

# Résultats du PISA 2009 : Élèves en ligne

TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES  
ET PERFORMANCE

VOLUME VI



Programme international pour le suivi des acquis des élèves

# Résultats du PISA 2009 : Élèves en ligne

TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES ET PERFORMANCE  
(VOLUME VI)



Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.

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.

**Merci de citer cet ouvrage comme suit :**

OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Élèves en ligne : Technologies numériques et performance (Volume VI)*, PISA, Éditions OCDE.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264113015-fr>

ISBN 978-92-64-11300-8 (imprimé)

ISBN 978-92-64-11301-5 (PDF)

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

**Crédits photo :**

Getty Images © Ariel Skelley

Getty Images © Geostock

Getty Images © Jack Hollingsworth

Stocklib Image Bank © Yuri Arcurs

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : [www.oecd.org/editions/corrigenda](http://www.oecd.org/editions/corrigenda).

© OCDE 2011

---

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à [rights@oecd.org](mailto: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](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).

---



# Avant-propos

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

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

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

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

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

L'enquête PISA montre en particulier que de nombreux pays développés doivent s'attaquer au problème des performances médiocres pour faire en sorte que la plus grande partie possible de leur main-d'œuvre possède au moins le niveau de compétence requis pour contribuer à leur développement social et économique. Le coût social et économique important d'un rendement insuffisant de l'éducation dans les économies développées risque de ralentir fortement le développement économique dans les pays à hauts salaires. Il ressort également de



l'enquête PISA qu'un revenu national peu élevé ne va pas nécessairement de pair avec de piètres performances, un constat important pour les pays qui doivent accomplir davantage avec moins de moyens.

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

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

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

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

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

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

En troisième lieu, la qualité d'un système d'éducation repose prioritairement sur la qualité de ses enseignants et de ses chefs d'établissement, puisque le rendement des élèves est en fin de compte le fruit de ce qui se passe en classe. Les associations professionnelles et les gouvernements nationaux savent bien qu'ils doivent prendre



garde à la façon dont est constitué le vivier dans lequel ils recrutent et à leurs pratiques de sélection à la formation initiale des candidats à l'embauche, à l'encadrement des nouvelles recrues et à leur accompagnement lors de leur entrée en fonction, à la formation continue, à la structure du système de rémunération, à la façon dont ils récompensent les éléments les plus performants et dont ils améliorent les performances des éléments en difficulté, et à ce qu'ils prévoient pour amener les plus performants à prendre plus de responsabilités et améliorer leur statut. Parmi les systèmes d'éducation les plus performants, nombreux sont ceux qui ont abandonné des environnements bureaucratiques de direction pour adopter des structures dans lesquelles les personnels de première ligne ont nettement plus d'emprise sur l'affectation des ressources, le déploiement des ressources humaines et l'organisation du travail et ses procédures. Ces systèmes confèrent un pouvoir de décision relativement important à la direction et au corps enseignant des établissements à propos de l'affectation des ressources, une caractéristique dont ce rapport établit qu'elle est étroitement liée à la performance scolaire si elle va de pair avec des systèmes efficaces de responsabilisation. Ils offrent un environnement dans lequel les enseignants collaborent pour mettre en œuvre les pratiques qu'ils jugent efficaces, éprouvent sur le terrain les approches qu'ils conçoivent pour confirmer leur pertinence, et évaluent leurs collègues pour déterminer s'ils appliquent dans leur classe des pratiques dont l'efficacité est établie.

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

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

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

\*\*\*

Ce rapport est le fruit des efforts concertés des pays participant à l'enquête PISA, des experts et des institutions qui œuvrent au sein du Consortium PISA, et du Secrétariat de l'OCDE. Le présent volume a été rédigé par une équipe sous la direction de Juliette Mendelovits et en collaboration avec le Groupe d'experts PISA chargé de la compréhension de l'écrit et l'équipe PISA de l'OCDE, sous la direction d'Andreas Schleicher. Ont contribué à la rédaction du présent volume Alla Berezner, John Cresswell, Miyako Ikeda, Irwin Kirsch, Dominique Lafontaine, Tom Lumley, Christian Monseur, Johannes Naumann, Soojin Park et Jean-François Rouet, avec les conseils analytiques et les contributions éditoriales de Francesca Borgonovi, Michael Davidson, Maciej Jakubowski, Guillermo Montt, Oscar Valiente, Sophie Vaysettes, Élisabeth Villoutreix et Pablo Zoido, de l'équipe PISA de l'OCDE. Ont également contribué à ce volume Marilyn Achiron, Simone Bloem, Marika Boiron, Simon Breakspear,



Henry Braun, Nihad Bunar, Jude Cosgrove, Aletta Grisay, Tim Heemsoth, Donald Hirsch, David Kaplan, Henry Levin, Barry McCrae, Dara Ramalingam, Wolfgang Schnotz, Eduardo Vidal-Abarca et Allan Wigfield. La gestion administrative a été assurée par Juliet Evans et Diana Tramontano.

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

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

Intel Corporation a apporté sa généreuse contribution financière à la publication du présent volume.



**Angel Gurría**  
*Secrétaire général de l'OCDE*



# Table des matières

<b>SYNTHÈSE</b> .....	21
<b>INTRODUCTION AU PISA</b> .....	25
<b>GUIDE DU LECTEUR</b> .....	31
<b>CHAPITRE 1 CONTEXTE DE L'ÉVALUATION PISA DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE</b> .....	33
<b>De nouvelles technologies textuelles, de nouvelles formes de lecture</b> .....	34
▪ Différences dans la façon dont l'écrit est lu et utilisé.....	35
▪ Les nouvelles caractéristiques de l'écrit électronique.....	35
<b>L'impact de l'écrit électronique sur la compréhension de l'écrit</b> .....	38
▪ Quels aspects de la compréhension de l'écrit subissent-ils l'influence du support électronique ?.....	39
<b>Quelques difficultés liées à l'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique</b> .....	40
<b>Conclusions</b> .....	41
<b>CHAPITRE 2 LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE ET DE L'ÉCRIT SUR PAPIER</b> .....	43
<b>Compréhension de l'écrit électronique</b> .....	44
▪ Textes.....	44
▪ Processus cognitifs.....	46
▪ Situation.....	49
<b>Compte rendu des résultats du cycle PISA 2009 en compréhension de l'écrit électronique</b> .....	49
▪ Conception, analyse et mise à l'échelle des épreuves de compréhension de l'écrit électronique du cycle PISA 2009.....	49
<b>Performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique</b> .....	54
▪ Répartition des élèves entre les niveaux de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique.....	54
▪ Niveau moyen de compétence.....	56
▪ Variation de la performance selon le sexe sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique.....	58
<b>Similitudes et différences entre les épreuves de compréhension l'écrit électronique et de l'écrit sur papier</b> .....	59
<b>Exemples d'items de compréhension de l'écrit électronique tirés du cycle PISA 2009</b> .....	60
▪ JEVEUXAIDER.....	60
▪ ODORAT.....	66
▪ RECHERCHE D'EMPLOI.....	72
▪ Construct de compréhension de l'écrit et caractéristiques du cadre d'évaluation.....	78
▪ Conception des épreuves et caractéristiques opérationnelles.....	80

<b>Comparaison de la performance en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier</b> .....	82
■ Répartition des élèves entre les niveaux de compétence .....	82
■ Niveau moyen de compétence.....	84
■ Variation de la performance selon le sexe en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier .....	86
<b>Une échelle composite de compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier</b> .....	88
■ Répartition des élèves entre les niveaux de l'échelle composite de compréhension de l'écrit.....	89
■ Niveau moyen de compétence.....	93
■ Variation de la performance selon le sexe sur l'échelle composite de compréhension de l'écrit .....	93
<b>Conclusions</b> .....	96
<b>CHAPITRE 3 LA NAVIGATION DANS LES ÉPREUVES DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE LORS DU CYCLE PISA 2009</b> .....	99
<b>Tendances générales de la relation entre la navigation et la performance en compréhension de l'écrit sur papier et en compréhension de l'écrit électronique</b> .....	100
■ Pertinence des pages.....	101
■ Indicateurs utilisés pour décrire la navigation .....	102
■ Répartition nationale des indices de navigation .....	103
■ Relation entre la navigation, la compréhension de l'écrit électronique et la compréhension de l'écrit sur papier .....	107
■ Corrélation entre la navigation et la performance.....	108
■ Régression de la performance en compréhension de l'écrit électronique par rapport à la compréhension de l'écrit sur papier et à la navigation .....	108
■ Effets non linéaires de la navigation sur la performance en compréhension de l'écrit électronique .....	112
<b>Études de cas : le comportement de navigation des élèves dans des tâches sélectionnées de compréhension de l'écrit électronique</b> .....	113
■ Tâches analysées dans les études de cas .....	115
■ <i>JEVEUXAIDER</i> .....	117
■ <i>ODORAT</i> .....	127
■ <i>RECHERCHE D'EMPLOI</i> .....	131
<b>Conclusions</b> .....	135
<b>CHAPITRE 4 LES RELATIONS ENTRE LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE DES ÉLÈVES, LEUR MILIEU, LEUR DEGRÉ D'ENGAGEMENT DANS LA LECTURE ET LEURS STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE</b> .....	137
<b>Milieu familial</b> .....	138
■ Milieu socio-économique .....	138
■ Ascendance allochtone.....	142
■ Langue parlée en famille.....	142
■ Variation intra- et inter-établissements de la performance .....	142



<b>Attitudes et engagement des élèves</b> .....	142
▪ L'engagement dans la lecture et la performance en compréhension de l'écrit électronique .....	143
▪ Les élèves qui prennent plaisir à lire sont-ils de meilleurs lecteurs en ligne ? .....	146
▪ L'association entre la diversité des lectures des élèves sur papier et leur performance en compréhension de l'écrit électronique.....	148
▪ Pratiques de lecture en ligne .....	149
▪ Différences entre les sexes concernant les pratiques de lecture en ligne.....	150
▪ Pratiques de lecture en ligne et performance en compréhension de l'écrit électronique .....	150
<b>Stratégies de lecture</b> .....	153
▪ Connaissance de stratégies à appliquer pour comprendre et se remémorer l'information .....	153
▪ Connaissance de stratégies efficaces à appliquer pour résumer l'information .....	155
<b>Modèle explicatif de la relation entre la performance en compréhension de l'écrit électronique et les variables au niveau Élève</b> .....	155
▪ Statut professionnel des parents .....	155
▪ Niveau de formation des parents.....	155
▪ Bibliothèque familiale.....	156
▪ Patrimoine familial .....	156
▪ Ressources éducatives familiales.....	156
<b>Conclusions</b> .....	156
<b>CHAPITRE 5 LA MAÎTRISE DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION CHEZ LES ÉLÈVES</b> .....	159
<b>L'accès des élèves aux TIC</b> .....	160
▪ Le nombre d'élèves qui n'ont jamais utilisé d'ordinateur .....	162
▪ L'accès des élèves à un ordinateur et à l'Internet à domicile.....	163
▪ L'accès des élèves à l'informatique et à l'Internet à l'école.....	167
<b>Quels usages les élèves font-ils de l'informatique à domicile et à l'école ?</b> .....	174
▪ L'utilisation de l'informatique à domicile .....	174
▪ L'utilisation de l'informatique à l'école .....	180
<b>Les attitudes des élèves à l'égard de l'informatique et leur confiance en soi en informatique</b> .....	185
▪ Attitudes des élèves à l'égard de l'informatique.....	185
▪ Compétence technique des élèves et confiance en soi en informatique .....	186
<b>Conclusions</b> .....	193
<b>CHAPITRE 6 LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE ET LEUR UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION</b> .....	195
<b>Accessibilité et utilisation de l'informatique et performance des élèves</b> .....	196
▪ Accessibilité et utilisation de l'informatique à domicile.....	196
▪ Accessibilité et utilisation de l'informatique à l'école.....	197
<b>Performance et types d'utilisation de l'informatique</b> .....	198
▪ Performance et utilisation de l'informatique à domicile .....	198
▪ Performance et utilisation de l'informatique à l'école.....	205

<b>Analyse approfondie de la relation entre des activités informatiques sélectionnées et la performance en compréhension de l'écrit électronique</b> .....	207
▪ Utilisation de l'informatique à domicile .....	208
▪ Utilisation de l'informatique à l'école .....	210
▪ Navigation et utilisation de l'informatique à domicile et à l'école .....	211
<b>Confiance en soi des élèves en informatique</b> .....	215
▪ La performance des élèves et leur confiance en soi en informatique .....	215
▪ Confiance en soi des élèves en informatique et utilisation de l'informatique .....	217
<b>Conclusions</b> .....	217
<b>CHAPITRE 7 ASPECTS EN RAPPORT AVEC LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE</b> .....	221
<b>Variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit</b> .....	223
<b>Aspects socio-économiques</b> .....	224
▪ Le milieu socio-économique des élèves .....	224
▪ Le milieu socio-économique moyen des établissements .....	224
<b>Attitudes à l'égard de la lecture</b> .....	225
▪ Le plaisir de la lecture .....	225
▪ La diversité des lectures .....	225
<b>Utilisation de l'informatique</b> .....	225
▪ L'utilisation de l'informatique à domicile .....	225
▪ L'utilisation de l'informatique à l'école .....	226
<b>Activités de lecture en ligne</b> .....	226
▪ La recherche d'informations en ligne .....	226
▪ Les activités sociales en ligne .....	226
<b>Stratégies d'apprentissage</b> .....	226
▪ Connaissance des stratégies de compréhension et de remémoration de l'information .....	226
▪ Connaissances des stratégies efficaces de synthèse de l'information .....	227
<b>Sexe</b> .....	227
<b>Variation expliquée par le modèle</b> .....	227
<b>Conclusions</b> .....	228
<b>CONSÉQUENCES POUR L'ACTION PUBLIQUE</b> .....	231
<b>Aider les élèves à acquérir des compétences en compréhension de l'écrit électronique</b> .....	231
<b>Améliorer les piètres performances des garçons</b> .....	232
<b>Améliorer l'accès à l'informatique</b> .....	232
<b>Permettre une utilisation efficace des TIC à l'école</b> .....	233
<b>RÉFÉRENCES</b> .....	235
<b>ANNEXE A CADRE TECHNIQUE</b> .....	239
<b>Annexe A1a</b> Construction de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique et des indices dérivés des questionnaires Élèves, Établissements et TIC .....	240





<b>Annexe A1b</b> Construction des indices de navigation .....	251
<b>Annexe A2</b> La population cible, les échantillons et la définition des établissements dans l'enquête PISA .....	257
<b>Annexe A3</b> Erreurs types, tests de signification et comparaisons de sous-groupes .....	272
<b>Annexe A4</b> Assurance qualité des épreuves de compréhension de l'écrit électronique .....	274
<b>Annexe A5</b> Développement des instruments d'évaluation PISA en compréhension de l'écrit sur papier et en compréhension de l'écrit électronique .....	276
<b>Annexe A6</b> Tableaux montrant la relation entre les activités informatiques et la performance en compréhension de l'écrit sur papier, en culture mathématique et en culture scientifique .....	279
<b>ANNEXE B TABLEAUX DES RÉSULTATS</b> .....	281
<b>Annexe B1</b> Résultats des pays et des économies .....	282
<b>Annexe B2</b> Résultats des régions au sein des pays .....	411
<b>ANNEXE C DÉVELOPPEMENT ET MISE EN ŒUVRE DE PISA – UNE INITIATIVE CONCERTÉE</b> .....	415

## ENCADRÉS

Encadré VI.A Caractéristiques principales du cycle PISA 2009 .....	29
Encadré VI.3.1 Exemples d'indices de navigation .....	101
Encadré VI.3.2 Structure de la présentation des résultats .....	102
Encadré VI.4.1 Le cycle de l'engagement dans la lecture, des stratégies de lecture et de la performance en compréhension de l'écrit .....	144
Encadré VI.4.2 L'association entre l'engagement dans la lecture, la connaissance des stratégies de lecture et la performance en compréhension de l'écrit .....	145
Encadré VI.4.3 Interprétation des indices PISA .....	145
Encadré VI.4.4 La relation entre la lecture en ligne, la lecture sur papier et le plaisir de la lecture .....	154
Encadré VI.5.1 Méthode de collecte des données sur la maîtrise des TIC .....	161
Encadré VI.5.2 Indices retenus pour analyser la fréquence d'utilisation de l'informatique .....	174
Encadré VI.6.1 Nom des groupes d'élèves constitués en fonction de la fréquence d'utilisation de l'informatique .....	199
Encadré VI.6.2 Relation entre les activités sur ordinateur et la performance en compréhension de l'écrit sur papier, en mathématiques et en sciences .....	212
Encadré VI.6.3 Nom des groupes d'élèves : indice de confiance en soi en informatique .....	215

### Ce livre contient des...



# StatLinks



**Accédez aux fichiers Excel®  
à partir des livres imprimés !**

En bas à gauche des tableaux ou graphiques de cet ouvrage, vous trouverez des *StatLinks*.

Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il vous suffit de retranscrire dans votre navigateur Internet le lien commençant par : <http://dx.doi.org>.

Si vous lisez la version PDF de l'ouvrage, et que votre ordinateur est connecté à Internet, il vous suffit de cliquer sur le lien.

Les *StatLinks* sont de plus en plus répandus dans les publications de l'OCDE.

## FIGURES

Figure VI.A	Les pays et économies participant à l'enquête PISA .....	27
Figure VI.1.1	Comparaison de textes en version papier et en version électronique .....	36
Figure VI.2.1	Tâches de compréhension de l'écrit électronique par environnement .....	44
Figure VI.2.2	Tâches de compréhension de l'écrit électronique par format de texte.....	45
Figure VI.2.3	Tâches de compréhension de l'écrit électronique par type de texte.....	45
Figure VI.2.4	Tâches de compréhension de l'écrit électronique par aspect.....	46
Figure VI.2.5	Relation entre le traitement de l'information et la navigation dans les tâches de compréhension de l'écrit électronique	48
Figure VI.2.6	Tâches de compréhension de l'écrit électronique par situation.....	49
Figure VI.2.7	Relation entre le degré de difficulté des items et le niveau des élèves sur une échelle de compétence.....	50
Figure VI.2.8	Description succincte des quatre niveaux de compétence en compréhension de l'écrit électronique.....	51
Figure VI.2.9	Carte d'items du cycle PISA 2009 pour illustrer les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit électronique	53
Figure VI.2.10	Quel est le niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit électronique ? .....	54
Figure VI.2.11	Comparaison de la performance des pays en compréhension de l'écrit électronique.....	57
Figure VI.2.12	Classement des pays en compréhension de l'écrit électronique.....	57
Figure VI.2.13	Variation de la performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique entre les sexes.....	58
Figure VI.2.14	Quel est le niveau de compétence des garçons et des filles en compréhension de l'écrit électronique ? .....	59
Figure VI.2.15	Répartition des points de score entre les formats de textes des épreuves de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique.....	78
Figure VI.2.16	Répartition des points de score entre les types de textes des épreuves de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique.....	79
Figure VI.2.17	Répartition des points de score entre les aspects des épreuves de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique.....	80
Figure VI.2.18	Similitudes et différences entre les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique du cycle PISA 2009.....	80
Figure VI.2.19	Comparaison de la performance entre les échelles de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique	82
Figure VI.2.20	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence des échelles de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique.....	83
Figure VI.2.21	Comparaison de la performance moyenne en compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique.....	85
Figure VI.2.22	Classement des pays en compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier .....	86
Figure VI.2.23	Comparaison des écarts de performance entre les sexes entre les échelles de compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier.....	87
Figure VI.2.24	Alignement entre les niveaux de compétence décrits de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et de l'échelle composite de compréhension de l'écrit.....	89
Figure VI.2.25	Description succincte de l'échelle composite de compréhension de l'écrit (écrit électronique et écrit sur papier) .....	90
Figure VI.2.26	Quel est le niveau de compétence des élèves sur l'échelle composite de compréhension de l'écrit ? .....	91
Figure VI.2.27	Comparaison de la performance des pays sur l'échelle composite de compréhension de l'écrit.....	93
Figure VI.2.28	Classement des pays sur l'échelle composite de compréhension de l'écrit .....	94
Figure VI.2.29	Variation de la performance entre les sexes sur l'échelle composite de compréhension de l'écrit.....	94
Figure VI.2.30	Quel est le niveau de compétence des filles et des garçons sur l'échelle composite de compréhension de l'écrit ? .....	95
Figure VI.3.1	Illustration de la relation entre le nombre de consultations de pages pertinentes et la performance en compréhension de l'écrit électronique.....	103
Figure VI.3.2	Répartition du nombre de pages et de consultations de pages, tous pays de l'OCDE confondus.....	104
Figure VI.3.3	Relation entre le nombre de pages pertinentes consultées et la performance en compréhension de l'écrit électronique.....	104
Figure VI.3.4	Relation entre le nombre de consultations de pages pertinentes et la performance en compréhension de l'écrit électronique.....	105
Figure VI.3.5	Relation entre le nombre de consultations de pages et la performance en compréhension de l'écrit électronique .....	105
Figure VI.3.6	Relation entre l'écart type et le nombre moyen de pages pertinentes consultées .....	106
Figure VI.3.7	Relation entre l'écart type du nombre moyen de pages pertinentes consultées et la performance en compréhension de l'écrit électronique.....	107
Figure VI.3.8	Relation entre le nombre (normalisé) de consultations de pages pertinentes et la performance théorique en compréhension de l'écrit électronique (moyenne de l'OCDE).....	111



Figure VI.3.9	Description succincte des caractéristiques des tâches de compréhension de l'écrit électronique analysées dans cette section.....	116
Figure VI.3.10	Pages pertinentes pour l'exercice 4 de l'unité <i>JVEUXAIDER</i> .....	122
Figure VI.3.11	Comportements extrêmes des élèves dans l'exercice 4 de l'unité <i>JVEUXAIDER</i> .....	125
Figure VI.4.1	Intensité du gradient socio-économique et performance en compréhension de l'écrit.....	140
Figure VI.4.2	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'ascendance autochtone ou allochtone.....	141
Figure VI.4.3	Variation de la performance en compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier expliquée par les milieux socio-économiques des élèves et des établissements.....	143
Figure VI.4.4	Relation entre le plaisir de la lecture et la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique.....	147
Figure VI.4.5	Relation entre la diversité des lectures et la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique.....	148
Figure VI.4.6	Indice de recherche d'informations en ligne, selon le sexe.....	150
Figure VI.4.7	Indice d'activités sociales en ligne, selon le sexe.....	151
Figure VI.4.8	Relation entre la recherche d'informations en ligne et la performance en compréhension de l'écrit électronique.....	152
Figure VI.4.9	Relation entre les activités sociales en ligne et la performance en compréhension de l'écrit électronique.....	153
Figure VI.4.10	Modèle simple expliquant la performance en compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier (moyenne de l'OCDE-16).....	155
Figure VI.5.1	Pourcentage d'élèves ayant déclaré n'avoir jamais utilisé d'ordinateur, selon le milieu socio-économique.....	161
Figure VI.5.2	Pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'un ordinateur à domicile lors des cycles PISA 2000 et 2009.....	162
Figure VI.5.3	Pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'un ordinateur à domicile, selon le milieu socio-économique.....	162
Figure VI.5.4	Évolution du pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'un ordinateur à domicile entre 2000 et 2009, selon le milieu socio-économique.....	163
Figure VI.5.5	Pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'une connexion à Internet à domicile en 2000 et en 2009.....	165
Figure VI.5.6	Pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'une connexion à Internet à domicile, selon le milieu socio-économique.....	165
Figure VI.5.7	Évolution du pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'une connexion à Internet à domicile entre 2000 et 2009, selon le milieu socio-économique.....	166
Figure VI.5.8	Taux d'informatisation en 2000 et en 2009.....	167
Figure VI.5.9	Pourcentage d'élèves ayant accès à un ordinateur à l'école.....	168
Figure VI.5.10	Pourcentage d'élèves ayant accès à une connexion à Internet à l'école.....	168
Figure VI.5.11	Pourcentage d'élèves ayant déclaré utiliser un ordinateur à domicile et à l'école.....	169
Figure VI.5.12	Pourcentage d'élèves ayant déclaré utiliser un ordinateur à domicile et à l'école, selon le milieu socio-économique.....	170
Figure VI.5.13	Pourcentage d'élèves ayant déclaré utiliser Internet à domicile et à l'école.....	172
Figure VI.5.14	Pourcentage d'élèves dont le chef d'établissement fait état d'une pénurie ou d'une inadéquation en matière d'ordinateurs pour le travail en classe, selon le milieu socio-économique.....	173
Figure VI.5.15	Pourcentage d'élèves ayant déclaré se livrer à domicile aux activités suivantes par plaisir au moins une fois par semaine (moyenne de l'OCDE-28).....	175
Figure VI.5.16	Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir, selon le sexe et le milieu socio-économique.....	176
Figure VI.5.17	Pourcentage d'élèves ayant déclaré se livrer à domicile aux activités suivantes dans le cadre de leur travail scolaire au moins une fois par semaine (moyenne de l'OCDE-29).....	177
Figure VI.5.18	Indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire, selon le sexe et le milieu socio-économique.....	178
Figure VI.5.19	Pourcentage d'élèves ayant déclaré se livrer à l'école aux activités suivantes au moins une fois par semaine (moyenne de l'OCDE-29).....	180
Figure VI.5.20	Indice d'utilisation de l'informatique à l'école, selon le sexe et le milieu socio-économique.....	181
Figure VI.5.21	Pourcentage d'élèves ayant déclaré utiliser au moins un peu un ordinateur pendant les cours durant une semaine ordinaire de classe dans des matières inscrites à leur programme (moyenne de l'OCDE-29).....	183
Figure VI.5.22	Intensité de l'utilisation d'un ordinateur durant les cours de langue d'évaluation.....	183
Figure VI.5.23	Pourcentage d'élèves ayant déclaré utiliser un ordinateur portable à l'école.....	185
Figure VI.5.24	Pourcentage d'élèves ayant des attitudes positives à l'égard de l'informatique (moyenne de l'OCDE-28).....	186
Figure VI.5.25	Indice d'attitude à l'égard de l'informatique, selon le sexe et le milieu socio-économique.....	187
Figure VI.5.26	Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir faire « tout(e) seul(e) » ou « avec l'aide de quelqu'un » les tâches informatiques suivantes (moyenne de l'OCDE-29).....	188
Figure VI.5.27	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon le sexe et le milieu socio-économique.....	189
Figure VI.5.28	Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir créer une présentation multimédia.....	190

Figure VI.5.29	Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir utiliser un tableur pour tracer un graphique.....	190
Figure VI.5.30	Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir effectuer les tâches suivantes « tout(e) seul(e) » ou « avec l'aide de quelqu'un » en 2003 et en 2009.....	192
Figure VI.6.1	Différence de score en compréhension de l'écrit électronique entre les élèves utilisant et les élèves n'utilisant pas un ordinateur à domicile.....	197
Figure VI.6.2	Différence de score en compréhension de l'écrit électronique entre les élèves utilisant et les élèves n'utilisant pas d'ordinateur à l'école.....	198
Figure VI.6.3	Utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et performance en compréhension de l'écrit électronique (moyenne de l'OCDE-15).....	199
Figure VI.6.4	Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le sexe (moyenne de l'OCDE-15).....	200
Figure VI.6.5a	Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le milieu socio-économique (Japon).....	201
Figure VI.6.5b	Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le milieu socio-économique (Chili).....	201
Figure VI.6.6	Utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire et performance en compréhension de l'écrit électronique (moyenne de l'OCDE-15).....	202
Figure VI.6.7	Utilisation de l'informatique à l'école et performance en compréhension de l'écrit électronique (moyenne de l'OCDE-15).....	204
Figure VI.6.8	Indice d'utilisation de l'informatique à l'école et performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le sexe (moyenne de l'OCDE-15).....	204
Figure VI.6.9	Indice d'utilisation de l'informatique à l'école et performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le milieu socio-économique (Japon).....	206
Figure VI.6.10a	Intensité de l'utilisation d'un ordinateur en classe et performance en compréhension de l'écrit électronique (moyenne de l'OCDE-15).....	207
Figure VI.6.10b	Prévalence de l'utilisation d'un ordinateur en classe et différence de performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'intensité de l'utilisation d'un ordinateur en classe.....	207
Figure VI.6.11	Fréquence de l'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et pour le travail scolaire, et performance en compréhension de l'écrit électronique, avant et après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier (moyenne de l'OCDE-15).....	209
Figure VI.6.12	Fréquence de l'utilisation de l'informatique à l'école et performance en compréhension de l'écrit électronique, avant et après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier (moyenne de l'OCDE-15).....	210
Figure VI.6.A	Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et performance en compréhension de l'écrit sur papier, en compréhension de l'écrit électronique, en mathématiques et en sciences (moyenne de l'OCDE-15).....	212
Figure VI.6.B	Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et performance en compréhension de l'écrit sur papier, en mathématiques et en sciences, selon le sexe (moyenne de l'OCDE-15).....	213
Figure VI.6.13a	Indice du nombre de pages pertinentes consultées, selon la fréquence de l'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir (moyenne de l'OCDE-15).....	214
Figure VI.6.13b	Indice du nombre de pages pertinentes consultées, selon la fréquence de l'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire et de l'utilisation de l'informatique à l'école (moyenne de l'OCDE-15).....	214
Figure VI.6.14	Confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau et performance en compréhension de l'écrit électronique (moyenne de l'OCDE-15).....	216
Figure VI.6.15	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau et performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le sexe (moyenne de l'OCDE-15).....	216
Figure VI.6.16	Fréquence de l'utilisation de l'informatique à domicile et à l'école, et indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau (moyenne de l'OCDE-15).....	218
Figure VI.7.1	Illustration de la relation entre le milieu socio-économique des élèves et leur performance.....	222
Figure VI.7.2	Différences de score en compréhension de l'écrit électronique associées aux variables retenues dans les modèles de régression multiniveau (moyenne de l'OCDE-15).....	224
Figure A1a.1	Écart de score en compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique entre les élèves soumis aux épreuves électroniques et tous les élèves.....	242
Figure VI.A3.1	Abréviations utilisées dans un tableau à deux variables.....	272



## TABLEAUX

Tableau VI.A	Vue d'ensemble de la performance en compréhension de l'écrit électronique, des compétences de navigation et de l'utilisation de l'informatique .....	24
Tableau A1a.1	Performance en compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique des élèves soumis aux épreuves électroniques et de tous les élèves .....	241
Tableau A1a.2	Milieu socio-économique (SESC) des élèves soumis aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique et de tous les élèves .....	243
Tableau A1a.3	Niveau de formation des parents converti en années d'études .....	246
Tableau A1a.4	Modèle de rotation des composantes .....	248
Tableau A1b.1	Corrélations des indices de navigation (normalisés par test) avec les scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables), par pays .....	252
Tableau A1b.2	Corrélations des indices de navigation avec les scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables), par pays .....	253
Tableau A1b.3	Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de pages pertinentes consultées (normalisé par test) .....	253
Tableau A1b.4	Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de consultations de pages pertinentes (normalisé par test) .....	254
Tableau A1b.5	Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de consultations de pages (normalisé par test) .....	254
Tableau A1b.6	Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de consultations de pages (normalisé par test), dont une tendance quadratique concernant le nombre total de consultations de pages .....	255
Tableau A1b.7	Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de consultations de pages pertinentes (normalisé par test), dont une tendance quadratique concernant le nombre total de consultations de pages pertinentes .....	255
Tableau A1b.8	Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de pages pertinentes consultées (normalisé par test), dont une tendance quadratique concernant le nombre total de pages pertinentes consultées .....	256
Tableau A2.1	Populations cibles et échantillons de l'enquête PISA (épreuves papier-crayon) .....	260
Tableau A2.2	Exclusions (épreuves papier-crayon) .....	262
Tableau A2.3	Taux de réponse (épreuves papier-crayon) .....	264
Tableau A2.4a	Pourcentage d'élèves par année d'études .....	267
Tableau A2.4b	Pourcentage d'élèves par année d'études et par sexe .....	268
Tableau A2.5	Taux de réponse (épreuves de compréhension de l'écrit électronique) .....	271
Tableau A2.6	Taux de réponse des établissements (épreuves de compréhension de l'écrit électronique) .....	271
Tableau A5.1	Répartition des items entre les dimensions du cadre d'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit sur papier .....	277
Tableau A5.2	Répartition des items entre les dimensions du cadre d'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit électronique .....	277
Tableau VI.2.1	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et de l'échelle composite de compréhension de l'écrit .....	282
Tableau VI.2.2	Pourcentage de garçons à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et de l'échelle composite de compréhension de l'écrit .....	283
Tableau VI.2.3	Pourcentage de filles à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et de l'échelle composite de compréhension de l'écrit .....	284
Tableau VI.2.4	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et l'échelle composite de compréhension de l'écrit .....	285
Tableau VI.3.1	Description statistique du nombre de pages pertinentes consultées, du nombre de consultations de pages pertinentes et du nombre de consultations de pages .....	286

Tableau VI.3.2	Corrélations des indices de navigation avec les scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables).....	287
Tableau VI.3.3	Corrélations des indices de navigation avec les scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables).....	287
Tableau VI.3.4	Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de pages pertinentes consultées .....	288
Tableau VI.3.5	Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de consultations de pages pertinentes .....	288
Tableau VI.3.6	Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de consultations de pages .....	289
Tableau VI.3.7	Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de consultations de pages, dont une tendance quadratique concernant le nombre total de consultations de pages.....	289
Tableau VI.3.8	Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de consultations de pages pertinentes, dont une tendance quadratique concernant le nombre total de consultations de pages pertinentes .....	290
Tableau VI.3.9	Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de pages pertinentes consultées, dont une tendance quadratique concernant le nombre total de pages pertinentes consultées.....	290
Tableau VI.3.10	<i>JEVEUXAIDER</i> , exercice 1. Résumé de la performance des élèves.....	290
Tableau VI.3.11	<i>JEVEUXAIDER</i> , exercice 1. Nombre de pages consultées .....	291
Tableau VI.3.12	<i>JEVEUXAIDER</i> , exercice 1. Élèves avec crédit complet : performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le nombre de pages consultées .....	291
Tableau VI.3.13	<i>JEVEUXAIDER</i> , exercice 1. Élèves avec crédit complet : performance en compréhension de l'écrit, selon le nombre de consultations de pages.....	291
Tableau VI.3.14	<i>JEVEUXAIDER</i> , exercice 2. Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon la consultation de la P25 .....	291
Tableau VI.3.15	<i>JEVEUXAIDER</i> , exercice 4. Résumé de la performance des élèves.....	292
Tableau VI.3.16	<i>JEVEUXAIDER</i> , exercice 4. Durée de l'exercice.....	292
Tableau VI.3.17	<i>JEVEUXAIDER</i> , exercice 4. Relation entre le nombre de consultations de pages et la performance en compréhension de l'écrit électronique.....	292
Tableau VI.3.18	<i>JEVEUXAIDER</i> , exercice 4. Variation de la durée de l'exercice et du nombre de pages consultées .....	292
Tableau VI.3.19	<i>JEVEUXAIDER</i> , exercice 4. Performance des élèves, selon les séquences initiales de navigation.....	293
Tableau VI.3.20	<i>JEVEUXAIDER</i> , exercice 4. Nombre de pages consultées par les élèves sans crédit.....	293
Tableau VI.3.21	<i>ODORAT</i> , exercice 1. Résumé de la performance des élèves.....	293
Tableau VI.3.22	<i>ODORAT</i> , exercice 1. Performance en compréhension de l'écrit électronique et durée de la consultation de la P02.....	293
Tableau VI.3.23	<i>ODORAT</i> , exercice 1. Élèves avec crédit complet : nombre de consultations de pages et durée de la consultation de la P02 .....	294
Tableau VI.3.24	<i>ODORAT</i> , exercice 1. Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le nombre de consultations de la P02.....	294
Tableau VI.3.25	<i>ODORAT</i> , exercice 3. Résumé de la performance des élèves.....	294
Tableau VI.3.26	<i>ODORAT</i> , exercice 3. Nombre de consultations de pages pertinentes.....	294
Tableau VI.3.27	<i>ODORAT</i> , exercice 3. Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon la consultation des pages pertinentes .....	295
Tableau VI.3.28	<i>RECHERCHE D'EMPLOI</i> , exercice 2. Résumé de la performance des élèves.....	295
Tableau VI.3.29	<i>RECHERCHE D'EMPLOI</i> , exercice 2. Variation de la performance entre la compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier .....	295
Tableau VI.3.30	<i>RECHERCHE D'EMPLOI</i> , exercice 2. Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon la séquence de navigation.....	295
Tableau VI.3.31	<i>RECHERCHE D'EMPLOI</i> , exercice 2. Élèves avec crédit complet : performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le nombre de consultations de la P03.....	296
Tableau VI.3.32	<i>RECHERCHE D'EMPLOI</i> , exercice 2. Performance en compréhension de l'écrit électronique des élèves qui ont ou n'ont pas consulté la P03 .....	296





Tableau VI.3.33	<i>RECHERCHE D'EMPLOI</i> , exercice 2. Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le nombre de consultations de pages non pertinentes.....	296
Tableau VI.4.1	Groupes de performance en compréhension de l'écrit et milieu socio-économique .....	297
Tableau VI.4.2	Indice PISA de statut économique, social et culturel et performance en compréhension de l'écrit, par quartile national de l'indice .....	299
Tableau VI.4.3	Relation entre la performance en compréhension de l'écrit et l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC).....	301
Tableau VI.4.4	Pourcentage d'élèves, performance en compréhension de l'écrit et variation de l'indice de statut économique, social et culturel (SESC), selon l'ascendance autochtone ou allochtone.....	303
Tableau VI.4.5	Pourcentage d'élèves et performance en compréhension de l'écrit, selon la langue parlée en famille .....	305
Tableau VI.4.6	Décomposition du gradient de l'indice de statut économique, social et culturel (SESC) en composantes intra- et inter-établissements .....	306
Tableau VI.4.7	Indice de plaisir de la lecture et performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique .....	308
Tableau VI.4.8	Relation entre le plaisir de la lecture et la performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le sexe.....	309
Tableau VI.4.9	Indice de diversité des lectures et performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique.....	310
Tableau VI.4.10	Relation entre la diversité des lectures et la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique, selon le sexe .....	311
Tableau VI.4.11	Indice de recherche d'informations en ligne et performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique.....	312
Tableau VI.4.12	Indice d'activités sociales en ligne et performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique .....	313
Tableau VI.4.13	Relation entre la recherche d'informations en ligne et la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique, selon le sexe .....	314
Tableau VI.4.14	Relation entre les activités sociales en ligne et la performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le sexe.....	314
Tableau VI.4.15	Relation entre l'indice de compréhension et de mémorisation et la performance des élèves en compréhension de l'écrit.....	315
Tableau VI.4.16	Pourcentage d'élèves dont l'indice de compréhension et de mémorisation est faible, par niveau de compétence en compréhension de l'écrit.....	317
Tableau VI.4.17	Relation entre l'indice de stratégies de synthèse et la performance en compréhension de l'écrit .....	318
Tableau VI.4.18	Pourcentage d'élèves dont l'indice de stratégies de synthèse est faible, par niveau de compétence en compréhension de l'écrit.....	320
Tableau VI.4.19	Relation entre des variables de niveau Élève et la performance des élèves en compréhension de l'écrit.....	321
Tableau VI.4.20	Relation entre la lecture en ligne, le plaisir de la lecture et la diversité des lectures .....	324
Tableau VI.5.1	Pourcentage d'élèves ayant déclaré n'avoir jamais utilisé d'ordinateur, selon le sexe et le milieu socio-économique.....	325
Tableau VI.5.2	Pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'un ordinateur à domicile en 2000 et 2009, selon le sexe.....	326
Tableau VI.5.3	Pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'un ordinateur à domicile, selon le sexe et le milieu socio-économique.....	327
Tableau VI.5.4	Pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'un ordinateur à domicile en 2000 et en 2009, selon le milieu socio-économique.....	328
Tableau VI.5.5	Pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'une connexion à Internet à domicile en 2000 et en 2009, selon le sexe.....	329
Tableau VI.5.6	Pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'une connexion à Internet à domicile, selon le sexe et le milieu socio-économique .....	330
Tableau VI.5.7	Pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'une connexion à Internet à domicile en 2000 et en 2009, selon le milieu socio-économique.....	331
Tableau VI.5.8a	Taux d'informatisation dans l'année modale des élèves de 15 ans.....	332
Tableau VI.5.8b	Taux d'informatisation des établissements en 2000 et en 2009 .....	332
Tableau VI.5.9	Pourcentage d'élèves ayant accès à un ordinateur et une connexion à Internet à l'école.....	333
Tableau VI.5.10a	Pourcentage d'élèves ayant déclaré utiliser un ordinateur à domicile et à l'école, selon le milieu socio-économique.....	334
Tableau VI.5.10b	Pourcentage d'élèves ayant déclaré utiliser un ordinateur à domicile et à l'école.....	335
Tableau VI.5.11	Pourcentage d'élèves ayant déclaré utiliser Internet à domicile et à l'école .....	336
Tableau VI.5.12	Pourcentage d'élèves dont le chef d'établissement fait état d'une pénurie ou d'une inadéquation en matière d'ordinateurs pour le travail en classe .....	337
Tableau VI.5.13	Pourcentage d'élèves ayant déclaré se livrer à domicile aux activités suivantes par plaisir au moins une fois par semaine.....	338
Tableau VI.5.14	Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et performance en compréhension de l'écrit.....	339
Tableau VI.5.15	Pourcentage d'élèves ayant déclaré se livrer à domicile aux activités suivantes dans le cadre de leur travail scolaire au moins une fois par semaine .....	341
Tableau VI.5.16	Indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire et performance en compréhension de l'écrit.....	342
Tableau VI.5.17	Pourcentage d'élèves ayant déclaré se livrer à l'école aux activités suivantes au moins une fois par semaine .....	344



Tableau VI.5.18	Indice d'utilisation de l'informatique à l'école et performance en compréhension de l'écrit.....	345
Tableau VI.5.19	Pourcentage d'élèves utilisant un ordinateur pendant les cours durant une semaine ordinaire de classe dans des matières inscrites à leur programme, selon la durée d'utilisation.....	347
Tableau VI.5.20	Pourcentage d'élèves utilisant un ordinateur pendant les cours de langue étrangère durant une semaine ordinaire de classe, selon la durée d'utilisation.....	348
Tableau VI.5.21	Pourcentage d'élèves ayant déclaré utiliser un ordinateur portable à l'école.....	349
Tableau VI.5.22	Pourcentage d'élèves selon leurs attitudes à l'égard de l'informatique.....	350
Tableau VI.5.23	Indice d'attitude à l'égard de l'informatique et performance en compréhension de l'écrit.....	351
Tableau VI.5.24	Pourcentage d'élèves selon le degré de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau.....	353
Tableau VI.5.25	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau et performance en compréhension de l'écrit.....	354
Tableau VI.5.26	Pourcentage d'élèves selon le degré de confiance en soi pour la création d'une présentation multimédia.....	356
Tableau VI.5.27	Pourcentage d'élèves selon le degré de confiance en soi pour l'utilisation d'un tableur pour créer un graphique.....	357
Tableau VI.5.28	Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir mener à bien des tâches informatiques de haut niveau en 2003 et en 2009, selon le sexe.....	358
Tableau VI.5.29	Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir mener à bien des tâches informatiques de haut niveau en 2003 et en 2009, selon le milieu socio-économique.....	361
<hr/>		
Tableau VI.6.1	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'accès à un ordinateur à domicile.....	364
Tableau VI.6.2	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile.....	364
Tableau VI.6.3	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'accès à un ordinateur à l'école.....	365
Tableau VI.6.4	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école.....	365
Tableau VI.6.5a	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir.....	366
Tableau VI.6.5b	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour jouer à des jeux à un seul joueur.....	367
Tableau VI.6.5c	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour jouer à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau).....	367
Tableau VI.6.5d	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour communiquer par courrier électronique (e-mail).....	368
Tableau VI.6.5e	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour chatter en ligne.....	368
Tableau VI.6.5f	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour surfer sur Internet pour [s'] amuser.....	369
Tableau VI.6.5g	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour télécharger de la musique, des films, des jeux ou des logiciels à partir d'Internet.....	369
Tableau VI.6.5h	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour publier et mettre à jour un site web ou un blog personnel.....	370
Tableau VI.6.5i	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour participer à des forums en ligne ou à des communautés ou des espaces virtuels.....	370
Tableau VI.6.6a	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire.....	371
Tableau VI.6.6b	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour surfer sur Internet pour le travail scolaire.....	372
Tableau VI.6.6c	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour échanger des e-mails avec d'autres élèves à propos du travail scolaire.....	372
Tableau VI.6.6d	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour communiquer par e-mail avec les professeurs et rendre [des] travaux scolaires.....	373
Tableau VI.6.6e	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour télécharger, consulter des documents sur le site web de [l'] école ou bien y déposer des fichiers.....	373
Tableau VI.6.6f	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour consulter le site web de [l'] école pour connaître les dernières informations.....	374
Tableau VI.6.7a	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'indice d'utilisation de l'informatique à l'école.....	375
Tableau VI.6.7b	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour chatter en ligne.....	376
Tableau VI.6.7c	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour communiquer par courrier électronique (e-mail).....	376
Tableau VI.6.7d	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour surfer sur Internet pour un travail scolaire.....	377



Tableau VI.6.7e	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour télécharger, consulter des documents sur le site web de [l'] école ou y déposer des fichiers.....	377
Tableau VI.6.7f	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour déposer [des] travaux sur le site web de [l'] école.....	378
Tableau VI.6.7g	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour se servir de logiciels de simulation à l'école.....	378
Tableau VI.6.7h	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour faire des exercices.....	379
Tableau VI.6.7i	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour faire [des] devoirs sur un ordinateur de l'école.....	379
Tableau VI.6.7j	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour un travail de groupe ou communiquer avec d'autres élèves.....	380
Tableau VI.6.8a	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation.....	381
Tableau VI.6.8b	Performance en compréhension de l'écrit sur papier, selon le temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation.....	382
Tableau VI.6.8c	Performance en compréhension de l'écrit, selon le temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation.....	384
Tableau VI.6.8d	Performance en compréhension de l'écrit électronique et en mathématiques, selon le temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de mathématiques.....	385
Tableau VI.6.8e	Performance en compréhension de l'écrit électronique et en sciences, selon le temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de sciences.....	386
Tableau VI.6.9a	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour jouer à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau), avant et après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier.....	387
Tableau VI.6.9b	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour surfer sur Internet pour [s'] amuser, avant et après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier.....	387
Tableau VI.6.9c	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour surfer sur Internet pour le travail scolaire, avant et après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier.....	388
Tableau VI.6.9d	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour échanger des e-mails avec d'autres élèves à propos des travaux scolaires, avant et après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier.....	388
Tableau VI.6.10a	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour surfer sur Internet pour un travail scolaire, avant et après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier.....	389
Tableau VI.6.10b	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour faire des exercices, avant et après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier.....	389
Tableau VI.6.11a	Indice du nombre de pages pertinentes consultées, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour jouer à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau).....	390
Tableau VI.6.11b	Indice du nombre de pages pertinentes consultées, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour surfer sur Internet pour [s'] amuser.....	390
Tableau VI.6.11c	Indice du nombre de pages pertinentes consultées, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour surfer sur Internet pour le travail scolaire.....	391
Tableau VI.6.11d	Indice du nombre de pages pertinentes consultées, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour échanger des e-mails avec d'autres élèves à propos des travaux scolaires.....	391
Tableau VI.6.11e	Indice du nombre de pages pertinentes consultées, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour surfer sur Internet pour un travail scolaire.....	392
Tableau VI.6.11f	Indice du nombre de pages pertinentes consultées, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour faire des exercices.....	392
Tableau VI.6.12a	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau.....	393
Tableau VI.6.12b	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le degré de confiance en soi des élèves pour retoucher des photos numériques ou d'autres images.....	394
Tableau VI.6.12c	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le degré de confiance en soi des élèves pour créer une base de données.....	394
Tableau VI.6.12d	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le degré de confiance en soi des élèves pour utiliser un tableur pour tracer un graphique.....	395
Tableau VI.6.12e	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le degré de confiance en soi des élèves pour créer une présentation.....	395
Tableau VI.6.12f	Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le degré de confiance en soi des élèves pour créer une présentation multimédia.....	396
Tableau VI.6.13a	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour jouer à des jeux à un seul joueur.....	396

Tableau VI.6.13b	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour jouer à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau).....	397
Tableau VI.6.13c	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour communiquer par courrier électronique (e-mail).....	397
Tableau VI.6.13d	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour chatter en ligne.....	398
Tableau VI.6.13e	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour surfer sur Internet pour [s'] amuser.....	398
Tableau VI.6.13f	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour télécharger de la musique, des films, des jeux ou des logiciels en ligne à partir d'Internet.....	399
Tableau VI.6.13g	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour publier et mettre à jour un site web ou un blog personnel.....	399
Tableau VI.6.13h	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour participer à des forums en ligne ou à des communautés ou des espaces virtuels.....	400
Tableau VI.6.14a	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour surfer sur Internet pour le travail scolaire.....	400
Tableau VI.6.14b	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour échanger des e-mails avec d'autres élèves à propos des travaux scolaires.....	401
Tableau VI.6.14c	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour communiquer par e-mail avec les professeurs et rendre [des] devoirs ou autres travaux scolaires.....	401
Tableau VI.6.14d	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour télécharger, consulter des documents sur le site web de [l'] école ou bien y déposer des fichiers.....	402
Tableau VI.6.14e	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour consulter le site web de [l'] école pour connaître les dernières informations.....	402
Tableau VI.6.15a	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour chatter en ligne.....	403
Tableau VI.6.15b	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour communiquer par courrier électronique (e-mail).....	403
Tableau VI.6.15c	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour surfer sur Internet pour un travail scolaire.....	404
Tableau VI.6.15d	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour télécharger, consulter des documents sur le site web de [l'] école ou y déposer des fichiers.....	404
Tableau VI.6.15e	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour déposer [des] travaux sur le site web de [l'] école.....	405
Tableau VI.6.15f	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour se servir de logiciels de simulation à l'école.....	405
Tableau VI.6.15g	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour faire des exercices.....	406
Tableau VI.6.15h	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour faire [des] devoirs sur un ordinateur de l'école.....	406
Tableau VI.6.15i	Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour un travail de groupe ou pour communiquer avec d'autres élèves.....	407
Tableau VI.7.1a	Variation intra- et inter-établissements de la performance en compréhension de l'écrit électronique, et variation expliquée par le modèle de régression multiniveau abstraction faite de la performance en compréhension de l'écrit sur papier.....	407
Tableau VI.7.1b	Modèle de régression multiniveau de la performance en compréhension de l'écrit électronique, abstraction faite de la performance en compréhension de l'écrit sur papier.....	408
Tableau VI.7.2a	Variation intra- et inter-établissements de la performance en compréhension de l'écrit électronique, et variation expliquée par le modèle de régression multiniveau compte tenu de la performance en compréhension de l'écrit sur papier.....	409
Tableau VI.7.2b	Modèle de régression multiniveau de la performance en compréhension de l'écrit électronique, compte tenu de la performance en compréhension de l'écrit sur papier.....	410
Tableau S.VI.a	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et de l'échelle composite de compréhension de l'écrit.....	411
Tableau S.VI.b	Pourcentage de garçons à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et de l'échelle composite de compréhension de l'écrit.....	412
Tableau S.VI.c	Pourcentage de filles à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et de l'échelle composite de compréhension de l'écrit.....	413
Tableau S.VI.d	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et l'échelle composite de compréhension de l'écrit.....	414



## Synthèse

Dans l'enquête PISA, la compréhension de l'écrit se définit comme suit : comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s'y engager. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société. Cette définition s'applique à la compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique.

***Quelque 8 % des élèves parviennent à se hisser au niveau le plus élevé de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique dans les 16 pays participants de l'OCDE.***

Les élèves qui se situent au niveau 5 ou au-delà sont capables d'évaluer les informations provenant de plusieurs sites web, de juger de la crédibilité et de la pertinence de ce qu'ils lisent, et de naviguer entre plusieurs pages en toute autonomie et à bon escient. Toutefois, le pourcentage d'élèves à ce niveau varie sensiblement entre les pays : plus de 17 % des élèves se classent à ce niveau en Corée, en Nouvelle-Zélande et en Australie, mais moins de 3 % d'entre eux y parviennent au Chili, en Pologne et en Autriche.

Parallèlement, des pourcentages significatifs d'élèves peu performants s'observent dans tous les pays et économies participants, sauf en Corée. Plus d'un quart des élèves se situent sous le niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique au Chili, en Autriche, en Hongrie et en Pologne. Les élèves sous ce niveau sont même près de 70 % en Colombie, parmi les pays partenaires. Cela ne signifie pas que ces élèves ne possèdent pas la moindre compétence en compréhension de l'écrit électronique. À ce niveau, de nombreux élèves sont capables de faire défiler des pages et de naviguer entre des pages, pour autant que des consignes explicites leurs soient fournies, et de localiser des fragments d'information simples dans un hypertexte court et d'un seul tenant. Toutefois, ils se situent à un niveau inférieur à celui qui est susceptible de leur permettre de tirer parti de toutes les possibilités qui s'offrent à eux au XXI<sup>e</sup> siècle, que ce soit dans l'éducation, sur le marché du travail ou dans la vie sociale.

***La Corée occupe nettement la tête du classement avec un score moyen de 568 points en compréhension de l'écrit électronique.***

Dans ce classement, la Corée est suivie par la Nouvelle-Zélande et l'Australie (537 points), le Japon (519 points), Hong-Kong (Chine), parmi les économies partenaires (515 points), l'Islande (512 points), la Suède (510 points), l'Irlande (509 points) et la Belgique (507 points). Le score moyen de la Colombie (368 points), parmi les pays partenaires, est nettement inférieur à celui des autres pays et économies participants.

***Dans la plupart des pays, il existe une forte corrélation entre la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique et leur performance en compréhension de l'écrit sur papier.***

Selon la moyenne calculée sur la base des 16 pays participants de l'OCDE, 7.8 % des élèves parviennent à se hisser au niveau 5 ou au-delà de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique ; ils sont légèrement plus nombreux (8.5 %) au niveau 5 ou 6 de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier. En moyenne, 16.9 % des élèves se situent sous le niveau 2 en compréhension de l'écrit électronique ; le pourcentage d'élèves sous le seuil de compétence, soit le niveau 2, en compréhension de l'écrit sur papier est similaire (17.4 %).

Toutefois, les scores moyens sont nettement plus élevés en compréhension de l'écrit sur papier qu'en compréhension de l'écrit électronique en Pologne, en Hongrie, au Chili, en Autriche et au Danemark et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) et en Colombie. L'inverse s'observe en Corée, en Australie, en Nouvelle-Zélande, en Irlande, en Suède et en Islande et, dans les économies partenaires, à Macao (Chine). Les pays plus performants dans les deux supports tendent à afficher des scores supérieurs en compréhension de l'écrit électronique, et les pays moins performants, des scores supérieurs en compréhension de l'écrit sur papier. Hong-Kong (Chine) échappe néanmoins à ce constat.

***Dans tous les pays et économies participants, l'écart de score entre les sexes est moins important en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier.***

Les filles devancent les garçons de 24 points, en moyenne, en compréhension de l'écrit électronique et de 39 points en compréhension de l'écrit sur papier. Les écarts les plus sensibles s'observent en Nouvelle-Zélande (40 points d'écart), en Norvège (35 points), en Irlande (31 points), en Islande (30 points), en Pologne (29 points), en Australie (28 points) et en Suède (26 points). À niveau égal de compétence en compréhension de l'écrit sur papier et caractéristiques de niveau Élève et Établissement comparables, les garçons l'emportent sur les filles au Danemark (22 points d'écart), en Autriche (17 points), en Pologne (11 points), en Hongrie (11 points), en Suède (8 points), en Corée (7 points), en Espagne (6 points), en Islande (6 points) et en Australie (5 points) et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) (17 points) et à Macao (Chine) (10 points).

***Les lecteurs compétents dans l'environnement électronique tendent à naviguer à bon escient.***

La navigation est une composante essentielle de la compréhension de l'écrit électronique, dans la mesure où les lecteurs « construisent » les textes au gré de leur parcours. Les choix de navigation influent donc directement sur les textes qu'ils finiront par aborder. Les lecteurs plus performants tendent à opter pour des stratégies en adéquation avec la tâche à accomplir. Ils tendent à ne pas consulter de pages non pertinentes et à localiser les pages requises sans perdre de temps. Toutefois, les résultats de l'enquête PISA montrent que des nombres significatifs d'élèves ne réussissent pas à localiser des pages cruciales, même lorsque des consignes explicites de navigation leur sont fournies. Les résultats des épreuves de compréhension de l'écrit électronique apportent la preuve que les adolescents de 15 ans, les « natifs du numérique », ne savent pas automatiquement comment s'y prendre pour évoluer dans l'environnement électronique, contrairement à ce que certains prétendent parfois.

***Les attitudes des élèves à l'égard de la lecture, leur milieu socio-économique et leur ascendance autochtone ou allochtone sont en corrélation avec leur performance dans une mesure similaire en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier.***

L'écart de score entre les élèves les plus ou les moins enthousiastes à l'égard de la lecture est frappant en compréhension de l'écrit électronique : il représente 88 points, en moyenne. Les élèves les moins enthousiastes sont, en moyenne, deux fois plus susceptibles que les élèves les plus enthousiastes d'obtenir un score peu élevé en compréhension de l'écrit électronique. Ce constat s'applique aux filles et aux garçons dans la plupart des pays.

Le fait de se livrer à certaines activités en ligne a également un impact sur la performance en compréhension de l'écrit électronique. Dans les 19 pays qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, plus il est fréquent que les élèves recherchent des informations en ligne, plus leur score est élevé en compréhension de l'écrit électronique. Les élèves qui ne se livrent guère à des activités sociales en ligne, comme utiliser une messagerie électronique ou « chatter », par exemple, tendent à accuser des scores peu élevés en compréhension de l'écrit électronique ; mais les élèves qui s'y livrent souvent sont devancés par ceux qui ne s'y livrent que modérément.

***L'accès aux TIC s'est sensiblement développé ces dernières années : moins de 1 % des élèves ont déclaré n'avoir jamais utilisé d'ordinateur, en moyenne, dans les pays de l'OCDE ; toutefois, l'analyse de l'utilisation des technologies de l'information révèle que la fracture numérique reste manifeste entre les pays et au sein même de ceux-ci.***

En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui ont participé aux cycles PISA 2000 et PISA 2009, le pourcentage d'élèves qui ont déclaré disposer d'au moins un ordinateur à domicile est passé de 72 % en 2000 à 94 % en 2009. Durant cette période, l'accès à un ordinateur à domicile a davantage augmenté chez les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé (37 points de pourcentage) que chez les élèves favorisés (7 points de pourcentage). De surcroît, le pourcentage d'élèves qui ont déclaré disposer d'une connexion Internet à domicile a doublé au cours de cette période : il est passé de 45 % à 89 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.





Si 95 % au moins des élèves ont déclaré utiliser un ordinateur à domicile dans 16 pays de l'OCDE et, dans les pays et économies partenaires, au Liechtenstein, à Macao (Chine) et à Hong-Kong (Chine), ce pourcentage est toutefois nettement moins élevé au Japon (76 %), au Chili (73 %) et en Turquie (60 %). Au Japon, les élèves utilisent souvent leur téléphone portable, au lieu d'un ordinateur, pour communiquer par courrier électronique et surfer sur Internet.

Dans les 27 pays de l'OCDE dont les données des cycles PISA 2000 et PISA 2009 sont disponibles, le taux d'informatisation des établissements a augmenté durant cette période, signe que des investissements importants ont été consentis dans le matériel informatique. Toutefois, le pourcentage d'élèves qui ont déclaré utiliser un ordinateur à l'école varie considérablement entre les pays et économies.

Au sein des pays, la fracture numérique est souvent en corrélation avec le milieu socio-économique des élèves. Les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé sont plus nombreux à disposer d'un ordinateur et d'une connexion Internet à domicile ; toutefois, dans certains pays, les disparités qui s'observent dans l'utilisation d'un ordinateur à domicile sont atténuées parce que les élèves défavorisés se voient offrir plus de possibilités d'utiliser un ordinateur à l'école.

***L'utilisation d'un ordinateur à domicile est en corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit électronique dans les 17 pays et économies participants, mais ce constat ne vaut pas partout pour l'utilisation d'un ordinateur à l'école.***

La relation entre la fréquence de l'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et pour le travail scolaire n'est pas linéaire, mais en dents de scie : les utilisateurs modérés l'emportent sur les utilisateurs exceptionnels et sur les utilisateurs quotidiens en compréhension de l'écrit électronique. Par contraste, la corrélation entre l'utilisation de l'informatique à l'école et la performance en compréhension de l'écrit électronique tend à être négative et légèrement incurvée : les utilisateurs plus intensifs accusent des scores inférieurs. L'utilisation importante d'un ordinateur à l'école peut en effet s'expliquer par le fait que les élèves font des travaux supplémentaires pour rattraper leur retard sur les autres ou qu'il leur faut plus de temps pour faire leur travail scolaire.

Après contrôle du niveau académique des élèves, la fréquence de l'utilisation de l'informatique à domicile, en particulier par plaisir, est en corrélation positive avec les compétences de navigation et la performance en compréhension de l'écrit électronique, alors que la fréquence de l'utilisation de l'informatique à l'école ne l'est pas. Ces constats donnent à penser que c'est essentiellement en utilisant l'informatique à domicile pendant leurs loisirs que les élèves développent leurs compétences en compréhension de l'écrit électronique.

■ Tableau VI.A ■


## VUE D'ENSEMBLE DE LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE, DES COMPÉTENCES DE NAVIGATION ET DE L'UTILISATION DE L'INFORMATIQUE

	Qualité ou équité <b>supérieure</b> à la moyenne de l'OCDE
	Qualité ou équité proche de la moyenne de l'OCDE (pas de différence statistiquement significative)
	Qualité ou équité <b>inférieure</b> à la moyenne de l'OCDE

	Score en compréhension de l'écrit électronique	Différence de score entre les garçons et les filles en compréhension de l'écrit électronique	Indice du nombre de pages pertinentes consultées (compétences de navigation)	Utilisation de l'informatique à domicile			Utilisation de l'informatique à l'école		
				Pourcentage d'élèves utilisant un ordinateur à domicile	Différence de pourcentage entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel	Différence de score en compréhension de l'écrit électronique entre les élèves utilisant et les élèves n'utilisant pas d'ordinateur à domicile	Pourcentage d'élèves utilisant un ordinateur à l'école	Différence de pourcentage entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel	Différence de score en compréhension de l'écrit électronique entre les élèves utilisant et les élèves n'utilisant pas d'ordinateur à l'école
Moyenne de l'OCDE	499	-24	46.3	92.3	16.0	80	74.2	0.3	9
<b>OCDE</b>									
Corée	568	-18	52.8	87.5	19.5	49	62.7	3.5	2.1
Nouvelle-Zélande	537	-40	49.7	92.5	20.2	90	83.4	6.4	20
Australie	537	-28	49.6	96.7	7.8	84	91.6	5.6	42
Japon	519	-23	50.1	75.9	38.6	48	59.3	2.6	14
Islande	512	-30	47.5	99.1	1.2	74	79.5	5.1	22
Suède	510	-26	47.8	97.7	4.7	105	89.1	4.7	28
Irlande	509	-31	47.4	93.2	10.9	60	62.9	0.4	-3
Belgique	507	-24	47.7	96.9	9	102	62.8	-1.1	9
Norvège	500	-35	46.9	98.7	2.7	77	93.0	2.5	25
France	494	-20	46.1	m	m	m	m	m	m
Danemark	489	-6	47.2	98.8	2.8	79	93.0	1.8	6
Espagne	475	-19	44.2	92.6	14.4	78	65.5	-4.0	11
Hongrie	468	-21	41.6	91.8	23.6	102	69.3	-8.9	-27
Pologne	464	-29	42.0	92.1	22.9	84	60.6	-9.1	-8
Autriche	459	-22	43.3	98.2	3.7	94	84.1	-3.2	-6
Chili	435	-19	37.7	73.2	60.3	69	56.8	-2.0	2
<b>Partenaires</b>									
Hong-Kong (Chine)	515	-8	48.1	96.4	5.2	33	82.6	0.2	3
Macao (Chine)	492	-12	46.5	96.4	5.2	61	80.1	-1.0	4
Colombie	368	-3	31.5	m	m	m	m	m	m

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

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.2.4, VI.3.1, VI.5.1, VI.5.10a, VI.6.2 et VI.6.4.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522056>





# Introduction au PISA

## L'ENQUÊTE PISA

Les élèves sont-ils bien préparés à relever les défis que l'avenir leur réserve ? Sont-ils capables d'analyser, de raisonner et de communiquer leurs idées de manière probante ? Ont-ils découvert la nature des objectifs qu'ils poursuivront leur vie durant en tant que membres productifs de l'économie et de la société ? Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) cherche à répondre à ces questions au travers d'évaluations des compétences clés des élèves de 15 ans réalisées tous les trois ans dans les pays membres de l'OCDE ainsi que dans des pays et économies partenaires qui, ensemble, représentent près de 90 % de l'économie mondiale<sup>1</sup>.

L'enquête PISA détermine dans quelle mesure les élèves qui arrivent en fin d'obligation scolaire ont acquis certaines des connaissances et compétences essentielles pour pouvoir participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes, en particulier en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences.

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

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

L'enquête PISA cherche à évaluer la capacité des jeunes à utiliser leurs connaissances et compétences pour relever les défis du monde réel. Cette approche reflète l'évolution des objectifs des programmes de cours : la priorité va désormais à ce que les élèves savent faire avec ce qu'ils ont appris à l'école plutôt qu'à la mesure dans laquelle ils ont assimilé des matières spécifiques. L'enquête PISA est unique en son genre, comme le montrent ses grands principes :

- Son bien-fondé pour l'action publique : les données sur les acquis des élèves sont rapportées à des données sur leurs caractéristiques personnelles et sur des facteurs clés qui façonnent leur apprentissage à l'école et ailleurs pour repérer des différences dans les profils de compétence et identifier les caractéristiques des élèves, des établissements et des systèmes d'éducation qui se distinguent par des niveaux élevés de performance.
- Son approche novatrice basée sur la notion de « littératie », qui renvoie à la capacité des élèves d'exploiter des savoirs et savoir-faire dans des matières clés, et d'analyser, de raisonner et de communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes qui s'inscrivent dans divers contextes.
- Sa pertinence par rapport à l'apprentissage tout au long de la vie : l'enquête PISA ne se limite pas à évaluer les compétences des élèves dans des matières scolaires, mais demande également à ceux-ci de décrire leur envie d'apprendre, leur perception d'eux-mêmes et leurs stratégies d'apprentissage.

- Sa périodicité, qui permet aux pays de suivre leurs progrès sur la voie de l'accomplissement d'objectifs clés de l'apprentissage.
- Sa grande couverture géographique et son principe de collaboration : les 34 pays membres de l'OCDE ainsi que 41 pays et économies partenaires ont participé au cycle PISA 2009<sup>2</sup>.

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

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

Les décisions sur la nature et la portée des épreuves PISA et des informations contextuelles à recueillir sont prises par d'éminents experts des pays participants. Les gouvernements orientent ces décisions en fonction de leurs préoccupations communes quant à l'action des pouvoirs publics. Des ressources et des efforts considérables ont été déployés pour que les instruments d'évaluation se caractérisent par une grande diversité et un bon équilibre culturels et linguistiques. Par ailleurs, les normes les plus strictes ont été appliquées lors de la conception et la traduction des épreuves, de l'échantillonnage et de la collecte des données. Pour toutes ces raisons, les résultats de l'enquête PISA se distinguent par un niveau élevé de validité et de fidélité.

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

## PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DU CYCLE PISA 2009

Le présent volume est le sixième d'une collection de six volumes constituant le premier rapport international sur les résultats du cycle d'évaluation PISA 2009. Il explique comment l'enquête PISA évalue et présente la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique, et analyse ce que les élèves sont capables de faire en la matière dans les 19 pays et économies qui ont administré cette épreuve.

Les autres volumes couvrent les domaines suivants :

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



chiffrer la part de la variation globale de la performance des élèves qui est imputable à des différences de résultats entre les établissements d'enseignement. Enfin, il étudie l'impact de facteurs tels que le milieu socio-économique et l'ascendance autochtone ou allochtone sur la performance des élèves et des établissements, et montre en quoi la politique de l'éducation peut contribuer à atténuer l'impact de ces facteurs.

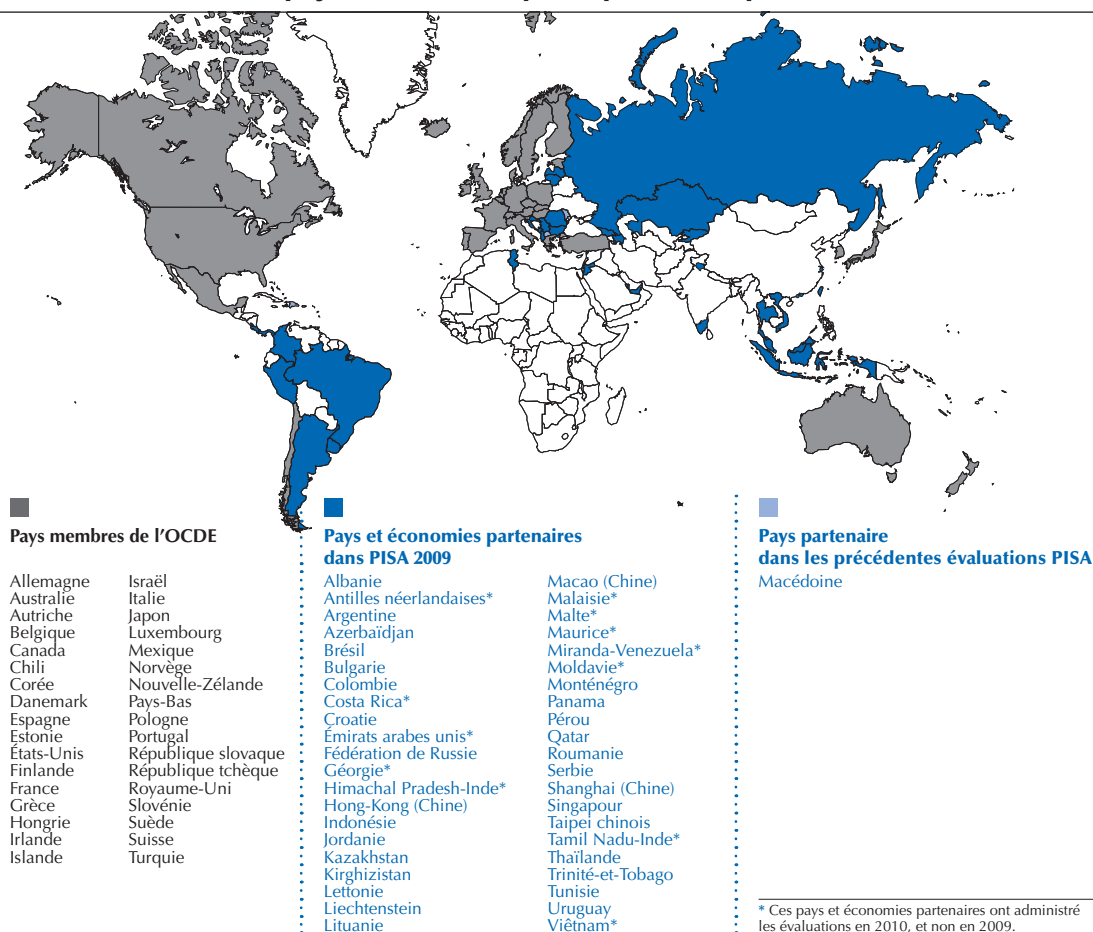
- Le volume III, *Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves*, analyse les données recueillies à propos de l'engagement des élèves dans la lecture et de leurs attitudes à l'égard de la lecture et de l'apprentissage. Il décrit ce qui motive les élèves de 15 ans à apprendre et comment ils s'y engagent, et explique leurs stratégies d'apprentissage.
- Le volume V, *Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*, présente les tendances d'évolution de la performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences entre le cycle PISA 2000 et le cycle PISA 2009. Il montre l'évolution dans le temps du rendement de l'éducation et des facteurs associés à la performance des élèves et des établissements, notamment le milieu familial des élèves et les caractéristiques et les pratiques des établissements.

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

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

■ Figure VI.A ■

### Les pays et économies participant à l'enquête PISA



## LA POPULATION D'ÉLÈVES PISA

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

Grâce à cette approche, il est possible de tirer des conclusions sur les connaissances et les compétences des individus nés la même année qui sont encore scolarisés à l'âge de 15 ans, mais qui ont vécu des expériences différentes d'apprentissage à l'école et ailleurs.

Des normes techniques strictes ont été édictées à propos de la définition des populations cibles au niveau national et des écarts admissibles par rapport à cette définition (pour plus de détails, voir le site de l'enquête PISA, à l'adresse [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)). Ces normes prévoient notamment que le taux global d'exclusion de la population cible doit rester inférieur à 5 % pour que le score national moyen ne puisse, selon toute vraisemblance, être biaisé de plus de 5 points à la hausse ou à la baisse, soit une variation de l'ordre de 2 erreurs types d'échantillonnage (voir l'annexe A2). Il est possible d'exclure de la population cible soit des établissements, soit des élèves. Les normes PISA prévoient divers motifs d'exclusion d'élèves ou d'établissements. Des établissements peuvent être exclus parce qu'ils sont situés dans des régions reculées et donc difficilement accessibles ou qu'ils ne se prêtent pas à l'administration des épreuves pour des raisons de taille, d'organisation ou de mise en œuvre. Quant aux élèves, ils peuvent être exclus s'ils sont atteints d'un handicap intellectuel ou s'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue de l'évaluation.

Le pourcentage d'établissements exclus est inférieur à 1 % dans 29 des 65 pays et économies qui ont participé au cycle PISA 2009 et est partout inférieur à 5 %. Les taux d'exclusion augmentent légèrement lorsque les élèves exclus dans le respect des critères internationaux d'exclusion sont pris en considération. Le taux global d'exclusion reste toutefois inférieur à 2 % dans 32 pays et économies participants, à 5 % dans 60 pays et économies participants, et à 7 % dans tous les pays et économies participants, sauf au Luxembourg (7.2 %) et au Danemark (8.6 %). Le pourcentage d'établissements exclus est inférieur à 1 % dans 15 pays de l'OCDE sur 34 et est inférieur à 5 % tous pays de l'OCDE confondus. Le taux global d'exclusion, c'est-à-dire compte tenu des élèves exclus, est inférieur à 2 % dans 9 pays de l'OCDE et à 5 % dans 25 pays de l'OCDE. Les restrictions des exclusions lors du cycle PISA 2009 sont décrites dans le volume I.

Le plan d'échantillonnage et la taille de l'échantillon de chaque pays ont été conçus pour optimiser la qualité de l'échantillonnage en fonction des estimations faites au niveau des élèves. La taille de l'échantillon varie entre les pays de l'OCDE : de 4 410 élèves en Islande à 38 250 élèves au Mexique. Les pays dont l'échantillon est important ont souvent mis en œuvre l'enquête PISA à l'échelle nationale ainsi qu'au niveau des régions ou des entités fédérées (notamment l'Australie, la Belgique, le Canada, l'Espagne, l'Italie, le Mexique, le Royaume-Uni et la Suisse). La sélection des échantillons a fait l'objet d'un suivi international et a été réalisée dans le respect de normes strictes de participation (appliquées à la fois aux établissements sélectionnés par le contractant international et aux élèves de ces établissements) afin de garantir que les résultats de l'enquête PISA soient représentatifs des niveaux de compétence des élèves de 15 ans dans les pays participants. Les pays ont également été invités à administrer les épreuves aux élèves dans des conditions identiques de sorte que les mêmes informations soient données aux élèves avant et pendant les épreuves papier-crayon et les épreuves informatisées (pour plus de détails, voir l'annexe A4). L'annexe A2 présente de façon plus approfondie les échantillons des évaluations de la compréhension de l'écrit électronique.



## Encadré VI.A **Caractéristiques principales du cycle PISA 2009**

### **Contenu**

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

### **Méthodes**

- Au total, 470 000 élèves environ, représentatifs des quelque 26 millions d'élèves de 15 ans scolarisés dans les 65 pays et économies participants, ont pris part aux évaluations papier-crayon de 2009. De plus, 50 000 élèves environ, représentatifs des quelque 2 millions d'élèves de 15 ans scolarisés dans 10 autres pays et économies partenaires, ont pris part en 2010 à une deuxième série d'évaluations.
- Les élèves participants ont répondu à des épreuves papier-crayon d'une durée de deux heures en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Dans 19 pays, ils ont également répondu à des épreuves informatisées conçues pour évaluer leur capacité à comprendre des textes électroniques.
- Les épreuves PISA comportent des questions à choix multiple ainsi que des questions qui demandent aux élèves de formuler leurs propres réponses. Les questions sont regroupées par unité. Ces unités s'articulent autour de textes ou de graphiques, très proches de ceux que les élèves sont susceptibles de rencontrer dans la vie courante.
- Les élèves ont par ailleurs passé une trentaine de minutes à répondre à un questionnaire sur leur milieu familial, leurs habitudes d'apprentissage et leurs attitudes à l'égard de la lecture ainsi que leur engagement et leur motivation.
- Les chefs d'établissement ont rempli un questionnaire à propos de leur établissement, notamment ses caractéristiques démographiques et la qualité de son environnement d'apprentissage.

### **Résultats du cycle PISA 2009**

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

### **Cycles d'évaluation à venir**

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



## Notes

1. Le produit intérieur brut (PIB) des pays qui ont participé au cycle PISA 2009 représente 87 % du PIB mondial de 2007. Certaines des entités citées dans ce rapport sont désignées par l'expression générique d'« économies partenaires », car elles ne constituent pas à strictement parler des entités nationales.
2. Trente et un pays et économies partenaires ont mené les évaluations en 2009, et dix autres pays et économies partenaires en 2010.
3. Marks, G.N. (2007) ; Bertschy, K., M.A. Cattaneo et S.C. Wolter (2009) ; OCDE (2010c).





# Guide du lecteur

## **Données des figures**

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

Les cinq lettres suivantes indiquent que des données sont manquantes :

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

## **Pays participants**

Le programme international pour le suivi des acquis des élèves rend compte des données de 65 pays et économies : les 34 pays membres de l'OCDE ainsi que 31 pays et économies partenaires (voir la figure VI.A). Les données de neuf autres pays partenaires ont été recueillies un an plus tard et seront publiées en 2011. Ce volume rend compte des données de 19 pays et économies (dont 16 pays de l'OCDE) concernant l'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique, et de 45 pays (dont 29 pays de l'OCDE) ayant répondu au questionnaire sur les TIC.

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

## **Calcul des moyennes internationales**

La moyenne de l'OCDE est calculée pour la plupart des indicateurs présentés dans ce rapport. La moyenne de l'OCDE est la moyenne arithmétique des valeurs estimées de tous les pays de l'OCDE. La moyenne de l'OCDE est utilisée pour comparer les performances des systèmes d'éducation entre eux. Il arrive que les données de certains pays ne soient pas disponibles pour des indicateurs spécifiques ou que des catégories particulières de données ne soient pas applicables. Le lecteur doit donc garder présent à l'esprit le fait que le terme « moyenne de l'OCDE » fait référence aux pays de l'OCDE inclus dans les comparaisons.

Dans le présent volume, différentes moyennes de l'OCDE ont été calculées en fonction du nombre de pays de l'OCDE ayant pris part aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique (16 pays de l'OCDE), au questionnaire sur les TIC (29 pays de l'OCDE) ou aux deux (15 pays de l'OCDE). Dans les tableaux, la moyenne de l'OCDE se présente sous la forme « Moyenne de l'OCDE-xx », où xx correspond au nombre de pays pris en compte dans le calcul de la moyenne. Certains tableaux ne spécifient pas le nombre de pays inclus dans la moyenne de l'OCDE car cette dernière ne prend pas en compte un nombre de pays identique pour l'ensemble des colonnes. Le cas échéant, le nombre de pays inclus dans la moyenne de l'OCDE figure dans le titre des colonnes concernées.

La moyenne de l'OCDE est calculée sur la base des données disponibles. Toutefois, il arrive qu'aucune donnée ne soit disponible pour certaines catégories. Dans ce cas, la différence de la moyenne de l'OCDE n'est pas égale à la différence entre les moyennes de l'OCDE des catégories concernées.





### **Arrondis**

Dans certains tableaux, il arrive que la somme des chiffres ne corresponde pas exactement au total mentionné en raison des ajustements d'arrondi. Les totaux, les différences et les moyennes sont systématiquement calculés à partir des chiffres exacts. Ils ne sont arrondis qu'une fois calculés. Toutes les erreurs types présentées dans ce rapport sont arrondies à la deuxième décimale. Si « 0.00 » est indiqué, cela ne signifie pas que l'erreur type est nulle, mais qu'elle est inférieure à 0.005.

### **Présentation des données relatives aux élèves**

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

### **Présentation des données relatives aux établissements**

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

### **Mise en exergue des différences statistiquement significatives**

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

### **Désignation des élèves selon leur niveau de compétence**

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

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

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

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

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

### **Abréviations**

CITE : Classification internationale type de l'éducation

Corr. : Corrélation

Diff. : Différence

Éc. T. : Écart type

Er. T. : Erreur type

PIB : Produit intérieur brut

PPA : Parité de pouvoir d'achat

SESC : Indice PISA de statut économique, social et culturel

### **Autres références**

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

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



1

# Contexte de l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit électronique

L'informatique a connu un développement exponentiel depuis l'invention du micro-ordinateur, il y a une trentaine d'années. Selon des données arrêtées au milieu de l'année 2010, près d'un tiers de la population mondiale utilise l'Internet. Les technologies numériques ont révolutionné la production et l'affichage des textes, des changements qui ont eu un impact sur la façon dont les élèves lisent. Ce chapitre montre en quoi les nouveaux types de textes ont transformé la lecture.

Depuis l'invention du micro-ordinateur il y a une trentaine d'années, le nombre d'ordinateurs utilisés dans le monde a augmenté à un rythme exponentiel. Selon les estimations réalisées sur la base de données arrêtées au milieu de l'année 2010, près de deux milliards de personnes, soit 29 % de la population mondiale, utilisent l'Internet ; le pourcentage d'utilisateurs varie entre 77 % en Amérique du Nord et 11 % environ en Afrique (voir Miniwatts Marketing Group, 2010). Dans les pays de l'OCDE, 25 % environ de la population a un abonnement à une ligne fixe haut débit, selon les chiffres de juin 2010 (voir le portail de l'OCDE sur le haut débit, [www.oecd.org/sti/ict/broadband](http://www.oecd.org/sti/ict/broadband)). Ces dix dernières années ont également vu l'explosion des technologies mobiles : les ordinateurs portables, les tablettes numériques, les smartphones et autres appareils numériques portables se vendent en masse. Seuls 8 % de la population mondiale disposent d'une ligne fixe à haut débit, mais 14 % environ de la population mondiale disposerait d'une connexion sans fil selon les estimations, ce qui montre l'importance croissante de l'accès sans fil à l'Internet dans les pays tiers de l'OCDE (voir l'Union internationale des télécommunications, [www.itu.int/ict/statistics](http://www.itu.int/ict/statistics)).

Les applications dérivées des technologies de l'information et de la communication sont utilisées dans de nombreux contextes différents et à de nombreuses fins différentes. La caractéristique la plus importante qu'elles ont en commun réside dans le fait qu'elles permettent d'afficher et de lire des textes. La plupart des applications informatiques, y compris les jeux vidéo, contiennent en effet des informations textuelles. Par voie de conséquence, les utilisateurs d'ordinateurs et d'applications numériques en réseau, quels que soient leurs objectifs ou leurs tâches, sont dans l'obligation de lire des textes électroniques.

De plus, les technologies numériques influent en profondeur sur le fond, la forme et le cycle de vie des textes et, donc, sur la nature même de la lecture. Il est important que les gouvernements et les sociétés comprennent ces évolutions qui ont commencé, à leur tour, à affecter tous les aspects ou presque de la vie en société, notamment le gouvernement, l'éducation, le travail, le commerce et la vie civique. Pour ne citer que quelques exemples : les contribuables sont de plus en plus nombreux à remplir leur déclaration fiscale en ligne, les élèves cherchent des informations sur l'Internet, les chômeurs consultent les offres d'emploi sur des sites web, les consommateurs passent commande sur des sites d'achat en ligne et des internautes créent et animent des communautés sociales en ligne. Toutes ces activités – et de nombreuses autres – nécessitent la production, la diffusion et la lecture de textes.

Ce chapitre commence par passer en revue les impacts des technologies numériques sur la production et l'affichage de l'écrit. Ensuite, il analyse les conséquences potentielles de ces changements sur la définition de la compréhension de l'écrit et des compétences y afférentes, met en évidence un certain nombre d'attributs et de processus qui sont caractéristiques de la lecture de l'écrit électronique, et revient sur une série de questions importantes qui se sont posées lors de la conception des épreuves de compréhension de l'écrit électronique qui ont été administrées lors du cycle PISA 2009. Ce chapitre n'analyse pas en quoi l'écrit électronique affecte l'enseignement, tel que l'apprentissage en classe et les méthodes pédagogiques, ou la socialisation, mais explore l'acte de la lecture et sa transformation sous l'effet de l'avènement de nouvelles formes d'écrits et de nouveaux appareils de lecture. Pour une analyse plus approfondie de cette thématique et de thématiques connexes, voir Coiro *et al.*, 2008 ; Dillon, 2004 ; Mayer, 2005 ; et Rouet, 2006.

## DE NOUVELLES TECHNOLOGIES TEXTUELLES, DE NOUVELLES FORMES DE LECTURE

De l'invention du tube cathodique à celle des appareils de communication mobiles les plus récents, les technologies numériques ont profondément transformé la conception, la production, la diffusion et les utilisations de l'écrit. D'un point de vue linguistique, un texte se définit comme un passage constituant un « tout unifié » (Halliday et Hasan, 1976). Les linguistes s'accordent à reconnaître que l'« unité » textuelle est une qualité qui n'est pas conférée sur la base de critères stricts de longueur ou de règles grammaticales, mais en fonction de l'acte de communication que le texte accomplit. Les textes émanent de leur auteur qui les destine à une audience. Ils sont censés accomplir un acte de communication spécifique, par exemple raconter, décrire, expliquer, convaincre, etc. La mesure dans laquelle des séries d'énoncés linguistiques peuvent effectivement accomplir cet acte dépend de leur conformité à des principes ou « normes de textualité » (de Beaugrande et Dressler, 1981). Les textes n'accomplissent dûment l'acte de communication que s'ils sont cohérents, consistants, informatifs, pertinents et acceptables.



Les principes généraux qui définissent la textualité sont vraisemblablement similaires dans tous les médias. Toutefois, l'écrit sur papier et l'écrit électronique se distinguent tous deux par des caractéristiques uniques à l'origine de différences importantes dans la façon dont les textes sont produits, affichés, organisés et reliés à d'autres textes. De plus, si l'écrit sur papier est relativement pérenne, l'écrit électronique est potentiellement dynamique et peut en permanence être complété, modifié et mis à jour. Ces différences ne sont pas sans conséquences pour l'accès aux textes, leur compréhension et leur utilisation dans un large éventail de situations, de l'école au monde du travail, en passant par la vie personnelle et la citoyenneté. Dans ce contexte, il est crucial de comprendre et d'évaluer les nouvelles formes de compréhension de l'écrit qu'induit la lecture de l'écrit électronique (Coiro, 2009).

L'écrit électronique est souvent associé à la micro-informatique, certes, mais les appareils qui permettent au lecteur d'afficher des textes numériques sans avoir à manipuler un ordinateur abondent dans la société de l'information. Citons, entre autres exemples, les rétroprojecteurs qui permettent de projeter des diapositives pendant les conférences, les colonnes qui diffusent des messages publicitaires ou des avis publics, les panneaux d'affichage dans les gares, les centres commerciaux et les aéroports, ainsi que les iPods, les téléphones portables, les tablettes numériques, etc. La liste d'appareils n'a fait que s'allonger ces dix dernières années.

La généralisation de l'affichage électronique de l'écrit affecte profondément le fond et la forme des textes. L'écrit électronique se distingue de l'écrit sur papier par la façon dont il peut être lu et utilisé, ainsi que par les processus sociaux et économiques qui stimulent sa création, sa diffusion et son utilisation multi-dimensionnelle.

### **Différences dans la façon dont l'écrit est lu et utilisé**

De prime abord, les textes électroniques peuvent sembler très similaires aux textes sur papier. Ils sont écrits selon le même système de signes graphiques (l'alphabet romain ou les caractères japonais kanji et la ponctuation, par exemple), la même syntaxe et, dans une certaine mesure, les mêmes règles de composition et de structure (marges, paragraphes, titres, etc.). Toutefois, une analyse plus approfondie révèle des différences importantes entre les deux supports. L'une des différences les plus saillantes réside dans la taille de l'affichage ou de la « page ». Un écran d'ordinateur de 15 pouces est à peu de choses près de la même taille qu'une page de format A4 ou US Letter, mais d'une taille plus petite que les journaux, les catalogues ou les dépliants de supermarché sur papier. Depuis quelques années, des gadgets électroniques aux afficheurs nettement plus petits, comme les tablettes numériques et les smartphones, suscitent de plus en plus d'engouement.

En outre, la taille plus petite combinée à la qualité inférieure de l'affichage de l'écrit électronique se traduit pour son lecteur par une lisibilité réduite de l'information et une fragmentation de sa présentation. La figure VI.1.1 l'illustre simplement : elle montre le volume de texte disponible sur la page d'un journal en version papier et en version électronique. L'extrait sur papier est à peu de choses près de la même taille que l'extrait en version électronique.

Toutefois, l'écrit électronique ne doit pas être considéré comme une simple version appauvrie de l'écrit sur papier. Les technologies numériques ne cessent de progresser et finiront par faire jeu égal avec les technologies d'imprimerie de qualité. De plus, les concepteurs de documents électroniques ont créé de nouvelles normes de publication qui tiennent compte des limitations inhérentes au support électronique (citons par exemple les applications web adaptées aux afficheurs de petite taille). Les technologies numériques permettent aussi désormais d'utiliser de nouvelles façons de présenter et d'organiser l'information, dont certaines apportent de toute évidence des avantages au lecteur, par comparaison avec l'écrit sur papier.

### **Les nouvelles caractéristiques de l'écrit électronique**

#### ***Des pages statiques aux fenêtres dynamiques***

L'écrit électronique offre au lecteur la possibilité de faire défiler les pages et de passer des unes aux autres. Certaines de ces formes de navigation sont à attribuer aux limitations de l'affichage électronique évoquées ci-dessus, mais d'autres sont des inventions qui donnent au lecteur de nouveaux outils pour accéder aux textes et passer des uns aux autres. Pour prendre toute la mesure de l'impact de ces nouveaux systèmes sur la compréhension de l'écrit électronique, il convient de tenir compte de quelques différences essentielles de composition et de disposition en volumes entre l'écrit sur papier et l'écrit électronique.

