont confrontés peuvent être surmontés au fil du temps. Toutefois, le problème de la régression vers la moyenne réduit la capacité de l'analyste d'observer convenablement cette relation. Dans la présente section, les chercheurs examinent de plus près la question de la convergence des compétences et les problèmes méthodologiques que pose l'estimation de l'accroissement des compétences à l'aide des résultats de PISA-24. Ils proposent ensuite une façon de traiter la régression vers la moyenne, qui est utilisée dans l'ensemble du rapport.

S'il est difficile de tirer des conclusions au sujet des changements individuels, c'est surtout en raison de l'imprécision avec laquelle les compétences en compréhension de l'écrit de chacun sont mesurées. Bien que de nombreux documents puissent être utilisés pour décrire avec précision ce que signifie le concept de « compréhension de l'écrit » dans l'évaluation PISA (OCDE, 2001), parce que celui-ci doit être mesuré par l'échantillonnage du comportement qui est simplement indicatif de sa présence, la façon dont il est mesuré restera toujours imprécise. Par conséquent, le score individuel obtenu à l'évaluation PISA-15 et celui obtenu à l'évaluation PISA-24 en 2009 doivent être considérés comme une indication imprécise des compétences réelles en compréhension de l'écrit à 15 ans et à 24 ans, ainsi que de l'accroissement de ces compétences durant les neuf années écoulées entre les deux études.

En général, la comparabilité des mesures au fil du temps, ou entre personnes, est rendue possible par l'augmentation du nombre d'observations (c'est-à-dire les questions de l'évaluation) et la similitude du mode de collecte des observations chez les individus comparés. Plusieurs facteurs ayant trait aux manières différentes de faire passer les évaluations dans la présente étude sont responsables de l'imprécision des scores obtenus, dont les suivants : la conception de livrets avec renouvellement dans PISA-15 augmente les différences entre les personnes, et le nombre relativement peu élevé de questions dans PISA-24 accroît l'influence relative des erreurs aléatoires sur les estimations des compétences. Ces deux facteurs augmentent l'erreur de mesure.

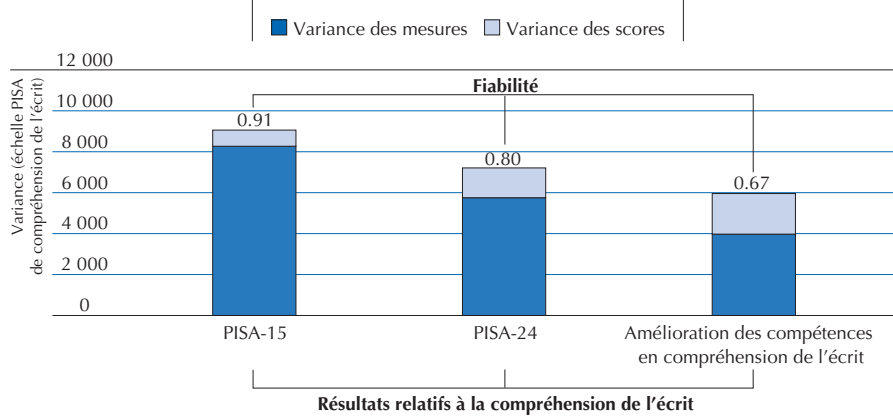
Puisque les mesures sont imprécises pour les deux périodes, la différence entre ces estimations (c'est-à-dire l'accroissement des compétences) est encore plus imprécise. Par exemple, l'erreur de mesure aléatoire peut se traduire par une surestimation à l'âge de 15 ans et une sous-estimation à l'âge de 24 ans, réduisant ainsi artificiellement le changement perçu dans les compétences en compréhension de l'écrit ou dans l'accroissement de ces dernières. L'inverse, c'est-à-dire une sous-estimation à l'âge de 15 ans et une surestimation à l'âge de 24 ans, est également possible. Il s'ensuit un éventail de différences de score possibles qui est plus grand que l'éventail de l'un ou l'autre des scores individuels.

La variance moyenne fournit une certaine indication de l'exactitude relative de chacun des trois résultats utilisés dans la présente étude : les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans, les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 24 ans et la variation de ces compétences entre les deux périodes. Une façon de prendre en compte l'erreur de mesure consiste à l'indiquer en pourcentage de la variation totale des compétences en compréhension de l'écrit entre individus, une statistique connue sous le nom de fiabilité. Puisqu'elle comporte la plus grosse erreur de mesure et la plus petite variation totale, l'estimation de l'importance du changement qui s'est produit est la moins fiable des trois estimations des compétences en compréhension de l'écrit. La fiabilité numérique de chaque résultat est présentée dans les barres de la figure A1. La valeur de 0.67 pour le changement indique qu'un tiers des variations individuelles de l'estimation du changement de la capacité sont attribuables au hasard.



■ Figure A.1 ■

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



Source : Cartwright, 2012.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932596612>

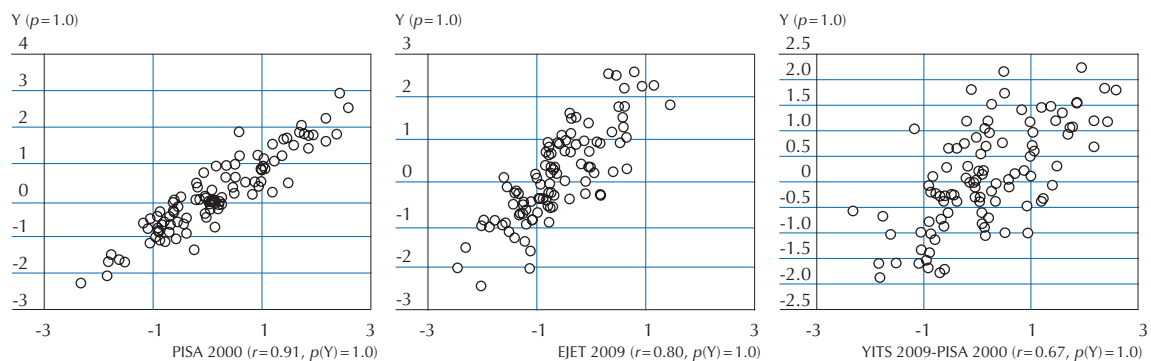
L'encadré A.1 explique plus en détail les répercussions de l'erreur de mesure sur la démarche analytique.

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

Sur le plan pratique, le plus faible niveau de fiabilité fait que les relations observées semblent plus faibles qu'elles ne le sont en réalité. Les trois graphiques de la figure A.2 illustrent des données simulées correspondant à des variables qui sont théoriquement parfaitement corrélées, mais dont une contient une erreur de mesure. Chaque graphique correspond à l'un des trois résultats en compréhension de l'écrit décrits dans la présente étude. De gauche à droite, au fur et à mesure que la fiabilité diminue, la relation observable entre les deux variables s'affaiblit, passant d'une tendance clairement linéaire ($r = 0.91$) à un vague nuage de valeurs ($r = 0.67$). Puisque la fiabilité plus faible diminue la corrélation maximale observable entre les deux variables, toute relation observée en présence d'une erreur de mesure peut être considérée comme une « limite inférieure » de la vraie magnitude de la relation. Conséquences pour la présente étude : de nombreuses relations sont découvertes en estimant les relations entre d'autres variables et ces trois résultats en compréhension de l'écrit. D'un point de vue mathématique, la quantification numérique de ces relations est forcément sous-estimée, de sorte que les mesures traditionnelles utilisées pour évaluer l'importance intrinsèque ne sont pas toujours applicables*.

■ Figure A.2 ■

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



Source : Cartwright, 2012.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932596612>

* Il existe des corrections connues pour atténuer l'effet de l'erreur de mesure, mais elles ne sont pertinentes que lorsque toutes les erreurs de mesure sont connues et que la statistique est un coefficient de corrélation ; pour les analyses effectuées dans le cadre de la présente étude, ou bien les ajustements seraient constants comme dans toutes les analyses comparables – aucun ajustement possible – ou bien les analyses ignoreraient les estimations de fiabilité pour les autres variables. Par souci de simplicité, aucune des estimations n'a été ajustée.