## ■ Figure VI.1.1 ■

## Comparaison de textes en version papier et en version électronique

### Version papier

Version papier

### Version électronique

Version électronique

Extrait de l'article « Taking the road to greatness », par Megan Backhouse/Fairfax Media publication

Capture d'écran de l'article « Taking the road to greatness », par Megan Backhouse/Fairfax Media publication, provenant du site [www.theage.com.au](http://www.theage.com.au)

Dans l'écrit sur papier, le contenu est intrinsèquement lié à l'objet. Le passage d'un texte existe à la fois sous forme de message verbal et d'objet concret : la page, le chapitre ou le volume. Les textes sur papier peuvent et doivent être rangés et classés, comme toute collection d'objets – d'où l'utilisation, depuis le XVI<sup>e</sup> siècle au moins, de systèmes de numérotation pour classer les livres dans les bibliothèques et identifier les pages dans les livres (Platteaux, 2008). Dans les deux cas, le chiffre représente systématiquement la position de l'objet dans la collection. La table des matières et l'index sont d'ailleurs des techniques universelles de catalogage des objets sur papier.

Dans l'écrit électronique, en revanche, le stockage physique de l'information est indépendant de son organisation, telle qu'elle apparaît au lecteur. Les pages d'un texte électronique sont également sans rapport avec l'appareil spécifique qui est utilisé pour les afficher. Ainsi, une page web peut s'afficher sur le moniteur de 21 pouces d'un ordinateur de bureau, sur l'écran de 15 pouces d'un ordinateur portable ou sur l'afficheur d'un smartphone. La plupart du temps, la taille des pages est plus grande que la taille de l'écran ou de la fenêtre. Il s'agit là d'une différence majeure par rapport à l'écrit sur papier dont le cadre est le plus souvent de la même taille que la page ou d'une taille plus petite, comme dans un journal.

En raison de la nature virtuelle des formats et des contenus des pages, les concepteurs ont dû remplacer les systèmes traditionnels de composition et de numérotation par d'autres techniques d'indexation et de récupération. Ces techniques n'ont cessé d'évoluer au cours des 20 dernières années et les instruments de navigation sont perfectionnés à chaque fois qu'un navigateur web fait l'objet d'une nouvelle version. Pour ne citer qu'un seul exemple, la fonction « nouvel onglet » qui a fait son apparition après 2000, alors que les technologies nécessaires existaient bien avant. Il est difficile d'identifier la raison pour laquelle les versions plus anciennes des navigateurs ne comportaient pas cette fonction, comme d'autres tout aussi utiles. Il est possible que l'engouement suscité par les systèmes d'exploitation à fenêtres multiples commercialisés au début des années 90 ait un temps éclipsé les problèmes sérieux inhérents à la lecture en ligne.

L'écrit électronique se lit sur des appareils qui permettent au lecteur de faire défiler les pages de textes et de passer des unes aux autres. Au cours de la décennie précédente, les instruments couramment utilisés pour parcourir l'écrit électronique étaient les suivants : barres de défilement horizontal et vertical, onglets et menus déroulants. Aucune de ces techniques n'a jamais eu le moindre sens dans l'écrit sur papier. Leur maîtrise et leur utilisation s'inscrivent dans ce que l'on appelle les nouvelles compétences (*new literacies*, Coiro et al., 2008), typiques de l'ère électronique.





### **De la disposition linéaire à la mise en réseau et à l'intégration d'hyperliens**

Des différences plus fondamentales encore s'observent entre l'écrit sur papier et l'écrit électronique, en l'occurrence la multiplicité des composantes, telles que les livres électroniques ou les sites web. Les concepteurs de textes électroniques ont créé diverses techniques pour représenter le contenu de ces composantes et permettre au lecteur de passer d'une page à l'autre.

Le menu ou la liste des titres de pages est l'une des techniques les plus anciennes d'indexation des documents électroniques : le lecteur est invité à choisir une option dans le menu ou un titre dans la liste des pages. Le menu ressemble à une table des matières, si ce n'est qu'il ne contient pas de numéros de page. Pour y sélectionner une option, le lecteur clique directement sur l'option ou le symbole qui la représente, puis voit s'afficher la page qu'il a sélectionnée en lieu et place de la page d'accueil ou sous un nouvel onglet.

Comme les pages ne sont pas numérotées, une fois une page affichée, le lecteur n'a pas d'indice sur la position de cette page dans la série de pages qui constituent le livre électronique. Ce type d'indice est fourni indirectement par le biais de symboles analogiques (par exemple la page est représentée en miniature parmi les autres au bas de l'écran) ou par des expressions qui permettent au lecteur de se situer, par exemple « Habitats – Milieu marin – Haute mer – Haute mer méditerranéenne – Raie commune » (adaptation de l'exemple proposé par Nilsson et Mayer, 2002).

Les menus peuvent être hiérarchiques, auquel cas la sélection d'une option entraîne l'affichage d'un autre menu plus spécifique, ou être présentés dans des pages séparées ou dans une partie d'un texte de plusieurs pages. Dans les pages web, il est de plus en plus courant de présenter les menus dans un cadre au sommet ou à gauche de la page. Les autres éléments de la page peuvent changer, mais le menu reste identique, ce qui peut aider le lecteur à se situer dans la série de pages.

La question de la nécessité de concevoir des menus efficaces dans les systèmes d'information numérique s'est à nouveau posée récemment, avec la mise sur le marché d'appareils sans fil qui peuvent afficher des volumes importants d'informations multimédia (voir, par exemple, St Amant *et al.*, 2007). Parmi les autres domaines qui font l'objet d'une grande activité de recherche et de développement, citons les systèmes de menu « mains libres » qui se commandent par le mouvement des yeux ou par la voix.

L'une des caractéristiques les plus distinctives de l'écrit électronique est le lien hypertexte, une technique permettant de relier des pages dans de longs documents électroniques qui remonte au début des années 80 (Koved et Shneiderman, 1986). Le lien hypertexte, ou hyperlien, est un fragment d'information (habituellement un mot ou une phrase) qui est en rapport logique avec un autre fragment d'information (le plus souvent une page). Cliquer sur un hyperlien permet d'afficher une nouvelle page dans la même fenêtre ou sous un nouvel onglet.

Les hyperliens peuvent se présenter sous la forme de listes séparées (également appelées « menus ») ou être intégrés dans le contenu des pages, auquel cas ils sont généralement repérables par une couleur ou une typographie spécifique.

L'utilisation des hyperliens permet de créer des documents de plusieurs pages et de les doter d'une structure en réseau. La disposition des pages n'est pas systématique dans une structure en réseau, contrairement aux listes ou aux hiérarchies. Elle suit des relations sémantiques entre les pages. C'est à l'auteur d'un document électronique d'y intégrer des liens vers d'autres pages.

L'hyperlien a contribué à la popularisation des documents électroniques (hypertextes), dont l'organisation globale ne ressemble en rien aux documents traditionnels. Quelques études réalisées aux débuts de l'hyperlien en vantaient les mérites, car il permettait au lecteur de se « libérer » du soi-disant carcan de l'écrit linéaire. Toutefois, des études scientifiques menées à propos de la lecture d'hypertextes ont établi que l'organisation en réseau des documents engendrait une certaine désorientation et une charge cognitive (Conklin, 1987 ; Rouet et Levonen, 1996). La navigation et l'orientation dans des structures non linéaires dépend, semble-t-il, de la capacité du lecteur à se représenter mentalement la superstructure de l'hypertexte. Les organisateurs qui représentent la structure globale de l'espace d'information que constitue l'hypertexte, dont les menus structurés et les cartes de sites, sont généralement utiles pour autant que le lecteur soit déjà familiarisé avec les symboles et les métaphores utilisés (Rouet et Potelle, 2005).



En résumé, pour qu'un individu puisse lire des textes électroniques, y naviguer et y chercher des informations, il doit être familiarisé avec les hyperliens explicites et intégrés, avec les structures non linéaires et avec les systèmes et les outils de représentation globale du contenu. Les éléments empiriques réunis à ce jour montrent que naviguer dans des textes électroniques est loin d'être chose aisée et que certaines catégories d'utilisateurs, notamment les personnes âgées, éprouvent des difficultés à le faire (Lin, 2004).

### **Du texte illustré au document multimédia, sur la voie d'un plus grand réalisme**

Les technologies numériques ont également permis de créer de nouvelles façons d'intégrer dans les textes d'autres formes de représentation. Il suffit de cliquer sur des images ou des graphiques pour afficher des légendes, des commentaires ou des descriptions. Les textes peuvent s'accompagner d'images animées, de graphiques, voire de vidéos. Ce réalisme accru permet d'intégrer dans un environnement (un château de la Renaissance par exemple) la diffusion d'explications et de commentaires avec un appareil numérique. Au moment de la rédaction de ce volume (janvier 2011), la diffusion de présentations multimédia sur des appareils fixes et mobiles était en plein essor, aidant les individus à s'orienter dans les rues d'une ville, les informant lors de la visite des musées et des expositions, et à acquérir des compétences professionnelles dans des domaines allant de la médecine à la mécanique, etc.

Ces innovations étaient encore trop marginales pour être intégrées dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009, mais elles y seront progressivement incluses dans les prochains cycles.

### **Des textes non modifiables aux débats en ligne et aux réseaux sociaux**

L'écrit électronique présente une autre caractéristique fondamentale, à savoir la coexistence de contenus non modifiables, de forums de débats et de réseaux sociaux, par nature modifiables, puisqu'ils sont aussi alimentés par les internautes et du web 2.0. La généralisation de l'Internet, associée à l'interactivité de l'affichage électronique, a créé de nouvelles formes de communication, à mi-chemin entre les textes traditionnels sur papier et les conversations. Il est de plus en plus courant d'envoyer et recevoir des courriers électroniques ou des textos, de participer à des groupes de discussion ou de s'engager dans des relations sociales *via* le web (Pew Research Center, 2010a). Ces activités nécessitent des compétences en expression écrite et en compréhension de l'écrit, même si les textes sont relativement neufs, tant en termes de fond que de forme. Des recherches à propos des impacts de ces nouvelles formes de communication textuelle se justifient pleinement. (Pour une étude récente des dernières recherches en date, voir Kemp, 2011 ; Light, 2011 ; et surtout, Coe et Oakhill, 2011.)

## **L'IMPACT DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE SUR LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT**

Cette section décrit les nouvelles exigences et les nouvelles possibilités qui découlent de l'écrit électronique. (Pour des études plus approfondies, voir Britt et Gabrys, 2000 ; Coiro *et al.*, 2008 ; Kemp, 2011 ; Reinking, 1994 ; Rouet, 2006 ; Warschauer, 1999.)

Certaines activités de lecture concernent encore essentiellement l'écrit sur papier, alors que d'autres sont spécifiques au support électronique. Ainsi, même les utilisateurs chevronnés de l'informatique continuent à lire des romans et des textes d'information sur papier (voir l'étude sur les documents imprimés par les étudiants d'une faculté de médecine, Martin et Platt, 2001). Par ailleurs, la lecture des résultats générés par des moteurs de recherche s'effectue presque exclusivement en ligne, tout comme la lecture de blogs personnels (un genre littéraire né, semble-t-il, avec le nouveau millénaire, Blood, 2000) ou la lecture d'un formulaire de candidature à un poste. La lecture de l'écrit électronique ne peut être comparée strictement parlant à la lecture de l'écrit sur papier. Cet élément est le plus probant à l'appui de la conception d'un nouveau cadre conceptuel et de nouvelles procédures pour l'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique.

Toutefois, un large éventail d'activités de lecture peuvent s'effectuer sur les deux types de textes. Parmi les exemples courants, citons la lecture des journaux ou des textes d'information, ou encore la lecture de documents pratiques pour acheter des produits ou prendre connaissance de consignes. Toutefois, comme les textes sont – parfois extrêmement – différents selon qu'ils sont en version papier ou en version électronique, il est difficile d'établir dans quelle mesure leur support affecte les compétences et le niveau de performance en compréhension de l'écrit. Ce constat est brillamment illustré par un exemple tiré de la recherche en matière d'évaluation des compétences : des effets liés au mode d'administration des épreuves ont été identifiés dans les épreuves informatisées et expliquent l'obtention de résultats plus ou moins élevés que dans les épreuves sur papier (Clariana et Wallace, 2002).



## Quels aspects de la compréhension de l'écrit subissent-ils l'influence du support électronique ?

Indépendamment du contexte ou de l'objet spécifique de la lecture, il convient d'identifier les composantes de la compréhension de l'écrit qui sont relativement préservées de l'influence du support électronique et celles qui en subissent le plus l'influence.

Des processus de niveau inférieur, tels que la reconnaissance des mots ou l'analyse grammaticale, sont vraisemblablement très similaires que l'écrit soit en version papier ou en version électronique, abstraction faite des aspects en rapport avec la lisibilité superficielle développés dans la section précédente. Les processus qui consistent à se représenter mentalement le texte, par exemple identifier des référents à des expressions anaphoriques ou entretenir une cohérence locale ou globale, semblent relativement peu touchés. Ces processus peuvent simplement être un peu plus difficiles à mener à bien si des textes longs tiennent sur une seule ligne, car le lecteur éprouvera plus de difficultés à se référer à la section qu'il vient de lire (voir Foltz, 1996).

Les différences entre l'écrit sur papier et l'écrit électronique sont plus manifestes lorsque l'on en vient à des aspects plus généraux de la lecture, par exemple trouver les textes intéressants, intégrer des informations provenant de plusieurs textes ou encore évaluer la crédibilité ou la qualité des textes.

### Accéder au texte

Dans les textes sur papier, le lecteur doit localiser un objet, puis utiliser les dispositifs de classement et d'indexation pour localiser les informations qui l'intéressent dans cet objet. Dans les textes électroniques, le lecteur doit rechercher des phrases, passer des liens hétérogènes en revue et utiliser des instruments de navigation. Pour mener à bien ces processus, le lecteur doit être capable de trouver le vocabulaire, d'évaluer la pertinence d'expressions verbales (et d'écartier les distracteurs) et de comprendre la structure hiérarchique de l'information dans des arborescences.

Le lecteur compétent de textes numériques connaît les instruments et les outils de navigation, et sait s'en servir. Il doit être capable de se représenter mentalement le passage d'une fenêtre à l'autre et de suivre le bon cap pour passer d'une page à l'autre. Pour ce faire, il faut par exemple surmonter des contradictions apparentes, notamment le fait que la flèche orientée vers le bas de la barre de défilement sert à faire défiler le texte vers le haut. Dès 1989, Foss a constaté que certains utilisateurs finissaient par se perdre dans le dédale de fenêtres envahissant leur écran ; des expériences menées il y a longtemps sur les facteurs humains en sont souvent arrivées à la conclusion que deux fenêtres côte à côte semblaient être un bon compromis pour la plupart des lecteurs (Wiley, 2001 ; Wright, 1993). C'est en soi une compétence que d'être capable d'ouvrir plusieurs fenêtres, de les redimensionner et de les fermer. Quelques éléments montrent d'ailleurs que la lecture de textes électroniques complexes fait autant appel à des capacités visio-spatiales qu'à des capacités de compréhension de l'écrit (Pazzaglia *et al.*, 2008 ; voir aussi Naumann *et al.*, 2008).

### Intégrer les informations de plusieurs textes

L'intégration, qui consiste à comparer des fragments d'information provenant de différents textes et à établir des relations entre eux, fait appel à des processus similaires, quel que soit le support des textes. Toutefois, comme l'écrit électronique ne se prête à aucun système stable de catégorisation et permet de croiser et recouper les textes tellement facilement, les lecteurs sont nettement plus susceptibles de passer d'un texte à l'autre durant une même séance de lecture. De plus, le web offre la possibilité aux lecteurs de compiler des informations de nombreuses sources différentes sur le même sujet. L'accumulation d'informations tirées de nombreux passages est en passe de devenir caractéristique d'une pratique fréquente de la lecture de textes électroniques. L'intégration de l'information entre des textes fait intervenir des compétences et des stratégies de haut niveau en compréhension de l'écrit, que les jeunes lecteurs ne sont pas susceptibles d'acquérir spontanément (Britt et Rouet, à paraître). Même si ces compétences ne sont pas spécifiques à la compréhension de l'écrit électronique, elles expliquent une partie significative du niveau de compétence des lecteurs en compréhension de l'écrit électronique.

### Évaluer l'écrit

Les lecteurs de documents sur l'Internet se retrouvent face à un large éventail de contenus étant donné la nature ouverte et non réglementée de la publication web. Les moteurs de recherche actuels se basent essentiellement sur une concordance sémantique entre les termes de la recherche et les contenus, sans précision de genre, d'exactitude ou de fiabilité, ni indication de la mesure dans laquelle ils font autorité. C'est au lecteur qu'il incombe non seulement

de découvrir de quoi traite le texte, qui l'a écrit, qui l'a publié, à quel moment, dans quel but et avec quels biais potentiels. Dans l'écrit sur papier, un certain nombre d'éléments relevant de la perception et du contexte (à quoi ressemble le texte et où il se trouve) et la présence de médiateurs humains (le bibliothécaire, le libraire, le critique littéraire) facilitent ce processus. Sur le web en revanche, la plupart de ces éléments et médiateurs font défaut et le lecteur doit se livrer à un raisonnement plus approfondi pour évaluer la qualité du texte (Britt et Gabrys, 2000). Des éléments de plus en plus nombreux montrent qu'évaluer des informations publiées sur le web est un aspect vraiment difficile de la lecture pour la plupart des adolescents, même si ceux-ci se fient de plus en plus au web pour trouver des informations sur des sujets qui les intéressent (Dinet *et al.*, 2003 ; Darroch *et al.*, 2005 ; Kuiper *et al.*, 2005).

## QUELQUES DIFFICULTÉS LIÉES À L'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE

Les épreuves PISA de compréhension de l'écrit électronique ont apporté une réponse à un certain nombre de questions soulevées par les différences entre l'écrit sur papier et l'écrit électronique évoquées ci-dessus.

En premier lieu, la compréhension de l'écrit sur papier et la compréhension de l'écrit électronique sont considérées comme relevant du même construit dans l'enquête PISA. Le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 (OCDE, à paraître) souligne qu'en dépit des similitudes entre les compétences requises pour comprendre l'écrit sur papier et l'écrit électronique, la lecture de ce dernier impose aux lecteurs d'étoffer leur champ de compétences et leurs stratégies. « Pour glaner des informations sur l'Internet, il faut être capable de passer en revue de gros volumes de données et d'en évaluer sur-le-champ la crédibilité. La réflexion critique est donc un aspect plus important que jamais de la compréhension de l'écrit » (Halpern, 1989 ; Shetzer et Warschauer, 2000 ; Warschauer, 1999). Dans ce contexte, il est important d'identifier les dimensions spécifiques des tâches et les caractéristiques spécifiques des élèves qui expliquent le niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit électronique, après contrôle de leur performance en compréhension de l'écrit sur papier.

Les données recueillies au travers des épreuves de compréhension de l'écrit électronique permettront de déterminer si les caractéristiques propres à l'écrit électronique, telles que la non-linéarité, la navigation, l'intertextualité et l'incertitude quant à la qualité de l'information, expliquent un certain pourcentage de la variance de la performance des élèves. Certaines de ces questions sortent du cadre du présent rapport, mais les caractéristiques des tâches et le comportement de navigation des élèves sont respectivement le thème des chapitres 2 et 3 de ce volume.

Les résultats des épreuves de compréhension de l'écrit électronique offrent aussi la possibilité d'analyser dans quelle mesure le milieu économique, social et culturel des élèves est en corrélation avec leur performance en compréhension de l'écrit électronique. Ces relations sont étudiées dans le chapitre 4, à l'instar de la corrélation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique avec certaines de leurs caractéristiques plus malléables, telles que leur engagement dans des activités de lecture sur papier et de lecture électronique, et leur connaissance des stratégies de lecture.

Depuis une dizaine d'années, se tient un débat autour de la question de savoir si les compétences requises pour utiliser les systèmes numériques sont innées chez les individus exposés à l'informatique depuis leur plus jeune âge, ceux que l'on appelle les « natifs du numérique », par comparaison avec les individus plus âgés, dits quant à eux les « immigrants du numérique » (Prensky, 2001). Des éléments de plus en plus nombreux montrent qu'une simple exposition à la technologie ne suffit pas pour faire d'un individu un utilisateur compétent. Avec le temps, la fracture numérique entre les générations se réduit. Le Pew Research Center (2010b) a établi que si les « *millennials* », soit les individus qui avaient entre 5 et 20 ans lors du passage au XXI<sup>e</sup> siècle, sont plus susceptibles que les générations précédentes d'utiliser des appareils numériques mobiles et de participer à des réseaux sociaux, ils ne sont plus dominants dans d'autres d'activités numériques, celles qui consistent, par exemple, à consulter le site de services publics ou des sites d'informations financières. Une étude sur l'exposition antérieure aux technologies numériques et leur maîtrise par les individus est particulièrement intéressante, car elle montre dans quelle mesure ces deux facteurs expliquent la performance des élèves dans des épreuves de compréhension de l'écrit électronique. Les résultats du questionnaire sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) administré dans 45 pays lors du cycle PISA 2009 à titre d'option internationale sont présentés dans le chapitre 5 de ce rapport. Le chapitre 6 analyse la relation entre la performance en compréhension de l'écrit électronique et la mesure dans laquelle les élèves sont familiarisés avec les TIC et les utilisent dans les 17 pays qui ont administré ces deux options lors du cycle PISA 2009.



Dans le prolongement de cette thématique, le chapitre 7 analyse l'effet conjugué de plusieurs variables, à savoir la performance en compréhension de l'écrit sur papier, le sexe, les activités de lecture en ligne et sur papier, les stratégies de lecture, l'expérience des TIC et une série de caractéristiques socio-culturelles, sur la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique.

L'accès aux technologies est indispensable, certes, mais il ne suffit pas en soi pour amener les élèves à comprendre l'écrit électronique. Comme le remarque Warschauer (1999), pour réduire la « fracture numérique », il faut non seulement permettre aux individus d'accéder aux ressources en ligne, mais également améliorer leur faculté d'accéder à l'information et de l'utiliser au moyen d'appareils électroniques. Des études récentes signalent d'ailleurs la présence d'un large spectre de compétence parmi les « natifs du numériques » (Kennedy *et al.*, 2008). Un nombre croissant d'experts en appellent à « une compréhension plus nuancée des expériences des élèves en informatique », selon la formule de Bennett et Maton (2010).

## CONCLUSIONS

L'avènement des technologies de l'information et de la communication a déclenché une révolution dans le domaine de la conception et de la diffusion des textes. La lecture en ligne est de plus en plus importante dans la société de l'information. Les principes fondamentaux de la textualité et les grands processus à appliquer pour lire et comprendre l'écrit sont similaires entre les deux supports, certes, mais tout porte à croire que les attributs spécifiques de l'écrit électronique font intervenir des compétences spécifiques en matière de traitement de l'information. Les épreuves de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009 ont été conçues pour déterminer le niveau de compétence des élèves dans des tâches qui leur demandent d'accéder aux informations électroniques, de les comprendre, de les évaluer et de les intégrer dans un large éventail de contextes. Les chapitres suivants du rapport présentent les résultats de cette première tentative en date de dresser à grande échelle le profil de compétence des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit électronique.





## 2

# La performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier

Ce chapitre analyse les caractéristiques spécifiques de l'écrit électronique et montre dans quelle mesure les élèves savent le lire. Par ailleurs, il étudie les similitudes et les différences entre l'écrit sur papier et l'écrit électronique, et compare les résultats aux deux épreuves en les rapportant sur une échelle de compétence composite. Les résultats présentés dans ce chapitre sont également comparés entre les sexes.



Qu'est-ce qu'un lecteur performant dans l'environnement électronique ? Ce chapitre montre dans quelle mesure les élèves du monde entier sont capables de lire des textes électroniques et indique si leur niveau de compétence en la matière varie selon leur sexe. Par ailleurs, il analyse la relation entre la compréhension de l'écrit sur papier et la compréhension de l'écrit électronique, et compare les résultats entre les deux épreuves dans les 19 pays qui les ont administrées lors du cycle PISA 2009. Enfin, il présente les résultats aux deux épreuves en les rapportant sur une échelle composite de compétence et les compare entre les sexes.

## COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE

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

Cette définition assez large renvoie aux textes que nous lisons et aux processus que nous mettons en œuvre et aux objectifs que nous poursuivons lorsque nous les lisons. Elle s'applique à l'écrit sur papier et à l'écrit électronique. Cette section résume les grandes caractéristiques de la compréhension de l'écrit électronique telles qu'elles sont décrites dans le cadre d'évaluation et montre la façon dont elles ont été opérationnalisées en vue de l'administration des épreuves de compréhension de l'écrit électronique lors du cycle PISA 2009.

### Textes

L'écrit électronique se conçoit comme un ensemble de textes *écrits*. Dans le cycle PISA 2009, l'écrit électronique est synonyme d'hypertexte : en l'occurrence un ou plusieurs textes pourvus d'instruments de navigation qui permettent au lecteur de passer d'une page ou d'un site à l'autre. Ces textes écrits sont présentés sous une forme essentiellement graphique. Les éléments graphiques non verbaux, tels que les illustrations, les photos, les icônes et les animations, sont caractéristiques de l'écrit électronique tel qu'il est envisagé dans le cycle PISA 2009, mais les éléments sonores, un enregistrement audio ou la bande son d'un film par exemple, sont exclus de cette définition de l'écrit.

Les épreuves administrées lors du cycle PISA 2009 comportent un large éventail d'hypertextes pour reproduire au mieux l'environnement électronique. Dans l'enquête PISA, l'écrit électronique est défini en termes d'*environnement*, de *format*, de *type* et de *navigation*.


La variable *environnement* englobe deux catégories : les textes *non modifiables* et les textes *modifiables*. Les textes sont dits non modifiables lorsque le lecteur est un destinataire passif et modifiables lorsque le lecteur est un destinataire actif. Les quelques tâches qui demandent aux élèves de lire autant de textes modifiables que de textes non modifiables sont dites *mixtes*. La figure VI.2.1 montre la répartition, par environnement, des tâches constituant les épreuves de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009. Des exemples de tâches appartenant à chaque catégorie sont proposés dans la section en couleur de ce chapitre.

■ Figure VI.2.1 ■

### Tâches de compréhension de l'écrit électronique par environnement

Environnement	Pourcentage de tâches	Exemples de tâche
<b>Non modifiable</b>	66 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ JEVEUXAIDER, exercice 3</li> <li>■ ODORAT, exercices 1, 2 et 3</li> <li>■ RECHERCHE D'EMPLOI, exercices 1 et 3</li> </ul>
<b>Modifiable</b>	28 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ JEVEUXAIDER, exercices 1 et 2</li> <li>■ RECHERCHE D'EMPLOI, exercice 2</li> </ul>
<b>Mixte</b>	6 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ JEVEUXAIDER, exercice 4</li> </ul>

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

Pour reproduire autant que faire se peut la lecture de textes modifiables, quelques-unes des tâches demandent aux élèves de faire comme s'ils entraient en interaction avec le texte, par exemple de « répondre » à un courrier électronique (voir l'exercice 4 de l'unité JEVEUXAIDER proposé à titre d'exemple).




La deuxième caractéristique de l'écrit électronique au sens de l'enquête PISA est le *format*, une variable qui comporte quatre catégories : *continu*, *non continu*, *mixte* et *multiple*. La figure VI.2.2 montre la répartition, par format de texte, de toutes les tâches constituant les épreuves de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009. Des exemples de textes appartenant à chaque catégorie sont proposés dans la section en couleur de ce chapitre.

■ Figure VI.2.2 ■

### Tâches de compréhension de l'écrit électronique par format de texte

Format de texte	Pourcentage de tâches	Exemples de tâche
<b>Continu</b>	7 %	■ <i>JEVEUXAIDER</i> , exercice 1
<b>Non continu</b>	10 %	■ <i>RECHERCHE D'EMPLOI</i> , exercice 1
<b>Mixte</b>	7 %	■ <i>RECHERCHE D'EMPLOI</i> , exercice 3
<b>Multiple</b>	76 %	■ <i>JEVEUXAIDER</i> , exercices 2, 3 et 4 ■ <i>ODORAT</i> , exercices 1, 2 et 3 ■ <i>RECHERCHE D'EMPLOI</i> , exercice 2

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

Comme les épreuves visent à reproduire autant que faire se peut la navigation entre plusieurs pages et plusieurs sites qui est caractéristique de la lecture dans l'environnement électronique, les tâches regroupant des textes multiples sont relativement nombreuses : elles représentent plus de trois quarts des tâches. Seules les tâches associées à une seule page sont classées dans la catégorie des textes *continus*, *non continus* ou *mixtes*. Toutefois, un grand nombre de tâches relèvent de la catégorie des textes *multiples*, car elles se basent sur des textes *continus*, *non continus* et *mixtes*.

La troisième caractéristique est le *type de texte*. Six types de texte ont été retenus : *argumentation*, *description*, *information*, *instruction*, *narration* et *transaction*. Quatre de ces six catégories se retrouvent dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique : *argumentation*, *description*, *information* et *transaction*. Il aurait été souhaitable d'inclure des narrations, mais aucun texte adapté, d'une longueur et d'une qualité appropriées, n'a été trouvé. Les épreuves du cycle PISA 2009 ont été conçues avant l'émergence du livre électronique. Les épreuves administrées lors du cycle PISA 2009 ne comprennent pas non plus de textes dits *d'instruction* – une décision prise par manque de place, et non une exclusion délibérée.


La figure VI.2.3 montre la répartition, par type de texte, de toutes les tâches constituant les épreuves de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009. Des exemples de textes appartenant à chaque catégorie sont proposés dans la section en couleur de ce chapitre.

■ Figure VI.2.3 ■

### Tâches de compréhension de l'écrit électronique par type de texte

Type de texte	Pourcentage de tâches	Exemples de tâche
<b>Argumentation</b>	21 %	■ <i>JEVEUXAIDER</i> , exercice 3
<b>Description</b>	31 %	■ <i>JEVEUXAIDER</i> , exercices 1 et 2 ■ <i>RECHERCHE D'EMPLOI</i> , exercices 1, 2 et 3
<b>Exposition</b>	31 %	■ <i>ODORAT</i> , exercices 1, 2 et 3
<b>Transaction</b>	14 %	–
<b>Mixte</b>	3 %	■ <i>JEVEUXAIDER</i> , exercice 4

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

L'exercice 4 de l'unité JEVEUXAIDER est classé dans la catégorie des textes mixtes, car il a pour finalité de répondre à une transaction (e-mail), mais demande aux élèves de lire des textes dont des passages assez longs relèvent soit de l'argumentation, soit de la description.

Les instruments et fonctions de navigation constituent une caractéristique distinctive majeure de l'écrit électronique. Ils aident le lecteur à choisir les textes, à les parcourir et à passer des uns aux autres. Certains attributs sont proches de ceux de l'écrit sur papier, par exemple les tables des matières, les titres et la numérotation des pages, mais nombreux sont ceux qui sont spécifiques à l'écrit électronique. Ils font d'ailleurs partie intégrante de la définition de l'hypertexte.

Certains instruments et fonctions de navigation permettent au lecteur de faire défiler la page de texte dans la fenêtre, notamment les barres de défilement, les boutons, les onglets, etc., et de lire tout le texte, même s'il ne s'affiche pas en intégralité en une fois. D'autres instruments, comme les hyperliens et les menus, permettent au lecteur de passer d'une page ou d'un site à l'autre, voire – dans le cas des fenêtres publicitaires intempestives – de demander d'autres informations qui viennent s'afficher en surimpression. Les organisateurs, comme les menus et les cartes de site, constituent un troisième type d'instruments de navigation : ils présentent la structure relationnelle des pages et des liens. Ils aident le lecteur à s'orienter dans le volume d'informations, au-delà de ce qui est affiché, et lui permettent d'évaluer la portée d'un texte.

Pour comprendre l'écrit électronique, il faut maîtriser les liens explicites et intégrés, les structures non séquentielles et les systèmes de représentation globale des contenus. C'est la raison pour laquelle les épreuves de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009 incluent une série d'instruments et de fonctions de navigation, une approche jugée importante pour évaluer la compétence des élèves en compréhension de l'écrit électronique. Parmi les fonctions et instruments de navigation retenus, citons les barres de défilement (pour faire défiler la page vers le bas et vers le haut), les onglets (pour passer d'un site à l'autre), les listes d'hyperliens (sur une ligne, dans une colonne ou dans un menu déroulant), les liens intégrés dans le texte, les tableaux de données ou listes de résultats de recherche, et les cartes de site.

## Processus cognitifs

### Aspects

Les verbes « *comprendre* », « *utiliser* » et « *réfléchir* », qui sont cités dans la définition de la compréhension de l'écrit au sens de l'enquête PISA (voir le chapitre 1 du présent volume et *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences* [Volume I]) renvoient aux compétences cognitives qui interviennent lors du traitement de l'information et sont au cœur de la compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier. Dans le cadre d'évaluation PISA et dans les tâches conçues pour le refléter, ces verbes sont plus précisément définis en rapport avec trois aspects : *localiser et extraire*, *intégrer et interpréter*, et *réfléchir et évaluer*. Un quatrième aspect, dit *complexe*, a été ajouté pour désigner les tâches de compréhension de l'écrit électronique qui impliquent plusieurs aspects.


La figure VI.2.4 montre la répartition, par aspect, de toutes les tâches constituant les épreuves de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009 et renvoie aux exemples de tâches proposés dans la suite de ce chapitre. Un peu plus d'un tiers des tâches sont classées dans la catégorie *intégrer et interpréter*, les deux tiers restants se répartissant en proportion assez équivalente entre les trois autres catégories.

■ Figure VI.2.4 ■

### Tâches de compréhension de l'écrit électronique par aspect

Aspect	Pourcentage de tâches	Exemples de tâche
<b>Localiser et extraire</b>	24 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ JEVEUXAIDER, exercices 1 et 2</li> </ul>
<b>Intégrer et interpréter</b>	35 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ JEVEUXAIDER, exercice 3</li> <li>■ ODORAT, exercices 1 et 3</li> <li>■ RECHERCHE D'EMPLOI, exercice 2</li> </ul>
<b>Réfléchir et évaluer</b>	21 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ODORAT, exercice 2</li> <li>■ RECHERCHE D'EMPLOI, exercices 1 et 3</li> </ul>
<b>Complexe</b>	21 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ JEVEUXAIDER, exercice 4</li> </ul>

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>



### **Navigation et traitement de l'information**

Dans l'environnement électronique, les processus cognitifs qui consistent à localiser l'information, l'extraire, l'interpréter, l'intégrer, y réfléchir et l'évaluer interviennent à la fois dans la *navigation* et dans le *traitement de l'information*.

Le *traitement de l'information* fait appel à une série de compétences et de stratégies qui sont très similaires dans l'écrit électronique et l'écrit sur papier. Face à une partie de texte électronique, le lecteur peut avoir à localiser des informations cruciales, interpréter des nuances de langage, intégrer plusieurs fragments du texte, exploiter des connaissances antérieures concernant les structures et attributs textuels et linguistiques, juger de la force d'un argument, évaluer l'adéquation du style et réfléchir à la relation entre le contenu et son expérience ou sa connaissance du monde.

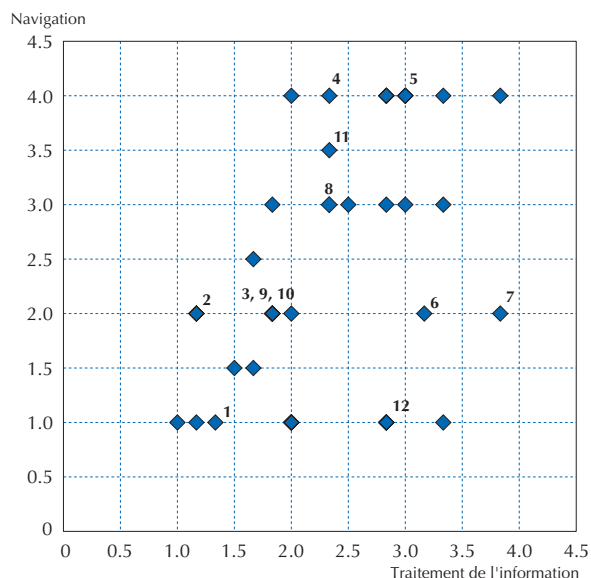
La *navigation* consiste à évoluer dans l'environnement électronique pour accéder aux informations requises. Elle fait appel à une série de compétences parallèles à celles intervenant dans le traitement de l'information – bien que les activités mentales soient différentes puisque les structures et les caractéristiques à appréhender sont différentes. L'un des aspects saillants de la navigation dans l'environnement électronique consiste à prévoir les informations, à les évaluer et à les intégrer. Pour localiser et extraire les informations, il faut parfois parcourir plusieurs pages ou sites, prévoir le contenu qui est susceptible de se trouver dans une série de pages qui n'ont pas encore été consultées sur la base des informations visibles, afin d'accéder aux informations requises sans perdre de temps. Pour intégrer et interpréter des informations dans l'environnement électronique, le lecteur doit exploiter les compétences qu'il est d'usage d'utiliser pour découvrir le sens de textes continus et non continus, mais le fait que les passages pertinents ne soient pas visibles d'emblée dans leur intégralité lui complique souvent la tâche. Le lecteur doit prendre des décisions à propos des liens et des menus à utiliser pour accéder à des informations figurant sur différentes pages dans le même site ou peut être amené à utiliser les onglets pour afficher et comparer des informations de plusieurs sites différents. Le lecteur doit naviguer pour se faire une idée du matériel disponible, faire des comparaisons, opposer des contrastes, filtrer le matériel et résumer l'information. Pour identifier au préalable les éléments pertinents et appropriés pour une recherche, le lecteur doit se livrer à une réflexion et à une évaluation. Une fois qu'il a accédé aux informations, il doit juger de leur crédibilité, de leur pertinence et de leur utilité.

La navigation, telle qu'elle est décrite ici, fait partie du processus cognitif de compréhension de l'écrit électronique et ne consiste pas simplement en une série de manipulations techniques (cliquer sur un lien ou utiliser la barre de défilement, par exemple). Toutefois, comme la navigation s'effectue au travers de ces manipulations, un processus qui est pratiquement impossible à observer durant des épreuves de compréhension de l'écrit sur papier (si ce n'est *via* l'identification des pages parcourues ou l'application de techniques de laboratoire, telles que l'imagerie cérébrale ou la détection des mouvements oculaires), elle offre de nouvelles possibilités pour appréhender les processus cognitifs de la compréhension de l'écrit. Certaines de ces possibilités sont étudiées dans le chapitre 3 de ce volume.

La plupart des tâches de compréhension de l'écrit électronique font appel à des compétences de navigation et de traitement de l'information. Certaines d'entre elles sont plus axées sur la navigation et d'autres, sur le traitement de l'information. La relation entre les deux types de compétences mobilisées dans les tâches de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009 est présentée dans la figure VI.2.5. Cette relation est dérivée du point de vue des experts. La charge cognitive du traitement de l'information est indiquée en abscisse, et celle de la navigation requise pour mener les tâches à bien, en ordonnée. Chaque tâche est représentée par un point (ou par deux points, si la tâche visée donne lieu à un crédit complet et à un crédit partiel). La position du point indique la contribution relative de la navigation et du traitement de l'information à la tâche. Les points numérotés de 1 à 12 renvoient aux tâches proposées à titre d'illustration dans la section en couleur de ce chapitre.


■ Figure VI.2.5 ■

### Relation entre le traitement de l'information et la navigation dans les tâches de compréhension de l'écrit électronique



Numéro dans le schéma	Numéro d'exercice
1	<i>JEVEUXAIDER</i> – exercice 1
2	<i>JEVEUXAIDER</i> – exercice 2
3	<i>JEVEUXAIDER</i> – exercice 3
4	<i>JEVEUXAIDER</i> – exercice 4 (crédit partiel)
5	<i>JEVEUXAIDER</i> – exercice 4 (crédit complet)
6	<i>ODORAT</i> – exercice 1
7	<i>ODORAT</i> – exercice 2
8	<i>ODORAT</i> – exercice 3
9	<i>RECHERCHE D'EMPLOI</i> – exercice 1
10	<i>RECHERCHE D'EMPLOI</i> – exercice 2 (crédit partiel)
11	<i>RECHERCHE D'EMPLOI</i> – exercice 2 (crédit complet)
12	<i>RECHERCHE D'EMPLOI</i> – exercice 3

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

Les tâches qui font appel à des compétences de navigation et de traitement de l'information de niveau inférieur – c'est-à-dire celles qui ne demandent guère, voire pas du tout, de navigation et qui passent par un processus minimal de traitement de l'information – sont indiquées dans le coin inférieur gauche de la figure, près de l'origine. Dans les exemples de tâches, la plus proche de cette description est l'exercice 1 de l'unité *JEVEUXAIDER*. Dans cette tâche, les informations requises sont explicites et en position saillante dans un texte court. La page où ces informations figurent est la première que les élèves ont sous les yeux au début de l'exercice ; en d'autres termes, cette tâche ne requiert pas de navigation. Les tâches qui font appel à des compétences de navigation et de traitement de haut niveau sont indiquées dans le coin supérieur droit de la figure : plus les tâches sont loin de l'origine, plus elles sont complexes.

Les tâches qui se situent entre ces deux extrêmes combinent ces deux variables à des degrés divers. Il serait tout à fait envisageable d'inclure dans des épreuves de compréhension de l'écrit électronique des tâches où la navigation est complexe, mais le traitement de l'information, minime, auquel cas elles se situeraient dans le coin supérieur gauche de la figure. Ces tâches peuvent, par exemple, imposer le recours à plusieurs stratégies différentes pour naviguer entre les pages (l'utilisation de liens intégrés ou de menus déroulants), mais être associées à des pages dont les textes sont courts, impliquant dès lors une navigation complexe, mais un traitement minime de l'information. Les épreuves de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009 ne comportent pas de tâches de ce type, qui impliquent une navigation complexe, mais un traitement minime de l'information. Parmi les exemples de tâches, la plus proche de cette description est l'exercice 4 de l'unité *JEVEUXAIDER* (crédit partiel). Pour obtenir un crédit, même partiel, à cette tâche, les élèves doivent parcourir plusieurs pages qu'ils trouvent parfois citées dans des consignes explicites, mais qu'ils doivent parfois identifier sur la base d'indices textuels pour sélectionner a priori les liens susceptibles de mener vers des informations pertinentes. Dans cette tâche, les élèves doivent parcourir plusieurs pages, mais un traitement superficiel des informations suffit pour obtenir un crédit partiel.

Les tâches qui demandent un traitement approfondi de l'information, mais peu de navigation sont indiquées dans le coin inférieur droit de la figure. Les tâches de ce type demandent, par exemple, aux élèves d'aborder un texte dense ou complexe, auquel cas elles exigent un traitement approfondi de l'information, mais qu'ils ont d'emblée sous les yeux en intégralité, sans avoir à en passer par une navigation. Parmi les exemples de tâches, la plus proche de cette description est l'exercice 3 de l'unité *RECHERCHE D'EMPLOI*. Dans cette tâche, la seule étape de navigation requise consiste à faire défiler la page à l'écran. Le texte n'est pas particulièrement dense ou complexe, mais les

élèves doivent faire des inférences entre le texte et des connaissances extérieures au texte. Cette tâche dépend donc plus du traitement de l'information que de la navigation. Il a été jugé nécessaire d'inclure quelques tâches de ce type, car elles sont représentatives de ce que les individus peuvent être amenés à faire dans l'environnement électronique dans la vie réelle, même si elles ne font pas appel à des compétences spécifiques à la compréhension de l'écrit électronique. L'exclusion de ce type de tâche aurait pour effet de gonfler artificiellement les différences entre la compréhension de l'écrit électronique et la compréhension de l'écrit sur papier.

Idéalement, des épreuves de compréhension de l'écrit électronique doivent proposer un éventail de tâches qui s'étendent de manière uniforme sur tout le spectre représenté dans la figure VI.2.5. Comme le montre la carte des tâches, la répartition des tâches administrées lors du cycle PISA 2009 tend vers cet idéal.

## Situation


Dans l'enquête PISA, la *situation* est une dimension qui permet de classer les textes – et les tâches qui y sont associées – en fonction de leur contexte et de l'intention dans laquelle leur auteur les a écrits. Le choix de textes dans un éventail de situations est dicté par la volonté de diversifier les contenus des épreuves PISA de compréhension de l'écrit. Chaque stimulus est classé dans une des quatre catégories de situation, en fonction de l'intention de leur auteur et de leur usage prévu – usage *éducatif*, usage *professionnel*, usage *personnel* et usage *public*.

■ Figure VI.2.6 ■

### Tâches de compréhension de l'écrit électronique par situation

Situation	Pourcentage de tâches	Exemples de tâche
Usage éducatif	10 %	–
Usage professionnel	24 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ JEVEUXAIDER</li> <li>■ RECHERCHE D'EMPLOI</li> </ul>
Usage personnel	21 %	–
Usage public	45 %	■ ODORAT

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

La figure VI.2.6 montre la répartition, par situation, de toutes les tâches constituant les épreuves de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009 et indique la catégorie à laquelle appartient les tâches proposées à titre d'exemples dans la section en couleur de ce chapitre.

## COMPTE RENDU DES RÉSULTATS DU CYCLE PISA 2009 EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE

### Conception, analyse et mise à l'échelle des épreuves de compréhension de l'écrit électronique 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 sous les auspices du Secrétariat de l'OCDE et sous la direction d'un groupe d'experts en compréhension de l'écrit des pays participants, dont certains ont été choisis pour l'intérêt qu'ils portent à la recherche dans le domaine de la compréhension de l'écrit électronique. Les centres de développement du consortium et certains pays participants ont soumis des stimuli et des items qui ont fait l'objet 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 participant à cette option internationale. Le groupe d'experts en compréhension de l'écrit a procédé à la sélection finale des tâches compte tenu de la qualité technique des tâches, évaluée sur la base du comportement des items lors de l'essai de terrain, ainsi que de leur adéquation culturelle et de leur intérêt pour des jeunes de 15 ans, selon l'avis donné par les pays participants. Un autre critère essentiel a présidé à la sélection des tâches, en l'occurrence la représentativité des tâches et leur répartition entre les catégories de texte, d'aspect et de situation comme le prévoit le cadre d'évaluation. Enfin, l'ampleur de la navigation et du traitement de l'information varie selon les tâches de sorte que les épreuves représentent un spectre de difficulté qui permet de



bien évaluer et décrire les compétences en compréhension de l'écrit électronique de tous les élèves de 15 ans, des moins performants aux plus performants.

Lors du cycle PISA 2009, 29 tâches de compréhension de l'écrit électronique valant 38 points ont été administrées, mais chaque élève n'a répondu qu'à une partie d'entre elles, car elles ont été réparties entre plusieurs épreuves. Les tâches ont été réparties entre 3 « blocs » de 20 minutes de test, chaque élève échantillonné répondant à deux des blocs. Chaque élève a donc été soumis à 40 minutes de test en compréhension de l'écrit électronique, sans compter les 10 minutes d'explication prévues au début de la séance. La rotation des blocs dans les six épreuves est telle que chaque bloc est associé aux deux autres et apparaît une fois en première position et une fois en deuxième position.

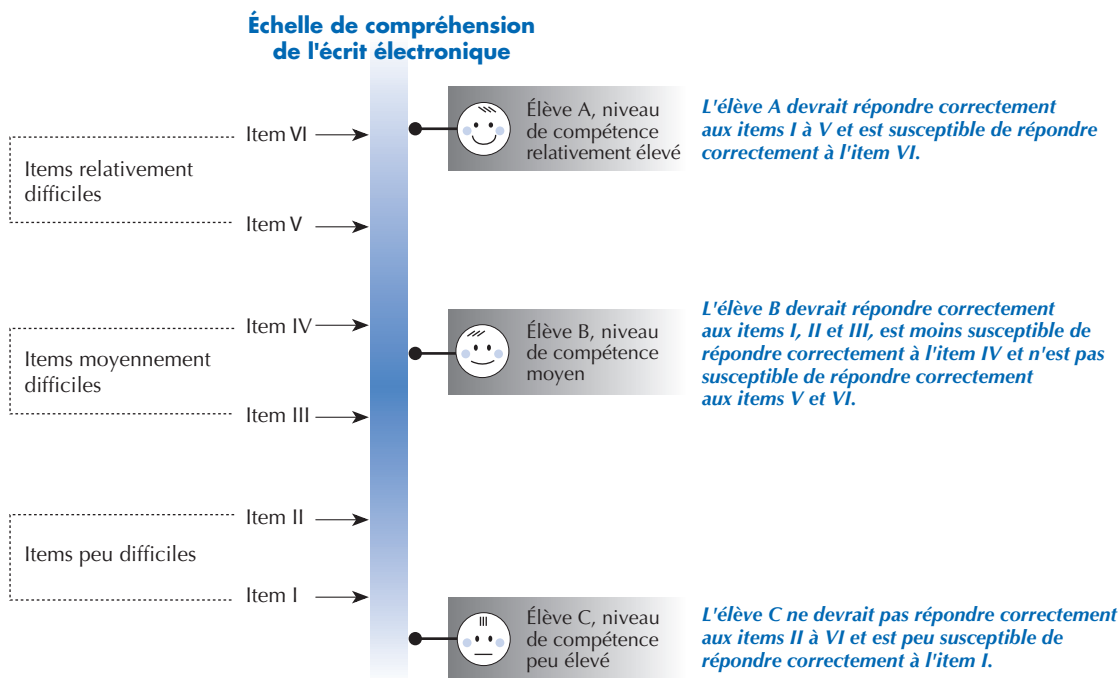
Cette structure permet de construire une échelle unique de compétence en compréhension de l'écrit électronique sur laquelle sont situés à un endroit donné chacun des items en fonction de leur degré de difficulté et chacun des élèves en fonction de leur niveau de performance. La technique de modélisation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

La difficulté relative des tâches d'une évaluation est estimée sur la base du pourcentage d'élèves qui y répondent correctement. La performance relative des élèves dans une épreuve donnée est estimée sur la base du pourcentage de tâches auxquelles ils répondent correctement. Une échelle 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 en compréhension de l'écrit électronique auquel chaque question correspond. Indiquer la position des élèves sur la même échelle permet de décrire leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit électronique.

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 la même échelle. À l'inverse, ils ne sont pas susceptibles de répondre correctement aux questions dont le degré de difficulté sur l'échelle de compétence est supérieur à leur niveau de compétence sur cette échelle (même s'il leur arrive d'y répondre correctement). La figure VI.2.7 illustre le fonctionnement de ce modèle de probabilité.

■ Figure VI.2.7 ■

### Relation entre le degré de difficulté des items et le niveau des élèves sur une échelle de compétence





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

Une échelle globale de compétence a été élaborée sur la base de la totalité des épreuves de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009. L'échelle de compréhension de l'écrit électronique a été normalisée de sorte que sa moyenne et son écart type, calculés sur la base des 16 pays de l'OCDE qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique et en fonction d'une pondération équivalente, sont identiques à la moyenne et à l'écart type de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier, calculés sur la base du même groupe de pays. En conséquence, la moyenne s'établit à 499 points, et l'écart type, à 90 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. Comme la batterie d'items administrée lors du cycle PISA 2009 est relativement limitée, le spectre de difficulté des tâches de compréhension de l'écrit électronique permet de décrire quatre niveaux de compétence : les niveaux 2, 3, 4 et 5 et au-delà. « Sous le niveau 2 » est un espace à part de l'échelle de compétence, car le nombre d'items qui y est associé est insuffisant pour étayer une description. Il est prévu d'associer davantage d'items à cette zone de l'échelle lors des prochains cycles PISA afin de décrire les savoirs et savoir-faire des élèves qui se situent au bas de l'échelle. De même, des items pourraient être ajoutés au sommet de l'échelle de compétence pour permettre la description d'un niveau 6.

Les élèves qui se situent au niveau 2 sont susceptibles de répondre correctement à des tâches du même degré de difficulté, mais pas de répondre correctement à des tâches d'un degré de difficulté plus élevé. Les élèves qui se situent au niveau 4 sont susceptibles de répondre correctement à des tâches du même degré de difficulté ainsi qu'à des tâches d'un degré de difficulté inférieur.


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

■ Figure VI.2.8 ■

### Description succincte des quatre niveaux de compétence en compréhension de l'écrit électronique

Niveau	Score minimum	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur	Caractéristiques des tâches
5 ou au-delà	626	7.8 %	Les tâches de ce niveau demandent généralement aux élèves de localiser, analyser et évaluer de façon critique des informations dont le contexte ne leur est pas familier en présence d'ambiguïtés. Les élèves doivent générer des critères pour évaluer les textes. Ils peuvent avoir à naviguer entre plusieurs sites sans y être explicitement invités et à analyser de façon détaillée des textes qui se présentent sous différents formats.
4	553	30.3 %	Les tâches de ce niveau demandent par exemple aux élèves d'évaluer des informations provenant de plusieurs sources, de naviguer entre plusieurs sites dont les textes se présentent sous des formats différents et de générer des critères pour évaluer des informations dans un contexte familier, personnel ou pratique. Dans d'autres tâches, les élèves peuvent avoir à interpréter des informations complexes en fonction de critères bien définis dans un contexte scientifique ou technique.
3	480	60.7 %	Les tâches de ce niveau demandent aux élèves d'intégrer des informations. Pour ce faire, ils doivent soit naviguer entre plusieurs sites pour localiser des informations bien définies, soit générer des catégories simples si la tâche n'est pas explicitement décrite. Dans les tâches d'évaluation, les seules informations requises sont celles qui sont les plus directement accessibles ou qui font partie des informations disponibles.
2	407	83.1 %	Les tâches de ce niveau demandent généralement aux élèves de localiser et interpréter des informations bien définies, souvent en rapport avec des contextes familiaux. Les élèves peuvent avoir à naviguer entre quelques sites ou à utiliser des outils de navigation tels que les menus déroulants dans des tâches qui leur fournissent des instructions explicites ou qui ne demandent que des inférences de niveau inférieur. Dans certaines tâches, les élèves doivent intégrer des informations présentées sous différents formats et reconnaître des exemples qui correspondent à des catégories bien définies.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

constituée, par exemple, d'items disséminés uniformément au niveau 4, 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 au moins 70 % de ces mêmes items.

La figure VI.2.8 décrit la nature des savoirs et savoir-faire en compréhension de l'écrit électronique associés à chaque niveau de compétence.

### **Description des items PISA de compréhension de l'écrit**

Il y a lieu d'administrer d'un nombre suffisant d'items semblables de cycle en cycle pour identifier des tendances fiables, mais d'autres items peuvent être rendus publics après l'administration des épreuves pour illustrer la façon dont la performance des élèves est évaluée. Plusieurs unités sélectionnées dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009 sont proposées dans la section en couleur de ce chapitre pour illustrer les caractéristiques du cadre d'évaluation et les niveaux de compétence décrits ci-dessus.

Les quatre variables qui influent sur le degré de difficulté des tâches sont les suivantes :

- *Les caractéristiques des textes.* Cette variable se rapporte aux attributs des textes à traiter pour accomplir une tâche. Les tâches basées sur des textes dont le contenu n'est pas familier, au registre formel ou au langage technique sont dans l'ensemble plus difficiles que celles associées à des textes courts, au contenu familier exposé dans un langage idiomatique. La complexité de la structure des textes, du vocabulaire qui y est employé et de la façon dont ils sont mis en page influe sur la difficulté des tâches qui y sont associées. Dans l'environnement électronique, plus les textes sont longs et plus les pages à consulter sont nombreuses, plus les tâches sont susceptibles d'être difficiles.
- *La complexité de la navigation.* Les tâches de compréhension de l'écrit électronique peuvent porter sur des informations figurant sur la page d'accueil, mais elles peuvent aussi demander aux élèves de faire défiler cette page, voire de consulter plusieurs pages ou sites. Le degré de difficulté des tâches augmente lorsque les informations requises pour les mener à bien n'apparaissent pas d'emblée. La complexité de la navigation dépend aussi du nombre des instruments et fonctions de navigation disponibles sur les pages, et de la mesure dans laquelle ils sont saillants et sont familiers. Les élèves éprouveront vraisemblablement plus de difficultés à accomplir une tâche s'ils doivent passer d'une page à l'autre ou s'ils ont à choisir entre de nombreux hyperliens ou de nombreuses options de menu que s'il n'y a qu'un, voire deux hyperliens. Les tâches sont plus faciles si des liens sont placés en position saillante, à un endroit conventionnel de l'écran, mais plus difficiles si les liens sont intégrés dans les textes ou placés à un endroit inattendu, quel qu'il soit. Enfin, la mesure dans laquelle les élèves sont orientés dans la navigation influe sur le degré de difficulté des tâches. Les tâches peuvent être relativement faciles lorsque des consignes indiquent explicitement aux élèves les pages à consulter et l'itinéraire à suivre, et ce même s'il y a plusieurs pages à consulter.
- *Le caractère explicite de la tâche.* Cette variable renvoie à la spécificité des instructions fournies, plus précisément à la mesure dans laquelle les élèves doivent inférer la nature et la portée de ce qui leur est demandé. Le degré de difficulté subit l'influence de la relation entre la tâche et les textes à traiter. Les tâches sont plus faciles si la terminologie est identique ou similaire dans la question et dans le texte que si elle est différente. Le degré de difficulté des tâches augmente lorsque les critères à appliquer ne sont pas explicites et que les élèves ont à générer leurs propres critères. Dans ce contexte, les formats de tâche dans lesquels les élèves doivent sélectionner une réponse parmi quelques options tendent à être plus faciles que ceux dans lesquels les élèves doivent construire une réponse. (Cette variable ne fait pas référence au caractère explicite des consignes de navigation, dont rend compte la variable *complexité de la navigation*.)
- *La nature de la réponse.* Cette variable renvoie au type de processus mental auquel les élèves doivent se livrer pour mener les tâches à bien. Les tâches sont plus difficiles si les élèves doivent générer des concepts à partir du texte parce qu'ils ne leur sont pas fournis. Les tâches sont également plus difficiles si les élèves doivent faire plusieurs inférences, se livrer à un processus de réflexion et d'évaluation, établir des relations de causalité ou opposer des contrastes entre des éléments du texte que s'ils ne doivent procéder qu'à un simple transfert ou à une identification élémentaire du matériel. De plus, les tâches qui concernent des concepts abstraits sont plus difficiles que celles qui portent sur des informations concrètes.



■ Figure VI.2.9 ■

### Carte d'items du cycle PISA 2009 pour illustrer les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit électronique

Niveau	Score minimum	Exercice (et score)	Nature de la tâche	Qualité du texte	Complexité de la navigation	Caractère explicite de la tâche	Nature de la réponse
<b>5 ou au-delà</b>	<b>626</b>	<b>ODORAT</b> exercice 2 (657 points)	Les élèves doivent générer leurs propres critères pour évaluer la crédibilité et la fiabilité des informations fournies sur une page Internet après avoir suivi un lien explicite indiqué dans les résultats d'une recherche. Ils doivent faire défiler le texte, dont certains passages sont formulés en jargon (langage scientifique) pour le lire dans son intégralité.	4	2	3.5	4
<b>4</b>	<b>553</b>	<b>RECHERCHE D'EMPLOI</b> exercice 2.2 crédit complet (624 points)	Les élèves doivent analyser une liste d'options dans un texte descriptif en rapport avec un poste à pourvoir en fonction de critères prédéfinis. Ils sont explicitement invités à suivre deux liens et doivent faire défiler les textes. Ils doivent sélectionner quatre options dans des menus déroulants et doivent combiner des connaissances antérieures avec des informations fournies dans une deuxième page (crédit complet).	2	3.5	2	3
		<b>ODORAT</b> exercice 1 (572 points)	Les élèves doivent faire la distinction entre l'idée principale et les idées secondaires d'un texte informatif scientifique, en présence de distracteurs puissants. Ils doivent suivre un lien fourni dans les résultats d'une recherche pour trouver une page Internet sur la base d'une concordance littérale et doivent faire défiler tout le texte pour le lire en intégralité.	3.5	2	3	3
		<b>JEUXAIDER</b> exercice 4.2 crédit complet (567 points)	Les élèves doivent intégrer des informations fournies dans plusieurs pages Internet et y réfléchir. Ils doivent comparer des textes courts de plusieurs pages Internet à propos du bénévolat sur la base de critères fournis sur un blog personnel. Ils doivent expliquer un choix sur la base de cette comparaison. Ils doivent suivre au moins quatre liens et des instructions explicites leur sont fournies (crédit complet).	3	4	3	3
		<b>RECHERCHE D'EMPLOI</b> exercice 3 (558 points)	Les élèves doivent formuler des hypothèses à propos de la raison pour laquelle une condition est incluse dans une offre d'emploi. Ils doivent expliquer leur réponse sur la base de connaissances antérieures et d'informations fournies dans le texte. Cet exercice ne nécessite pas de navigation.	1.5	1	4	3
<b>3</b>	<b>480</b>	<b>JEUXAIDER</b> exercice 4.1 crédit partiel (525 points)	Les élèves doivent intégrer des informations, en l'occurrence comparer le texte court d'un site Internet sur le bénévolat à des critères fournis sur un blog personnel. Ils doivent suivre au moins quatre liens et des instructions explicites leur sont fournies (crédit partiel).	3	4	2	2
		<b>ODORAT</b> exercice 3 (485 points)	Les élèves doivent résumer les informations fournies sur deux sites Internet. Ils sont explicitement invités à suivre des liens fournis dans des résultats de recherche. Ils doivent faire une inférence de niveau inférieur pour identifier une généralisation commune aux informations fournies sur les deux sites.	3	3	2	2
<b>2</b>	<b>407</b>	<b>RECHERCHE D'EMPLOI</b> exercice 1 (463 points)	Les élèves doivent sélectionner un poste approprié pour un jeune parmi quatre postes décrits brièvement dans des résultats de recherche.	1.5	2	2	2
		<b>JEUXAIDER</b> exercice 3 (462 points)	Les élèves doivent identifier l'objectif majeur d'un site Internet concernant le bénévolat à partir d'une brève description fournie sur la page d'accueil. Ils sont explicitement invités à suivre un lien unique.	1.5	2	2	2
		<b>RECHERCHE D'EMPLOI</b> exercice 2.1 partiel credit (462 points)	Les élèves doivent analyser une liste d'options dans un texte descriptif à propos d'un poste à pourvoir à la lumière de critères prédéfinis. Ils sont explicitement invités à suivre deux liens. Ils doivent sélectionner des options adaptées dans des menus déroulants (crédit partiel).	2	2	2	1.5
		<b>JEUXAIDER</b> exercice 2 (417 points)	Les élèves doivent localiser des informations explicitement fournies sur un blog personnel. Deux concordances littérales entre l'exercice et le texte les invitent explicitement à suivre un lien unique.	1	2	1	1.5
<b>Sous le niveau 2</b>		<b>JEUXAIDER</b> exercice 1 (362 points)	Les élèves doivent localiser des informations explicitement fournies sur un blog personnel. Ils doivent trouver une concordance synonymique entre l'exercice et le texte. Cet exercice ne nécessite pas de navigation.	1	1	1.5	1.5

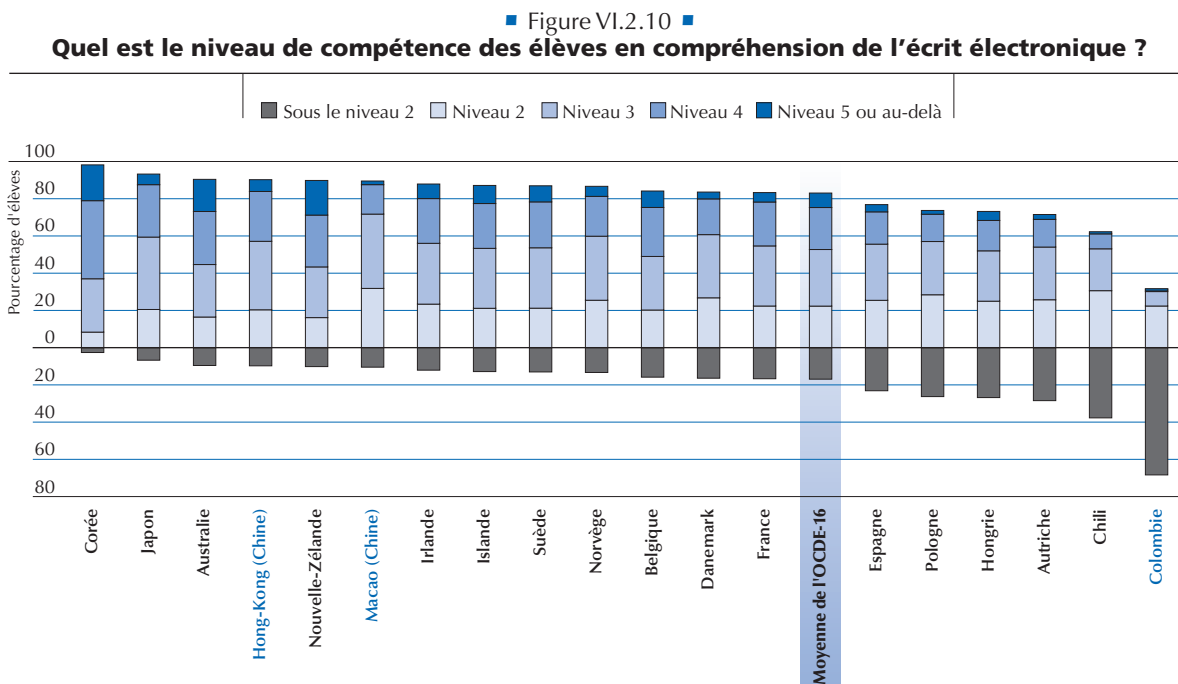
La manipulation de ces quatre variables permet de faire varier le degré de difficulté des tâches de compréhension de l'écrit électronique. La figure VI.2.9 cartographie les tâches de compréhension de l'écrit électronique qui sont proposées ci-après à titre d'illustration. La carte comporte 12 points qui représentent les 10 tâches, 2 tâches étant représentées par 2 points, car elles se prêtent à un crédit complet et à un crédit partiel. Cette carte montre le score associé à chaque tâche et explique succinctement la nature de la tâche. Elle indique également, pour chaque tâche, le degré de difficulté estimé par des experts en fonction des quatre variables décrites ci-dessus, sur une échelle croissante de 1 à 4.

## PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE


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

### Répartition des élèves entre les niveaux de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique

Cette section décrit la performance des élèves en fonction des quatre niveaux de compétence décrits pour rendre compte des savoirs et savoir-faire des élèves en compréhension de l'écrit électronique lors du cycle PISA 2009. La figure VI.2.8 montre le pourcentage cumulé d'élèves qui se situent à chacun des quatre niveaux de compétence dans les pays de l'OCDE à l'étude, et la figure VI.2.10, la répartition des élèves entre ces niveaux de compétence dans chaque pays participant.



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4, 5 ou au-delà.  
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.2.1.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

Le tableau VI.2.1 indique le pourcentage d'élèves à chaque niveau de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, ainsi que les erreurs types.

### Niveau 5 ou au-delà de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique (score supérieur à 626 points)

Les élèves qui parviennent à se hisser au niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique sont des lecteurs compétents dans cet environnement. Ils sont capables d'évaluer les informations provenant de plusieurs sites





web et de juger de la crédibilité et de la pertinence de ce qu'ils lisent sur la base de critères qu'ils ont générés eux-mêmes. Ils sont en mesure de consulter plusieurs sites pour trouver des informations sans consignes explicites : ils sont capables de naviguer en toute autonomie et à bon escient. Ces deux compétences – la faculté de localiser des informations pertinentes et de les soumettre à une évaluation critique – sont essentielles dans un environnement où les informations disponibles sont pratiquement infinies, mais où les sources ne sont pas souvent fiables. Qu'ils soient face à des textes plutôt techniques ou à des textes au langage populaire ou idiomatique, les élèves qui se situent au niveau 5 ou au-delà parviennent à appréhender l'idée globale des textes, ainsi qu'à détecter des distinctions minimales dans des détails, ce qui leur permet de faire des inférences et de formuler des hypothèses plausibles. Ces élèves peuvent être considérés comme des élèves très performants en compréhension de l'écrit électronique. Selon la moyenne calculée sur la base des 16 pays de l'OCDE qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique en 2009, 8 % des élèves atteignent ce niveau. Toutefois, ce pourcentage varie considérablement entre les pays : ces élèves sont plus de 17 % en Corée, en Nouvelle-Zélande et en Australie, mais moins de 3 % au Chili, en Pologne et en Autriche. Les pourcentages d'élèves au niveau 5 ou au-delà sont également faibles en Colombie et à Macao (Chine), parmi les pays et économies partenaires.

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

Les élèves qui se situent à ce niveau sont capables de mener à bien des tâches difficiles dans l'environnement électronique. Ils sont à même d'évaluer dans quelle mesure des sources d'information font autorité ou sont pertinentes si une aide leur est fournie et peuvent expliquer sur quels critères leur jugement se fonde. Ils sont en mesure de localiser des informations provenant de plusieurs sites et de les résumer lorsque la navigation de site en site passe par des inférences de niveau inférieur. Face à différents formats et types de textes, notamment des textes au registre plus formel et au langage technique, ils sont capables de comparer et de contraster des informations provenant de plusieurs sites et de formuler des hypothèses ou des avis à propos de ce qu'ils lisent en s'appuyant sur des connaissances de la vie courante. Les élèves qui se situent au niveau 5 ou au-delà peuvent aussi mener à bien des tâches de niveau 4.

En moyenne, dans les pays participants de l'OCDE, 30 % des élèves se situent au niveau 4 ou au-delà. Dans la majorité des pays de l'OCDE et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), entre un cinquième et un quart des élèves se classent à ce niveau. La Corée fait figure d'exception : plus de 40 % de ses élèves parviennent à se hisser au niveau 4. Avec les élèves qui se situent au niveau 5 ou au-delà, plus de 60 % des élèves coréens atteignent au moins le niveau 4, un pourcentage plus élevé que partout ailleurs. Dans ce classement, viennent ensuite l'Australie et la Nouvelle-Zélande, où 46 % des élèves atteignent au moins le niveau 4. Le pourcentage d'élèves qui se situent au niveau 4 ou au-delà est supérieur à 30 % en Belgique, au Japon, en Islande, en Suède et en Irlande et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine). Le pourcentage d'élèves à ce niveau est inférieur à 10 % au Chili et à 2 % en Colombie, parmi les pays partenaires.

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

Les élèves qui se situent à ce niveau sont capables de mener à bien des tâches de compréhension de l'écrit électronique d'une complexité modérée. Ils appréhendent les textes modifiables et non modifiables dans l'environnement électronique. Ils sont capables de naviguer entre plusieurs pages pour localiser les informations pertinentes si des instructions explicites leur sont fournies et de comparer et contraster des informations provenant de plusieurs textes électroniques si les critères à appliquer sont clairement définis. Ils parviennent à évaluer la pertinence des informations en fonction d'un objectif spécifique ou en rapport avec leurs préférences personnelles.

En moyenne, dans les 16 pays participants de l'OCDE, une majorité (61 %) des jeunes de 15 ans se situent au niveau 3 ou au-delà. Dans la plupart de ces pays, le niveau 3 est le niveau modal, soit le niveau le plus élevé que la majorité des élèves atteignent. Le niveau modal n'est supérieur (niveau 4) qu'en Corée, en Australie et en Nouvelle-Zélande, et n'est inférieur (niveau 2) qu'au Chili. Parmi les pays et économies partenaires, la majorité des élèves se situent également au niveau 3 Hong-Kong (Chine) et à Macao (Chine), alors que le niveau modal est inférieur aux niveaux décrits en Colombie. Dans tous les pays et économies participants, sauf au Chili et en Colombie, la majorité des adolescents sont capables de mener à bien de nombreuses tâches de compréhension de l'écrit électronique qui sont proches de celles qui se rencontrent au quotidien, mais ne sont pas en mesure d'accomplir des tâches plus difficiles, par exemple trouver des informations sans la moindre consigne ou évaluer des informations de façon critique pour juger de leur authenticité et de leur pertinence.



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

Les élèves qui se situent à ce niveau parviennent à naviguer à bon escient à l'aide des fonctions et instruments usuels de navigation. Lorsque des instructions explicites leur sont fournies, ils sont à même de localiser des liens même s'ils ne sont pas en position saillante et de faire défiler les textes pour trouver les informations requises. Ils réussissent à sélectionner des éléments pertinents dans une liste de résultats de recherche ou dans un menu déroulant sur la base de critères prédéfinis. Ils sont capables de localiser plusieurs fragments d'information dans un texte, puis de les transférer sous un autre format (dans un bon de commande, par exemple). Ils parviennent à faire des généralisations, par exemple identifier le public cible d'un site, ou à identifier une exigence commune à deux correspondants dans un échange de courriers électroniques.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de quatre cinquièmes (83 %) des élèves se situent au niveau 2 ou au-delà. Ce pourcentage est supérieur à 90 % en Australie et au Japon, et à 98 % en Corée.

Un nombre significatif d'élèves se situent sous les niveaux décrits de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique dans tous les pays et économies participants, sauf en Corée. Plus d'un quart des élèves ne parviennent pas à se hisser au niveau 2 au Chili, en Pologne, en Autriche et en Hongrie, parmi les pays de l'OCDE ; près de 70 % des élèves se situent sous ce niveau en Colombie, parmi les pays partenaires. Il ne faut pas déduire de ce constat que ces élèves n'ont pas la moindre compétence en compréhension de l'écrit électronique. À ce niveau, de nombreux élèves sont capables de faire défiler des pages et de naviguer entre des pages, pour autant que des consignes explicites leurs soient fournies, et de localiser des fragments d'information simples dans un hypertexte court et d'un seul tenant. Toutefois, même si leurs compétences en compréhension de l'écrit électronique ne sont pas nécessairement négligeables, ils se situent à un niveau qui n'est pas susceptible de leur permettre de tirer parti de toutes les possibilités qui s'offrent à eux au XXI<sup>e</sup> siècle, que ce soit dans l'éducation, sur le marché du travail ou dans la vie sociale.

### **Niveau moyen de compétence**

L'analyse des scores moyens est une autre méthode qui permet de résumer les différences entre les pays. Comme 16 pays de l'OCDE seulement, soit la moitié d'entre eux environ, ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique lors du cycle PISA 2009, la moyenne et l'écart type de ces 16 pays en compréhension de l'écrit électronique ont été arbitrairement alignés sur la moyenne (499 points) et l'écart type (90 points) de ces pays en compréhension de l'écrit sur papier lors du cycle PISA 2009<sup>1</sup>. Ce sont les valeurs de référence par rapport auxquelles sont comparés les scores obtenus par les pays en compréhension de l'écrit électronique lors du cycle PISA 2009.

La figure VI.2.11 montre le score moyen de tous les pays en compréhension de l'écrit électronique. En regard de chaque pays indiqué dans la colonne centrale, sont indiqués dans la colonne de droite les pays dont il est établi avec un intervalle de confiance de 95 % que leur score moyen ne s'écarte pas de son score dans une mesure statistiquement significative. Dans la liste de la colonne centrale, les pays sont classés en fonction de leur score moyen : ils se situent donc au-dessus des pays dont le score est inférieur au leur et en dessous des pays dont le score est supérieur au leur. Par exemple, Hong-Kong (Chine) se classe en cinquième position, mais affiche un score qui ne s'écarte pas dans une mesure significative de celui du Japon, qui se classe en quatrième position, de celui de l'Islande (en sixième position), de la Suède (en septième position) et de l'Irlande (en huitième position). La partie plus foncée, au milieu de la figure, met en évidence la Norvège et la France, dont le score ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative.

La Corée occupe incontestablement la tête du classement, avec un score moyen de 568 points. Dans ce pays, les adolescents de 15 ans se situent, en moyenne, au niveau 4 de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique. La Nouvelle-Zélande et l'Australie se classent en deuxième et troisième position (537 points). Viennent ensuite le Japon (519 points) et Hong-Kong (Chine) (515 points), parmi les pays et économies partenaires, puis l'Islande (512 points) et la Suède (510 points). Deux autres pays européens affichent des scores significativement supérieurs à la moyenne de l'OCDE : l'Irlande (509 points) et la Belgique (507 points). Le score moyen de la Norvège (500 points) et de la France (494 points) ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative. Le score moyen du Danemark (489 points) et de Macao (Chine) (492 points) ne s'écarte pas de celui de la France dans une mesure statistiquement significative, mais il est inférieur à la moyenne de l'OCDE. Dans tous ces pays sauf en Corée, les adolescents de 15 ans se situent, en moyenne, au niveau 3 de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit électronique. Les élèves se situent, en moyenne, au niveau 2 dans les cinq autres pays de l'OCDE : en Espagne (475 points), en




■ Figure VI.2.11 ■

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

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

Moyenne	Pays	Pays dont le score moyen N'EST PAS différent de celui du pays considéré dans une mesure statistiquement significative
568	Corée	
537	Nouvelle-Zélande	Australie
537	Australie	Nouvelle-Zélande
519	Japon	Hong-Kong (Chine)
515	Hong-Kong (Chine)	Japon, Islande, Suède, Irlande
512	Islande	Hong-Kong (Chine), Suède, Irlande, Belgique
510	Suède	Hong-Kong (Chine), Islande, Irlande, Belgique
509	Irlande	Hong-Kong (Chine), Islande, Suède, Belgique
507	Belgique	Islande, Suède, Irlande
500	Norvège	France
494	France	Norvège, Macao (Chine), Danemark
492	Macao (Chine)	France, Danemark
489	Danemark	France, Danemark
475	Espagne	Hongrie
468	Hongrie	Espagne, Pologne, Autriche
464	Pologne	Hongrie, Autriche
459	Autriche	Hongrie, Pologne
435	Chili	
368	Colombie	

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

Hongrie (468 points), en Pologne (464 points), en Autriche (459 points) et au Chili (435 points). Le score de la Colombie (368 points), parmi les pays partenaires, est nettement inférieur au score des autres pays participants : les adolescents de 15 ans se situent, en moyenne, sous les niveaux de compétence décrits, ce qui ne signifie pas, rappelons-le, qu'ils ne possèdent pas la moindre compétence en compréhension de l'écrit électronique.

Comme ces chiffres sont dérivés d'échantillons, il n'est pas possible d'établir un classement précis des pays participants. Toutefois, il est possible d'identifier avec un intervalle de confiance de 95 % la plage du classement dans laquelle les pays se situent (voir la figure VI.2.12).

■ Figure VI.2.12 ■


### Classement des pays en compréhension de l'écrit électronique

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

Échelle de compréhension de l'écrit électronique						
Score moyen	Er. T.	Plage de classement				
		Pays de l'OCDE		Tous pays/économies		
		Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure	
Corée	568	(3.0)	1	1	1	1
Nouvelle-Zélande	537	(2.3)	2	3	2	3
Australie	537	(2.8)	2	3	2	3
Japon	519	(2.4)	4	4	4	5
Hong-Kong (Chine)	515	(2.6)			4	7
Islande	512	(1.4)	5	7	5	8
Suède	510	(3.3)	5	8	5	9
Irlande	509	(2.8)	5	8	6	9
Belgique	507	(2.1)	6	8	7	9
Norvège	500	(2.8)	9	10	10	11
France	494	(5.2)	9	11	10	13
Macao (Chine)	492	(0.7)			11	13
Danemark	489	(2.6)	10	11	11	13
Espagne	475	(3.8)	12	13	14	15
Hongrie	468	(4.2)	12	14	14	16
Pologne	464	(3.1)	13	15	15	17
Autriche	459	(3.9)	14	15	16	17
Chili	435	(3.6)	16	16	18	18
Colombie	368	(3.4)			19	19

Remarque : consulter l'annexe 3 pour plus de précisions sur le calcul de la plage de classement.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

### Inégalités du rendement de l'apprentissage

L'écart de score moyen entre les pays de l'OCDE aux deux extrêmes du spectre de performance (la Corée et le Chili) représente 133 points – soit l'équivalent d'un écart type et demi ou de près de deux niveaux de compétence. Les différences de score sont manifestes entre les pays les plus et les moins performants, mais elles le sont aussi entre les élèves les plus performants et les moins performants dans certains pays. C'est le cas en Hongrie, en Autriche et en Belgique, où l'écart de score moyen entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'effectif d'élèves de 15 ans représente respectivement 141, 137 et 133 points. Ce constat est particulièrement préoccupant. Il est de plus en plus communément admis que les élèves qui se situent au bas de l'échelle de compétence sont moins susceptibles de contribuer à la vie de la société et de profiter de son capital, et que les inégalités au sein des pays (par comparaison avec celles qui s'observent entre les pays) sont plus susceptibles d'être tenues pour injustes, car elles sont locales et visibles, ce qui peut saper le sentiment collectif de bien-être, voire susciter des troubles sociaux (Friedman, 2005 ; Pickett et Wilkinson, 2009).

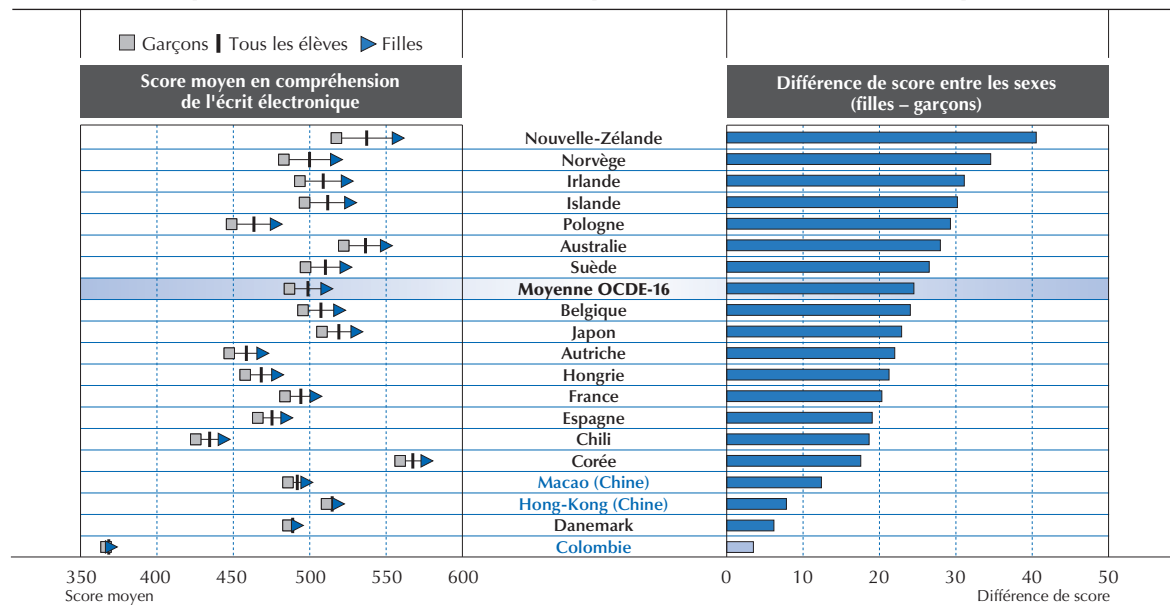
Les écarts de score importants ne sont pas inéluctables au sein des pays ; les écarts de score relativement ténus qui s'observent entre les élèves les plus et les moins performants ne sont pas associés à un niveau de compétence en particulier. L'écart de score entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de performance représente 120 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Les pays et économies asiatiques, dont les scores sont moyens à très élevés, se distinguent tous par des dispersions nettement inférieures à la moyenne de l'OCDE (voir le tableau VI.2.4). Dans ces deux pays et deux économies partenaires, l'écart de score moyen entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de performance s'établit à 88 points en Corée, 89 points à Macao (Chine), 95 points au Japon et 103 points à Hong-Kong (Chine). L'écart entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de performance est également inférieur à la moyenne de l'OCDE en Colombie (113 points), le pays le moins performant, mais est supérieur à la moyenne en Nouvelle-Zélande (131 points), qui compte parmi les pays les plus performants. Les chapitres 4, 6 et 7 analysent plusieurs facteurs qui pourraient expliquer cette variation de la performance.

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

Depuis le premier cycle PISA (PISA 2000), les filles l'emportent systématiquement sur les garçons en compréhension de l'écrit dans tous les pays de l'OCDE et tous les pays et économies partenaires – sauf en Israël et, dans les pays partenaires, au Pérou, lors du cycle PISA 2000 (OCDE, 2003). Leur avantage se confirme-t-il en compréhension de l'écrit électronique ? « Presque », pourrait-on répondre à cette question. La figure VI.2.13 montre la variation entre les sexes de la performance en compréhension de l'écrit électronique dans chaque pays. Les tableaux VI.2.2, VI.2.3 et VI.2.4 fournissent des données plus détaillées à cet égard.

■ Figure VI.2.13 ■

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



Remarque : les différences de score statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées en couleur plus foncée.

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

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

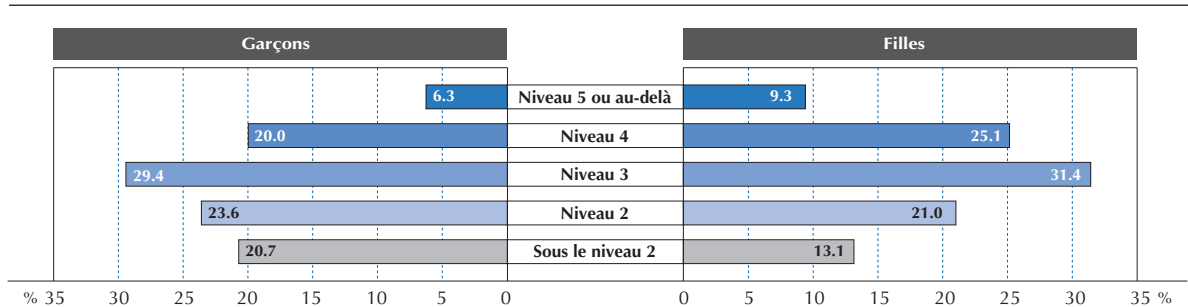


En compréhension de l'écrit électronique, les filles devancent les garçons de 24 points, en moyenne. Les écarts entre les sexes sont statistiquement significatifs dans tous les pays, sauf en Colombie, où les filles ne l'emportent que de 3 points. Exception faite de la Pologne, les écarts les plus sensibles s'observent dans des pays anglophones ou nordiques, en l'occurrence en Nouvelle-Zélande (40 points d'écart), en Norvège (35 points), en Irlande (31 points), en Islande (30 points), en Pologne (29 points), en Australie (28 points) et en Suède (26 points). Le Danemark est le seul de ces pays anglophones ou nordiques où l'écart de score entre les filles et les garçons est inférieur à la moyenne.

La figure VI.2.14 montre le pourcentage de filles et de garçons à chaque niveau de compétence ainsi qu'en deçà du niveau inférieur de compétence.

■ Figure VI.2.14 ■

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



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.2.2 et VI.2.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

Comme le montre la figure VI.2.14, la majorité des garçons et des filles se classent au niveau 3, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. De plus, les pourcentages de garçons et de filles à ce niveau sont assez similaires (29 % et 31 %, respectivement). Toutefois, le niveau modal des garçons est le niveau 2 (24 %), alors que celui des filles est le niveau 4 (25 %). Dans les deux cas, un quart environ des élèves se situent à ce niveau. En d'autres termes, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de la moitié des garçons se situent au niveau 2 ou 3, et plus de la moitié des filles, au niveau 3 ou 4. Une nouvelle fois, une variation sensible s'observe entre les pays. À l'une des extrémités du spectre de performance, les filles sont plus nombreuses au niveau 4 qu'à tout autre niveau en Corée, en Australie et en Nouvelle-Zélande, mais la Corée est le seul pays qui compte davantage de garçons à ce niveau qu'à tout autre niveau. À l'autre extrémité du spectre de compétence, les filles sont plus nombreuses au niveau 2 qu'à tout autre niveau au Chili, et les garçons sont plus nombreux au niveau 2 qu'à tout autre niveau au Chili et en Pologne.

## SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES ENTRE LES ÉPREUVES DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE ET DE L'ÉCRIT SUR PAPIER

Dans le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit (voir encadré VI.1.1 et OCDE, 2010a, chapitre 2), la compréhension de l'écrit sur papier et la compréhension de l'écrit électronique sont considérées comme un domaine unique, même si des différences intrinsèques entre les deux supports sont admises. L'une des distinctions majeures, à l'origine de nombreuses différences, tient au fait que dans l'environnement électronique, le lecteur est généralement dans l'incapacité de se faire une idée du volume de texte disponible à un moment donné et qu'il peut accéder, presque immédiatement, à un éventail quasi infini d'informations via Internet. Les différences décrites dans le cadre conceptuel ont été intégrées dans la conception des épreuves de compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier. Cette section compare les épreuves de compréhension de l'écrit au cadre d'évaluation en termes de construct et d'équilibre, et décrit la conception des épreuves et analyse les similitudes et différences opérationnelles entre les deux types d'épreuves.

## EXEMPLES D'ITEMS DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE TIRÉS DU CYCLE PISA 2009

### JEVEUXAIDER

#### JEVEUXAIDER – EXERCICE 1

**Situation :** professionnelle

**Environnement :** modifiable

**Format de texte :** continu

**Type de texte :** description

**Aspect :** localiser et extraire – localiser l'information

**Format de l'item :** item à choix multiple

**Difficulté :** 362 (Sous le niveau 2)

626	Niveau 5 ou au-delà
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
	Sous le niveau 2

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

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

#### Consignes de correction

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

#### Commentaire

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

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

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

## JEVEUXAIDER – EXERCICE 2

**Situation :** éducative

**Environnement :** modifiable

**Format de texte :** multiple

**Type de texte :** description

**Aspect :** localiser et extraire – localiser l'information

**Format de l'item :** item à choix multiple

**Difficulté :** 417 (Niveau 2)

626	Niveau 5 ou au-delà
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
	Sous le niveau 2

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

Dans quel secteur Malou aimerait travailler après ses études ?

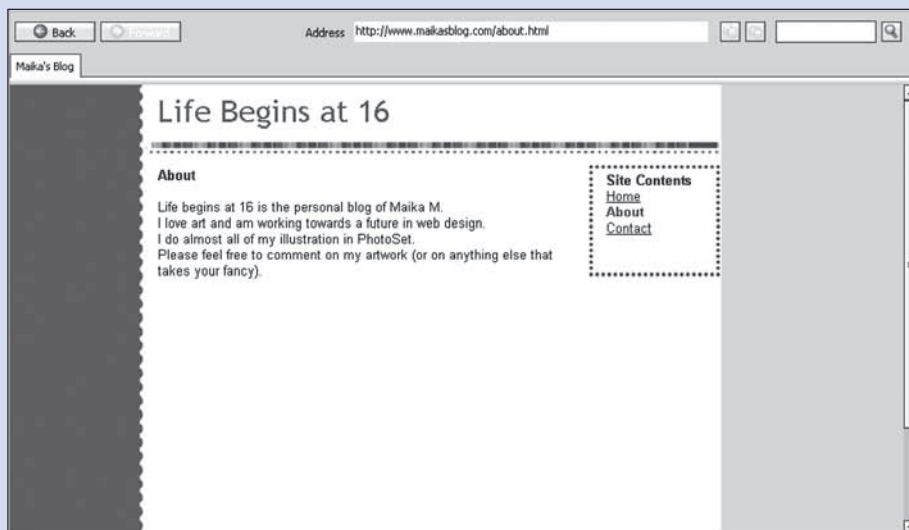
- A. La photographie
- B. La conception de sites web
- C. La banque
- D. L'aide sociale

### Consignes de correction

**Crédit complet :** B. La conception de sites web.

### Commentaire

Cette question débute également par la page d'accueil du blog, mais oriente les élèves vers une autre page. Contrairement à tous les autres items de compréhension de l'écrit sur papier, les informations requises pour y répondre ne se trouvent donc pas dans le stimulus présenté : les élèves doivent cliquer sur un lien pour localiser un autre texte.





Dans cette question, sélectionner le lien correct parmi les cinq proposés n'a rien de difficile grâce à la concordance littérale entre les termes de la question et le nom du lien (« À propos de... »). De plus, le lien est saillant.

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

### JEVEUXAIDER – EXERCICE 3

**Situation :** éducative

**Environnement :** non modifiable

**Format de texte :** multiple

**Type de texte :** argumentation

**Aspect :** intégrer et interpréter : comprendre le sens global d'un texte

**Format de l'item :** item à choix multiple

**Difficulté :** 462 (Niveau 2)

626	Niveau 5 ou au-delà
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
	Sous le niveau 2

Ouvrez le lien que Malou cite sur son blog le 1<sup>er</sup> janvier. Quelle est la principale fonction de ce site web ?

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

#### Consignes de correction

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

#### Commentaire

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





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

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

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

## JEVEUXAIDER – EXERCICE 4

**Situation :** éducative

**Environnement :** mixte

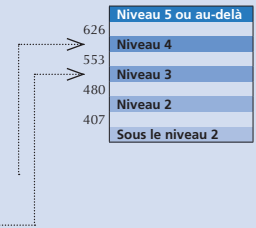
**Format de texte :** multiple

**Type de texte :** mixte

**Aspect :** complexe

**Format de l'item :** item à réponse construite

**Difficulté :** crédit complet 567 (Niveau 4); crédit partiel 525 (Niveau 3)



Lisez le blog de Malou à la date du 1<sup>er</sup> janvier. Allez sur le site [jeveuxaider.org](http://jeveuxaider.org) pour trouver une proposition de bénévolat pour Malou. Utilisez la fonction de-mail de la page « Détails de la proposition » pour informer Malou de cette proposition. Dans l'e-mail, expliquez pourquoi cette proposition devrait lui convenir à votre avis. Cliquez sur le bouton « Envoyer » pour envoyer votre e-mail.

### Consignes de correction

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

#### E-mail pour « Artiste graphiste »

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

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

OU

#### E-mail pour « École primaire Prévert »

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

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

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

**E-mail pour « Artiste graphiste »**

Donne une réponse insuffisante ou vague.

- Tu devrais aimer.

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

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

OU

**E-mail pour « École primaire Prévert »**

Donne une réponse insuffisante ou vague.

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

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

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

**Commentaire**

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

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

Opportunity	Organisation	Location	Date	Great For
Graphic Artist	Federation of Oakley Explorers	Online	On-going	Teens, Seniors
Vegetarian, a healthy, vegetarian food festival	Vegetarians United	Horizon Exhibition Centre	12 to 14 September	Teens, Groups, Seniors
Help to Un-Turn-Falls Track	Teen Green	Twin Falls Track	27 September to 3 October	Teens, Groups

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

**Opportunity Details**

**Upway Primary School - Work with kids**

Organisation: Big Brothers, Big Sisters  
 Date: On-going  
 Estimated Time: 1 hour per week  
 Location: Upway Primary School  
 Interest Area: Children and Youth, Community, Education and Literacy

**Description**  
 The School-Based Mentoring Programme is an innovative approach created by Big Brothers, Big Sisters to reach a more diverse population of children. The programme is designed to foster the academic development of young people, as well as to improve social skills. The volunteer meets with the student on the school campus, once a week, for one hour, during school hours, for a minimum of one year. It is our

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

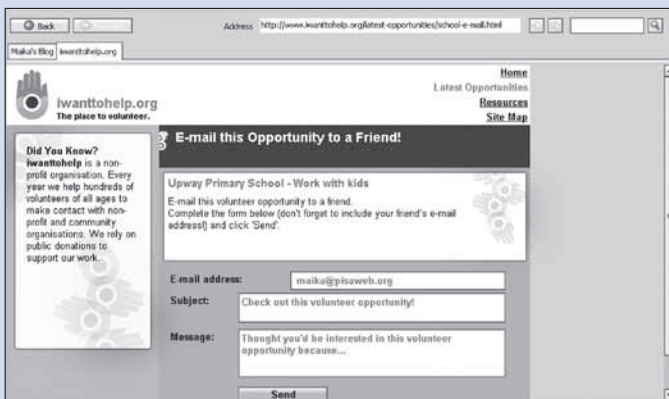


Il s'agit d'un texte assez court, mais relativement dense, au vocabulaire complexe (« une approche novatrice », « groupes d'enfants diversifiés », « soutien scolaire »). Les élèves doivent localiser les propositions, puis comparer leur description aux critères fournis sur le blog de Malou. Ils peuvent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

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

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

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



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

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

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

## ODORAT

SMELL: Task 1 [E0000002]  
Go to the "Smell: A Guide" web page. Which of these statements best expresses the main idea on this page?

- Smell can interfere with normal patterns of behaviour.
- Smell warns humans and animals of danger.
- The primary purpose of smell is to help animals to find food.
- The development of smell takes place early in life.
- The basic function of smell is recognition.

### ODORAT – EXERCICE 1

Situation : *éducative*

Environnement : *non modifiable*

Format de texte : *multiple*

Type de texte : *exposition*

Aspect : *intégrer et interpréter – comprendre le sens global d'un texte*

Format de l'item : *item à choix multiple*

Difficulté : 572 (Niveau 4)

626	Niveau 5 ou au-delà
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
	Sous le niveau 2

Allez sur la page Web « Odorat : description ». Parmi les énoncés suivants, lequel décrit le mieux l'idée principale de cette page ?

- A. L'odorat peut perturber des comportements normaux.
- B. L'odorat prévient les êtres humains et les animaux du danger.
- C. L'utilité première de l'odorat est d'aider les animaux à trouver de la nourriture.
- D. Le développement du sens de l'odorat intervient tôt dans la vie.
- E. La fonction de base de l'odorat est la reconnaissance.

### Score

**Crédit complet** : E. La fonction de base de l'odorat est la reconnaissance.

Dans cette question, une liste de six résultats générée par la recherche du terme « odorat » est proposée, mais seuls les quatre premiers résultats sont affichés. Les élèves qui souhaitent consulter les six résultats doivent faire défiler la



page vers le bas ou cliquer sur le bouton « Agrandir » dans le coin supérieur droit du navigateur. La capture d'écran ci-dessous montre ce qui s'affiche si les élèves cliquent sur le bouton « Agrandir ».

### Commentaire

Cette question commence par inviter les élèves à parcourir une autre page web, « Odorat : description » pour identifier l'idée principale du texte qui y figure. Il n'est pas possible de répondre à la question sur la base des informations présentées dans les résultats de la recherche. Des liens vers plusieurs autres pages sont proposés sur la page des résultats de la recherche. Cette tâche comporte au plus quatre onglets : la page « Recherche mondiale », la page « Odorat : description », la page « L'alimentation à la une » et la page « Psycho-Infos ». Les liens des trois autres résultats de la recherche aboutissent à une page où est indiqué « Pas d'informations disponibles sur cette page » et où figure un lien pour retourner à la page de résultats. Cliquer sur le lien correct parmi les six proposés est chose facile : il y a une correspondance littérale entre le terme de la tâche et le nom du lien (« Odorat : description ») et le lien correct est le plus saillant, car c'est le premier de la liste.



Une deuxième page s'affiche sous un nouvel onglet dès que les élèves cliquent sur ce lien. Il s'agit d'un texte informatif relativement long et dense sur la fonction de l'odorat. Les élèves peuvent constater qu'il est publié par une faculté de recherche et de formation (comme l'indique le lien « Projets de recherche en cours » à gauche et les titres « Cours » et « Infos sur les cours et les projets de recherche ») d'une université (l'URL de la page est [www.biologie.unilittern.edu.fr/gout.html](http://www.biologie.unilittern.edu.fr/gout.html)). Le texte présente le concept familier de l'odorat d'une manière scientifique. Il comporte de nombreuses références à des concepts courants, qui rapportent la notion abstraite de la fonction de l'odorat à ces concepts de façon concrète (par exemple, le « danger potentiel » est illustré par « l'odeur de fumée qui signale un incendie » ; et « les éléphants qui ont le meilleur sens de l'odorat », par « on les dresse pour traquer les braconniers » ; les réactions des nouveau-nés à de mauvaises odeurs sont décrites). En adéquation avec sa source et son objet, le texte comporte des termes spécialisés (scientifiques) (« l'identité d'autres êtres vivants », « une odeur distincte et identifiable », « les mammifères terrestres », « les fourmis butineuses », « les nouveau-nés d'un jour manifestent par des expressions faciales leur dégoût », « une substance putride ») que les élèves doivent lire attentivement et qu'ils ne peuvent comprendre que si leur vocabulaire est riche.

Les élèves doivent utiliser la barre de défilement pour afficher tout le texte. Il est vraisemblablement indispensable de faire défiler le texte pour répondre à cette question puisqu'elle traite de l'idée générale du texte. Les menus situés dans la partie supérieure et latérale sont des distracteurs de navigation.

Les quatre premières options comportent des distracteurs puissants de divers types. L'option A évoque l'idée d'interférence et l'idée de comportement, ce qui est plausible dans ce contexte scientifique, mais le texte n'avance pas de lien entre les deux. L'option B (choisie par plus de 25 % des élèves) est sans doute le distracteur le plus puissant, car elle en appelle au sens commun et paraphrase simplement un exemple de fonction de l'odorat, une idée présente dans la deuxième phrase du texte (« Parfois, [l'odorat] peut nous avertir d'un danger »). Toutefois, cette idée ne revient pas systématiquement dans l'ensemble du texte. L'option C est une mauvaise interprétation d'une autre phrase du même



paragraphe, qui donne un autre exemple de fonction de l'odorat (« Il peut nous donner des informations plus générales et nous indiquer s'il y a ou non de la nourriture à proximité »), mais qui n'est pas sa fonction première. L'option D propose une correspondance littérale (« tôt dans la vie ») avec une idée évoquée dans le texte, mais elle relève plus du détail que d'une idée générale. En principe, les élèves doivent parcourir l'ensemble du texte pour établir un lien entre les termes « fonction de base » et « reconnaissance » de l'option E et la compréhension globale du texte. La première phrase du texte fait allusion à l'idée de « fonction de base » (« L'odorat nous permet... »), mais à ce stade, il serait prématuré de conclure à l'existence d'un lien entre la fonction « recueillir des informations sur ce qui nous entoure » et la « reconnaissance ». Ce sont les descriptions des fonctions de l'odorat et les exemples y afférents disséminés dans tout le texte qui renvoient à la notion de « reconnaissance » (« danger potentiel », « fumée », « incendie » ; « distinction », « jumeaux », « fratrie » ; « éléphants », « traquer les braconniers » ; « fourmis », « déterminer à quel moment quitter le nid » ; « nouveau-nés », « dégoût ») et qui permettent aux élèves d'en arriver à la conclusion que c'est l'option correcte. Cet item est relativement difficile malgré la répétition des idées, très vraisemblablement sous l'effet de la conjonction de la longueur du texte, du langage spécialisé (scientifique) et de la plausibilité des informations fournies dans les distracteurs.

## ODORAT – EXERCICE 2

**Situation :** publique

**Environnement :** non modifiable

**Format de texte :** multiple

**Type de texte :** exposition

**Aspect :** réfléchir et évaluer – réfléchir sur le contenu ou la forme d'un texte et l'évaluer

**Format de l'item :** item à réponse construite

**Difficulté :** 657 (Niveau 5 ou au-delà)

626	Niveau 5 ou au-delà
	Niveau 4
553	Niveau 3
480	Niveau 2
407	Sous le niveau 2

Allez à la page « L'alimentation à la une ». Selon vous, cette page web serait-elle une bonne source d'informations à citer si vous aviez un devoir à faire sur l'odorat pour le cours de sciences ? Répondez « Oui » ou « Non », puis justifiez votre réponse en vous basant sur le contenu de la page « L'alimentation à la une ».

### Score

#### Crédit complet

Répond Non (de manière explicite ou implicite) et donne une explication plausible qui est liée à la nature anecdotique ou sensationnelle du contenu du site, ou à la vulgarisation du sujet par les journalistes ou au défaut du site qui ne donne pas explicitement ses sources d'informations.

- Non, ce site essaie seulement de vulgariser la science et a certainement simplifié à outrance l'étude originale.
- Non, ce site publie uniquement des articles à sensation. Regardez les thèmes superficiels proposés sur ce site.
- Non, cet article vient probablement d'une revue à grand tirage et non d'une source académique.
- Non, ce site est rempli de liens stupides qui prouvent qu'il ne s'agit pas d'un site sérieux.
- Non, pas une bonne source parce que c'est écrit par des journalistes, pas des scientifiques.

OU

Répond Oui (de manière explicite ou implicite) et précise que le site peut être utile comme source secondaire pour aller à d'autres sources d'informations, plus réputées.

- Oui, grâce à cette page, je devrais pouvoir retrouver l'étude originale.
- Oui, j'utiliserais ce site pour voir et vérifier si des publications plus sérieuses disent la même chose.

OU

Répond Oui (de manière explicite ou implicite) et donne une explication plausible qui est liée aux sources d'informations de l'article ou au niveau de détails donnés.

- Oui, parce que cet article rend compte d'une étude réelle.
- Oui, parce que ce site parle de plusieurs vraies études.
- Oui, ils parlent d'une étude qui a remporté le Prix Nobel : ça doit être vrai.
- Oui, la description de l'étude est détaillée, cela m'étonnerait qu'ils aient tout inventé.



## Pas de crédit

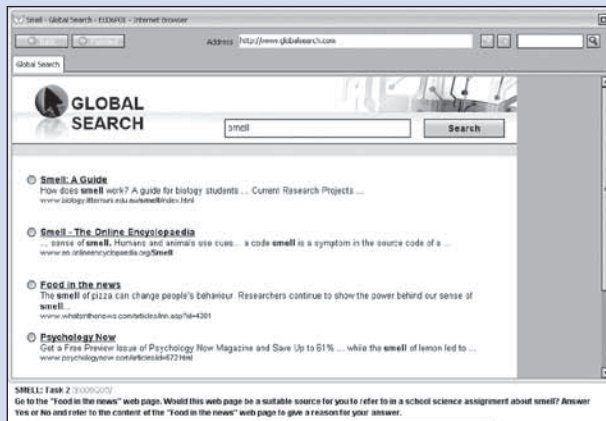
Donne une réponse vague ou insuffisante.

- Oui, la page « L'alimentation à la une » est convaincante parce que les résultats qu'elle affiche ne semblent pas biaisés et m'ont l'air fiables. [vague]
- Je ne pense pas que ce site soit très fiable parce qu'il parle du pouvoir de l'odorat. [vague]
- Oui, c'est un article assez long. Pour quelle raison auraient-ils inventé tout cela ?
- Non, mon professeur ne serait pas impressionné.

OU

Donne une réponse témoignant d'une mauvaise compréhension du texte ou une réponse peu plausible ou hors de propos.

- Oui, parce que ce site est fait par une fédération automobile, ce qui est très important. [hors de propos]
- Je pense que ce site est fiable parce qu'il montre à quel point les odeurs peuvent influencer sur votre humeur. [hors de propos]



## Commentaire

Dans cet item aussi, le texte est relativement long, et les élèves doivent le faire défiler pour le lire en intégralité.

Dans cette question, les élèves doivent suivre un autre lien que celui visé dans la question précédente. Le lien pertinent, « L'alimentation à la une », est facile à identifier, car l'amorce de la question le cite littéralement et il apparaît d'emblée, sans que les élèves n'aient à faire défiler la page.



Cette question consiste à évaluer la crédibilité/ fiabilité de deux pages web. Les élèves doivent suivre un lien vers une page web proposé dans des résultats de recherche sur la base d'une correspondance littérale. Ils doivent faire défiler la page pour lire le texte en entier. Le contexte pertinent pour la réponse comporte d'autres liens. Le texte comprend des termes spécialisés (scientifique).

Les élèves doivent juger de l'adéquation de la page web « L'alimentation à la une » en tant que source à citer dans un devoir. Ce type de tâche est représentatif du problème qui se pose très souvent aux élèves lorsqu'ils font des exercices impliquant une recherche sur Internet.

Cette page renferme de nombreux éléments que les élèves peuvent utiliser pour juger de son adéquation. Elle comporte de nombreux liens qui indiquent qu'elle s'inscrit dans un site commercial (l'URL [www.a-la-une.com](http://www.a-la-une.com)), a des accents populaires indiquant que sa cible est le grand public (« Loisirs », « Programme télé », « Shopping », « Votre pub sur notre site ») et ne revendique guère, voire pas du tout, de rigueur académique. Elle propose aussi des liens vers d'autres sites (« Les voyages à la une », etc.) et une série d'articles à sensation (« L'industrie fromagère envisage l'utilisation du nez électronique pour gagner des parts de marché », « On peut tous apprendre à aimer les légumes »). Ces éléments tendent à rendre le texte accessible aux élèves. L'absence de prétention académique est accentuée par le fait que le titre, « L'odeur d'une pizza peut changer notre comportement », évoque un article

à sensation et qu'il n'y a pas de référence à une source spécifique. Il est fait référence à « une grande fédération automobile européenne », à l'origine d'un « état des lieux des recherches », mais rien n'indique pour quelle raison une telle organisation s'intéresse aux diverses découvertes sur l'odorat qui sont citées. Tous ces éléments se conjuguent pour montrer que le site ne peut être considéré comme une source adéquate à utiliser dans un devoir.

Par ailleurs, l'article fait référence aux conclusions d'une série d'études scientifiques, cite nommément le chercheur qui a réalisé l'étude (« Conrad King ») ainsi que d'autres chercheurs (« deux chercheurs, Richard Axel and Linda Buck »), dont il établit la crédibilité en mentionnant le fait que « le prix Nobel » leur a été décerné « en 2004 » pour « leurs travaux révolutionnaires ». Certains détails apportent de la crédibilité à l'article, en particulier dans les paragraphes qui débutent par « De tous nos sens, c'est l'odorat que l'on connaît le moins, alors que c'est lui qui nous permet de nous y retrouver dans l'incroyable complexité des goûts d'aliments » et « Toutefois, la façon dont les gènes contrôlent l'odorat varie d'une personne à l'autre ». Ces paragraphes comportent des termes techniques (scientifiques) appropriés au sujet et aux informations présentées (« la famille des 1 000 gènes olfactifs », « 50 gènes actifs chez certaines personnes, mais pas chez d'autres », « tout être humain ou presque présente un profil distinct de récepteurs actifs et inactifs pour détecter les odeurs »). Ces éléments ajoutent aussi à la difficulté du texte. Ils peuvent être cités à l'appui de l'hypothèse que le site est une source adéquate à utiliser dans un devoir.

Les élèves doivent évaluer la page web et son contenu déclaré, en utilisant une ou plusieurs des idées, puis exprimer leur verdict. Évaluer l'adéquation de quelque chose d'aussi abstrait qu'un texte par rapport à un objectif hypothétique est une tâche psychologique complexe, d'autant qu'en l'espèce, il y a beaucoup d'arguments favorables ou défavorables à chaque thèse. Les élèves doivent se construire une représentation mentale d'un hypothétique devoir de sciences, ce qui passe notamment par un processus de recherche, puis déterminer si les informations fournies pourraient être adéquates. Aucune consigne ne leur est donnée quant à savoir s'ils doivent privilégier le contenu, le style ou un autre élément spécifique de la page web. Le langage scientifique, la longueur du texte, dont sa grande portée, et la nécessité de faire référence au contenu d'une page web au lieu de parler vaguement de la notion d'adéquation ou du manque d'adéquation contribuent à la difficulté de cette tâche. Il apparaît que les élèves de 15 ans ont du mal à négocier ce type de tâche d'évaluation critique, qui se situe à un niveau élevé de difficulté.

## ODORAT – EXERCICE 3

**Situation :** publique

**Environnement :** non modifiable

**Format de texte :** multiple

**Type de texte :** exposition

**Aspect :** intégrer et interpréter – développer une interprétation

**Format de l'item :** item à choix multiple

**Difficulté :** 485 (Niveau 3)

626	Niveau 5 ou au-delà
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
	Sous le niveau 2

On parle de l'odeur du citron aux pages « L'alimentation à la une » et « Psycho-Infos ». Lequel des énoncés suivants résume les conclusions des deux études à propos de l'odeur du citron ?

- A. Les deux études indiquent que l'odeur de citron aide à travailler vite.
- B. Les deux études indiquent que la plupart des gens aiment bien l'odeur du citron.
- C. Les deux études indiquent que l'odeur du citron aide à se concentrer.
- D. Les deux études indiquent que les femmes détectent plus aisément l'odeur du citron que les hommes.

### Score

#### Crédit complet

Code 1: C. Les deux études indiquent que l'odeur du citron aide à se concentrer.

Synthétiser des informations provenant de deux pages Web. Suivre des liens vers deux pages web proposés dans des résultats de recherche sur la base d'une correspondance littérale. Identifier l'idée commune dans les deux sites.

Smell - Psychology Now > Article of the Day - E006P07 - Internet Browser

Address: www.psychologynow.com/articles?id=672.html

Global Search Psychology Now

## Psychology Now

Home  
Article of the Day

Find a Therapist  
Therapy Center  
Diagnosis Dictionary  
Complementary Health  
Find a Practitioner

Self Tests  
Career  
Health  
IQ  
Personality

### Psychology and Smell: Findings

People are more likely to help others (such as by picking up a dropped pen) when the environment has a pleasant smell, such as baking biscuits, or roasted coffee.

A study by a company in Japan found that filling an office area with the smell of lavender reduced by 20 per cent the number of typing errors that people working in the area made. When the area was filled with the smell of jasmine, the errors dropped by 33 per cent, while the smell of lemon led to a huge 54 per cent drop!

Women are generally better at identifying smells than men. This is true even when the smells are stereotypically "male" such as machine oil.

Sources:  
Personality and Social Psychology Bulletin  
Chemical Senses

SMELL: Task 3 (E006P07)

There is information about the smell of lemon on the pages "Food in the news" and "Psychology Now". Which statement summarises the conclusions of the two studies about the smell of lemon?

- Both studies suggested that the smell of lemon helps you work quickly.
- Both studies suggested that most people like the smell of lemon.
- Both studies suggested that the smell of lemon helps you to concentrate.
- Both studies suggested that females are better at detecting the smell of lemon than males.

### Commentaire

Comme dans les tâches précédentes de cette unité, les élèves ne peuvent répondre à cette question à partir de la première page « Recherche mondiale » : ils doivent en effet localiser, puis lire plusieurs textes. Cette tâche commence par présenter une troisième page, accessible comme les autres grâce à une correspondance littérale entre la question et les résultats de la recherche. Les élèves doivent comparer des idées entre ce nouveau texte, « Psycho-Infos », et le texte précédent, « L'alimentation à la une ». Trois onglets sont ouverts et les élèves doivent faire l'aller-retour entre deux de ces onglets, le cas échéant à plusieurs reprises, pour résumer les informations fournies dans les textes. Comme les élèves ne peuvent afficher qu'un des deux textes à la fois, ils doivent garder des éléments en mémoire d'une façon inhabituelle, autrement que lorsque toutes les informations pertinentes sont affichées sur la même page. Le dernier texte est plus court que les deux premiers que les élèves ont lus dans cette unité et ne leur demande pas d'utiliser la barre de défilement. La page comporte une série de liens à gauche, mais ce ne sont pas des distracteurs puissants puisqu'ils ne contiennent rien qui corresponde aux expressions ou idées de la question. Les élèves doivent situer, dans les deux pages, des références au citron. Dans chaque page, ils peuvent s'appuyer sur une correspondance littérale du terme « citron ». Dans la page « Psycho-Infos », ce terme est facile à localiser, car il se situe dans le deuxième paragraphe, alors que dans la page « L'alimentation à la une », il est difficile à localiser, car les élèves doivent faire défiler le texte jusqu'à l'avant-dernier paragraphe pour le trouver.

Les options de réponse contiennent des distracteurs, en l'espèce des idées présentes dans l'un des deux textes.

La facilité avec laquelle le terme « citron » peut être localisé dans les deux pages est certainement la raison principale pour laquelle cette tâche est relativement peu difficile.

Dans la page « Psycho-Infos », le paragraphe à propos du citron traite du travail (option A) et mentionne « l'odeur de citron » et « 54 pour cent », ce qui peut susciter une association avec l'option B (« [...] la plupart des gens aiment bien l'odeur du citron ») ; l'option D est étayée par la phrase « Les femmes réussissent généralement mieux que les hommes à identifier les odeurs », une généralisation qui va au-delà de la thématique spécifique du citron, l'objet de la question. Les élèves doivent intégrer les informations disséminées dans tout le paragraphe pour inférer un lien entre la réduction du nombre de fautes de frappe dans le monde du travail et l'idée que l'odeur du citron favorise la concentration.

Dans le texte de la page « L'alimentation à la une », la référence au citron n'est pas du tout saillante, puisqu'elle se trouve dans le sixième paragraphe. Une fois que les élèves l'ont localisée, il leur est toutefois assez facile d'établir un lien entre les termes du texte (« concentration », « Il en va de même », « les odeurs de citron », « concentration mentale ») et l'option correcte.

## RECHERCHE D'EMPLOI

Des captures d'écran sont utilisées pour illustrer les parties du stimulus correspondant à chaque item. La version électronique de cette unité et d'autres tâches proposées est disponible sur [www.erasq.acer.edu.au](http://www.erasq.acer.edu.au).

### RECHERCHE D'EMPLOI – EXERCICE 1

Situation : professionnelle

Environnement : non modifiable

Format de texte : non continu

Type de texte : description

Aspect : réfléchir et évaluer – réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer

Format de l'item : item à choix multiple

Difficulté : 463 (Niveau 2)

626	Niveau 5 ou au-delà
	Niveau 4
553	Niveau 3
480	Niveau 2
407	Sous le niveau 2

Cette page provient d'un site Web de recherche d'emploi. Parmi les offres d'emploi qui y sont proposées, laquelle convient le mieux à des élèves ?

Cliquez sur le bouton à côté de l'emploi.

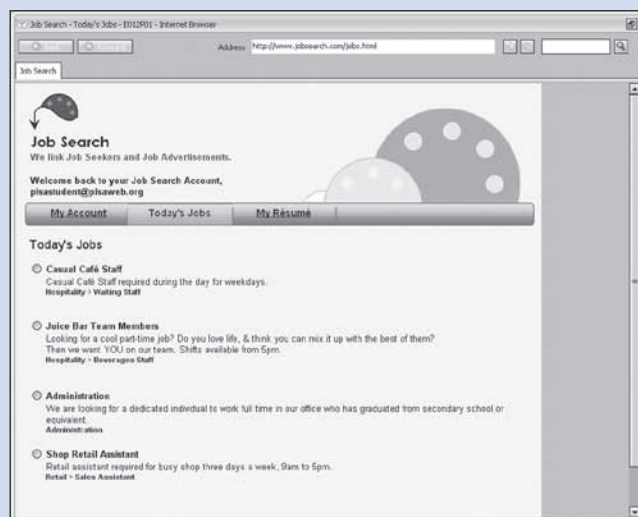
### Score

#### Crédit complet

Code 1: B. Collaborateurs pour le Bar à Jus.

#### Commentaire

Cette question s'inscrit dans le cadre d'un site Internet qui aide les gens à trouver du travail et à répondre à des offres d'emploi. Sur la page que les élèves ont sous les yeux figurent quatre postes vacants, sous le titre « Les offres du jour », mais seuls les deux premiers sont affichés : les élèves doivent faire défiler la page ou cliquer sur le bouton « Agrandir », dans le coin supérieur droit du navigateur, pour afficher les quatre postes vacants. La capture d'écran ci-dessous montre ce que les élèves ont sous les yeux s'ils cliquent sur le bouton « Agrandir ».



Le texte est assez court, se présente sous la forme d'une liste et est formulé dans un langage simple qui devrait être familier aux élèves, même s'ils n'ont pas encore d'expérience professionnelle ou qu'ils n'ont pas encore cherché d'emploi.

Pour identifier le poste qui convient le mieux à des élèves, les élèves doivent se baser sur les critères de temps et de disponibilité. Les expressions « en semaine », « à temps plein » et « de 9h00 à 17h00 » doivent les amener à écarter la première et les deux dernières options, et les expressions « mi-temps » et « à partir de 17h00 », à retenir la deuxième option, dont l'emploi peut convenir à des élèves. Des distracteurs sont inclus dans la référence aux « études secondaires », dans le troisième poste de la liste, ainsi que dans les intitulés des postes « serveur dans un café » (le premier poste) et « vendeur assistant » (dans le troisième poste), qui font référence à des emplois dont de nombreux élèves pourraient juger qu'ils conviennent à des élèves.



Les élèves ne doivent ni cliquer sur d'autres liens, ni explorer le site « Recherche d'emplois » pour localiser les informations dont ils ont besoin pour répondre à la question. La simplicité relative du texte, et le fait qu'aucune navigation n'est requise, expliquent probablement la facilité de cette tâche, que deux tiers environ des élèves ont menée à bien.

## RECHERCHE D'EMPLOI – EXERCICE 2

**Situation :** professionnelle

**Environnement :** modifiable

**Format de texte :** multiple

**Type de texte :** description

**Aspect :** intégrer et interpréter – développer une interprétation

**Format de l'item :** item à choix multiple complexe

**Difficulté :** crédit complet 624 (Niveau 4); crédit partiel 462 (Niveau 2)

626	Niveau 5 ou au-delà
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
	Sous le niveau 2

Vous avez décidé de postuler au Bar à Jus. Cliquez sur le lien et lisez les conditions de l'offre d'emploi pour le Bar à Jus, puis cliquez sur le bouton « Répondez maintenant » en dessous des détails de l'offre d'emploi pour ouvrir la page « Mon CV ». Remplissez la section « Mes compétences et mon expérience » dans la page « Mon CV » : sélectionnez dans la liste déroulante quatre expériences qui correspondent aux exigences de l'emploi du Bar à Jus.

### Score

Objectif de la question :

- Intégrer et interpréter – développer une interprétation
- Analyser une liste d'options en utilisant un critère prédéfini

**Commentaire pour le codage :** chaque partie est d'abord codée séparément. Le codage final combine les codes présentés ci-dessous.

### Crédit complet

Sélectionne les quatre expériences suivantes (dans n'importe quel ordre) :

- Efficace à la plonge : travail au restaurant Le Coin
- Tout à fait capable de suivre des consignes : application quotidienne des règles de sécurité en cuisine
- Connaissances en produits alimentaires et en cuisine : travail au restaurant Le Coin
- Esprit d'équipe : lauréat du Trophée sportif de l'Équipier de l'année

### Crédit partiel

Sélectionne trois des quatre expériences suivantes (dans n'importe quel ordre) :

- Efficace à la plonge : travail au restaurant Le Coin
- Tout à fait capable de suivre des consignes : application quotidienne des règles de sécurité en cuisine
- Connaissances en produits alimentaires et en cuisine : travail au restaurant Le Coin
- Esprit d'équipe : lauréat du Trophée sportif de l'Équipier de l'année

**JOB SEARCH Task 2** 00120091

You have decided to apply for the Juice Bar job. Click on the link and read the requirements for this job. Click on "Apply Now" at the bottom of the Juice Bar job details to open your résumé page. Complete the "Relevant Skills and Experience" section of the "My Résumé" page by choosing four experiences from the drop down lists that match the requirements of the Juice Bar job.



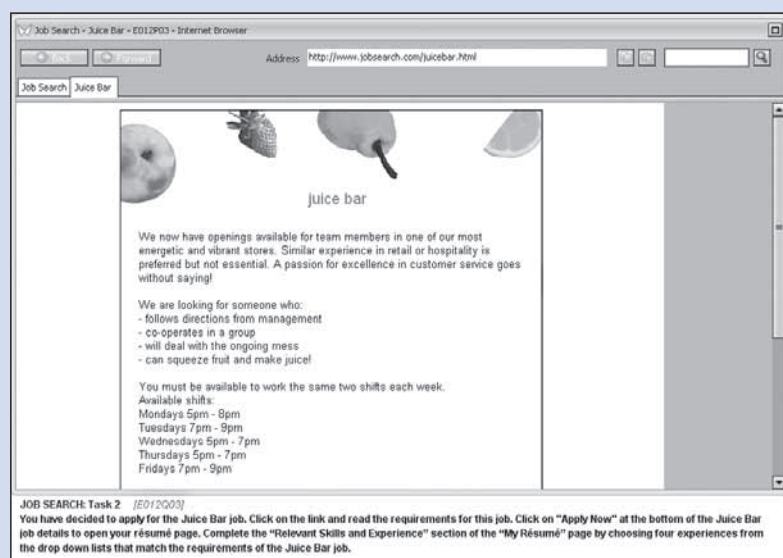
## Commentaire

Dans cette question, la deuxième de l'unité, les élèves doivent afficher une offre d'emploi, puis se mettre dans la peau de quelqu'un qui porterait sa candidature et déterminer parmi quatre expériences citées dans un CV celles qui sont pertinentes pour le poste décrit dans l'offre d'emploi. Il ne leur est pas demandé de rédiger une candidature, pas plus qu'ils ne doivent avoir déjà postulé ou travaillé : toutes les informations dont ils ont besoin pour répondre à la question sont fournies dans les textes.

Cette question débute par une autre page que la précédente, qui fait toutefois partie du même site « Recherche d'emplois ». L'onglet ouvert dans la question précédente, « Les offres du jour », est remplacé dans cette question par l'onglet « Offre sélectionnée », dont le contenu principal est le lien « Afficher les détails de l'offre : Barman à la Buvette Jus de Fruits », à savoir l'offre d'emploi extraite de la liste affichée à la question précédente qui convient à des élèves. Il est également indiqué explicitement que si les élèves cliquent sur le lien, un nouvel onglet s'affichera.

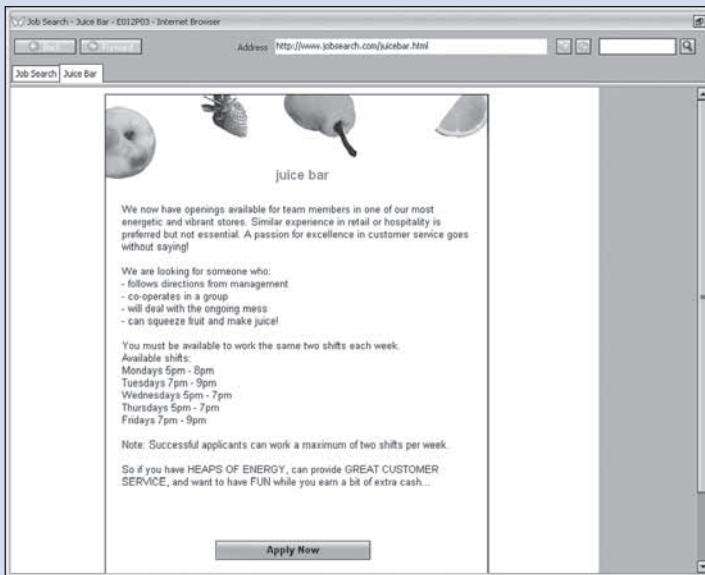
Cette question passe par un processus assez complexe de navigation, dans la mesure où les élèves doivent ouvrir plusieurs pages et comparer de nombreuses informations entre deux de ces pages. Des instructions explicites sont fournies aux élèves sur ces étapes de navigation : ils sont invités à cliquer sur un lien en position saillante sur la page à l'écran pour afficher l'offre d'emploi, puis sur un lien de cette page et, enfin, à sélectionner quatre options dans les menus déroulants d'une troisième page. Ils sont également invités à utiliser les informations fournies dans l'offre d'emploi pour étayer le choix d'options.

La capture d'écran ci-dessous montre l'offre d'emploi. Elle montre également que l'onglet « Recherche d'emplois » reste accessible.

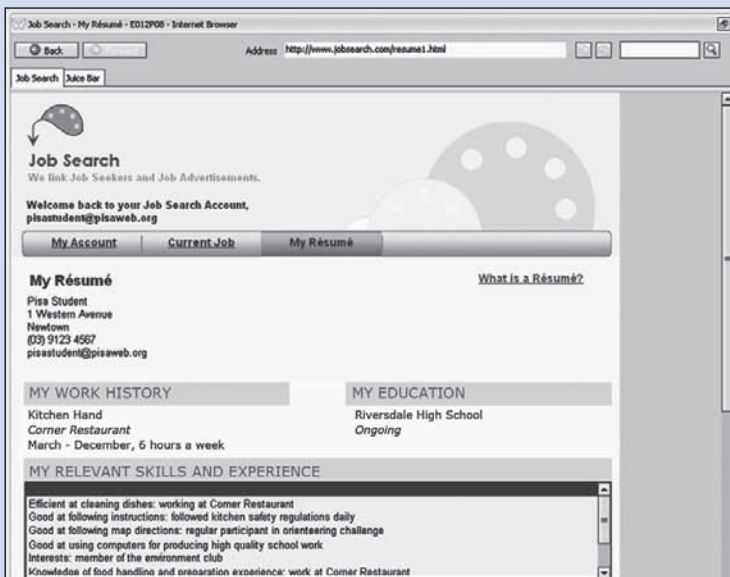


Les élèves ne peuvent voir le lien « Répondre » auquel il est fait référence dans les instructions que s'ils font défiler la page ou qu'ils cliquent sur le bouton « Agrandir ». Le texte de l'offre d'emploi « Barman à la Buvette Jus de Fruits » est écrit dans un style accrocheur pour des adolescents, avec des expressions et des termes tels que « dynamique », « animé », « ÉNERGIE À REVENDRE », « AMUSER », « un peu d'argent de poche », qui vise à donner l'impression que ce poste est accessible à des gens qui n'ont pas d'expérience : « L'expérience [...] n'est pas exigée, mais c'est un atout ». En l'absence de termes spécialisés et en raison du format de liste utilisé pour présenter les qualifications et l'horaire des services, le processus de lecture n'est guère difficile : chaque idée est exprimée en un nombre minime de mots.

La capture d'écran ci-dessous montre la troisième page affichée sous un troisième onglet. Les élèves peuvent naviguer entre les pages principales, l'offre d'emploi de la « Buvette Jus de Fruits » et « Mon CV », il leur suffit de cliquer sur les onglets correspondants.



Les élèves doivent cliquer sur les flèches sous la rubrique « Mes compétences et mon expérience » pour prendre connaissance de toutes les options proposées dans les menus déroulants. Les captures d'écran ci-dessous montrent les six premières options que les élèves ont sous les yeux s'ils cliquent sur la première flèche, puis les six dernières des dix proposées s'ils font défiler le menu. Les dix options sont les mêmes dans chaque menu déroulant.



Les élèves peuvent cliquer sur un certain nombre de liens non pertinents, mais ceux-ci se situent au bas des pages du site « Recherche d'emplois » et ne sont pas en position saillante. Les élèves peuvent cliquer sur les onglets situés sur la page « Recherche d'emplois », un autre parcours de navigation (légèrement plus long) entre les pages « Buvette Jus de Fruits » et « Mon CV ».

Les élèves sont invités à se référer à l'offre d'emploi de la « Buvette Jus de Fruits » pour trouver les conditions du poste afin de choisir des options pertinentes dans les menus déroulants. On s'attend à ce que de nombreux élèves fassent plusieurs fois l'aller-retour entre ces pages, pour s'assurer qu'ils ont pris connaissance de toutes les informations dont ils ont besoin.

Cette tâche est relativement complexe, car elle passe par un processus de navigation en plusieurs étapes, qui consistent notamment à comparer des informations entre deux pages et à choisir des options dans quatre menus déroulants différents. Les trois premières options sont visibles sans que les élèves n'aient à utiliser la fonction de défilement. Un certain bon sens peut aider les élèves à choisir des options en adéquation avec un poste dans une buvette, mais ils doivent absolument se référer à l'offre d'emploi pour être sûrs des conditions du poste. Il est relativement facile d'obtenir un crédit partiel, puisqu'il suffit aux élèves de choisir trois options pertinentes. La quatrième option pertinente est la dernière de la liste : pour la sélectionner, les élèves doivent inférer un lien entre le fait d'être « lauréat du Trophée sportif de l'Équipier de l'année », qui ne paraît pas pertinent d'emblée avec le travail de barman, et l'une des caractéristique du profil recherché, « travailler en groupe ». Les élèves doivent choisir les quatre options pertinentes pour obtenir un crédit complet à cet item. La difficulté relative de cet item (crédit complet) s'explique par le fait que la navigation comporte plusieurs étapes, qu'il y a plusieurs menus déroulants et que les élèves doivent faire une inférence pour sélectionner la quatrième option pertinente.

### RECHERCHE D'EMPLOI – EXERCICE 3

**Situation :** professionnelle

**Environnement :** non modifiable

**Format de texte :** mixte

**Type de texte :** description

**Aspect :** réfléchir et évaluer – réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer

**Format de l'item :** item à réponse construite

**Difficulté :** 558 (Niveau 4)

626	Niveau 5 ou au-delà
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
	Sous le niveau 2

« Remarque : les candidats retenus peuvent faire deux services maximum par semaine. »  
Pourquoi pensez-vous que l'employeur pose cette condition ?

#### Score

Objectif de la question :

- Réfléchir et évaluer – réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer
- Émettre des hypothèses sur les raisons qui pourraient pousser un employeur à insérer une clause dans une offre d'emploi en associant des connaissances préalables aux informations figurant dans le texte.

#### Crédit complet

Code 1: Fait référence (de manière explicite ou implicite) à une forme d'avantage ou de protection pour l'employeur OU l'employé. Doit être cohérent par rapport à la consigne de ne pas faire plus de deux services et d'effectuer les deux mêmes services chaque semaine. Peut faire référence à la flexibilité, la fiabilité ou l'efficacité des (de l'équipe d') employés ou bien aux préoccupations de l'employeur concernant le bien-être des employés.

- Il est plus sûr d'agir ainsi car la société peut continuer à fonctionner normalement même si quelqu'un est absent pendant plusieurs semaines.
- À cet âge, les étudiants ont souvent d'autres priorités.
- Il est peu probable qu'un étudiant puisse effectuer plus de 2 services par semaine.
- Ils ne veulent pas faire confiance à une seule personne. [Référence implicite à la protection contre le risque]
- Ils le précisent dès le départ, au cas où vous ne seriez pas un très bon employé.
- Ils veulent que beaucoup de personnes différentes travaillent dans leur bar.
- Ils veulent voir plein de visages souriants.
- Ils ne veulent pas que vous soyez fatigué.



- Parce que c'est un travail difficile et qu'ils ne veulent pas que vous soyez fatigué et que vous démissionniez.
- Parce qu'ils veulent avoir un personnel nombreux au cas où quelqu'un démissionne ou tombe malade.
- Parce qu'il y a trop de remue-ménage dans ce bar à jus pour que quelqu'un puisse y travailler plus de deux fois par semaine.
- Parce que les meilleurs employés ont également d'autres centres d'intérêt/hobbies et ils veulent que vous continuiez à faire ce que vous aimez.
- Ainsi, les étudiants et les autres personnes susceptibles d'étudier ou d'avoir d'autres jobs peuvent aussi travailler à temps partiel, sans devoir pour autant travailler tous les jours, toute la journée.

### Commentaire

*Dans la dernière question de l'unité, la seule étape de navigation consiste à faire défiler la page ouverte (l'offre d'emploi de la Buvette Jus de fruits) pour afficher la phrase à laquelle l'item fait référence, en l'occurrence la limitation à deux services maximum par semaine. Les élèves doivent s'appuyer sur leur connaissance du monde ainsi que sur des informations fournies dans l'offre d'emploi pour comprendre la raison de l'inclusion de cette limitation. Un crédit leur est accordé s'ils font référence aux intérêts du travailleur ou de l'employeur. L'offre d'emploi contient plusieurs indices : la référence au groupe (plusieurs travailleurs), au fait qu'il s'agit d'un travail qui demande de l'énergie dans un contexte d'agitation ambiante, qu'il faut être souriant, etc. La difficulté relative de cet item s'explique en grande partie par le fait que les élèves doivent établir des liens plausibles entre ces idées exprimées dans le texte et leurs implications possibles dans le monde réel, sous l'angle du travailleur ou de l'employeur, et non par rapport à leur situation personnelle.*

## Construct de compréhension de l'écrit et caractéristiques du cadre d'évaluation

Le but poursuivi lors de la conception du cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit et de son extension à la compréhension de l'écrit électronique a été, d'une part, de reconnaître la nature unitaire de la compréhension de l'écrit, quel que soit le support, et, d'autre part, de respecter les différences entre les deux supports. Deux variables majeures du cadre d'évaluation, les textes et les aspects, ont orienté la conception des épreuves de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique<sup>2</sup>.

### Textes

Le cadre PISA d'évaluation de la compréhension de l'écrit décrit les textes en fonction de quatre dimensions : le support (écrit sur papier ou écrit électronique), l'environnement, le format et le type. La dimension *environnement* – textes modifiables ou non modifiables – concerne uniquement la compréhension de l'écrit électronique.


En compréhension de l'écrit sur papier, le *format* des textes est soit continu, soit non continu, ce qui reflète le fait qu'avec ce support, les lecteurs abordent souvent un seul texte à la fois. S'il est vrai que dans la vie de tous les jours, les lecteurs ont souvent à consulter plusieurs textes, les tâches de ce type sont peu nombreuses dans les épreuves PISA, et ce pour des raisons pratiques. Par contraste, en compréhension de l'écrit électronique, l'administration informatisée des épreuves offre la possibilité de présenter plusieurs textes et, donc, de refléter la réalité de l'hypertexte, une priorité de l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit électronique, à savoir que l'accès aux textes est presque sans limites et que les lecteurs doivent habituellement consulter plusieurs pages, plusieurs textes de sources différentes, écrits par des auteurs différents et présentés sous des formats différents. La répartition des tâches par format de texte reflète donc, sur les deux supports, des pratiques courantes de lecture. C'est un moyen qui permet d'évaluer, à grande échelle, la capacité des élèves à accéder à plusieurs textes, à les trier et à les exploiter de façon sélective. La figure VI.2.15 montre le nombre et le pourcentage de points de score par format de texte sur les échelles de compréhension de l'écrit électronique et de compréhension de l'écrit sur papier du cycle PISA 2009. Les chiffres cités dans cette figure et dans la figure suivante portent sur les points de score et non sur les tâches, ce qui permet de montrer avec plus de précision la pondération relative de chaque format dans les épreuves.

■ Figure VI.2.15 ■

### Répartition des points de score entre les formats de textes des épreuves de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique

Format de texte	Nombre de points de score dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique du cycle PISA 2009	% de points de score dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique du cycle PISA 2009	Nombre de points de score dans les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier du cycle PISA 2009	% de points de score dans les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier du cycle PISA 2009
<i>Continu</i>	2	5	87	62
<i>Non continu</i>	4	11	41	29
<i>Mixte</i>	2	5	7	5
<i>Multiple</i>	30	79	5	4
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>140</b>	<b>100</b>

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>


La dimension *type de texte* concerne la structure rhétorique des textes. La catégorie des textes de *transaction* a été ajoutée dans le cadre d'évaluation du cycle PISA 2009 pour refléter les textes tels que les e-mails et les textos, un type de texte prédominant dans l'environnement électronique (voir les chapitres 4 et 5). Les textes dits de transaction existent aussi sur papier – des notes et des lettres personnelles, par exemple –, mais ils ne sont pas aussi prédominants. À l'inverse, la catégorie des textes de narration est plus représentée dans les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier, ce qui reflète son importance dans les pratiques de lecture sur papier. La *narration* concerne en soi l'expérience sociale et personnelle et l'imaginaire, dans la littérature, l'histoire, les biographies et les mémoires. Ces textes constituent une part importante des programmes de cours et sont aussi des lectures appréciées par de nombreux individus, hors cadre scolaire. La narration dans l'environnement électronique – les e-books – n'était pas encore courante lorsque le cadre d'évaluation du cycle PISA 2009 a été élaboré, en 2006-07. La figure VI.2.16 montre le nombre et le pourcentage de points de score par type de texte dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique et de compréhension de l'écrit sur papier administrées lors du cycle PISA 2009.



■ Figure VI.2.16 ■

### Répartition des points de score entre les types de textes des épreuves de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique

Type de texte	Nombre de points de score dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique du cycle PISA 2009	% de points de score dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique du cycle PISA 2009	Nombre de points de score dans les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier du cycle PISA 2009	% de points de score dans les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier du cycle PISA 2009
Argumentation	8	21	30	21
Description	11	29	32	23
Information	11	29	44	31
Narration	0	0	22	16
Instruction	0	0	12	9
Transaction	6	16	0	0
Non précisé	2	5	0	0
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>140</b>	<b>100</b>

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

#### Aspects

Trois processus cognitifs, ou *aspects*, sont communs à la compréhension de l'écrit électronique et à la compréhension de l'écrit sur papier : *localiser et extraire*, *intégrer et interpréter*, et *réfléchir et évaluer*. L'aspect *localiser et extraire* renvoie au processus d'orientation et de recherche à l'aide des connaissances des structures et des codes de chaque environnement. En compréhension de l'écrit sur papier, les lecteurs localisent et extraient les informations dans un espace concret, alors qu'en compréhension de l'écrit électronique, ils le font dans un espace plus abstrait. De surcroît, dans l'écrit sur papier, la façon dont les informations sont présentées est relativement figée, alors que dans l'écrit électronique, les lecteurs doivent construire leurs propres séquences dans une plus grande mesure. C'est ce qui explique que la charge cognitive des tâches de localisation et d'extraction est généralement plus importante en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier. Toutefois, dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, la mesure dans laquelle les élèves doivent construire leurs propres séquences est souvent contrôlée par les instructions qui leur sont fournies, par exemple « Cliquez sur le lien [...], puis allez à la page [...] » (voir le chapitre 3 pour plus de détails).

L'aspect *intégrer et interpréter* englobe un vaste éventail de tâches cognitives, notamment inférer des liens entre deux passages de texte, résumer les idées principales d'un texte, faire la distinction entre des éléments principaux et des éléments accessoires, trouver un exemple spécifique d'un concept présenté de façon générale, opposer des contrastes et comprendre un langage imagé et nuancé. Ces processus sont tous communs à la compréhension de l'écrit électronique et à la compréhension de l'écrit sur papier. La principale différence entre les supports porte sur la nature de ce qui doit être intégré. En règle générale, les textes sont nettement plus nombreux et plus diversifiés dans l'environnement électronique, une caractéristique que reflètent les épreuves PISA : les élèves doivent consulter plusieurs textes, parfois sous différents formats, pour intégrer des informations, alors qu'en compréhension de l'écrit sur papier, ils ne doivent le plus souvent qu'en consulter un seul.

L'aspect *réfléchir et évaluer* renvoie au processus qui consiste à réfléchir au fond et à la forme des textes, que ce soit en fonction de l'expérience personnelle ou de normes plus extrinsèques. La lecture « prédictive » et l'évaluation critique sont importantes dans les deux supports, mais dans l'écrit électronique, les lecteurs sont plus souvent dans l'obligation non seulement de prévoir ce qui sera utile et pertinent – puisqu'il y a tant d'informations –, mais aussi de juger de la crédibilité des contenus, sachant que les textes publiés vont de l'auteur au lecteur sans passer par le moindre filtre éditorial. Cette spécificité se reflète dans les épreuves, dans lesquelles les tâches qui font appel aux facultés d'évaluation des élèves sont nombreuses.

La répartition des tâches par aspect n'est pas la même dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique et de compréhension de l'écrit sur papier. Dans les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier, la moitié environ des tâches sont des tâches *d'intégration et de réflexion*, alors que dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, un quart environ des tâches sont des tâches *d'intégration et de réflexion* – à l'instar des tâches *de localisation et d'extraction*. Les tâches se répartissent plus uniformément entre les trois aspects dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique. De plus, certaines tâches font intervenir les trois aspects, par exemple celles qui demandent aux élèves d'accéder à plusieurs pages et de naviguer entre elles, selon des itinéraires qui peuvent être très différents. Un autre




aspect, dit *complexe*, caractérise donc les tâches de compréhension de l'écrit électronique dont la complexité empêche le classement en fonction des trois premiers aspects. La figure VI.2.17 montre le nombre et le pourcentage de points de score, par aspect, des tâches de compréhension de l'écrit électronique et de compréhension de l'écrit sur papier.

■ Figure VI.2.17 ■

### Répartition des points de score entre les aspects des épreuves de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique

Aspect	Nombre de points de score dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique du cycle PISA 2009	% de points de score dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique du cycle PISA 2009	Nombre de points de score dans les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier du cycle PISA 2009	% de points de score dans les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier du cycle PISA 2009
Localiser et extraire	7	18	34	24
Intégrer et interpréter	11	29	69	49
Réfléchir et évaluer	8	21	37	26
Complexe	12	32	0	0
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>140</b>	<b>100</b>

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

### Conception des épreuves et caractéristiques opérationnelles

Outre les différences de construct entre la compréhension de l'écrit électronique et la compréhension de l'écrit sur papier, des différences sont à signaler dans la façon dont les épreuves ont été administrées. La figure VI.2.18 décrit les similitudes et différences majeures de conception et d'administration des épreuves de compréhension de l'écrit électronique et de compréhension de l'écrit sur papier lors du cycle PISA 2009.

■ Figure VI.2.18 ■

### Similitudes et différences entre les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique du cycle PISA 2009

Caractéristique	Compréhension de l'écrit électronique	Compréhension de l'écrit sur papier
Mode d'administration et de collecte de données	Administration informatisée des épreuves	Épreuves papier-crayon
Nombre de pays participants	Sous-groupe de 19 pays (16 pays de l'OCDE et 3 pays/économies partenaires)	65 pays (34 pays de l'OCDE et 31 pays/économies partenaires)
Effectif imposé d'élèves par pays	1 500	4 500
Effectif moyen d'élèves soumis aux épreuves par pays	Pays de l'OCDE : 1 944 Pays/économies partenaires : 1 820	Pays de l'OCDE : 8 800 Pays/économies partenaires : 5 700
Effectif moyen d'élèves soumis aux épreuves par établissement	10	30
Nombre d'items	29	131
Nombre de points de score	38	140
Durée moyenne des épreuves par élève	40 minutes	65 minutes
Nombre moyen de points de score obtenus par élève	25	33
Échelle de compétence	Une seule échelle de compétence en compréhension de l'écrit électronique	Une échelle combinée de compétence en compréhension de l'écrit sur papier et des sous-échelles d'aspect et de format de texte

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

### Mode d'administration et de collecte de données, et implications en matière d'échantillonnage

La différence la plus évidente entre les épreuves de compréhension de l'écrit électronique et de compréhension de l'écrit sur papier réside dans leur mode d'administration : les premières ont été administrées de manière informatisée, alors que les secondes l'ont été sous la forme de tests papier-crayon. Comme les évaluations informatisées sont assez récentes, sont techniquement difficiles à mettre au point et nécessitent des moyens importants, bon nombre des premières évaluations de la compréhension de l'écrit électronique et autres savoirs et



savoir-faire ont été administrées sous la forme d'épreuves papier-crayon. Dans certains cas, un modèle hybride a été utilisé : administration informatisée des stimuli, mais réponses fournies sur papier. À l'inverse, les évaluations informatisées devenant plus courantes et moins coûteuses, des épreuves de compréhension de l'écrit commencent à être administrées en ligne, via la numérisation de textes sur papier. Dans l'enquête PISA, il a été jugé important d'opter pour l'informatisation de l'administration des épreuves et de la collecte des données (les réponses des élèves). Cette approche, qui reflète la nature de l'écrit électronique, permet d'évaluer les connaissances et les compétences que les élèves de 15 ans mettent en œuvre pour utiliser l'écrit d'une façon conforme à la définition du domaine d'évaluation, qui fait référence à la capacité d'« utiliser des textes écrits » : pour répondre à certaines tâches, les élèves doivent, par exemple, sélectionner une option dans un menu déroulant (item à choix multiple) ou écrire un e-mail ou un message sur un blog (item à réponse construite). Ces formats d'item ajoutent une dimension d'authenticité aux épreuves.

Les conséquences financières de la décision d'administrer les épreuves et de collecter les données de façon informatisée contribuent, sans nul doute, à expliquer pourquoi 19 seulement des 65 pays PISA ont choisi d'administrer les épreuves de compréhension de l'écrit électronique lors du cycle PISA 2009. Il a par ailleurs été décidé d'administrer les épreuves de compréhension de l'écrit électronique à des échantillons plus limités au sein des pays participants à cause du matériel informatique à réunir. Dans chaque établissement échantillonné, un tiers des élèves soumis aux épreuves papier-crayon ont été choisis pour être soumis aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique. Tous les élèves qui ont participé aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique ont également participé aux épreuves de compréhension de l'écrit sur papier pour pouvoir comparer de façon fiable leur performance dans les deux supports.

Pour plus de précisions concernant l'administration des deux types d'épreuves, il y a lieu de consulter le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

### **Nombre d'items et points de score en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier**

L'échantillon d'élèves qui a participé aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique est donc plus limité que celui soumis aux épreuves papier-crayon dans chaque pays ; il en va de même pour la batterie d'items : 29 tâches de compréhension de l'écrit électronique, contre 131 tâches de compréhension de l'écrit sur papier. Les items se prêtant à un crédit partiel sont plus nombreux en compréhension de l'écrit électronique, ce qui signifie que le ratio de nombre de points est plus élevé entre la compréhension de l'écrit électronique et la compréhension de l'écrit sur papier (38 points, contre 140 points) qu'entre items.

Ces différences sont moindres à propos des mesures de la compétence des élèves. Les élèves échantillonnés pour les épreuves papier-crayon ont tous été soumis à 120 minutes de test. Ils ont consacré entre 30 et 120 minutes à des items de compréhension de l'écrit, soit 65 minutes, en moyenne (le temps restant étant dévolu à des items de mathématiques et/ou de sciences). Le sous-échantillon d'élèves prélevé en vue des épreuves de compréhension de l'écrit électronique a été soumis à 40 minutes de test. La batterie d'items est nettement plus limitée en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier, mais dans les faits, le volume de données collectées varie nettement moins par élève : 33 points de score, en moyenne, en compréhension de l'écrit sur papier, contre 25 points en compréhension de l'écrit électronique. En conséquence, la précision et la fiabilité de la mesure de la performance des élèves sont similaires en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier.

Toutefois, compréhension de l'écrit sur papier et compréhension de l'écrit électronique se différencient sensiblement en termes de nombre d'items et de points de score au sens de la couverture du cadre d'évaluation et des sous-échelles de compétence. En compréhension de l'écrit sur papier, la couverture du cadre d'évaluation est assurée par une batterie d'items relativement importante, et trois sous-échelles d'aspect (*localiser et extraire, intégrer et interpréter, et réfléchir et évaluer*), deux sous-échelles de format (*textes continus et textes non continus*) et une échelle combinée de compétence ont été construites pour rendre compte des résultats (voir OCDE, 2010b, chapitre 2). En compréhension de l'écrit électronique, la batterie de 29 items reflète à minima la quasi-totalité des variables majeures du cadre d'évaluation, ce qui a permis de construire une échelle globale de compétence, mais pas de sous-échelle pour cause de données insuffisantes.

## COMPARAISON DE LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE ET EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SUR PAPIER

Dans l'ensemble, le coefficient de corrélation entre la performance en compréhension de l'écrit électronique et la performance en compréhension de l'écrit sur papier s'établit à 0.83, les coefficients variant entre 0.71 et 0.89 selon les pays. À titre de comparaison, en moyenne dans les 16 pays de l'OCDE à l'étude, la performance en compréhension de l'écrit sur papier est corrélée selon un coefficient de 0.83 à la performance en mathématiques et de 0.88 à la performance en sciences, et la performance en compréhension de l'écrit électronique, selon un coefficient de 0.76 à la performance en mathématiques et de 0.79 à la performance en sciences. Il existe de toute évidence une forte corrélation entre la performance en compréhension de l'écrit électronique et la performance en compréhension de l'écrit sur papier, mais des différences de performance s'observent entre les deux types d'épreuves.

Les échelles de compétence ont été construites selon une méthode similaire en compréhension de l'écrit sur papier et en compréhension de l'écrit électronique. La moyenne et l'écart type de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique ont été fixés respectivement à 499 et 90 points, sur la seule base des 16 pays de l'OCDE qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique (pour correspondre aux résultats de ces 16 pays de l'OCDE en compréhension de l'écrit sur papier lors du cycle PISA 2009). En conséquence, il est possible de comparer la performance des pays en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier.

### Répartition des élèves entre les niveaux de compétence


Pour faciliter les comparaisons, les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit électronique – niveaux 5 ou au-delà, 4, 3 et 2 – sont alignés sur les mêmes niveaux en compréhension de l'écrit sur papier. Les comparaisons sont limitées à cause du petit nombre d'items administrés en compréhension de l'écrit électronique lors du cycle PISA 2009 : sept niveaux de compétence sont décrits sur l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier (le niveau 6 étant le plus élevé, et le niveau 1b, le moins élevé), mais quatre seulement le sont sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique. La figure VI.2.19 compare les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier, et indique le pourcentage d'élèves à chacun des quatre niveaux parallèles qui sont décrits.

■ Figure VI.2.19 ■

### Comparaison de la performance entre les échelles de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique

Niveau	Score minimum	Compréhension de l'écrit électronique	Compréhension de l'écrit sur papier
		Pourcentage d'élèves capables de mener à bien des tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur (moyenne de l'OCDE)	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien des tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur (moyenne de l'OCDE)
5 ou au-delà	626	7.8 %	8.5 % des élèves sont capables de mener à bien des tâches à partir du niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit dans les 16 pays de l'OCDE participants.
4	553	30.3 %	30.5 % des élèves sont capables de mener à bien des tâches à partir du niveau 4 de l'échelle de compréhension de l'écrit dans les 16 pays de l'OCDE participants.
3	480	60.7 %	59.6 % des élèves sont capables de mener à bien des tâches à partir du niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit dans les 16 pays de l'OCDE participants.
2	407	83.1 %	82.6 % des élèves sont capables de mener à bien des tâches à partir du niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit dans les 16 pays de l'OCDE participants.

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

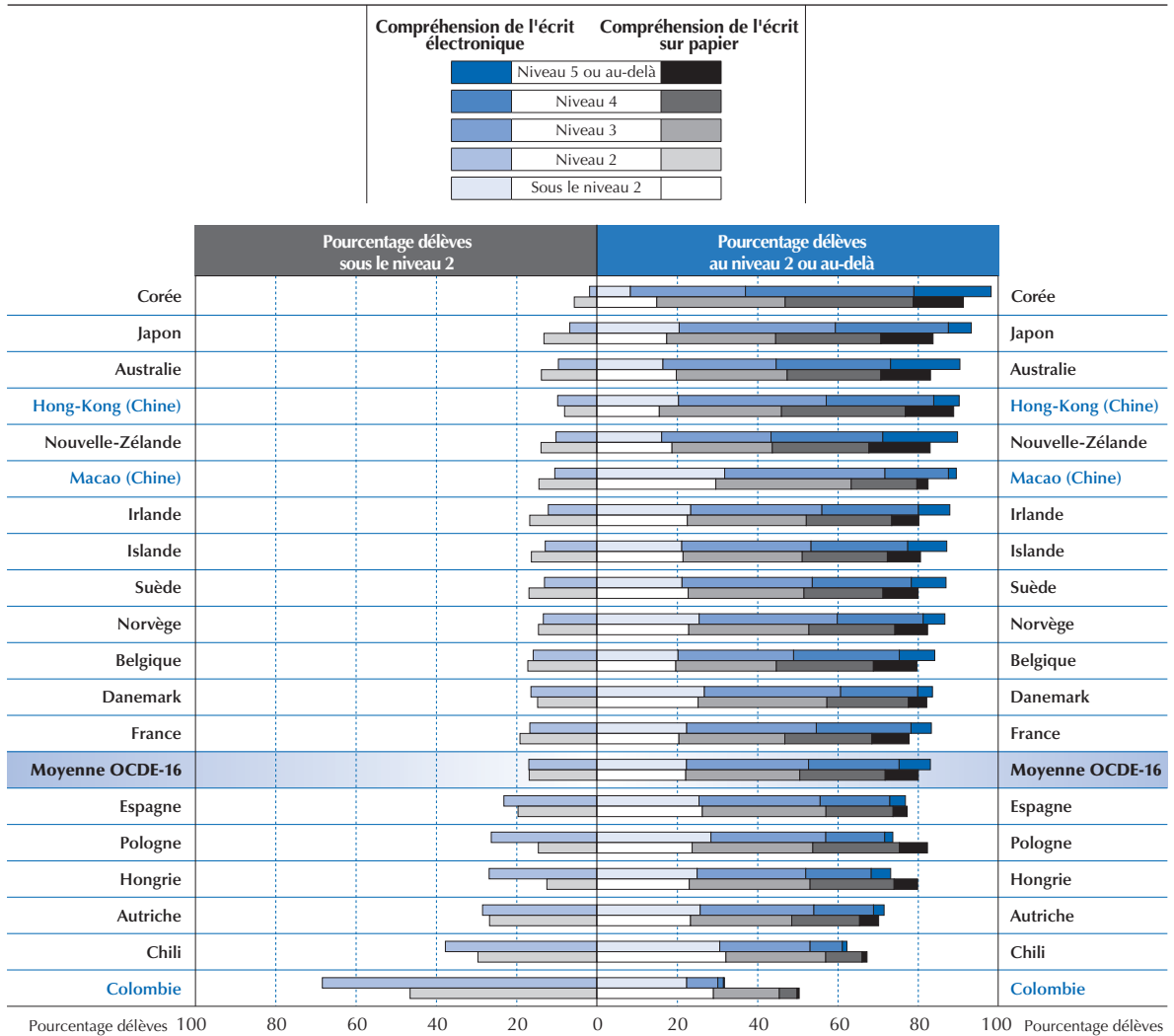
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

La figure VI.2.19 montre que, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves à un niveau donné de compétence en compréhension de l'écrit électronique est similaire au pourcentage d'élèves au même niveau de compétence en compréhension de l'écrit sur papier. Toutefois, des différences sensibles s'observent à l'échelle nationale. La figure VI.2.20 montre la répartition des élèves entre les quatre niveaux de compétence décrits en compréhension de l'écrit électronique et entre les niveaux parallèles en compréhension de l'écrit sur papier dans chaque pays. La répartition des élèves est indiquée par le segment supérieur en compréhension de l'écrit électronique et par le segment inférieur en compréhension de l'écrit sur papier.



■ Figure VI.2.20 ■

### Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence des échelles de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves à partir du niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique.  
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.2.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

Comme l'échelle de compréhension de l'écrit électronique a été construite de sorte que sa moyenne et son écart type soient alignés sur ceux de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier, la performance moyenne des pays de l'OCDE se situe au niveau 3 en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier ; les deux plages de score sont comprises entre 480 et 552 points, et le niveau modal de la plupart des pays est le niveau 3. Le Chili fait figure d'exception : le niveau modal est le niveau 2 en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier. Le niveau modal n'est pas le même en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier dans quelques pays. En Corée, en Nouvelle-Zélande et en Australie, le niveau modal est le niveau 4 en compréhension de l'écrit électronique, mais le niveau 3 en compréhension de l'écrit sur papier, et le pourcentage d'élèves qui atteignent le niveau 5 est plus élevé en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier. En d'autres termes, le pourcentage d'élèves « très performants » est plus élevé en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier dans ces pays. Par contraste, le niveau modal est

le niveau 3 en compréhension de l'écrit électronique, mais le niveau 4 compréhension de l'écrit sur papier à Hong-Kong (Chine), parmi les économies partenaires. En Colombie, parmi les pays partenaires, la performance varie dans une mesure similaire entre la compréhension de l'écrit électronique et la compréhension de l'écrit sur papier : le niveau modal est plus élevé en compréhension de l'écrit sur papier (niveau 2) qu'en compréhension de l'écrit électronique (sous le niveau 2).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 7.8 % des élèves parviennent à se hisser au niveau 5 ou au-delà de l'échelle compréhension de l'écrit électronique ; ils sont légèrement plus nombreux (8.5 %) au niveau 5 ou 6 de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier. Trois pays de l'OCDE comptent plus de 15 % d'élèves au niveau 5 ou au-delà en compréhension de l'écrit électronique : la Corée (19.2 %), la Nouvelle-Zélande (18.6 %) et l'Australie (17.3 %). Toutefois, un seul de ces pays, la Nouvelle-Zélande, affiche un pourcentage comparable d'élèves au niveau 5 ou 6 en compréhension de l'écrit sur papier (15.7 %). Le Japon affiche le deuxième pourcentage le plus élevé d'élèves au niveau 5 ou 6 de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier (13.4 %), mais ne compte que 5.7 % d'élèves au niveau 5 ou au-delà de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique.

Les élèves dits « les moins performants » dans l'enquête PISA sont ceux qui se situent sous le niveau 2 en compréhension de l'écrit (sur papier ou électronique), en mathématiques et en sciences. En moyenne, dans les 16 pays de l'OCDE qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, 16.9 % des élèves se situent sous le niveau 2 en compréhension de l'écrit électronique et un pourcentage similaire (17.4 %), sous le niveau 2, considéré comme le « seuil » de compétence, en compréhension de l'écrit sur papier. Ces pourcentages d'élèves sous le niveau 2 varient sensiblement selon les pays, mais ils sont du même ordre au sein même des pays : les pourcentages d'élèves sous le niveau 2 ne s'écartent pas de plus de 5 points de pourcentage entre la compréhension de l'écrit électronique et la compréhension de l'écrit sur papier dans la plupart des pays. L'Irlande et le Japon sont les deux seuls pays où les élèves moins performants sont sensiblement plus nombreux en compréhension de l'écrit sur papier. En Irlande, 17.2 % des élèves se situent sous le niveau 2 en compréhension de l'écrit sur papier, contre 12.1 % en compréhension de l'écrit électronique ; au Japon, 13.6 % des élèves se situent sous le niveau 2 en compréhension de l'écrit sur papier, contre 6.7 % en compréhension de l'écrit électronique. L'inverse s'observe au Chili, en Hongrie et en Pologne et, dans les pays partenaires, en Colombie, où les élèves moins performants sont sensiblement plus nombreux en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier. Au Chili, le pourcentage d'élèves moins performants s'établit à 37.7 % en compréhension de l'écrit électronique et est inférieur, quoi que significatif, en compréhension de l'écrit sur papier (30.6 %). Les écarts sont plus importants en Hongrie et en Pologne. En Hongrie, le pourcentage d'élèves moins performants s'établit à 26.8 % en compréhension de l'écrit électronique, mais à 17.6 % seulement en compréhension de l'écrit sur papier. En Pologne, 26.3 % des élèves ne parviennent pas à se hisser au-dessus du seuil de compétence en compréhension de l'écrit électronique, alors que 15.0 % seulement d'entre eux sont logés à la même enseigne en compréhension de l'écrit sur papier. C'est en Colombie (pays partenaire) que l'écart est le plus sensible : un peu plus d'un tiers des élèves (34.2 %) sont sous le seuil de compétence en compréhension de l'écrit sur papier, mais deux tiers d'entre eux (68.4 %) le sont en compréhension de l'écrit électronique.

### Niveau moyen de compétence

Comparer le score moyen des pays entre les deux supports est un autre moyen de résumer les différences entre les pays. La moyenne de 499 points et l'écart type de 90 points sont les valeurs de référence – calculées sur la base des 16 pays participants de l'OCDE – par rapport auxquelles les performances obtenues par les pays lors du cycle PISA 2009 sont comparées en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier.

La figure VI.2.21 indique les scores moyens des pays en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier. Les écarts statistiquement significatifs sont mis en évidence.




■ Figure VI.2.21 ■

### Comparaison de la performance moyenne en compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique

	Compréhension de l'écrit électronique		Compréhension de l'écrit sur papier		Différence de performance entre l'écrit électronique et l'écrit sur papier	
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
<b>OCDE</b>						
Australie	537	(2.8)	515	(2.3)	<b>21.70</b>	1.81
Autriche	459	(3.9)	470	(2.9)	<b>-11.70</b>	2.98
Belgique	507	(2.1)	506	(2.3)	1.45	1.61
Chili	435	(3.6)	449	(3.1)	<b>-14.85</b>	2.41
Danemark	489	(2.6)	495	(2.1)	<b>-5.99</b>	1.91
Espagne	475	(3.8)	480	(3.1)	-4.95	2.79
France	494	(5.2)	496	(3.4)	-1.35	4.82
Hongrie	468	(4.2)	494	(3.2)	<b>-25.84</b>	2.92
Irlande	509	(2.8)	496	(3.0)	<b>13.27</b>	2.64
Islande	512	(1.4)	500	(1.4)	<b>11.56</b>	0.94
Japon	519	(2.4)	520	(3.5)	-0.63	2.91
Corée	568	(3.0)	539	(3.5)	<b>28.31</b>	1.99
Norvège	500	(2.8)	503	(2.6)	-3.28	2.00
Nouvelle-Zélande	537	(2.3)	521	(2.4)	<b>16.48</b>	1.70
Pologne	464	(3.1)	500	(2.6)	<b>-36.96</b>	2.20
Suède	510	(3.3)	497	(2.9)	<b>12.90</b>	2.11
<b>Moyenne de l'OCDE-16</b>	499	(0.8)	499	(0.7)	0.01	0.63
<b>Partenaires</b>						
Colombie	368	(3.4)	412	(3.6)	<b>-43.06</b>	2.64
Hong-Kong (Chine)	515	(2.6)	533	(2.1)	<b>-18.36</b>	2.40
Macao (Chine)	492	(0.7)	487	(0.9)	<b>5.29</b>	0.84

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe 3).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

La figure VI.2.21 montre que seuls quelques pays – le Japon, la France, la Belgique, la Norvège et l'Espagne – affichent un score moyen du même ordre en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier.

En Pologne, en Hongrie, au Chili, en Autriche et au Danemark et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) et en Colombie, les élèves obtiennent, en moyenne, des scores nettement plus élevés en compréhension de l'écrit sur papier qu'en compréhension de l'écrit électronique. En Corée, en Australie, en Nouvelle-Zélande, en Irlande, en Suède et en Islande et, dans les pays et économies partenaires, à Macao (Chine), les élèves obtiennent en moyenne des scores nettement plus élevés en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier. Les pays plus performants aux deux types d'épreuves tendent à afficher des scores supérieurs en compréhension de l'écrit électronique, et les pays moins performants, des scores supérieurs en compréhension de l'écrit sur papier. Hong-Kong (Chine) échappe à ce constat.

Analyser le classement des pays permet de comparer la performance des pays sous un autre angle. Comme les chiffres sont dérivés d'échantillons, il n'est pas possible d'établir un classement précis des pays participants. Toutefois, il est possible d'identifier avec un intervalle de confiance de 95 % la plage du classement dans laquelle les pays se situent. La figure VI.2.22 montre le classement relatif des pays en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier.

La figure VI.2.22 montre que parmi les pays de l'OCDE, la Corée se classe en première position en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier, et le Chili, en dernière position. Hong-Kong (Chine), parmi les économies partenaires, fait jeu égal avec la Corée en compréhension de l'écrit sur papier, mais la suit à un rang quelque peu inférieur en compréhension de l'écrit électronique. À l'autre extrême du spectre de performance, la Colombie (pays partenaires) ferme le classement de tous les pays participants sur les deux échelles. Au milieu du classement, où la performance est proche de la moyenne de l'OCDE, la plage de classement est assez large en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier. Parmi les pays de l'OCDE, le Danemark se classe, par exemple, entre la 9<sup>e</sup> et la 13<sup>e</sup> place en compréhension de l'écrit sur papier, et entre la 10<sup>e</sup> et la 11<sup>e</sup> place en compréhension de l'écrit électronique. La position de la France est encore plus difficile à déterminer : entre la 7<sup>e</sup> et la 13<sup>e</sup> place en compréhension de l'écrit sur papier, et entre la 9<sup>e</sup> et la 11<sup>e</sup> place en



■ Figure VI.2.22 ■


**Classement des pays en compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier**

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

	Échelle de compréhension de l'écrit électronique						Échelle de compréhension de l'écrit sur papier					
	Score moyen	Er. T.	Plage de classement				Score moyen	Er. T.	Plage de classement			
			Pays de l'OCDE		Tous pays/économies				Pays de l'OCDE		Tous pays/économies	
		Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure	
Corée	568	(3.0)	1	1	1	1	539	(3.5)	1	1	1	2
Nouvelle-Zélande	537	(2.3)	2	3	2	3	521	(2.4)	2	3	3	4
Australie	537	(2.8)	2	3	2	3	515	(2.3)	3	4	4	5
Japon	519	(2.4)	4	4	4	5	520	(3.5)	2	4	3	5
Hong-Kong (Chine)	515	(2.6)			4	7	533	(2.1)			1	2
Islande	512	(1.4)	5	7	5	8	500	(1.4)	6	10	7	11
Suède	510	(3.3)	5	8	5	9	497	(2.9)	7	13	8	14
Irlande	509	(2.8)	5	8	6	9	496	(3.0)	8	13	9	14
Belgique	507	(2.1)	6	8	7	9	506	(2.3)	5	7	6	8
Norvège	500	(2.8)	9	10	10	11	503	(2.6)	5	9	6	10
France	494	(5.2)	9	11	10	13	496	(3.4)	7	13	8	14
Macao (Chine)	492	(0.7)			11	13	487	(0.9)			15	15
Danemark	489	(2.6)	10	11	11	13	495	(2.1)	9	13	10	14
Espagne	475	(3.8)	12	13	14	15	481	(2.0)	14	14	16	16
Hongrie	468	(4.2)	12	14	14	16	494	(3.2)	9	13	9	14
Pologne	464	(3.1)	13	15	15	17	500	(2.6)	5	11	6	12
Autriche	459	(3.9)	14	15	16	17	470	(2.9)	15	15	17	17
Chili	435	(3.6)	16	16	18	18	449	(3.1)	16	16	18	18
Colombie	368	(3.4)			19	19	413	(3.7)			19	19

Remarque : consulter l'annexe 3 pour plus de précisions sur le calcul de la plage de classement.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

compréhension de l'écrit électronique. Pour ces pays, il n'y a pas de différence nette de position relative dans le classement sur les deux échelles.

La position relative d'autres pays dans le classement sur les deux échelles est plus révélatrice. L'Espagne et, dans les économies partenaires, Macao (Chine) sont mieux classés en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier. Il en va de même pour l'Irlande et l'Australie, mais leur plage de classement se chevauche.

### Variation de la performance selon le sexe en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier

En moyenne, dans les 16 pays participants de l'OCDE, les filles devancent les garçons de 24 points en compréhension de l'écrit électronique et de 38 points en compréhension de l'écrit sur papier. Les filles l'emportent nettement sur les garçons en compréhension de l'écrit électronique, mais dans une mesure moindre qu'en compréhension de l'écrit sur papier. La figure VI.2.23 indique les scores des garçons et des filles, et montre l'ampleur des écarts en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier.

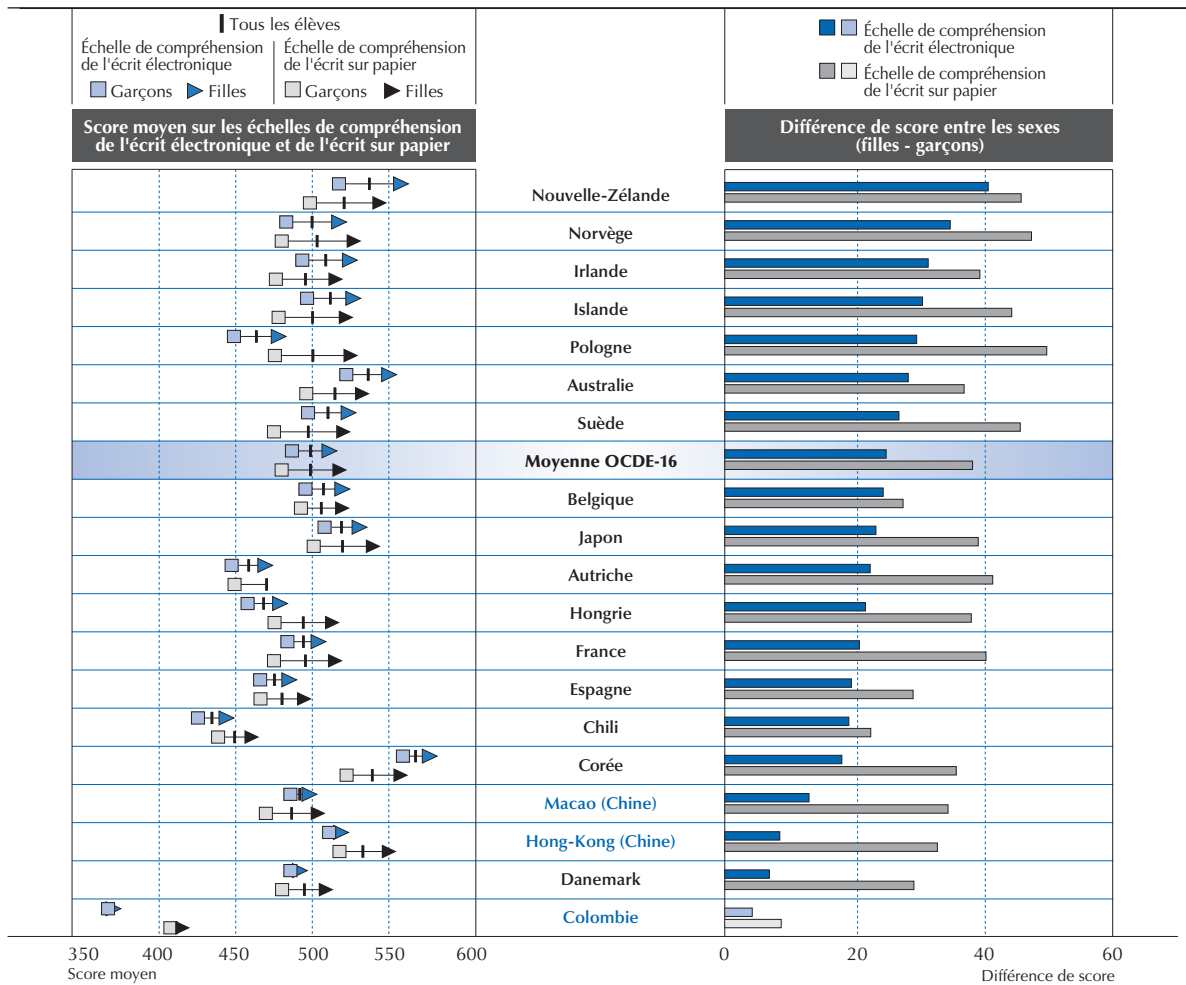
Dans tous les pays et économies participants, l'écart de score entre les sexes est plus important en compréhension de l'écrit sur papier qu'en compréhension de l'écrit électronique. L'ampleur des écarts entre les garçons et les filles n'est, semble-t-il, pas associée aux niveaux absolus de performance. En Corée, le pays le plus performant en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier, les écarts de score entre les sexes sont proches de la moyenne de l'OCDE dans les deux supports, alors que dans un autre pays en tête du classement, en l'occurrence en Nouvelle-Zélande, les écarts de score entre les sexes sont plus élevés que partout ailleurs. Parmi les pays dont les scores sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier, l'Autriche affiche un écart de score nettement moins important entre les sexes en compréhension de l'écrit électronique (22 points) qu'en compréhension de l'écrit sur papier (41 points), et le Chili, des écarts du même ordre entre les garçons et les filles (19 et 22 points, respectivement).

Parmi les 19 pays et économies qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, ceux qui accusent les écarts les plus importants entre les sexes en compréhension de l'écrit électronique tendent également à accuser des écarts relativement importants en compréhension de l'écrit sur papier. En Nouvelle-Zélande, par



■ Figure VI.2.23 ■

### Comparaison des écarts de performance entre les sexes entre les échelles de compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier



Remarque : les différences de score entre les sexes statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart de performance entre les sexes sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique.

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

exemple, l'écart de score est sensible en compréhension de l'écrit électronique (40 points) et en compréhension de l'écrit sur papier (46 points). Il en va de même en Irlande et en Australie. Dans ces pays, les facteurs susceptibles d'expliquer les écarts de score entre les garçons et les filles en compréhension de l'écrit électronique semblent être les mêmes, ou du moins avoir les mêmes effets, que ceux à l'origine des écarts en compréhension de l'écrit sur papier. Comme dans ces pays à dominante anglophone, dans trois des pays nordiques, en l'occurrence en Norvège, en Islande et en Suède, les écarts entre les sexes sont supérieurs à la moyenne en compréhension de l'écrit électronique (les filles devançant les garçons de 35, 30 et 26 points, respectivement). Toutefois, contrairement à ce qui s'observe en Nouvelle-Zélande, en Irlande et en Australie, dans ces trois pays nordiques, les écarts sont nettement plus élevés en compréhension de l'écrit sur papier qu'en compréhension de l'écrit électronique : en compréhension de l'écrit sur papier, les filles l'emportent sur les garçons de 47, 44 et 46 points respectivement en Norvège, en Islande et en Suède. En Pologne, l'écart en faveur des filles est supérieur à la moyenne en compréhension de l'écrit électronique (29 points) et est extrêmement important en compréhension de l'écrit sur papier (50 points).

À l'inverse, dans les pays où les écarts entre les sexes sont peu importants en compréhension de l'écrit électronique, les écarts tendent à l'être aussi en compréhension de l'écrit sur papier. Dans certains pays, les écarts de score sont relativement ténus. Ainsi, en Colombie (pays partenaires), l'écart de score entre les sexes n'est pas significatif en

compréhension de l'écrit électronique et ne représente que 8 points en compréhension de l'écrit sur papier. Au Chili, en Espagne et en Belgique, parmi les pays de l'OCDE, les écarts sont aussi relativement ténus entre les sexes tant en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier.

Dans un autre groupe de pays où les écarts de score entre les sexes sont inférieurs à la moyenne en compréhension de l'écrit électronique, les écarts sont nettement plus importants en compréhension de l'écrit sur papier. À Macao (Chine) et à Hong-Kong (Chine), deux économies partenaires, les écarts entre les sexes ne représentent que 12 et 8 points respectivement en compréhension de l'écrit électronique, mais ne sont que légèrement inférieurs à la moyenne de l'OCDE (38 points) en compréhension de l'écrit sur papier (34 et 33 points, respectivement). Au Danemark, l'écart de score entre les garçons et les filles ne représente que 6 points en compréhension de l'écrit électronique, mais atteint 29 points en compréhension de l'écrit sur papier, un écart significatif même s'il est inférieur à la moyenne. Dans ces deux économies et ce pays, il apparaît que les facteurs à l'origine des écarts de score entre les garçons et les filles en compréhension de l'écrit électronique sont différents de ceux à l'œuvre en compréhension de l'écrit sur papier.

En moyenne, les filles sont généralement plus performantes dans les deux supports, mais elles obtiennent 7 points de moins en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier, alors que les garçons en obtiennent 7 de plus. Comme nous l'avons vu ci-dessus, plusieurs pays – le Japon, la France, la Belgique, la Norvège et l'Espagne – affichent un score moyen du même ordre en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier. Dans certains de ces pays, toutefois, la similitude des scores moyens dans les deux supports occulte une variation sensible des scores entre les sexes. La France et la Norvège, les deux seuls pays dont le score en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure significative, illustrent bien ce constat. Le score moyen de la France masque le fait que les filles ont obtenu 11 points de moins en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier, et que les garçons ont obtenu 9 points de plus en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier. De même, en Norvège, les filles ont obtenu 10 points de moins en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier, mais les garçons ont obtenu un score du même ordre en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier. Au Japon et au Danemark et, dans les économies partenaires, à Macao (Chine), les filles ont obtenu un score moins élevé, et les garçons, un score plus élevé en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier.

En Suède, en Islande et en Corée, les scores des garçons et des filles sont plus élevés en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier, mais ceux des garçons sont *nettement* plus élevés en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier. Par contraste, en Pologne, en Autriche et en Hongrie et, dans les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), les scores des garçons et des filles sont moins élevés en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier, mais en Pologne et à Hong-Kong (Chine), les scores des filles sont *nettement* moins élevés en compréhension de l'écrit électronique. Dans ces pays, les décideurs pourraient envisager d'élaborer des stratégies visant spécifiquement à amener les filles à se familiariser davantage avec l'écrit électronique et à améliorer leurs compétences en compréhension de l'écrit électronique.

En résumé, force est de constater qu'en moyenne, l'écart de score entre les garçons et les filles, une constante en compréhension de l'écrit sur papier, diminue en compréhension de l'écrit électronique, mais pas au point de se combler totalement, si ce n'est dans un pays. Il est clair également que les écarts relatifs de score entre les garçons et les filles varient considérablement selon les supports d'un pays à l'autre. Ces écarts de score ne sont, semble-t-il, pas associés aux niveaux absolus de compétence, mais certaines tendances intéressantes qui se dégagent de l'analyse de pays entre lesquels il existe des similitudes culturelles et/ou linguistiques mériteraient d'être étudiées de manière plus approfondie. Les chapitres suivants analysent plusieurs hypothèses plausibles qui pourraient expliquer ces constats.

## UNE ÉCHELLE COMPOSITE DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE ET DE L'ÉCRIT SUR PAPIER

Comme les lecteurs d'aujourd'hui doivent aborder l'écrit électronique et l'écrit sur papier, il est utile d'analyser la performance globale en compréhension de l'écrit. C'est pourquoi une échelle composite de compréhension de l'écrit a été créée sur la base des résultats de l'enquête PISA. Cette échelle a été élaborée compte tenu d'une pondération



équivalente des résultats en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier (moyenne arithmétique). La pondération équivalente se justifie en termes de mesure, car les deux types d'épreuves évaluent le niveau de compétence des élèves de manière fiable. Elle se justifie aussi au sens du construct, car les citoyens du XXI<sup>e</sup> siècle doivent pouvoir comprendre l'écrit sur papier comme l'écrit électronique (pour plus de détails, voir l'annexe A1a).


Les items se répartissent de manière assez similaire sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique et sur l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier. Il ressort du calibrage commun des deux batteries d'items que l'estimation du degré de difficulté de chaque item est similaire à son estimation sur les deux échelles. Comme la même méthodologie a été utilisée pour construire les échelles de compétence en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier – la même hiérarchie des niveaux de compétence, les mêmes seuils et les mêmes plages de score –, il est possible d'aligner la description des niveaux de compréhension de l'écrit électronique pour lesquels des données suffisantes sont disponibles. Lors de la description des niveaux de l'échelle composite de compétence, les items des deux batteries ont une nouvelle fois été analysés et leurs grandes caractéristiques communes ont servi à caractériser les niveaux de l'échelle composite. La description des niveaux fait référence à des éléments spécifiques à la navigation. L'échelle composite donne donc une vue d'ensemble des niveaux de compétence en adéquation qualitative et quantitative avec les deux échelles distinctes. La figure VI.2.24 montre la concordance entre les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier. La désignation numérique des niveaux de compétence en compréhension de l'écrit sur papier a été adoptée pour les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit électronique mais, en l'absence d'items au bas et au sommet de l'échelle en compréhension de l'écrit électronique, les niveaux extrêmes sont uniquement décrits en compréhension de l'écrit sur papier.