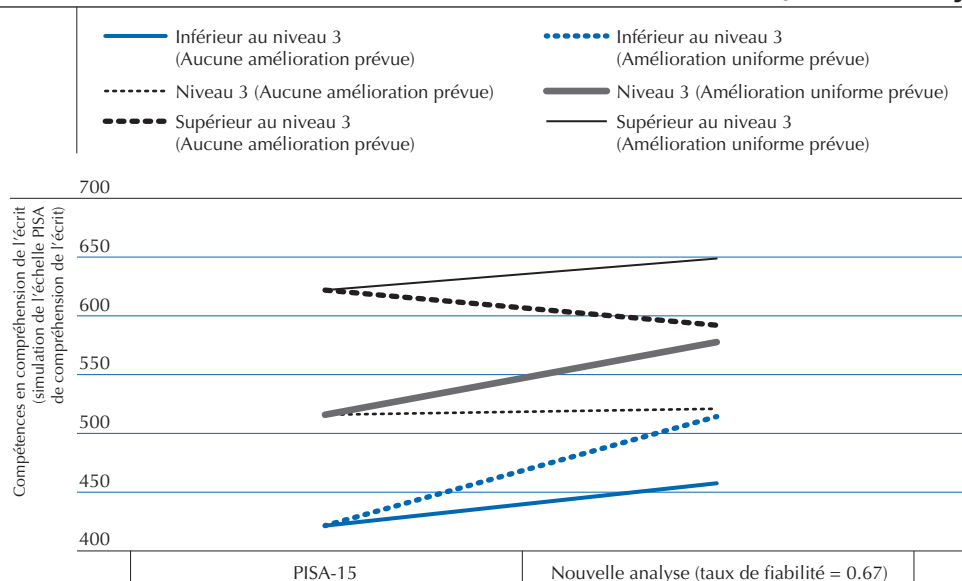
QUELLES SONT LES CONSÉQUENCES D'UNE ERREUR DE MESURE DANS LE CAS D'UNE NOUVELLE ÉVALUATION ?

Parce que l'erreur de mesure est aléatoire, si les compétences en compréhension de l'écrit d'une personne sont surestimées lors de la première évaluation, elles seront fort probablement sous-estimées lors de la deuxième évaluation. Cela signifie qu'une personne classée très au-dessous ou très au-dessus de la moyenne lors de la première évaluation tendra à se rapprocher de la moyenne lors de la seconde évaluation, un phénomène appelé « régression vers la moyenne ». En cas de changement systématique de la répartition entre les deux points dans le temps, comme une augmentation générale des scores, la régression se fera vers la nouvelle moyenne. Conséquence : l'erreur de mesure dans notre estimation de l'accroissement des compétences est en corrélation négative avec les scores sur l'échelle PISA à l'âge de 15 ans.


Parce que la régression vers la moyenne est un phénomène aléatoire, il n'est pas possible de déterminer dans quelle mesure le niveau de changement estimé des compétences en compréhension de l'écrit d'une personne est le produit d'une variation aléatoire par opposition à un vrai changement. Mais certaines attentes peuvent être projetées pour un groupe. À partir des premiers résultats de l'échantillon canadien de l'étude PISA-15, la régression vers la moyenne pour chacun des groupes (constitués en fonction de leurs compétences en compréhension de l'écrit) est illustrée à la figure A.3 en regard de deux hypothèses : 1) pas de changement systématique dans la répartition ; 2) changement uniforme de la répartition de sorte qu'elle correspond à la moyenne et à l'écart-type de l'échantillon de l'étude PISA-24. Dans les deux hypothèses, il y a convergence des moyennes de groupe à la seconde évaluation. À noter que dans l'hypothèse d'une amélioration systématique uniforme, parce que les trois groupes convergent vers une moyenne supérieure, l'amélioration du groupe le plus faible est artificiellement gonflée, et l'amélioration du groupe le plus fort est réduite (en l'absence d'erreur de mesure, les trois groupes auraient la même trajectoire d'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit). L'indice de confiance utilisé pour générer ces données aléatoires est 0.67, le même que celui utilisé pour évaluer l'évolution des compétences en compréhension de l'écrit dans la présente étude.

■ Figure A.3 ■

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



Source : Cartwright, 2012.

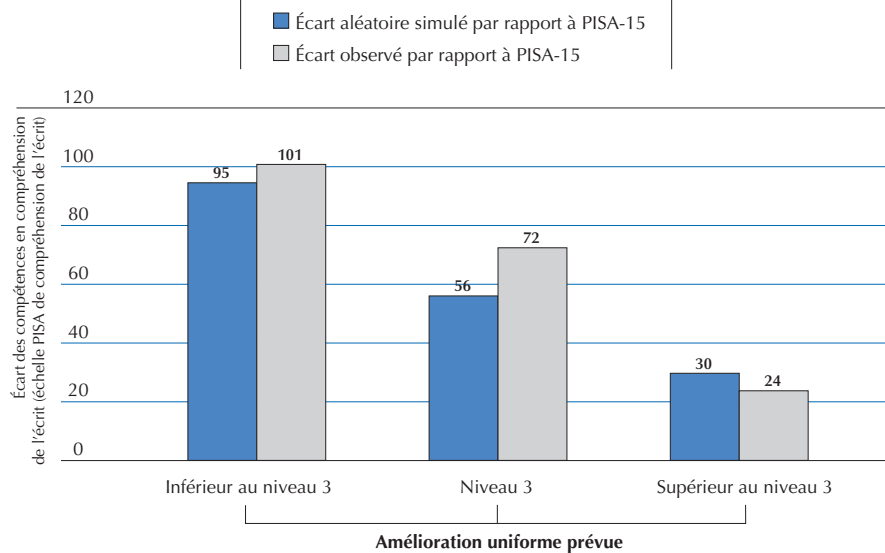
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932596612>