■ Figure VI.2.24 ■

### Alignement entre les niveaux de compétence décrits de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et de l'échelle composite de compréhension de l'écrit

Score minimum	Échelle de compréhension de l'écrit électronique	Échelle de compréhension de l'écrit sur papier	Échelle composite de compréhension de l'écrit
698	Niveau 5 ou au-delà	Niveau 6	Niveau 6
626		Niveau 5	Niveau 5
553	Niveau 4	Niveau 4	Niveau 4
480	Niveau 3	Niveau 3	Niveau 3
407	Niveau 2	Niveau 2	Niveau 2
335	Sous le niveau 2 (niveau non décrit)	Niveau 1a	Niveau 1a
262		Niveau 1b	Niveau 1b
		Sous le niveau 1b (niveau non décrit)	Sous le niveau 1b (niveau non décrit)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>


### Répartition des élèves entre les niveaux de l'échelle composite de compréhension de l'écrit

La figure VI.2.25 décrit l'échelle composite de compréhension de l'écrit. Malgré les rares items de compréhension de l'écrit électronique correspondant au degré de difficulté des tâches de niveaux 1a, 1b et 6 en compréhension de l'écrit sur papier, la performance des élèves peut être mesurée avec précision aux sept niveaux de l'échelle composite de compréhension de l'écrit.

■ Figure VI.2.25 ■

### Description succincte de l'échelle composite de compréhension de l'écrit (écrit électronique et écrit sur papier)

Niveau	Score minimum	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau concerné, voire à un niveau supérieur	Caractéristiques des tâches
<b>6</b>	708	0.6 %	Les tâches de ce niveau demandent généralement aux élèves de faire de nombreuses inférences, de se livrer à des comparaisons et d'opposer des contrastes, dans le détail et avec précision. Pour y répondre correctement, les élèves doivent bien comprendre un ou plusieurs textes en profondeur, voire intégrer des informations provenant de plusieurs textes. Dans certaines tâches, les élèves sont confrontés à des idées qui ne leur sont pas familières, en présence d'informations concurrentes saillantes, ou doivent produire des catégories abstraites à des fins d'interprétation. Dans certaines tâches de réflexion et d'évaluation, les élèves doivent formuler des hypothèses ou se livrer à une évaluation critique à propos d'un texte complexe sur un thème qui ne leur est pas familier, compte tenu de nombreux critères ou perspectives, en s'appuyant sur leur compréhension approfondie de notions extérieures au texte. Les données sont limitées à propos des tâches de localisation et d'extraction associées à ce niveau, mais il apparaît que ces tâches se distinguent par un point commun : les élèves doivent faire des analyses d'une grande précision et doivent être très attentifs à des détails enfouis dans les textes.
<b>5</b>	626	6.6 %	À ce niveau, les tâches d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information profondément enfouis. Pour mener à bien les tâches d'interprétation, les élèves doivent comprendre en profondeur et en détail des textes dont le fond ou la forme ne leur est pas familier. Les tâches de réflexion et d'évaluation passent par un processus d'évaluation critique ou la formulation d'hypothèses sur la base de connaissances spécialisées. Ces tâches demandent généralement aux élèves de générer des critères sur lesquels fonder une évaluation critique. Dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, les élèves peuvent être amenés à naviguer entre plusieurs sites sans instruction et à utiliser des informations sous des formats différents. Quels que soient leurs aspects, les tâches de ce niveau demandent aux élèves d'aborder des concepts qui sont ambigus ou contraires à leurs attentes.
<b>4</b>	553	29.8 %	À ce niveau, les tâches d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information enfouis. Pour mener à bien certaines tâches, les élèves doivent interpréter le sens de nuances de langage dans un passage du texte, tout en tenant compte du texte dans sa globalité. Certaines tâches d'interprétation leur demandent de comprendre et d'appliquer des catégories dans un contexte qui ne leur est pas familier. Dans les tâches de réflexion et d'évaluation, les élèves doivent formuler des hypothèses à propos d'un texte ou évaluer celui-ci de manière critique en s'appuyant sur des connaissances formelles ou publiques. Dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, les élèves peuvent être amenés à naviguer entre plusieurs sites, un processus pour lequel quelques instructions seulement leur sont données. Les élèves doivent montrer qu'ils comprennent bien des textes longs et complexes, dont le fond ou la forme ne leur est pas nécessairement familier, en particulier des textes à caractère scientifique ou technique.
<b>3</b>	480	60.5 %	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser plusieurs fragments d'information dans le respect de nombreux critères et, dans certains cas, de reconnaître la relation qui existe entre eux. Pour mener à bien certaines tâches d'interprétation, les élèves doivent intégrer plusieurs passages d'un texte pour identifier une idée maîtresse, comprendre une relation ou découvrir le sens d'un terme ou d'une phrase. Ils doivent tenir compte de nombreuses caractéristiques lorsqu'ils font des comparaisons, opposent des contrastes ou établissent des classements. Dans de nombreuses tâches, les informations pertinentes n'apparaissent pas d'emblée, les informations concurrentes sont multiples ou d'autres obstacles textuels peuvent les dérouter, par exemple des idées contraires aux attentes ou formulées de manière négative. Pour mener à bien certaines tâches de réflexion et d'évaluation, ils doivent établir des liens, faire des comparaisons, fournir des explications ou évaluer la caractéristique d'un texte ; ils peuvent aussi être amenés à devoir utiliser leur compréhension approfondie d'un texte et établir des liens avec des connaissances familières. Dans d'autres tâches, les élèves n'ont pas à comprendre les textes d'une manière aussi approfondie, mais ils doivent se baser sur des connaissances moins courantes. Dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, les élèves peuvent avoir à accomplir plusieurs étapes de navigation selon des instructions explicites. Dans les tâches d'évaluation, ils peuvent être amenés à générer des catégories simples et à les utiliser sur la base d'informations directement accessibles ou d'une partie seulement des informations fournies.
<b>2</b>	407	83.5 %	À ce niveau, certaines tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information, que ce soit par déduction ou dans le respect de plusieurs critères. Dans d'autres tâches, les élèves doivent identifier le thème d'un texte, comprendre des relations ou découvrir le sens d'un passage limité d'un texte où les informations pertinentes ne sont pas saillantes, ce qui leur impose de faire des inférences de niveau inférieur. Dans les tâches de ce niveau, les élèves peuvent avoir à faire des comparaisons ou à opposer des contrastes en se basant sur un aspect du texte. En compréhension de l'écrit sur papier, les tâches de réflexion et d'évaluation demandent généralement aux élèves de faire une comparaison ou d'établir des liens entre le texte et des connaissances extérieures au texte, sur la base d'expériences et d'attitudes personnelles. En compréhension de l'écrit électronique, les élèves doivent localiser et interpréter des informations bien définies, généralement dans des contextes familiers. Ils peuvent avoir à naviguer entre quelques sites et à utiliser des outils de navigation, tels que des menus déroulants ; dans ce cas, des instructions explicites leur sont fournies à propos des liens pertinents.
<b>1a</b>	335	95.1 %	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information indépendants et explicites, d'identifier l'idée principale d'un texte portant sur un thème familier ou de reconnaître l'intention de son auteur ou d'établir un lien simple entre des informations du texte et des connaissances courantes. Dans ces tâches, les informations pertinentes sont saillantes et il n'y a guère, voire pas du tout, d'informations concurrentes. Les élèves sont explicitement orientés vers les facteurs pertinents de la tâche et du texte. Les données à propos des tâches de compréhension de l'écrit électronique sont limitées à ce niveau, mais si les élèves doivent accéder à plus d'une page dans une tâche, des instructions explicites de navigation leur sont fournies et les liens à utiliser leur apparaissent d'emblée.
<b>1b</b>	262	99.2 %	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser un seul fragment d'information qui est explicite et saillant dans des textes courts à la syntaxe simple dont le contexte et le type leur sont familiers (une narration ou une liste simple, par exemple). Les textes sont conçus pour aider les élèves : les informations y sont répétées ou accompagnées d'images ou de symboles familiers. Les informations concurrentes y sont de surcroît peu nombreuses. Dans les tâches d'interprétation, les élèves peuvent avoir à établir des liens simples entre des fragments d'information proches les uns des autres. (Les données sont insuffisantes à propos de ce niveau en compréhension de l'écrit électronique.)

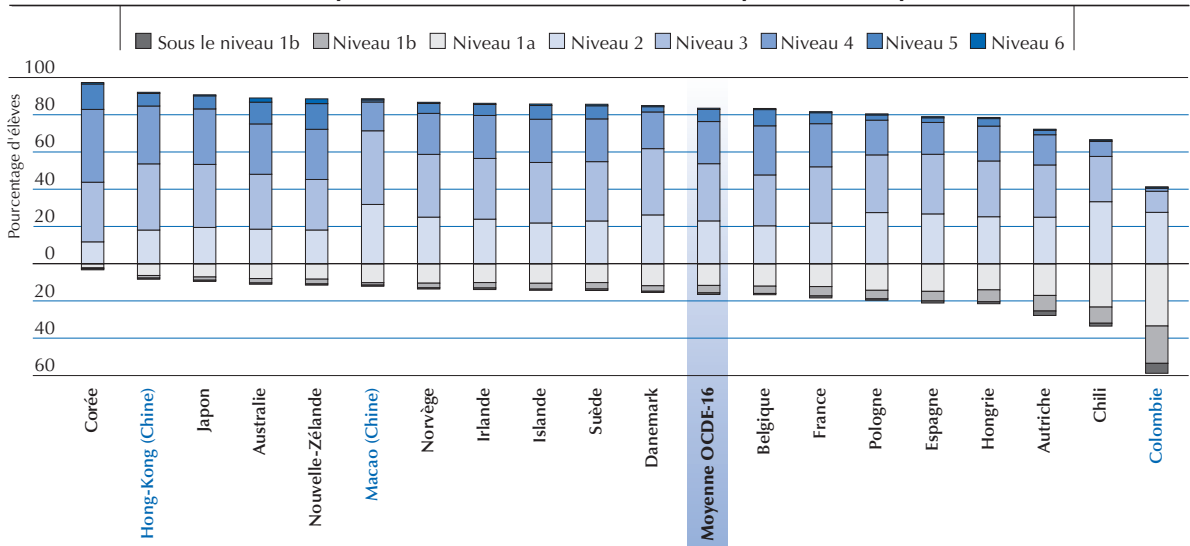
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>



La figure VI.2.26 montre la répartition des élèves entre les niveaux de l'échelle composite dans tous les pays et économies participants. Le tableau VI.2.1 indique le pourcentage d'élèves à chaque niveau de l'échelle composite de compréhension de l'écrit, ainsi que les erreurs types.

■ Figure VI.2.26 ■

### Quel est le niveau de compétence des élèves sur l'échelle composite de compréhension de l'écrit (écrit électronique et écrit sur papier) ?



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.  
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.2.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

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

La description des savoirs et savoir-faire des élèves qui se situent au niveau 6 provient presque intégralement de la description de ce niveau en compréhension de l'écrit sur papier, car un seul item correspond à ce niveau en compréhension de l'écrit électronique. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 0.6 % des élèves de 15 ans parviennent à se hisser à ce niveau. Le pourcentage d'élèves à ce niveau n'est sensiblement plus élevé que dans deux pays, en l'occurrence en Nouvelle-Zélande (2.5 %) et en Australie (2.2 %). La Corée, qui se classe en tête du classement selon le score moyen, affiche un pourcentage d'élèves très performants (0.8 %) proche de la moyenne de l'OCDE, ce qui reflète l'homogénéité relative de la performance de son effectif d'élèves en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier. Dans d'autres pays et économies, en particulier au Chili et en Espagne et, dans les pays et économies partenaires, en Colombie et à Macao (Chine), moins de 0.1 % des élèves atteignent ce niveau.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2 du volume 1, *Savoirs et savoir-faire des élèves*, le pourcentage très peu élevé d'élèves au niveau 6 montre bien que l'échelle PISA de compétence permet de distinguer les élèves de 15 ans jusqu'au plus haut point de l'excellence en compréhension de l'écrit.

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

Selon la moyenne calculée sur la base des 16 pays participants de l'OCDE, 7.2 % des élèves atteignent au moins ce niveau. Ils sont plus du double en Corée et en Nouvelle-Zélande, mais moins de la moitié au Chili, en Autriche, en Espagne, en Pologne et au Danemark et, dans les pays et économies partenaires, en Colombie et à Macao (Chine).

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

Selon la moyenne calculée sur la base des 16 pays participants de l'OCDE, 29.8 % des élèves atteignent au moins le niveau 4. En Australie, en Nouvelle-Zélande, en Belgique, en Islande, en France, en Irlande et en Suède, un quart environ des élèves se situent à ce niveau. Le pourcentage d'élèves au niveau 4 est plus proche de 30 % au Japon et,



dans les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), et frôle les 40 % en Corée. Un cinquième environ des élèves se situent à ce niveau en Norvège, au Danemark, en Hongrie et en Pologne. Le pourcentage d'élèves au niveau 4 est de l'ordre de 15 % en Espagne et en Autriche et, dans les économies partenaires, à Macao (Chine). Ce pourcentage atteint 8 % au Chili et à peine plus de 2 % en Colombie.

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

Selon la moyenne calculée sur la base des 16 pays participants de l'OCDE, un peu plus de 60 % des adolescents de 15 ans atteignent au moins le niveau 3, un constat dont on peut déduire que dans ces pays, la majorité des jeunes sont capables de mener à bien de nombreuses tâches de tous les jours en compréhension de l'écrit, quel que soit le support. Ce pourcentage n'est que de l'ordre de 50 % en Hongrie, en Pologne et en Espagne, et de 30 % au Chili. Dans ces pays, pas plus de la moitié des élèves de 15 ans sont capables d'accomplir des tâches de lecture dont on attend des adultes qu'ils puissent les mener à bien au quotidien.

Dans tous les pays de l'OCDE sauf deux, le niveau 3 est le niveau modal, soit le niveau le plus élevé auquel le plus grand nombre d'élèves se situent. Échappent à ce constat la Corée, où le niveau modal est le niveau 4, et le Chili, où le niveau modal est le niveau 2. La majorité des élèves se situent également au niveau 3 à Hong-Kong (Chine) et à Macao (Chine), parmi les économies partenaires. Enfin, le niveau modal des élèves le niveau 1a en Colombie.

### **Niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit (score supérieur à 408 points, mais inférieur ou égal à 480 points)**

Selon la moyenne calculée sur la base des 16 pays participants de l'OCDE, 84 % environ des élèves atteignent au moins le niveau 2, considéré comme le seuil de compétence. Ce pourcentage n'est nettement inférieur à 75 % qu'en Autriche et au Chili et, dans les pays partenaires, en Colombie.

### **Niveau 1a de l'échelle de compréhension de l'écrit (score compris entre 335 et 408 points)**

Selon la moyenne calculée sur la base des 16 pays participants de l'OCDE, quelque 95 % des élèves de 15 ans atteignent au moins le niveau 1a. Ce pourcentage passe nettement la barre des 90 % dans la plupart des pays, mais la frôle au Chili (89.2 %) et en Autriche (89.8 %). En Colombie, parmi les pays partenaires, près de 75 % des adolescents de 15 ans atteignent au moins le niveau 1a, qui est toutefois celui auquel se situent un tiers environ des élèves.

### **Niveau 1b de l'échelle de compréhension de l'écrit (score compris entre 262 et 335 points) et en deçà (score inférieur à 262 points)**

La description des savoirs et savoir-faire des élèves qui se situent au niveau 1b provient intégralement de la description de ce niveau en compréhension de l'écrit sur papier. Selon la moyenne calculée sur la base des 16 pays participants de l'OCDE, 4 % des élèves se situent au niveau 1b. Ce pourcentage est inférieur à 2 % au Japon et, dans les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) et à Macao (Chine), et à 0.5 % en Corée.

Dans les pays de l'OCDE, un pourcentage peu élevé d'élèves se classent sous le niveau 1b, le moins élevé de l'échelle composite de compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier. En moyenne, 0.8 % seulement des élèves accusent des scores inférieurs à 262 points sur l'échelle PISA de compétence. La Colombie, parmi les pays partenaires, qui se classe en dernière position du classement de compréhension de l'écrit électronique du cycle PISA 2009 compte un peu plus de 5 % d'élèves à ce niveau.

Les élèves qui se classent sous le niveau 1b de l'échelle composite de compréhension de l'écrit ne sont pas nécessairement illettrés, mais les données sont insuffisantes pour décrire leur niveau de compétence en raison du petit nombre d'items de ce niveau administrés lors du cycle PISA 2009. Le fait que dans les pays de l'OCDE, moins d'un élève sur cent soit incapable de mener à bien des tâches associées au niveau 1b montre que l'échelle PISA de compréhension de l'écrit permet de mesurer et décrire les compétences de la quasi-totalité des élèves.



## Niveau moyen de compétence

La figure VI.2.27 montre le score moyen de chaque pays sur l'échelle composite de compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier. En regard de chaque pays indiqué dans la colonne centrale sont indiqués dans la colonne de droite les pays dont il est établi avec un intervalle de confiance de 95 % que leur score moyen ne s'écarte pas de son score dans une mesure statistiquement significative. Dans la colonne centrale, les pays sont classés en fonction de leur score moyen : ils se situent au-dessus des pays dont le score est inférieur au leur et en dessous des pays dont le score est supérieur au leur. Par exemple, Hong-Kong (Chine), en quatrième position dans le classement, affiche un score dont on ne peut dire avec certitude qu'il s'écarte de celui de la Nouvelle-Zélande, en deuxième position, de l'Australie, en troisième position, et du Japon, en cinquième position. Dans la zone plus foncée, au milieu du graphique, figurent les pays participants dont le score ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative.


■ Figure VI.2.27 ■

### Comparaison de la performance des pays sur l'échelle composite de compréhension de l'écrit

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

Moyenne	Pays	Pays dont le score N'EST PAS différent de celui du pays considéré dans une mesure statistiquement significative
553	Corée	
529	Nouvelle-Zélande	Australie, Hong-Kong (Chine)
526	Australie	Nouvelle-Zélande, Hong-Kong (Chine), Japon
524	Hong-Kong (Chine)	Nouvelle-Zélande, Australie, Japon
520	Japon	Australie, Hong-Kong (Chine)
507	Belgique	Islande, Suède, Irlande, Norvège
506	Islande	Belgique, Suède, Irlande, Norvège
504	Suède	Belgique, Islande, Irlande, Norvège, France
502	Irlande	Belgique, Islande, Suède, Norvège, France
502	Norvège	Belgique, Islande, Suède, Irlande, France
495	France	Suède, Irlande, Norvège, Danemark, Macao (Chine)
492	Danemark	France, Macao (Chine)
489	Macao (Chine)	France, Danemark
482	Pologne	Hongrie, Espagne
481	Hongrie	Pologne, Espagne
478	Espagne	Pologne, Hongrie
464	Autriche	
442	Chili	
390	Colombie	

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

La Corée est nettement en tête du classement : son score moyen s'établit à 553 points. En Corée, la majorité des adolescents de 15 ans se situent à la limite des niveaux 3 et 4 sur l'échelle composite de compréhension de l'écrit. Viennent ensuite la Nouvelle-Zélande, l'Australie, Hong-Kong (Chine), parmi les économies partenaires, et le Japon. Ces pays affichent un score nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE, comme la Belgique et l'Islande. Les scores sont proches de la moyenne de l'OCDE en Suède, en Irlande, en Norvège et en France, mais y sont nettement inférieurs au Danemark et, dans les économies partenaires, à Macao (Chine), sans toutefois que l'écart ne soit statistiquement significatif par rapport à la France. Ces pays sont suivis par la Pologne, la Hongrie et l'Espagne. Les élèves se situent, en moyenne, au niveau 3 dans tous les pays cités ci-dessus, sauf en Corée et en Espagne. Les élèves se situent en moyenne au niveau 2 en Espagne, en Autriche et au Chili, et au niveau 1a en Colombie, parmi les pays partenaires.

Il n'est pas possible d'établir un classement précis pour bon nombre des pays. Toutefois, il est possible d'identifier avec un intervalle de confiance de 95 % la plage du classement dans laquelle les pays se situent. La figure VI.2.28 montre la plage de classement de chaque pays.

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

Comme nous l'avons vu, les filles devancent systématiquement les garçons en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier, tant en moyenne dans les pays de l'OCDE qu'au sein même des pays. En compréhension de l'écrit électronique, toutefois, l'écart de score en leur faveur est plus ténu : il s'établit à 15 points, en moyenne, et est nul en Colombie, parmi les pays partenaires. Comme l'échelle composite est un amalgame des échelles de compréhension de l'écrit électronique et de compréhension de l'écrit sur papier, avec une pondération

■ Figure VI.2.28 ■

### Classement des pays sur l'échelle composite de compréhension de l'écrit

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

Échelle composite de compréhension de l'écrit						
	Score moyen	Er. T.	Plage de classement			
			Pays de l'OCDE		Tous pays/économies	
			Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure
Corée	553	(3.1)	1	1	1	1
Nouvelle-Zélande	529	(2.2)	2	3	2	3
Australie	526	(2.4)	2	3	2	4
Hong-Kong (Chine)	524	(2.0)			3	5
Japon	520	(2.6)	4	4	4	5
Belgique	507	(2.1)	5	8	6	9
Islande	506	(1.3)	5	7	6	8
Suède	504	(2.9)	5	9	6	10
Irlande	502	(2.6)	6	10	7	11
Norvège	502	(2.5)	6	10	7	11
France	495	(3.7)	9	11	10	13
Danemark	492	(2.1)	10	11	11	13
Macao (Chine)	489	(0.7)			12	13
Pologne	482	(2.6)	12	14	14	16
Hongrie	481	(3.4)	12	14	14	16
Espagne	478	(3.2)	12	14	14	16
Autriche	464	(3.1)	15	15	17	17
Chili	442	(3.1)	16	16	18	18
Colombie	390	(3.2)			19	19

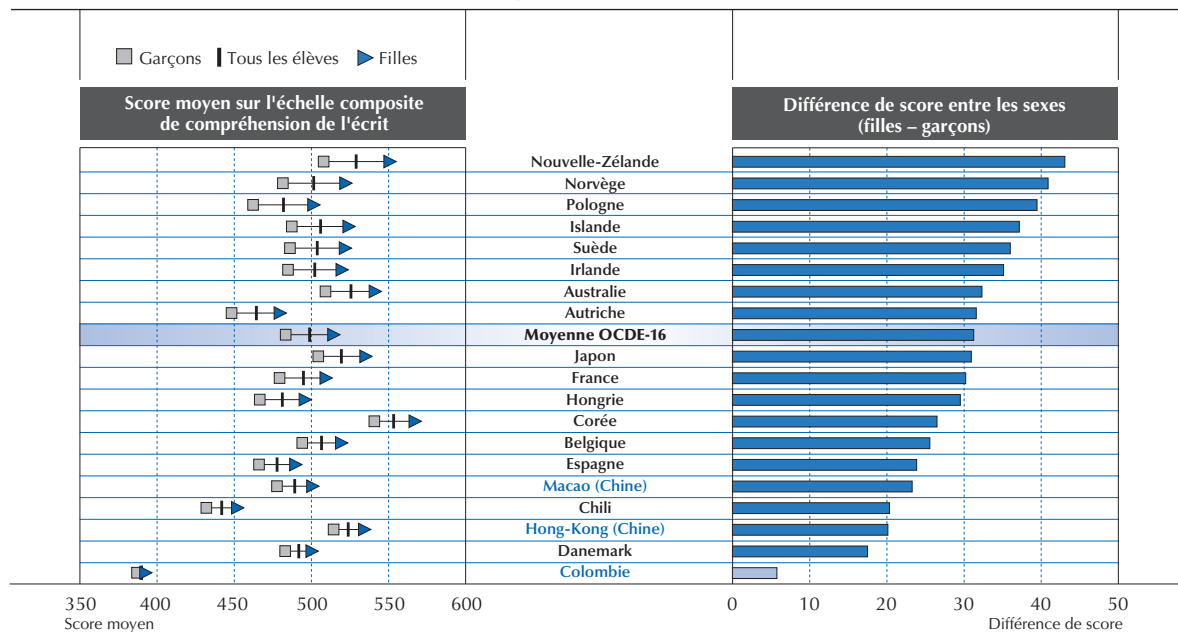
Remarque : consulter l'annexe 3 pour plus de précisions sur le calcul de la plage de classement.

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

■ Figure VI.2.29 ■

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



Remarque : les différences de score entre les sexes statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.

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

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

équivalente des deux échelles, il n'est pas surprenant que l'écart en faveur des filles sur l'échelle composite se situe entre leur écart en compréhension de l'écrit sur papier (38 points) et leur écart en compréhension de l'écrit électronique (24 points).

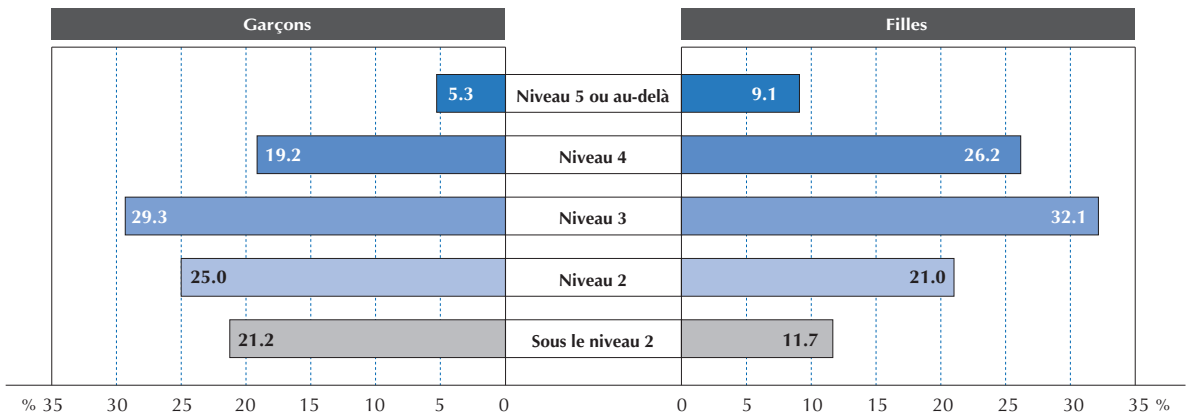
La figure VI.2.29 montre la variation entre les sexes de la performance en compréhension de l'écrit dans tous les pays. Les tableaux VI.2.2, VI.2.3 et VI.2.4 fournissent des données plus détaillées à cet égard.

L'écart moyen de score entre les sexes sur l'échelle composite de compréhension de l'écrit représente 31 points en faveur des filles. Les garçons ont obtenu un score moyen de 483 points, à la limite inférieure du niveau 3, et les filles, un score moyen de 515 points, à la limite supérieure du niveau 3. L'écart de score entre les garçons et les filles est statistiquement significatif dans tous les pays de l'OCDE et les pays et économies partenaires, sauf en Colombie. Parmi les 16 pays de l'OCDE et les 3 pays et économies partenaires qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique lors du cycle PISA 2009, c'est en Nouvelle-Zélande que s'observe l'écart le plus important entre les garçons et les filles (43 points). Viennent ensuite dans ce classement la Norvège (41 points), la Pologne (39 points), l'Islande (37 points), la Suède (36 points) et l'Irlande (35 points). Le score moyen est égal ou supérieur à la moyenne de l'OCDE dans tous ces pays, sauf en Pologne. D'autres chapitres analysent les facteurs susceptibles d'améliorer la performance des garçons en compréhension de l'écrit électronique.


La figure VI.2.30 montre le pourcentage de garçons et de filles aux niveaux 2, 3 et 4 de l'échelle composite de compréhension de l'écrit. Les trois niveaux inférieurs sont réunis en une seule zone « Sous le niveau 2 » et les deux niveaux supérieurs, en une zone « Niveau 5 ou au-delà ».

■ Figure VI.2.30 ■

### Quel est le niveau de compétence des filles et des garçons sur l'échelle composite de compréhension de l'écrit ?



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.2.2. et VI.2.3.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521752>

Comme le montre la figure VI.2.30, en moyenne, dans les pays participants de l'OCDE, le niveau modal des garçons et des filles est le niveau 3, et le pourcentage d'élèves à ce niveau est du même ordre chez les garçons (29 %) et chez les filles (32 %). Dans la plupart des pays, le niveau modal est le même chez les garçons et les filles. Le niveau modal est le niveau 3 dans la plupart des pays, mais le niveau 4 en Corée, le niveau 2 au Chili et le niveau 1a en Colombie. Le niveau modal n'est pas le même chez les garçons et les filles dans quelques pays. Le niveau modal des filles est le niveau 4, mais celui des garçons, le niveau 3 en Nouvelle-Zélande, en Australie et en Belgique et, dans les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) (voir les tableaux VI.2.2 et VI.2.3). La majorité des garçons se classent au niveau 2, et la majorité des filles, au niveau 3 en Autriche et en Pologne. Dans ces six pays, l'adoption de stratégies visant à améliorer la performance des garçons en compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier devrait contribuer à améliorer la performance globale en compréhension de l'écrit.

## CONCLUSIONS

Ce chapitre a analysé les similitudes et les différences entre la compréhension de l'écrit électronique et la compréhension de l'écrit sur papier ; il en ressort que la compréhension de l'écrit électronique fait appel à des compétences dont beaucoup sont requises en compréhension de l'écrit sur papier – le sens de la langue et la capacité à faire des inférences à partir de divers passages d'un texte et à établir des liens entre ces passages. La compréhension de l'écrit électronique requiert toutefois d'autres compétences, notamment la faculté d'exploiter des connaissances à propos des structures et codes uniques de l'écrit électronique. Pour comprendre l'écrit électronique, il faut aussi posséder des compétences pointues en matière de prévision, d'intégration et d'évaluation : ces compétences sont plus importantes encore en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier, dans la mesure où le lecteur ne voit qu'une petite partie des informations disponibles à la fois, souvent sans avoir la moindre idée de leur volume, et où les informations sont souvent d'origine non vérifiée.

Rendre compte de la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique sur une échelle distincte permet de montrer leur niveau de compétence dans l'environnement électronique dans chaque pays. Des différences de score s'observent entre la compréhension de l'écrit électronique et la compréhension de l'écrit sur papier, mais une tendance se dégage nettement de l'analyse des résultats : l'écart entre les sexes est plus ténu en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier. Cet écart est inférieur de 14 points selon la moyenne calculée sur la base des 16 pays participants de l'OCDE. Il est inférieur dans tous les pays et économies participants, quoiqu'à des degrés divers. Ces résultats suggèrent qu'il pourrait être possible d'exploiter les capacités relativement bonnes des garçons en compréhension de l'écrit électronique pour améliorer leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit en général.

Les résultats des épreuves de compréhension de l'écrit électronique ont également été rapportés sur une échelle composite en combinaison avec les résultats des épreuves de compréhension de l'écrit sur papier. Utiliser une échelle composite pour rendre compte de la performance en compréhension de l'écrit permet de montrer ce qu'est un lecteur performant au XXI<sup>e</sup> siècle. Comme de plus en plus d'éléments démontrent que le développement du capital humain génère des avantages économiques et sociaux, les pays devraient envisager de mobiliser des ressources pour apprendre aux élèves comment aborder et lire l'écrit sur papier et l'écrit électronique.

Les résultats du cycle PISA 2009 en compréhension de l'écrit électronique – la première évaluation de grande envergure qui ait été menée à l'échelle internationale – fournissent des éléments préliminaires pour décrire le profil de compétence des adolescents et montrer dans quelle mesure ils sont capables de localiser des informations en ligne, de les intégrer et de les évaluer dans 16 pays de l'OCDE et 3 pays et économies partenaires. Ces pays ne représentent qu'un tiers environ des pays participant à l'enquête PISA, mais leur nombre est significatif. L'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique mise en œuvre lors du cycle PISA 2009 a jeté les bases requises pour approfondir les recherches et permettre à davantage de pays d'y participer lors des prochains cycles.



## Notes

1. En compréhension de l'écrit sur papier, la moyenne et l'écart type ont été calculés sur la base des échantillons des 16 pays de l'OCDE et de pondérations finales transformées et de répliquats, de sorte que la somme par pays est une constante. Ces pondérations transformées sont souvent appelées « senate weights ».
2. Pour plus de détails, voir le chapitre 1 du cadre d'évaluation du cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science* (OCDE, 2009b) et le chapitre 2 de *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences* (OCDE, 2010b).







### 3

# La navigation dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique lors du cycle PISA 2009

La navigation est une caractéristique clé de la compréhension de l'écrit électronique. Suivre et analyser les pages que les élèves consultent pour répondre à un item aide à identifier les comportements de navigation associés à un niveau plus élevé de compétence en compréhension de l'écrit électronique. Ce chapitre analyse cette relation et présente une série d'études de cas qui montrent comment les élèves s'y prennent pour répondre à certains items de compréhension de l'écrit électronique.



Comme le chapitre 2 l'a montré, on considère que la navigation fait partie du processus cognitif de la compréhension de l'écrit électronique. Les élèves doivent non seulement localiser des liens sur lesquels cliquer dans les textes, mais également prévoir la nature des informations qu'ils sont susceptibles de trouver s'ils cliquent sur ces liens et leur utilité ou leur pertinence probable pour la tâche qu'ils ont à mener à bien. Ces processus cognitifs ne sont pas directement observables en soi, mais la trace des résultats d'une partie au moins de l'activité cognitive que les élèves déploient lorsqu'ils les mettent en œuvre, en l'occurrence leur navigation, est observable. Suivre et analyser les pages que les élèves consultent permet de mieux cerner leurs comportements de navigation et, ensuite, d'identifier les comportements de navigation qui sont plus ou moins susceptibles d'être efficaces en compréhension de l'écrit électronique.

Ce chapitre montre en quoi les comportements de navigation en général et par tâche sont corrélés à la performance en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier. Il présente également une série d'études de cas qui illustrent le comportement que les élèves ont adopté dans une série d'items de compréhension de l'écrit électronique.

## TENDANCES GÉNÉRALES DE LA RELATION ENTRE LA NAVIGATION ET LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SUR PAPIER ET EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE

L'un des traits distinctifs majeurs de l'écrit électronique ou, plus spécifiquement, de l'hypertexte (OCDE, 2009b, p. 22) réside dans le fait qu'il est constitué de plusieurs composantes reliées par des hyperliens (voir le chapitre 1). Le lecteur doit sélectionner plusieurs fragments de texte et les classer dans un ordre approprié : tant sa sélection que son classement doivent correspondre à l'objectif qu'il poursuit en lisant et à ses ressources cognitives, notamment ses connaissances antérieures (voir par exemple Salmerón *et al.*, 2006). Ce processus de sélection et de classement de fragments textuels dans un hypertexte s'appelle la « navigation » (pour une description approfondie de la métaphore « navigation », voir Lawless et Schrader, 2008).

De nombreuses études ont établi l'existence d'une forte corrélation entre la navigation et la compréhension de l'écrit électronique. Cette corrélation s'explique par le fait que le lecteur « construit » son propre texte au travers de la navigation dans l'environnement numérique et que ses choix de navigation influent directement sur les informations qu'il traite, ce qui a un impact à la fois sur le contenu et la structure de l'écrit. Les choix de navigation déterminent à quels fragments d'information le lecteur accède et dans quelle mesure ces fragments sont pertinents pour la tâche qu'il doit mener à bien. Ils déterminent également si les fragments d'information auxquels le lecteur accède se présentent dans un ordre sémantique cohérent et, par voie de conséquence, si leur compréhension nécessite peu ou beaucoup d'efforts cognitifs (voir Kintsch, 1998).

De nombreuses méthodes différentes ont été appliquées pour décrire le comportement de navigation des élèves (voir des descriptions dans Naumann, 2008 ; Richter *et al.*, 2003 ; et Rouet et Passerault, 1999). Parmi celles-ci, citons notamment les méthodes graphiques qui décrivent en détail le parcours de navigation des lecteurs. Toutefois, pour établir un lien statistique entre la navigation et des indicateurs de compréhension ou de rendement de l'apprentissage, le comportement de navigation doit être rapporté sur une échelle.

Dans le cas le plus simple, cette échelle peut être qualitative (ou « nominale ») : la position des élèves y est déterminée selon la catégorie dans laquelle se classe leur comportement de navigation. À titre d'illustration, citons une échelle qui permet de classer les élèves selon qu'ils ont ou non effectué tel ou tel geste, comme, par exemple, cliquer sur un lien spécifique. Autre illustration de ce type d'échelle, un classement qui ferait la distinction entre différents « types » de navigateurs, dont le comportement de navigation différerait à plus d'un égard. Lawless et Kulikowich (1996) ont par exemple étudié sept indices de navigation différents, dont le pourcentage de pages pertinentes consultées, le pourcentage d'effets techniques consultés (films, sons) ou encore le nombre de digressions par rapport à l'itinéraire optimal. Ces sept indices ont servi de base à une analyse typologique qui a permis de répartir les élèves en trois groupes : les « chercheurs d'informations » (*knowledge seekers*), les « explorateurs d'effets techniques » (*feature explorers*) et les « utilisateurs apathiques » (*apathetic user*). Dans cette classification, les « chercheurs d'informations » sont ceux dont la navigation est très structurée et ciblée sur la tâche à mener à bien, et qui ne se laissent pas facilement distraire par des contenus ou des dispositifs non pertinents. Ces élèves tendent à se situer au sommet des échelles de mémorisation. Les « explorateurs d'effets techniques » tendent à explorer tous les effets intégrés dans l'hypertexte, en particulier les effets techniques. Ces élèves sont plus susceptibles de cliquer sur un lien vers un film ou une animation qui leur semble intéressant ou tentant, sans tenir vraiment compte de la pertinence de ce contenu pour la tâche d'apprentissage à mener à bien. Ces élèves viennent après les élèves du premier groupe sur l'échelle de compétence. Quant aux « utilisateurs apathiques », ils ne se laissent pas facilement distraire, mais naviguent peu : leurs parcours



sont généralement courts et le comportement qu'ils adoptent pour rechercher des informations ne leur permet pas de répondre aux exigences de la tâche. Ces élèves se classent au bas de l'échelle de compétence.

Le comportement de navigation du lecteur peut aussi être décrit en fonction d'une ou de plusieurs variables qui indiquent la mesure dans laquelle il effectue des gestes prédéfinis lors de la navigation, ce qui donne lieu à la construction non pas d'une classification discrète ou d'une échelle nominale, mais d'une échelle ordinale ou d'intervalle. Une variable de ce type a été largement utilisée pour décrire la navigation en fonction de tâches, à savoir la mesure dans laquelle le lecteur accède à des informations pertinentes pour la tâche dans l'environnement électronique. Le nombre de consultations de pages pertinentes et le taux de consultation de pages pertinentes par rapport au nombre de consultations de pages sont des indicateurs directs de la navigation en fonction de tâches qui sont souvent utilisés. Cette variable recèle un grand potentiel prédictif quant au rendement des sujets en compréhension de l'écrit électronique ou en apprentissage hypermédia (voir, par exemple, Cress et Knabel, 2003 ; McDonald et Stevenson, 1998a ; 1998b ; Naumann *et al.*, 2008).

Il est crucial non seulement d'accéder aux informations, mais aussi de les classer pour bien comprendre les contenus électroniques. Les élèves qui ne réussissent pas à organiser ce qu'ils lisent selon un ordre sémantique cohérent sont pénalisés, en particulier s'ils n'ont qu'un minimum de connaissances antérieures, car dans ce cas, ils n'ont pas la possibilité de faire des inférences pour combler les lacunes (voir, par exemple, Salmerón *et al.*, 2005). Dans ce contexte, l'un des aspects théoriquement importants de la navigation peut être évalué par le biais de variables portant sur le nombre de consultations de pages, par exemple de pages pertinentes, ainsi que sur le degré de cohérence sémantique des mouvements entre des pages appartenant au même nœud hypertexte ou des pages appartenant à des nœuds différents.

### Pertinence des pages

Les épreuves de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009 ont été conçues à dessein pour que le crédit complet soit associé à une certaine forme de navigation. Ainsi, plusieurs items demandent aux élèves de parcourir un certain nombre de pages pour accéder aux informations requises ou d'intégrer des informations d'au moins deux pages différentes. Dans l'unité « JEVEUXAIDER » par exemple, les élèves ont sous les yeux ce qu'une bloggeuse appelée Malou a écrit sur son blog, en l'occurrence son intention de faire du bénévolat. Un hyperlien intégré dans ce texte mène à une organisation sans but lucratif appelée « jeveuxaider » qui diffuse des propositions de bénévolat. Dans l'exercice 3 de cette unité, il est demandé aux élèves de définir la fonction du site « jeveuxaider ». Pour répondre à cette question, les élèves doivent commencer par cliquer sur le lien vers le site « jeveuxaider.org », puis ils doivent comprendre que ce site a pour vocation de « fournir aux gens des informations sur la façon de faire du bénévolat », l'une des options de réponse de cet item à choix multiple. Outre les deux pages que les élèves doivent consulter pour obtenir un crédit (à moins qu'ils ne devinent la réponse correcte), un certain nombre d'autres pages peuvent être jugées utiles pour identifier la fonction du site web « jeveuxaider.org », dont une page « FAQ » et une page « À propos de... » auxquelles les élèves peuvent accéder *via* la carte du site. Dans chaque exercice, les élèves peuvent consulter un certain nombre de pages qui ne contiennent pas d'informations pertinentes : le fait de les consulter dénote une mauvaise compréhension. Toutes les unités contiennent trois types de pages : les pages à

#### Encadré VI.3.1 Exemples d'indices de navigation

Cet itinéraire de navigation illustre la façon dont le nombre de consultations de pages, le nombre de consultations de pages pertinentes et le nombre de pages pertinentes consultées sont calculés.

N° de l'étape	Page consultée	Description
1	« <b>Page 1</b> »	Dans cet exemple, les pages jugées pertinentes pour la tâche à mener à bien sont indiquées en <b>gras</b> (les pages « 1 », « 4 » et « 5 »). La valeur des indices serait donc la suivante pour les élèves ayant emprunté cet itinéraire : le <i>nombre de consultations de pages</i> (soit la longueur totale de leur parcours ou encore le nombre total d'étapes de leur itinéraire) serait égal à 7 ; le <i>nombre de consultations de pages pertinentes</i> serait égal à 4, les élèves ayant consulté quatre fois une page déclarée pertinente (lors des étapes 1, 3, 5 et 6) ; et enfin, le <i>nombre de pages pertinentes consultées</i> serait égal à 3, les élèves ayant consulté trois pages pertinentes différentes (soit les pages « 1 », « 4 » et « 5 »).
2	« Page 2 »	
3	« <b>Page 1</b> »	
4	« Page 3 »	
5	« <b>Page 4</b> »	
6	« <b>Page 5</b> »	
7	« Page 3 »	

consulter impérativement pour mener une tâche à bien (les pages impératives), les pages dont la consultation est impérative ou utile pour mener une tâche à bien (les pages pertinentes) et les pages dont la consultation est de toute évidence inutile (les pages non pertinentes). Les pages impératives appartiennent donc aussi à la catégorie des pages pertinentes (les pages impératives sont aussi pertinentes, mais pas l'inverse).

### Indicateurs utilisés pour décrire la navigation

Trois indicateurs sont utilisés pour décrire le comportement de navigation des élèves. Le premier est un indicateur global de l'intensité avec laquelle les élèves utilisent l'environnement, en l'occurrence le *nombre de consultations de pages*. Dans cet indicateur, sont comptabilisées toutes les consultations de pages, que les pages soient ou non pertinentes, ou qu'elles aient déjà été consultées. Les élèves qui accusent un indicateur très peu élevé peuvent être considérés comme des utilisateurs « apathiques », selon la classification de Lawless et Kulikowich (1996). Le deuxième indicateur est le *nombre de consultations de pages pertinentes*, qui rend compte de la fréquence à laquelle les élèves ont consulté des pages contenant des informations pertinentes pour la tâche, que leur consultation soit impérative ou pertinente. Cet indicateur décrit l'intensité globale du comportement de navigation des élèves en fonction des tâches. Toutefois, il ne permet pas d'évaluer dans quelle mesure les élèves parcourent effectivement les informations potentiellement pertinentes pour les tâches à mener à bien. En théorie, un élève peut aller et venir entre deux pages qui sont toutes deux pertinentes pour la tâche à mener à bien et, donc, afficher un nombre élevé de consultations de pages pertinentes, mais ne prendre connaissance que d'une petite partie des informations et naviguer au hasard sans tenir compte de la tâche à mener à bien. C'est pourquoi le *nombre de pages pertinentes consultées* est également calculé. Cet indicateur montre combien de pages jugées pertinentes pour la tâche à accomplir les élèves ont consultées pendant l'exercice considéré<sup>1</sup>. Le suivi et l'analyse des pages que les élèves ont consultées, qui permet d'identifier les comportements de

#### Encadré VI.3.2 Structure de la présentation des résultats

Les résultats relatifs à la navigation lors des épreuves PISA de compréhension de l'écrit électronique se basent sur des indices agrégés à l'échelle des tâches et sont présentés comme suit :

En premier lieu, la répartition (moyenne, écart type, médiane et asymétrie) des trois indicateurs (nombre de consultations de pages, nombre de consultations de pages pertinentes et nombre de pages pertinentes consultées) est indiquée dans chaque pays. Au sein des pays, la moyenne et l'écart type des trois indicateurs sont comparés entre eux et rapportés au score moyen des pays en compréhension de l'écrit électronique. Les coefficients de corrélation entre les trois indicateurs et entre les scores en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier sont également indiqués<sup>a</sup>. Les coefficients de corrélation entre la navigation et, d'une part, le score en compréhension de l'écrit sur papier et, d'autre part, le score en compréhension de l'écrit électronique sont par ailleurs fournis. Viennent ensuite les résultats des régressions qui montrent dans quelle mesure la navigation est une variable prédictive de la performance en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier. Ces analyses montrent dans quelle mesure le score des élèves ayant un niveau similaire de compétence en compréhension de l'écrit sur papier varie en compréhension de l'écrit électronique selon leur comportement de navigation. Enfin, des régressions concernant les tendances non linéaires qui se dégagent de l'analyse de la navigation en tant que variable prédictive de la performance sont présentées. En principe, la performance devrait être plus élevée si le nombre de consultations de pages pertinentes est modéré et non peu élevé, en particulier si le nombre de reconsultations est pris en considération. Toutefois, les élèves dont le nombre de consultations de pages pertinentes est plus élevé, par exemple s'ils vont et viennent à plusieurs reprises entre deux pages (pertinentes), n'afficheront pas nécessairement un niveau de performance plus élevé. L'accroissement du nombre de consultations de pages pertinentes a sur la performance un impact qui devrait tendre à diminuer. Le même constat vaut pour le nombre de consultations de pages. La figure VI.3.1 illustre la relation non linéaire entre le nombre de pages pertinentes consultées et la performance en compréhension de l'écrit électronique. Le nombre de consultations de pages devrait donner lieu à une courbe similaire.

Ces analyses sont suivies d'études de cas portant sur six exercices : le comportement de navigation est observé, puis rapporté à la performance.

a. Ici ainsi que dans le reste du chapitre, c'est une estimation de vraisemblance pondérée (*Weighted Likelihood Estimate*, WLE) qui est utilisée pour les échelles de compréhension de l'écrit électronique et de compréhension de l'écrit sur papier, car les indices de navigation n'ont pas été inclus dans le modèle qui a servi à calculer les valeurs plausibles et ne peuvent donc pas être intégrés à titre de variables prédictives dans les modèles de régression dont les variables dépendantes sont des valeurs plausibles.



navigation associés à un niveau plus élevé de compétence en compréhension de l'écrit électronique, comptent parmi les atouts majeurs de l'évaluation informatisée des élèves.

En toute logique, les deux indices en rapport avec la consultation de pages pertinentes pour la tâche à accomplir devraient être en corrélation positive avec la performance en compréhension de l'écrit électronique. L'hypothèse est claire dans le cas du *nombre de pages pertinentes consultées* : plus le pourcentage de pages pertinentes que les élèves consultent est élevé, plus les élèves sont susceptibles de répondre correctement à l'item et plus leur score global aux épreuves est élevé. Cela s'explique par le fait que les élèves doivent accéder au texte qu'il est impératif ou utile de lire pour répondre à un item donné, avant de le comprendre. Le nombre de consultations de pages pertinentes devrait également être en corrélation positive avec la performance, car les élèves dont le nombre de consultations est plus élevé se sont livrés à une navigation plus systématique et ont eu accès à davantage d'informations pertinentes pour la tâche à accomplir que les élèves dont le *nombre de consultations de pages pertinentes* est moins élevé. Consulter une nouvelle fois des pages pertinentes peut être une stratégie efficace de navigation.

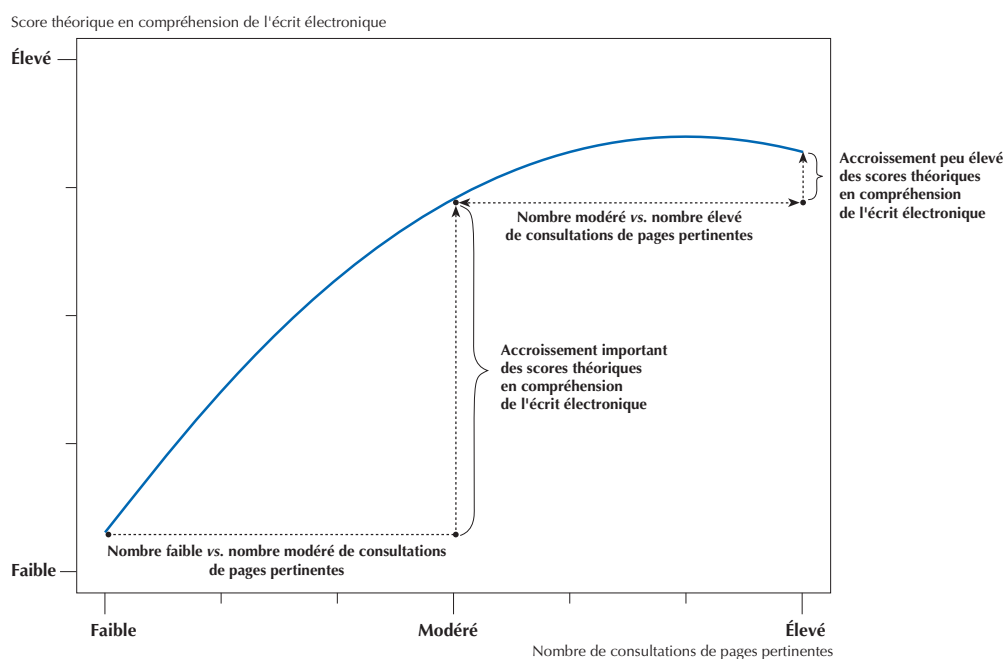
La relation entre le *nombre de consultations de pages*, soit la simple longueur de la navigation, et la performance est floue. Certaines études concluent à l'existence d'une corrélation positive entre la longueur du parcours et le rendement de l'apprentissage (voir, par exemple, Barab *et al.*, 1996 ; Brunstein et Krems, 2005 ; Lin, 2003), alors que d'autres concluent à l'absence de corrélation entre les deux variables (voir, par exemple, McEneaney, 2001 ; Naumann *et al.*, 2007). Ces conclusions divergentes s'expliquent peut-être par les éléments à l'origine de la longueur du parcours. Ainsi, si les élèves consultent beaucoup de pages parce que, se sentant perdus, ils tentent de retrouver la bonne direction, cet indice est en corrélation négative avec la performance. Il en va de même si les élèves naviguent distraitement, sans but précis. À l'inverse, si les élèves parcourent largement les informations disponibles, qu'ils consultent et reconsultent les pages à de nombreuses reprises et à dessein ou qu'ils explorent les pages jugées pertinentes, le nombre de consultations de pages est en corrélation positive avec la performance.

## Répartition nationale des indices de navigation

La répartition des indices de navigation, surtout le nombre de pages pertinentes consultées et le nombre de consultations de pages, est légèrement asymétrique dans les pays. Le nombre de pages pertinentes consultées est incliné vers la gauche dans tous les pays, sauf en Colombie, où il est incliné vers la droite (voir le tableau VI.3.1). Le nombre de consultations de pages est incliné vers la droite dans tous les pays (voir le tableau VI.3.1).

■ Figure VI.3.1 ■

### Illustration de la relation entre le nombre de consultations de pages pertinentes et la performance en compréhension de l'écrit électronique

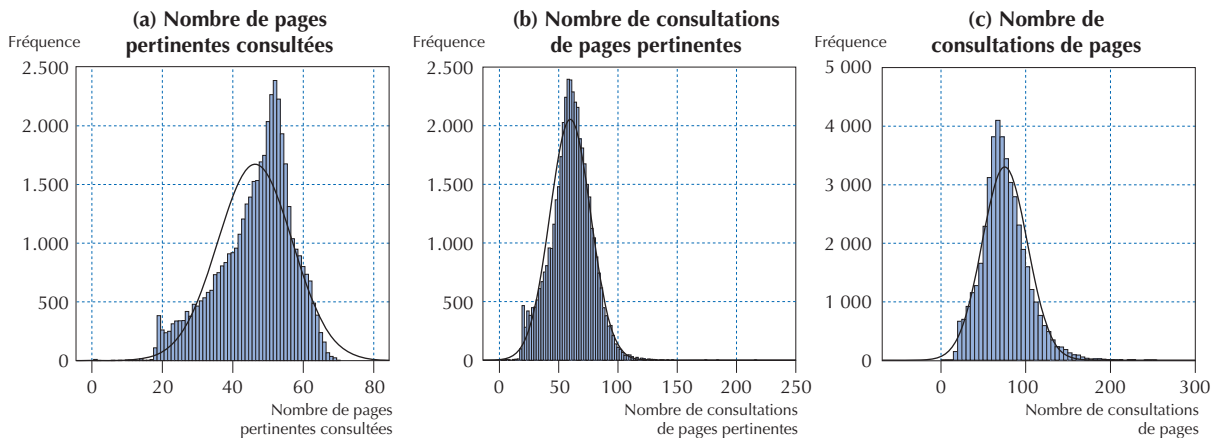




En d'autres termes, la médiane du nombre de pages pertinentes consultées est supérieure à sa moyenne : certains élèves, du reste assez peu nombreux, obtiennent des valeurs qui s'écartent de la valeur de la majorité des élèves, car ils consultent relativement peu de pages pertinentes. La moyenne du nombre de consultations de pages est supérieure à sa médiane, ce qui signifie que relativement peu d'élèves consultent et reconsultent des pages dans une mesure nettement supérieure à celle de la majorité des élèves. Dans l'ensemble, l'asymétrie de la répartition des indicateurs de navigation est moins marquée qu'elle ne l'est souvent dans les études de petite envergure citées dans la littérature (voir, par exemple, le nombre de consultations de pages pertinentes dans Naumann *et al.*, 2008)<sup>2</sup>. La figure VI.3.2 montre la répartition agrégée des indices de navigation tous pays de l'OCDE confondus : la forme de la répartition au sein des pays est similaire à celle obtenue si les données sont agrégées à l'échelle des pays de l'OCDE.

■ Figure VI.3.2 ■

### Répartition du nombre de pages et de consultations de pages, tous pays de l'OCDE confondus



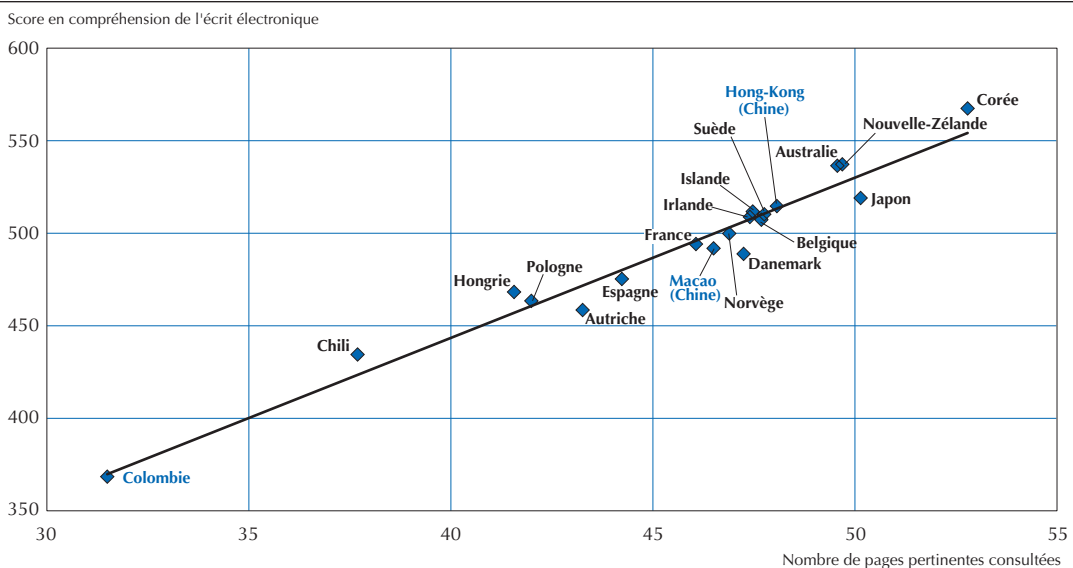
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521771>

La répartition des indices de navigation varie fortement entre les pays et économies (voir le tableau VI.3.1). Prenons l'exemple de la moyenne du *nombre de pages pertinentes consultées* : les élèves en ont consulté en moyenne 53 en Corée, mais 31 seulement en Colombie. Il en va de même pour la moyenne du *nombre total de consultations de pages pertinentes*, qui varie entre 44, en Colombie, et 74, en Corée, et du *nombre total de consultations de pages*, qui varie

■ Figure VI.3.3 ■

### Relation entre le nombre de pages pertinentes consultées et la performance en compréhension de l'écrit électronique



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.2.4 et VI.3.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521771>



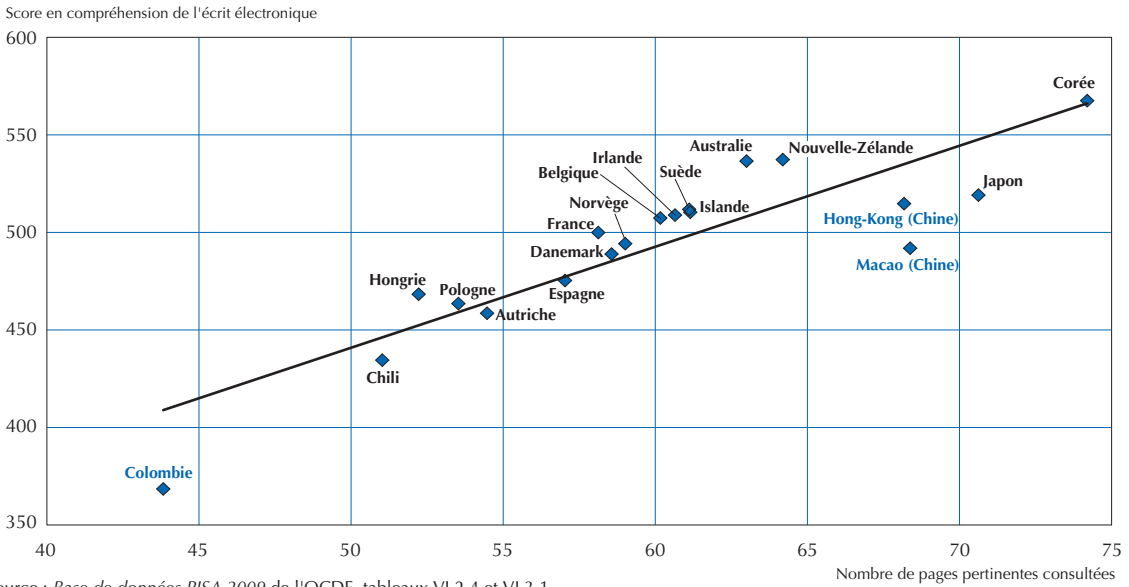
entre 58, en Colombie, et 100, à Macao (Chine). Ces différences, en particulier celles qui s'observent dans le nombre de pages pertinentes consultées, s'alignent bien sur les écarts de performance entre les pays en compréhension de l'écrit électronique (voir la figure VI.3.3).

À l'échelle des pays, le coefficient de corrélation (tant la corrélation de Pearson que la corrélation par rangs) entre le nombre moyen de pages pertinentes consultées et le score moyen en compréhension de l'écrit électronique s'établit à 0.98.

La relation établie avec le *nombre de consultations de pages pertinentes* et le *nombre de consultations de pages* est quelque peu plus floue, ce qui s'explique par le fait que dans les pays et économies participants d'Asie, les élèves sont plus susceptibles de reconsulter des pages pertinentes et d'explorer d'autres pages que celles jugées pertinentes (voir les figures VI.3.4 et VI.3.5).

■ Figure VI.3.4 ■

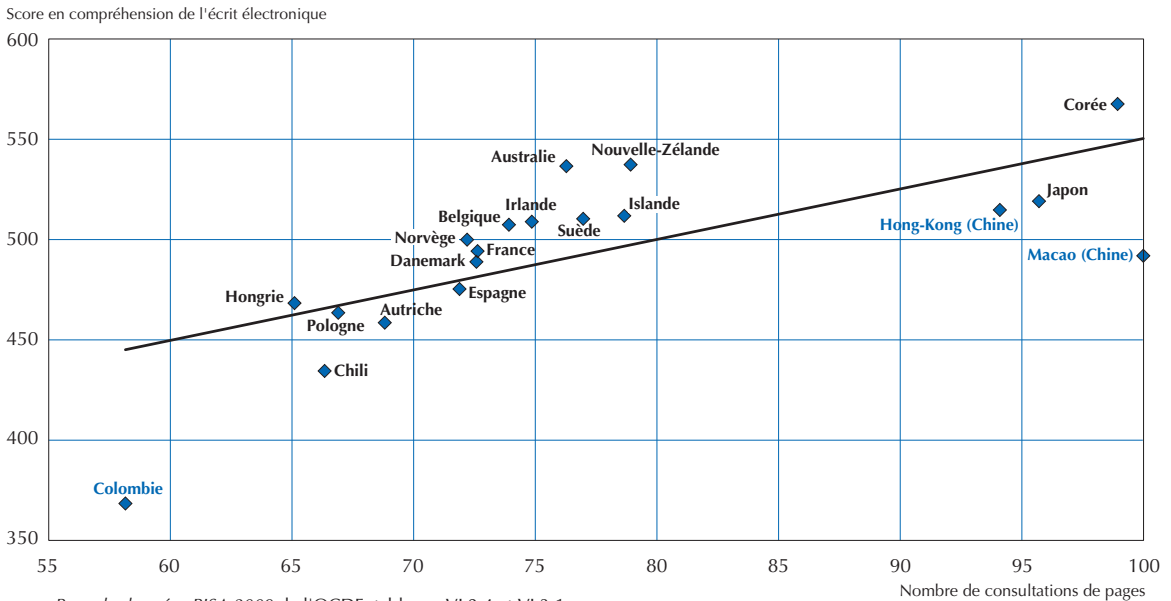
**Relation entre le nombre de consultations de pages pertinentes et la performance en compréhension de l'écrit électronique**



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.2.4 et VI.3.1.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521771>

■ Figure VI.3.5 ■

**Relation entre le nombre de consultations de pages et la performance en compréhension de l'écrit électronique**



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.2.4 et VI.3.1.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521771>

La différence entre la moyenne du *nombre de consultations de pages* et la moyenne du *nombre de pages pertinentes consultées* s'établit à 29, en moyenne, dans les pays de l'OCDE : elle est de 46 au Japon et en Corée et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), et atteint même 53 à Macao (Chine).

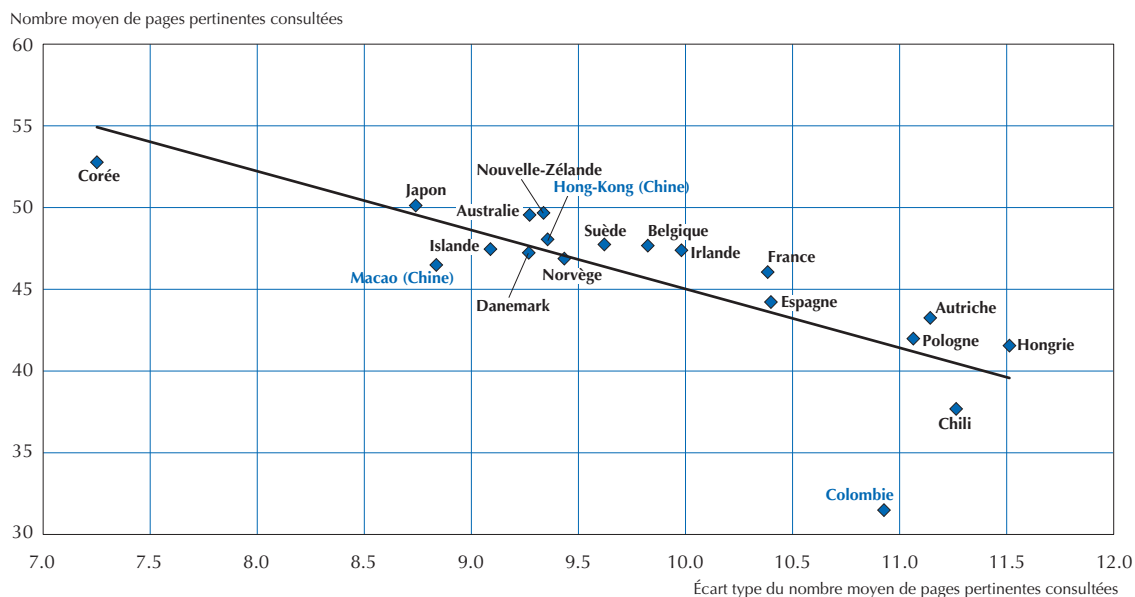
Les indices de navigation varient tous fortement non seulement entre les pays et économies, mais également au sein même de ceux-ci, comme le montrent les écarts types calculés à l'échelle nationale (voir le tableau VI.3.1). L'écart type du *nombre de pages pertinentes consultées* varie entre 7.3 (en Corée) et 11.5 (en Hongrie). L'écart du *nombre de consultations de pages pertinentes* varie entre 14.3 (en Nouvelle-Zélande) et 20.0 (en Colombie). Enfin, l'écart type du *nombre de consultations de pages* varie entre 22.4, au Danemark, et 34.1, à Macao (Chine).

Toutes les tâches ont été conçues de sorte que les élèves aient à naviguer pour les mener à bien (voir le chapitre 1). Toutefois, dans certaines d'entre elles, des indications ont été fournies pour orienter les élèves vers l'itinéraire le plus efficace, que ce soit via l'identification du lien sur lequel cliquer dans la page d'accueil ou de consignes à appliquer pour réduire le risque de « se perdre ». Il est donc intéressant de constater à quel point le *nombre de pages pertinentes consultées*, le *nombre de consultations de pages pertinentes* et le *nombre de consultations de pages* varient entre les élèves. Si, dans les tâches où des indications de navigation étaient fournies, la grande majorité des élèves avaient suivi ces indications et avaient trouvé l'itinéraire le plus court, ces trois indicateurs auraient nettement moins varié.


Le pourcentage de la variation, au sein des pays, du *nombre de pages pertinentes consultées* est en corrélation négative avec le *nombre de pages pertinentes consultées* et avec le score en compréhension de l'écrit électronique à l'échelle nationale (voir les figures VI.3.6 et VI.3.7). À cette échelle, le coefficient de corrélation de Pearson entre l'écart type national du nombre de pages pertinentes consultées et le nombre moyen de pages pertinentes consultées s'établit à -0.79, alors que le coefficient de corrélation par rangs s'établit à -0.81. Le coefficient de corrélation de Pearson entre l'écart type national du nombre de pages pertinentes consultées et le score moyen en compréhension de l'écrit électronique s'établit à -0.79, alors que le coefficient de corrélation par rangs s'établit à -0.77. En Corée, par exemple, les élèves affichent non seulement le score le plus élevé en compréhension de l'écrit électronique, mais aussi le nombre le plus élevé de *pages pertinentes consultées*, tout en se distinguant par l'écart type le plus faible du *nombre de pages pertinentes consultées* (7.3). Par contraste, en Colombie, parmi les pays partenaires, le score en compréhension de l'écrit électronique est le moins élevé et le nombre de pages pertinentes consultées varie fortement (l'écart type est égal à 10.9). Il en va de même au Chili, où les élèves se classent en avant-dernière position dans le classement selon la performance en compréhension de l'écrit électronique, en avant-dernière position du classement selon le *nombre moyen de pages pertinentes consultées* et en deuxième position du classement selon l'importance de l'écart type du *nombre de pages pertinentes consultées* (11.3).

■ Figure VI.3.6 ■

### Relation entre l'écart type et le nombre moyen de pages pertinentes consultées



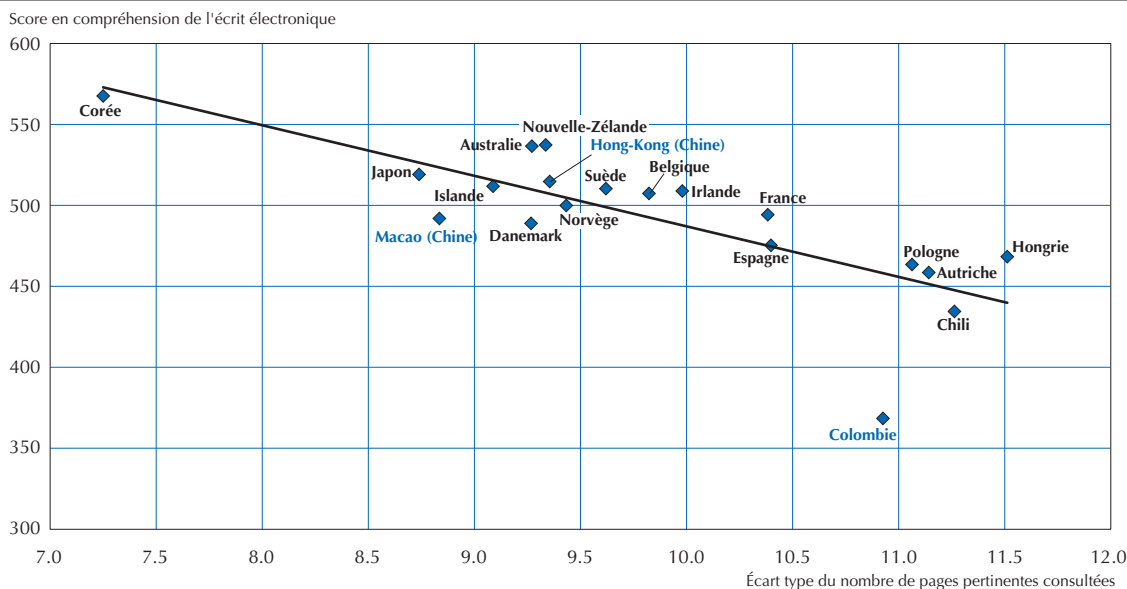
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.3.1.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521771>




■ Figure VI.3.7 ■

### Relation entre l'écart type du nombre moyen de pages pertinentes consultées et la performance en compréhension de l'écrit électronique



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.2.4 et VI.3.1.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521771>

La corrélation négative entre l'écart type et la moyenne s'explique en partie par le fait que dans certains pays, la plupart des élèves ont eu tendance à consulter toutes les pages pertinentes, auquel cas l'écart type est proche de zéro. Il n'est cependant pas vraisemblable que la corrélation négative entre l'écart type du *nombre de pages pertinentes consultées* et le *nombre moyen de pages pertinentes consultées* soit entièrement imputable à un effet plafond. Le *nombre de pages pertinentes disponibles* s'établit à 63, 73 ou 76 selon les épreuves ; mais même dans les pays où les élèves ont consulté un grand nombre de pages pertinentes, en l'occurrence en Corée (53) ainsi qu'en Suède et à Hong-Kong (Chine) (48), le *nombre moyen de pages pertinentes consultées* est nettement inférieur au *nombre total de pages pertinentes*.

Dans les pays et économies où les élèves ont réussi, en moyenne, à accéder à un pourcentage élevé de pages pertinentes pour la tâche à accomplir, par exemple en Corée, au Japon, en Nouvelle-Zélande, en Australie et en Islande, les élèves qui *n'y ont pas réussi* sont peu nombreux, ce qui entraîne une variation relativement faible du *nombre de pages pertinentes consultées* (voir les figures VI.3.6 et VI.3.7). Ces pays sont aussi ceux où les élèves affichent de meilleurs scores en compréhension de l'écrit électronique.

### Relation entre la navigation, la compréhension de l'écrit électronique et la compréhension de l'écrit sur papier

Comme nous l'avons vu ci-dessus, la navigation devrait en toute logique être en forte corrélation avec le niveau de compétence en compréhension de l'écrit électronique. Elle devrait l'être aussi, pour un certain nombre de raisons, avec le niveau de compétence en compréhension de l'écrit sur papier. En premier lieu, les tâches sont présentées par écrit dans des épreuves telles que celles administrées en compréhension de l'écrit électronique lors du cycle PISA 2009. En deuxième lieu, la plupart des instruments de navigation, tels que les liens intégrés dans le texte et les options de menu ou de menu déroulant, sont accompagnés de textes qui doivent être déchiffrés. Pour naviguer, il est donc indispensable d'en passer par des processus de lecture de niveau inférieur, par exemple la reconnaissance des mots ou l'analyse syntaxique. De plus, les élèves doivent pouvoir appliquer ces processus avec facilité pour garder suffisamment de ressources cognitives pour faire les choix de navigation (Naumann *et al.*, 2008). En troisième lieu, il faut analyser et comprendre le contexte textuel d'un lien intégré dans un texte pour en prévoir la destination et, donc, déterminer s'il est pertinent de le suivre. Il faut donc non seulement être capable de se livrer à des processus routiniers de niveau inférieur, mais aussi posséder des compétences en compréhension de l'écrit pour naviguer à bon escient.

En dépit de ces considérations, la navigation est en tout état de cause un processus spécifique à la compréhension de l'écrit électronique, même si elle peut subir l'influence du niveau de compétence en compréhension de l'écrit sur papier. Dans ce contexte, la navigation est vraisemblablement plus corrélée à la compréhension de l'écrit électronique qu'à la compréhension de l'écrit sur papier. En effet, la navigation est une composante spécifique qui fait partie intégrante de la compréhension de l'écrit électronique, ainsi que l'explique *Le cadre d'évaluation de PISA 2009* (OCDE, à paraître).

## Corrélation entre la navigation et la performance

### **La navigation et la performance en compréhension de l'écrit électronique**

Les corrélations bivariées entre les trois indicateurs de navigation et la performance en compréhension de l'écrit électronique sont toutes positives. La performance en compréhension de l'écrit électronique est de surcroît fortement corrélée au *nombre de pages pertinentes consultées* (voir le tableau VI.3.2). En toute logique, les corrélations les plus fortes de la performance en compréhension de l'écrit électronique s'observent avec le *nombre de pages pertinentes consultées*, dont le coefficient varie entre 0.68 (en Corée) et 0.86 (en Hongrie), puis avec le *nombre de consultations de pages pertinentes*, qui varie entre 0.39 (en Corée) et 0.75 (en Hongrie). Abstraction faite de la pertinence en fonction de la tâche, les corrélations avec le *nombre de pages consultées* sont positives, mais relativement faibles : elles varient entre 0.15 à Macao (Chine) et 0.59 en Hongrie.

Selon la moyenne calculée à l'échelle de tous les pays de l'OCDE qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, les coefficients de corrélation entre la navigation et la performance en compréhension de l'écrit électronique s'établissent à 0.81 (*nombre de pages pertinentes consultées*), à 0.62 (*nombre de consultations de pages pertinentes*) et à 0.42 (*nombre de consultations de pages*).

### **La navigation et la performance en compréhension de l'écrit sur papier**

Des corrélations positives significatives s'observent également entre la navigation et la performance en compréhension de l'écrit sur papier. Dans l'ensemble, ces corrélations sont toutefois moins fortes avec la performance en compréhension de l'écrit sur papier qu'avec la performance en compréhension de l'écrit électronique (voir les tableaux VI.3.2 et VI.3.3). Les coefficients de corrélation de la performance en compréhension de l'écrit sur papier varient entre 0.43 à Macao (Chine) et 0.72, en Hongrie, avec le *nombre de pages pertinentes consultées*, entre 0.24 à Macao (Chine) et 0.63 en Hongrie, avec le *nombre de consultations de pages pertinentes*, et entre 0.06 à Macao (Chine) et 0.51 en Hongrie, avec le *nombre de consultations de pages*.

Selon la moyenne calculée à l'échelle de tous les pays de l'OCDE qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, les coefficients de corrélation de la performance en compréhension de l'écrit sur papier s'établissent à 0.62 avec le *nombre de pages pertinentes consultées*, à 0.48 avec le *nombre de consultations de pages pertinentes* et à 0.33 avec le *nombre de pages consultées*. Il ressort de ces chiffres que, comme le suggère la nécessité d'exploiter des compétences en compréhension de l'écrit pour mener à bien des tâches de navigation, la navigation est en corrélation non seulement avec la compréhension de l'écrit électronique, mais également avec la compréhension de l'écrit sur papier. Toutefois, les coefficients de corrélation de la navigation sont plus élevés avec la compréhension de l'écrit électronique qu'avec la compréhension de l'écrit sur papier (voir les tableaux VI.3.2 et VI.3.3).

## Régression de la performance en compréhension de l'écrit électronique par rapport à la compréhension de l'écrit sur papier et à la navigation

De nombreuses régressions ont été réalisées pour déterminer si la navigation est une variable prédictive de la performance en compréhension de l'écrit électronique après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier. Ces analyses constituent une mise à l'épreuve cruciale de la thèse selon laquelle la navigation – analysée sous l'angle des trois indices retenus ici – est une composante spécifique qui fait partie intégrante de la compréhension de l'écrit électronique, d'autant que la navigation est corrélée non seulement avec la performance en compréhension de l'écrit électronique, mais aussi avec la performance en compréhension de l'écrit sur papier. En théorie, un modèle tenant compte des données présentées jusqu'ici supposerait qu'une bonne navigation est un produit dérivé d'une bonne performance en compréhension de l'écrit électronique, qui a également un impact sur la performance en compréhension de l'écrit sur papier (voir Salmerón et García, à paraître). Dans cette hypothèse, les coefficients de corrélation entre la navigation et la performance en compréhension de l'écrit électronique devraient être proches de zéro après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier. En d'autres termes, si une bonne navigation est un produit dérivé d'une bonne performance en compréhension de l'écrit et, donc,



est en corrélation avec les scores en compréhension de l'écrit électronique, une régression multiple des scores en compréhension de l'écrit électronique par rapport à la compréhension de l'écrit sur papier et à la navigation devrait aboutir à la conclusion suivante : la navigation n'explique pas de variance en plus de celle déjà expliquée par la compréhension de l'écrit sur papier. Ce type de modèle n'est pas étudié sérieusement dans la littérature sur l'hypertexte, certes, mais il a rarement été inclus dans les analyses, dans la mesure où aucun indicateur indépendant de la performance en compréhension de l'écrit sur papier n'a été utilisé dans la plupart des études qui ont exploré l'impact de la navigation sur la compréhension de l'écrit dans des environnements électroniques. En conséquence, peu d'éléments appuient la thèse d'une corrélation entre la navigation et la performance en compréhension de l'écrit électronique après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier.

### **Nombre de pages pertinentes consultées**

Selon la régression des scores de compréhension de l'écrit électronique par rapport aux scores de compréhension de l'écrit sur papier et au *nombre de pages pertinentes consultées*, le coefficient de régression des deux variables prédictives est significatif dans chaque pays (voir le tableau VI.3.4).

En d'autres termes, le score théorique en compréhension de l'écrit électronique varie même entre des élèves dont le score est similaire en compréhension de l'écrit sur papier, selon le nombre de pages pertinentes qu'ils ont consultées. Par ailleurs, le score théorique en compréhension de l'écrit électronique varie aussi entre les élèves qui ont consulté le même nombre de pages pertinentes pour la tâche à accomplir, en fonction de leur score en compréhension de l'écrit sur papier. L'ampleur de l'effet de la navigation en fonction du score en compréhension de l'écrit sur papier et de l'effet du score en compréhension de l'écrit sur papier en fonction de la navigation peut être analysée sur la base des coefficients de régression et de la variance expliquée par chaque variable prédictive.

Les coefficients de régression calculés avec le *nombre de pages pertinentes consultées* varient entre 5.22 en Colombie et à Macao (Chine), parmi les pays et économies partenaires, et 6.93 en France, la moyenne étant de 6.40 tous pays de l'OCDE confondus. Il en ressort que le score théorique en compréhension de l'écrit électronique augmente dans une mesure comprise entre 5 et 7 points environ par *page pertinente consultée* chez les élèves dont le score en compréhension de l'écrit sur papier est similaire. Les coefficients de régression calculés sur la base de la performance en compréhension de l'écrit sur papier varient entre 0.23 au Japon et 0.39 en Nouvelle-Zélande, la moyenne étant de 0.31 tous pays de l'OCDE confondus.

En d'autres termes, le score en compréhension de l'écrit électronique des élèves qui ont consulté le même *nombre de pages pertinentes* augmente dans une mesure comprise entre 2 et 4 points par incrément de 10 points supplémentaires en compréhension de l'écrit sur papier.

Cet accroissement de la variance expliquée en compréhension de l'écrit électronique ( $\Delta R^2$ ) qui est obtenu après l'inclusion du *nombre de pages pertinentes consultées* dans le modèle en plus de la performance en compréhension de l'écrit sur papier varie entre 16 % (en Corée) et 31 % (en France), la moyenne s'établissant à 23 % tous pays de l'OCDE confondus. L'intégration de la performance en compréhension de l'écrit sur papier à titre de variable prédictive de la performance en compréhension de l'écrit électronique en plus du *nombre de pages pertinentes consultées* accroît la variance expliquée de la performance en compréhension de l'écrit électronique dans une mesure comprise entre 4 %, en Pologne et en Espagne, et 11 %, en Corée et à Macao (Chine), la moyenne s'établissant à 6 % tous pays de l'OCDE confondus. Quant à l'ampleur de l'effet (voir, par exemple, Cohen, 1988), l'effet ( $f^2$ ) de la navigation sur la performance en compréhension de l'écrit électronique après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier est important : il varie entre 0.38 en Corée et 1.32 en France, et s'établit à 0.83, en moyenne, tous pays de l'OCDE confondus<sup>3</sup>. Quant à la performance en compréhension de l'écrit sur papier, l'ampleur de l'effet après contrôle du *nombre de pages pertinentes* est également importante, mais elle est moins élevée que celle obtenue pour la navigation.

Cette analyse suggère que les compétences de navigation constituent une composante supplémentaire de la compréhension de l'écrit dans l'environnement électronique, au-delà des autres compétences que les élèves possèdent et exploitent en compréhension de l'écrit sur papier. Même si un chevauchement s'observe avec la compréhension de l'écrit électronique, la performance augmente si les élèves naviguent à bon escient, c'est-à-dire lorsqu'ils maximisent les *consultations de pages pertinentes*.



### Nombre de consultations de pages pertinentes

Dans la régression de la performance en compréhension de l'écrit électronique par rapport à la performance en compréhension de l'écrit sur papier et au *nombre de consultations de pages pertinentes*, les coefficients de régression sont systématiquement significatifs pour le *nombre de consultations de pages pertinentes* dans les pays et varient entre 1, en Corée, et 3, en Autriche (voir le tableau VI.3.5), la moyenne s'établissant à 2.4 tous pays de l'OCDE confondus.

En d'autres termes, le score théorique en compréhension de l'écrit électronique des élèves ayant un niveau de compétence similaire en compréhension de l'écrit sur papier augmente dans une mesure comprise entre 1 et 3 points pour *toute consultation* de page pertinente, que cette page ait ou non déjà été consultée. Les coefficients de régression calculés sur la base de la performance en compréhension de l'écrit sur papier varient entre 0.38 (au Japon) et 0.60 (en Nouvelle-Zélande), la moyenne s'établissant à 0.50 tous pays de l'OCDE confondus. Le contrôle du *nombre de consultations de pages pertinentes* entraîne donc une augmentation du score théorique en compréhension de l'écrit électronique dans une mesure comprise entre 0.38 et 0.60 point par point supplémentaire sur l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier.

L'augmentation de la variance expliquée de la performance en compréhension de l'écrit électronique après inclusion du *nombre de consultations de pages pertinentes* dans le modèle outre la performance en compréhension de l'écrit sur papier varie entre 3 %, en Corée, et 14 %, en Autriche et à Hong-Kong (Chine), la moyenne s'établissant à 11 % tous pays de l'OCDE confondus. L'inclusion de la performance en compréhension de l'écrit sur papier à titre de variable prédictive, outre le *nombre de consultations de pages pertinentes*, accroît la variance expliquée dans une mesure comprise entre 14 % en Hongrie et 29 % en Corée, la moyenne s'établissant à 20 % tous pays de l'OCDE confondus. Dans ces analyses, l'ampleur de l'effet est modérée à élevée pour le *nombre de consultations de pages pertinentes* et élevée pour la performance en compréhension de l'écrit sur papier (voir le tableau VI.3.5). Il apparaît donc une nouvelle fois que bien que la performance en compréhension de l'écrit sur papier et la navigation expliquent, indépendamment l'une de l'autre, un pourcentage de la variance de la performance en compréhension de l'écrit électronique, les résultats de l'analyse s'inversent par comparaison avec l'analyse où est inclus le *nombre de pages pertinentes consultées* : avec l'inclusion du *nombre de pages pertinentes consultées* à titre d'indicateur de la navigation et de variable prédictive de la performance en compréhension de l'écrit électronique en plus de la performance en compréhension de l'écrit sur papier, le *nombre de pages pertinentes consultées* explique un pourcentage plus élevé de la variance imputable à une seule variable que la performance en compréhension de l'écrit sur papier. L'inclusion du *nombre de consultations de pages pertinentes* au lieu du *nombre de pages pertinentes consultées* à titre d'indicateur de la performance inverse la tendance. Dans ce cas, en effet, la performance en compréhension de l'écrit sur papier explique un pourcentage plus élevé de la variance imputable à une seule variable que le *nombre de consultations de pages pertinentes*.

### Nombre de consultations de pages

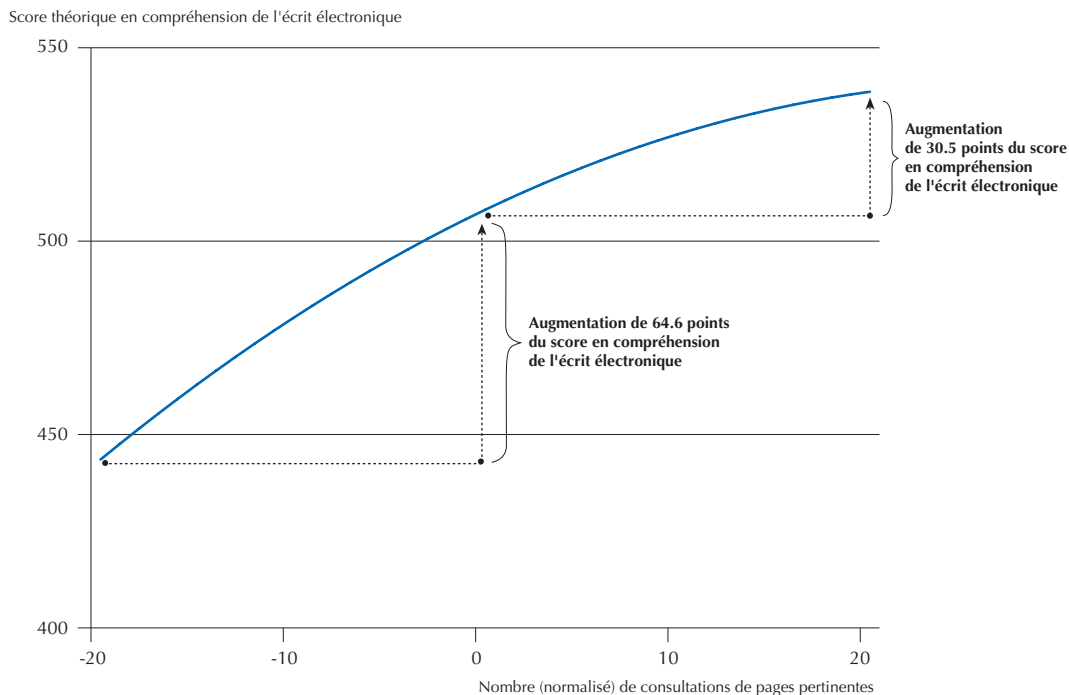
Dans la régression de la performance en compréhension de l'écrit électronique par rapport au *nombre de consultations de pages* et à la performance en compréhension de l'écrit sur papier, tous les coefficients de régression sont positifs et significatifs (voir le tableau VI.3.6). Les coefficients de régression calculés sur la base du *nombre de consultations de pages* varient entre 0.26 (en Corée) et 1.26 (en Autriche), la moyenne s'établissant à 0.92 tous pays de l'OCDE confondus (voir le tableau VI.3.6).

Ce qui précède montre que le score théorique en compréhension de l'écrit électronique des élèves ayant un niveau similaire de compétence en compréhension de l'écrit sur papier augmente dans une mesure comprise entre 0.26 et 1.26 point par *consultation supplémentaire de page*, que la page soit ou non pertinente pour la tâche à accomplir. Quant à la compréhension de l'écrit sur papier, les coefficients de régression obtenus dans cette analyse varient entre 0.43 (au Japon) et 0.70 (en Nouvelle-Zélande), la moyenne s'établissant à 0.61 tous pays de l'OCDE confondus. Concernant la variance expliquée exclusivement par chacune des variables prédictives, l'effet du *nombre de consultations de pages* varie entre 1 %, en Corée et, dans les pays et économies partenaires, à Macao (Chine), et 8 %, en Norvège, la moyenne s'établissant à 5 % tous pays de l'OCDE confondus. Par contraste, la variance expliquée exclusivement par la performance en compréhension de l'écrit sur papier dans cette analyse varie entre 23 % (en Colombie) et 49 % (en Nouvelle-Zélande), la moyenne s'établissant à 34 % tous pays de l'OCDE confondus. L'ampleur de l'effet de chacune des variables prédictives est faible à modérée pour le *nombre de consultations de pages* et importante pour la compréhension de l'écrit sur papier (voir le tableau VI.3.6). Comme




■ Figure VI.3.8 ■

### Relation entre le nombre (normalisé) de consultations de pages pertinentes et la performance théorique en compréhension de l'écrit électronique (moyenne de l'OCDE)



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.3.8.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521771>

avec le nombre de consultations de pages pertinentes, mais pas avec le nombre de pages pertinentes consultées, la performance en compréhension de l'écrit sur papier explique un pourcentage nettement plus élevé de la variance imputable à une seule variable que le nombre de consultations de pages.

Dans l'ensemble, les résultats présentés dans cette section montrent clairement que la navigation est en corrélation positive avec la performance en compréhension de l'écrit électronique, même après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier. Dans le cas du nombre de pages pertinentes consultées, qui donne une idée du contenu potentiellement pertinent que les élèves ont eu sous les yeux, les effets sont même plus importants que l'effet complémentaire de la performance en compréhension de l'écrit sur papier, après contrôle de la navigation. Quant aux deux autres indices, qui donnent des indications sur la fréquence à laquelle les élèves ont consulté et reconsulté des pages, ils ont un effet sur la performance en compréhension de l'écrit électronique, indépendamment de la performance en compréhension de l'écrit sur papier, mais leur effet est moins important ; de plus, les analyses montrent que la performance en compréhension de l'écrit sur papier est une variable prédictive plus probante.

Il en ressort que plus les pages pertinentes que les élèves consultent sont nombreuses, plus leur score est susceptible d'être élevé. Cet effet ne peut s'expliquer uniquement par le fait que les élèves qui adoptent un comportement de navigation plus efficace sont aussi ceux qui affichent un score plus élevé en compréhension de l'écrit sur papier. Au contraire, bien que les élèves plus performants en compréhension de l'écrit sur papier affichent un comportement de navigation plus efficace au vu du nombre de pages pertinentes qu'ils consultent (nombre de pages pertinentes consultées) et de la fréquence à laquelle ils consultent des pages pertinentes (nombre de consultations de pages pertinentes), la façon dont la navigation est associée à la performance en compréhension est sans rapport avec la performance en compréhension de l'écrit sur papier. Ce constat étaye la thèse que la performance en compréhension de l'écrit électronique ne chevauche pas parfaitement la performance en compréhension de l'écrit sur papier au sens traditionnel.

## Effets non linéaires de la navigation sur la performance en compréhension de l'écrit électronique

Les indices qui rendent compte de la navigation des élèves lors des épreuves de compréhension de l'écrit électronique, dont le *nombre de consultations de pages pertinentes* et le *nombre de consultations de pages*, sont en corrélation linéaire positive avec la performance (voir les tableaux VI.3.2, VI.3.5 et VI.3.6). Toutefois, les modèles linéaires ne sont sans doute pas les plus probants pour décrire ces aspects de la relation entre navigation et performance. Prenons le *nombre de consultations de pages pertinentes* à titre d'exemple. Il apparaît de toute évidence que les élèves qui consultent rarement des pages pertinentes sont les plus susceptibles de ne pas réussir à mener une tâche donnée à bien et d'obtenir un score peu élevé à toute l'épreuve. Par contraste, les élèves qui consultent, à un nombre modéré de reprises, des pages pertinentes obtiendront vraisemblablement un score nettement plus élevé. Toutefois, le fait de consulter des pages pertinentes plus souvent que nécessaire, c'est-à-dire reconsulter fréquemment des pages pertinentes, peut avoir un impact positif supplémentaire sur la performance, si c'est un acte réfléchi, fruit de l'analyse et du suivi intelligents du processus de compréhension (voir également l'étude de cas de l'exercice 2 de l'unité RECHERCHE D'EMPLOIS ci-dessous). Dans de nombreux cas, aller et venir entre les pages est un signe de désorientation plus qu'un signe d'analyse et de suivi intelligents, comme le montre la corrélation négative entre la séquence de navigation du type Page<sub>A</sub> - Page<sub>B</sub> - Page<sub>A</sub> et le rendement de l'apprentissage rapportée dans la littérature (voir, par exemple, Richter *et al.*, 2005 ; Savayene *et al.*, 1996).

Pour quantifier les effets non linéaires de la navigation sur la performance en compréhension de l'écrit électronique, les modèles de régression utilisés dans les sections précédentes pour prévoir la performance en compréhension de l'écrit électronique en fonction de la performance en compréhension de l'écrit sur papier et de la navigation ont été étendus. Outre l'effet linéaire, l'effet non linéaire (quadratique) de la navigation sur la performance en compréhension de l'écrit électronique a été estimé. L'analyse des coefficients de régression révèle la présence systématique d'un effet non linéaire du *nombre de consultations de pages pertinentes* et du *nombre de consultations de pages* dans les pays (voir les tableaux VI.3.7 et VI.3.8).

Les coefficients de régression du terme non linéaire sont négatifs pour le *nombre de consultations de pages pertinentes* et le *nombre de consultations de pages*, ce qui signifie que dans chaque pays, le fait de consulter une autre page (pertinente) est une variable moins prédictive de la performance en compréhension de l'écrit électronique plus les élèves ont déjà consulté de pages pertinentes. Selon la moyenne établie tous pays de l'OCDE confondus, le score théorique des élèves dont le nombre de consultations de pages pertinentes est inférieur de 20 unités à la moyenne est inférieur de 64.6 points au score théorique des élèves dont le nombre de consultations de pages pertinentes est équivalent à la moyenne. Par contraste, le score théorique en compréhension de l'écrit électronique des élèves dont le nombre de consultations de pages pertinentes est supérieur de 20 unités à la moyenne augmente de 30.5 points seulement (voir la figure VI.3.8). Dans l'ensemble, les effets non linéaires du *nombre de consultations de pages pertinentes* et du *nombre de consultations de pages* sont des effets d'une ampleur modérée, selon la classification conventionnelle.

Contrairement au *nombre de consultations de pages pertinentes* et au *nombre de consultations de pages*, le *nombre de pages pertinentes consultées* ne produit pas d'effet non linéaire cohérent (voir le tableau VI.3.9).

Il ressort de ce qui précède à propos des indicateurs en rapport étroit avec la fréquence à laquelle les élèves consultent des pages qu'il existe un point au-delà duquel consulter davantage de pages n'est plus utile. Par contraste, la relation entre le *nombre de pages pertinentes consultées* et la performance est linéaire. Dans l'ensemble, ces résultats donnent à penser qu'une fois que les élèves ont parcouru à bon escient le contenu pertinent, qu'ils consultent plus souvent des pages pertinentes ou qu'ils consultent davantage de pages en général (tant des pages pertinentes que des pages non pertinentes) tend à ne pas leur apporter pas d'avantage supplémentaire.

### La navigation et le sexe des élèves

Les analyses présentées jusqu'ici dans ce chapitre étayent la thèse d'une corrélation entre la navigation et la performance en compréhension de l'écrit électronique, avant et après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier. Toutefois, la navigation est également corrélée à la performance en compréhension de l'écrit sur papier, quoique dans une moindre mesure. Le chapitre 2 a montré que l'écart qui s'observe entre les sexes en compréhension de l'écrit sur papier s'observe aussi en compréhension de l'écrit électronique, quoique dans une moindre mesure. Après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier, les garçons tendent même à l'emporter de peu sur les filles en compréhension de l'écrit électronique. Le même constat s'applique à la



navigation : dans l'ensemble, la navigation est plus efficace chez les filles que chez les garçons. Les filles consultent plus de pages pertinentes (*nombre de pages pertinentes consultées*) et tendent à consulter plus souvent des pages pertinentes (*nombre de consultations de pages pertinentes*). Il ressort de l'analyse du *nombre de pages pertinentes consultées* que les filles jouissent d'un avantage significatif dans 14 pays de l'OCDE (voir le tableau VI.3.1). Des différences non significatives s'observent dans deux pays de l'OCDE (au Chili et au Japon) et dans les trois pays et économies partenaires. Quant à l'analyse du *nombre de consultations de pages pertinentes*, elle révèle un avantage significatif en faveur des filles dans dix pays de l'OCDE. En moyenne, tous pays de l'OCDE confondus, les filles consultent davantage de pages pertinentes (*nombre de pages pertinentes consultées*) et les consultent plus souvent (*nombre de consultations de pages pertinentes*). Ces différences ne sont pas très surprenantes, sachant que le *nombre de pages pertinentes consultées* et, dans une moindre mesure, le *nombre de consultations de pages pertinentes* sont fortement corrélés à la performance en compréhension de l'écrit électronique et que les filles l'emportent sur les garçons dans ce domaine d'évaluation. Toutefois, après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier, les filles voient leur avantage diminuer, voire disparaître. Après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier, en effet, des avantages significatifs s'observent en faveur des garçons dans trois pays de l'OCDE, en l'occurrence au Chili, en Espagne et en Pologne, et, dans les pays et économies partenaires, à Macao (Chine) et en Colombie. Cela signifie que dans ces pays et économies, les garçons consultent plus de pages pertinentes par comparaison avec les filles dont le niveau de compétence en compréhension de l'écrit sur papier est similaire au leur. Des résultats comparables se dégagent de l'analyse du *nombre de consultations de pages pertinentes*. Après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier, des différences d'indice favorables aux garçons s'observent dans quatre pays de l'OCDE (en Espagne, en France, en Corée et en Pologne) et dans les quatre pays et économies partenaires. Par ailleurs, en moyenne, tous pays de l'OCDE confondus, la valeur de l'indice du *nombre de consultations de pages pertinentes* est sensiblement plus élevée chez les garçons que chez les filles après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier.

Dans l'ensemble, ces résultats sont cohérents avec l'hypothèse selon laquelle l'avantage en faveur des filles qui est relativement moins important en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier est à imputer aux garçons qui, lorsqu'ils font jeu égal avec les filles en compréhension de l'écrit sur papier, se distinguent d'elles par une navigation légèrement plus efficace. Il convient toutefois de garder à l'esprit le fait que, abstraction faite de tous les autres aspects, les filles comprennent mieux l'écrit et naviguent plus efficacement dans l'environnement électronique que les garçons.

Les analyses présentées jusqu'ici dans ce chapitre montrent aussi à quel point la navigation est importante pour comprendre l'écrit électronique. Elles révèlent notamment qu'il existe une forte corrélation entre la performance en compréhension de l'écrit électronique et le *nombre de pages pertinentes consultées*, ce qui suggère que la sélection réfléchie d'informations pertinentes pour la tâche à accomplir dans un hypertexte est une variable en rapport étroit avec la compréhension de l'écrit électronique en général. Ces corrélations sont largement indépendantes de la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier. Les données fournies ici ne permettent pas d'établir la causalité de la relation, certes, mais la dépendance statistique de la performance en compréhension de l'écrit électronique par rapport à la navigation semble étayer le fait que la navigation n'est pas un produit dérivé de la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier. En effet, l'analyse d'élèves ayant le même niveau de compétence en compréhension de l'écrit sur papier révèle des écarts théoriques entre eux en compréhension de l'écrit électronique, selon le volume d'informations jugées pertinentes auxquelles ils accèdent et la fréquence à laquelle ils consultent des pages pertinentes. D'autres conclusions pourraient également être tirées des différents aspects de la navigation et de leur corrélation avec la compréhension de l'écrit électronique telle qu'elle est évaluée dans l'enquête PISA. Dans l'ensemble, il semble crucial que les élèves évaluent systématiquement les contenus dont ils ont besoin dans un hypertexte, puis qu'ils y accèdent. En faire plus – consulter plus de pages que nécessaire – n'apporte, semble-t-il, pas d'avantage supplémentaire en compréhension de l'écrit électronique.

### ÉTUDES DE CAS : LE COMPORTEMENT DE NAVIGATION DES ÉLÈVES DANS DES TÂCHES SÉLECTIONNÉES DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE

La suite de ce chapitre est consacrée à des études de cas à propos du comportement de navigation observé chez les élèves dans six exercices tirés de trois des unités des épreuves de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009, à savoir *JEVEUXAIDER*, *ODORAT* et *RECHERCHE D'EMPLOIS*. Ces études de cas illustrent certaines des conclusions de ce chapitre en les plaçant dans le contexte des exercices administrés aux élèves.



Les unités constituant les épreuves de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009 se distinguent, à dessein, par la variation de la complexité de leurs exigences en termes de traitement de l'information et de navigation. Les six exercices analysés dans les études de cas ci-dessous ont été choisis pour illustrer cette diversité. Les stratégies adoptées par les élèves en fonction de ces exigences différentes sont analysées. Les comportements associés à une performance, d'une part, moins élevée et, d'autre part, plus élevée en compréhension de l'écrit électronique sont identifiés. Les analyses proposées ci-dessous permettent de mieux cerner l'éventail de stratégies que les élèves adoptent selon qu'ils sont plus ou moins performants en compréhension de l'écrit électronique. Ces stratégies varient d'une tâche à l'autre, comme le montre l'analyse des items ci-dessous.

La plupart des études empiriques réalisées à ce jour concernant le comportement de navigation des lecteurs dans des tâches spécifiques sont de petite envergure (voir, par exemple, Barab *et al.*, 1996 ; Madrid et Cañas, 2008 ; McEaney *et al.*, 2009 ; Puerta Melguizo *et al.*, 2008 ; Rouet, 2003). Les épreuves de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009 offrent la possibilité d'étudier, à grande échelle, le comportement de navigation des élèves dans diverses tâches spécifiques, grâce à l'analyse du fichier journal dans lequel sont enregistrés le temps que les élèves ont passé sur chaque page ainsi que chacune des étapes qu'ils ont faites pour répondre à chaque item.

Grâce à ces données, il est possible d'analyser les différents comportements que les élèves adoptent dans différentes tâches. Ainsi, ces données permettent d'observer l'ampleur de l'exploration à laquelle les élèves plus et moins performants se livrent lorsqu'ils découvrent un nouveau stimulus et de déterminer dans quelle mesure l'ampleur de cette exploration varie selon les exigences de chaque item. Par ailleurs, il est possible de déterminer dans quelles circonstances les élèves s'abstiennent de consulter des pages qui n'apparaissent pas d'emblée comme pertinentes pour la tâche à accomplir et, par contraste, dans quelles circonstances ils sont plus susceptibles d'explorer le matériel disponible. Ces analyses permettent d'étudier le bien-fondé du classement des élèves en fonction de leurs comportements dans les catégories présentées ci-dessus, en l'occurrence les « chercheurs d'informations », les « exploreurs d'effets techniques » et les « utilisateurs apathiques » (Lawless et Kulikowich, 1996).

Ces études de cas rendent compte de séquences spécifiques de navigation et précisent notamment dans quelles circonstances les lecteurs plus performants décident de consulter des pages spécifiques à plusieurs reprises ou jugent qu'une seule consultation suffit. Elles décrivent les comportements de navigation que les lecteurs moins performants ont tendance à adopter et les comparent à ceux des lecteurs plus performants. Des données sont fournies à propos des efforts déployés par les élèves selon qu'ils obtiennent ou non un crédit ou qu'ils réussissent ou non à répondre à des questions spécifiques, par exemple l'ampleur de leur navigation (si tant est qu'ils s'y livrent) et la mesure dans laquelle ils parviennent ou non à localiser toutes les pages pertinentes. Ces études de cas indiquent aussi le temps que les élèves ont consacré à l'exécution de tâches dont les exigences varient et à la consultation de pages contenant des informations indispensables pour répondre aux questions. Par ailleurs, elles comparent les comportements adoptés par les élèves selon qu'ils ont et n'ont pas réussi à répondre correctement aux questions. Elles décrivent les différences de comportements de navigation entre les filles et les garçons. Ces études montrent, par exemple, si la thèse selon laquelle les garçons naviguent davantage (c'est-à-dire cliquent sur davantage de liens) que les filles est fondée. Les analyses portent essentiellement sur la performance en compréhension de l'écrit électronique, mais la performance en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier est comparée le cas échéant entre des sous-groupes.

Ces études de cas visent essentiellement à explorer le comportement des élèves lorsqu'ils accomplissent des tâches spécifiques, et non à rendre compte des indices de navigation (l'objet de la première section de ce chapitre), ni à rapporter ces comportements à la performance en compréhension de l'écrit électronique. Elles ont plutôt vocation à décrire les exigences associées à chacune des tâches et les comportements adoptés par les lecteurs plus et moins performants pour mener ces tâches à bien. Les tableaux présentés dans la suite de ce chapitre se basent donc sur des données quelque peu différentes et proposent des analyses différentes de celles présentées dans les autres chapitres du présent volume et les autres volumes consacrés aux résultats du cycle PISA 2009.

Dans cette section, tous les chiffres en rapport avec des nombres d'élèves font référence aux élèves dont les données du fichier journal sont disponibles dans tous les pays et économies qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique. Ces chiffres peuvent s'écarter légèrement des nombres absolus d'élèves par tâche. Dans de nombreux cas, la taille des groupes est insuffisante pour produire des analyses fondées à





l'échelle nationale. Par voie de conséquence, les analyses présentées dans cette section sont réalisées à l'échelle de l'effectif d'élèves soumis à chaque tâche. Les tâches sont situées sur l'échelle de compétence pour montrer leur degré de difficulté. De plus, les pourcentages d'élèves sont fournis par catégorie (crédit complet, crédit partiel, pas de crédit et pas de réponse) pour faciliter les comparaisons entre les divers types de comportements et entre les divers sous-groupes dans chaque catégorie.

Les tableaux de cette section se rapportent à des indicateurs similaires à ceux de la première section de ce chapitre, mais le *nombre de pages pertinentes consultées*, le *nombre de consultations de pages pertinentes* et le *nombre de consultations de pages* y sont indiqués en valeur absolue. Dans certaines tâches, d'autres dimensions sont également utilisées, en l'occurrence le *nombre de pages consultées*, le *nombre de pages non pertinentes consultées* et le *nombre de consultations de pages non pertinentes*. Ces dimensions ne sont pas analysées sous la forme d'indices qui pourraient être généralisés à l'ensemble des épreuves de compréhension de l'écrit électronique, mais se rapportent à des tâches spécifiques. Les chiffres y afférents sont fournis en valeur absolue et ne sont ni centrés, ni normalisés. Comme les comportements sont identifiés en fonction d'aspects spécifiques à chacune des tâches et non en fonction de variables du cadre d'évaluation ou de profils de performance des pays, les analyses se basent sur des pourcentages et des nombres non pondérés d'élèves (pour illustrer la fréquence, en valeur absolue, de comportements spécifiques), ainsi que sur des scores moyens non pondérés.

### Tâches analysées dans les études de cas

La figure VI.3.9 dresse la liste des six tâches analysées dans le chapitre 3. Comme indiqué au début de ce chapitre, les pages que les élèves peuvent consulter dans chaque tâche se répartissent en trois catégories : les pages *impératives* (soit celles que les élèves doivent impérativement consulter pour trouver les informations requises pour répondre à la question), les pages *pertinentes* (soit celles dont la consultation n'est pas nécessairement impérative, mais dont les informations peuvent être utiles aux élèves) et, enfin, les pages *non pertinentes* (soit celles ne contenant pas d'informations utiles aux élèves). Le nombre de pages disponibles correspond à la totalité des pages que les élèves peuvent consulter *via* tous les liens et onglets. La figure VI.3.9 résume les caractéristiques des tâches en termes de navigation et de traitement de l'information. Y sont indiqués le nombre de pages dans chaque catégorie ainsi que la longueur et la complexité des textes que les élèves doivent traiter. Cette figure montre également le pourcentage d'élèves qui ont obtenu un crédit, la durée moyenne de chaque exercice tous élèves confondus et le nombre moyen de pages consultées par les élèves dans chaque exercice.

La figure VI.3.9 montre, par exemple, que dans l'exercice 1 de l'unité *JEVEUXAIDER*, l'information que les élèves doivent localiser figure sur une seule page (en l'occurrence la page d'accueil de l'exercice) dont le texte est court et simple. C'est la seule page qui soit pertinente pour cette tâche, qui compte 31 pages que les élèves peuvent consulter s'ils décident d'explorer toutes les possibilités. Cette tâche est relativement facile (362 points sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique). La durée moyenne de l'exercice est de 66 secondes et le nombre moyen de pages consultées par chaque élève, de 1.6 page. Dans d'autres tâches, les élèves doivent consulter deux, trois pages, voire davantage, qui contiennent toutes des textes dont la longueur et la complexité varient.

La dernière section du chapitre 2, qui propose des exemples d'unités de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009, décrit en détail toutes les tâches de ces unités, qui peuvent être consultées sur le site de l'enquête PISA ([www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)).

Le nombre de pages disponibles par tâche est relativement modeste. Cette limitation est un choix délibéré de la part des développeurs de tests, qui ont estimé essentiel de soumettre aux élèves une série de tâches pouvant raisonnablement être accomplies dans le délai imparti afin d'évaluer de manière probante leur capacité à mener ces tâches à bien. Une autre considération est apparue lors de la conception des épreuves : il faut orienter les élèves pour qu'ils puissent localiser les informations requises pour répondre aux questions. Il ne sert à rien de proposer des tâches dans lesquelles de nombreux élèves finiront pas être désorientés, perdus et frustrés parce qu'ils ne trouvent pas les pages nécessaires. En conséquence, certaines tâches donnent des indications explicites sur les liens à suivre et sur les pages à consulter. Dans d'autres tâches, ces indications sont un peu moins explicites, car il a été jugé important d'évaluer dans quelle mesure les élèves sont capables de localiser l'information nécessaire eux-mêmes. Comme le montre la variation importante de deux indicateurs de navigation, le *nombre de pages pertinentes consultées* et le *nombre de consultations de pages pertinentes* (voir le tableau VI.3.1), les élèves se distinguent par la mesure dans laquelle ils ont consulté les pages contenant les informations nécessaires pour répondre aux questions.



Ces considérations concernant le matériel disponible et le caractère explicite des indications fournies aux élèves jouent un rôle important dans la capacité des élèves à naviguer dans l'environnement électronique.

Les études de cas commencent toutes par l'exercice tel qu'il a été soumis aux élèves, puis présentent une série de questions soulevées par la tâche, décrivent les caractéristiques essentielles de la tâche et dressent la liste des pages impératives (soit celles que les élèves doivent impérativement consulter pour trouver les informations requises pour répondre correctement à la question). Comme chaque tâche soulève des questions différentes, la fin des études de cas varie selon les tâches.


■ Figure VI.3.9 ■

### Description succincte des caractéristiques des tâches de compréhension de l'écrit électronique analysées dans cette section

Tâches	Caractéristiques des tâches					Réponse des élèves				
	Navigation			Traitement de l'information		Performance	Comportement			
	Pages impératives <sup>1</sup>	Pages pertinentes	Pages disponibles	Longueur des textes	Complexité des textes	Score sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique	Durée de l'exercice (en secondes)		Nombre de pages consultées	
						Moyenne	Éc. T.	Moyenne	Éc. T.	
<b>JEVEUXAIDER</b> Exercice 1 E005Q01	1	1	31	Court : un seul texte court (de moins de 200 mots)	Degré de complexité peu élevé : langage simple et informel	362	66	41	1.6	2.1
<b>JEVEUXAIDER</b> Exercice 2 E005Q02	2	2	31	Court : deux textes courts (informations essentielles fournies en 50 mots)	Degré de complexité peu élevé : langage simple et informel	417	39	29	2.4	1.8
<b>JEVEUXAIDER</b> Exercice 4 E005Q08	5 ou plus	13	31	Long : plusieurs textes contenant chacun plusieurs sections	Degré de complexité élevé : langage formel, jargon technique, contexte peu familier	Crédit complet : 567 Crédit partiel : 525	183	123	11.2	8.8
<b>ODORAT</b> Exercice 1 E006Q02	2	2	13	Moyen : six résultats de recherche et un texte relativement long (plus de 230 mots)	Degré de complexité moyen : quelques textes denses, jargon scientifique, thème familier	572	88	49	2.4	2.4
<b>ODORAT</b> Exercice 3 E006Q06	3	3	13	Long : plusieurs textes de longueur variable (dont le plus long excède 400 mots)	Degré de complexité moyen : quelques textes denses, jargon scientifique, thème familier	485	85	51	4.1	3.9
<b>RECHERCHE D'EMPLOI</b> Exercice 2 E012Q03	3	4	8	Moyen : plusieurs textes courts	Degré de complexité peu élevé : langage essentiellement informel et sujet personnel et familier	Crédit complet : 624 Crédit partiel : 462	153	81	5.5	4.4

1. Y compris la page où l'exercice débute.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521771>



## ■ JEVEUXAIDER

### JEVEUXAIDER – EXERCICE 1

Lisez ce que Malou écrit sur son blog le 1<sup>er</sup> janvier. Qu'est-ce qu'on y apprend à propos de l'expérience de Malou en matière de bénévolat ?

#### Questions soulevées par cette tâche

Cet exercice est le premier de l'unité et se prête donc à l'analyse de l'ampleur de l'exploration à laquelle les élèves se livrent lorsqu'ils découvrent un nouveau stimulus. Dans cette tâche, les élèves n'ont pas à naviguer et n'ont que peu d'informations à traiter, mais ils ont la possibilité de suivre un grand nombre de liens, tant sur le site de la page d'accueil (le blog de Malou) que sur un autre site accessible *via* un hyperlien sur la page d'accueil.

- Quel est le pourcentage d'élèves qui ont consulté des pages inutiles pour répondre à la question ?
- Une navigation plus longue est-elle associée à un niveau plus élevé de compétence en compréhension de l'écrit électronique ?
- Des différences de navigation s'observent-elles entre les filles et les garçons ?
- Les éventuelles différences entre les garçons et les filles sont-elles associées à des différences de performance en compréhension de l'écrit ?

#### Caractéristiques essentielles de la tâche

Le contexte de cette unité est le blog de Malou qui fait part de sa volonté de faire du bénévolat. C'est une tâche relativement facile, dans laquelle les élèves doivent lire un texte court et simple. Les élèves sont invités à ne lire que le texte situé en haut de la page d'accueil, avec la concordance littérale de la date dans la question et dans le titre du message de Malou sur son blog « MARDI 1<sup>ER</sup> JANVIER ». Aucune navigation n'est requise : les élèves sont invités à ne lire que cette page et ont sous les yeux les informations requises pour répondre à la question, sans avoir à faire défiler la page.

Lorsque les élèves commencent cette unité, deux onglets sont ouverts : l'onglet actif (visible) « Le Blog de Malou » (P24), et l'onglet « JEVEUXAIDER » (P01). Les élèves peuvent cliquer sur l'autre onglet, « jeveuxaider.org » ou sur le lien vers le même site figurant sur le blog de Malou. Plusieurs autres liens peuvent être suivis sur le blog de Malou, mais ils mènent vers des pages dont aucune n'est pertinente pour répondre à la question.

C'est une question relativement facile (362 points sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique), à laquelle plus de 84 % des élèves ont obtenu un crédit (voir le tableau VI.3.10). Le score moyen des élèves qui n'y ont pas répondu correctement est peu élevé (385 points chez les filles et 317 points chez les garçons). Le score moyen des élèves qui n'ont pas essayé d'y répondre est encore plus faible (306 points chez les filles et 287 points chez les garçons).

#### Page impérative

- P24<sup>4</sup> : Page d'accueil du blog de Malou

#### Exploration

Dans l'ensemble, peu d'élèves ont fait beaucoup d'exploration dans ce premier exercice de l'unité : 83.5 % des élèves n'ont pas consulté d'autre page que celle affichée au début de la tâche, la seule pertinente pour répondre à la question.

Les garçons (19.3 %) ont été plus enclins que les filles (13.7 %) à consulter une ou plusieurs autres pages que la page d'accueil (voir le tableau VI.3.11). Le score moyen des garçons en compréhension de l'écrit électronique ne varie pas selon qu'ils ont uniquement consulté la page d'accueil ou qu'ils en ont consulté d'autres. Toutefois, les filles qui ne sont pas allées au-delà de la page d'accueil affichent un score moyen (508 points) plus élevé que les filles qui en ont consulté au moins deux autres (493 points).

Dans l'ensemble, l'exploration des liens et des pages disponibles dans cette tâche qui ne compte qu'une seule page pertinente, n'est pas caractéristique du comportement des lecteurs performants, ce qui cadre bien avec la



description ci-dessus. La grande majorité des élèves qui ont obtenu un crédit complet ont trouvé la réponse en lisant la page d'accueil, sans autre forme de navigation (70.8 % des élèves). La tendance qui se dégage de l'analyse de cet item est que le score moyen des élèves diminue avec l'accroissement du nombre de pages consultées (voir le tableau VI.3.12).

Quant au *nombre de consultations de pages*, l'analyse de tous les élèves qui ont obtenu un crédit complet ne révèle qu'une différence très ténue de performance en compréhension de l'écrit électronique entre ceux qui n'ont consulté que la page d'accueil où se trouvent les informations requises (519 points) et ceux pour lesquels on dénombre trois consultations de pages (520 points) et cinq consultations de pages (523 points) (voir le tableau VI.3.13). L'analyse distincte des garçons et des filles change quelque peu la donne. Les filles dont le score est le plus élevé en compréhension de l'écrit électronique (526 points) et en compréhension de l'écrit sur papier (530 points) sont celles qui n'ont consulté aucune autre page que la page d'accueil. Les filles qui se sont livrées à trois ou cinq consultations affichent des scores légèrement inférieurs, mais leur écart avec le premier groupe n'est pas significatif. Les garçons dont le score moyen est le plus élevé en compréhension de l'écrit électronique (524 points) et en compréhension de l'écrit sur papier (508 points) constituent le petit groupe d'élèves pour lesquels cinq consultations de page ont été enregistrées (soit 2.1 % des garçons). Leur score en compréhension de l'écrit électronique est proche du score des garçons qui se sont limités à trois consultations de pages (521 points), mais nettement supérieur au score des garçons qui n'ont pas consulté d'autres pages que la page d'accueil (511 points). Il ressort de ce qui précède que la plupart des élèves, qu'ils soient de sexe masculin ou féminin, ne se lancent pas dans une navigation inutile, mais que de petits groupes de lecteurs performants choisissent d'explorer l'espace de navigation disponible. Ce constat est en contradiction avec l'hypothèse de Lawless et Kulikowich (1996), selon laquelle les « explorateurs d'effets techniques » tendent à accuser un niveau de compétence inférieur en compréhension de l'écrit.

Les élèves, peu nombreux, qui ont consulté deux pages (la page impérative et une seule autre page disponible) accusent un score nettement inférieur en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier, du même ordre que celui des élèves qui ont consulté 10 pages ou plus. Dans la plupart des cas, la deuxième page consultée est celle accessible via l'autre onglet, « [jeuxaider.org](http://jeuxaider.org) », qui ne contient pas d'informations pertinentes pour la tâche. Ces élèves ont-ils agi sans but précis et n'ont pas exploré activement le contenu disponible, puisqu'ils ne sont pas allés au-delà de la seule autre page disponible. L'exploration aléatoire minimale est caractéristique du comportement des lecteurs moins performants. Il est possible qu'un simple clic sur une autre page soit un signe de confusion ou d'incertitude, alors que les élèves qui vont plus loin dans l'exploration prennent la peine de vérifier qu'ils ont trouvé toutes les informations pertinentes ou, à tout le moins, de se convaincre qu'il est inutile de continuer à consulter beaucoup d'autres pages.

Les comportements de navigation enregistrés dans cette tâche donnent à penser que, dans l'ensemble, les lecteurs plus performants analysent les exigences de la tâche et adaptent leur comportement de navigation en conséquence. Si aucune navigation n'est requise, les lecteurs plus performants tendent à ne pas se lancer dans une navigation qui leur semble inutile. Quelques petits groupes de lecteurs performants explorent toutefois activement un certain nombre de pages ; les garçons performants en compréhension de l'écrit sont légèrement plus susceptibles que les filles de se comporter de la sorte. C'est peut-être parce qu'ils découvrent cet environnement qu'ils choisissent de l'explorer pour se faire une idée du contexte global et de l'ensemble du matériel disponible.

## SYNTHÈSE

- Le plus souvent, les élèves ont agi de façon stratégique dans cette tâche : ils ont suivi les instructions fournies sur la page d'accueil et sont restés sur cette page où figurent les informations requises.
- Peu d'élèves se sont livrés à une grande exploration (les « explorateurs d'effets techniques »), mais ceux qui l'ont fait tendent à obtenir un score plus élevé s'ils se sont comportés de manière relativement méthodique.
- Le comportement de navigation varie quelque peu selon les sexes. Les filles les plus performantes (qui constituent le plus grand groupe) ne sont pas allées au-delà de la page d'accueil. Dans le (très petit) groupe de garçons les plus performants en revanche, le nombre optimal de consultations de page s'établit à cinq. Ces observations suggèrent que pour les garçons (et, dans une mesure légèrement moindre, pour les filles) qui estiment important d'explorer le site, c'est une stratégie efficace. Cette exploration peut être plus pertinente dans le premier exercice de l'unité (lors de la découverte du stimulus) que dans les exercices suivants.



- Un clic sur une page non pertinente, sans suite, est caractéristique des élèves moins performants. Ce comportement ne semble pas aussi efficace que celui qui consiste à rester sur la seule page pertinente ou à se livrer à une exploration plus méthodique.

## JEVEUXAIDER – EXERCICE 2

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

Dans quel secteur Malou aimerait travailler après ses études ?

### Questions soulevées par cette tâche

La question la plus importante que soulève cette tâche a trait au comportement des élèves, selon qu'ils ont ou non consulté la page où figurent les informations requises.

- Quel est le pourcentage d'élèves qui ont consulté la page « À propos de... » (P25) du blog de Malou ?
- Quel est le pourcentage d'élèves qui ont obtenu un crédit sans consulter la page requise ? Des éléments montrent-ils que ces élèves ont deviné la réponse ?
- Quel est le comportement le plus courant des élèves qui n'ont pas obtenu de crédit ?
- Des éléments montrent-ils que des élèves ont cherché à localiser la page à consulter sans toutefois la trouver ?
- Des différences s'observent-elles entre les sexes dans tous ces comportements ?

### Caractéristiques essentielles de la tâche

Dans cette tâche, les élèves doivent suivre un lien vers une autre page (P25) qui est indiqué dans la page d'accueil. L'identification du lien dépend de l'établissement d'une concordance littérale avec la formulation de la question. Une fois que les élèves localisent cette page, le texte qu'ils ont à lire est très court. Cette tâche est relativement facile (417 points sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique) ; un peu plus de 76 % des élèves y ont répondu correctement (voir le tableau VI.3.14).

### Pages impératives

- P24 : Page d'accueil du blog de Malou
- P25 : Page « À propos de... » du blog de Malou

### Réponse devinée

Dans cette tâche, les élèves doivent cliquer sur un lien dans la page d'accueil du blog de Malou (P24) pour afficher la page « À propos de... » du même blog (P25) pour trouver la réponse correcte. Il ressort des données que la grande majorité des élèves (près de 80 %) ont consulté cette page (voir le tableau VI.3.14). Les élèves qui ne l'ont pas consultée ont vraisemblablement deviné la réponse, à moins qu'ils n'aient consulté cette page lors de l'exercice 1 et aient retenu la réponse. Utiliser sa mémoire de la sorte est un comportement susceptible d'être associé aux lecteurs performants et attentifs. Toutefois, les données n'appuient pas la thèse selon laquelle les lecteurs performants se sont fiés à leur mémoire : le petit pourcentage d'élèves (3.9 %) qui ont obtenu le crédit complet à cette question sans avoir consulté la page P25 accusent un score nettement moins élevé en compréhension de l'écrit que les élèves qui ont suivi le lien vers la page P25. Ce constat suggère qu'ils ont deviné la réponse. Les garçons (4.9 %) sont légèrement plus nombreux que les filles (3 %) à avoir deviné la réponse.

Sur les 79.8 % d'élèves qui ont consulté la page P25, 90 % environ ont obtenu un crédit (crédit : 72.6 % de l'effectif total d'élèves ; pas de crédit ou pas de réponse : 7.2 % de l'effectif total d'élèves). Deux tiers environ des élèves qui n'ont pas reçu de crédit (16.3 % de l'effectif total d'élèves, compte tenu de ceux qui n'ont pas répondu à la question) n'ont pas consulté la page P25. Les garçons sont légèrement plus nombreux que les filles à n'avoir pas consulté la page P25, ce qui se reflète dans leur niveau de performance en compréhension de l'écrit, tant dans cette tâche que toutes tâches confondues.



### **Effacité de la navigation**

Parmi les élèves qui ont obtenu un crédit, ceux qui ont suivi l'itinéraire de navigation le plus efficace, c'est-à-dire ceux qui ont cliqué directement sur le lien vers la page P25 et qui n'ont consulté que la page « À propos de... » du blog de Malou affichent un score moyen nettement plus élevé en compréhension de l'écrit électronique (532 points) (voir le tableau VI.3.14) que ceux qui ont consulté d'autres pages (non pertinentes) (512 points). La stratégie de la « recherche d'informations » s'avère la plus indiquée dans ce cas. Ce constat cadre bien avec la tendance quadratique négative qui ressort de l'analyse du nombre de consultations de pages à titre de variable prédictive de la performance en compréhension de l'écrit électronique, décrite dans la section « Effets non linéaires de la navigation sur la performance en compréhension de l'écrit électronique ».

Parmi les élèves qui ont multiplié les « clics » pour localiser la page P25, 358 élèves (1.6 %) ont cliqué à cinq reprises au moins pour la localiser et 189 élèves, à quatre reprises au moins, ce qui suggère que cet aspect de la tâche n'est pas allé sans difficulté pour eux. Un petit nombre d'élèves (86) semblent s'être égarés : ils ont consulté cinq pages au moins, mais n'ont pas trouvé la page P25. Ces élèves accusent un score moyen peu élevé en compréhension de l'écrit électronique (448 points), du même ordre que ceux qui ont localisé la page P25, mais qui n'ont pas répondu correctement à la question.

### **SYNTHÈSE**

- La tendance générale qui se dégage est que dans cette tâche, l'essentiel de la difficulté réside dans la mise en application des instructions et la localisation de la page requise sur la base d'une concordance littérale ; le traitement de l'information après localisation de la page requise est assez simple.
- Une minorité d'élèves, petite mais significative, ont consulté une ou plusieurs pages non pertinentes. Cette navigation non pertinente est le fait d'élèves dont le niveau de performance est inférieur, ce qui donne à penser que cette stratégie est contre-productive. Par comparaison avec le premier exercice de cette unité, l'exploration n'y est pas utile.
- Quelque 20 % des élèves n'ont pas consulté la page cruciale et certains éléments suggèrent qu'ils ont deviné la réponse. Un très petit pourcentage d'élèves ont beaucoup navigué sans localiser la page requise. La lecture attentive des instructions fournies dans l'exercice peut sembler-il avoir été utile.

### **JEVEUXAIDER – EXERCICE 4**

Lisez le blog de Malou à la date du 1<sup>er</sup> janvier. Allez sur le site [jeveuxaider.org](http://jeveuxaider.org) pour trouver une proposition de bénévolat pour Malou. Utilisez la fonction d'e-mail de la page « Détails de la proposition » pour informer Malou de cette proposition. Dans l'e-mail, expliquez pourquoi cette proposition devrait lui convenir à votre avis. Cliquez sur le bouton « Envoyer » pour envoyer votre e-mail.

### **Questions soulevées par cette tâche**

Cette tâche permet d'analyser la façon dont les élèves se soumettent aux exigences d'un exercice complexe, qui combine plusieurs étapes de navigation et l'intégration d'informations provenant de plusieurs textes. Les pages disponibles (impératives, pertinentes et non pertinentes) sont nombreuses, tout comme les instructions qui doivent aider les élèves à naviguer à bon escient. Des six tâches analysées, c'est celle-ci qui illustre le mieux les différences dans les comportements de navigation que les élèves adoptent.

- Combien de temps a-t-il fallu en moyenne aux élèves pour mener à bien cette tâche complexe ? Combien de pages ont-ils consultées ? Dans quelle mesure leurs comportements de navigation varient-ils ?
- Des éléments confortent-ils la thèse selon laquelle l'exploration de l'espace disponible est caractéristique des élèves plus performants dans ce type de tâche ?
- Quel est le pourcentage d'élèves qui ont emprunté les itinéraires les plus efficaces ? Le fait d'emprunter ces itinéraires est-il associé à la performance globale ? Quels sont les éléments à l'appui des navigations inefficaces ?
- Quels comportements de navigation les élèves qui n'ont pas obtenu de crédit ou qui n'ont pas fourni de réponse ont-ils adoptés ? Ont-ils localisé les pages cruciales ? Se sont-ils lancés dans une navigation non pertinente ?



### **Caractéristiques essentielles de la tâche**

Il s'agit du dernier exercice de l'unité. C'est une tâche complexe qui demande aux élèves de suivre plusieurs liens pour localiser une ou plusieurs propositions de bénévolat. Pour la mener à bien, les élèves doivent exploiter les informations qui leur sont fournies sur la page où commence l'exercice, le blog de Malou, pour choisir une proposition qui convient parmi les quatre qui leur sont proposées. Ils doivent ensuite écrire, puis envoyer un e-mail qui explique brièvement leur choix. Deux propositions conviennent, et les élèves obtiennent un crédit quelle que soit celle des deux qu'ils ont choisie et justifiée. Cette tâche compte 31 pages au total, dont 13 sont pertinentes. Les élèves doivent consulter cinq pages au moins pour répondre correctement à la question.

Un peu plus de 42 % des élèves (46.7 % des filles et 37.9 % des garçons) ont obtenu un crédit complet à cet item (567 points sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique) (voir le tableau VI.3.15). Quelque 14 % des élèves ont obtenu un crédit partiel (auquel cas l'item vaut 525 points sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique), tandis que 5 % d'entre eux ont répondu à la question, mais n'ont pas obtenu de crédit. Le pourcentage d'élèves qui n'ont pas répondu à cet item est particulièrement élevé (40 %). Ce taux élevé de non-réponse est peut-être imputable aux nombreuses exigences, y compris en termes de navigation, de cette tâche complexe.

### **Pages impératives**

Cette tâche compte un certain nombre de pages impératives et pertinentes, selon les évaluations des élèves. Les élèves peuvent emprunter deux itinéraires aussi courts l'un que l'autre pour obtenir un crédit. Ces deux parcours sont décrits ci-dessous (Parcours A et Parcours B) et impliquent tous deux la consultation de cinq pages.

#### **Parcours A**

1. P24 : Page d'accueil du Blog de Malou
2. P01 : Page d'accueil du site « JEVEUXAIDER »
3. P02 : Dernières propositions
4. P04 : Détails de la proposition « Artiste graphiste »
5. P08 : Envoyer les détails de cette proposition (Artiste graphiste) à un ami par e-mail

#### **Parcours B**

1. P24 : Page d'accueil du Blog de Malou
2. P01 : Page d'accueil du site « JEVEUXAIDER »
3. P02 : Dernières propositions
4. P07 : Détails de la proposition « École primaire Prévert – Travailler avec des enfants »
5. P11 : Envoyer les détails de cette proposition (« École primaire Prévert – Travailler avec des enfants ») à un ami par e-mail

Les élèves peuvent mener cette tâche à bien et obtenir un crédit qu'ils suivent le parcours A ou B, mais ils ont plus souvent consulté au moins sept pages, dont les deux supplémentaires décrites ci-dessous.

### **Autres pages**

6. P35 : Modification ou envoi de l'e-mail (« Artiste graphiste »)
7. P12 : Confirmation de l'envoi de l'e-mail : « Votre message a bien été envoyé. »

OU

6. P36 : Modification ou envoi de l'e-mail (« École primaire Prévert – Travailler avec des enfants »)
7. P12 : Confirmation de l'envoi de l'e-mail : « Votre message a bien été envoyé. »

Les élèves peuvent obtenir un crédit s'ils ont omis ces deux dernières étapes. En d'autres termes, un crédit leur est accordé s'ils ont trouvé une proposition qui convient et qu'ils ont expliqué pourquoi elle convient, mais qu'ils n'ont pas envoyé les informations relatives à la proposition par e-mail comme cela leur était demandé.




La figure VI.3.10 dresse la liste des 13 pages pertinentes.

■ Figure VI.3.10 ■

### Pages pertinentes pour l'exercice 4 de l'unité JEVEUXAIDER

N° de la page	Contenu de la page
P01	JEVEUXAIDER - Page d'accueil
P02	Dernières propositions
P03	FAQ
P04	Artiste graphiste - Détails de la proposition
P07	École primaire Prévert - Détails de la proposition : travailler avec des enfants
P08	Envoyer cette proposition (Artiste graphiste) à un ami par e-mail
P11	Envoyer cette proposition (École primaire Prévert : travailler avec des enfants) à un ami par e-mail
P12	Confirmation de l'envoi de l'e-mail : « Votre message a bien été envoyé »
P24	Page d'accueil du blog de Malou
P25	Page « À propos » du blog de Malou
P26	Coordonnées de Malou
P35	Modifiez ou envoyez votre message (artiste graphique)
P36	Modifiez ou envoyez votre message (École primaire Prévert : travailler avec des enfants)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521771>

### Durée de l'exercice

Cette tâche complexe a pris beaucoup de temps (voir le tableau VI.3.16). Les élèves y ont en moyenne consacré un peu plus de trois minutes : c'est la plus longue des tâches présentées dans ce chapitre, mais d'autres administrées dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique lors du cycle PISA 2009 ont pris plus de temps encore. Les élèves qui ont obtenu un crédit complet y ont consacré près de quatre minutes en moyenne. Même les élèves qui n'y ont pas répondu y ont consacré environ deux minutes en moyenne. Le coefficient de corrélation entre la durée de cet exercice et le score s'établit à 0.33 (voir le tableau VI.3.17).

### Nombre et pertinence des consultations de pages

Les élèves qui ont obtenu un crédit complet ont consulté en moyenne 8.2 pages, et les élèves qui ont fourni une réponse, un peu plus de 13 pages (voir le tableau VI.3.17). Le nombre de consultations de pages est toutefois nettement supérieur chez certains élèves : le chiffre le plus élevé est de 125 consultations (voir la figure VI.3.11). Le coefficient de corrélation entre le nombre de consultations de pages et le score s'établit à 0.32 (voir le tableau VI.3.17). Le coefficient de corrélation relativement élevé établi entre la performance et, d'une part, les pages consultées (0.52) et, d'autre part, le nombre de pages pertinentes consultées (0.63) cadre bien avec les descriptions présentées dans la première section de ce chapitre : les élèves qui ne consultent que des pages pertinentes tendent à être des lecteurs plus performants que ceux qui explorent tout le matériel disponible, y compris de nombreuses pages non pertinentes.

Le tableau VI.3.17 montre que bien que les élèves qui ont obtenu le crédit complet aient consulté à peu de choses près le même nombre de pages que les élèves qui ont obtenu un crédit partiel et ceux qui n'ont pas obtenu de crédit (comme en attestent le nombre de pages consultées et le nombre de consultations de pages), ils ont eu tendance à consulter moins de pages non pertinentes que les élèves des deux autres groupes : 0.8 page non pertinente consultée à une reprise et 1.2 consultation de pages non pertinentes. Dans l'ensemble, les élèves qui ont mené cette tâche à bien se distinguent par des consultations plus nombreuses de pages pertinentes et par des consultations moins nombreuses de pages non pertinentes. Par contraste, les élèves qui n'ont pas obtenu de crédit ont consulté 3.7 pages non pertinentes en moyenne et se sont livrés à 5.1 consultations de pages non pertinentes. Ces élèves ont donc consacré une partie substantielle de leur grande activité de navigation à des pages non pertinentes, ne contenant pas d'informations utiles pour mener la tâche à bien. Les élèves qui n'ont pas répondu à la question se sont livrés à une navigation significative : ils ont en moyenne consulté 6.6 pages, dont la plupart étaient pertinentes.

### Variation entre les pays

Que cette tâche soit la plus complexe en termes de navigation de toutes celles analysées dans ce chapitre est une bonne raison d'analyser dans quelle mesure la durée de l'exercice, ainsi que le nombre et la pertinence des pages consultées, varient entre les pays (voir le tableau VI.3.18). Le score moyen des pays calculé sur la base de cette seule tâche est dans l'ensemble très proche de leur score moyen en compréhension de l'écrit électronique. Les seuls pays qui échappent à ce constat sont le Danemark (où le score de cette tâche est nettement inférieur) et la France (où le



score de cette tâche est nettement supérieur). C'est dans des pays d'Asie du Nord-Est que les élèves ont consacré le plus de temps à cet exercice, en l'occurrence au Japon (254 secondes, en moyenne, soit un peu plus de 4 minutes), à Macao (Chine), à Hong-Kong (Chine) et en Corée (241, 238 et 223 secondes, respectivement). Par contraste, c'est dans plusieurs pays d'Europe que les élèves y ont consacré le moins de temps : en Autriche, en Hongrie et en Islande (139, 151 et 155 secondes, respectivement).

Des pays d'Asie du Nord-Est tendent à afficher les moyennes les plus élevées dans la plupart des catégories de navigation potentiellement efficace (nombre de pages consultées, nombre de pages pertinentes consultées, nombre de consultations de pages pertinentes et nombre de consultations de pages), à l'instar de ce qui s'observe dans la durée moyenne de l'exercice, même si leur classement varie quelque peu. C'est à Hong-Kong (Chine), parmi les économies partenaires, que les élèves ont consulté le plus de pages (17.6 pages). Viennent ensuite dans ce classement Macao (Chine), parmi les économies partenaires (16.8 pages), la Corée (16.2 pages) et le Japon (15.0 pages). Le classement selon le nombre total de consultations de pages pertinentes est le suivant : Hong-Kong (Chine) (14.4 consultations), la Corée (13.5 consultations), Macao (Chine) (13.0 consultations) et le Japon (12.5 consultations). Le classement selon le nombre de consultations de pages pertinentes est légèrement différent : la moyenne la plus élevée (7.1 consultations) s'observe en Corée, en tête du classement de performance. Viennent ensuite la Nouvelle-Zélande et le Japon (6.3 consultations), Hong-Kong (Chine) (6.2 consultations) et l'Australie (6.1 consultations). Ces cinq pays sont en tête du classement de la performance moyenne en compréhension de l'écrit électronique et en tête du classement du nombre moyen de pages pertinentes consultées (voir le tableau VI.3.1).

Par contraste, c'est en Colombie, au Chili et en Autriche que les élèves ont consulté le moins de pages : 4.1 pages en Colombie et 5.1 pages en Autriche et au Chili. Le nombre de pages consultées et le nombre de consultations de pages pertinentes sont également nettement inférieurs dans ces pays : 3.3 pages pertinentes consultées et 5.4 consultations de pages pertinentes en Colombie, 4.2 pages et 6.9 consultations au Chili, et 4.3 pages et 6.9 consultations en Autriche.

C'est à Macao (Chine) et à Hong-Kong (Chine), parmi les économies partenaires, que s'observe le nombre le plus élevé de consultations de pages non pertinentes : respectivement 2.0 et 1.8 consultations uniques de pages non pertinentes, et 3.7 et 3.2 consultations multiples de pages non pertinentes). Viennent ensuite la Corée et le Japon (où ces deux indicateurs s'établissent respectivement à 2.7 et 2.5 consultations). Le nombre le moins élevé de consultations uniques de pages non pertinentes s'observe en Australie (0.6 consultation), en Norvège, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Irlande (0.7 consultation). Dans deux de ces pays, les élèves ont, en moyenne, consulté moins d'une page non pertinente au total : 0.8 page en Norvège et 0.9 page en Australie. Cette moyenne est à peine plus élevée en Islande et en Irlande (1.0 page) et en Nouvelle-Zélande (1.1 page).

### **Itinéraire initial de navigation**

Les élèves avaient le choix entre quatre options. Les parcours A et B décrits ci-dessus conduisent directement aux deux propositions qui conviennent à Malou. Les deux autres parcours, le parcours C (« Végestival ») et le parcours D (« De l'aide pour réparer le sentier des Deux-Cascades ! »), semblent utiles, mais peuvent être écartés sur la base des informations du blog de Malou, où celle-ci dit s'intéresser à des propositions à long terme.

Parmi les élèves qui ont obtenu un crédit, nombreux sont ceux qui ont suivi le parcours A ou B à titre d'itinéraire initial de navigation (voir le tableau VI.3.19). La performance en compréhension de l'écrit électronique des élèves qui ont obtenu un crédit complet varie selon le parcours qu'ils ont choisi. Ceux qui ont commencé par le parcours A (13.9 %) affichent en compréhension de l'écrit électronique un score moyen (577 points) légèrement supérieur à celui de tous les autres élèves, alors que les élèves qui ont débuté par le parcours B (1.3 % seulement des élèves) accusent des scores nettement inférieurs (535 points). Quant aux élèves qui ont obtenu un crédit partiel ou qui n'ont pas obtenu de crédit, ceux qui ont commencé par le parcours A affichent un score nettement plus élevé que ceux qui ont débuté par le parcours B (ou le parcours C ou D). Plusieurs raisons différentes incitent à choisir le parcours A : Malou signale sur son blog qu'elle souhaite un poste à long terme ; la proposition concernant l'artiste graphiste est « en cours » ; Malou précise dans la page « À propos de... » de son blog qu'elle s'intéresse à la conception de sites web, une information dont les élèves peuvent déduire que la proposition concernant l'artiste graphiste est susceptible de l'intéresser ; c'est la première proposition de la liste.



Les élèves qui n'ont pas obtenu de crédit ont rarement débuté avec l'un des deux parcours les plus efficaces de navigation : seuls neuf élèves ont débuté par le parcours A et un seul, par le parcours B. Par contraste, les élèves qui ont choisi le parcours A ou B sont 3 333 parmi ceux qui ont obtenu le crédit complet (15.2 %) et 902 parmi ceux qui ont obtenu un crédit partiel (4.4 %).

Parmi les élèves qui ont obtenu un crédit, rares sont ceux qui ont débuté par le parcours C ou D (15 élèves au total : 8 ayant obtenu le crédit complet et 7 ayant obtenu un crédit partiel). Par contraste, parmi les élèves qui n'ont pas obtenu de crédit, seuls 18 ont commencé par le parcours A ou B et 260, soit 1.2 %, par le parcours C ou D (leur score moyen est égal à 462 points). Dans l'ensemble, 4 263 élèves (19.3 %) ont commencé par le parcours A ou B et l'ont suivi au fil des quatre étapes constituant cette tâche et la grande majorité d'entre eux ont obtenu un crédit. Par contraste, 275 élèves ont choisi le parcours C ou D et la quasi-totalité d'entre eux n'ont pas obtenu de crédit.

Ces constats suggèrent soit que les lecteurs plus performants commencent par emprunter un parcours plus efficace de navigation, soit que commencer la navigation dans la bonne direction procure un avantage aux élèves. Les données ne permettent pas de déterminer laquelle des deux hypothèses est la plus plausible, mais une lecture plus attentive des informations figurant sur les premières pages que les élèves sont susceptibles d'avoir sous les yeux, le tableau résumant les propositions et les informations fournies sur le blog de Malou, qui offre la possibilité d'identifier les informations pertinentes pour la tâche à mener à bien, semble accroître la probabilité que les élèves empruntent la bonne voie dès le début de l'exercice et réduire la probabilité qu'ils s'égarer ou finissent par être frustrés à cause d'une navigation longue et inutile.

### **Navigation inefficace**

Qu'ils aient ou non obtenu un crédit, les élèves qui ont commencé la navigation en empruntant le parcours le plus efficace (A ou B) sont nombreux, mais pas majoritaires (voir le tableau VI.3.19). C'est surprenant dans la mesure où les indications fournies dans la tâche, qui précisent son objet, tendent à orienter les élèves vers l'un de ces deux parcours efficaces. Toutefois, aucune différence significative ne s'observe entre les élèves qui ont obtenu le crédit complet ou un crédit partiel et ceux qui ont obtenu le même résultat, mais qui ont commencé par le parcours A. Il semble que les élèves choisissent leur itinéraire, qui n'est pas nécessairement le plus efficace, pour mener la tâche à bien.

Le cas des élèves qui ont obtenu un crédit est cependant moins préoccupant que celui des élèves qui n'ont pas réussi à mener cette tâche à bien. Parmi les élèves qui n'ont pas fourni de réponse, nombreux sont ceux qui n'ont pas réussi à localiser les pages impératives (voir le tableau VI.3.20). Les 4 475 élèves (20 % environ) qui n'ont pas fourni de réponse n'ont pas consulté plus de quatre pages, alors que le nombre minimal de pages à consulter est de cinq. Le tableau montre clairement qu'il existe un lien entre le nombre de pages consultées et le score moyen, tant en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier. Les élèves qui ne sont pas allés au-delà de la page d'accueil accusent un score moyen (peu élevé) de 350 points en compréhension de l'écrit électronique et de 396 points en compréhension de l'écrit sur papier. Leur comportement est peut-être le signe qu'ils se désintéressent de la tâche à accomplir. À l'autre extrême du spectre de compétence, les élèves qui ont consulté 11 pages ou plus (soit 2.3 % des élèves qui n'ont pas obtenu de crédit et 8.1 % des élèves qui n'ont pas fourni de réponse) affichent des scores moyens nettement plus élevés en compréhension de l'écrit électronique, même s'ils n'ont pas obtenu de crédit à cet item. Les scores sont du même ordre chez les élèves qui n'ont pas obtenu de crédit (467 points) et chez les élèves qui n'ont pas fourni de réponse (463 points). Il apparaît qu'un grand nombre d'élèves naviguent beaucoup, mais en vain.

### **Variation du comportement individuel des élèves**

La figure VI.3.11 montre les tendances qui se dégagent de la durée des exercices et des pages que les élèves ont consultées. Les élèves qui ont obtenu le crédit complet ont mis entre 46 et 1 511 secondes (soit plus de 25 minutes) pour mener cette tâche à bien et ont consulté entre 5 et 125 pages. La persévérance de l'élève qui a consacré le plus de temps à cet exercice et qui a consulté le plus de pages s'est révélée payante, puisqu'il a obtenu le crédit complet à cet exercice tout en réussissant à répondre à tous les items de l'épreuve<sup>4</sup>. Une fille qui a obtenu le crédit complet a consacré 1 000 secondes (soit près de 17 minutes) à cet exercice, consultant au passage pas moins de 24 pages, mais sa stratégie n'a de toute évidence pas été efficace, car elle n'a pas réussi à répondre à 6 des 19 items




■ Figure VI.3.11 ■

## Comportements extrêmes des élèves dans l'exercice 4 de l'unité JEVEUXAIDER

Score	Durée de l'exercice (en secondes)	Sexe	Pays	Score en compréhension de l'écrit électronique	Score en compréhension de l'écrit sur papier	Nombre de pages consultées	Nombre de pages pertinentes consultées	Nombre de consultations de pages pertinentes	Nombre de pages non pertinentes consultées	Nombre de consultations de pages non pertinentes	Nombre de consultations de pages	Nombre d'items non atteints	Nombre d'items atteints sans réponse	Commentaire
Crédit complet	1 511	M	Nouvelle-Zélande	469	458	24	11	91	13	34	125	0	0	Nombre de consultations de pages supérieur chez les garçons
	959	F	Norvège	427	374	16	10	62	6	18	80	0	6	Nombre de consultations de pages supérieur chez les filles
	697	F	Hong-Kong (Chine)	582	587	9	9	58	0	0	58	0	2	Consultation de la plupart des pages, toutes pertinentes (chez les filles)
	565	M	Irlande	484	437	9	9	51	0	0	51	0	2	Consultation de la plupart des pages, toutes pertinentes (chez les garçons)
	548	F	Colombie	502	506	15	12	43	3	5	48	3	0	Nombre le plus élevé ex aequo de pages pertinentes consultées une seule fois
	1 000	F	Colombie	360	407	8	7	18	1	1	19	6	2	Durée la plus longue pour le crédit complet (chez les filles)
	46	F	Corée	473	505	7	7	7	0	0	7	0	0	Durée la plus courte pour le crédit complet (chez les filles)
	47	M	Nouvelle-Zélande	305	403	7	5	5	2	2	7	5	8	Durée la plus courte pour le crédit complet (chez les garçons)
	121	F	Islande	688	694	5	5	5	0	0	5	0	0	Nombre le moins élevé ex aequo de consultations de pages pour le crédit complet (chez les filles)
	160	F	Pologne	620	589	5	5	5	0	0	5	0	0	Nombre le moins élevé ex aequo de consultations de pages pour le crédit complet (chez les filles)
	254	M	Belgique	601	547	5	5	5	0	0	5	0	0	Nombre le moins élevé ex aequo de consultations de pages pour le crédit complet (chez les garçons)
	222	M	Japon	517	494	5	5	5	0	0	5	0	0	Nombre le moins élevé ex aequo de consultations de pages pour le crédit complet (chez les garçons)
Crédit partiel	722	M	Macao (Chine)	498	513	18	10	45	8	55	100	0	0	Nombre le plus élevé de pages, pages non pertinentes, crédit partiel (chez les garçons)
	939	M	Macao (Chine)	394	270	21	12	49	9	44	93	0	1	Durée la plus longue pour le crédit partiel (chez les garçons)
	638	F	Autriche	502	568	10	9	64	1	3	67	0	0	Nombre total le plus élevé de consultations de pages pertinentes, crédit partiel
	573	M	Hong-Kong (Chine)	422	536	26	12	41	14	23	64	0	1	Nombre le plus élevé de pages consultées à une seule reprise
	973	F	Macao (Chine)	394	446	17	9	30	7	22	52	0	3	Durée la plus longue pour le crédit partiel (chez les filles)
	29	M	Irlande	455	424	7	7	7	0	0	7	0	0	Durée la plus courte pour le crédit partiel (chez les garçons)
	38	F	Australie	532	512	7	7	7	0	0	7	0	0	Durée la plus courte pour le crédit partiel (chez les filles)
	313	F	France	548	502	5	5	5	0	0	5	0	1	Nombre le moins élevé ex aequo de pages consultées pour le crédit partiel
Pas de crédit	639	M	Corée	394	324	20	7	40	13	45	85	0	2	Nombre le plus élevé de pages consultées sans crédit
	868	F	Autriche	383	385	11	4	10	7	26	36	0	4	Durée la plus longue sans crédit (chez les filles)
	1 192	M	Hongrie	302	509	11	7	16	4	5	21	0	5	Durée la plus longue sans crédit (chez les garçons)
Pas de réponse	1 058	M	Suède	220	429	20	8	43	12	42	85	0	4	Nombre le plus élevé de consultations de pages sans réponse (chez les garçons)
	840	F	Macao (Chine)	334	366	12	5	21	7	39	60	0	2	Nombre le plus élevé de pages consultées sans réponse (chez les filles)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521771>

de l'épreuve, d'où son score peu élevé en compréhension de l'écrit électronique (360 points) par comparaison avec son score en compréhension de l'écrit sur papier (407 points). Parmi les élèves qui n'ont pas obtenu de crédit ou qui n'ont pas fourni de réponse, certains ont consacré autant, voire davantage de temps, à cet exercice.

Parmi les élèves qui ont obtenu le crédit complet, quelques-uns (quatre filles et cinq garçons) ont consulté le nombre minimal de pages impératives (cinq). D'autres en ont consulté beaucoup plus, indépendamment de leur résultat à cet item. Par contraste, un élève n'a pas fourni de réponse alors qu'il a consulté 85 pages. Son score en compréhension de l'écrit électronique (220 points) est nettement inférieur à son score en compréhension de l'écrit sur papier (429 points). Dans ce cas, la performance en compréhension de l'écrit électronique n'est pas liée à la facilité avec laquelle des élèves cliquent sur des liens.

Ces différences sensibles illustrent bien les façons très diverses dont les élèves construisent leurs propres textes pendant qu'ils tentent de mener une tâche à bien (voir la section à ce sujet au début de ce chapitre). La figure VI.3.11 montre à quel point la mesure dans laquelle les élèves savent quoi faire dans l'environnement électronique varie. Les 31 pages que compte cette tâche ont toutes été consultées au moins 100 fois par les élèves ; 1 962 consultations de pages non pertinentes ont été recensées en moyenne (les données de 22 036 élèves ont été recueillies dans cet exercice). Ces 31 pages ne représentent qu'une infime partie de ce qu'offre l'environnement électronique réel. En ce sens, les exigences de navigation de cette tâche sont nettement inférieures à celles que les lecteurs peuvent rencontrer dans leur vie quotidienne. Certains élèves sont capables d'évoluer très rapidement et à bon escient dans ce type d'environnement, ce qui donne à penser qu'ils s'en sortiraient facilement dans des tâches plus exigeantes. Toutefois, de nombreux autres élèves finissent par s'égarer et passent beaucoup de temps à tenter sans résultat ou presque d'accomplir une tâche qui leur demande de résumer le contenu d'un site web pour localiser et évaluer des informations sur un autre site web. Ce constat souligne à quel point il est important que les enseignants donnent des consignes claires à leurs élèves lorsqu'ils leur demandent de rechercher des informations sur Internet et d'évaluer les informations disponibles. Se contenter d'envoyer les élèves sur Internet sans leur donner d'instructions précises peut être une perte de temps et peut faire naître chez eux un sentiment de frustration et nuire à leur apprentissage.

## SYNTHÈSE

- Ce type de tâche ne se prête pas à l'adoption d'une approche superficielle. Les lecteurs performants tendent à consulter autant de pages qu'ils le jugent nécessaire et à les reconsulter jusqu'à ce qu'ils soient satisfaits de leur réponse.
- La patience est importante dans une tâche d'une telle complexité. En règle générale, il n'est pas possible de mener ce type de tâche à bien sans y consacrer suffisamment de temps.
- De nombreux élèves ont abandonné de façon précoce leur tentative de mener cette tâche à bien – parmi les élèves qui n'ont pas obtenu de crédit, moins les élèves ont consulté de pages, moins leur niveau de compétence est élevé. Leur comportement est peut être un signe de désintérêt ou de frustration face à la tâche, voire de confusion quant à la conduite à tenir.
- La lecture attentive des informations présentées sur les premières pages est plus clairement associée aux élèves qui ont obtenu un crédit. Se borner à continuer à naviguer, sans but précis, ne semble pas permettre aux élèves de retrouver le bon cap.
- De nombreux élèves ne naviguent pas à bon escient. Le nombre de consultations de pages non pertinentes est élevé.
- Les élèves ont besoin d'aide pour clarifier ce qu'ils ont à faire, sélectionner les pages et les liens pertinents, et écarter les pages et les liens non pertinents. Cela améliorera l'efficacité de leurs efforts de navigation, réduisant ainsi le temps qu'ils passent et l'énergie qu'ils déploient en pure perte.



## ■ ODORAT

### ODORAT – EXERCICE 1

Allez sur la page web « Odorat : description ». Parmi les énoncés suivants, lequel décrit le mieux l'idée principale de cette page ?

#### Questions soulevées par cette tâche

Cette tâche permet d'analyser la réaction des élèves face au plus commun des textes électroniques, une liste de résultats de recherche. Les consignes de la tâche sont explicites, mais la possibilité que les élèves se lancent dans l'exploration de pages non pertinentes pour la tâche n'est pas à exclure. Les exigences de la tâche sont nettement plus grandes en termes de traitement de l'information qu'en termes de navigation.

- Quel est le pourcentage d'élèves qui ont emprunté l'itinéraire de navigation le plus efficace (le plus court) pour répondre à cette question ?
- Dans quelle mesure les élèves explorent-ils toutes les pages disponibles ?
- En quoi les élèves qui consultent la page où se trouvent les informations requises pour répondre à la question se distinguent-ils des élèves qui ne la consultent pas ?
- Quel est le pourcentage d'élèves qui ont deviné la réponse à la question ?
- En quoi le temps passé à consulter la page pertinente est-il lié à la performance ?

#### Caractéristiques essentielles de la tâche

Cet exercice est le premier de l'unité. Il oriente explicitement les élèves vers la page « Odorat : description » (P02) dont ils doivent identifier l'idée principale du texte. Cette question n'impose que peu de navigation. La page d'accueil représente une liste de six résultats générés par la recherche du terme « odorat ». Les élèves doivent cliquer sur un lien dans la liste (le premier de la liste). Pour ce faire, ils doivent établir une concordance littérale entre la formulation de la question et l'un des résultats de la recherche. Ils doivent ensuite lire le texte de la page qui s'ouvre sous un nouvel onglet, ce qui leur demande de faire défiler tout le texte. Les liens vers d'autres pages qui sont intégrés dans les résultats de la recherche permettent d'ouvrir quatre autres pages sous d'autres onglets : la page « Recherche mondiale » (P01) ainsi que les pages « Odorat : description », « L'alimentation à la une » et « Psycho-Infos ». Les liens intégrés dans les autres résultats ouvrent des pages où figurent la mention « Pas d'informations disponibles sur cette page » et où se trouve un lien qui permet de revenir à la page de résultats.

Le texte contenant les informations requises est de longueur moyenne (plus de 230 mots), est assez dense et contient des termes d'usage courant dans le domaine de la vulgarisation scientifique. Les élèves doivent généralement passer un certain temps sur cette page ; ceux qui ne la consultent que très brièvement sont moins susceptibles de répondre correctement à la question. Cette tâche est relativement difficile (572 point sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique) : 42.4 % seulement des élèves y ont obtenu un crédit (voir le tableau VI.3.21). La difficulté de cet item réside très vraisemblablement dans le fait qu'il faut lire le texte attentivement pour écarter des distracteurs puissants (voir le chapitre 2, « Exemples d'unités de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009), plutôt que dans la navigation.

#### Pages impératives

- P01 : Résultats « Recherche Mondiale »
- P02 : Odorat : description

#### Navigation vers la page pertinente

Quel que soit leur résultat à cet item, les élèves qui ont consulté la page P02 affichent en compréhension de l'écrit électronique un score nettement plus élevé que les élèves qui ne l'ont pas consultée (voir le tableau VI.3.22). Par ailleurs, la quasi-totalité des élèves qui ont consulté cette page ont répondu à la question : 0.8 % seulement de ces élèves n'ont pas fourni de réponse.





### Réponse devinée

Les élèves qui n'ont pas consulté la page P02 n'avaient d'autre choix que de deviner la réponse. Dans l'ensemble, 18.6 % des élèves ont deviné la réponse (voir le tableau VI.3.22). Il n'est pas possible de recueillir ce type d'information dans des épreuves papier-crayon. La fiabilité de l'évaluation serait compromise si un pourcentage élevé d'élèves avaient deviné la réponse correcte, mais rares sont ceux qui l'ont fait (moins de 5 % des élèves). Parmi les élèves qui ont obtenu un crédit, de fortes différences de performance en compréhension de l'écrit électronique s'observent entre ceux qui ont consulté la page P02 (552 points) et ceux qui ne l'ont pas consultée (456 points). Quel que soit leur score en compréhension de l'écrit électronique, les élèves qui ont consulté la page impérative affichent un score plus élevé que les élèves qui ne l'ont pas consultée. Parmi les élèves qui ont obtenu un crédit, les filles (39.8 %) ont davantage consulté cette page que les garçons (34.3 %) au lieu de deviner la réponse. Les tendances sont similaires parmi les élèves qui ont essayé de répondre à la question, mais qui n'ont pas obtenu de crédit. Ces observations rappellent une nouvelle fois à quel point il est important d'apprendre à chercher les informations pertinentes.

### Durée de la consultation de la page pertinente

Les élèves qui ont répondu correctement à la question ont consulté nettement plus longtemps la page P02 (12 ou 13 secondes de plus en moyenne) que les élèves qui n'y ont pas répondu correctement (voir le tableau VI.3.22). La durée de la consultation de cette page est légèrement plus longue chez les filles que chez les garçons. Les rares élèves (moins de 1 %) qui ont consulté la page P02, mais qui n'ont pas répondu à la question, ont passé nettement moins de temps sur cette page.

Les lecteurs performants tendent à consacrer suffisamment de temps à consulter la page pertinente pour localiser et lire les informations essentielles.

### Exploration

Cette tâche n'invite pas autant à l'exploration que d'autres tâches. Elle débute par une liste de résultats de recherche, mais la question oriente explicitement les élèves vers une page spécifique.

Le tableau VI.3.23 compare le nombre de pages consultées, le score en compréhension de l'écrit électronique et la durée de la consultation de la page P02 entre les filles et les garçons qui ont obtenu un crédit à cette question. Les élèves dont le score moyen est le plus élevé sont ceux qui n'ont consulté que deux pages : la page d'accueil et (dans la grande majorité des cas) la page pertinente (P02). Parmi les élèves qui ont obtenu un crédit, ceux qui n'ont consulté que la page impérative indiquée dans les consignes de la question sont des lecteurs plus performants que ceux qui ont consulté d'autres pages. Ce groupe représente un tiers des élèves, mais les filles (35.7 %) ont été plus nombreuses que les garçons (29.1 %) à emprunter cet itinéraire direct. Le groupe des élèves les moins performants est constitué des élèves qui n'ont pas consulté la page P02, mais qui ont deviné la réponse correcte.

Les élèves qui ont consulté entre quatre et sept pages affichent un score plus élevé que ceux qui n'en ont consulté que trois et que ceux qui en ont consulté huit ou davantage. Ce constat donne à penser que de nombreux lecteurs performants prennent délibérément la décision d'explorer le matériel disponible, mais seulement jusqu'à un certain point. Cette tâche fournit d'autres éléments pour identifier le comportement des lecteurs plus performants : afficher une seule page supplémentaire ne suffit pas aux lecteurs performants, parmi ceux qui décident d'explorer les pages disponibles, pour être sûrs qu'ils se font une idée assez précise des informations disponibles ; toutefois, ils prennent garde à limiter leur exploration et à ne pas perdre de temps à consulter un grand nombre de pages. Ce constat corrobore la thèse selon laquelle la consultation de nombreuses pages est inutile, comme l'indique l'effet non linéaire qui s'observe dans l'ensemble des épreuves.

De plus, les élèves doivent passer le temps qu'il faut sur la page où figurent les informations pertinentes, en l'occurrence dans un texte relativement long et plutôt complexe à lire, au lieu de cliquer sur d'autres pages pour tenter de trouver des informations utiles. Les lecteurs plus performants agissent de façon stratégique et consultent suffisamment longtemps la page P02 : 80 secondes, voire un peu plus, dans la plupart des groupes de garçons et de filles. Par contraste, les élèves qui ont consulté trois pages sont aussi ceux qui ont passé moins de temps sur cette page que tout autre groupe (68 secondes, en moyenne, tant chez les filles que chez les garçons), ce qui se reflète dans leur score moyen (peu élevé) en compréhension de l'écrit.



### Lecture efficace

La plupart des élèves n'ont consulté que la page P02, signe qu'ils n'ont ressenti ni la nécessité, ni l'envie d'explorer les informations disponibles sur d'autres pages qui avaient toutes les chances de n'être pas pertinentes pour la tâche. Le comportement des élèves est semble-t-il influencé par la nature de la tâche, qui est très balisée et qui fournit des instructions explicites de navigation.

Parmi les élèves qui ont obtenu un crédit, les consultations supplémentaires de la page P02 sont associées à un niveau de performance nettement inférieur chez les filles (voir le tableau VI.3.24). Chez les garçons, les écarts de performance sont ténus entre ceux qui ont consulté la page P02 à une seule reprise et ceux qui l'ont consultée à deux reprises. La diminution du score est plus marquée chez les élèves qui ont consulté cette page à plus de deux reprises. Il y a lieu de ne pas tirer de conclusions hâtives de ce constat, car rares sont les élèves qui ont consulté la page P02 à plusieurs reprises.

Parmi les élèves qui n'ont pas obtenu de crédit, ceux qui ont consulté la page P02 à plus d'une reprise sont relativement peu nombreux. Les garçons qui l'ont consultée à deux reprises affichent un score plus élevé que ceux qui ne l'ont consultée qu'à une seule reprise ou qui l'ont consultée à plus de deux reprises. Ce constat suggère que ces élèves se sont engagés dans l'exercice, comme le montrent leurs nombreuses étapes de navigation, mais qu'ils n'ont pas réussi à mener la tâche à bien. Chez les filles, l'augmentation du nombre de consultations de cette page se traduit par une diminution du score en compréhension de l'écrit. Il est possible que les élèves qui ont consulté la page pertinente à de nombreuses reprises aient estimé que le processus de traitement de l'information était trop difficile et aient fini par se résoudre à deviner la réponse.

### SYNTHÈSE

- Le fait de naviguer vers la page pertinente suggère plus un lecteur performant que le fait de deviner la réponse sans tenir compte du matériel critique. Cela n'a rien de surprenant en l'espèce, mais cette analyse démontre le bien-fondé de cette thèse.
- Les élèves qui localisent et lisent le matériel disponible, même s'ils ne le lisent pas attentivement, tendent à des lecteurs plus performants que ceux qui ne consultent pas la page impérative.
- Les lecteurs plus performants passent beaucoup de temps à traiter l'information figurant sur la page impérative et ne perdent pas beaucoup de temps à suivre des liens vers des pages non pertinentes ou à reconsulter la page impérative. Il est possible que les filles soient légèrement plus susceptibles que les garçons de figurer dans le groupe des « chercheurs d'informations » (Lawless et Kulikowich, 1996).
- Si la tâche est balisée, le fait de se concentrer sur la page pertinente et de passer suffisamment de temps à lire attentivement les informations qui y sont fournies au lieu d'explorer le matériel disponible est caractéristique des lecteurs plus performants. Plus les lecteurs sont performants, plus ils sont susceptibles de consulter attentivement la page pertinente à une seule reprise, et non de se livrer à de multiples consultations entrecoupées d'autres explorations.

### ODORAT – EXERCICE 3

On parle de l'odeur du citron aux pages « L'alimentation à la une » et « Psycho-Infos ». Lequel des énoncés suivants résume les conclusions des deux études à propos de l'odeur du citron ?

#### Questions soulevées par cette tâche

Cette tâche permet de déterminer en quoi la capacité des élèves à localiser les pages impératives est liée à leur performance.

- Quel est le pourcentage d'élèves qui ont consulté les deux pages impératives (P03 et P07) ?
- En quoi les élèves qui n'ont consulté que les pages pertinentes se distinguent-ils des autres élèves ?
- Des éléments montrent-ils que consulter d'autres pages est un signe de performance élevée ou peu élevée ?
- Des éléments montrent-ils que certains élèves naviguent en vain à la recherche des pages impératives ?
- Des éléments montrent-ils que des lecteurs très performants pourraient garder en mémoire des informations essentielles qu'ils ont lues lors de la consultation antérieure d'une des pages impératives, les dispensant ainsi de consulter une nouvelle fois cette page ?

### **Caractéristiques essentielles de la tâche**

Les élèves doivent comparer des informations fournies sur deux pages, la page P03 (« L'alimentation à la une ») et la page 07 (« Psycho-Infos »), pour identifier une conclusion commune aux informations des deux pages. Les textes des pages « L'alimentation à la une » et « Psycho-Infos » sont typiques des contenus des sites populaires de vulgarisation scientifique, y compris la forte présence d'éléments commerciaux. Les élèves sont susceptibles d'avoir affiché et consulté la page P03 lors de la résolution de l'item précédent (exercice 2). Toutefois, comme la référence à l'odeur du citron n'est pas saillante sur cette page, il est peu probable que les élèves se rappellent suffisamment ce détail pour mener cette tâche à bien en toute confiance. Il est donc vraisemblable qu'ils aient à passer les deux textes en revue à la recherche d'informations traitant spécifiquement de l'odeur du citron. Cette tâche (485 points sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique) est plus facile que la première de cette unité (voir le tableau VI.3.25), sans doute parce qu'elle requiert de la part des élèves qu'ils se concentrent sur cette thématique spécifique et vraisemblablement aussi parce qu'ils sont maintenant plus familiarisés avec une partie du matériel.

### **Pages impératives**

- P01 : Résultats « Recherche Mondiale »
- P03 : « L'alimentation à la une »
- P07 : « Psycho-Infos »

### **Consultation de pages impératives**

Les données montrent que lors de cette tâche, la grande majorité des élèves (70.3 %) ont consulté la page P07 vers laquelle ils n'avaient pas encore été orientés et qui n'était pas pertinente pour les tâches précédentes de cette unité (voir le tableau VI.3.26). Une majorité d'élèves, quoique plus réduite (56.9 %), ont consulté la page P03 vers laquelle ils avaient déjà été orientés lors de la question précédente, alors qu'une minorité importante d'élèves (28.1 %) ont consulté la page P02, pertinente pour le premier exercice de l'unité, mais pas pour cette tâche.

Les élèves qui n'ont pas consulté la page P07 ont vraisemblablement deviné la réponse, car il est peu probable qu'ils aient consulté la page P07 lors de l'un des deux exercices précédents de cette unité et qu'ils aient gardé le souvenir précis des informations requises pour répondre à une question dont ils n'avaient pas encore connaissance.

Parmi les élèves qui ont obtenu un crédit, ceux qui ont suivi l'itinéraire indiqué dans la question, c'est-à-dire ceux qui n'ont consulté que les deux pages pertinentes (P03 et P07), affichent en compréhension de l'écrit électronique un score (563 points) nettement plus élevé que le score moyen des élèves qui ont emprunté tous les autres itinéraires (534 points) (voir le tableau VI.3.27). Leur score en compréhension de l'écrit électronique est également nettement supérieur à celui des élèves qui n'ont consulté que la page P07 (526 points) ou que la page P03 (495 points). Il n'est pas surprenant de constater que les élèves qui n'ont consulté ni la page P03, ni la page P07 et qui ont dès lors deviné la réponse, accusent un score moyen nettement inférieur en compréhension de l'écrit électronique (439 points). Le score moyen est du même ordre en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier dans les groupes d'élèves qui ont adopté ces comportements de navigation. Dans les résultats, aucun élément ne permet de conclure que les lecteurs performants se sont fiés à leur mémoire et ont retenu les informations qu'ils avaient eues sous les yeux durant les exercices précédents de cette unité : parmi les élèves qui ont obtenu un crédit, ce sont les élèves qui ont consulté les deux pages pertinentes (P03 et P07) qui affichent les scores les plus élevés en compréhension de l'écrit.

Parmi les élèves dont la réponse n'est pas correcte, les plus nombreux (10.5 %) sont ceux soit qui ont (le plus vraisemblablement) deviné la réponse, soit qui ont gardé en mémoire les informations qu'ils ont eues sous les yeux lors des questions précédentes, ce qui est peu probable sachant qu'ils n'auraient consulté que la page P07 dans le cadre d'une exploration sans pertinence pour ces questions. Le fait est qu'ils n'ont cliqué sur aucun lien et qu'ils n'ont consulté que l'une des deux pages impératives lors de cet exercice. Ces observations donnent à penser que ces élèves n'ont pas vraiment fait d'efforts pour répondre à la question ; ce sont des « utilisateurs apathiques » selon la classification de Lawless et Kulikowich (1996). Un pourcentage légèrement inférieur d'élèves (8 %) ont consulté la page P07, mais pas la page P03.



Il ressort clairement du tableau VI.3.27 qu'il existe une relation entre le niveau de compétence des élèves et l'ampleur de la navigation à laquelle ils se livrent, quel que soit le crédit obtenu. Les élèves plus performants tendent à consulter les deux pages pertinentes. Viennent ensuite les élèves qui n'ont consulté que la page P07, qu'il était inutile de consulter lors des exercices précédents de cette unité, puis les élèves qui ont consulté la page P03, mais pas la page P07. Au bas du classement figurent les élèves qui ne sont pas allés au-delà de la page d'accueil de l'exercice, où figure la liste de résultats de la recherche.

## SYNTHÈSE

- La majorité des élèves ont consulté les pages impératives, mais un nombre significatif d'entre eux ne l'ont pas fait, ce qui les a obligés à deviner la réponse. Parmi les élèves qui ont deviné la réponse, rares sont ceux qui ont obtenu un crédit.
- Les élèves qui ont limité leur navigation aux deux seules pages contenant les informations requises tendent à afficher un score plus élevé en compréhension de l'écrit.
- Une minorité significative d'élèves ont consulté une page pertinente pour une question précédente de l'unité, mais pas pour cette question.
- De toute évidence, un nombre significatif d'élèves ne sont pas capables de naviguer à bon escient dans ce type de tâche, où la navigation est balisée et limitée.

## ■ RECHERCHE D'EMPLOI

### RECHERCHE D'EMPLOI – EXERCICE 2

Vous avez décidé de poser votre candidature au poste proposé par la Buvette Jus de Fruits. Cliquez sur le lien pour afficher les détails de cette offre. Lisez les conditions de l'offre d'emploi de la Buvette Jus de Fruits, puis cliquez sur le bouton « Répondre » en dessous des détails de l'offre d'emploi pour afficher la page « Mon CV ». Remplissez la section « Mes compétences et mon expérience » dans la page « Mon CV » : sélectionnez dans la liste déroulante quatre expériences en rapport avec les conditions de l'offre d'emploi de la Buvette Jus de Fruits.

### Questions soulevées par cette tâche

Cette tâche permet de déterminer en quoi le nombre de consultations de pages pertinentes est corrélé à la performance.

- Le fait de consulter une seule fois la page contenant les informations pertinentes (l'offre d'emploi, P03) signale-t-il des lecteurs performants ? Ou les consultations multiples sont-elles plus susceptibles de désigner les lecteurs performants ?
- Y a-t-il un itinéraire efficace communément emprunté par les lecteurs plus performants ?
- Les pages non pertinentes finissent-elles par distraire des élèves ? Qu'est-ce cela nous apprend sur leur profil de performance en compréhension de l'écrit ?
- Quel comportement les lecteurs moins performants ont-ils adopté dans cette tâche ?

### Caractéristiques essentielles de la tâche

Cette question est un exemple de tâche impliquant plusieurs étapes de navigation explicitement décrites dans les consignes. Les élèves doivent localiser et exploiter les informations figurant sur une page web pour prendre quatre décisions sur une autre page, en l'occurrence sélectionner des options dans des menus déroulants. Il est donc vraisemblable que de nombreux élèves auront besoin d'aller et venir entre ces deux pages, mais de multiples itinéraires sont possibles.

Les consignes de la tâche indiquent explicitement aux élèves les pages à consulter et sont fournies dans le but d'éviter aux élèves de se perdre. Cette tâche compte deux pages impératives : la page P03 (l'offre d'emploi de la Buvette Jus de Fruits) et la page P13 (« Mes compétences et mon expérience », avec les menus déroulants).

Les élèves sont invités à consulter en premier lieu la page P03 pour prendre connaissance des conditions de l'offre d'emploi, pour qu'ils puissent choisir les options dans les menus déroulants en toute connaissance de cause.

Dans l'exercice 2 de l'unité *RECHERCHE D'EMPLOI*, quelque 30 % des élèves ont obtenu le crédit complet (auquel cas la question vaut 624 points sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique), et 40 %, un crédit partiel (462 points sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique) ; 30 % n'ont pas obtenu de crédit, autant à peu de choses près parce qu'ils ont fourni une réponse incorrecte que parce qu'ils n'ont pas fourni de réponse (voir le tableau VI.3.28).

### **Pages impératives**

- P02 : Recherche d'emploi : Offre sélectionnée
- P03 : Offre d'emploi de la Buvette Jus de Fruits
- P13 : Mon CV

Outre les pages impératives P02, P03 et P13, une autre page est très pertinente, mais pas impérative à strictement parler, dans la mesure où les élèves sont déjà vraisemblablement familiarisés avec le terme et le concept de « CV ».

- P04 : Qu'est-ce qu'un CV ?

### **Comparaison entre la compréhension de l'écrit électronique et la compréhension de l'écrit sur papier**

Les élèves qui ont obtenu un crédit complet à cet item affichent un score plus élevé (de 17 points environ) en compréhension de l'écrit électronique (570 points) qu'en compréhension de l'écrit sur papier (553 points) (voir le tableau VI.3.29). L'écart entre le score en compréhension de l'écrit électronique (506 points) et le score en compréhension de l'écrit sur papier (508 points) n'est pas significatif chez les élèves qui ont obtenu un crédit partiel. Les élèves qui n'ont pas obtenu de crédit tendent à obtenir un score plus élevé (de 20 points environ) en compréhension de l'écrit sur papier qu'en compréhension de l'écrit électronique. Quant aux élèves qui n'ont pas tenté de répondre à la question, l'écart est encore plus important (plus de 40 points) entre leur score en compréhension de l'écrit électronique (363 points) et leur score en compréhension de l'écrit sur papier (409 points). Les tendances sont similaires chez les garçons et les filles.

Dans cette tâche, les élèves doivent localiser deux pages différentes et comparer les informations qui s'y trouvent. Comme ils ont vraisemblablement dû aller et venir entre ces deux pages à plus d'une reprise, la navigation requise peut être considérée comme plutôt exigeante. Cette tâche est assez représentative d'activités courantes de la vie quotidienne dans l'environnement numérique, qui passent par des consultations multiples de pages multiples. Les résultats de cet item suggèrent que ces exigences de navigation permettent aux lecteurs performants de mieux s'en sortir (en d'autres termes, lorsque les exigences de navigation sont relativement élevées, les élèves qui parviennent à y satisfaire tendent à afficher un score plus élevé en compréhension de l'écrit électronique), mais qu'elles ajoutent à la difficulté de la tâche pour les lecteurs moins performants (en d'autres termes, leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit sur papier ne les aide pas nécessairement à atteindre un niveau équivalent de compétence en compréhension de l'écrit électronique).

### **Lecture efficace**

Les élèves peuvent lire la page P03 une seule fois ou aller et venir entre les pages P03 et P013 à un certain nombre de reprises. De nombreux élèves (42.7 %) ont suivi l'itinéraire direct, comme les consignes les y invitaient dans la tâche (voir le tableau VI.3.30). Parmi ces élèves, 13 % ont obtenu le crédit complet et près de 20 %, un crédit partiel ; près de 10 % n'ont pas obtenu de crédit ou n'ont pas fourni de réponse. Les filles (44.8 %) sont plus nombreuses que les garçons (40.7 %) à avoir suivi strictement cet itinéraire.

Toutefois, les 13 % d'élèves qui ont reçu le crédit complet après avoir suivi ce parcours ne sont pas les lecteurs les plus performants. En effet, le score en compréhension de l'écrit électronique des élèves qui ont emprunté cet itinéraire et qui n'ont consulté aucune autre page n'est pas supérieur, et est même légèrement inférieur (564 points) à la moyenne (570 points) – un écart qui n'est toutefois pas significatif. Un écart similaire s'observe entre le score des élèves qui ont obtenu un crédit partiel et le score moyen en compréhension de l'écrit électronique.

Les élèves qui n'ont consulté que les pages impératives, soit la page d'accueil (P02), l'offre d'emploi (P03) et la page « Mon CV » où sélectionner les options dans les menus déroulants (P13), mais qui ont consulté à plus d'une reprise l'offre d'emploi (P03), affichent un score supérieur en compréhension de l'écrit électronique (c'est-à-dire tous items





de compréhension de l'écrit électronique confondus), quel que soit le résultat qu'ils ont obtenu à cet item, à celui des autres élèves (voir le tableau VI.3.30).

Aucun élément ne vient étayer la thèse selon laquelle les élèves qui ont retenu ce qu'ils ont lu à une seule reprise sont des lecteurs plus performants que ceux qui se réfèrent aux pages pertinentes autant que nécessaire pour procéder aux nombreuses comparaisons demandées. Il semble que les lecteurs plus performants tendent à faire plus d'une consultation et ne se fient pas à leur mémoire après une seule lecture. Il ressort des données de navigation que parmi les élèves qui ont obtenu le crédit complet, plus les élèves affichent un score élevé en compréhension de l'écrit, plus ils ont eu tendance à aller et venir entre l'offre d'emploi et la page où sélectionner les expériences pertinentes dans leur CV. Comme le montre le tableau VI.3.31, ce sont les filles dont le score moyen est le plus élevé qui ont consulté la page P03 à au moins quatre reprises (2.5 % des filles ; score moyen égal à 598 points). Chez les garçons, les plus performants sont ceux qui ont consulté la page P03 à au moins quatre reprises (6.8 % des garçons, scores moyens compris entre 580 et 588 points). Ce nombre de consultations est logique, sachant que les élèves avaient à sélectionner une option dans quatre menus déroulants. Cette tâche demande aux élèves de faire des comparaisons explicites entre des conditions énoncées dans un texte et des qualifications et expériences exposées dans un autre. Comme ce type de tâche se prête à une vérification attentive, il n'est pas surprenant de constater que le fait de consulter à plusieurs reprises les pages pertinentes est caractéristique des lecteurs plus performants.

Ces observations confirment la thèse selon laquelle la reconsultation délibérée de pages peut être une bonne stratégie de navigation dans certaines tâches, comme nous l'avons déjà indiqué dans la section « Indicateurs utilisés pour décrire la navigation ». Dans ce cas, les reconsultations peuvent être utiles, car il n'est pas possible de mémoriser en une seule fois toutes les informations requises qui se trouvent sur une page. Si la reconsultation de pages est souvent considérée comme un signe de désorientation, en corrélation négative avec la compréhension, certains exemples montrent qu'il est parfois utile d'en passer par là. Ce constat indique également qu'il y a lieu de tenir compte des exigences des tâches lors de l'analyse des reconsultations à titre d'indicateur de navigation dans plusieurs tâches.