Dans la figure A.4, les changements observés entre PISA et PISA-24 sont comparés avec les données aléatoires simulées provenant de cet exemple. Les données simulées sont basées sur la présomption d'absence de relation entre la situation initiale et le degré de changement. Toutes les relations observées entre la situation initiale et le degré de changement ne sont que des artefacts de la régression vers la moyenne. Toutefois, l'ampleur des différences de groupe dans le scénario aléatoire est presque identique à celle relevée dans les données observées. Lorsqu'une amélioration uniforme est présumée et que la moyenne et l'écart-type de l'étude PISA-24 sont appliqués, le changement moyen simulé pour chaque groupe semble être à peu près de la même importance que le changement moyen observé dans les données réelles. Impossible d'en douter, il y a accroissement des compétences, mais les données ne confirment pas la conclusion que l'acquisition de compétences est beaucoup plus élevée ou moins élevée chez les jeunes dont les compétences initiales en compréhension de l'écrit, telles que mesurées par PISA-15, étaient supérieures ou inférieures.




■ Figure A.4 ■

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



Source : Cartwright, 2012.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932596612>

RÉGRESSION VERS LA MOYENNE ET CONVERGENCE DES COMPÉTENCES

Lors de l'interprétation de ces données, il faut garder à l'esprit que le hasard ou le caractère aléatoire ne signifie pas nécessairement « bruit » – il s'agit plutôt du rappel de la complexité qui n'est pas décrite dans un modèle statistique. Le schéma de régression dans les résultats émerge parce qu'il existe une variation réelle et significative dans les items utilisés pour évaluer les compétences en compréhension de l'écrit. Il existe différentes formes de lecture, et comme l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit n'est pas le même pour chacune d'elles, la mesure de l'accroissement des compétences reflète cette hétérogénéité. Cependant, en l'absence d'un plus grand nombre d'items propres à chacune de ces sous-composantes de la lecture, il n'est pas possible d'utiliser des sous-divisions plus précises des compétences tout en conservant la comparabilité avec l'étude PISA-15.

Alors, quelles sont les possibilités qui restent ? Outre les mises en garde concernant l'interprétation et l'analyse des résultats de PISA-24, en quoi la prise de conscience de ce phénomène peut-elle orienter la présente analyse ? Le niveau de compétences à l'âge de 15 ans demeure l'un des plus importants précurseurs des possibilités d'études et de carrière. L'un des principes fondamentaux de PISA-15 est que les connaissances et les compétences à l'âge de 15 ans sont des déterminants clés des autres choix faits au cours d'une vie. Il est donc essentiel que toute analyse des résultats en aval, en particulier au début de la vie adulte, prenne en considération le rôle des compétences à l'âge de 15 ans.

Afin de résoudre le conflit entre les besoins de l'analyse et les restrictions à l'égard des données, il est important de mentionner que le phénomène de la régression vers la moyenne est le fruit du hasard. Cela étant, cette régression devrait diminuer au fur et à mesure que s'atténue l'effet de l'erreur de mesure. Les résultats d'une seule observation comportent généralement davantage d'erreurs de mesure que les résultats moyens de plusieurs observations. Dans le contexte éducatif, les résultats scolaires sont la synthèse de dizaines ou de centaines d'observations formelles et informelles des compétences des élèves. Dans les données de PISA, plusieurs autres mesures des compétences initiales en compréhension de l'écrit sont disponibles et décrivent la performance des élèves dans leurs cours de langue à l'école. S'ils ne possèdent pas le niveau de précision et de comparabilité internationale des résultats de l'évaluation PISA, les résultats scolaires indiqués permettent de valider les effets de la situation initiale sur l'accroissement des compétences.