### **Lecture minimale**

Il est possible de parvenir à la page P13 sans consulter l'offre d'emploi de la Buvette Jus de Fruits (P03) : il suffit d'ignorer les consignes de la tâche ainsi que l'hyperlien saillant sur la page « Recherche d'emploi » (« Afficher les détails de l'offre : Barman à la Buvette Jus de Fruits ») et de cliquer sur le lien « Mon CV ». Certains élèves contournent les consignes qu'ils considèrent peut-être comme accessoires et vont directement et rapidement vers la dernière page, où ils doivent répondre à la question. Ces élèves ne se réfèrent pas nécessairement aux pages cruciales, mais accomplissent malgré tout la tâche. Comme ils peuvent passer à côté d'informations cruciales, ils n'obtiennent pas nécessairement le crédit complet. Il est possible également que ces élèves ne cherchent qu'à en finir avec la tâche, sans vérifier s'ils ont trouvé et utilisé (toutes) les informations disponibles.

Le crédit complet peut être octroyé aux élèves qui ont deviné les réponses par déduction, sans se référer à l'offre d'emploi (P03) : 11.2 % seulement des élèves n'ont pas consulté la page P03 (voir le tableau VI.3.32). Les garçons (12.1 %) sont légèrement plus nombreux que les filles (10.3 %) à n'avoir pas consulté cette page. Les 150 élèves (0.7 %) qui ont obtenu le crédit complet sans avoir consulté la page P03 accusent en compréhension de l'écrit un score nettement moins élevé (532 points) que les élèves qui ont consulté l'offre d'emploi (571 points), ce qui donne à penser qu'ils ont en partie deviné les réponses. Des écarts du même ordre s'observent en compréhension de l'écrit entre les élèves selon qu'ils ont ou n'ont pas consulté la page P03 parmi les élèves qui ont obtenu un crédit partiel (509 points, contre 465 points) et parmi les élèves qui n'ont pas obtenu de crédit (434 points, contre 393 points).

### **Navigation inefficace**

Un certain nombre d'élèves ont consulté plusieurs pages, mais n'ont pas trouvé la ou les pages requises pour mener la tâche à bien. Les élèves qui se sont lancés dans une exploration apparemment aléatoire sont susceptibles d'être des lecteurs peu performants, ce que certains éléments viennent confirmer dans les données (voir le tableau VI.3.32). Les élèves peu nombreux (1.5 %) qui n'ont pas répondu à la question ont consulté au moins trois pages différentes sans réussir à trouver la page P03.

Parmi les élèves qui ont répondu à la question, quel que soit le crédit qu'ils ont obtenu, ceux qui ont consulté des pages non pertinentes accusent en compréhension de l'écrit un score moins élevé que les élèves qui n'en ont pas consulté (voir le tableau VI.3.33), ce qui est en adéquation avec des constats faits précédemment dans ce chapitre.





La performance en compréhension de l'écrit ne varie guère entre les élèves qui n'ont consulté qu'une seule page non pertinente et ceux qui en ont consulté plusieurs. La différence semble tenir à la consultation ou non de la moindre page non pertinente : les lecteurs plus performants tendent à ne pas consulter de pages non pertinentes.

Quelques élèves (2.1 %) ont suivi l'itinéraire minimal décrit, sans consulter d'autres pages, mais n'ont pas répondu à la question (voir le tableau VI.3.30) ; leur score s'établit à 380 points en compréhension de l'écrit électronique, un score nettement supérieur au score moyen de tous les élèves qui n'ont pas répondu à la question (363 points). Ces élèves semblent capables de mener à bien la composante de navigation de la tâche (ce qui consiste à localiser les pages pertinentes), mais pas de résumer des informations fournies dans deux pages différentes.

### SYNTHÈSE

Dans l'ensemble, les élèves ont adopté diverses stratégies pour accomplir cette tâche, comme le montre leur comportement :

- Ce sont les élèves qui ont consulté à plusieurs reprises l'offre d'emploi de la Buvette Jus de Fruits qui tendent à afficher le score le plus élevé en compréhension de l'écrit électronique.
- Ce sont les élèves qui n'ont pas consulté l'offre d'emploi de la Buvette Jus de fruits qui tendent à afficher le score le moins élevé en compréhension de l'écrit électronique. Les lecteurs plus performants ont localisé et exploité les informations fournies sur cette page.
- Les élèves qui n'ont pas consulté de pages non pertinentes tendent à afficher des scores plus élevés en compréhension de l'écrit que les élèves qui en ont consulté.

Il ressort de ce qui précède que les lecteurs performants sont sélectifs lorsqu'ils choisissent les liens à suivre et qu'ils ne perdent pas de temps à consulter des pages non pertinentes. Cette approche leur permet de réduire le nombre de pages et le volume de texte auxquels ils s'exposent. Ils veillent aussi avec le plus grand soin à consulter et reconsulter les pages où figurent les informations cruciales pour mener la tâche à bien et à vérifier qu'ils ont utilisé ces informations à bon escient. Cette tâche, dans laquelle les élèves doivent sélectionner uniquement les informations les plus pertinentes dans une liste assez longue de possibilités similaires, leur demande d'intégrer avec précision des informations provenant de deux textes. Il n'est donc pas surprenant que les lecteurs plus performants tendent à se rendre compte de la nécessité de vérifier qu'ils ont correctement interprété toutes les exigences de la tâche et à choisir les options les plus adéquates dans le CV.



## CONCLUSIONS

Ce chapitre montre que dans l'environnement électronique, une lecture efficace passe par une navigation efficace et que l'on ne peut attendre des élèves qu'ils transposent simplement dans cet environnement les compétences qu'ils ont acquises en compréhension de l'écrit sur papier. Pour naviguer à bon escient, les élèves doivent établir des itinéraires vers les pages pertinentes pour la tâche à mener à bien.

Les tendances générales qui se dégagent des études de cas indiquent que les lecteurs plus performants tendent à choisir des stratégies adaptées aux exigences de chaque tâche. Si la tâche ne demande pas de navigation (voir l'exercice 1 de l'unité *JEVERAIDER*), les lecteurs plus performants tendent à ne pas se laisser distraire par des pages non pertinentes. En revanche, si la tâche leur demande de comparer des informations entre différentes pages (voir l'exercice 3 de l'unité *ODORAT*), les élèves plus performants localisent ces pages, puis vont et viennent entre elles autant de fois qu'ils le jugent nécessaire. Lorsque la navigation est complexe (voir l'exercice 4 de l'unité *JEVERAIDER*), les élèves plus performants passent plus de temps à accomplir la tâche et consultent davantage de pages pertinentes qu'ils ne le font dans les tâches plus simples. Les lecteurs plus performants tendent à minimiser la consultation de pages non pertinentes et à localiser les pages impératives sans perdre de temps. Ils surveillent le temps qu'il leur reste pour s'assurer qu'ils seront en mesure de terminer toutes les tâches dans le délai imparti.

Certains éléments montrent que lorsque les élèves découvrent un stimulus (dans le premier exercice d'une unité), quelques-uns parmi les plus performants (les garçons légèrement plus que les filles) commencent par explorer l'espace de navigation qui s'offre à eux (voir l'exercice 1 de l'unité *JEVERAIDER*). Il s'agit d'un comportement peu courant, mais rien n'indique que ceux qui l'adoptent délibérément à titre de stratégie et qui se lancent dans une exploration pour découvrir l'éventail d'informations disponibles voient s'amenuiser leur probabilité d'obtenir de bons résultats. Les lecteurs performants tendent à appliquer des stratégies différentes.

Plusieurs éléments confirment que l'exploration minimale – par opposition avec l'exploration réfléchie et délibérée –, qui consiste, par exemple, à ouvrir une autre page sans chercher à s'en servir, est une stratégie inefficace de lecture dans l'environnement électronique (voir l'exercice 1 de l'unité *JEVERAIDER* et l'exercice 2 de l'unité *RECHERCHE D'EMPLOIS*). La navigation doit être soigneusement dirigée. Les élèves qui consultent à de nombreuses reprises des pages non pertinentes tendent à être des lecteurs moins performants, à l'instar des élèves qui ne réussissent pas à localiser les pages impératives. Certains éléments donnent à penser que les lecteurs performants sont ceux qui commencent les tâches par un parcours efficace de navigation (voir l'exercice 4 de l'unité *JEVERAIDER*).

Les épreuves de compréhension de l'écrit électronique présentent des options extrêmement limitées de navigation – sans comparaison avec le nombre presque infini de possibilités de navigation qui s'offrent aux lecteurs qui utilisent Internet, que ce soit à des fins personnelles, éducatives ou professionnelles (voir la description de l'exercice 4 de l'unité *JEVERAIDER*). Toutefois, les analyses montrent clairement que les épreuves de compréhension de l'écrit électronique contiennent suffisamment de difficultés de navigation et de traitement de l'information pour évaluer et décrire le profil de compétence des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit électronique dans les 19 pays participants. En effet, prises ensemble, les tâches permettent aux analystes d'établir sans équivoque une distinction entre les élèves à tous les niveaux de compétence.

Bien que les exigences de navigation soient modestes dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, de nombreux élèves peinent à y satisfaire. Des nombres significatifs d'élèves ne réussissent pas à localiser les pages cruciales, même lorsque des consignes explicites de navigation leur sont fournies. Dans ce contexte, les enseignants et les décideurs politiques ne doivent pas partir du principe que les élèves sont capables de naviguer à bon escient et avec méthode dans le vaste éventail de possibilités que l'Internet leur offre. Les épreuves de compréhension de l'écrit électronique démontrent, éléments à l'appui, que les adolescents d'aujourd'hui, les « natifs du numérique », ne savent pas nécessairement comment évoluer efficacement dans l'environnement électronique, contrairement à ce que certains prétendent parfois. « Lâcher » les élèves dans cet environnement, sans consigne claire, c'est augmenter le risque de les voir perdre leur temps, de faire naître chez eux un sentiment de frustration et de les amener à renoncer à s'engager dans la lecture de façon productive.

Il faut encourager les élèves à définir l'objet de la tâche de lecture avant de se lancer dans la navigation. Les élèves doivent avoir des objectifs clairs. Il faut les encourager à clarifier ces objectifs avant de commencer à naviguer et

les exercer à évaluer et sélectionner les liens qu'ils choisissent de suivre et les contenus auxquels ces liens leur donneront accès. Les élèves doivent apprendre à reconnaître et exploiter toute forme d'indication susceptible de les aider à localiser des pages pertinentes ou critiques. Ils doivent savoir, avant de se lancer dans la navigation, pourquoi ils lisent et quelles informations ils recherchent, pour qu'ils courent moins le risque de s'égarer ou de perdre du temps à consulter des pages non pertinentes. Pour utiliser efficacement les instruments et fonctions de navigation, les lecteurs doivent aiguïser leur sens du discernement et leurs facultés de raisonnement critique. Une fois qu'ils ont localisé les pages pertinentes, ils doivent s'assurer qu'ils y passent suffisamment de temps pour y traiter les informations critiques. Lorsqu'ils doivent comparer des informations entre plusieurs pages, il faut les amener à comprendre que consulter une seule fois chaque page ne suffit pas. Il convient de les inciter à éviter toute navigation sans but précis – ouvrir de nombreuses pages dans l'espoir de trouver des informations utiles sur l'une d'entre elles. Comme les textes électroniques ne sont pas limités en taille et en portée comme le sont les textes sur papier, il faut aider les élèves à évaluer le temps nécessaire pour accomplir une tâche et l'ampleur de la navigation requise. Internet est un espace presque infini : les élèves ont besoin de stratégies pour fonder leurs choix de navigation pour l'utiliser à bon escient.

### Notes

1. En raison d'un problème technique, les données relatives au nombre de consultations de pages n'ont pu être recueillies avec précision dans tous les cas. Des imprécisions mineures sont dès lors à déplorer dans quelques-uns des chiffres fournis à propos du nombre de consultations de pages et du nombre de consultations de pages pertinentes, mais elles n'ont pas d'impact sur les tendances générales qui se dégagent des résultats présentés ici. C'est ce qui explique également que les chiffres ne soient pas parfaitement identiques entre les données agrégées et les études de cas proposées dans ce chapitre.

2. Dans les cas où la répartition est fortement inclinée à droite, une transformation logarithmique peut être appliquée aux données pour normaliser la répartition avant l'utilisation des données dans des analyses statistiques, des régressions par exemple. Comme l'asymétrie est modérée dans le cas présent, cette opération n'a pas été réalisée. Dans les modèles de régression présentés dans la section suivante toutefois, la répartition des résidus est normale (voir, par exemple, Cohen *et al.*, 2003).

3. Que l'ampleur de l'effet ( $f^2$ ) soit dans une certaine mesure aberrante en Corée s'explique en partie par le pourcentage relativement faible de la variance expliquée par la compréhension de l'écrit sur papier et la navigation. L'ampleur de l'effet d'une variable prédictive s'énonce comme suit :

$$f^2 = \frac{\Delta R_A^2}{1 - R_{Tot}^2}$$

où  $\Delta R_A^2$  est la variance imputable exclusivement à la variable prédictive A et  $R_{tot}^2$  est la variance totale expliquée par le modèle. L'ampleur de l'effet  $f^2$  augmente non seulement sous l'impact de l'augmentation de  $\Delta R_A^2$ , mais également sous l'impact de l'augmentation de  $R_{tot}^2$ .

4. Les pages des unités sont toutes identifiées par la lettre P suivie de deux chiffres (P01, etc.).



## 4

# Les relations entre la performance en compréhension de l'écrit électronique des élèves, leur milieu, leur degré d'engagement dans la lecture et leurs stratégies d'apprentissage

Ce chapitre montre dans quelle mesure la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier et en compréhension de l'écrit électronique est associée à certaines variables, dont le niveau de formation et le statut professionnel de leurs parents, leur milieu socio-économique, leur ascendance autochtone ou allochtone, leur degré d'engagement dans la lecture et leur connaissance de stratégies efficaces d'apprentissage.

Ce chapitre analyse la relation entre la performance en compréhension de l'écrit sur papier et en compréhension de l'écrit électronique et un certain nombre de variables. Dans la première partie, il étudie des variables contextuelles spécifiques aux élèves, notamment le niveau de formation et le statut professionnel de leurs parents, leur statut économique, social et culturel, et leur ascendance autochtone ou allochtone. Dans la deuxième partie, il analyse l'engagement des élèves dans la lecture et leur connaissance de stratégies efficaces d'apprentissage. Ce chapitre vise à montrer en quoi ces aspects sont corrélés à la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier et en compréhension de l'écrit électronique.

Un modèle explicatif, basé sur des caractéristiques contextuelles des élèves, est présenté en fin de chapitre. Ce modèle montre l'intensité de la relation entre la performance en compréhension de l'écrit électronique et chacune des variables retenues.

Sauf mention contraire, les pays à l'étude dans ce chapitre sont les 19 pays qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique. Les moyennes de l'OCDE indiquées ici sont celles calculées à l'échelle des 16 pays de l'OCDE qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier et les épreuves de compréhension de l'écrit électronique.

## MILIEU FAMILIAL

Les systèmes d'éducation du monde entier cherchent à encourager les élèves à atteindre le niveau de performance le plus élevé possible et à mettre tous les élèves sur un pied d'égalité. Comme le montre le volume II du présent rapport, le sexe, le milieu socio-économique, l'appartenance ethnique, voire la situation géographique, sont à l'origine d'inégalités. Si le rendement scolaire d'un élève est faiblement corrélé à son milieu familial, c'est le signe d'une répartition équitable de l'offre d'éducation. Ces variables sont décrites de façon plus détaillée à l'annexe A1a.

### Milieu socio-économique

La plupart des établissements accueillent des élèves dont le milieu socio-économique varie ; les enseignants et les parents ont conscience que les interactions entre le milieu familial et le cadre scolaire peuvent améliorer l'apprentissage. Les résultats de l'enquête PISA montrent qu'il existe une relation positive entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit électronique, comme en compréhension de l'écrit sur papier.

Dans l'enquête PISA, l'indicateur du milieu socio-économique des élèves est l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* (SESC). Cet indice intègre plusieurs aspects du milieu familial des élèves, dont le niveau de formation et le statut professionnel de leurs parents et leur patrimoine familial<sup>1</sup>. Cet indice est normalisé de sorte que sa moyenne est égale à 0 et son écart type, à 1, à l'échelle de tous les pays de l'OCDE qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier.

L'analyse de la valeur moyenne de l'indice dans chaque quartile de performance donne des indications sur l'impact du milieu socio-économique (voir le tableau VI.4.1). La valeur de l'indice SESC s'établit à 0.65 chez les élèves au sommet de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique (soit ceux qui se situent au niveau 5 ou au-delà de l'échelle PISA de compétence) – une valeur nettement supérieure à la moyenne (0.06) (voir le tableau VI.4.2) – alors qu'elle s'établit à -0.45 chez les élèves les moins performants (soit ceux qui se situent au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle PISA de compétence) – une valeur nettement inférieure à la moyenne. Cet écart d'indice SESC entre les élèves les plus performants et les élèves les moins performants représente 1.10 point d'indice, en moyenne dans les pays de l'OCDE. Les résultats sont similaires en compréhension de l'écrit sur papier : la valeur de l'indice SESC s'établit à 0.66 chez les élèves les plus performants, mais à -0.43 chez les élèves les moins performants, soit un écart de 1.09 point d'indice. L'écart d'indice le plus important s'observe au Chili, tant en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier : 1.84 point d'indice sépare les élèves les plus performants des élèves les moins performants en compréhension de l'écrit électronique, et l'écart est plus grand encore entre ces deux groupes en compréhension de l'écrit sur papier (1.96 point d'indice). Les écarts d'indice les plus ténus entre les deux groupes d'élèves s'observent dans une économie partenaire, en l'occurrence à Macao (Chine) : 0.61 point d'indice en compréhension de l'écrit électronique et 0.56 point d'indice en compréhension de l'écrit sur papier. Les écarts d'indice entre les élèves les plus performants et les élèves les moins performants tendent à être similaires en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier, tant entre les pays qu'au sein de ceux-ci.



Une autre méthode peut être appliquée pour analyser la relation entre le milieu socio-économique des élèves et leur performance : elle consiste à déterminer s'il y a des différences mesurables de score entre les élèves selon qu'ils sont issus d'un milieu socio-économique favorisé ou défavorisé (c'est-à-dire le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel). Selon la moyenne sur la base des pays de l'OCDE à l'étude, l'écart de score s'établit à 85 points en compréhension de l'écrit électronique et à 89 points en compréhension de l'écrit sur papier (voir le tableau VI.4.2). Dans les deux cas, cet écart représente l'équivalent de plus de deux années d'études (selon les estimations, une année d'études représente l'équivalent de 39 points sur l'échelle PISA de compétence ; voir le tableau A1.2 dans *Résultats de PISA 2009 – Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences* pour une explication de la méthode d'estimation). Les écarts de score les plus tenus entre les élèves selon que leur indice SESC est élevé ou faible s'observent dans une économie partenaire, en l'occurrence à Macao (Chine) : 23 points en compréhension de l'écrit électronique et 25 points en compréhension de l'écrit sur papier. Les écarts les plus importants entre les élèves selon que leur indice SESC est élevé ou faible s'observent en Hongrie : 135 et 118 points d'écart respectivement en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier. Les écarts sont plus faibles entre les élèves favorisés et les élèves défavorisés en compréhension de l'écrit sur papier dans 12 pays sur 19. La Pologne et le Chili échappent à ce constat : les écarts y sont supérieurs de 19 et 18 points respectivement, ce qui suggère que dans ces deux pays, l'impact du milieu socio-économique est plus marqué en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier.

La méthode utilisée ci-dessus pour comparer les scores entre des élèves issus d'un milieu socio-économique différent peut être étendue à d'autres caractéristiques des élèves. La variation de la performance des élèves associée à la variation d'une unité (l'équivalent d'un écart type) de l'indice SESC est connue sous le nom de « gradient socio-économique ». La pente du gradient socio-économique est un indicateur de l'ampleur des inégalités. Les gradients en pente plus forte signalent un impact plus important du milieu socio-économique des élèves sur leur performance, et les gradients en pente plus douce, un impact moins important.

Selon la moyenne calculée sur la base des 16 pays de l'OCDE qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, la pente du gradient représente 38 points, une valeur proche de celle qui s'observe en compréhension de l'écrit sur papier (voir le tableau VI.4.3). Les pays de l'OCDE où la pente est la plus forte en compréhension de l'écrit électronique sont la Hongrie, l'Autriche, la Nouvelle-Zélande, la Pologne, la Belgique et l'Australie. Dans ces pays, la variation d'une unité de l'indice SESC donne lieu à un écart de performance compris entre 54 points (en Hongrie) et 43 points (en Australie) sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique. Les pays où la pente représente moins de 30 points sont le Japon, la Corée, la Norvège et l'Islande et, parmi les économies partenaires, Macao (Chine) et Hong-Kong (Chine).

Selon les résultats des épreuves de compréhension de l'écrit sur papier du cycle PISA 2009, la pente moyenne des 16 pays de l'OCDE qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique représente 40 points. Les pays où la pente est forte en compréhension de l'écrit électronique tendent aussi à être ceux où la pente est la plus forte en compréhension de l'écrit sur papier. En Hongrie, par exemple, la pente représente 54 points en compréhension de l'écrit électronique et 48 points en compréhension de l'écrit sur papier, deux valeurs qui atteignent respectivement 49 et 48 points en Autriche – ces chiffres sont tous significativement supérieurs à la moyenne de l'OCDE. Parallèlement, les pays où la pente est douce en compréhension de l'écrit électronique tendent aussi à afficher la pente la plus douce en compréhension de l'écrit sur papier. Ainsi, dans deux économies partenaires, en l'occurrence à Macao (Chine) et à Hong-Kong (Chine), la pente représente respectivement 11 et 19 points en compréhension de l'écrit électronique, et 12 et 17 points en compréhension de l'écrit sur papier – des chiffres qui sont tous significativement inférieurs à la moyenne de l'OCDE. L'écart le plus important (14 points) entre les gradients de compréhension de l'écrit électronique et de compréhension de l'écrit sur papier s'observe au Japon, où la pente du gradient de compréhension de l'écrit électronique (26 points) est nettement inférieure à celle du gradient de compréhension de l'écrit sur papier (40 points). Au Japon, les résultats de compréhension de l'écrit électronique dénotent donc une plus grande équité que les résultats de compréhension de l'écrit sur papier.

La pente du gradient est un indicateur de l'ampleur de la variation du score associée à la variation d'une unité de l'indice SESC, mais pas de l'intensité de la relation entre les deux variables. Comme l'explique le volume II, l'intensité de la relation est plus visible à la lumière du pourcentage de variance de la performance des élèves qui est imputable à une variable. Un chiffre peu élevé indique que le milieu socio-économique des élèves, par exemple, n'explique qu'une faible partie de la variance de leur performance ; un chiffre élevé indique que le milieu socio-

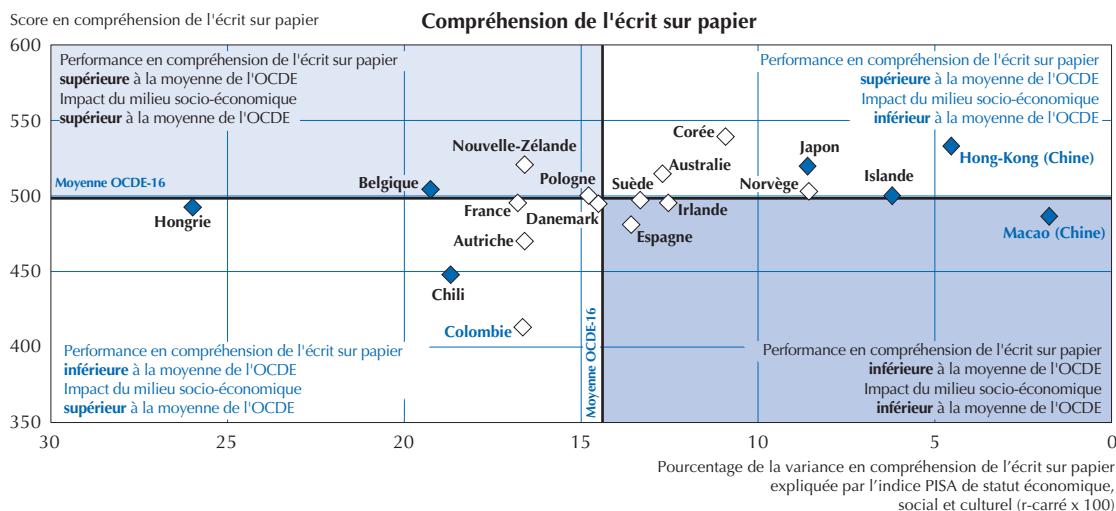
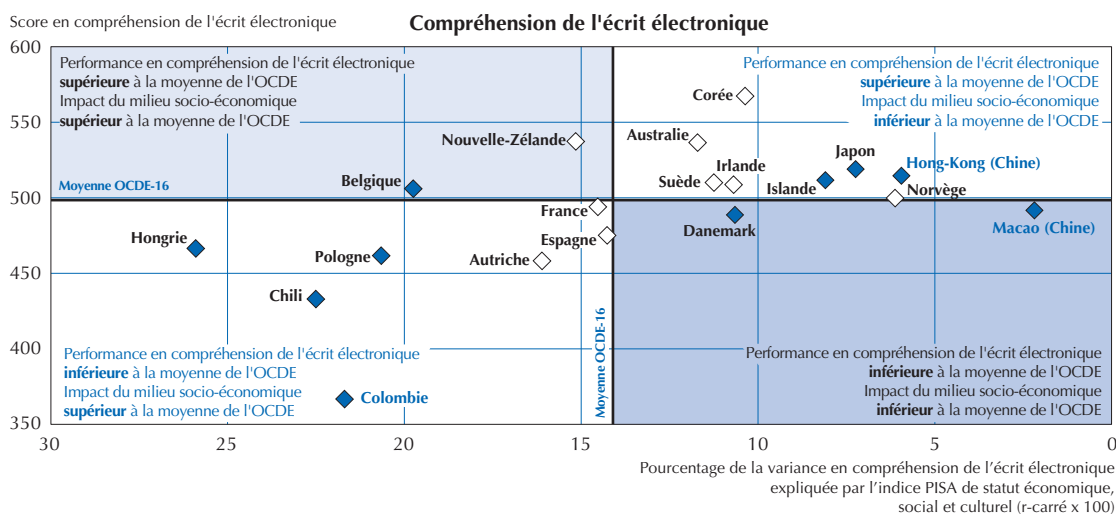


économique des élèves explique une grande partie de la variance de leur performance. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la variation au sein des pays de la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique s'explique à hauteur de 14.1 % par l'indice PISA de statut économique, social et culturel (voir le tableau VI.4.3). En compréhension de l'écrit sur papier, dans les 16 pays de l'OCDE qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, la variance expliquée par le milieu socio-économique représente 14.4 %. En Pologne, la pente et la variance expliquée sont nettement plus importantes en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier, ce qui montre que dans ce pays, le milieu socio-économique a plus d'impact en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier.

■ Figure VI.4.1 ■

### Intensité du gradient socio-économique et performance en compréhension de l'écrit

- ◆ La performance en compréhension de l'écrit électronique **et** l'intensité de la relation entre la performance et le milieu socio-économique sont toutes deux **significativement différentes** de la moyenne de l'OCDE.
- ◇ La performance en compréhension de l'écrit électronique **et/ou** l'intensité de la relation entre la performance et le milieu socio-économique n'est/ne sont **pas significativement différente(s)** de la moyenne de l'OCDE.



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.4.3.

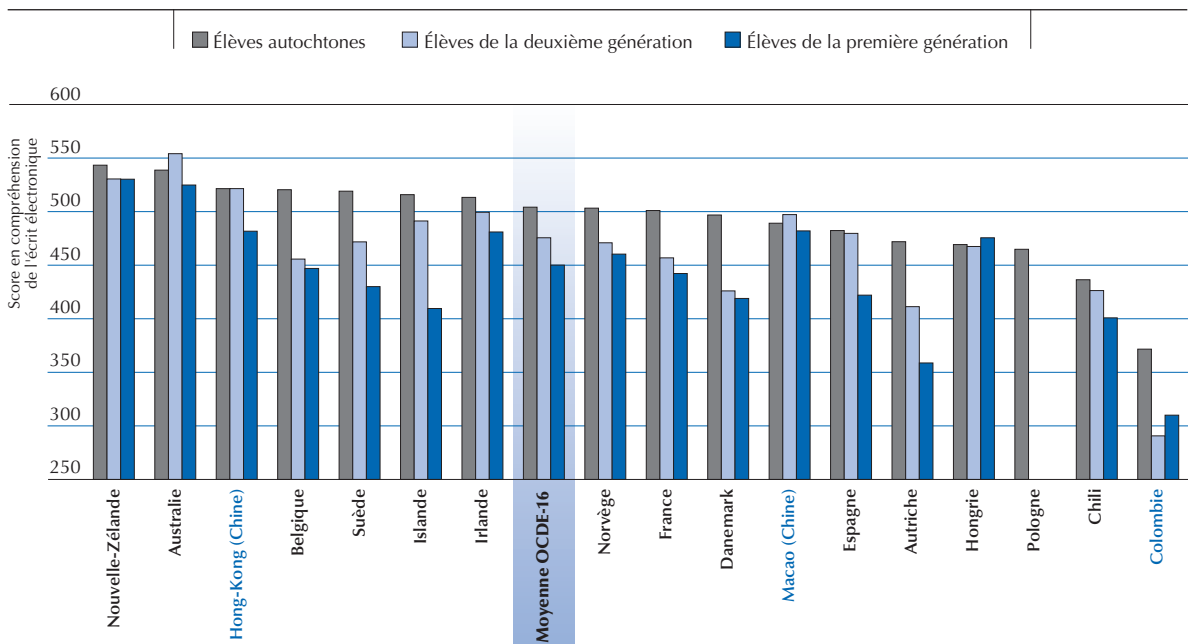
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521790>

Les pays dont la performance est supérieure à la moyenne et dont l'impact du milieu socio-économique est inférieur à la moyenne sont à considérer comme des pays où règne une grande équité. Les pays sont répartis en quatre groupes selon les données du tableau VI.4.3 : *i*) performance élevée/impact faible du milieu socio-économique ; *ii*) performance élevée/impact important du milieu socio-économique ; *iii*) performance peu élevée/impact important du milieu socio-économique ; et *iv*) performance peu élevée/impact faible du milieu socio-économique (voir la figure VI.4.1). Parmi les pays et économies qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, le Japon et l'Islande et, dans les économies partenaires, Hong-Kong (Chine) constituent le groupe des pays « performance élevée/impact faible du milieu socio-économique ». La Belgique est le pays où la performance est élevée et où l'impact du milieu socio-économique est important. La Hongrie, la Pologne et le Chili et, dans les pays partenaires, la Colombie, constituent le groupe « performance peu élevée/impact important du milieu socio-économique ». Les autres pays et économies sont ceux où la performance et/ou l'impact du milieu socio-économique sont proches de la moyenne.

La comparaison des deux graphiques révèle une équité plus variable des résultats en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier. Le milieu socio-économique moyen des pays à l'étude varie fortement. Le tableau VI.4.3 indique le score moyen de chaque pays en compréhension de l'écrit électronique avant et après ajustement en fonction de leur milieu socio-économique moyen. Dans cette analyse qui se base sur une situation hypothétique, le Chili et la Colombie voient leur score moyen ajusté de 22 et 37 points respectivement. Le score du Chili passe de 435 points à 456 points après ajustement, et celui de la Colombie, de 368 à 405 points après ajustement. L'Islande et la Norvège, des pays dont le milieu socio-économique moyen est plus élevé, voient leur score diminuer après ajustement et passer respectivement de 512 à 493 points, et de 500 à 487 points. Ces différences sont similaires à celles qui s'observent en compréhension de l'écrit sur papier : le Chili et la Colombie bénéficient d'un ajustement à la hausse de 19 et 32 points respectivement, tandis que l'Islande et la Norvège accusent un ajustement à la baisse de 18 et 16 points respectivement.


■ Figure VI.4.2 ■

### Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'ascendance autochtone ou allochtone



Les pays sont classés par ordre décroissant du score moyen des élèves autochtones.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.4.4.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521790>

## Ascendance allochtone

Avec l'accroissement de l'immigration et de la mobilité dans le monde, les gouvernements sont souvent appelés à proposer des programmes d'intégration à l'école et dans la communauté au sens large. L'enquête PISA répartit les élèves en trois groupes pour définir leur ascendance autochtone ou allochtone : *i*) les élèves autochtones ; *ii*) les élèves de la deuxième génération ; et *iii*) les élèves de la première génération (voir la description détaillée de ces groupes à l'annexe A1a). Dans l'ensemble, les élèves issus de l'immigration se répartissent entre ceux dits de la première génération et ceux dits de la deuxième génération<sup>2</sup>.

Les résultats montrent que dans les pays de l'OCDE, les élèves autochtones obtiennent des scores plus élevés que les élèves issus de l'immigration : le score moyen s'établit à 504 points chez les élèves autochtones, contre 475 points chez les élèves de la deuxième génération et 450 points chez les élèves de la première génération (voir le tableau VI.4.4). En compréhension de l'écrit sur papier, les scores s'établissent à 504, 474 et 449 points respectivement dans ces trois groupes.

Comme le montre la figure VI.4.2, cette tendance ne se retrouve pas dans tous les pays. En Australie, par exemple, ce sont les élèves de la deuxième génération qui affichent le score le plus élevé (554 points) ; viennent ensuite dans le classement les élèves autochtones (539 points), puis les élèves de la première génération (525 points).

## Langue parlée en famille

En compréhension de l'écrit sur papier, les élèves qui parlent une autre langue que la langue d'évaluation en famille obtiennent en général des scores moins élevés que ceux qui parlent la langue d'évaluation en famille. Selon les résultats du cycle PISA 2009, le score en compréhension de l'écrit sur papier s'établit à 455 points chez les élèves qui parlent une autre langue que la langue d'évaluation en famille, contre 506 points chez ceux qui parlent la langue d'évaluation en famille (voir le tableau VI.4.5). La tendance est la même en compréhension de l'écrit électronique : le score moyen s'établit à 452 points chez les élèves qui parlent une autre langue que la langue d'évaluation en famille, contre 504 points chez ceux qui parlent la langue d'évaluation en famille.

Les écarts de score les plus importants entre la compréhension de l'écrit sur papier et la compréhension de l'écrit électronique s'observent en Norvège, où l'écart entre les élèves selon qu'ils parlent ou non la langue d'évaluation en famille représente 63 points en compréhension de l'écrit sur papier et 40 points en compréhension de l'écrit électronique, et à Hong-Kong (Chine), parmi les économies partenaires, où cet écart représente respectivement 70 et 35 points.

## Variation intra- et inter-établissements de la performance

La figure VI.4.3 indique le pourcentage de variance intra- et inter-établissements de la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier qui peut être imputé à des différences de milieu socio-économique entre les établissements et au sein même de ceux-ci. Les résultats de compréhension de l'écrit électronique sont indiqués à gauche, et ceux de compréhension de l'écrit sur papier, à droite. Les segments gris montrent la variation inter-établissements expliquée par le milieu socio-économique des établissements, les segments bleus, la variation intra-établissement expliquée par le milieu socio-économique des élèves au sein des établissements (voir le tableau VI.4.6).

En moyenne, le milieu socio-économique des établissements explique un pourcentage de la variance de la performance des élèves qui est moins élevé en compréhension de l'écrit électronique (48.4 %) qu'en compréhension de l'écrit sur papier (56.8 %). Par contraste, au sein même des établissements, le milieu socio-économique des élèves explique un pourcentage de la variance de la performance des élèves qui est plus élevé en compréhension de l'écrit électronique (7.4 %) qu'en compréhension de l'écrit sur papier (5.5 %).

## ATTITUDES ET ENGAGEMENT DES ÉLÈVES

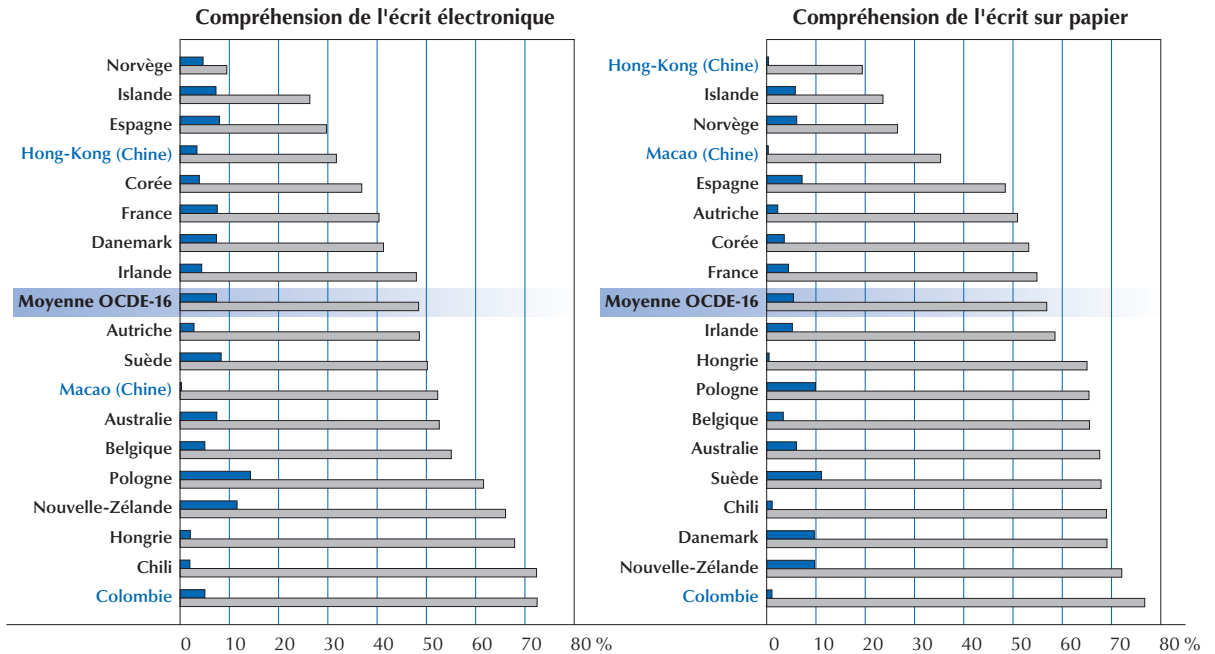
L'engagement dans la lecture et la connaissance de stratégies de lecture ont-ils le même type de relation avec la performance en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier ? Comme le montrent les chapitres 2 et 3, les compétences requises pour mener à bien des tâches de compréhension de



■ Figure VI.4.3 ■

### Variation de la performance en compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier expliquée par les milieux socio-économiques des élèves et des établissements

- Variation intra-établissement de la performance expliquée par le milieu socio-économique des élèves
- Variation inter-établissements de la performance expliquée par le milieu socio-économique des établissements



Les pays sont classés par ordre croissant de la variation inter-établissements de la performance expliquée par le milieu socio-économique des établissements.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.4.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521790>

l'écrit électronique sont à la fois générales – dans le sens où elles s'appliquent aussi en compréhension de l'écrit sur papier – et spécifiques – celles requises pour naviguer dans des textes électroniques. Comme il est à prévoir que l'engagement dans la lecture électronique soit plus fortement corrélé à la performance en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier, les pratiques de lecture en ligne sont étudiées en profondeur ci-dessous.

### L'engagement dans la lecture et la performance en compréhension de l'écrit électronique

Cette section étudie trois aspects différents de la façon dont les élèves s'engagent dans des activités de lecture :

- le plaisir que la lecture procure ou non aux élèves (attitudes positives ou négatives à l'égard de la lecture) ;
- la nature de leurs lectures et la fréquence à laquelle ils les lisent ; et
- la nature de leurs activités de lecture en ligne et la fréquence à laquelle ils s'y livrent.

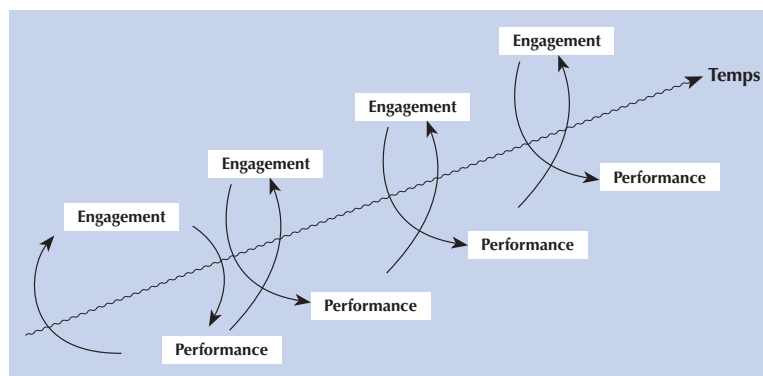
### Encadré VI.4.1 Le cycle de l'engagement dans la lecture, des stratégies de lecture et de la performance en compréhension de l'écrit

Les élèves qui sont très engagés dans des activités de lecture diversifiées et qui connaissent les stratégies les plus efficaces pour lire et comprendre des textes ont obtenu des scores plus élevés aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit. Cependant, il serait abusif d'en déduire qu'il existe une relation causale entre l'engagement dans la lecture, l'adoption de stratégies efficaces de lecture et l'obtention de scores élevés en compréhension de l'écrit. Les résultats de compréhension de l'écrit sur papier présentés dans *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre (Volume III)* et ceux de compréhension de l'écrit électronique présentés dans ce chapitre montrent l'association cumulée qui s'observe entre le degré d'engagement des élèves dans la lecture, leurs stratégies de lecture et leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit.

Qu'entend-on par « association cumulée » ? Des études de pédagogie et de psychologie appliquée suggèrent que les compétences en compréhension de l'écrit se développent progressivement et sont le fruit de l'itération de cycles de développement (pour un examen de la littérature, voir Aunola *et al.*, 2002). Les attitudes à l'égard de la lecture et de l'apprentissage, la motivation à l'idée de lire, l'engagement dans la lecture et le niveau de compétence en compréhension de l'écrit se renforcent mutuellement. Ce renforcement positif se produit à deux niveaux. Le premier reflète le fait que l'avenir dépend du passé. L'engagement antérieur est déterminant pour l'engagement actuel et futur ; le niveau de compétence antérieur en compréhension de l'écrit est également une variable prédictive très probante du niveau de compétence futur en compréhension de l'écrit (Fredericks, Blumenfeld et Paris, 2004 ; Stanovich, 2004). Ces constats donnent à penser que les lectures antérieures des élèves influent sur leurs lectures futures. De même, l'efficacité avec laquelle les élèves utilisent des stratégies d'apprentissage compte parmi les facteurs déterminants de l'efficacité avec laquelle ils appliqueront des stratégies d'apprentissage à l'avenir.

Quant au deuxième niveau, il montre que les associations entre l'engagement, les stratégies de lecture et la performance sont en forme de spirale. S'engager dans la lecture, adopter des stratégies efficaces de lecture et devenir un lecteur compétent est un processus qui se nourrit de lui-même : les élèves qui lisent davantage deviennent de meilleurs lecteurs, et les bons lecteurs qui escomptent de bons résultats en compréhension de l'écrit tendent à lire davantage et à y prendre du plaisir (Nurmi *et al.*, 2003).

Le schéma ci-dessous illustre la façon d'interpréter les associations entre l'engagement des élèves dans la lecture, leurs stratégies de lecture et leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit, dans le contexte de ces deux niveaux de renforcement.



Les éléments qui se dégagent de l'enquête PISA à l'appui des interactions entre l'engagement dans la lecture, l'adoption de stratégies spécifiques de lecture et le niveau de compétence en compréhension de l'écrit donnent à penser que préparer les élèves à bien comprendre l'écrit et les amener à aimer lire et à adopter des stratégies efficaces de lecture est essentiel. Les élèves très engagés dans la lecture et efficaces dans l'apprentissage sont les plus susceptibles de devenir des lecteurs compétents ; or, les lecteurs compétents sont aussi ceux qui sont les plus engagés dans la lecture et qui s'intéressent le plus à la lecture.



### Encadré VI.4.2 **L'association entre l'engagement dans la lecture, la connaissance des stratégies de lecture et la performance en compréhension de l'écrit**

Les résultats présentés dans ce chapitre peuvent servir à répondre à deux grandes questions pertinentes pour l'action publique :

#### 1. **Quelle est l'intensité de l'association entre la performance en compréhension de l'écrit électronique, l'engagement dans la lecture et les stratégies de lecture ?**

- L'un des indicateurs à utiliser pour répondre à cette question est la plage interquartile. La plage interquartile montre l'écart entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de différents indicateurs, tels que le plaisir de la lecture, la diversité des lectures sur papier, les pratiques de lecture en ligne et la connaissance des stratégies de lecture. Cet indicateur peut montrer l'importance de l'écart de score entre les lecteurs enthousiastes et les lecteurs réticents, par exemple.

#### 2. **L'engagement dans la lecture et les stratégies de lecture sont-ils des variables prédictives probantes de la performance ?**

- Le pourcentage de la variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique qui s'explique par leur engagement dans la lecture et leurs stratégies de lecture (soit la « variance expliquée ») aide à répondre à cette question, dans la mesure où il montre la part de la variation observée à imputer à l'engagement dans la lecture et aux stratégies de lecture.
- Si cette valeur est peu élevée, la mesure dans laquelle les élèves s'engagent dans la lecture et connaissent des stratégies de lecture n'est pas un indicateur probant de leur performance en compréhension de l'écrit électronique. Si cette valeur est élevée, la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique peut être associée de manière assez probante à la mesure dans laquelle ils s'engagent dans la lecture et connaissent des stratégies de lecture.

### Encadré VI.4.3 **Interprétation des indices PISA**

- Les indices permettent de comparer les pays qui se situent au-dessus ou au-dessous de la moyenne de l'OCDE<sup>a</sup> pour certaines variables : les indices utilisés pour caractériser l'engagement des élèves dans la lecture (sur papier ou en ligne) et les stratégies de lecture qu'ils connaissent et appliquent sont construits de sorte que la valeur d'indice de l'élève moyen de l'OCDE est égale à 0 et que la valeur d'indice de deux tiers environ de l'effectif d'élèves de l'OCDE se situe entre -1 et 1 (soit un écart type de 1). Par voie de conséquence, les valeurs négatives n'impliquent pas que les élèves ont répondu par la négative aux questions relatives à l'indice, mais qu'ils y ont répondu moins positivement que ne l'a fait, en moyenne, l'effectif d'élèves de l'OCDE. De même, des valeurs positives indiquent que les élèves ont répondu plus favorablement que l'élève moyen de l'OCDE (voir l'annexe A1a pour une description détaillée de la construction des indices).
- La plupart des indicateurs sur l'engagement des élèves dans la lecture sont dérivés des déclarations des élèves. Une certaine marge d'erreur n'est pas à exclure, car il est demandé aux élèves d'évaluer rétrospectivement leur degré d'engagement dans la lecture. Abstraction faite des erreurs de mesure, des différences culturelles dans l'image de soi peuvent influencer sur les résultats nationaux des indices d'engagement dans la lecture et de stratégies d'apprentissage (Bempechat *et al.*, 2002). La littérature est unanime : les biais, liés à la désirabilité sociale, à l'assentiment et au choix de la réponse extrême, sont plus courants dans les pays qui accusent un PIB peu élevé que dans les pays plus riches, car le milieu socio-économique et le niveau d'instruction de la population y sont moins élevés.

....



- Comme lors du premier cycle PISA et comme en compréhension de l'écrit sur papier (voir le volume III, *Apprendre à apprendre*), il existe une forte corrélation positive entre de nombreux indicateurs dérivés des déclarations des élèves au sujet de leur engagement dans la lecture et la performance en compréhension de l'écrit au sein même des pays. Toutefois, ces corrélations sont faibles ou négatives à l'échelle internationale. Ce phénomène peut s'expliquer par les différences de biais dans les pays ou encore par le fait que la variation de la performance à l'échelle nationale est imputable à de nombreux facteurs (autres que l'engagement dans la lecture), qui sont en corrélation négative avec la performance en compréhension de l'écrit, mais en corrélation positive avec l'engagement dans la lecture.
- Le cycle PISA 2009 utilise deux indicateurs qui visent à évaluer dans quelle mesure les élèves sont conscients de l'existence de stratégies qui permettent de comprendre, mémoriser et synthétiser l'information. Ces indicateurs sont exempts des biais liés aux déclarations des élèves, car ils sont dérivés de la mesure dans laquelle les élèves sont d'accord ou non avec des experts en pédagogie au sujet des stratégies les plus efficaces à adopter en fonction du but recherché (voir l'annexe A1a pour une description détaillée de la construction de ces indices). Les analyses présentées dans le volume III, *Apprendre à apprendre*, ainsi que dans ce volume confirment que ces indicateurs sont fortement corrélés à la performance en compréhension de l'écrit sur papier et en compréhension de l'écrit électronique, tant dans les pays qu'au sein même de ceux-ci.
- Le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître) décrit en détail toutes les mesures qui ont été prises à l'occasion du cycle PISA 2009 pour garantir un degré optimal de comparabilité internationale et pour évaluer la validité des comparaisons internationales basées sur les indices présentés dans le rapport<sup>b</sup>.

- a. Comme les indices sont dérivés de la partie commune du questionnaire Élèves, la moyenne de l'OCDE est calculée à l'échelle de tous les pays de l'OCDE qui ont participé au cycle PISA 2009.
- b. Lors du cycle PISA 2009, plusieurs tests ont été réalisés pour déterminer si l'utilisation de paramètres d'items propres aux pays améliorerait la comparabilité internationale des indices. Des études de simulation ont, par exemple, établi que l'utilisation de paramètres d'items propres aux pays dans des modèles de régression n'améliorerait pas la comparabilité internationale des indices. Durant la procédure d'estimation, un indice de fonctionnement différentiel des items (*differential item functioning*, DIF) entre les pays a été élaboré pour évaluer le DIF de chaque item entre les pays. Une fois identifié, l'impact du DIF peut en effet être neutralisé par l'utilisation de paramètres d'items propres aux pays. Toutefois, des études de simulation ont montré que l'utilisation de paramètres propres aux pays dans les items concernés avait un impact négligeable sur les coefficients de régression dans les modèles à deux niveaux (l'effectif d'élèves au sein des pays) relatifs à l'impact des variables contextuelles (items avec et sans paramètres propres aux pays) sur les scores aux épreuves cognitives en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences.

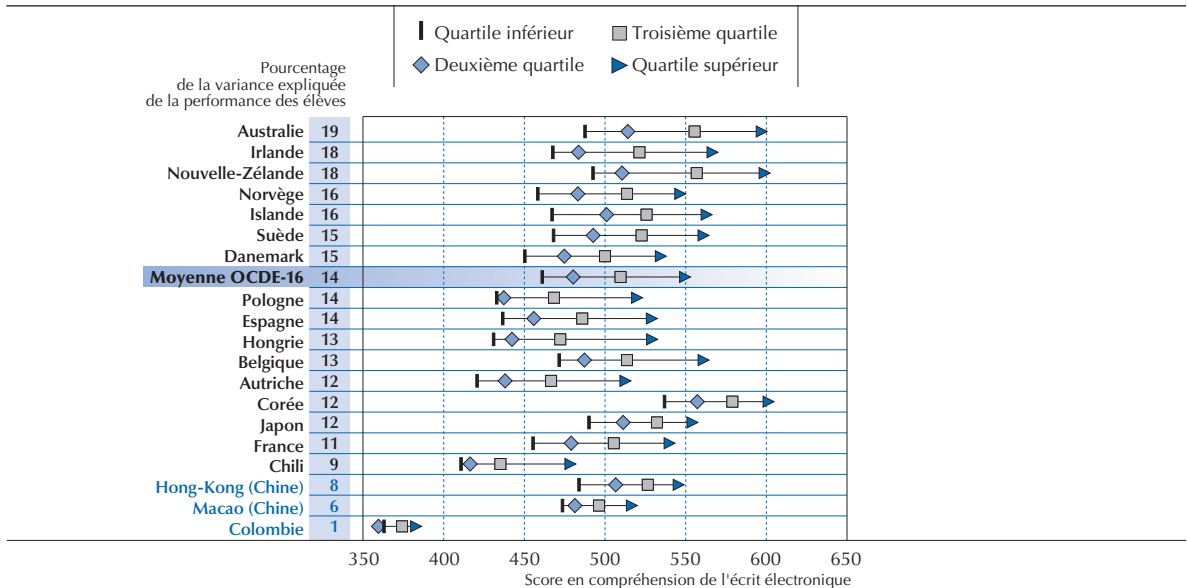
### Les élèves qui prennent plaisir à lire sont-ils de meilleurs lecteurs en ligne ?

Le plaisir de la lecture a été évalué lors du cycle PISA 2000 et lors du cycle PISA 2009<sup>3</sup>. Le volume III, *Apprendre à apprendre*, montre qu'à l'échelle nationale, le plaisir de la lecture est en étroite corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit sur papier dans les 65 pays et économies participants, si ce n'est dans un pays partenaire, en l'occurrence au Kazakhstan.

Le plaisir de la lecture est-il aussi fortement corrélé à la performance en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier ? Force est de constater que dans tous les pays qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, sauf en Colombie, parmi les pays partenaires, il existe une corrélation positive et significative entre le plaisir de la lecture et la performance en compréhension de l'écrit électronique. En moyenne<sup>4</sup>, la variation de la performance en compréhension de l'écrit électronique s'explique à hauteur de 14 % par la variation de la mesure dans laquelle les élèves prennent plaisir à lire. Le pourcentage expliqué de la variation de la performance en compréhension de l'écrit électronique est supérieur à 15 % en Australie (19 %), en Irlande (18 %), en Nouvelle-Zélande (17 %) et en Islande (16 %), mais inférieur à 10 % dans quatre pays et économies, en l'occurrence au Chili (9 %) et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) (8 %), à Macao (Chine) (6 %) et en Colombie (1 %) (voir le tableau VI.4.7).



■ Figure VI.4.4 ■  
**Relation entre le plaisir de la lecture et la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique**



Remarque : toutes les différences entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de cet indice sont statistiquement significatives. Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la variance expliquée de la performance des élèves. Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.4.7.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521790>

L'écart de score entre les élèves que la lecture enthousiasme le moins ou le plus (soit ceux qui se situent respectivement dans le quartile inférieur et le quartile supérieur de l'indice) est frappant dans la plupart des pays : il représente, en moyenne, 88 points sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique. En moyenne, les élèves les moins enthousiastes sont deux fois plus susceptibles d'obtenir un score peu élevé en compréhension de l'écrit électronique (c'est-à-dire de figurer dans le quartile inférieur de la répartition nationale des élèves sur l'échelle de compétence) que les élèves les plus enthousiastes.

Comme certaines différences étaient à prévoir entre les sexes, des analyses ont été réalisées pour déterminer si la relation entre le plaisir de la lecture et la performance en compréhension de l'écrit électronique varie selon le sexe. Dans la plupart des pays, aucun écart significatif ne s'observe entre les sexes<sup>5</sup>. La corrélation entre le plaisir de la lecture et la performance est sensiblement plus forte chez les garçons que chez les filles dans quatre pays : en Pologne et en Australie, où l'écart est de 9 points, en Suède (8 points) et au Japon (7 points) (voir le tableau VI.4.8).

Le pourcentage de variation de la performance expliqué par le plaisir de la lecture est moins élevé en compréhension de l'écrit électronique (14 %) qu'en compréhension de l'écrit sur papier (20 %)<sup>6</sup>. Cela n'a rien de surprenant dans la mesure où cet indice est dérivé de 11 items dont 6 citent spécifiquement des livres et font explicitement ou implicitement référence à l'écrit sur papier. Il n'est pas possible d'établir la causalité de la relation, certes, mais le plaisir de la lecture est étroitement lié à la performance en compréhension de l'écrit, quel que soit le support. Il reste que, comme le montre l'encadré VI.4.1, le plaisir de la lecture et la performance en compréhension de l'écrit forment un cercle vertueux : les élèves qui prennent plaisir à lire s'engagent davantage dans des activités de lecture et se donnent plus de possibilités de devenir de meilleurs lecteurs. Dans le même temps, mieux ils lisent et plus ils se fient à leurs capacités de lecture, plus ils lisent et choisissent de s'engager dans des lectures plus exigeantes qui leur permettent de développer leurs compétences de lecteur.

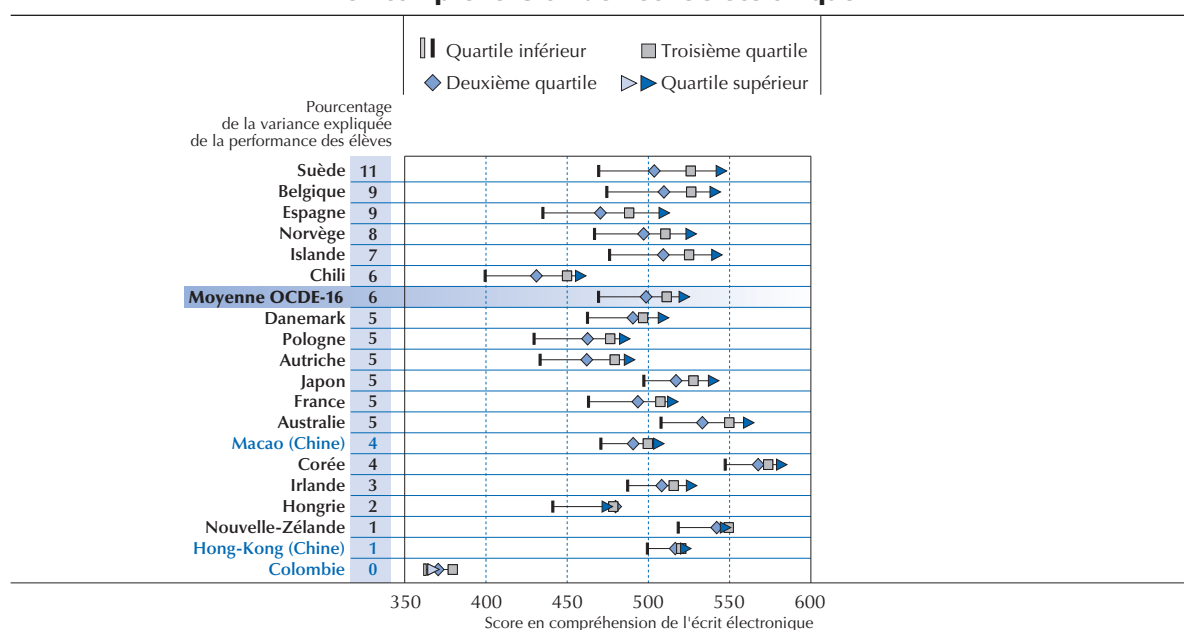
## L'association entre la diversité des lectures des élèves sur papier et leur performance en compréhension de l'écrit électronique

Lors des cycles 2000 et 2009, les élèves ont indiqué à quelle fréquence ils lisent des magazines, des bandes dessinées, des livres de fiction, des livres documentaires et des journaux parce qu'ils en ont « envie » (c'est-à-dire pas parce que ces lectures leur sont imposées dans le cadre scolaire)<sup>7</sup>. Kirsch *et al.* (2003) et le volume III, *Apprendre à apprendre*, ont largement démontré que les élèves dont les lectures sont diversifiées obtiennent de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit sur papier.

Cette relation entre la diversité des lectures (sur papier) et la performance en compréhension de l'écrit sur papier vaut-elle aussi pour la performance en compréhension de l'écrit électronique ? Et, dans l'affirmative, quelle est l'intensité de cette relation ?

■ Figure VI.4.5 ■

### Relation entre la diversité des lectures et la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique



Remarque : les pays pour lesquels les différences entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de cet indice sont statistiquement significatives sont indiqués en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la variance expliquée de la performance des élèves.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.4.9.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521790>

Dans la plupart des pays qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, les lecteurs performants en ligne sont aussi des lecteurs éclectiques et réguliers sur papier. Comme le précise le volume III, *Apprendre à apprendre*, les résultats semblent « contredire certaines idées reçues à propos de l'impact de la nature des lectures sur la performance en compréhension de l'écrit. S'il est vrai que lire régulièrement des livres de fiction, par exemple, améliore le niveau de compétence en compréhension de l'écrit, lire d'autres choses, comme des journaux et des magazines, a le même impact si ces lectures viennent en compléter d'autres » (OCDE, 2010a). Ce qui vaut pour la compréhension de l'écrit sur papier vaut aussi pour la compréhension de l'écrit électronique. Toutefois, quel que soit le support, le pourcentage de la variation de la performance des élèves qui est expliqué par la diversité des lectures est peu élevé. En moyenne, 7 % de la variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier<sup>8</sup> s'expliquent par la variation de la mesure dans laquelle les élèves sont des lecteurs éclectiques et réguliers ; ce pourcentage représente 6 % en compréhension de l'écrit électronique. Des pourcentages plus élevés s'observent en Suède (11 %), en Belgique (9 %) et en Espagne (9 %).



Par contraste, la variance expliquée est proche de 0 en Nouvelle-Zélande et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) (1%) et en Colombie (0 %).

La corrélation de la performance en compréhension de l'écrit sur papier et en compréhension de l'écrit électronique est nettement moins forte avec la diversité des lectures qu'avec le plaisir de la lecture.

L'écart de score entre les élèves qui se disent lecteurs éclectiques et réguliers et ceux qui déclarent ne pas lire souvent représente, en moyenne, 53 points sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique. Les élèves dont les lectures sont les moins diversifiées (soit ceux qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice) sont 1.8 fois plus susceptibles d'accuser un score peu élevé en compréhension de l'écrit électronique (c'est-à-dire de figurer dans le quartile inférieur de la répartition nationale des élèves sur l'échelle de compétence) que les élèves dont les lectures sont les plus diversifiées (soit ceux qui se situent dans le quartile supérieur de l'indice).

Dans la plupart des pays, la relation entre la diversité des lectures et la performance en compréhension de l'écrit électronique ne varie pas selon le sexe. Le sexe n'explique, en effet, la variation de la performance que dans trois pays. L'écart le plus important s'observe en Espagne, où la variation d'une unité de l'indice de diversité des lectures donne lieu à un écart de 23 points chez les garçons et de 37 points chez les filles (voir le tableau VI.4.10).

### Pratiques de lecture en ligne

L'engagement des élèves dans la lecture englobe également leurs pratiques de lecture en ligne, y compris le temps qu'ils y consacrent. Les activités de lecture en ligne sont de plus en plus courantes, en particulier chez les adolescents (Mills, 2010) ; de nombreuses lectures qui se faisaient auparavant sur papier (lire des fictions, des documents et des journaux, par exemple) impliquent désormais l'utilisation d'appareils électroniques.

Le volume III, *Apprendre à apprendre*, indique la fréquence à laquelle les élèves déclarent lire en ligne dans chaque pays. C'est le clavardage, ou « chat », qui est l'activité de lecture en ligne la plus souvent citée : près de trois quarts des élèves déclarent s'y livrer plusieurs fois par semaine au moins, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Viennent ensuite dans ce classement la lecture de courrier électronique (64 %) et la recherche d'informations en ligne (51 %). Il ressort des résultats que dans la plupart des pays, filles et garçons ne se distinguent guère, voire pas du tout, dans ce qu'ils lisent sur l'Internet par plaisir.

L'analyse de la mesure dans laquelle les pratiques de lecture en ligne sont en corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit révèle que la lecture en ligne a un impact positif sur la performance en compréhension de l'écrit dans tous les pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA, à l'exception du Liechtenstein. Toutefois, le pourcentage de la variation de la performance en compréhension de l'écrit sur papier que l'indice de lecture en ligne explique est peu élevé.

Il n'est pas surprenant de constater que le pourcentage de la variation de la performance expliqué par les pratiques de lecture en ligne est légèrement plus élevé en compréhension de l'écrit électronique (6 %)<sup>9</sup> qu'en compréhension de l'écrit sur papier (3 %, en moyenne, dans les 16 pays de l'OCDE qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique).

L'analyse plus approfondie<sup>10</sup> des activités de lecture en ligne révèle l'existence de deux types distincts de lecture en ligne : la recherche d'informations et les activités sociales. L'analyse séparée de ces deux types de lecture permet d'identifier de manière plus nuancée les activités de lecture en ligne qui sont corrélées à la performance en compréhension de l'écrit électronique.

La recherche d'informations en ligne consiste à lire les actualités, à utiliser un dictionnaire, à chercher des informations en ligne sur un thème particulier et à chercher des renseignements pratiques en ligne, tandis que les activités sociales en ligne consistent, entre autres, à lire du courrier électronique et à chatter en ligne<sup>11</sup>.

Le temps que les élèves consacrent à la recherche d'informations en ligne varie selon les pays. En Pologne, en Corée et en Hongrie et, dans les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), les élèves déclarent se livrer fréquemment à des activités de recherche d'informations en ligne. En Irlande, en Belgique et au Japon et, dans les économies partenaires, à Macao (Chine), la fréquence à laquelle les élèves déclarent se livrer à des activités de recherche en ligne est inférieure à la moyenne (les valeurs de l'indice sont inférieures à - 0.20) (voir le tableau VI.4.11).

Les tendances qui se dégagent de l'analyse des activités sociales en ligne sont très différentes. La fréquence à laquelle les élèves déclarent se livrer à des activités sociales en ligne est supérieure à la moyenne en Islande, en Hongrie, au Danemark, en Belgique, en Norvège et en Autriche, mais inférieure à la moyenne en Corée, en Colombie, en Irlande, au Chili, au Japon et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau VI.4.12).

### Différences entre les sexes concernant les pratiques de lecture en ligne

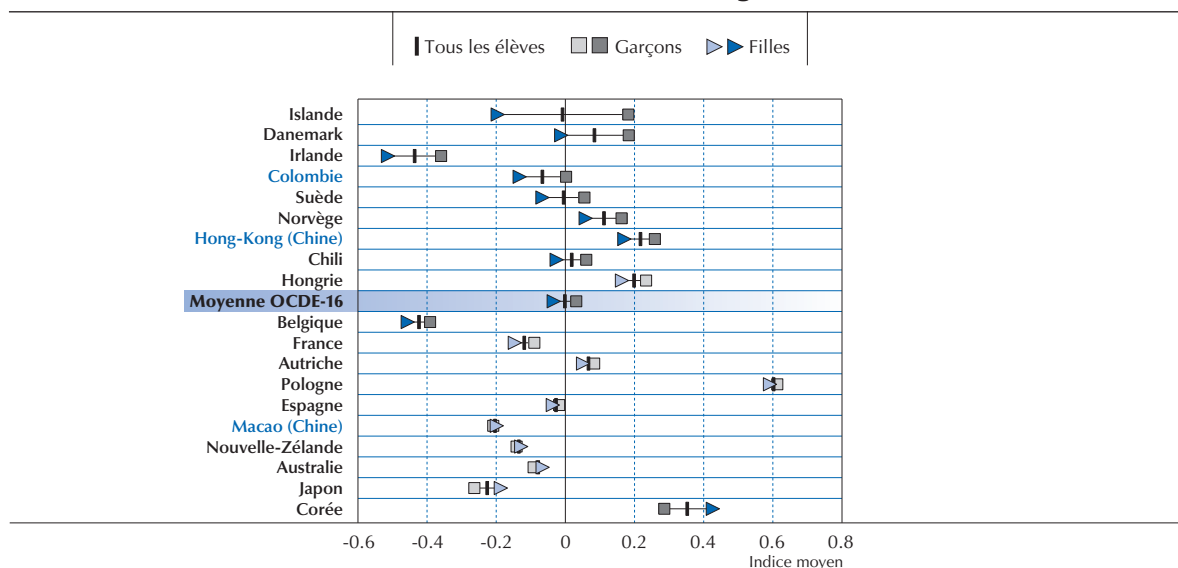
Les filles déclarent consacrer un peu moins de temps à la recherche d'informations en ligne (leur valeur d'indice s'établit à -0.03) que les garçons (+0.03) (voir le tableau VI.4.11). L'écart entre les sexes est ténu, en moyenne (0.07). Toutefois, dans certains pays, cet écart frôle ou dépasse 0.10 – c'est le cas en Islande (0.38), au Danemark (0.20), en Irlande (0.15), en Colombie (0.13), en Suède (0.12) et en Norvège (0.10). Les garçons ont déclaré rechercher plus souvent des informations en ligne dans tous les pays d'Europe du Nord qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique. En Corée, au Japon, en Australie et en Nouvelle-Zélande et, dans les économies partenaires, à Macao (Chine), les filles ont déclaré rechercher plus souvent des informations en ligne que les garçons. Toutefois, les différences entre les filles et les garçons sont presque nulles dans ces pays : la différence n'est significative qu'en Corée (-0.14).

Les garçons déclarent consacrer un peu moins de temps à des activités sociales en ligne (leur valeur d'indice s'établit à -0.04) que les filles (+0.04). L'écart moyen entre les sexes est du même ordre (-0.08) que celui qui s'observe pour la recherche d'informations en ligne. Les écarts ne sont supérieurs à -0.20 qu'en Irlande (-0.28) et en Nouvelle-Zélande (-0.23), deux pays où les élèves ont déclaré ne pas se livrer souvent à des activités sociales en ligne. Des écarts statistiquement significatifs, égaux ou supérieurs à 0.10, s'observent en faveur des filles, qui ont déclaré se livrer plus souvent que les garçons à des activités sociales en ligne, en Islande, en Autriche, en Corée, au Japon, en Australie, en France et en Hongrie et, dans les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine). Les garçons ont déclaré se livrer plus souvent que les filles à des activités sociales en ligne en Pologne, en Suède, en Espagne, en Norvège et en Belgique, mais les écarts sont ténus (< 0.04) et ne sont pas statistiquement significatifs.

### Pratiques de lecture en ligne et performance en compréhension de l'écrit électronique

Dans quelle mesure le temps passé par les élèves à rechercher des informations en ligne ou à se livrer à des activités sociales en ligne influe-t-il sur leur performance en compréhension de l'écrit électronique ?

■ Figure VI.4.6 ■  
Indice de recherche d'informations en ligne, selon le sexe



Remarque : les pays dans lesquels la différence entre les sexes est statistiquement significative sont indiqués en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre les sexes d'indice moyen de recherche d'informations en ligne.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.4.11.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521790>



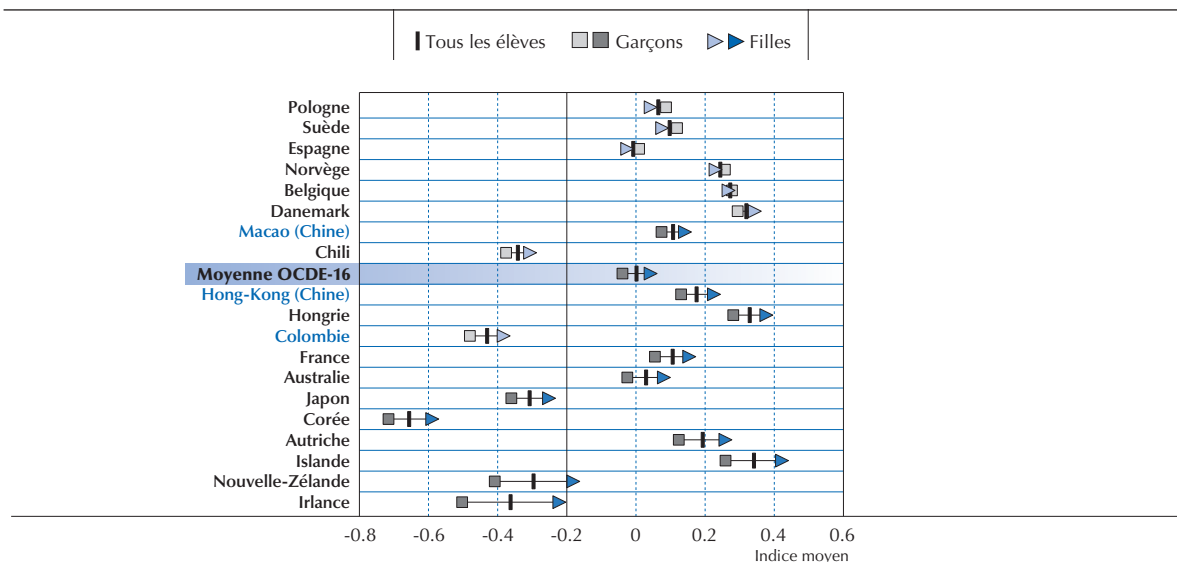
Dans les 19 pays qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, des activités plus fréquentes de recherche d'informations en ligne sont associées à une meilleure performance en compréhension de l'écrit électronique ; le pourcentage expliqué de la variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique s'établit à 7.5 %, en moyenne (voir le tableau VI.4.11).

L'écart de score entre les élèves selon qu'ils ont déclaré se livrer le moins souvent ou le plus souvent à des activités de recherche d'informations en ligne représente 60 points, en moyenne. Les élèves qui s'engagent le moins dans ces activités (soit ceux qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice) sont 2.1 fois plus susceptibles d'accuser un score peu élevé (c'est-à-dire de figurer dans le quartile inférieur de la répartition nationale des élèves sur l'échelle de compétence) que les élèves les plus engagés (soit ceux qui se situent dans le quartile supérieur de l'indice). Dans la quasi-totalité des pays, plus les élèves se livrent à des activités de recherche d'informations en ligne, plus leur performance augmente, ainsi qu'en atteste l'augmentation du score moyen de quartile en quartile. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le score s'établit à 463 points dans le quartile inférieur, à 503 points dans le deuxième quartile, à 516 points dans le troisième quartile et à 523 points dans le quartile supérieur. L'écart de score entre le troisième quartile et le quartile supérieur est peu important, en moyenne. Dans de nombreux pays, l'écart de score n'est significatif qu'entre le quartile inférieur et les autres quartiles. Dans tous les pays participants, la relation entre les activités de recherche d'informations en ligne et la performance en compréhension de l'écrit électronique est en dents de scie<sup>12</sup> : les élèves qui déclarent s'y livrer souvent font jeu égal avec ceux qui déclarent s'y livrer modérément, mais l'emportent très nettement sur les élèves qui déclarent s'y livrer le moins souvent.

Dans 14 des 19 pays à l'étude, la relation entre les activités de recherche d'informations en ligne et la performance en compréhension de l'écrit électronique ne varie pas sensiblement entre les sexes. La corrélation positive entre ces activités et la performance en compréhension de l'écrit électronique est plus intense chez les garçons en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en Australie, en Belgique et au Japon. En Nouvelle-Zélande par exemple, la variation d'une unité de l'indice de recherche d'informations en ligne donne lieu à une variation du score de 30 points chez les garçons et de 19 points chez les filles (voir le tableau VI.4.13).

Dans la plupart des 19 pays qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, les activités sociales en ligne sont faiblement corrélées à la performance en compréhension de l'écrit électronique : le pourcentage expliqué de la variation du score en compréhension de l'écrit électronique ne représente que 1.4 %, en moyenne. Ce pourcentage de la variation de la performance en compréhension de l'écrit électronique n'est légèrement plus

■ Figure VI.4.7 ■  
**Indice d'activités sociales en ligne, selon le sexe**



Remarque : les pays dont la différence entre les sexes est statistiquement significative sont indiqués en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre les sexes d'indice moyen d'activités sociales en ligne.

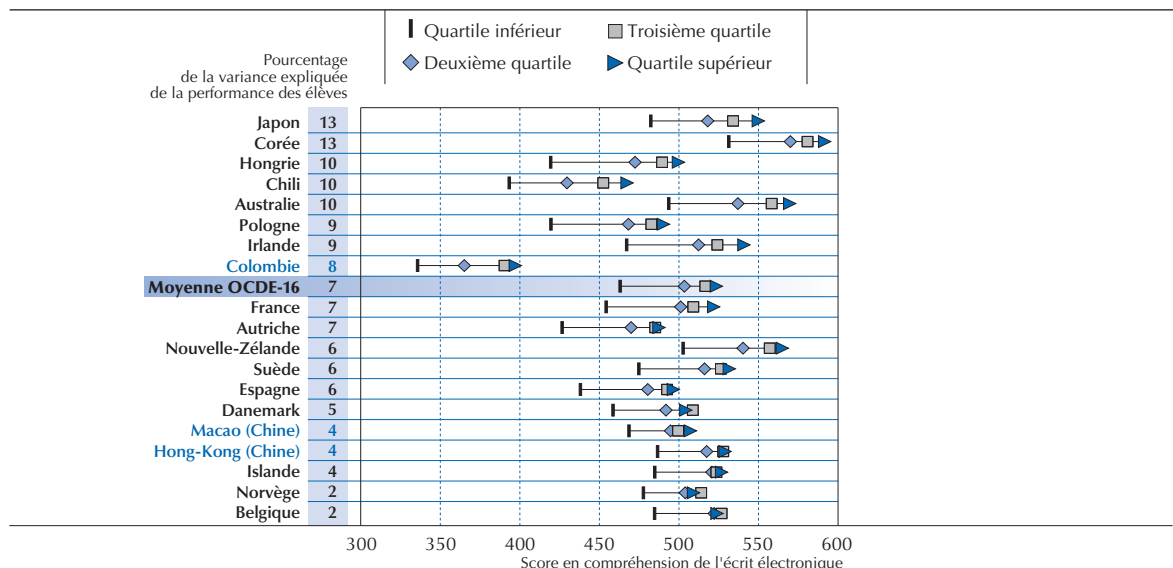
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.4.12.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521790>



■ Figure VI.4.8 ■

### Relation entre la recherche d'informations en ligne et la performance en compréhension de l'écrit électronique



Remarque : les pays dont les différences entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de cet indice sont statistiquement significatives sont indiqués en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la variance expliquée de la performance des élèves.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.4.11.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521790>

élevé que dans quelques pays, en l'occurrence au Chili, en Colombie, parmi les pays partenaires (8 % de variation expliquée), et en Pologne (6 % de variation expliquée). Les activités sociales en ligne sont donc moins corrélées à la performance en compréhension de l'écrit électronique que les activités de recherche d'informations en ligne. La plupart des tâches de compréhension de l'écrit électronique impliquent de la navigation et la mise en œuvre de stratégies de recherche d'informations : les compétences requises à cet effet peuvent s'acquérir ou s'améliorer grâce à des exercices fréquents de recherche d'informations en ligne. Les épreuves de compréhension de l'écrit électronique contiennent quelques tâches qui relèvent plus des activités sociales en ligne, mais celles-ci font appel à des compétences élémentaires que la plupart des adolescents de 15 ans possèdent déjà.

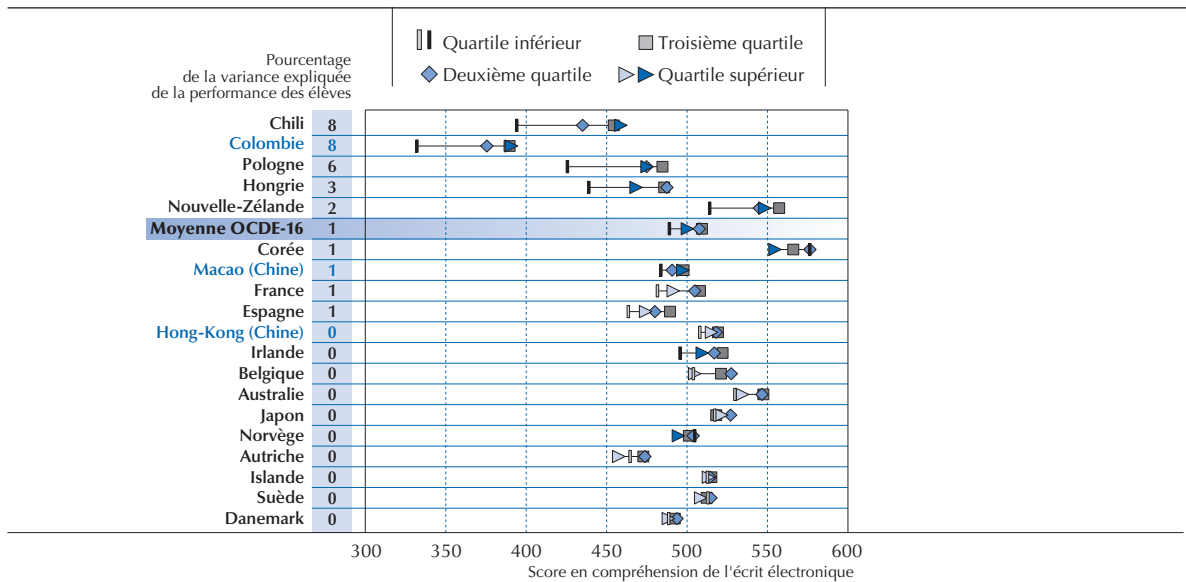
Les élèves qui se livrent le moins à des activités sociales en ligne ne sont que 1.35 fois plus susceptibles d'accuser un score peu élevé (c'est-à-dire de figurer dans le quartile inférieur de la répartition nationale des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique) que les élèves qui s'y livrent le plus (soit ceux qui se situent dans le quartile supérieur de l'indice). L'écart de score entre les élèves selon qu'ils disent se livrer le plus ou le moins à des activités sociales en ligne ne représente que 11 points, en moyenne. Les écarts de score entre les élèves qui s'y livrent le moins et les élèves qui s'y livrent le plus, soit entre le quartile inférieur et le quartile supérieur de l'indice, ne sont légèrement supérieurs qu'au Chili, en Pologne, en Hongrie et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays et économies partenaires, en Colombie et à Macao (Chine). En fait, la tendance est uniforme à cet égard : les élèves les moins engagés (le quartile inférieur) et les élèves les plus engagés (le quartile supérieur) accusent les scores les moins élevés : 489 et 500 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Les scores sont légèrement supérieurs chez les élèves modérément engagés (soit ceux qui se situent dans le deuxième et le troisième quartile) : 508 points dans le deuxième quartile et 509 points dans le troisième quartile.

La relation de la performance en compréhension de l'écrit électronique est donc plus linéaire avec la recherche d'informations en ligne : plus les élèves recherchent des informations en ligne, plus leur score est élevé en compréhension de l'écrit électronique, même si l'écart de score entre le troisième quartile et le quartile supérieur est tenu. Quant à la relation établie avec les activités sociales en ligne, elle révèle l'existence d'un seuil d'engagement dans ces activités<sup>13</sup>. Les élèves sous ce seuil sont susceptibles d'accuser des scores moins élevés en compréhension de l'écrit électronique que les élèves qui atteignent ce seuil. N'avoir pas l'habitude de se livrer à des activités sociales en ligne semble être associé à de piètres performances en compréhension de l'écrit électronique ; toutefois,



■ Figure VI.4.9 ■

### Relation entre les activités sociales en ligne et la performance en compréhension de l'écrit électronique



Remarque : les pays dont les différences entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de cet indice sont statistiquement significatives sont indiqués en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la variance expliquée de la performance des élèves.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.4.12.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521790>

les élèves qui lisent souvent du courrier électronique et qui châtent souvent en ligne accusent également des scores moins élevés que les élèves qui se livrent modérément à ces deux activités.

Dans 11 des 19 pays à l'étude, la relation entre les activités sociales en ligne et la performance en compréhension de l'écrit électronique ne varie pas sensiblement entre les garçons et les filles. La corrélation positive entre les activités sociales en ligne et la performance en compréhension de l'écrit électronique est plus intense chez les garçons que chez les filles en Autriche, en Irlande, en Hongrie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Australie, au Danemark et en Suède. En Hongrie, par exemple, la variation d'une unité de l'indice d'activités sociales en ligne donne lieu à une variation du score de 22 points chez les garçons et de 11 points chez les filles. La variation d'une unité de l'indice d'activités sociales en ligne entraîne la variation du score à la baisse chez les filles, mais à la hausse chez les garçons (par exemple -9 points chez les filles et +3 points chez les garçons en Autriche, -6 points chez les filles et +4 points chez les garçons en Islande et -5 points chez les filles et +3 points chez les garçons en Suède) (voir le tableau VI.4.14).

## STRATÉGIES DE LECTURE

Les élèves appliquent différentes stratégies et techniques de lecture pour faciliter leur apprentissage. Plusieurs questions ont été incluses dans le questionnaire Élèves administré lors du cycle PISA 2009 pour identifier les stratégies que les élèves privilégient et jugent les plus efficaces. Les analyses se sont concentrées sur deux types de stratégies : celles que les élèves appliquent, d'une part, pour comprendre et se remémorer l'information, et, d'autre part, pour résumer ce qu'ils ont lu. Ce volume cherche à établir si ces stratégies sont corrélées à la performance en compréhension de l'écrit électronique et si leur degré de corrélation varie entre la compréhension de l'écrit électronique et la compréhension de l'écrit sur papier.

### Connaissance de stratégies à appliquer pour comprendre et se remémorer l'information

Il a été demandé aux élèves d'indiquer dans quelle mesure ils estiment que différentes stratégies sont efficaces pour comprendre et se remémorer ce qu'ils ont lu. La valeur de l'indice a été calculée sur la base de la mesure dans laquelle leurs estimations correspondent aux avis des experts (voir la description détaillée de la méthode de calcul de cet indice à l'annexe A1a).

#### Encadré VI.4.4 **La relation entre la lecture en ligne, la lecture sur papier et le plaisir de la lecture**

Les élèves qui lisent plus souvent en ligne lisent-ils aussi plus souvent sur papier ? Ou est-ce l'inverse ? Contrairement à ce que l'on aurait pu croire, les élèves qui lisent plus souvent en ligne se distinguent aussi par la diversité de leurs lectures sur papier. Des corrélations modérées (0.28 en moyenne) s'observent entre les activités de lecture en ligne et la diversité des lectures sur papier, les coefficients variant entre 0.20 (en Colombie) et 0.33 (en Australie) (voir le tableau VI.4.20).

Plus précisément, la diversité des lectures est corrélée, en moyenne, selon un coefficient de 0.33 avec la recherche d'informations en ligne, mais selon un coefficient de 0.05 seulement avec les activités sociales en ligne. Des coefficients de corrélation élevés s'observent dans deux pays anglophones, en Australie (0.39) et en Nouvelle-Zélande (0.38) ; dans trois pays nordiques, au Danemark (0.37), en Norvège (0.34) et en Suède (0.34) ; ainsi qu'en Belgique (0.35) et en France (0.38). Les élèves qui passent plus de temps à chercher des informations en ligne sont aussi des lecteurs éclectiques et réguliers sur papier, mais il n'existe pratiquement pas de relation entre le temps que les élèves consacrent à lire en ligne et à lire sur papier.

Les élèves qui lisent davantage en ligne déclarent-ils prendre plus de plaisir à lire ? Le coefficient de corrélation entre les pratiques de lecture en ligne et le plaisir de la lecture (attitudes à l'égard de la lecture) est moins élevé en moyenne (0.12). Ces coefficients sont proches de 0 en Islande, en Autriche, en Hongrie, en Pologne et en Suède et, dans les pays et économies partenaires, en Colombie et à Hong-Kong (Chine). Ils sont légèrement supérieurs (égaux ou supérieurs à 0.20) dans trois pays anglophones, en l'occurrence en Irlande (0.23), en Nouvelle-Zélande (0.21) et en Australie (0.20). Dans ces pays, les élèves qui lisent davantage en ligne ont à l'égard de la lecture des attitudes légèrement plus positives que les élèves qui lisent moins en ligne.

Comme la diversité des lectures, le plaisir de la lecture est, en moyenne, corrélé plus fortement aux activités de recherche d'informations en ligne (0.24) qu'aux activités sociales en ligne (-0.09). La relation est même négative entre le plaisir de la lecture et les activités sociales en ligne : dans l'ensemble, les élèves qui se livrent souvent à des activités sociales en ligne ont à l'égard de la lecture des attitudes moins positives.

En résumé, les élèves qui déclarent se livrer souvent à des activités de recherche d'informations en ligne sont aussi des lecteurs éclectiques et réguliers, et ils sont plus nombreux à dire prendre plaisir à lire. Par contraste, les élèves qui déclarent se livrer souvent à des activités sociales en ligne ne se distinguent pas par des lectures plus ou moins diversifiées que les élèves qui déclarent se livrer moins souvent à des activités sociales en ligne. De plus, leurs attitudes à l'égard de la lecture sont légèrement moins positives. Les activités sociales en ligne sont, semble-t-il, sans rapport avec la lecture sur papier et les activités de recherche en ligne. De plus, elles ne sont que faiblement corrélées à la performance en compréhension de l'écrit électronique, en particulier chez les filles.

En compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier, c'est en Belgique, en Autriche, en France, au Danemark et en Irlande, parmi les pays de l'OCDE, que les élèves connaissent le mieux les stratégies à appliquer pour comprendre et se remémorer ce qu'ils ont lu, et en Norvège, en Islande, en Suède et en Pologne et, dans les pays et économies partenaires, en Colombie et à Hong-Kong (Chine), qu'ils les connaissent le moins (voir le tableau VI.4.15).

Cette variable est associée à la performance en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier, mais la corrélation est plus forte en compréhension de l'écrit sur papier qu'en compréhension de l'écrit électronique. La variation d'un écart type de l'indice donne lieu à une variation du score de 31.9 points en compréhension de l'écrit électronique et de 36.5 points en compréhension de l'écrit sur papier. Cet indice explique la variation de la performance à hauteur de 13.1 % en compréhension de l'écrit électronique et de 15.7 % en compréhension de l'écrit sur papier.

Les élèves qui connaissent moins ces stratégies sont plus susceptibles d'obtenir des scores moins élevés en compréhension de l'écrit électronique : 73 % des élèves qui se situent au niveau 1a ou en deçà n'ont guère connaissance de l'existence de ces stratégies (voir le tableau VI.4.16).



## Connaissance de stratégies efficaces à appliquer pour résumer l'information

Il a été demandé aux élèves d'indiquer dans quelle mesure ils estiment que différentes stratégies sont efficaces pour résumer ce qu'ils ont lu (voir la description détaillée de la méthode de calcul de cet indice à l'annexe A1a).

En compréhension de l'écrit sur papier et en compréhension de l'écrit électronique, c'est en France, au Danemark, en Belgique, en Irlande et en Norvège, parmi les pays de l'OCDE, que les élèves connaissent le mieux des stratégies efficaces pour résumer l'information, et en Islande et au Chili, et, dans les pays et économies partenaires, en Colombie, à Hong-Kong (Chine) et à Macao (Chine), qu'ils les connaissent le moins.

Cette variable est associée à la performance en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier. La corrélation est, semble-t-il, plus forte en compréhension de l'écrit sur papier qu'en compréhension de l'écrit électronique. La variation d'une unité de l'indice donne lieu à un écart de score de 38.4 points en compréhension de l'écrit électronique et de 43.0 points en compréhension de l'écrit sur papier. Cet indice explique la variance de la performance à hauteur de 19.0 % en compréhension de l'écrit électronique et à hauteur de 21.9 % en compréhension de l'écrit sur papier (voir le tableau VI.4.17).

## MODÈLE EXPLICATIF DE LA RELATION ENTRE LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE ET LES VARIABLES AU NIVEAU ÉLÈVE

L'intégration de toutes ces variables dans un modèle de régression à un niveau permet de quantifier la variation imputable à chaque variable après contrôle de l'effet conjugué de toutes les autres variables. Ce modèle à un niveau inclut uniquement les variables de niveau Élève (voir le tableau VI.4.19).


Le chapitre 7 de ce volume présente un modèle multiniveau qui analyse ensemble les variables de niveau Élève et les variables de niveau Établissement.