Les relations des rapports qualitatifs entre les résultats des cours de langue à l'école et l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit sont illustrées dans les figures 5.2 et 5.3. Le pourcentage d'élèves dans chaque catégorie est indiqué dans le tableau 5.1 de l'annexe B. Les descriptions qualitatives des notes par rapport à une note de passage, tout comme les résultats en pourcentage par groupe, révèlent des relations cohérentes avec des interprétations similaires à celles des regroupements par niveau de compétences dans les études PISA. Dans tous les cas, un niveau initial inférieur est associé à de plus grandes améliorations des compétences en compréhension de l'écrit.



Pour leurs analyses ultérieures exigeant la prise en compte des compétences à l'âge de 15 ans, les auteurs de la présente étude ont utilisé les résultats scolaires (faibles, moyens ou élevés) exprimés en pourcentage. Cette classification n'est peut-être pas aussi internationalement comparable que le sont les groupes constitués en fonction des compétences en compréhension de l'écrit sur l'échelle PISA, mais présente un double avantage : une plus grande stabilité à l'échelon individuel et des erreurs qui sont totalement indépendantes des erreurs de mesure dans les résultats des études PISA. Comme le montre la figure 5.3, cette classification est la plus faiblement associée aux changements dans les compétences en compréhension de l'écrit, laissant entrevoir l'influence la plus faible de la régression vers la moyenne. Les groupes de même taille facilitent aussi des comparaisons intéressantes.

RÉSUMÉ ET CONCLUSIONS

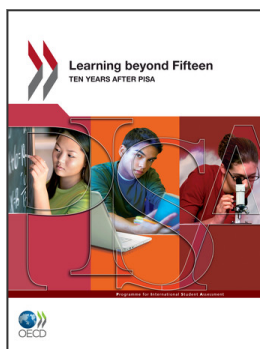
Le problème de l'erreur de mesure, commun à toutes les évaluations, est aggravé dans le cas d'une réévaluation, parce que les estimations de l'accroissement des compétences comprennent l'erreur des deux évaluations et parce que le phénomène de la régression vers la moyenne surestime l'amélioration chez les élèves peu performants en compréhension de l'écrit et la sous-estime chez les élèves très performants. La régression vers la moyenne a deux conséquences pour les questions posées dans le présent rapport. Premièrement, il faut évaluer si la convergence des compétences observée chez les jeunes, entre 15 et 24 ans, est réelle. Cependant, en utilisant les résultats scolaires des cours de langue des élèves comme mesure des compétences initiales en compréhension de l'écrit, la convergence des compétences est avérée ; les élèves moins performants en compréhension de l'écrit ont amélioré leurs compétences plus rapidement que les élèves plus performants, et ce quelle que soit la nature de la mesure des compétences initiales utilisée.

Deuxièmement, les compétences initiales sont fortement corrélées avec l'accroissement des compétences ainsi qu'avec bon nombre de comportements et de choix qui ont une incidence sur l'accroissement des compétences analysé. Par exemple, il serait intéressant de savoir si certains comportements associés à des scores élevés sur l'échelle PISA à 15 ans sont également associés à des améliorations des compétences en compréhension de l'écrit. Mais sans prise en compte de la situation initiale, il sera difficile d'établir clairement si le comportement en question est la cause de l'amélioration observée des compétences en compréhension de l'écrit ou si ce sont les compétences initiales qui en sont responsables. Par conséquent, au moment de déterminer dans quels cas le niveau initial de compétences des élèves est important, il faudra procéder à l'analyse des trois groupes d'élèves constitués en fonction de leurs compétences en compréhension de l'écrit, telles que mesurées par leurs résultats scolaires dans les cours de langue suivis à l'école.

DISPONIBILITÉ DES DONNÉES

Pour les projets de recherche validés, il est possible d'accéder aux fichiers de données par l'intermédiaire d'un Centre de données de recherche de Statistique Canada. Pour tout complément d'information sur cette procédure, veuillez contacter educationstats@statscan.gc.ca.

Pour tout complément d'information sur le cycle 5.5 de l'EJET : Réévaluation des compétences en lecture, veuillez consulter <http://www.statcan.gc.ca/cgi-bin/imdb/p2SV.pl?Function=getSurvey&SurvId=4435&SurvVer=2&Instald=17010&InstaVer=6&SDDS=4435&lang=en&db=imdb&adm=8&dis=2>.



Extrait de :
Learning beyond Fifteen
Ten Years after PISA

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264172104-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2012), « Annexe technique », dans *Learning beyond Fifteen : Ten Years after PISA*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264176980-11-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.