■ Figure VI.4.10 ■

### Modèle simple expliquant la performance en compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier (moyenne de l'OCDE-16)

	Variance imputable aux variables suivantes										Total de la variance expliquée
	Statut professionnel le plus élevé des deux parents (HISEI)	Niveau de formation le plus élevé des deux parents	Patrimoine culturel familial	Ressources éducatives familiales	Bibliothèque familiale	Richesse	Famille monoparentale	Ascendance allochtone (première et deuxième générations)	Élèves issus de l'immigration	Langue parlée en famille	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Compréhension de l'écrit électronique	0.7	0.9	0.6	0.7	2.9	0.4	0.1	0.2	0.3	0.2	19.0
Compréhension de l'écrit sur papier	2.0	0.4	0.8	0.6	3.6	0.8	0.1	0.1	0.2	0.3	22.7

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.4.19.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521790>

### Statut professionnel des parents

Dans l'enquête PISA, les données relatives au statut professionnel des parents sont dérivées des réponses des élèves au questionnaire. Ces données sont ensuite codées en fonction de la classification internationale type des professions (CITP-88). Dans l'enquête PISA, c'est le statut professionnel le plus élevé des deux parents (l'indice HISEI) qui est utilisé comme variable. Dans les 16 pays de l'OCDE à l'étude, le statut professionnel des parents explique la variance de la performance à hauteur de 0.7 % en compréhension de l'écrit électronique et à hauteur de 2.0 % en compréhension de l'écrit sur papier (voir la figure VI.4.10).

### Niveau de formation des parents

Dans l'enquête PISA, les données relatives au niveau de formation des parents sont dérivées des réponses des élèves au questionnaire Élèves. Les réponses des élèves sont ensuite converties pour obtenir le nombre d'années d'études suivies par les parents. C'est la valeur la plus élevée des deux parents qui est retenue. Le niveau de formation des parents n'explique la variance de la performance qu'à hauteur de 0.9 % en compréhension de l'écrit électronique et à hauteur de 0.4 % en compréhension de l'écrit sur papier.

## Bibliothèque familiale

Il a été demandé aux élèves d'estimer le volume de leur bibliothèque familiale en vue d'établir si cette variable était en corrélation avec leur performance. Le tableau VI.4.19 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, la bibliothèque familiale explique la variance de la performance des élèves à hauteur de 2.9 % en compréhension de l'écrit électronique et à hauteur de 3.6 % en compréhension de l'écrit sur papier.

Que la bibliothèque familiale, qui fait référence à l'écrit sur papier, soit en corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit électronique souligne l'importance de la lecture en tant que fondement de l'apprentissage tout au long de la vie.

## Patrimoine familial

L'*indice de patrimoine familial* est dérivé des réponses des élèves à la question de savoir s'il y a chez eux de la littérature classique, des recueils de poésie et des œuvres d'art. Dans le modèle, le patrimoine familial explique moins de 1 % de la variance de la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier.

## Ressources éducatives familiales

L'*indice de ressources éducatives familiales* est dérivé des réponses des élèves à 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. Dans le modèle, les ressources éducatives familiales expliquent moins de 1 % de la variance de la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier.

## CONCLUSIONS

Les résultats des cycles PISA précédents montrent que l'un des aspects qui a le plus d'impact sur la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier est le plaisir qu'ils prennent à lire. Le cycle PISA 2009 le confirme, dans la mesure où l'*indice de plaisir de la lecture* explique 20 % de la variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier : l'écart de score entre les élèves les moins enthousiastes et les élèves les plus enthousiastes représente 103 points. En compréhension de l'écrit électronique, la corrélation n'est pas aussi forte : cet indice explique 14 % de la variation, soit 89 points d'écart entre les élèves les moins enthousiastes et les élèves les plus enthousiastes.

Les élèves dont les lectures sont diversifiées tendent aussi à être plus performants en compréhension de l'écrit sur papier et en compréhension de l'écrit électronique : les élèves dont les lectures sont diversifiées l'emportent de 53 points sur ceux dont les lectures ne sont pas diversifiées. Les pratiques de lecture en ligne expliquent un pourcentage plus élevé de la variation de la performance en compréhension de l'écrit électronique (6 %) qu'en compréhension de l'écrit sur papier (3 %).

Le milieu socio-économique des élèves, dont l'indicateur est l'*indice PISA de statut économique, social et culturel*, a un impact sur la performance en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier. L'analyse du gradient social, qui montre dans quelle mesure le milieu socio-économique influe sur la performance, révèle que la variation d'une unité de l'indice entraîne un écart de score de 38 points en compréhension de l'écrit électronique et de 40 points en compréhension de l'écrit sur papier, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Les résultats de l'enquête PISA montrent également que le milieu socio-économique explique 14.1 % de la variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique, un pourcentage presque équivalent à celui qui s'observe en compréhension de l'écrit sur papier (14.4 %).

L'élément le plus frappant dans ces résultats réside dans la similitude de la relation entre ces aspects et la performance des élèves, aussi bien en compréhension de l'écrit sur papier qu'en compréhension de l'écrit électronique. Les attitudes des élèves et leur milieu familial ont, semble-t-il, les mêmes effets sur leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier.



## Notes

1. Pour une description détaillée de la méthode de calcul de l'indice *PISA de statut économique, social et culturel*, voir le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).
2. Le Japon et la Corée sont exclus des chiffres, car le nombre d'élèves issus de l'immigration est insuffisant.
3. Voir la description détaillée de l'indice à l'annexe A1a et dans le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).
4. Dans les analyses qui se rapportent aux (19) pays qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, la moyenne est calculée à l'échelle des 16 pays de l'OCDE parmi les 19 participants. Les données des pays et économies partenaires, soit la Colombie, Hong-Kong (Chine) et Macao (Chine), ne sont pas incluses dans les moyennes.
5. La variation de la relation entre le plaisir de la lecture et la performance en compréhension de l'écrit électronique n'est pas statistiquement significative dans 15 des 19 pays.
6. Pour permettre la comparaison, le pourcentage de variation expliqué en compréhension de l'écrit sur papier a été calculé à l'échelle des 16 pays de l'OCDE qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique. Les résultats présentés dans ce volume sont comparables à ceux présentés en compréhension de l'écrit sur papier dans le volume III.
7. Voir la description détaillée de l'indice à l'annexe A1a.
8. Calculs réalisés à l'échelle des 16 pays de l'OCDE qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique.
9. L'ampleur de la variance expliquée par l'indice de lecture en ligne a été calculée à partir de la *Base de données PISA 2009* de l'OCDE ([www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)).
10. L'analyse factorielle des pays avec pondération équivalente a permis d'extraire deux facteurs : le premier explique 22 % de la variance totale, et le second, 14 %.
11. La variable « Participer à des débats et des forums en ligne » n'a pas été incluse dans ces analyses, à cause de son équivalence entre les deux facteurs.
12. Selon l'analyse réalisée pour déterminer si la relation curvilinéaire entre la recherche d'informations en ligne et la performance en compréhension de l'écrit électronique est significative, la curvilinéarité est statistiquement significative dans tous les pays participants.
13. Selon l'analyse réalisée pour déterminer si la relation curvilinéaire entre les activités sociales en ligne et la performance en compréhension de l'écrit électronique est significative, la curvilinéarité est statistiquement significative dans tous les pays participants.







## 5

# La maîtrise des technologies de l'information et de la communication chez les élèves

Qui sont les élèves qui bénéficient des technologies de l'information et de la communication (TIC) et qui en sont les laissés-pour-compte, les victimes de la fracture numérique ? Ce chapitre étudie l'accès des élèves aux TIC et l'usage qu'ils en font, et explore leurs attitudes à l'égard de l'informatique et leur confiance en soi en informatique. Les résultats des analyses sont comparés selon le milieu socio-économique des élèves et leur sexe. Enfin, ce chapitre suit l'évolution des tendances concernant l'accessibilité des TIC et la confiance en soi des élèves en informatique au cours de la dernière décennie.



Les technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent favoriser et renforcer l'apprentissage. Avec l'informatique et l'Internet, les élèves peuvent acquérir d'autres connaissances que celles qui leur sont inculquées en classe et avoir accès à d'autres ressources que celles disponibles dans leur école. Les TIC élargissent l'éventail de possibilités qui s'offre aux élèves pour présenter ce qu'ils apprennent, avec par exemple les traitements de texte, les tableurs et les logiciels de présentation multimédia ; ils peuvent aussi créer des blogs ou des sites web. Le courrier électronique, le clavardage, ou « chat », et les forums en ligne permettent aux élèves de collaborer, de communiquer et de partager leurs connaissances. Quel usage les élèves font-ils des TIC à l'école et à domicile ? Qui sont les élèves qui bénéficient des TIC et qui en sont les laissés-pour-compte, les victimes de la fracture numérique ?

Un certain nombre de facteurs, dont la région ou le pays habité, le milieu socio-économique ou le sexe, peuvent être à l'origine de la fracture numérique entre les individus. Plusieurs études ont établi l'existence d'une fracture numérique entre les pays développés et les pays moins développés (Dewan *et al.*, 2005 ; Carsten et Charles, 2003). Une étude qui a comparé des pays asiatiques à d'autres pays (Wong, 2002) en est, par exemple, arrivée à la conclusion que l'adoption des TIC prenait du retard dans des pays asiatiques par comparaison avec d'autres pays hors Asie ayant un PIB similaire.

La fracture numérique a également été étudiée au sein même des pays. Les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé qui n'ont guère, voire pas du tout, accès à l'informatique à domicile mettent plus de temps pour trouver un endroit où ils peuvent s'en servir. Il s'ensuit qu'il leur reste nettement moins de temps pour faire leur travail scolaire (Robinson et Laura, 2009). À cause de ces inconvénients, il arrive que ces élèves ne maîtrisent pas aussi bien l'informatique que les autres. Ils possèdent peu de compétences en matière de recherche d'informations en ligne et éprouvent plus de difficultés à identifier les informations pertinentes pour la tâche à accomplir et à déterminer si ces informations sont crédibles.

L'école pourrait contribuer davantage à réduire la fracture numérique. Selon certaines études, c'est souvent à la bibliothèque ou dans les structures extrascolaires (celles qui accueillent les élèves après la journée de classe) que les élèves défavorisés ont accès à l'informatique et s'y forment (Gordon et Gordon, 2003 ; Sullivan et Vander, 2009).

La fracture numérique ne concerne plus uniquement l'accessibilité physique d'un ordinateur et de l'Internet à domicile et à l'école. Les élèves qui n'ont guère, voire pas du tout accès, aux TIC à domicile et à l'école n'en tireront pas autant d'avantage que les élèves qui y ont un accès illimité, certes, mais une autre fracture numérique se profile entre ceux qui possèdent les compétences nécessaires pour utiliser les TIC et ceux qui ne les possèdent pas. Savoir où les élèves utilisent l'informatique et à quelles fins, cerner leurs attitudes à l'égard de l'informatique et évaluer leur degré de confiance en soi en informatique est essentiel pour déterminer dans quelle mesure les élèves sont préparés à participer pleinement à l'économie du savoir.

En premier lieu, ce chapitre présente et analyse les données recueillies à propos de l'accès des élèves aux TIC lors du cycle PISA 2009, et rend compte de l'évolution de l'accessibilité des TIC depuis le cycle PISA 2000. En deuxième lieu, il étudie les usages que les élèves font des TIC, leurs attitudes à l'égard de l'informatique et leur degré de confiance en soi en informatique, et montre dans quelle mesure ce degré de confiance en soi a évolué entre le cycle PISA 2003 et le cycle PISA 2009.

Ce chapitre étudie la relation entre l'accès des élèves aux TIC, les usages qu'ils en font et leurs attitudes à l'égard de l'informatique et, d'une part, leur milieu socio-économique et, d'autre part, leur sexe. Cette analyse révèle la fracture numérique entre les pays et économies, et au sein même de ceux-ci. Par ailleurs, il sert d'introduction au chapitre 6 qui analyse la relation entre la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique et leur maîtrise des TIC et leur engagement en informatique.

## L'ACCÈS DES ÉLÈVES AUX TIC

Les élèves ont-ils la possibilité d'utiliser un ordinateur et de surfer sur Internet à domicile et/ou à l'école ? La fracture numérique s'aggrave-t-elle ou s'atténue-t-elle entre les pays ou en fonction du milieu socio-économique ? Les investissements dans les TIC à l'école se traduisent-ils par une augmentation du nombre d'élèves qui utilisent un ordinateur et qui se connectent à Internet dans le cadre scolaire ? L'enquête PISA tente de répondre à ces questions ainsi qu'à d'autres questions connexes en comparant l'accès des élèves aux TIC entre les pays et en suivant l'évolution de cet accès au fil du temps. Ce chapitre étend l'analyse au-delà de la simple présence physique d'un ordinateur et d'une connexion à Internet pour montrer dans quelle mesure les élèves utilisent effectivement les TIC à domicile et à l'école.



### Encadré VI.5.1 Méthode de collecte des données sur la maîtrise des TIC

L'enquête PISA propose des données comparables à l'échelle internationale sur l'accès des élèves aux TIC, ainsi que sur leurs attitudes à l'égard de l'informatique et leur confiance en soi en informatique. Lors du cycle PISA 2009, 29 pays de l'OCDE et 16 pays et économies partenaires ont décidé d'administrer la composante facultative sur la maîtrise des TIC du questionnaire Élèves. Cette composante ne vise pas à évaluer la qualité de l'utilisation des TIC à l'école, ni le degré d'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques dans le but d'inculquer aux élèves des compétences de raisonnement d'ordre supérieur, mais à mieux cerner la façon dont les élèves se servent des TIC pour accéder à l'information, la gérer et la présenter.

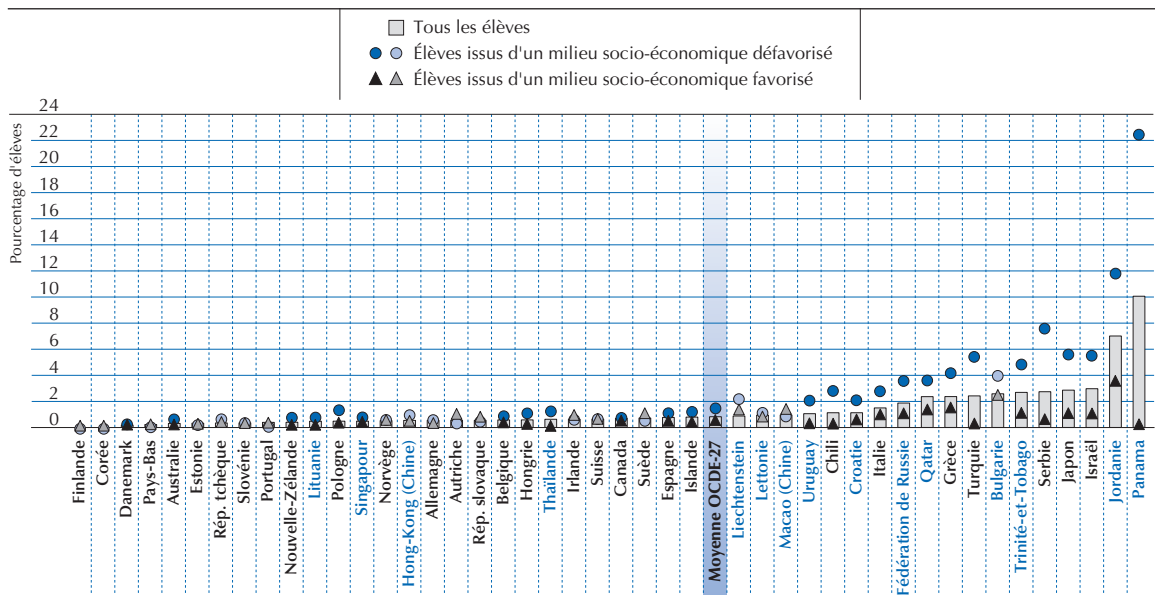
Les pays de l'OCDE qui ont administré cette composante sont l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie.

Les pays et économies partenaires qui ont administré cette composante sont la Bulgarie, la Croatie, la Fédération de Russie, Hong-Kong (Chine), la Jordanie, la Lettonie, le Liechtenstein, la Lituanie, Macao (Chine), le Panama, le Qatar, la Serbie, Singapour, la Thaïlande, Trinité-et-Tobago et l'Uruguay.

Dans le questionnaire sur la maîtrise des TIC, les élèves ont indiqué quel type d'ordinateur ils utilisent à domicile et à l'école, et à quelle fréquence. Ils ont également répondu à des questions concernant leurs attitudes à l'égard de l'informatique, leur confiance en soi en informatique et leur maîtrise des TIC. D'autres données sur l'accès des élèves à l'informatique à domicile et à l'école sont dérivées d'items administrés dans le questionnaire Élèves et le questionnaire Établissements. Dans le questionnaire Élèves, les élèves ont répondu à la question de savoir s'ils disposent à domicile d'un ordinateur qu'ils peuvent utiliser pour leur travail scolaire, de logiciels éducatifs, d'une connexion Internet et d'autres ressources éducatives. Dans le questionnaire Établissements, les chefs d'établissement ont fourni des informations sur le taux d'informatisation de leur établissement et ont indiqué dans quelle mesure ils estiment que des problèmes de pénurie ou d'inadéquation en matière de matériel informatique affectent l'enseignement. Comme les données concernant l'accès des élèves aux TIC, leurs attitudes à l'égard de l'informatique et leur confiance en soi en informatique sont recueillies depuis le cycle PISA 2000, l'évolution des tendances en la matière a pu être analysée dans certains des pays participants.

■ Figure VI.5.1 ■

### Pourcentage d'élèves ayant déclaré n'avoir jamais utilisé d'ordinateur, selon le milieu socio-économique



Remarque : les pays où la différence entre les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé et les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé (soit ceux appartenant respectivement au quartile supérieur et au quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel) est statistiquement significative sont indiqués en couleur plus foncée.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.1.

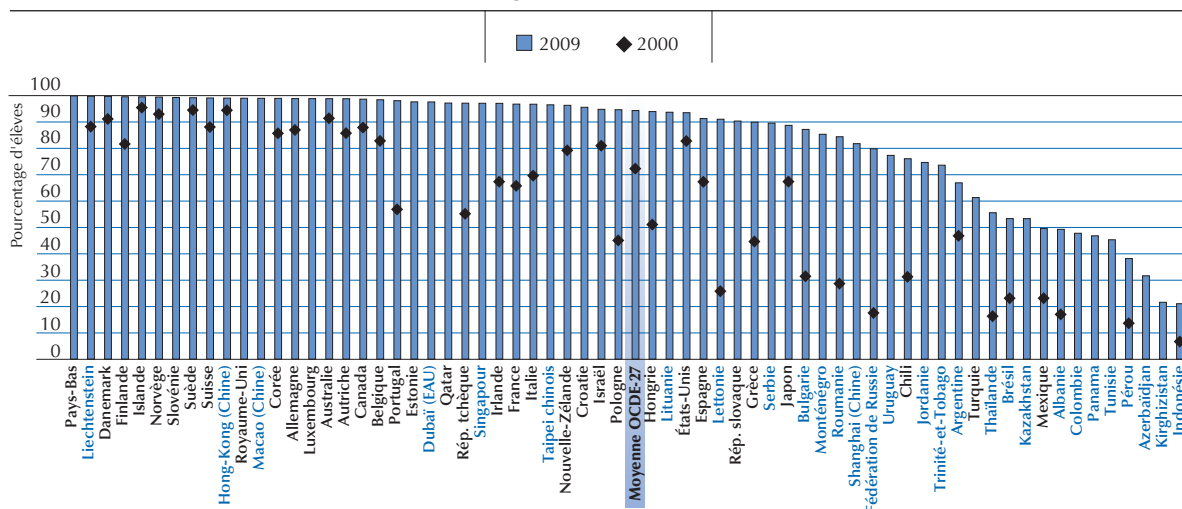
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

## Le nombre d'élèves qui n'ont jamais utilisé d'ordinateur

Savoir si les élèves ont déjà utilisé un ordinateur ou non est l'indicateur le plus élémentaire de l'accès des élèves à l'informatique et de leur maîtrise des TIC. En 2009, en moyenne dans les pays de l'OCDE, moins de 1 % des élèves ont déclaré n'avoir jamais utilisé d'ordinateur. Ce pourcentage varie entre 2 % et 3 % en Grèce, en Turquie, au Japon et en Israël. C'est au Panama et en Jordanie, parmi les pays partenaires, que ce pourcentage est le plus élevé : respectivement 10 % et 7 % des élèves ont déclaré n'avoir jamais utilisé d'ordinateur (voir la figure VI.5.1 et le tableau VI.5.1).

■ Figure VI.5.2 ■

### Pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'un ordinateur à domicile lors des cycles PISA 2000 et 2009



Remarques : les différences entre 2000 et 2009 sont toutes statistiquement significatives.

La moyenne de l'OCDE est calculée sur la base de 27 pays en 2000 et en 2009. La moyenne des 34 pays de l'OCDE s'établit à 93.8 % en 2009.

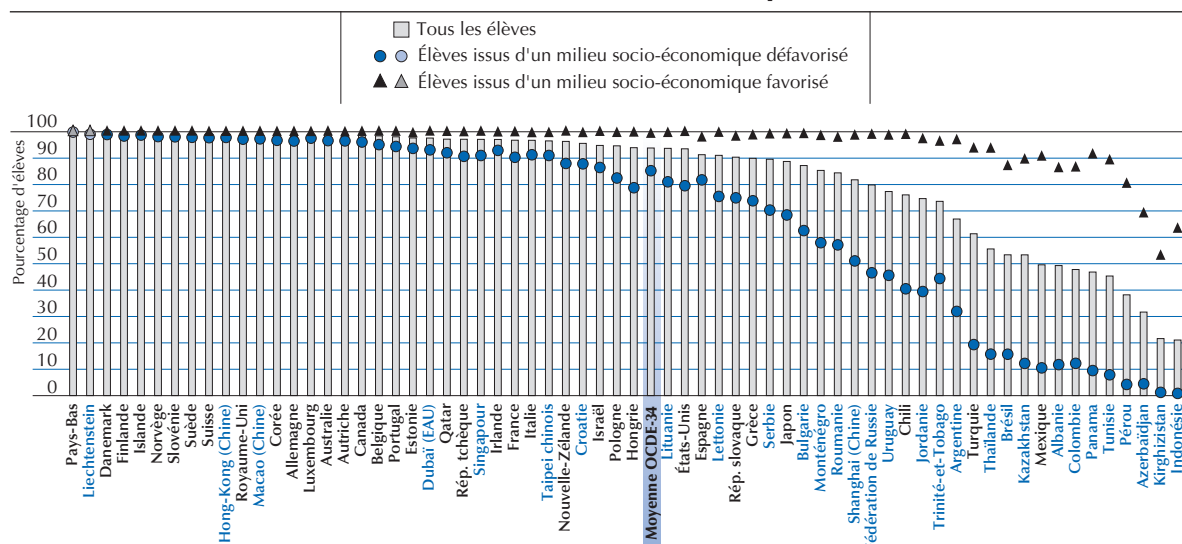
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'un ordinateur à domicile lors du cycle PISA 2009.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.5.2 et VI.5.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

■ Figure VI.5.3 ■

### Pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'un ordinateur à domicile, selon le milieu socio-économique



Remarque : les pays où la différence entre les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé et les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé (soit ceux appartenant respectivement au quartile supérieur et au quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel) est statistiquement significative sont indiqués en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves, tous milieux confondus, ayant déclaré disposer d'un ordinateur à domicile.

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>



## L'accès des élèves à un ordinateur et à l'Internet à domicile

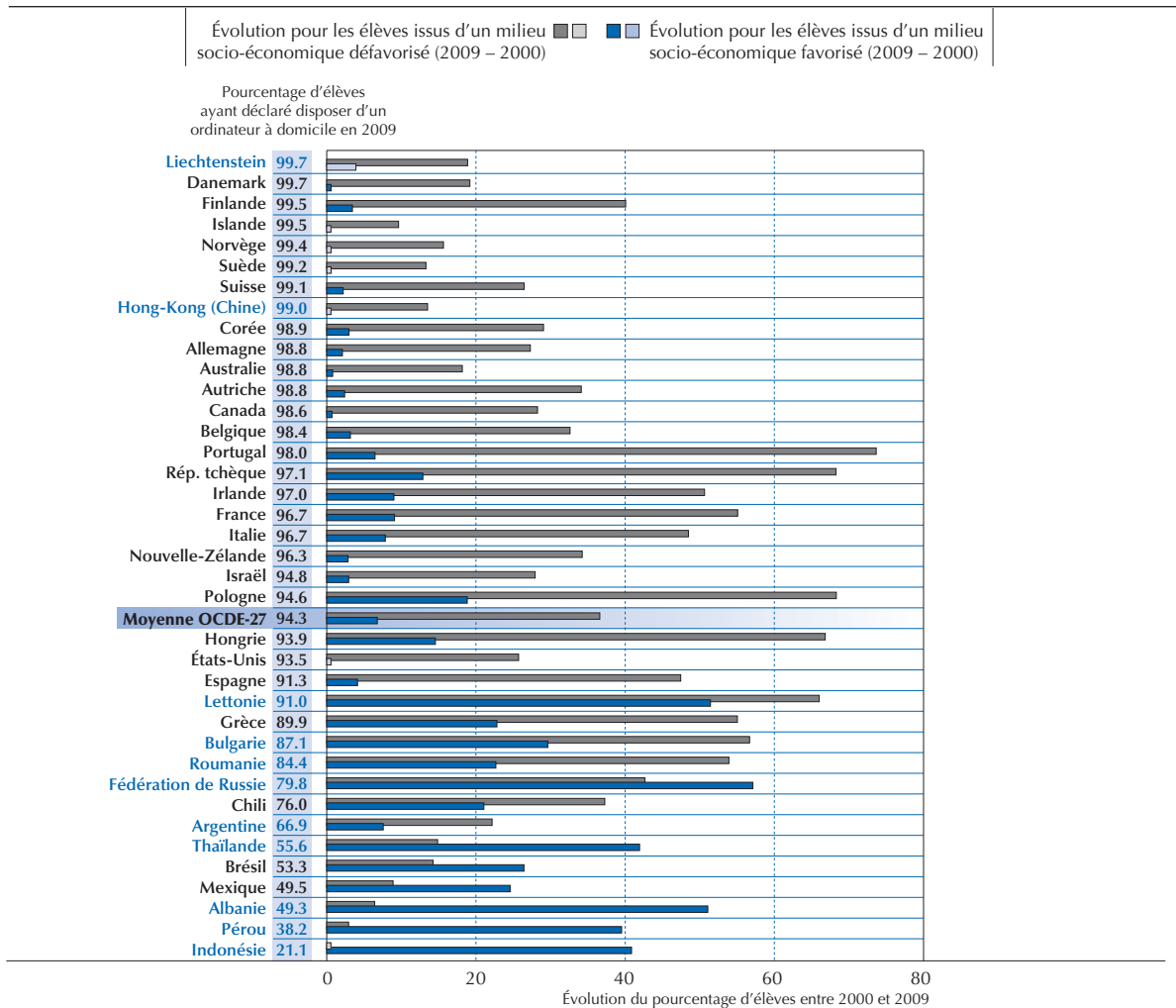
### L'accès à un ordinateur à domicile

Dans le questionnaire Élèves administré lors des cycles PISA 2000 et 2009, les élèves ont indiqué de combien d'ordinateurs ils disposent à domicile. La figure VI.5.2 montre le pourcentage d'élèves qui disposent d'au moins un ordinateur à domicile selon les chiffres de 2009. Le pourcentage calculé sur la base des chiffres de 2000 est indiqué dans les pays qui ont participé au cycle PISA 2000.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 94 % des élèves ont déclaré avoir un ordinateur à leur disposition à domicile. Dans 17 pays de l'OCDE et, dans les pays et économies partenaires, au Liechtenstein, à Hong-Kong (Chine) et à Macao (Chine), 98 % au moins des élèves ont déclaré pouvoir utiliser un ordinateur à domicile. Ce pourcentage n'est inférieur à 80 % qu'au Chili (76 %), en Turquie (61 %) et au Mexique (50 %), parmi les pays de l'OCDE. Parmi les pays partenaires, moins de 50 % des élèves ont déclaré disposer d'un ordinateur

■ Figure VI.5.4 ■

### Évolution du pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'un ordinateur à domicile entre 2000 et 2009, selon le milieu socio-économique



Remarques : les différences statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.

Par élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé, on entend ceux appartenant au quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) et par élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé, ceux appartenant au quartile supérieur de cet indice.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'un ordinateur à domicile en 2009.

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>



à domicile en Albanie (49 %), en Colombie (48%), au Panama (47 %), en Tunisie (45%), au Pérou (38 %), en Azerbaïdjan (31 %), au Kirghizistan (22 %) et en Indonésie (21 %) (voir la figure VI.5.2 et le tableau VI.5.3).

Selon la moyenne calculée sur la base des pays de l'OCDE qui ont participé aux cycles PISA 2000 et 2009, le pourcentage d'élèves qui ont déclaré disposer d'au moins un ordinateur à domicile est passé de 72 % en 2000 à 94 % en 2009. Ce pourcentage n'a que légèrement augmenté en Islande, en Suède et en Norvège et, dans les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), où il atteint 99 % en 2009, alors qu'il était de 93 % au moins en 2000. En revanche, la proportion d'élèves qui ont déclaré disposer d'au moins un ordinateur à domicile a progressé d'au moins 50 points de pourcentage en Pologne et, dans les pays partenaires, en Lettonie, en Fédération de Russie, en Bulgarie et en Roumanie (voir la figure VI.5.2 et le tableau VI.5.2).

La figure VI.5.3 montre la relation entre le milieu socio-économique des élèves et l'accès à un ordinateur à domicile. Les élèves qui se situent dans le quartile supérieur de l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* (SESC) de leur pays sont déclarés relativement favorisés, et ceux qui se situent dans le quartile inférieur de cet indice, comme relativement défavorisés. Dans tous les pays et économies, si ce n'est aux Pays-Bas et au Liechtenstein, les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé sont plus susceptibles d'avoir un ordinateur à leur disposition à domicile que les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé. Les écarts les plus importants entre élèves favorisés et défavorisés s'observent dans les pays où le taux d'informatisation des ménages est relativement peu élevé dans l'ensemble. Un écart de 70 points de pourcentage s'observe en faveur des élèves favorisés au Mexique et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Panama, en Tunisie, en Thaïlande, au Kazakhstan, au Pérou, en Albanie, en Colombie et au Brésil (voir le tableau VI.5.3).

La figure VI.5.4 montre l'évolution, entre 2000 et 2009, du pourcentage d'élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé ou défavorisé qui ont déclaré disposer d'un ordinateur à domicile. C'est, en quelque sorte, un indicateur des progrès accomplis par les pays pour réduire la fracture numérique en matière d'accès à un ordinateur à domicile. En moyenne dans les pays de l'OCDE, entre 2000 et 2009, le taux d'informatisation des ménages a augmenté dans une mesure plus forte chez les élèves défavorisés (37 points de pourcentage) que chez les élèves favorisés (7 points de pourcentage). Les pays qui ont réduit la fracture numérique entre les élèves favorisés et les élèves défavorisés sont aussi ceux où le taux d'informatisation des ménages est proche de 100 %. Par contraste, la fracture numérique s'est aggravée depuis 2000 entre les élèves favorisés et les élèves défavorisés au Mexique et, dans les pays partenaires, en Albanie, en Indonésie, au Pérou, en Thaïlande, en Fédération de Russie et au Brésil : les élèves favorisés sont plus nombreux que les élèves défavorisés à déclarer disposer d'un ordinateur à domicile (voir la figure VI.5.4 et le tableau VI.5.4).

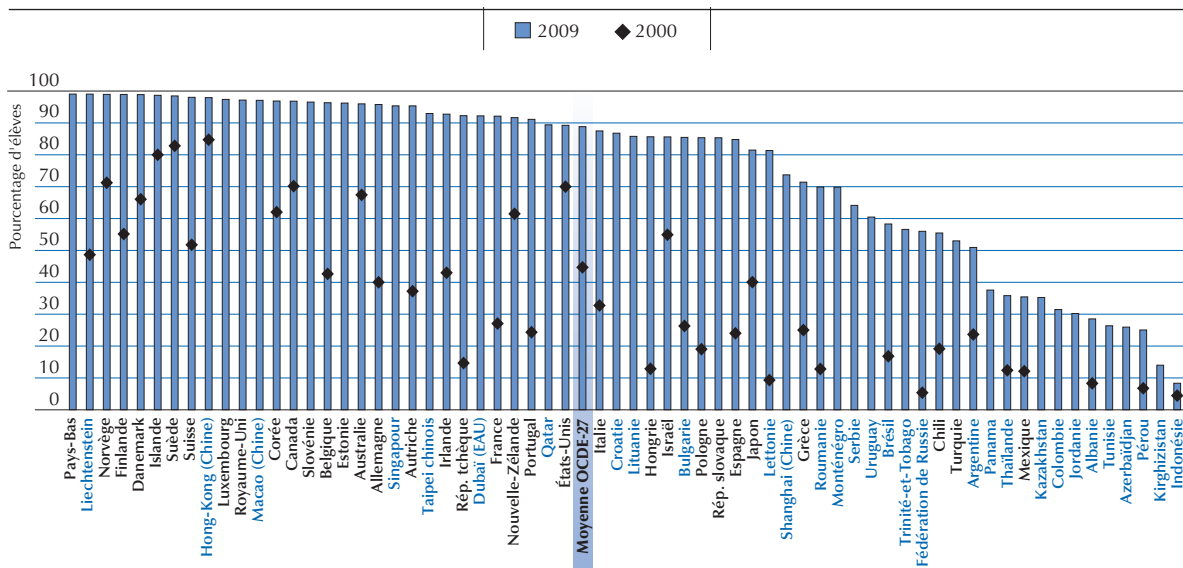
### **L'accès à une connexion à Internet à domicile**

L'accès à une connexion à Internet est un aspect qualitatif et quantitatif des ressources éducatives auxquelles les élèves peuvent accéder. Il est de plus en plus important de développer les compétences requises pour naviguer sur Internet et l'utiliser à bon escient pour participer pleinement à la vie de la société du savoir. La figure VI.5.5 montre le pourcentage d'élèves qui ont déclaré disposer d'une connexion à Internet à domicile dans chaque pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 89 % des élèves ont déclaré disposer d'une connexion à Internet à domicile. Ce pourcentage atteint ou dépasse 98 % aux Pays-Bas, en Norvège, en Finlande, au Danemark, en Islande, en Suède et en Suisse et, dans les pays et économies partenaires, au Liechtenstein et à Hong-Kong (Chine). Moins de 40 % des élèves ont déclaré disposer d'une connexion à Internet à domicile au Mexique et dans 11 pays partenaires. C'est au Kirghizistan (14 %) et en Indonésie (8 %) que les pourcentages sont les moins élevés (voir le tableau VI.5.6).

Dans les pays dont les résultats du cycle PISA 2000 sont disponibles, les possibilités qu'ont les élèves de 15 ans de se connecter à Internet ont énormément augmenté. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui ont déclaré disposer d'une connexion à Internet à domicile a doublé entre 2000 et 2009, passant de 45 % à 89 %. Une progression sensible de ce pourcentage s'observe en République tchèque, en Hongrie et en Pologne et, dans les pays partenaires, en Lettonie, où les élèves étaient moins de 20 % à en disposer en 2000, alors qu'ils sont plus de 80 % en 2009 (voir la figure VI.5.5 et le tableau VI.5.5).



■ Figure VI.5.5 ■  
**Pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'une connexion à Internet à domicile en 2000 et en 2009**



Remarques : les différences entre 2000 et 2009 sont toutes statistiquement significatives.

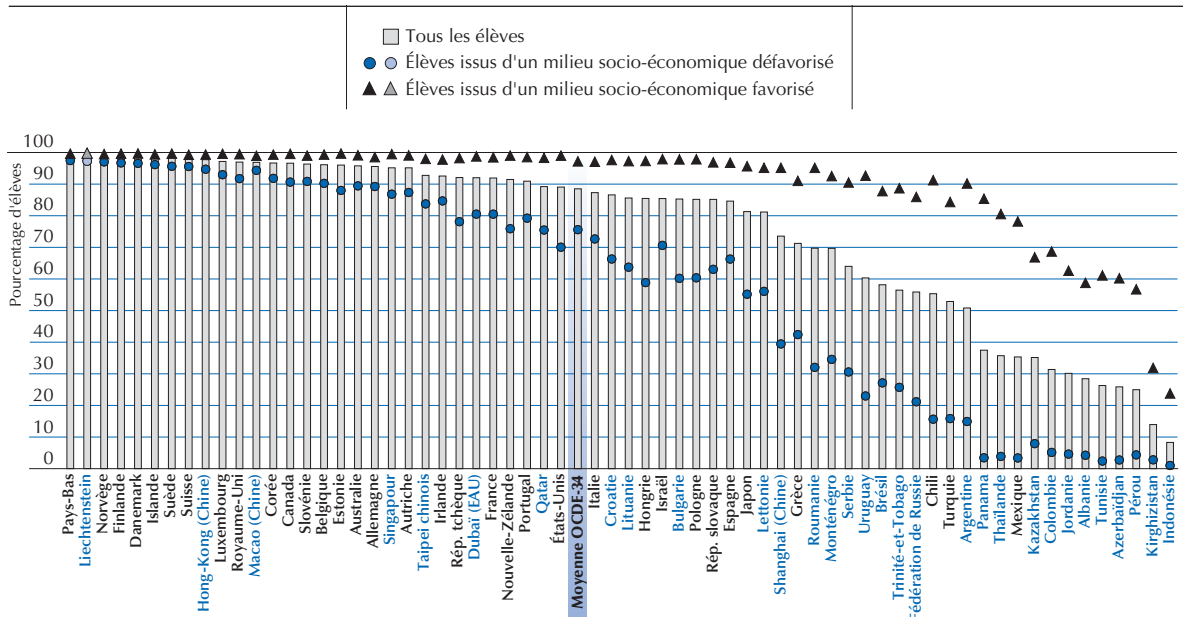
La moyenne de l'OCDE est calculée sur la base de 27 pays en 2000 et en 2009. La moyenne des 34 pays de l'OCDE s'établit à 88,7 % en 2009.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'une connexion à Internet à domicile en 2009.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.5.5 et VI.5.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

■ Figure VI.5.6 ■  
**Pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'une connexion à Internet à domicile, selon le milieu socio-économique**



Remarque : les pays où la différence entre les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé et les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé (soit ceux appartenant respectivement au quartile supérieur et au quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel) est statistiquement significative sont indiqués en couleur plus foncée.

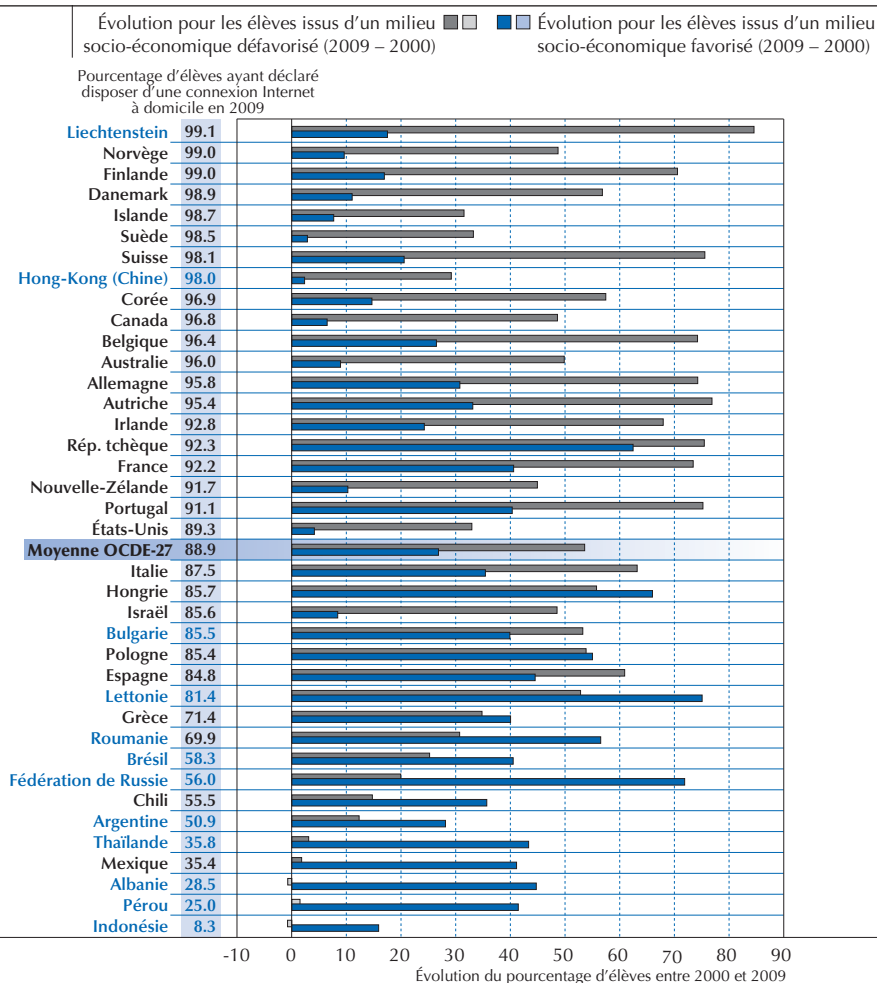
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'une connexion à Internet à domicile.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

■ Figure VI.5.7 ■

## Évolution du pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'une connexion à Internet à domicile entre 2000 et 2009, selon le milieu socio-économique



Remarques : les différences statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.

Par élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé, on entend ceux appartenant au quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) et par élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé, ceux appartenant au quartile supérieur de cet indice.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'une connexion à Internet à domicile en 2009.

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

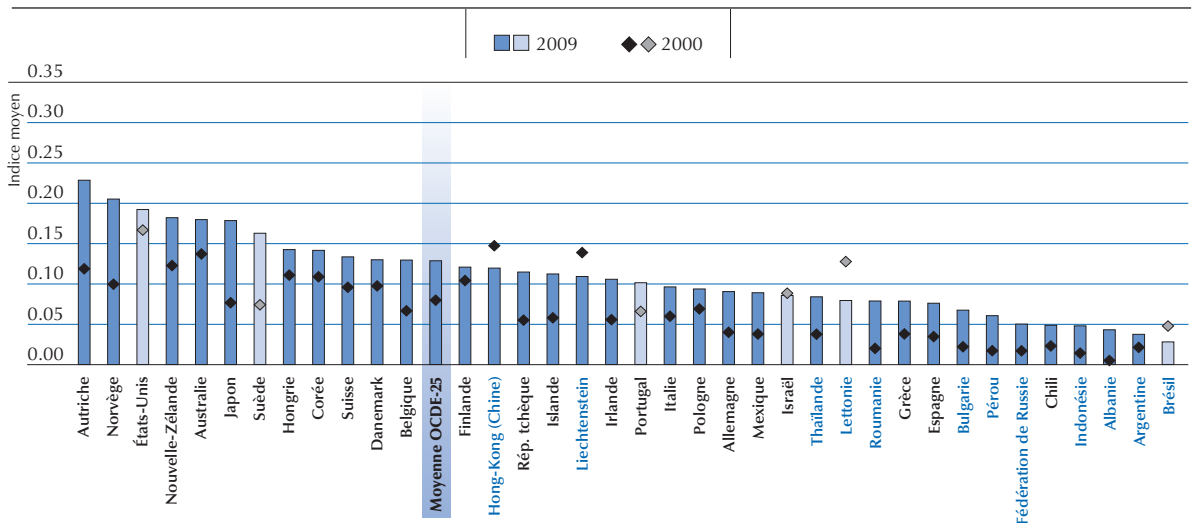
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

Comme le montre la figure VI.5.6, l'accès à une connexion à Internet à domicile est en corrélation plus étroite avec le milieu socio-économique que ne l'est l'accès à un ordinateur (voir la figure VI.5.3). Dans tous les pays et économies, sauf au Liechtenstein, parmi les pays partenaires, les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé sont plus nombreux à déclarer disposer d'une connexion à Internet à domicile que les élèves défavorisés. Dans l'ensemble, les pays où les taux de connexion à Internet sont moins élevés tendent à accuser des écarts plus importants en fonction du milieu socio-économique. Les écarts entre élèves favorisés et élèves défavorisés selon qu'ils disposent ou non d'une connexion à Internet à domicile représentent plus de 70 points de pourcentage au Chili et au Mexique et, dans les pays partenaires, au Panama, en Thaïlande et en Argentine (voir le tableau VI.5.6).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves défavorisés qui disposent d'une connexion à Internet à domicile a augmenté de 54 points de pourcentage entre 2000 (22 %) et 2009 (76 %), alors que le pourcentage d'élèves favorisés qui en disposent est passé de 71 % à 98 % durant la même période (voir la figure VI.5.7). L'écart entre élèves favorisés et élèves défavorisés s'est réduit, même s'il représente encore 22 points de pourcentage. Par contraste, au Mexique, au Chili et en Hongrie et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie, en Albanie, en Thaïlande, au Pérou, en Roumanie, en Lettonie, en Indonésie, en Argentine et au Brésil, c'est principalement parmi les élèves favorisés que le taux de connexion à Internet à domicile a progressé, signe d'une aggravation des inégalités socio-économiques (voir le tableau VI.5.7).



■ Figure VI.5.8 ■  
Taux d'informatisation en 2000 et en 2009



Remarque : les pays où les différences entre 2000 et 2009 sont statistiquement significatives sont indiqués en couleur plus foncée. Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'informatisation en 2009.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.8b.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

## L'accès des élèves à l'informatique et à l'Internet à l'école

### Taux d'informatisation

Le nombre d'ordinateurs par élève et l'accès à une connexion Internet sont un indicateur clé de l'accès des élèves aux TIC dans le cadre scolaire. L'accès des élèves aux TIC est important, car la mesure dans laquelle les élèves les utilisent aux fins d'apprentissage dépend en partie de la mesure dans laquelle ils ont accès à un ordinateur. Deux taux d'informatisation différents ont été calculés sur la base des réponses des chefs d'établissement au questionnaire Établissements PISA. Le premier taux est calculé comme suit : le nombre d'ordinateurs à la disposition des élèves inscrits dans l'année modale des jeunes de 15 ans est divisé par l'effectif d'élèves de l'année modale des jeunes de 15 ans. Le deuxième taux est calculé comme suit : le nombre d'ordinateurs à la disposition des élèves inscrits dans l'année modale des jeunes de 15 ans est divisé par l'effectif total de l'établissement. Le premier taux est un indicateur plus précis du nombre d'ordinateurs par élève, car c'est le même groupe d'élèves qui est retenu dans le dénominateur et le numérateur. Le deuxième taux est un indicateur qui permet uniquement de retracer l'évolution de l'informatisation des établissements au fil du temps, car l'effectif d'élèves de l'année modale des jeunes de 15 ans n'a pas été demandé lors du cycle PISA 2000. En toute logique, il existe une forte corrélation entre les deux taux calculés sur la base des données du cycle PISA 2009<sup>1</sup>.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'informatisation – dérivé du nombre d'ordinateurs à la disposition des jeunes de 15 ans inscrits dans l'année modale des jeunes de 15 ans – s'établit à 0.56 (voir le tableau VI.5.8a). En 2009, les pays où ces taux sont les plus élevés sont l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni, l'Autriche, le Danemark, le Canada, les États-Unis et la Norvège, où les taux sont supérieurs à 0.72. Les taux les moins élevés s'observent en Tunisie, en Indonésie, au Monténégro, au Brésil et au Kirghizistan, parmi les pays partenaires, où les élèves sont cinq, voire davantage, à se partager un seul ordinateur (voir le tableau VI.5.8).

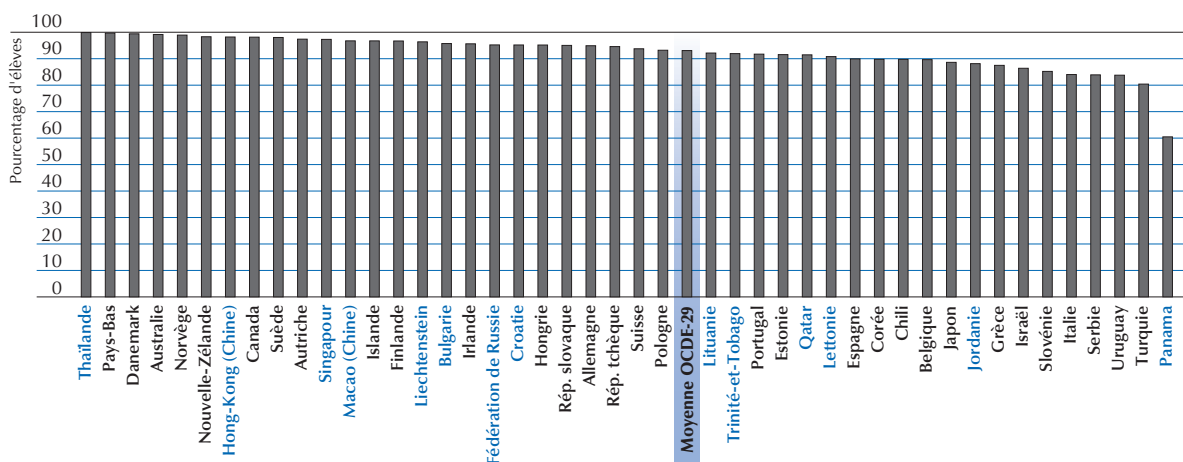
Dans les 25 pays de l'OCDE dont les données des cycles PISA 2000 et PISA 2009 sont disponibles, le taux d'informatisation a progressé, signe d'investissements conséquents dans l'informatisation des établissements. C'est en Autriche et en Norvège que l'informatisation est la plus forte : l'indice a augmenté de 0.11 point d'indice. Une régression (de 0.03 point d'indice) n'a été enregistrée qu'au Liechtenstein et à Hong-Kong (Chine), parmi les pays et économies partenaires, où le nombre d'ordinateurs par élève a légèrement diminué depuis 2000 (voir la figure VI.5.8 et le tableau VI.5.8). Cette évolution est peut-être due à l'accroissement de l'effectif d'élèves durant cette période, plutôt qu'à une réduction du nombre d'ordinateurs à la disposition des élèves (OCDE, 2003).

## Nombre d'élèves ayant accès à un ordinateur à l'école

Dans le questionnaire sur les TIC, les élèves ont indiqué s'ils ont la possibilité d'utiliser un ordinateur à l'école. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 93 % des élèves ont déclaré pouvoir utiliser un ordinateur à l'école (voir la figure VI.5.9). Plus de 98 % des élèves ont déclaré pouvoir utiliser un ordinateur à l'école aux Pays-Bas, au Danemark, en Australie, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Canada et en Suède, et, dans les pays et économies partenaires, en Thaïlande et à Hong-Kong (Chine). Plus de 80 % des élèves ont accès à un ordinateur à l'école dans tous les pays de l'OCDE et dans tous les pays et économies partenaires, sauf au Panama. De tous les pays participants, c'est au Panama que le pourcentage d'élèves (61 %) qui ont déclaré pouvoir utiliser un ordinateur à l'école est le plus faible (voir le tableau VI.5.9).

■ Figure VI.5.9 ■

### Pourcentage d'élèves ayant accès à un ordinateur à l'école



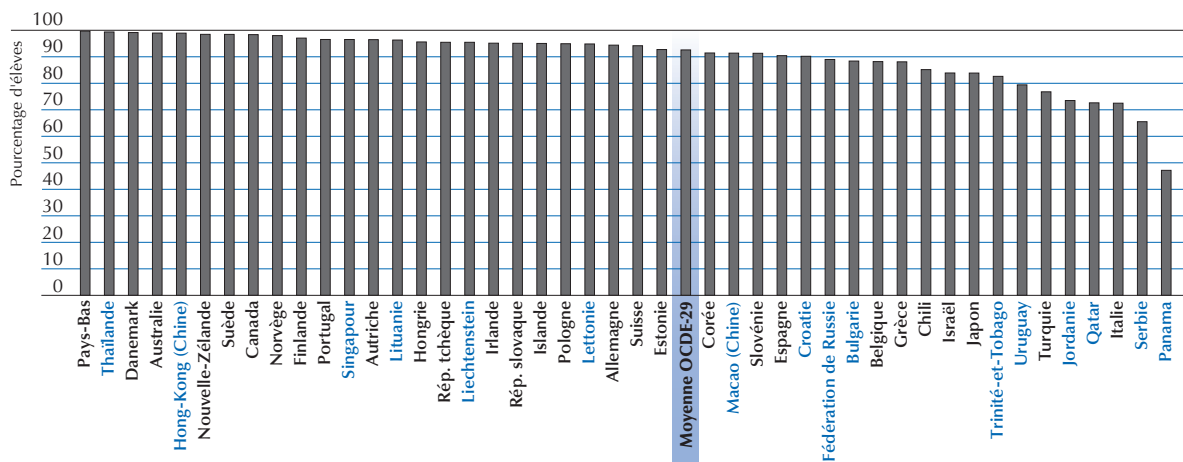
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves ayant accès à un ordinateur à l'école.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.9.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

■ Figure VI.5.10 ■

### Pourcentage d'élèves ayant accès à une connexion à Internet à l'école



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves ayant accès à une connexion à Internet à l'école.

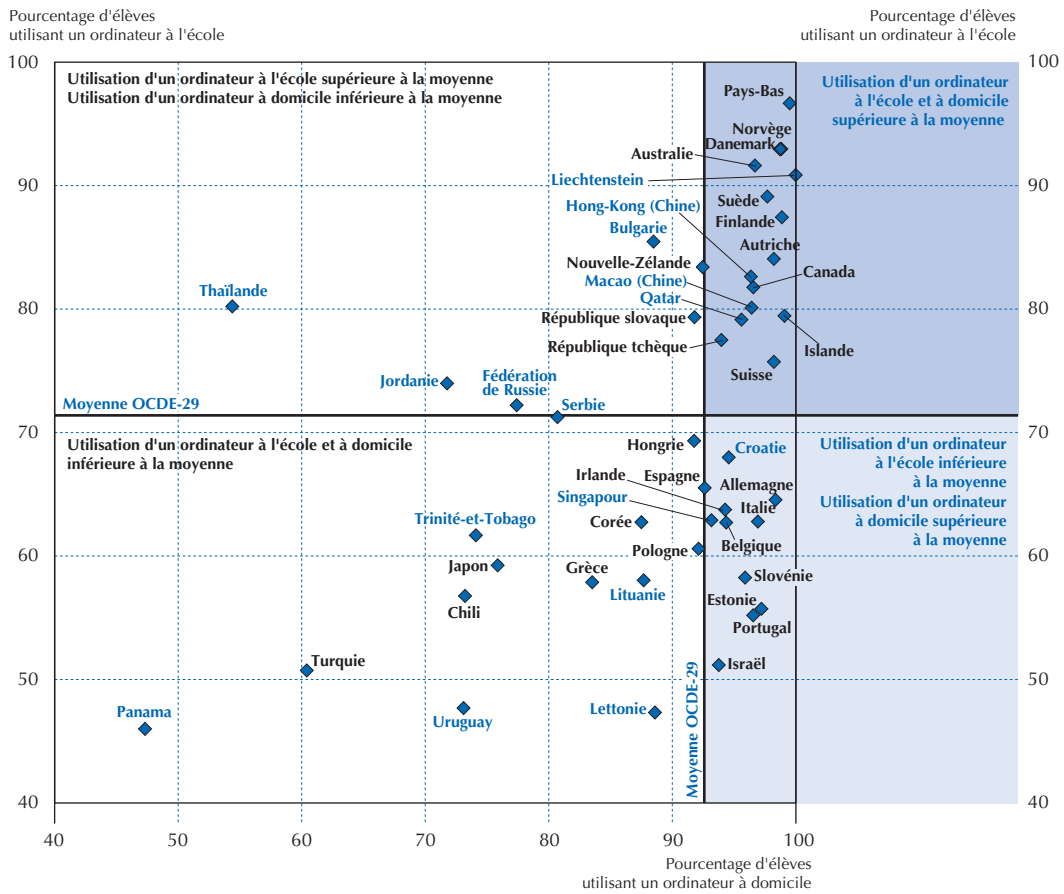
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.9.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>



■ Figure VI.5.11 ■

## Pourcentage d'élèves ayant déclaré utiliser un ordinateur à domicile et à l'école



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.10a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

### Nombre d'ordinateurs disponibles connectés à Internet

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 93 % des élèves ont déclaré en 2009 avoir accès à des ordinateurs connectés à Internet dans le cadre scolaire (voir la figure VI.5.10). Ils sont moins de 85 % à avoir accès à des ordinateurs connectés à Internet dans le cadre scolaire en Italie (72 %), en Turquie (77 %), au Japon (84 %) et en Israël (84 %) et, dans les pays partenaires, en Serbie (65 %), au Qatar (73 %), en Jordanie (73 %), en Uruguay (79 %) et à Trinité-et-Tobago (83 %). Ils sont moins de 50 % à avoir accès à des ordinateurs connectés à Internet dans le cadre scolaire dans un pays partenaire, en l'occurrence au Panama (voir le tableau VI.5.9). Ce manque de connectivité à Internet peut empêcher les élèves de bénéficier des ressources éducatives disponibles sur le web.

### Comparaison entre les usages que les élèves font de l'informatique à domicile et à l'école

Lors du cycle PISA 2009, les élèves ont précisé s'ils disposaient ou non d'un ordinateur de bureau ou d'un ordinateur portable à domicile et/ou à l'école et s'ils l'utilisaient. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves sont plus nombreux à déclarer utiliser un ordinateur à domicile (93 %) qu'à l'école (71 %). Le pourcentage d'élèves qui disent utiliser un ordinateur à domicile et à l'école varie sensiblement entre les pays et économies (voir la figure VI.5.11 et le tableau VI.5.10a). La figure VI.5.11 montre la relation entre le pourcentage d'élèves qui utilisent un ordinateur à domicile, en abscisse, et le pourcentage d'élèves qui utilisent un ordinateur à l'école, en ordonnée. Les deux pourcentages sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans les pays situés dans le coin supérieur droit. Le pourcentage d'élèves qui utilisent un ordinateur à domicile est inférieur à la moyenne de l'OCDE, mais le pourcentage d'élèves qui en utilisent un à l'école est supérieur à la moyenne dans les pays situés dans le coin supérieur gauche. Les deux pourcentages sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE dans les pays situés dans le coin inférieur gauche. Enfin, le pourcentage d'élèves qui utilisent un ordinateur à domicile est supérieur à la moyenne



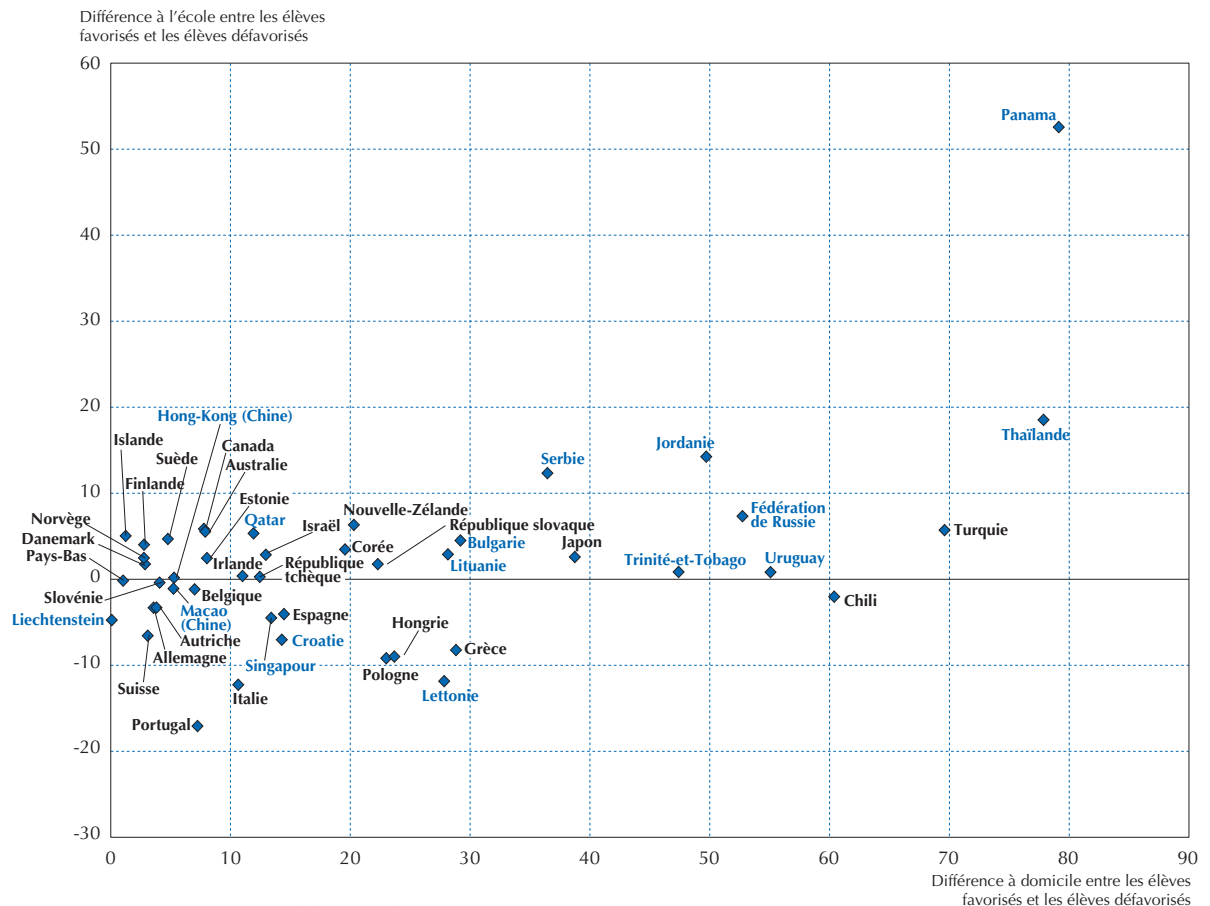
de l'OCDE, mais le pourcentage d'élèves qui en utilisent un à l'école est inférieur à la moyenne dans les pays situés dans le coin inférieur droit.

Le pourcentage d'élèves qui ont déclaré utiliser un ordinateur à l'école varie fortement entre les pays et les économies. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 71 % des élèves ont déclaré utiliser un ordinateur à l'école. Ce pourcentage passe la barre des 90 % aux Pays-Bas, au Danemark, en Norvège et en Australie et, dans les pays partenaires, au Liechtenstein. Par contraste, moins de 60 % des élèves déclarent utiliser un ordinateur à l'école au Japon, en Slovanie, en Grèce, au Chili, en Estonie, au Portugal, en Israël et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Lituanie. Ce pourcentage est inférieur à 50 % – les valeurs les moins élevées – en Uruguay, en Lettonie et au Panama, parmi les pays partenaires.

Par comparaison avec le pourcentage d'élèves qui utilisent un ordinateur à l'école, le pourcentage qui en utilisent un à domicile est plus élevé et varie moins entre les pays et économies participants. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 93 % des élèves ont déclaré utiliser un ordinateur à domicile. Dans 16 pays de l'OCDE et, dans les pays et économies partenaires, au Liechtenstein, à Macao (Chine) et à Hong-Kong (Chine), 95 % au moins des élèves ont déclaré utiliser un ordinateur à domicile. Dans les pays de l'OCDE, c'est au Japon (76 %), au Chili (73 %) et en Turquie (60 %) que ces pourcentages sont les moins élevés. Dans les pays partenaires, c'est en Thaïlande et au Panama que les élèves sont les moins nombreux à utiliser un ordinateur à domicile : ils ne sont respectivement que 54 % et 47 %. Dans les pays de l'OCDE, la différence entre le pourcentage d'élèves qui ont déclaré utiliser un ordinateur à domicile et le pourcentage d'élèves qui ont déclaré en utiliser un à l'école représente 21 points de pourcentage, en moyenne. Cette différence est comprise entre 30 et 43 points de pourcentage dans 8 pays de

■ Figure VI.5.12 ■

### Pourcentage d'élèves ayant déclaré utiliser un ordinateur à domicile et à l'école, selon le milieu socio-économique



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.10a.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>



l'OCDE et 2 pays partenaires. Ces tendances montrent que l'adoption des TIC à l'école aux fins d'apprentissage est en retard sur l'utilisation des TIC à domicile. Comme il ressort des données que la plupart des élèves peuvent utiliser un ordinateur à l'école, il est probable que la faible utilisation des TIC en milieu scolaire indique que les TIC ne sont pas encore pleinement intégrées dans les pratiques pédagogiques. Le pourcentage d'élèves qui ont déclaré utiliser un ordinateur à l'école n'est supérieur au pourcentage d'élèves qui ont déclaré en utiliser un à domicile qu'en Thaïlande et en Jordanie, pays partenaires. En Thaïlande, les élèves qui ont déclaré utiliser un ordinateur à l'école sont 26 % de plus que ceux qui ont déclaré en utiliser un à domicile (voir le tableau VI.5.10a). L'utilisation de l'informatique à l'école pourrait contribuer à compenser la faible utilisation de l'informatique à domicile. En fait, en Thaïlande, 46 % des élèves ont déclaré ne pas utiliser d'ordinateur à domicile, mais 67 % d'entre eux ont déclaré en utiliser un à l'école (voir le tableau VI.5.10b).

Une fracture numérique s'observe-t-elle entre les élèves selon leur milieu socio-économique ? L'utilisation d'un ordinateur à l'école est sans rapport avec le milieu socio-économique des élèves dans la plupart des pays et économies, alors que l'utilisation d'un ordinateur à domicile est corrélée à leur milieu socio-économique dans tous les pays et économies, sauf au Liechtenstein (voir le tableau VI.5.10a). Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage des élèves qui ont déclaré utiliser un ordinateur à l'école s'établit à 71 %, qu'ils soient issus d'un milieu socio-économique favorisé ou défavorisé. En revanche, 98 % des élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé ont déclaré utiliser un ordinateur à domicile, contre 83 % des élèves défavorisés. La différence de pourcentage entre élèves favorisés et élèves défavorisés qui utilisent un ordinateur à domicile est la plus importante dans les pays où le taux global d'utilisation de l'informatique à domicile est moins élevé. Cette différence en faveur des élèves favorisés est égale ou supérieure à 50 points de pourcentage en Turquie et au Chili et, dans les pays partenaires, au Panama, en Thaïlande, en Uruguay et en Fédération de Russie. La différence représente plus de 35 points de pourcentage, sans toutefois franchir la barre des 50 points de pourcentage, au Japon et, dans les pays partenaires, en Jordanie, à Trinité-et-Tobago et en Serbie.

L'utilisation de l'informatique à l'école peut-elle contribuer à compenser l'utilisation relativement faible de l'informatique à domicile parmi les élèves de condition modeste ? Comme le montre la figure VI.5.12, les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé sont plus susceptibles d'utiliser un ordinateur à l'école que les élèves favorisés au Portugal, en Italie, en Pologne, en Hongrie, en Grèce et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Lettonie, en Croatie et à Singapour. Les différences entre les deux groupes sont comprises entre 4 et 17 points de pourcentage. Dans ces pays, les élèves défavorisés, qui sont moins susceptibles d'utiliser un ordinateur à domicile, se voient offrir plus de possibilités que les élèves favorisés d'utiliser un ordinateur à l'école.

Par contraste, en Nouvelle-Zélande, au Canada, en Australie, en Islande, en Suède et en Finlande et, dans les pays partenaires, au Panama, en Thaïlande, en Jordanie, en Serbie, en Fédération de Russie, au Qatar et en Bulgarie, les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé sont plus susceptibles d'utiliser un ordinateur à l'école que les élèves défavorisés. Dans ces pays, les inégalités qui s'observent entre élèves défavorisés et élèves favorisés quant à l'utilisation de l'informatique à domicile sont aggravées par les inégalités en matière d'utilisation de l'informatique à l'école.

Dans les 17 autres pays de l'OCDE et 6 autres pays et économies partenaires, aucune différence de pourcentage ne s'observe entre élèves favorisés et élèves défavorisés selon qu'ils utilisent ou non un ordinateur à l'école. Dans ces 23 pays et économies, sauf au Liechtenstein, les établissements ne réussissent pas à réduire les inégalités liées à l'utilisation de l'informatique à domicile. Dans certains pays, en l'occurrence aux Pays-Bas, au Danemark et en Norvège, le pourcentage d'élèves qui utilisent un ordinateur à l'école ne varie pas selon le milieu socio-économique, ce qui s'explique en partie par le fait que plus de 90 % des élèves, quel que soit leur milieu socio-économique, utilisent un ordinateur à l'école. Ces analyses ne tiennent toutefois pas compte des usages que les élèves font de l'informatique, sujet dont traite la section suivante.

### **Comparaison de l'utilisation d'Internet à domicile et à l'école**

Lors du cycle PISA 2009, les élèves ont également été sondés pour déterminer s'ils utilisent Internet. Même si les élèves utilisent un ordinateur, il leur faut une connexion à Internet pour se livrer à de nombreuses activités, par exemple chercher des informations, utiliser une messagerie électronique et participer à des réseaux sociaux. Les élèves ont indiqué s'ils disposent d'une connexion à Internet et s'ils l'utilisent à domicile et/ou à l'école.

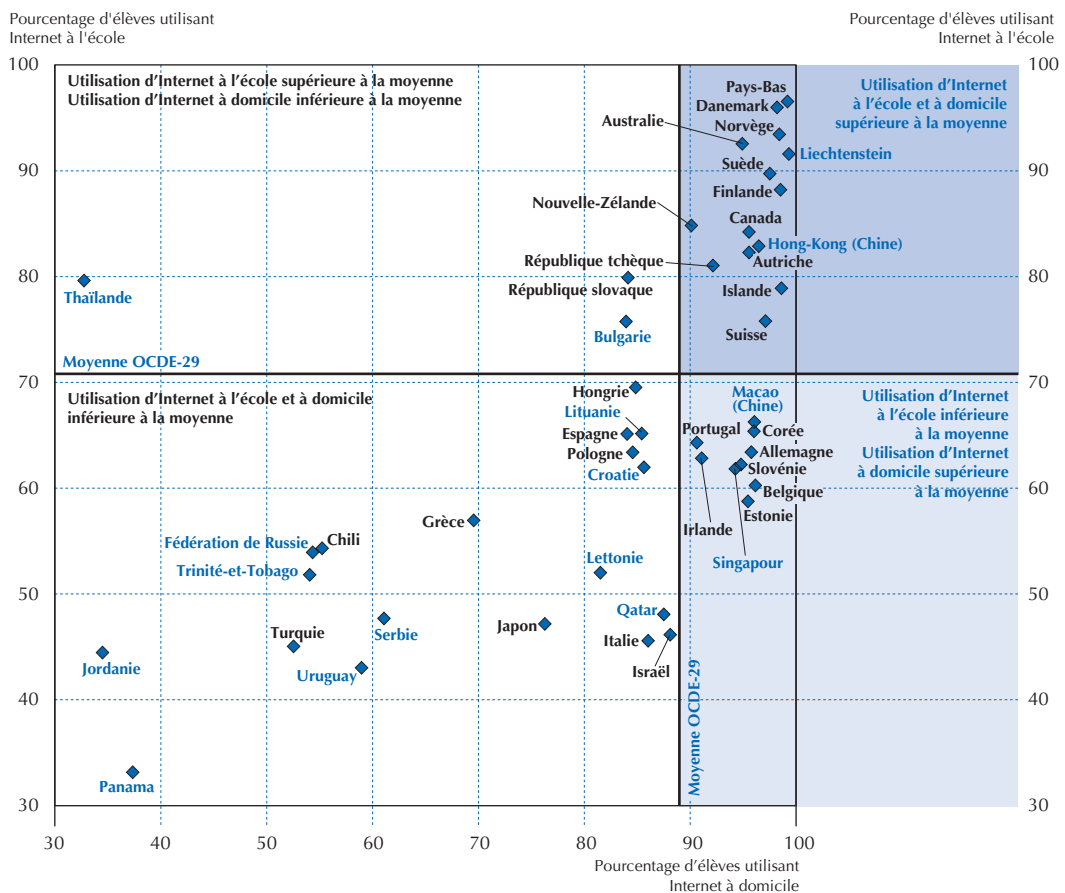
Comme le montre la figure VI.5.13, le pourcentage d'élèves qui ont déclaré utiliser Internet à domicile est supérieur au pourcentage d'élèves qui ont déclaré l'utiliser à l'école dans la grande majorité des pays (voir le tableau VI.5.11). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 71 % des élèves ont déclaré utiliser Internet à l'école. Ils sont au moins 88 % à avoir déclaré utiliser Internet à l'école aux Pays-Bas, au Danemark, en Norvège, en Australie, en Suède et en Finlande et, dans les pays partenaires, au Liechtenstein. C'est en Turquie, en Italie, en Israël et au Japon et, dans les pays et économies partenaires, au Panama, en Uruguay, en Jordanie, en Serbie et au Qatar que ce pourcentage est le moins élevé : les élèves ayant déclaré utiliser Internet à l'école sont au plus 48 %.

Le pourcentage d'élèves qui ont déclaré utiliser Internet à domicile est nettement plus élevé et varie moins entre les pays et économies que le pourcentage élèves qui ont déclaré utiliser Internet à l'école. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 89 % des élèves ont déclaré utiliser Internet à domicile. Dans 19 pays de l'OCDE et dans 4 pays et économies partenaires, 90 % au moins des élèves ont déclaré utiliser Internet à domicile. L'utilisation d'Internet à domicile est quasi universelle aux Pays-Bas et au Liechtenstein, parmi les pays partenaires. Au Chili, en Turquie et dans 3 pays partenaires, entre 50 % et 60 % des élèves ont déclaré utiliser Internet à domicile. C'est en Thaïlande, en Jordanie et au Panama, parmi les pays partenaires, que l'utilisation d'Internet à domicile est la moins répandue : moins de 40 % des élèves ont déclaré utiliser Internet à domicile.


Dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves qui ont déclaré utiliser Internet à domicile est supérieure de 18 points de pourcentage à celle des élèves qui utilisent Internet à l'école. La différence entre ces deux proportions est inférieure à 10 points de pourcentage dans 9 pays de l'OCDE et 5 pays partenaires, mais supérieure à 30 points de pourcentage en Israël, en Italie, en Estonie, en Belgique, en Slovénie, en Allemagne, en Corée et dans 2 pays et économies partenaires. La proportion d'élèves qui utilisent Internet à l'école n'est supérieure à celle des élèves

■ Figure VI.5.13 ■

### Pourcentage d'élèves ayant déclaré utiliser Internet à domicile et à l'école



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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>



qui utilisent Internet à domicile que dans deux pays partenaires, en l'occurrence en Thaïlande et en Jordanie, où la différence entre ces deux proportions s'établit respectivement à 47 et 10 points de pourcentage.

L'utilisation de l'informatique et d'Internet ne se limite pas au domicile et à l'école. Les élèves ont également la possibilité de les utiliser chez leurs amis ou leurs parents, ainsi que dans des lieux publics, comme les bibliothèques et les cybercafés.

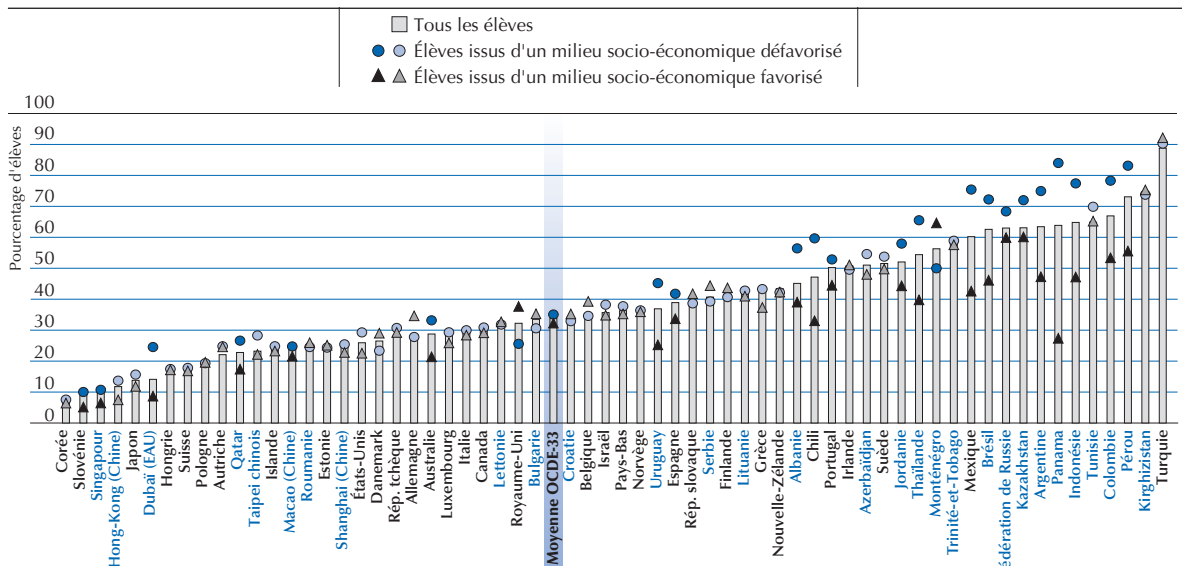
### Points de vue des chefs d'établissement concernant l'adéquation du matériel informatique à usage pédagogique

Le point de vue des chefs d'établissement permet d'analyser l'accès des élèves à l'informatique sous un autre angle. Dans le questionnaire Établissements administré lors du cycle PISA 2009, les chefs d'établissement ont indiqué si l'enseignement que leur établissement est à même de dispenser est affecté par un problème de pénurie ou d'inadéquation « en matière d'ordinateurs pour le travail en classe ». Une certaine prudence s'impose lors de l'interprétation de la façon subjective dont les chefs d'établissement perçoivent ce type de pénurie, car des différences de cultures, d'aspirations et de pratiques pédagogiques peuvent influencer sur l'importance que des problèmes de pénurie ou d'inadéquation peuvent prendre aux yeux des chefs d'établissement. Des chefs d'établissement peuvent faire état d'un problème de pénurie ou d'inadéquation parce qu'ils ont de plus grandes aspirations dans le domaine de l'utilisation de l'informatique à des fins pédagogiques, et non parce qu'ils disposent de moins d'ordinateurs à usage pédagogique. Agrégées à l'échelle nationale, les perceptions des chefs d'établissement quant au problème de pénurie ou d'inadéquation du matériel informatique à usage pédagogique donnent des indications sur la qualité des moyens informatiques à la disposition des élèves dans le cadre scolaire. Dans cette analyse, on considère que le matériel informatique est insuffisant ou inadéquat si les chefs d'établissement estiment que ce problème affecte « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » l'enseignement que leur établissement est à même de dispenser.

La figure VI.5.14 illustre les problèmes de pénurie de matériel informatique à usage pédagogique tels qu'ils sont perçus par les chefs d'établissement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un tiers des élèves fréquentent un établissement où une pénurie de matériel informatique affecte l'enseignement selon le chef d'établissement. Ce pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement déplore une pénurie d'ordinateurs à usage pédagogique est inférieur à 10 % en Corée et en Slovénie et, dans les pays partenaires, au Liechtenstein et à Singapour, mais supérieur à 60 % au Mexique, en Turquie et dans 10 pays partenaires. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves

■ Figure VI.5.14 ■

### Pourcentage d'élèves dont le chef d'établissement fait état d'une pénurie ou d'une inadéquation en matière d'ordinateurs pour le travail en classe, selon le milieu socio-économique



Remarque : les pays où la différence entre les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé et les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé (soit ceux appartenant respectivement au quartile supérieur et au quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel) est statistiquement significative sont indiqués en couleur plus foncée. Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves dont le chef d'établissement fait état d'une pénurie ou d'une inadéquation en matière d'ordinateurs pour le travail en classe.

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

issus d'un milieu socio-économique défavorisé sont légèrement plus susceptibles – une probabilité supérieure de 3 points de pourcentage – de fréquenter un établissement dont le chef d'établissement fait état d'une pénurie. Par comparaison avec les élèves favorisés, la probabilité qu'ont les élèves défavorisés de fréquenter un établissement où le matériel informatique est en pénurie selon le chef d'établissement est supérieure de 25 points de pourcentage au moins au Mexique et au Chili et, dans les pays partenaires, au Panama, en Indonésie, au Pérou, en Argentine, au Brésil, en Thaïlande et en Colombie (voir le tableau VI.5.12). Dans ces pays, les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé sont donc moins susceptibles de bénéficier de pratiques pédagogiques intégrant les TIC.

## QUELS USAGES LES ÉLÈVES FONT-ILS DE L'INFORMATIQUE À DOMICILE ET À L'ÉCOLE ?

Les élèves sont de plus en plus nombreux à disposer d'un ordinateur et d'une connexion à Internet, mais qu'en font-ils concrètement à domicile et à l'école ? Dans le questionnaire sur les TIC administré lors du cycle PISA 2009, les élèves ont indiqué à quelle fréquence (quotidienne/hebdomadaire) ils utilisent l'informatique à domicile et à l'école, les usages qu'ils en font à domicile et à l'école, et le temps (minutes/heures) pendant lequel ils utilisent un ordinateur en classe dans plusieurs des matières principales. Cette section analyse la façon dont les élèves utilisent l'informatique à domicile et à l'école.

### Encadré VI.5.2 Indices retenus pour analyser la fréquence d'utilisation de l'informatique

Trois indices ont été créés pour analyser la fréquence à laquelle les élèves se livrent à différentes activités en rapport avec les TIC à domicile et à l'école : *l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir*, *l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire* et *l'indice d'utilisation de l'informatique à l'école*.

Chaque indice est dérivé des réponses des élèves à plusieurs questions. Ces indices sont normalisés de sorte que la valeur de l'élève moyen de l'OCDE est égale à 0 et que la valeur de deux tiers environ de l'effectif d'élèves de l'OCDE est comprise entre -1 et 1. Si la valeur d'indice est positive, la fréquence d'utilisation de l'informatique est supérieure à la moyenne. Chaque indice est indépendant : il ne rend compte que de la fréquence relative des activités visées dans les items qui le constituent, dans les différents groupes d'élèves. Les valeurs ne sont pas directement comparables entre les indices.

## L'utilisation de l'informatique à domicile

Quels usages les élèves font-ils de l'informatique à domicile ? Ces usages varient-ils selon leur sexe ou leur milieu socio-économique ? Lors du cycle PISA 2009, les élèves ont indiqué à quelle fréquence ils se livrent à 14 activités différentes sur ordinateur à domicile. Ces activités se répartissent en deux catégories : huit activités liées aux loisirs, d'une part, et six activités liées au travail scolaire, d'autre part. Ces items sont assortis de quatre options de réponse : « Jamais ou presque jamais », « Une ou deux fois par mois », « Une ou deux fois par semaine » et « Tous les jours ou presque ». Les élèves qui ont déclaré se livrer à l'activité visée au moins une fois par semaine sont considérés comme utilisant souvent un ordinateur à cet effet. Deux indices ont été créés pour résumer la fréquence de l'utilisation de l'informatique à domicile, le premier concerne les loisirs et le second, le travail scolaire.

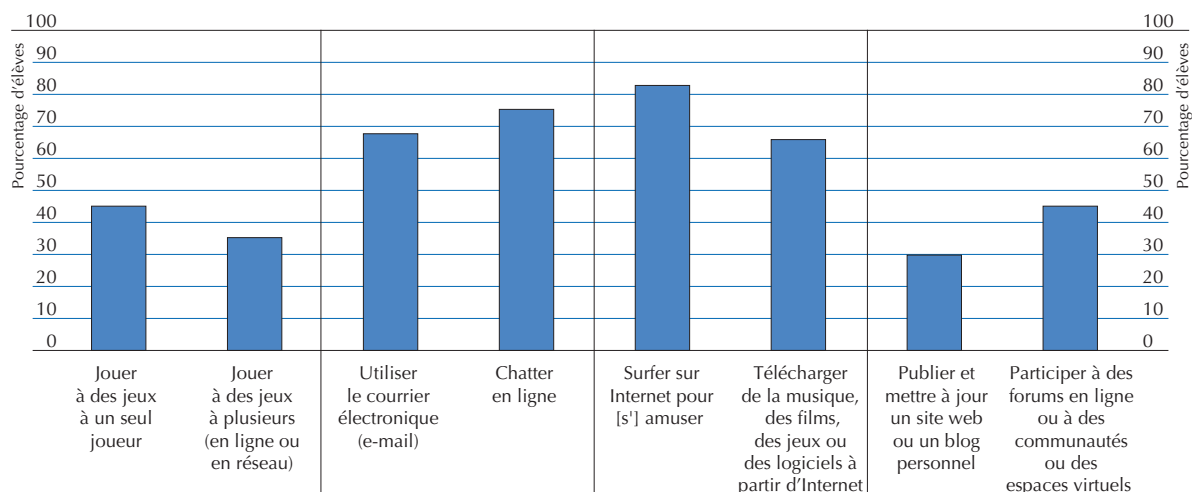
### L'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir

Les élèves ont indiqué à quelle fréquence ils se livrent à diverses activités sur ordinateur et sur Internet pendant leurs loisirs à domicile. Les activités retenues dans le questionnaire PISA sont : jouer à des jeux à un seul joueur ; jouer à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau) ; utiliser le courrier électronique ; chatter en ligne ; surfer sur Internet pour [s'] amuser ; télécharger de la musique, des films, des jeux ou des logiciels à partir d'Internet ; publier et mettre à jour un site web ou un blog personnel ; et enfin, participer à des forums en ligne ou à des communautés ou des espaces virtuels. Les élèves qui ont déclaré se livrer à ces activités « Tous les jours ou presque » ou « Une ou deux fois par semaine » sont considérés comme utilisant souvent un ordinateur à cet effet.




■ Figure VI.5.15 ■

### Pourcentage d'élèves ayant déclaré se livrer à domicile aux activités suivantes par plaisir au moins une fois par semaine (moyenne de l'OCDE-28)



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.13.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

Dans les pays de l'OCDE, plus de 80 % des élèves ont déclaré surfer souvent sur Internet pour s'amuser et 65 % environ, télécharger souvent de la musique, des films, des jeux ou des logiciels (voir la figure VI.5.15). Plus de deux tiers des élèves ont déclaré chatter en ligne et utiliser le courrier électronique au moins une fois par semaine, mais le pourcentage de ceux qui châtent en ligne (75 %) est supérieur au pourcentage de ceux utilisent le courrier électronique (68 %). Une minorité importante d'élèves participent souvent à des forums en ligne ou à des communautés ou des espaces virtuels (45 %). Un peu moins d'un tiers des élèves ont déclaré publier ou mettre à jour un site web ou un blog personnel une fois par semaine au moins (30 %). Enfin, 45 % des élèves ont déclaré jouer souvent sur ordinateur à des jeux à un seul joueur et 35 %, à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau).

Les élèves utilisent davantage l'informatique à domicile par plaisir en Slovaquie, en Estonie et en Norvège et, dans les pays partenaires, en Bulgarie que dans d'autres pays (voir la figure VI.5.16 et le tableau VI.5.14). C'est au Japon et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Thaïlande, en Jordanie, au Panama, à Trinité-et-Tobago et en Fédération de Russie que les élèves utilisent le moins l'informatique à domicile par plaisir. Toutefois, dans certains de ces pays, en Thaïlande et au Panama, par exemple, plus de 45 % des élèves n'utilisent pas du tout d'ordinateur à domicile (voir le tableau VI.5.10a).

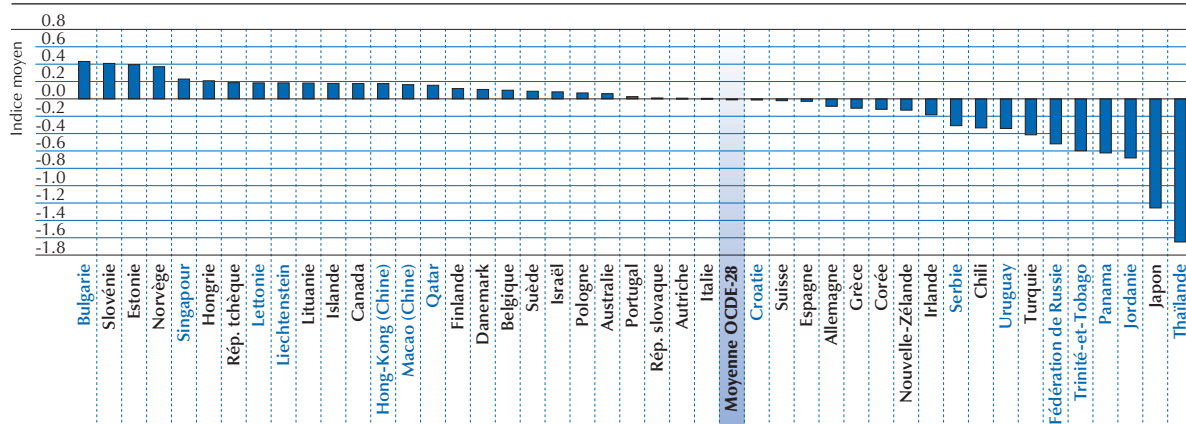
Les résultats de chaque pays sont indiqués par activité dans le tableau VI.5.13. La fréquence à laquelle les élèves surfent sur Internet et y font des téléchargements varie sensiblement entre les pays. Plus de 90 % des élèves déclarent surfer souvent sur Internet pour s'amuser en Norvège, en Suède, en Finlande, en Islande, en Estonie, au Danemark et en Slovaquie et, dans les pays partenaires, au Liechtenstein, mais moins de 60 % déclarent en faire autant en Turquie et au Japon. Plus de 80 % des élèves déclarent faire souvent des téléchargements sur Internet en Slovaquie et, dans les pays partenaires, en Bulgarie et en Lituanie.

La fréquence à laquelle les élèves utilisent l'informatique pour communiquer varie aussi sensiblement entre les pays. Au moins 90 % des élèves déclarent chatter souvent en ligne en Estonie, en Islande et en Norvège, tandis que plus de 80 % des élèves déclarent utiliser souvent le courrier électronique au Canada, en République tchèque, en Slovaquie et en Estonie et, dans les pays partenaires, au Liechtenstein. Plus de 70 % des élèves participent souvent à des forums en ligne ou à des communautés ou des espaces virtuels en Norvège, en Estonie, en Islande et au Canada et, dans les pays partenaires, en Lettonie. Les élèves ne sont plus de 50 % à publier et mettre à jour un site web ou un blog personnel au moins une fois par semaine qu'en Belgique. Au Japon, pas plus de 20 % des élèves ont déclaré se servir souvent d'un ordinateur pour utiliser le courrier électronique ou publier et mettre à jour un site web ou un blog personnel, et pas plus de 10 % des élèves, pour chatter en ligne ou participer à des forums ou à des communautés ou des espaces virtuels.

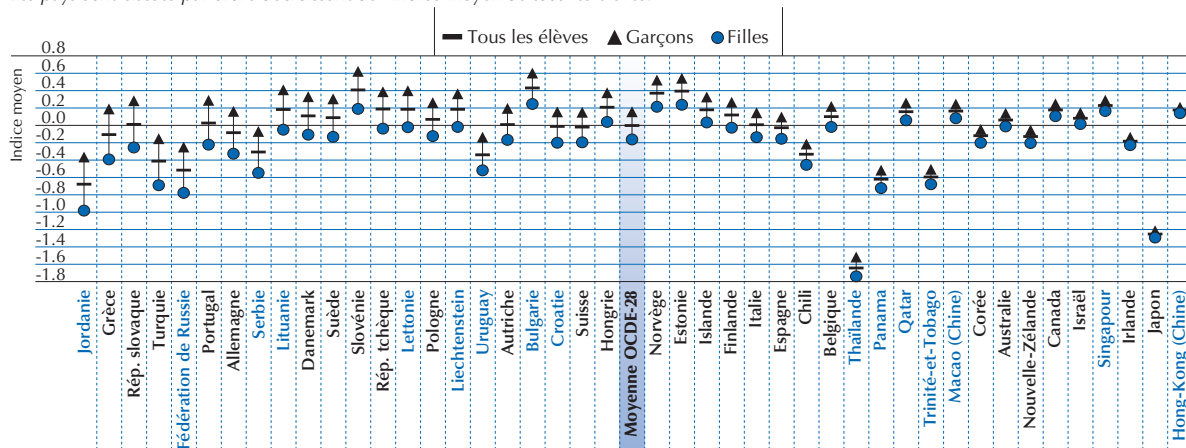


■ Figure VI.5.16 ■

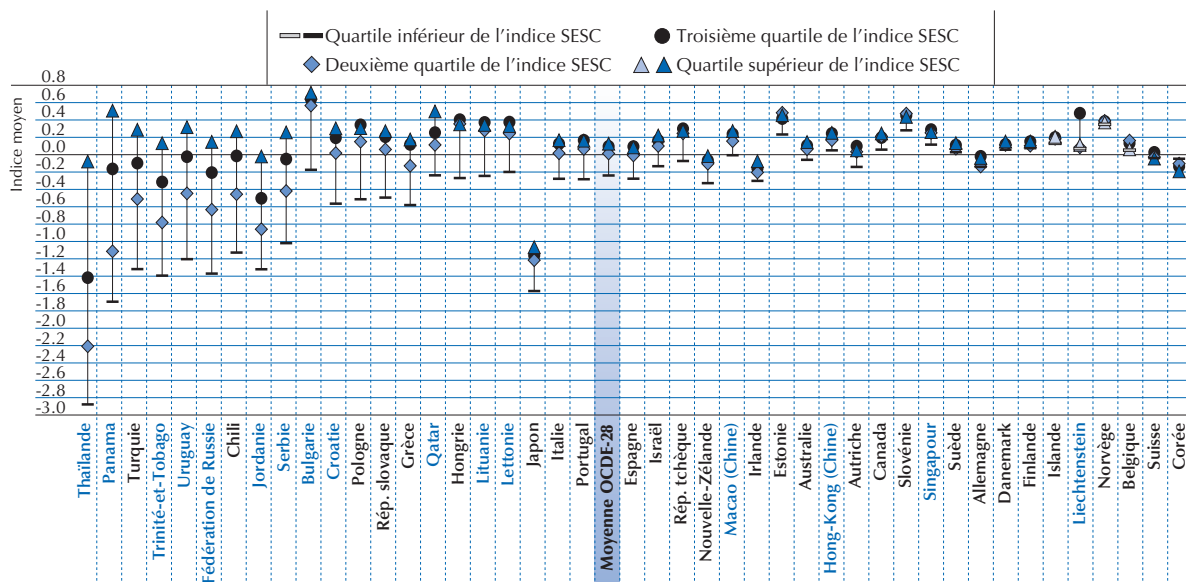
### Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir, selon le sexe et le milieu socio-économique



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice moyen de tous les élèves.



Remarque : les différences entre les sexes sont toutes statistiquement significatives.  
Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre les sexes ( $G - F$ ).



Remarque : les pays où les différences entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel sont statistiquement significatives sont indiqués en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre le quartile supérieur et le quartile inférieur (supérieur - inférieur) de l'indice SES.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.14.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>



La fréquence à laquelle les élèves jouent à des jeux sur ordinateur varie moins entre les pays de l'OCDE. Le Japon fait figure d'exception : les élèves ne se livrent pas souvent à cette activité à domicile. Dans la plupart des pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui ont déclaré jouer souvent à des jeux à un seul joueur varie entre 30 % et 60 %, sauf au Japon où ils sont moins de 20 % à déclarer en faire autant. Une tendance similaire se dégage pour les jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau). Dans la plupart des pays de l'OCDE, entre 20 % et 50 % des élèves déclarent jouer souvent à ce type de jeux. Au Japon, ils sont toutefois moins de 10 % à y jouer. Dans les pays partenaires, quelque 69 % des élèves ont déclaré jouer souvent à des jeux à un seul joueur en Serbie et plus de 50 % des élèves ont déclaré jouer souvent à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau) en Bulgarie.

### L'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire

Les élèves ont indiqué à quelle fréquence ils se livrent sur ordinateur à six activités en rapport avec leur travail scolaire à domicile : faire [leurs] devoirs sur ordinateur ; surfer sur Internet pour le travail scolaire ; échanger des e-mails avec d'autres élèves à propos des travaux scolaires ; communiquer par e-mail avec les professeurs et rendre [leurs] devoirs ou autres travaux scolaires ; télécharger, consulter des documents sur le site web de [leur] école ou bien y déposer des fichiers ; et enfin, consulter le site web de [leur] école pour connaître les dernières informations. Ces items sont assortis de quatre options de réponse : « Jamais ou presque jamais », « Une ou deux fois par mois », « Une ou deux fois par semaine » et « Tous les jours ou presque ». Les élèves qui ont déclaré se livrer à ces activités « Tous les jours ou presque » ou « Une ou deux fois par semaine » sont considérés comme utilisant souvent un ordinateur à cet effet.

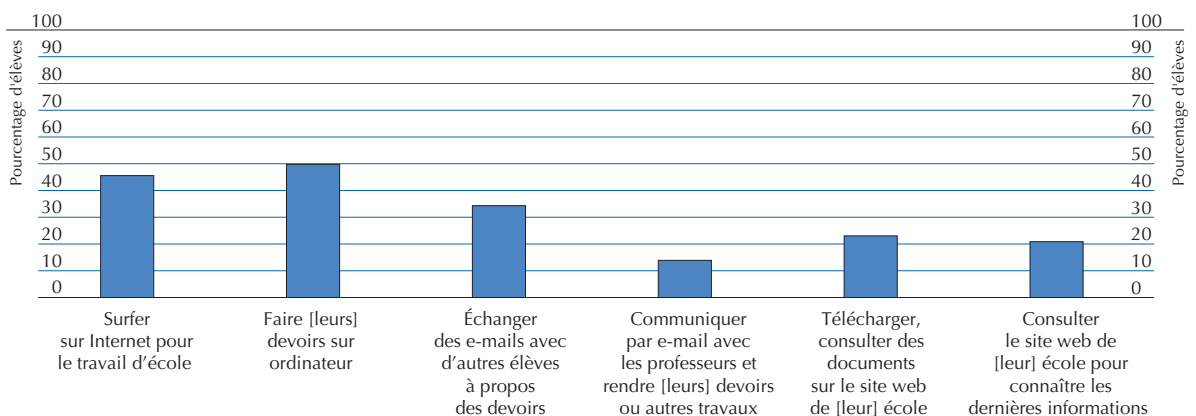
La figure VI.5.17 montre que, dans les pays de l'OCDE, la moitié environ des élèves ont déclaré se servir souvent d'un ordinateur à domicile pour faire leurs devoirs (50 %) ou pour surfer sur Internet pour le travail d'école (46 %). Par ailleurs, 34 % des élèves ont déclaré s'en servir souvent pour échanger des e-mails avec d'autres élèves ; 14 %, pour communiquer par e-mail avec les professeurs ; 23 %, pour télécharger, consulter des documents sur le site web de [leur] école ou bien y déposer des fichiers ; et 21 %, pour consulter le site web de [leur] école pour connaître les dernières informations.

De tous les pays, les élèves ne sont plus de 70 % à avoir déclaré faire souvent leurs devoirs sur ordinateur et plus de 60 % à avoir déclaré surfer souvent sur Internet pour le travail d'école qu'au Danemark, en Australie et en Norvège (voir le tableau VI.5.15). Par contraste, les élèves qui ont déclaré se livrer souvent à l'une de ces deux activités sont moins de 20 % en Finlande et moins de 10 % au Japon.


Les élèves tendent à communiquer par e-mail à propos des devoirs plus souvent avec d'autres élèves qu'avec leurs professeurs. Au moins 50 % des élèves ont déclaré échanger souvent des e-mails avec d'autres élèves à propos des devoirs en République slovaque, au Portugal et au Chili et, dans les pays partenaires, au Qatar. Les élèves ne sont que 11 % à déclarer en faire autant en Finlande. Plus de 25 % des élèves ont déclaré communiquer souvent par e-mail avec les professeurs en Turquie et au Portugal et, dans les pays et économies partenaires, en Bulgarie, à Singapour et au Qatar.

■ Figure VI.5.17 ■

### Pourcentage d'élèves ayant déclaré se livrer à domicile aux activités suivantes dans le cadre de leur travail scolaire au moins une fois par semaine (moyenne de l'OCDE-29)

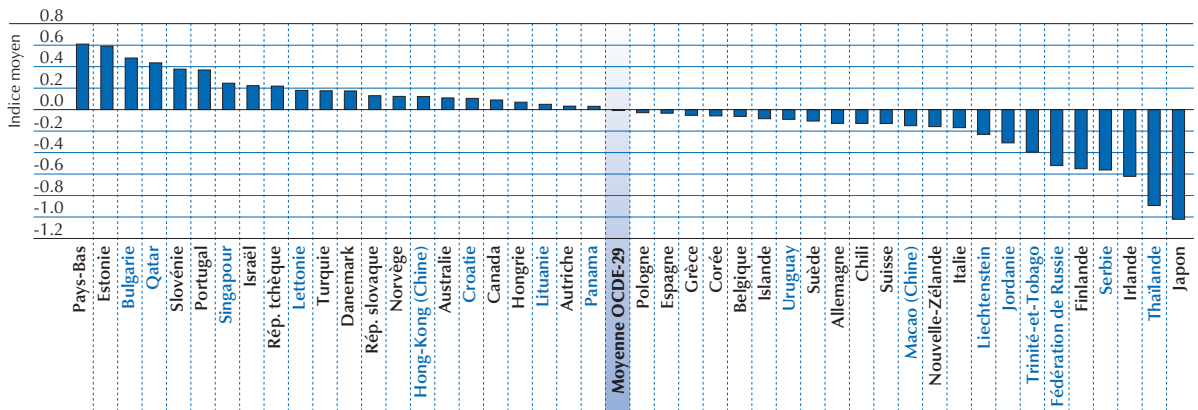


Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.15.

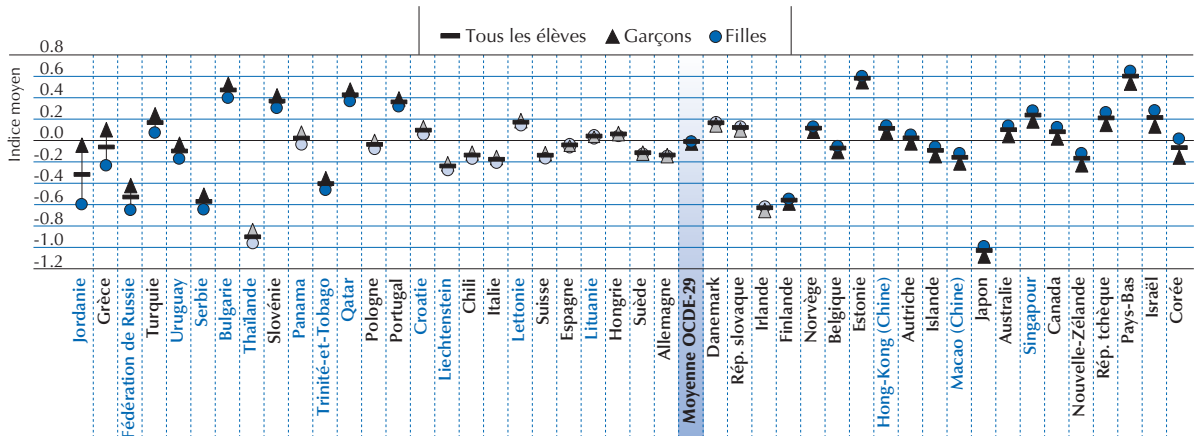
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

■ Figure VI.5.18 ■

### Indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire, selon le sexe et le milieu socio-économique

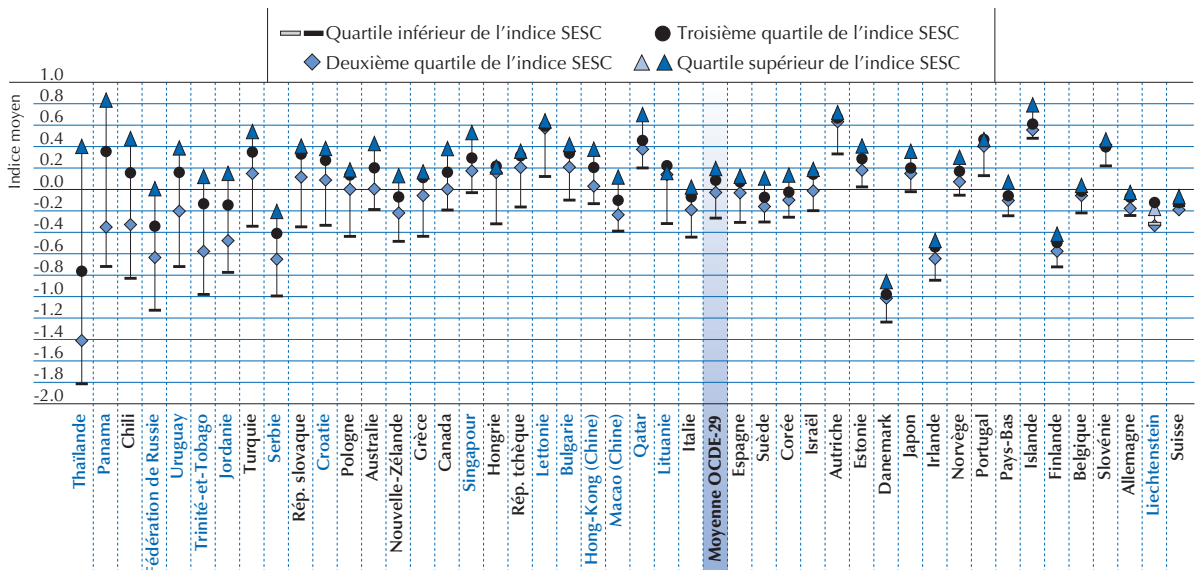


Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice moyen de tous les élèves.



Remarque : les différences entre les sexes sont toutes statistiquement significatives.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre les sexes ( $G - F$ ).



Remarque : les pays où les différences entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel sont statistiquement significatives sont indiqués en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre le quartile supérieur et le quartile inférieur (supérieur - inférieur) de l'indice SESC.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.16.

ScatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>



La plupart des élèves n'accèdent que rarement au site web de leur école depuis leur domicile. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce constat : peu ou pas d'accès à un ordinateur et à Internet, établissement sans site web ou encore peu de devoirs à faire en général ou à faire sur ordinateur en particulier. L'Estonie et les Pays-Bas font toutefois figure d'exception : plus de 45 % des élèves déclarent accéder souvent au site web de leur école depuis leur domicile pour connaître les dernières informations ou pour y télécharger des documents ou des fichiers.

La figure VI.5.18 montre la variation de l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire entre les pays. Cet indice est calculé sur la base de toutes les activités citées ci-dessus, à l'exception de celle qui consiste à faire ses devoirs sur ordinateur. C'est aux Pays-Bas, en Estonie, en Slovaquie et au Portugal et, dans les pays et économies partenaires, en Bulgarie et au Qatar que la fréquence à laquelle les élèves utilisent un ordinateur à domicile pour leur travail scolaire est la plus élevée, et au Japon, en Irlande et en Finlande et, dans les pays partenaires, en Thaïlande, en Serbie, en Fédération de Russie et à Trinité-et-Tobago que cette fréquence est la moins élevée. La Finlande figure toutefois parmi les pays où l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir est supérieur à la moyenne de l'OCDE, ce qui peut s'expliquer par le fait que dans ce pays, les élèves ont moins de devoirs en général ou moins de devoirs à faire sur ordinateur en particulier.

### **Les garçons utilisent-ils davantage que les filles l'informatique à des fins ludiques à domicile ?**

Comme le montre la figure VI.5.16, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons (0.16 point d'indice) sont plus nombreux que les filles (-0.16 point d'indice) à déclarer utiliser souvent l'informatique par plaisir à domicile. Cette tendance vaut pour tous les pays et économies participants. Les pays où la différence entre les sexes est la plus marquée sont la Grèce (0.58), la République slovaque (0.54), la Turquie (0.54) et le Portugal (0.51) et, dans les pays partenaires, la Jordanie (0.62) et la Fédération de Russie (0.53). C'est au Japon (0.08) et en Irlande (0.09) et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) (0.07) que la différence entre les sexes est la plus ténue concernant ces activités (voir le tableau VI.5.14).

Par ailleurs, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les filles (0.01 point d'indice) sont plus nombreuses que les garçons (-0.02 point d'indice) à déclarer utiliser souvent l'informatique à domicile pour leur travail scolaire. Toutefois, la différence entre les sexes ne représente que 0.03 point d'indice (voir la figure VI.5.18). C'est en Corée, en Israël, aux Pays-Bas, en République tchèque, en Nouvelle-Zélande, au Canada, en Australie et au Japon et, dans les pays et économies partenaires, à Singapour et à Macao (Chine) que la différence est la plus marquée en faveur des filles (plus de 0.1 point de différence). En revanche, les garçons font plus souvent leur travail scolaire sur ordinateur à domicile que les filles en Grèce et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Jordanie, en Fédération de Russie, en Uruguay, en Serbie et en Bulgarie (voir le tableau VI.5.16).

### **Le milieu socio-économique a-t-il un impact sur la façon dont les élèves utilisent l'informatique à domicile ?**

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé utilisent plus souvent l'informatique à domicile par plaisir (0.13 point d'indice) que les élèves défavorisés (-0.24 point d'indice). Cette tendance s'observe dans tous les pays et économies, sauf en Norvège, en Belgique et en Suisse et, dans les pays partenaires, au Liechtenstein, où il n'y a pas de différence selon le milieu socio-économique, et en Corée, où les élèves défavorisés utilisent plus souvent l'informatique à domicile par plaisir que les élèves favorisés. Les pays où la différence est la plus sensible en faveur des élèves favorisés sont la Turquie (1.61) et le Chili (1.40) et, dans les pays partenaires, la Thaïlande (2.80), le Panama (2.20), l'Uruguay (1.52), la Fédération de Russie (1.53) et la Jordanie (1.31) (voir la figure VI.5.16 et le tableau VI.5.14).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé utilisent plus souvent l'informatique à domicile pour leur travail scolaire (0.20 point d'indice) que les élèves défavorisés (-0.26 point d'indice). Cette tendance s'observe dans tous les pays et économies, sauf au Liechtenstein, où il n'y a pas de différence selon le milieu socio-économique, et en Suisse et en Allemagne, où les élèves défavorisés utilisent plus souvent l'informatique à domicile pour leur travail scolaire que les élèves favorisés. Les pays où la différence est la plus marquée entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice sont le Chili (1.30) et, dans les pays partenaires, la Thaïlande (2.21), le Panama (1.55), la Fédération de Russie (1.13), l'Uruguay (1.11) et Trinité-et-Tobago (1.10) (voir la figure VI.5.18 et le tableau VI.5.16).

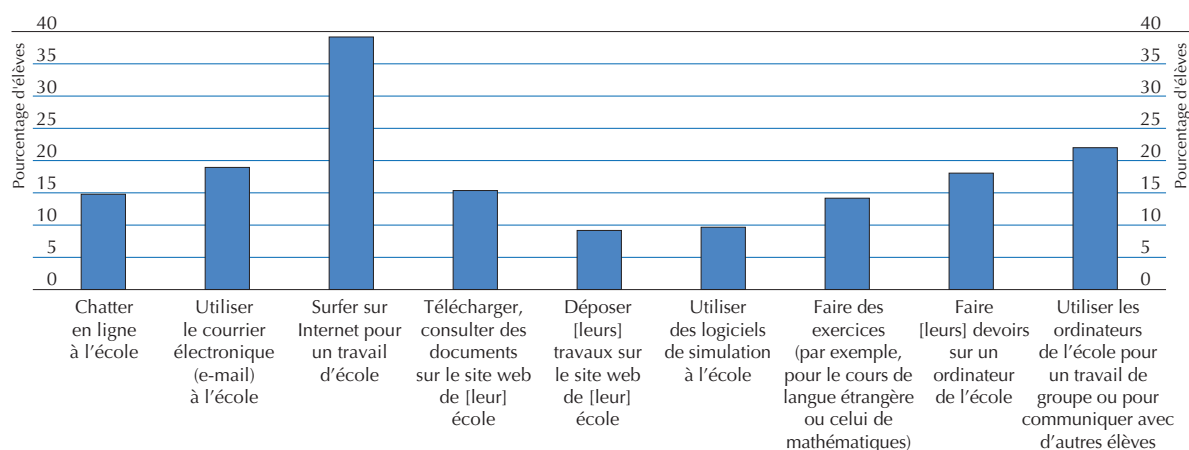
## L'utilisation de l'informatique à l'école

### Quels usages les élèves font-ils le plus souvent de l'informatique à l'école ?


Les élèves ont indiqué à quelle fréquence ils se livrent à neuf activités sur ordinateur à l'école : chatter en ligne ; utiliser le courrier électronique (e-mail) ; surfer sur Internet pour un travail d'école ; télécharger, consulter des documents sur le site web de [leur] école ou y déposer des fichiers ; déposer [leurs] travaux sur le site web de [leur] école ; utiliser des logiciels de simulation à l'école ; faire des exercices (par exemple, pour le cours de langue étrangère ou celui de mathématiques) ; faire [leurs] devoirs sur un ordinateur de l'école ; et enfin, utiliser les ordinateurs de l'école pour un travail de groupe ou pour communiquer avec d'autres élèves. La figure VI.5.19 montre la façon dont les élèves utilisent l'informatique à l'école. Les élèves qui ont répondu se livrer une fois par semaine au moins à l'activité visée sont considérés comme utilisant souvent l'informatique à l'école. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 39 % des élèves ont déclaré surfer souvent sur Internet pour un travail d'école et 22 %, utiliser souvent les ordinateurs de l'école pour un travail de groupe ou pour communiquer avec d'autres élèves. Par ailleurs, 14 % au moins des élèves ont déclaré se livrer souvent aux activités suivantes : utiliser le courrier électronique (19 %), faire [leurs] devoirs sur un ordinateur de l'école (18 %), chatter en ligne (15 %) et faire des exercices (14 %). Quelque 15 % des élèves ont déclaré qu'il leur arrivait souvent de télécharger ou de consulter des documents sur le site web de [leur] école, 9 %, de déposer [leurs] travaux sur le site web de [leur] école et 10 %, d'utiliser des logiciels de simulation à l'école. Lors de l'interprétation de ces résultats, il y a lieu de garder présent à l'esprit le fait qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 71 % seulement des élèves ont déclaré utiliser un ordinateur connecté à Internet en milieu scolaire (voir le tableau VI.5.11).

■ Figure VI.5.19 ■

### Pourcentage d'élèves ayant déclaré se livrer à l'école aux activités suivantes au moins une fois par semaine (moyenne de l'OCDE-29)



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.17.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

Surfer sur Internet permet aux élèves d'accéder à un grand volume d'informations qu'aucun établissement ne pourrait matériellement mettre à leur disposition. Au Danemark, en Norvège, aux Pays-Bas, en Australie et en Suède, 60 % au moins des élèves ont déclaré surfer souvent sur Internet à l'école (voir le tableau VI.5.17). Au Liechtenstein, parmi les pays partenaires, ils sont 57 % à avoir déclaré en faire autant. Par contraste, moins de 20 % des élèves ont déclaré surfer souvent sur Internet à l'école au Japon, en Corée et en Belgique et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie, en Lettonie et en Serbie.

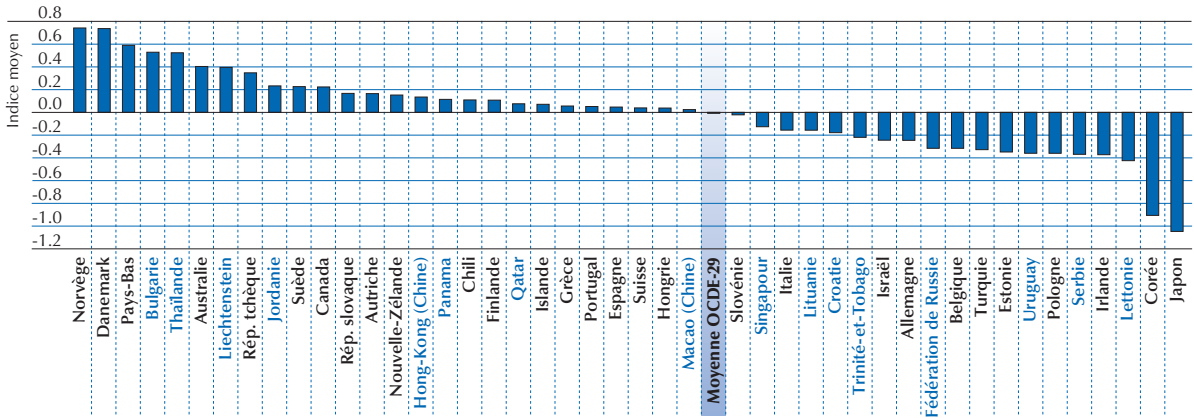
La fréquence à laquelle les élèves utilisent l'informatique et Internet pour communiquer et travailler en groupe varie selon les pays. Les élèves qui déclarent utiliser souvent les ordinateurs de l'école pour un travail de groupe ou pour communiquer avec d'autres élèves sont environ 56 % au Danemark et 40 % en Norvège, mais ils sont moins de 6 % à déclarer en faire autant en Corée et au Japon. Plus de 30 % des élèves ont déclaré qu'il leur arrivait souvent de chatter en ligne à l'école au Danemark, en République tchèque, en République slovaque et en Autriche et, dans les pays partenaires, en Bulgarie – un pourcentage nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE (15 %).



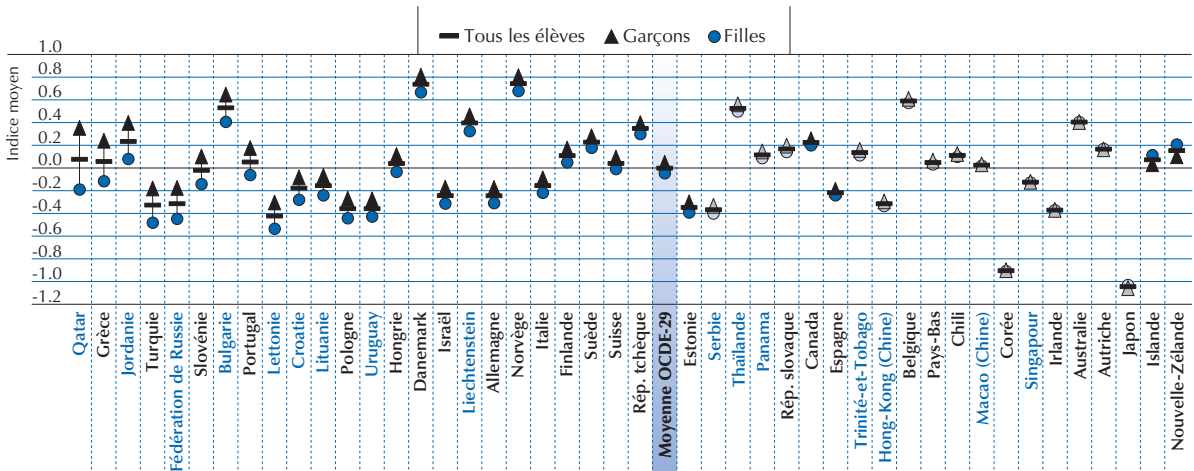


■ Figure VI.5.20 ■

## Indice d'utilisation de l'informatique à l'école, selon le sexe et le milieu socio-économique

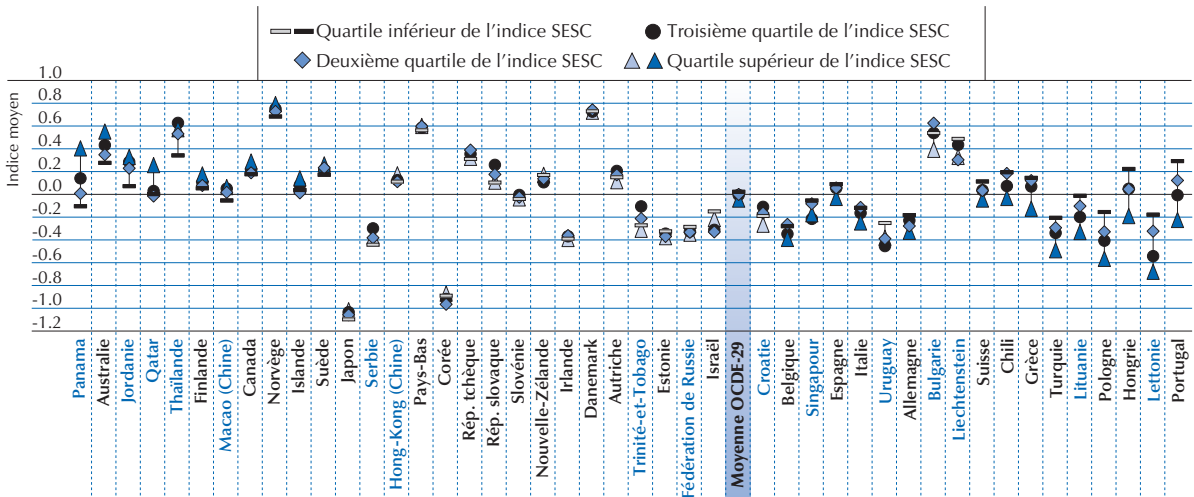


Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice moyen de tous les élèves.



Remarque : les différences entre les sexes sont toutes statistiquement significatives.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre les sexes ( $G - F$ ).



Remarque : les pays où les différences entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel sont statistiquement significatives sont indiqués en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre le quartile supérieur et le quartile inférieur (supérieur - inférieur) de l'indice SESC.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.18.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>



Quant à la messagerie électronique, qui est pourtant un outil majeur de communication, moins de 5 % des élèves déclarent l'utiliser souvent au Japon et en Corée. Ce pourcentage est inférieur à 10 % en Pologne, en Italie, en Allemagne et en Belgique et, dans les pays partenaires, en Uruguay.

Dans les pays de l'OCDE, la plupart des élèves ne se rendent pas souvent sur le site web de leur école. Parmi les pays de l'OCDE, c'est en Norvège que s'observe une fréquence relativement élevée de l'utilisation du site web de l'école : 30 % des élèves ont déclaré qu'il leur arrivait souvent d'y télécharger ou d'y consulter des documents (la moyenne de l'OCDE s'établit à 15 %) et 42 %, d'y déposer leurs travaux (la moyenne de l'OCDE s'établit à 9 %). Aux Pays-Bas, 36 % des élèves ont déclaré qu'il leur arrivait souvent de télécharger ou de consulter des documents sur le site web de leur école, mais 13 % seulement, d'y déposer leurs travaux. Ces différences tiennent peut-être à la façon dont les établissements utilisent leur site web. Plus de 20 % des élèves ont déclaré se rendre souvent sur le site web de leur école pour se livrer à ces deux activités en Bulgarie, en Thaïlande et en Jordanie, parmi les pays partenaires. Enfin, les élèves qui ont déclaré faire souvent leurs devoirs sur un ordinateur de l'école sont 57 % au Danemark et plus de 30 % en Norvège, en Australie, au Canada et au Chili et, dans les pays partenaires, au Panama et en Thaïlande.

Pour analyser les données, un indice d'utilisation de l'informatique à l'école a été créé sur la base des neuf activités en rapport avec les TIC. Comme le montre la figure VI.5.20, c'est en Norvège, au Danemark et aux Pays-Bas et, dans les pays partenaires, en Bulgarie et en Thaïlande que la fréquence d'utilisation de l'informatique à l'école par les élèves est la plus élevée, et au Japon et en Corée qu'elle est la moins élevée. L'utilisation de l'informatique à l'école est également relativement peu répandue en Irlande, en Pologne et en Estonie et, dans les pays partenaires, en Lettonie, en Serbie et en Uruguay (voir le tableau VI.5.18).

### **Le sexe et le milieu socio-économique ont-ils un impact sur la façon dont les élèves utilisent l'informatique à l'école ?**

Comme le montre la figure VI.5.20, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons (0.04 point d'indice) sont plus nombreux que les filles (-0.05 point d'indice) à utiliser souvent l'informatique à l'école. Une différence significative en faveur des garçons s'observe à cet égard dans 18 pays de l'OCDE et dans 9 pays partenaires. C'est en Grèce et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Jordanie et au Qatar que la différence entre les sexes est la plus marquée. Par contraste, les filles sont plus nombreuses que les garçons à déclarer utiliser souvent l'informatique à l'école en Nouvelle-Zélande et en Islande (voir le tableau VI.5.18).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé utilisent moins souvent l'informatique à l'école (-0.04 point d'indice) que les élèves défavorisés (0.03 point d'indice). Toutefois, cette tendance ne s'observe pas partout. En Australie, en Finlande, au Canada, en Norvège, en Islande et en Suède et, dans les pays et économies partenaires, au Panama, en Jordanie, au Qatar, en Thaïlande et à Macao (Chine), les élèves favorisés utilisent plus souvent l'informatique à l'école que les élèves défavorisés. La tendance inverse s'observe dans 11 pays de l'OCDE et dans 3 pays partenaires (voir la figure VI.5.20 et le tableau VI.5.18).

### **Les élèves utilisent-ils de façon plus intensive l'informatique dans certaines matières que dans d'autres ?**

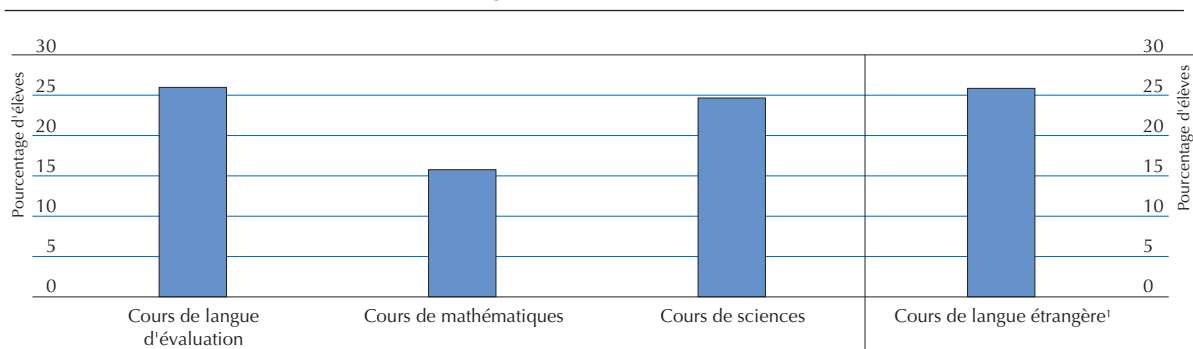
Pour la première fois lors du cycle PISA 2009, les élèves ont indiqué pendant combien de temps ils utilisent un ordinateur durant les cours de langue d'évaluation, de mathématiques, de sciences et de langue étrangère lors d'une semaine ordinaire de classe. Les options de réponse associées à ces items sont : « Je n'utilise pas d'ordinateur pendant ces cours », « Pas plus d'une demi-heure par semaine », « Entre une demi-heure et une heure par semaine » et « Plus d'une heure par semaine ». Les élèves qui ont déclaré utiliser un ordinateur entre 0 et 30 minutes par semaine ou davantage sont considérés comme utilisant un ordinateur en classe. L'utilisation de l'informatique en classe (un indicateur basé sur la durée d'utilisation) permet aux chercheurs de déterminer dans quelle mesure l'informatique est intégrée dans les pratiques pédagogiques.

Comme il est possible que certains élèves âgés de 15 ans ne suivent pas de cours dans les matières visées, l'analyse des cours de langue d'évaluation, de mathématiques et de sciences porte uniquement sur les élèves qui ont indiqué dans le questionnaire PISA que ces matières sont inscrites à leur programme. Les pourcentages sont calculés sur la base des élèves qui suivent des cours dans les matières visées et qui utilisent un tant soit peu un ordinateur durant les cours pendant une semaine ordinaire de classe. Concernant les cours de langue étrangère, en l'absence de



■ Figure VI.5.21 ■

### Pourcentage d'élèves ayant déclaré utiliser au moins un peu un ordinateur pendant les cours durant une semaine ordinaire de classe dans des matières inscrites à leur programme (moyenne de l'OCDE-29)



1. La moyenne de l'OCDE de l'indice d'utilisation d'un ordinateur pendant les cours durant une semaine ordinaire de classe n'est pas ajustée en fonction du nombre d'élèves qui n'ont pas cours chaque semaine dans les matières considérées.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.19.

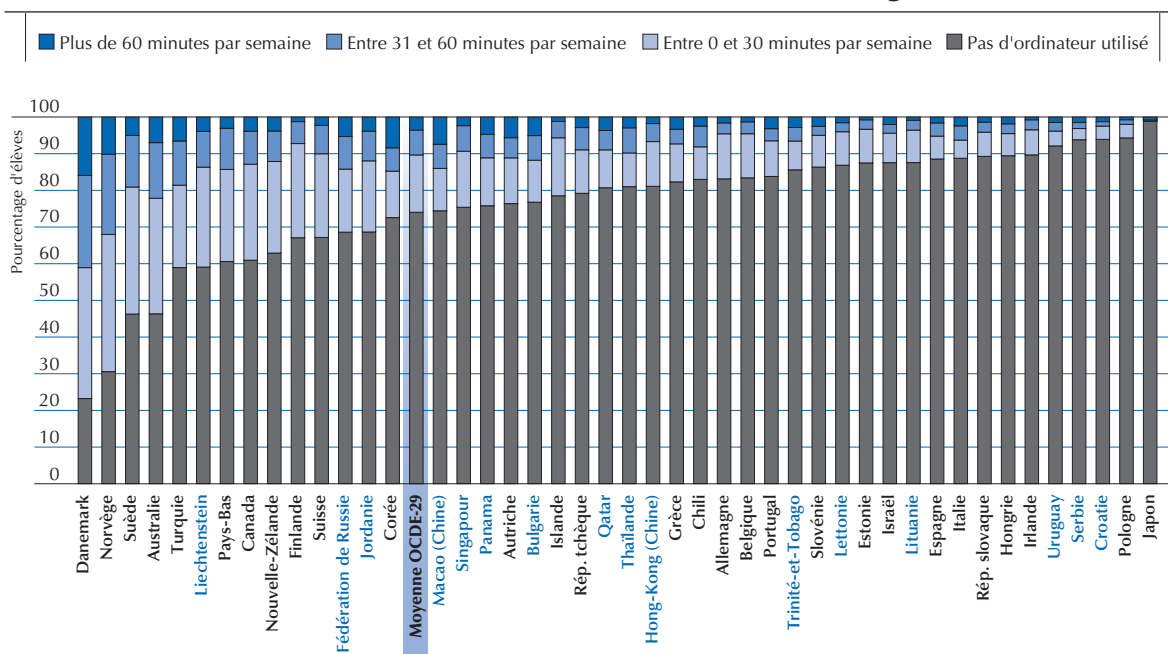
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

données, il n'est pas possible de déterminer si les élèves en suivent durant une semaine ordinaire de classe. Pour cette raison, il n'est pas à exclure que les chiffres sous-estiment le pourcentage d'élèves qui suivent des cours de langue étrangère et utilisent un ordinateur pendant ces cours. Par ailleurs, le nombre de cours de langue étrangère proposés varie entre les pays.

Comme le montre la figure VI.5.21, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves utilisent moins un ordinateur durant les cours de mathématiques (16 %) que durant les cours de langue d'évaluation (26 %), de sciences (25 %) et de langue étrangère (26 %).

■ Figure VI.5.22 ■

### Intensité de l'utilisation d'un ordinateur durant les cours de langue d'évaluation



Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves qui utilisent au moins un peu un ordinateur pendant les cours de langue d'évaluation.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.19.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

Comme la compréhension de l'écrit est le domaine majeur d'évaluation du cycle PISA 2009, c'est l'utilisation de l'informatique durant les cours de langue d'évaluation qui est analysée de manière plus approfondie. La durée d'utilisation de l'informatique durant les cours de langue d'évaluation varie entre les pays (voir la figure VI.5.22 et le tableau VI.5.19). Le pourcentage d'élèves qui utilisent un ordinateur durant les cours de langue d'évaluation chaque semaine est supérieur à 50 % au Danemark, en Norvège, en Suède et en Australie, mais inférieur à 1 % au Japon. Parmi les élèves qui utilisent un ordinateur en classe, la plupart ne l'utilisent pas plus d'une demi-heure par semaine. Le pourcentage d'élèves qui utilisent un ordinateur en classe pendant plus d'une demi-heure par semaine n'est supérieur à 30 % qu'au Danemark et en Norvège.

L'utilisation de l'informatique en classe varie sensiblement selon les matières à l'étude entre les pays et économies (voir les tableaux VI.5.19 et VI.5.20). La mesure dans laquelle l'informatique est utilisée en classe est supérieure à la moyenne de l'OCDE dans au moins trois matières sur quatre au Danemark, en Norvège, en Suède, en Australie, en Turquie, aux Pays-Bas, en Finlande, en Suisse, en Islande et en Corée, parmi les pays de l'OCDE. C'est au Danemark et en Norvège que les pourcentages d'élèves qui utilisent un ordinateur dans trois matières durant une semaine ordinaire de classe sont les plus élevés : 70 % environ, voire davantage, durant les cours de langue d'évaluation ; plus de 50 % durant les cours de langue étrangère ; et enfin, 40 % environ durant les cours de mathématiques et de sciences. Les pourcentages les plus élevés durant les cours de sciences s'observent au Danemark, en Australie, en Norvège et en Suède.

Parmi les pays et économies partenaires, la mesure dans laquelle l'informatique est utilisée durant les cours est supérieure à la moyenne de l'OCDE dans au moins trois matières sur quatre au Liechtenstein, en Fédération de Russie et en Jordanie. Le pourcentage d'élèves qui utilisent un ordinateur durant les cours de mathématiques est de l'ordre de 36 % en Jordanie et de 31 % en Fédération de Russie – la matière où la moyenne de l'OCDE (16 %) est la moins élevée. Le pourcentage d'élèves qui utilisent un ordinateur aux cours de mathématiques n'est plus élevé qu'en Norvège et au Danemark. Un pourcentage relativement élevé d'élèves utilisent un ordinateur durant les cours de sciences en Jordanie (39 %) et en Fédération de Russie (44 %).

Par ailleurs, le pourcentage d'élèves qui utilisent un ordinateur en classe ne dépasse pas 5 % au Japon et 9 % en Pologne.

L'utilisation de l'informatique en classe varie également selon les matières au sein même des pays. En Suède, par exemple, plus d'un tiers des élèves utilisent un ordinateur durant une semaine ordinaire de classe pendant les cours de langue d'évaluation (54 %), de sciences (44 %) et de langue étrangère (34 %), mais 10 % seulement en font autant durant les cours de mathématiques. Une tendance similaire s'observe en Corée : 8 % seulement des élèves utilisent un ordinateur durant les cours de mathématiques, alors que les pourcentages de ceux qui en font autant sont relativement élevés en langue d'évaluation (27 %), en sciences (31 %) et en langue étrangère (41 %). La tendance est très différente en Italie : un quart environ des élèves utilisent un ordinateur pendant les cours de mathématiques (27 %) et de langue étrangère (25 %), mais ceux qui en font autant sont moins de 12 % en langue d'évaluation et 13 % en sciences. Ces différences tiennent peut-être aux méthodes pédagogiques différentes adoptées pour l'enseignement des mathématiques dans le système d'éducation de ces pays. L'utilisation peu fréquente de l'informatique durant les cours de mathématiques est une tendance qui s'observe nettement dans les pays de l'OCDE et les pays et économies partenaires.

### **Combien d'élèves utilisent un ordinateur portable à l'école ?**

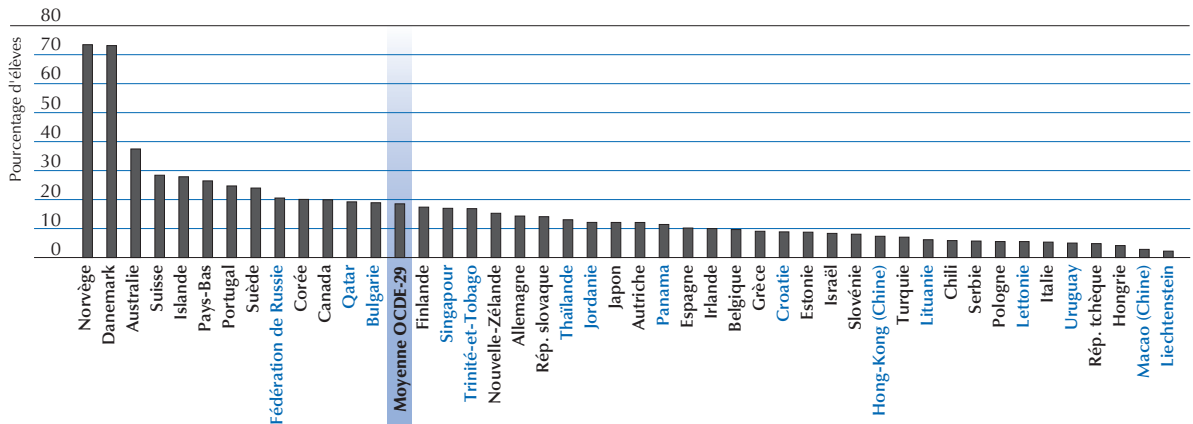
L'utilisation des ordinateurs portables à l'école pourrait contribuer à l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques, dans la mesure où les établissements ne seraient plus dans l'obligation de se doter d'une salle d'informatique. En Norvège et au Danemark, plus de 70 % des élèves ont déclaré utiliser un ordinateur portable à l'école (voir la figure VI.5.23 et le tableau VI.5.21). Entre 20 % et 40 % des élèves ont déclaré utiliser un ordinateur portable à l'école en Australie, en Suisse, en Islande, aux Pays-Bas, au Portugal, en Suède et en Corée et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie. Dans tous ces pays, sauf au Portugal, l'utilisation de l'informatique en classe est supérieure à la moyenne de l'OCDE dans au moins deux matières sur quatre.

Dans 11 pays de l'OCDE et dans 8 pays et économies partenaires, les élèves qui ont déclaré utiliser un ordinateur portable à l'école sont au plus 10 %. Parmi les pays et économies partenaires, c'est au Liechtenstein que les élèves sont les moins nombreux à utiliser un ordinateur portable à l'école (2 % seulement), un pays où l'utilisation




■ Figure VI.5.23 ■

### Pourcentage d'élèves ayant déclaré utiliser un ordinateur portable à l'école



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves ayant déclaré utiliser un ordinateur portable à l'école.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.21.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

de l'informatique en classe est pourtant assez fréquente dans les quatre matières (voir le tableau VI.5.19 et le tableau VI.5.20). La différence tient au fait que 91 % des élèves ont déclaré utiliser un ordinateur de bureau à l'école (voir le tableau VI.5.10a).

## LES ATTITUDES DES ÉLÈVES À L'ÉGARD DE L'INFORMATIQUE ET LEUR CONFIANCE EN SOI EN INFORMATIQUE

### Attitudes des élèves à l'égard de l'informatique

Le fait d'utiliser ou non l'informatique peut grandement dépendre des attitudes positives ou négatives que les élèves ont à l'égard de l'informatique, et de leur degré de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques spécifiques. S'intéresser à l'informatique et se sentir capable de s'en servir sont deux aspects qui peuvent influencer sur la fréquence de l'utilisation des TIC et sur le degré d'engagement dans l'informatique aux fins d'apprentissage.

#### À quel point les attitudes des élèves sont-elles positives à l'égard de l'informatique ?

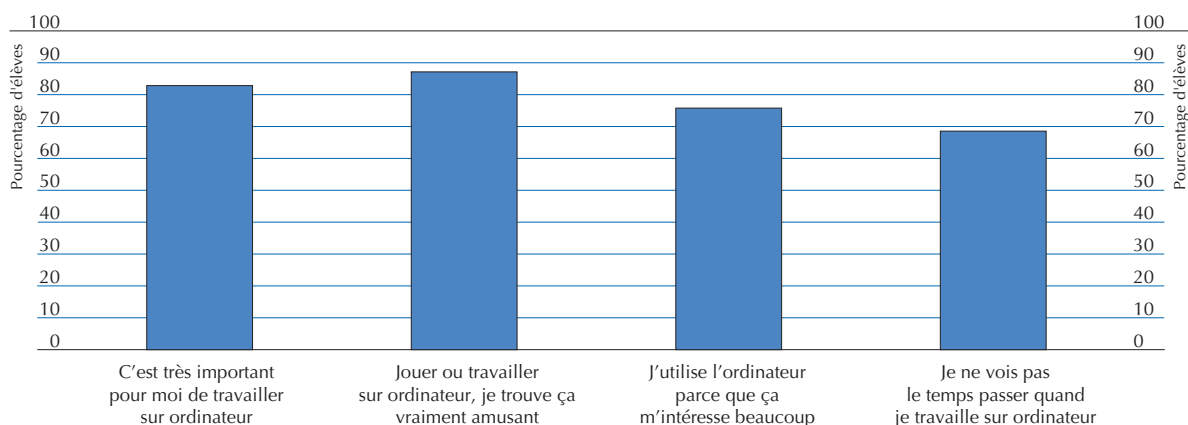
Dans le questionnaire sur les TIC administré lors du cycle PISA 2009, les élèves ont indiqué dans quelle mesure ils sont d'accord ou non avec les quatre affirmations suivantes : « C'est très important pour moi de travailler sur ordinateur », « Jouer ou travailler sur ordinateur, je trouve ça vraiment amusant », « J'utilise l'ordinateur parce que ça m'intéresse beaucoup » et « Je ne vois pas le temps passer quand je travaille sur ordinateur ». Ces items sont assortis de quatre options de réponse : « Pas du tout d'accord », « Pas d'accord », « D'accord » et « Tout à fait d'accord ». Les élèves sont considérés comme ayant des attitudes positives à l'égard de l'informatique s'ils ont répondu « D'accord » ou « Tout à fait d'accord » aux items. Lors de l'interprétation des attitudes dites positives ou négatives, il y a lieu de garder présent à l'esprit que ces résultats sont dérivés des déclarations subjectives des élèves et non de données qui ont été observées ou mesurées directement. Les élèves n'interprètent pas nécessairement les questions de la même façon dans tous les pays, pas plus qu'ils n'y répondent de la même façon.

Comme le montre la figure VI.5.24, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de deux tiers des élèves se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec les quatre affirmations. C'est à l'item « Jouer ou travailler sur ordinateur, je trouve ça vraiment amusant » que le pourcentage de réactions positives est le plus élevé (87 %). Vient ensuite l'item « C'est très important pour moi de travailler sur ordinateur » (83 %). Dans les pays de l'OCDE, 76 % des élèves se sont dits d'accord ou tout à fait d'accord avec l'item « J'utilise l'ordinateur parce que ça m'intéresse beaucoup » et 69 %, avec l'item « Je ne vois pas le temps passer quand je travaille sur ordinateur » (voir le tableau VI.5.22).




■ Figure VI.5.24 ■

### Pourcentage d'élèves ayant des attitudes positives à l'égard de l'informatique (moyenne de l'OCDE-28)



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.22.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

Un *indice d'attitude à l'égard de l'informatique* a été créé sur la base des réponses des élèves. Des valeurs négatives de cet indice ne dénotent pas nécessairement des attitudes négatives à l'égard de l'informatique : elles indiquent que les attitudes des élèves sont moins positives qu'elles ne le sont, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Les attitudes des élèves sont plus positives à l'égard de l'informatique au Portugal, en Grèce et au Chili et, dans les pays partenaires, en Bulgarie, en Croatie et en Jordanie, mais nettement moins positives que la moyenne de l'OCDE en Australie, en Nouvelle-Zélande, en Turquie, au Japon, en Estonie et en Finlande (voir la figure VI.5.25 et le tableau VI.5.23).

#### **Le sexe et le milieu socio-économique ont-ils un impact sur les attitudes des élèves à l'égard de l'informatique ?**

Dans 17 pays de l'OCDE et 8 pays et économies partenaires, les garçons ont des attitudes plus positives à l'égard de l'informatique que les filles (voir la figure VI.5.25 et le tableau VI.5.23). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les attitudes des garçons sont plus positives (0.05 point d'indice) que celles des filles (-0.05 point d'indice). C'est en Finlande, au Danemark, en Australie, en Corée et en Islande et, dans les pays partenaires, en Serbie que s'observent les différences les plus nettes en faveur des garçons (0.20 point d'indice au moins). Par contraste, les filles ont des attitudes plus positives à l'égard de l'informatique que les garçons en Israël et en Espagne et, dans les pays et économies partenaires, en Jordanie, en Thaïlande et au Qatar.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé ont des attitudes plus positives à l'égard de l'informatique (0.03 point d'indice) que les élèves défavorisés (-0.08 point d'indice) (voir la figure VI.5.25 et le tableau VI.5.23). Les élèves favorisés tendent à avoir des attitudes plus positives à l'égard de l'informatique que les élèves défavorisés dans 16 pays de l'OCDE et dans 10 pays et économies partenaires. Les différences les plus marquées entre élèves favorisés et élèves défavorisés s'observent en Turquie et, dans les pays partenaires, au Panama et en Thaïlande. Les élèves défavorisés ont des attitudes légèrement plus positives à l'égard de l'informatique que les élèves favorisés en Suisse et en Allemagne et, dans les pays partenaires, à Singapour.

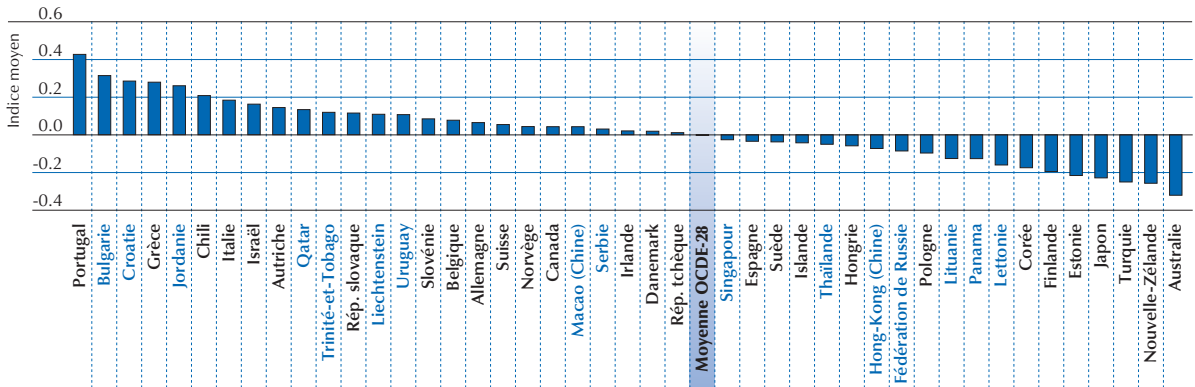
#### **Compétence technique des élèves et confiance en soi en informatique**

Les élèves ont indiqué dans quelle mesure ils se sentent capables d'effectuer cinq tâches informatiques dont la difficulté technique varie : « Retoucher des photos numériques ou d'autres images », « Créer une base de données (en utilisant, par exemple, Microsoft Access®) », « Utiliser un tableur pour tracer un graphique », « Créer une présentation (en utilisant, par exemple, Microsoft PowerPoint®) » et « Créer une présentation multimédia (avec du son, des images, des vidéos) ». Ces items sont assortis de quatre options de réponse : « Je peux très bien le faire tout(e) seul(e) », « Je peux le faire avec l'aide de quelqu'un », « Je sais de quoi il s'agit, mais je ne suis pas capable de le faire » et « Je ne sais pas de quoi il s'agit ». Lors de l'interprétation du degré de confiance en soi des élèves, il y a lieu de garder présent à l'esprit que la façon subjective dont les élèves évaluent la difficulté technique de ces tâches peut varier entre les pays et économies.

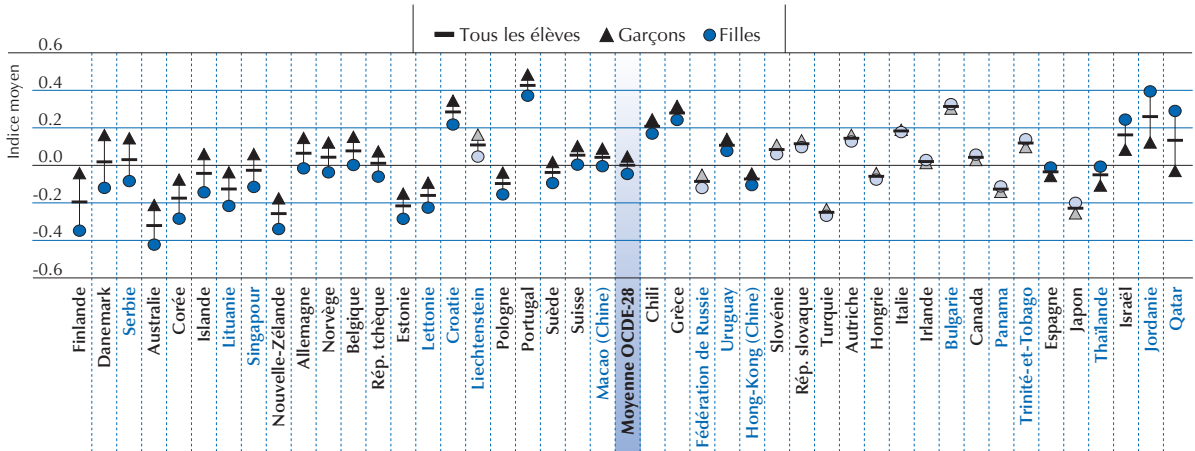


■ Figure VI.5.25 ■

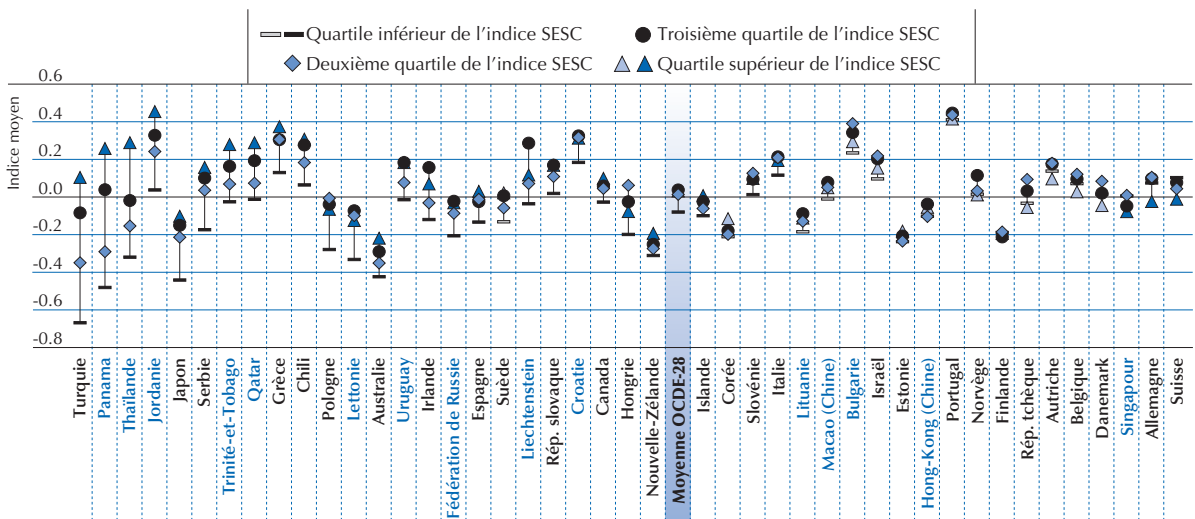
## Indice d'attitude à l'égard de l'informatique, selon le sexe et le milieu socio-économique



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice moyen de tous les élèves.



Remarque : les différences entre les sexes sont toutes statistiquement significatives.  
Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre les sexes ( $G - F$ ).



Remarque : les pays où les différences entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel sont statistiquement significatives sont indiqués en couleur plus foncée.  
Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre le quartile supérieur et le quartile inférieur (supérieur - inférieur) de l'indice SESC.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.23.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

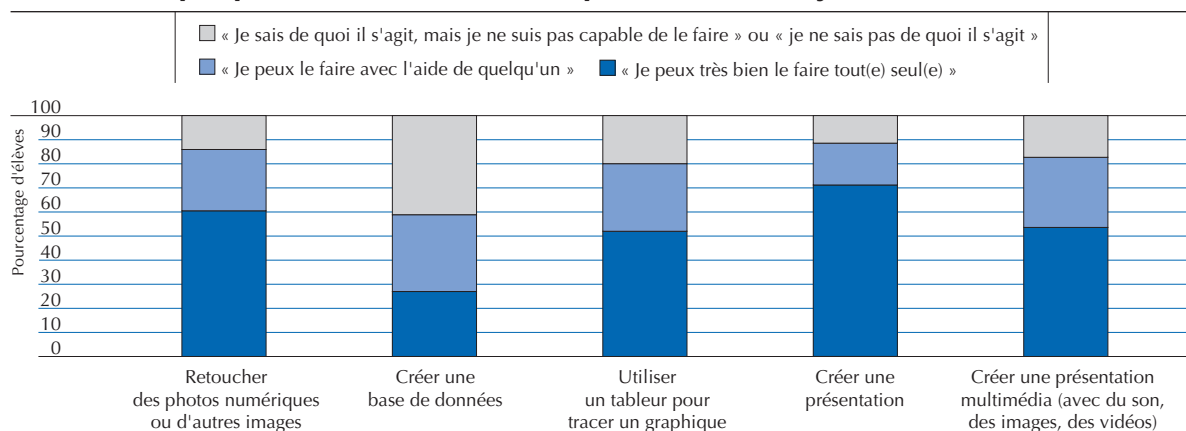


### Quel est le degré de confiance en soi des élèves en informatique ?

La figure VI.5.26 indique les pourcentages d'élèves qui ont déclaré être tout à fait capables de mener ces tâches à bien tout seuls, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, c'est la tâche qui consiste à « créer une présentation » que les élèves sont les plus sûrs de pouvoir accomplir sans aide (71 %). Vient ensuite dans ce classement la tâche qui consiste à « retoucher des photos numériques ou d'autres images » (61 % des élèves ont déclaré pouvoir la mener à bien sans aide). Un peu plus de la moitié des élèves indiquent être capables de parvenir sans aide à « créer une présentation multimédia » (54 %) et à « utiliser un tableur pour tracer un graphique » (52 %). Le pourcentage le moins élevé d'élèves sûrs d'eux s'observe pour la tâche « créer une base de données » (27 %) (voir le tableau VI.5.24).

■ Figure VI.5.26 ■

#### Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir faire « tout(e) seul(e) » ou « avec l'aide de quelqu'un » les tâches informatiques suivantes (moyenne de l'OCDE-29)



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.24.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

L'indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau est dérivé des réponses des élèves à ces items. Les valeurs négatives de cet indice ne signifient pas nécessairement que les élèves ne se sentent pas capables de mener ces tâches à bien, mais qu'ils sont moins sûrs d'eux que ne l'est, en moyenne, l'effectif d'élèves de l'OCDE.

Comme le montre la figure VI.5.27, les élèves sont relativement sûrs d'eux lorsqu'il s'agit d'exécuter des tâches informatiques de haut niveau au Portugal, en Autriche, en Pologne, en République tchèque, en Slovénie et en Espagne et, dans les pays partenaires, en Croatie et au Liechtenstein, mais relativement moins sûrs d'eux au Japon, en Corée, en Finlande et en Suède et, dans les pays et économies partenaires, en Thaïlande, au Panama, à Singapour et à Macao (Chine) (voir le tableau VI.5.25).

### Le sexe et le milieu socio-économique ont-ils un impact sur la confiance en soi des élèves en informatique ?

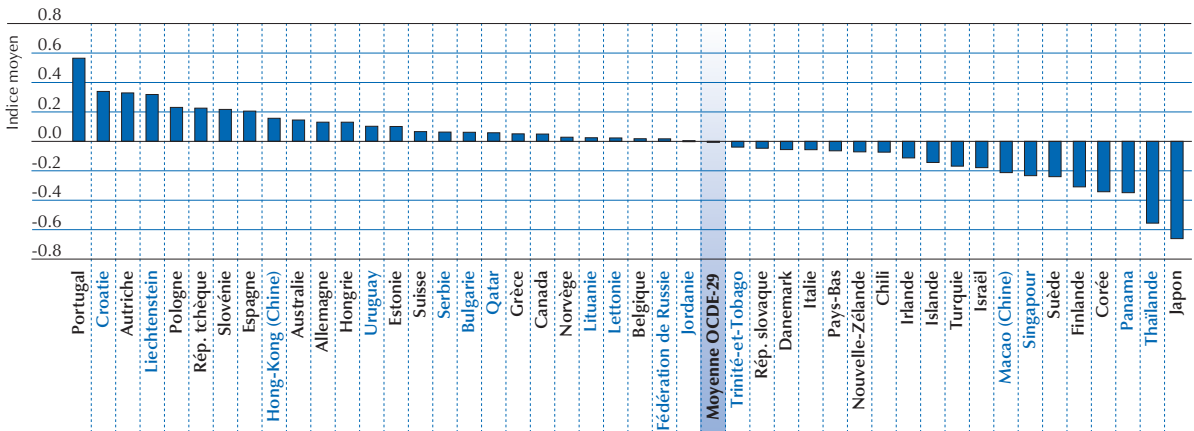
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons se disent plus sûrs d'eux que les filles. La Corée est le seul pays de l'OCDE où les filles se sentent plus sûres d'elles que les garçons. Parmi les pays et économies partenaires, les filles se disent plus sûres d'elles que les garçons en Jordanie et au Qatar (voir la figure VI.5.27 et le tableau VI.5.25).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé se disent plus sûrs d'eux (0.15 point d'indice) que les élèves défavorisés (-0.21 point d'indice) lorsqu'il s'agit d'accomplir des tâches informatiques de haut niveau. Cette tendance s'observe dans tous les pays de l'OCDE et dans tous les pays et économies partenaires. Les écarts les plus marqués en faveur des élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé (plus de 0.58 point d'indice) s'observent en Turquie, en Hongrie et en Pologne et, dans les pays partenaires, au Panama, en Jordanie, à Trinité-et-Tobago, en Bulgarie, en Fédération de Russie et en Serbie (voir la figure VI.5.27 et le tableau VI.5.25). Ce constat signale l'existence d'une fracture numérique entre les élèves selon qu'ils sont issus d'un milieu socio-économique favorisé ou défavorisé.

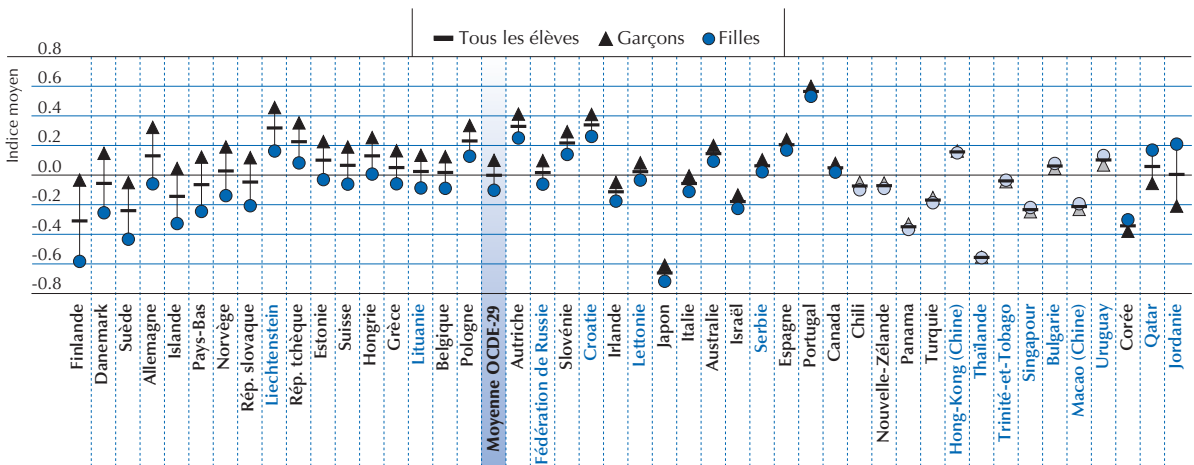


■ Figure VI.5.27 ■

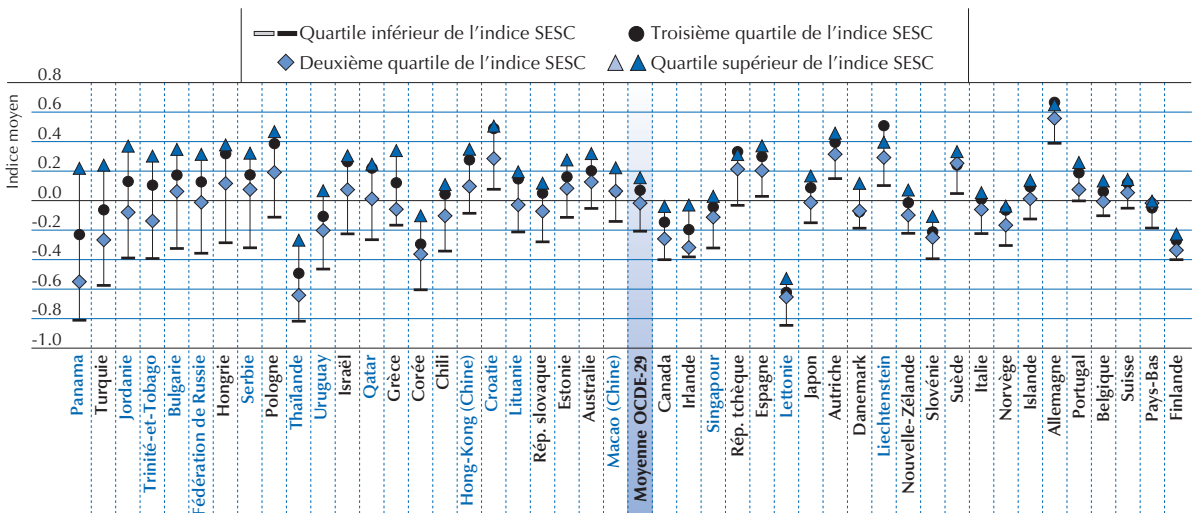
### Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon le sexe et le milieu socio-économique



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice moyen de tous les élèves.



Remarque : les différences entre les sexes sont toutes statistiquement significatives. Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre les sexes (G – F).

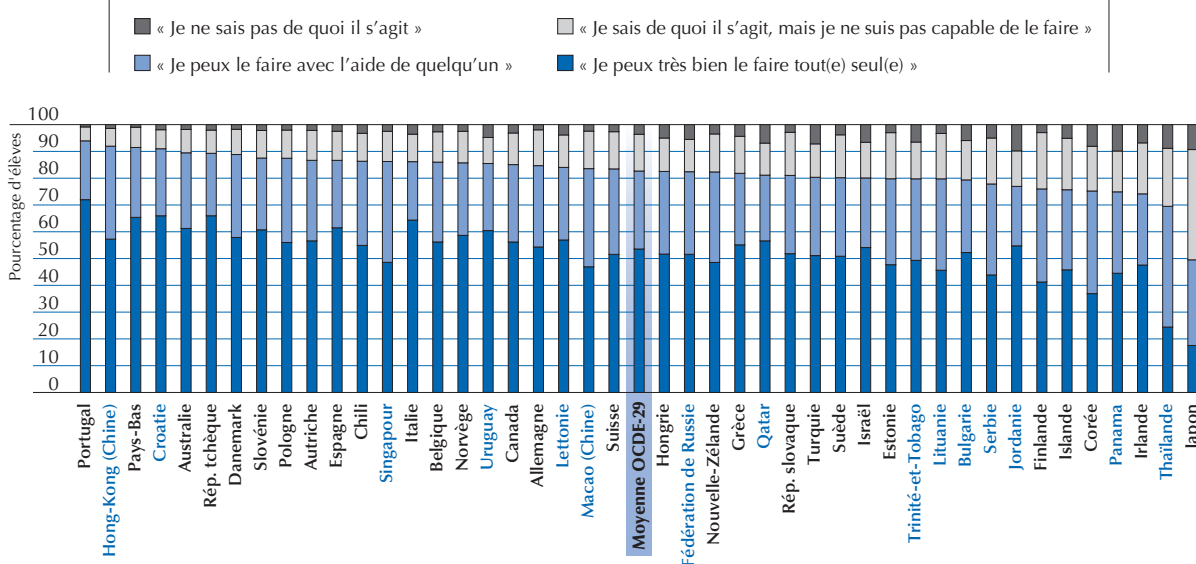


Remarque : les pays où les différences entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel sont statistiquement significatives sont indiqués en couleur plus foncée. Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre le quartile supérieur et le quartile inférieur (supérieur – inférieur) de l'indice SESC.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.25.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

■ Figure VI.5.28 ■

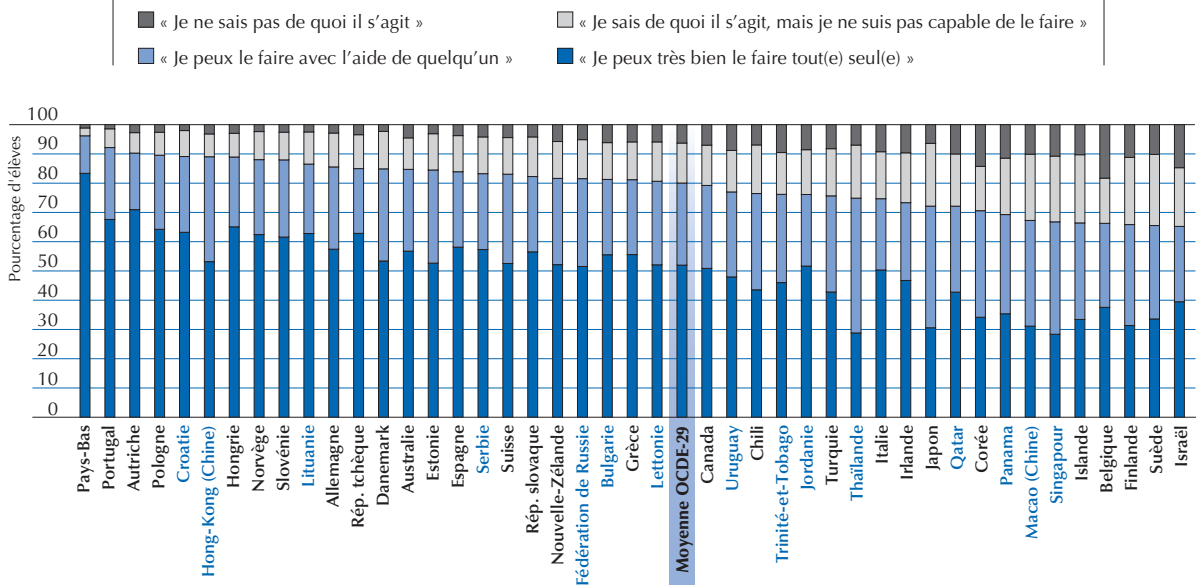
**Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir créer une présentation multimédia**

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir créer une présentation multimédia « tout(e) seul(e) » ou « avec l'aide de quelqu'un ».

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.26.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

■ Figure VI.5.29 ■

**Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir utiliser un tableur pour tracer un graphique**

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir utiliser un tableur pour tracer un graphique « tout(e) seul(e) » ou « avec l'aide de quelqu'un ».

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.27.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>

Les figures VI.5.28 et VI.5.29 montrent dans quelle mesure les élèves se sentent sûrs d'eux à l'idée de créer une présentation multimédia et d'utiliser un tableur pour tracer un graphique – deux tâches en rapport direct avec la demande sur le marché du travail dans l'économie du savoir. Les quatre options de réponse « Je peux très bien le faire tout(e) seul(e) », « Je peux le faire avec l'aide de quelqu'un », « Je sais de quoi il s'agit, mais je ne suis pas capable de le faire » et « Je ne sais pas de quoi il s'agit » permettent d'affiner l'analyse. C'est au Portugal,



aux Pays-Bas, en Australie, en République tchèque, au Danemark, en Slovénie et en Pologne et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), en Croatie et au Liechtenstein que s'observent les pourcentages les plus élevés d'élèves sûrs d'être capables de créer une présentation multimédia, que ce soit seuls ou avec l'aide de quelqu'un. Plus de 8 % des élèves ont répondu ne pas savoir en quoi consiste « créer une présentation multimédia » au Japon et en Corée et, dans les pays partenaires, au Panama, en Jordanie et en Thaïlande (voir le tableau VI.5.26).

Des degrés plus élevés de confiance en soi s'observent aux Pays-Bas, au Portugal, en Autriche, en Pologne et en Hongrie et, dans les pays et économies partenaires, en Croatie et à Hong-Kong (Chine) lorsqu'il est question d'utiliser un tableur pour tracer un graphique. Aux Pays-Bas, quelque 83 % des élèves se disent capables de le faire sans aide, un pourcentage supérieur de 12 points de pourcentage à celui qui s'observe en Autriche (71 %), qui vient en deuxième position dans ce classement. En Belgique, en Israël et en Corée, 14 % au moins des élèves ont répondu ne pas savoir en quoi consiste « utiliser un tableur pour tracer un graphique » (voir le tableau VI.5.27).

### **Évolution de la confiance en soi des élèves en informatique**

Des données tendanciennes sur la confiance en soi des élèves sont disponibles dans 22 pays de l'OCDE et 6 pays et économies partenaires au sujet de trois des cinq tâches informatiques de haut niveau (cycles PISA 2003 et 2009). Comme le montre la figure VI.5.30, le pourcentage d'élèves sûrs de leur capacité à « utiliser un tableur pour tracer un graphique », « créer une présentation » et « créer une présentation multimédia » sans aide a fortement augmenté dans la grande majorité des pays. Le degré de confiance en soi a particulièrement progressé pour les deux dernières tâches (voir le tableau VI.5.28).

Entre 2003 et 2009, le degré de confiance en soi a augmenté de plus de 20 points de pourcentage pour la tâche « utiliser un tableur pour tracer un graphique » en Hongrie, en Grèce et en République slovaque et, dans les pays partenaires, en Serbie et en Lettonie. Le degré de confiance en soi a progressé de plus de 35 points de pourcentage pour la tâche « créer une présentation » en République tchèque, en République slovaque, en Hongrie et en Allemagne et, dans les pays partenaires, en Lettonie et en Serbie, au cours de la même période. Le degré de confiance en soi a augmenté de plus de 30 points de pourcentage pour la tâche « créer une présentation multimédia » au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Italie et, dans les pays partenaires, en Lettonie et en Fédération de Russie (voir le tableau VI.5.28).

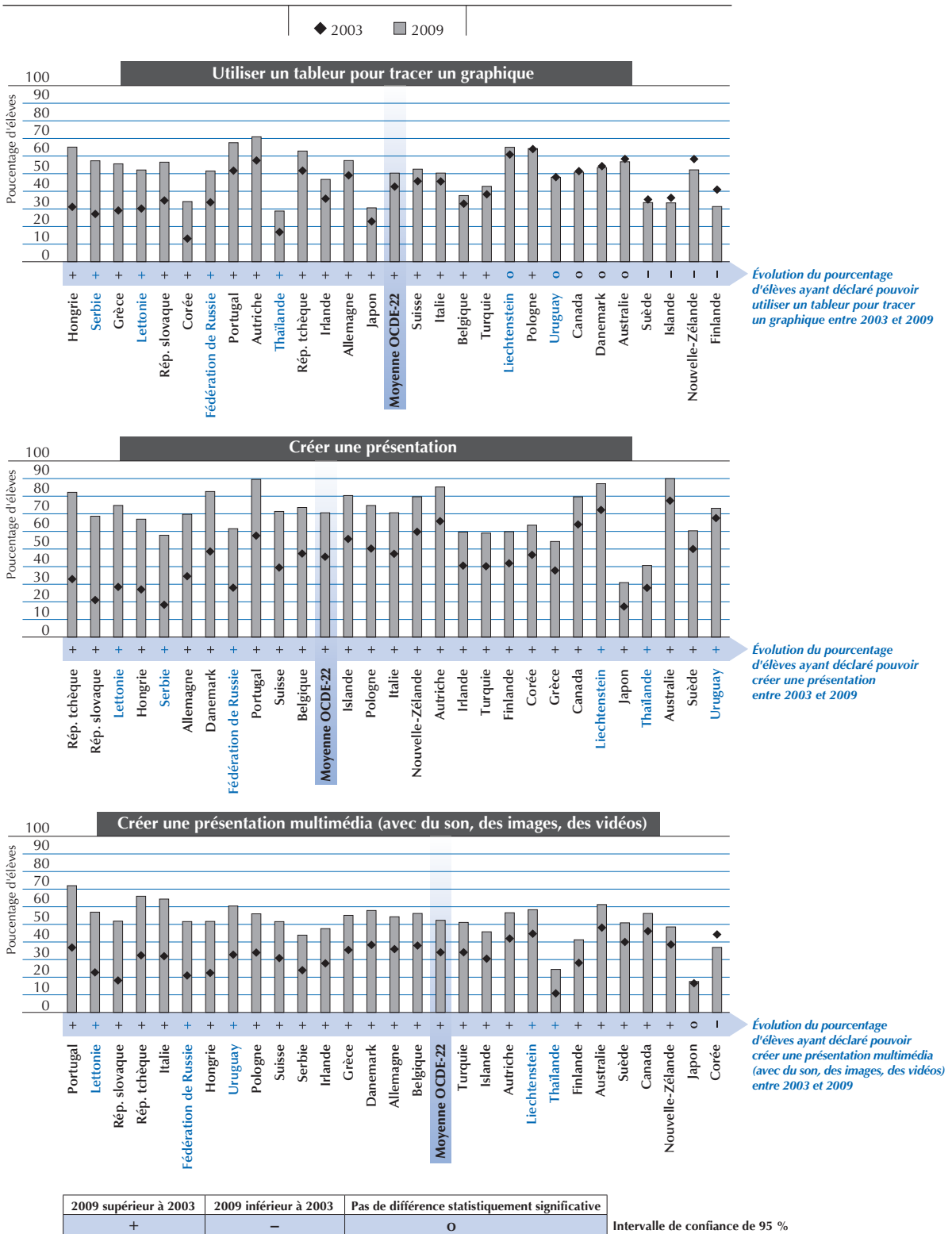
Durant la même période, dans les pays de l'OCDE, les filles sont devenues plus sûres d'elles : leur écart par rapport aux garçons s'est réduit de 5 points de pourcentage pour le traçage d'un graphique, de 12 points de pourcentage pour la création d'une présentation et de 11 points de pourcentage pour la création d'une présentation multimédia. L'écart ne s'est sensiblement creusé entre les sexes qu'au Japon, mais uniquement pour la création d'une présentation multimédia (voir le tableau VI.5.28).

Entre 2003 et 2009, la différence de confiance en soi enregistrée pour l'item « utiliser un tableur pour tracer un graphique » entre les élèves selon qu'ils sont issus d'un milieu socio-économique favorisé ou défavorisé a régressé de 8 points de pourcentage, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. C'est la seule tâche où le fossé entre les deux groupes d'élèves s'est comblé (voir le tableau VI.5.29). Les élèves défavorisés sont plus sûrs d'eux à l'idée d'utiliser un tableur pour tracer un graphique en République slovaque, en République tchèque, en Pologne, en Suisse et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, en Uruguay et au Liechtenstein. Ils sont également plus sûrs d'eux lorsqu'il s'agit de créer une présentation au Portugal, en Suisse, en Pologne et en République tchèque. L'écart entre les élèves favorisés et les élèves défavorisés s'est creusé pour l'item « utiliser un tableur pour tracer un graphique » en Turquie, en Corée, en Australie, en Belgique et au Canada, et pour l'item « créer une présentation » en Suède, en Hongrie, en Turquie et en Finlande et, dans les pays partenaires, en Serbie.

Les élèves défavorisés ne sont plus sûrs d'eux lorsqu'il s'agit de créer une présentation multimédia qu'en Italie. L'écart entre élèves favorisés et élèves défavorisés s'est creusé à propos de cette tâche en Hongrie, en Turquie, en Allemagne, en Islande et en Australie et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie. Ces résultats montrent que l'amélioration de l'accès des élèves défavorisés à l'informatique en milieu scolaire n'a pas contribué dans une grande mesure à les rendre beaucoup plus sûrs d'eux en informatique et à se fier davantage à leur compétence technique – un autre aspect de la fracture numérique.

■ Figure VI.5.30 ■

### Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir effectuer les tâches suivantes « tout(e) seul(e) » ou « avec l'aide de quelqu'un » en 2003 et en 2009



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution du pourcentage d'élèves par item entre 2003 et 2009.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.5.28.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521809>



## CONCLUSIONS

L'accès des élèves à l'informatique a continué de s'améliorer depuis 2000. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui ont déclaré disposer d'un ordinateur à domicile est passé de 72 % en 2000 à 94 % en 2009. Le pourcentage de ceux qui disposent d'une connexion à Internet à domicile a également progressé durant cette période, passant de 45 % à 89 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

Malgré cette amélioration, force est de constater qu'il y a une fracture numérique entre les pays. Tout le monde ou presque dispose d'un ordinateur et d'une connexion à Internet à domicile dans de nombreux pays de l'OCDE, aux Pays-Bas, en Finlande et en Norvège, par exemple, mais moins de la moitié des élèves en disposent chez eux au Mexique. L'accès à un ordinateur et à une connexion à Internet est également peu répandu dans 11 pays partenaires, en particulier au Kirghizistan (14 %) et en Indonésie (8 %).

Au sein des pays, la fracture numérique est à imputer au milieu socio-économique des élèves. Les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé sont plus nombreux à disposer d'un ordinateur et d'une connexion à Internet à domicile. Toutefois, dans certains pays, les inégalités qui s'observent dans l'accès de l'informatique à domicile sont compensées par les possibilités plus nombreuses qui s'offrent aux élèves défavorisés d'utiliser l'informatique à l'école.

Les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé sont plus nombreux que les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé à déclarer disposer d'un ordinateur à domicile et l'y utiliser, tant par plaisir que pour leur travail scolaire. De surcroît, les élèves favorisés indiquent des attitudes plus positives à l'égard de l'informatique et davantage de confiance en soi lorsqu'il s'agit de mener à bien des tâches informatiques de haut niveau. Ces différences s'expliquent peut-être par le fait que les élèves défavorisés ont moins accès à l'informatique à domicile que les élèves favorisés. Toutefois, l'utilisation de l'informatique à l'école aide à compenser son utilisation relativement faible à domicile au Portugal, en Italie, en Pologne, en Hongrie, en Grèce et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Lettonie, en Croatie et à Singapour. Dans ces pays, les élèves défavorisés sont plus susceptibles d'utiliser l'informatique à l'école que les élèves favorisés.

Aucune tendance nette ne se dégage de l'analyse de la relation entre le sexe et la fracture numérique. Dans l'ensemble, les garçons déclarent utiliser un peu plus l'informatique à l'école, et les filles, l'utiliser un peu plus à domicile pour leur travail scolaire. Toutefois, dans certains pays, on observe la tendance opposée, voire aucun écart entre les sexes. Tous pays participants confondus, les garçons disent utiliser davantage l'informatique que les filles par plaisir. Dans les pays de l'OCDE, les garçons indiquent des attitudes plus positives à l'égard de l'informatique et davantage de confiance en soi lorsqu'il s'agit d'exécuter des tâches informatiques de haut niveau.

### Note

1. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le coefficient de corrélation calculé sur la base des données du cycle PISA 2009 entre le nombre d'ordinateurs et l'effectif d'élèves de l'année modale des jeunes de 15 ans et le nombre d'ordinateurs et l'effectif d'élèves scolarisés s'établit à 0.72.







## 6

# La performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique et leur utilisation des technologies de l'information et de la communication

Ce chapitre étudie la relation entre la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique et la mesure dans laquelle ils sont familiarisés avec les technologies de l'information et de la communication (TIC). Il analyse l'accessibilité de l'informatique pour les élèves à domicile et à l'école, l'usage qu'ils en font et la fréquence à laquelle ils l'utilisent à différentes fins – tant par plaisir que pour leur travail scolaire –, et montre en quoi ces aspects sont en corrélation avec leur performance en compréhension de l'écrit électronique. Ce chapitre étudie par ailleurs la relation entre la confiance en soi des élèves en informatique et leur maîtrise de l'écrit électronique.

Ce chapitre montre en quoi la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique est en corrélation avec l'accessibilité de l'informatique pour les élèves à domicile et à l'école et l'usage qu'ils y en font, dans le prolongement du chapitre 4 qui a étudié la relation entre leur performance en compréhension de l'écrit et leurs activités de lecture en ligne. Ce chapitre étend les analyses présentées dans le chapitre 4 : il y inclut un éventail plus large d'activités en rapport avec les TIC sur la base du questionnaire TIC facultatif administré lors du cycle PISA 2009 (voir le chapitre 5) et établit une distinction entre ces activités selon l'endroit où les élèves s'y livrent, à domicile ou à l'école. La confiance en soi des élèves à l'idée d'effectuer des tâches informatiques de haut niveau fait également l'objet d'analyses, ainsi que la relation entre cet indice et la performance en compréhension de l'écrit électronique, d'une part, et différents types d'activités informatiques, d'autre part. Les élèves obtiennent-ils un score plus élevé en compréhension de l'écrit électronique s'ils utilisent plus souvent un ordinateur ? Ou s'ils ont davantage confiance en soi en informatique ? Les élèves qui utilisent davantage un ordinateur sont-ils plus sûrs d'eux en informatique ?

Ce chapitre commence par étudier la relation entre la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique et la mesure dans laquelle ils ont accès à un ordinateur à domicile et à l'école, et l'y utilisent. Dans un deuxième temps, il analyse de manière plus approfondie en quoi la fréquence de l'utilisation des TIC à diverses fins est en corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit électronique. Vient ensuite une analyse approfondie d'une série d'activités en rapport avec les TIC qui révèle en quoi ces activités sont en corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit électronique, après contrôle de la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier. Enfin, la dernière section montre dans quelle mesure la confiance en soi des élèves en informatique est liée à leur performance en compréhension de l'écrit électronique et est en corrélation avec les activités TIC auxquelles ils se livrent. Ces analyses, dont la plupart se basent sur les réponses des élèves dans les 17 pays qui ont administré à la fois le questionnaire TIC et les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, ne cherchent pas à établir de relations causales entre ces facteurs et la performance des élèves.

Ce chapitre se concentre essentiellement sur la relation entre deux variables, en l'occurrence le degré de familiarité des élèves avec les TIC et leur performance en compréhension de l'écrit électronique. Des analyses plus globales, qui explorent la relation entre la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique et un plus grand nombre de caractéristiques de niveau Élève et de niveau Établissement, sont présentées dans le chapitre 7.

## ACCESSIBILITÉ ET UTILISATION DE L'INFORMATIQUE ET PERFORMANCE DES ÉLÈVES

### Accessibilité et utilisation de l'informatique à domicile

Le chapitre 5 a montré que l'accessibilité de l'informatique à domicile avait fortement augmenté ces neuf dernières années. Il ressort des réponses données par les élèves lors du cycle PISA 2009 que quelque 94 % des élèves ont accès à au moins un ordinateur à domicile, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le tableau VI.5.2). Dans les 19 pays et économies qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, les élèves qui ont déclaré avoir un ordinateur à domicile ont obtenu des scores plus élevés que les élèves qui ont déclaré ne pas en avoir. Comme dans la plupart des pays, les élèves qui ne disposent pas d'un ordinateur à domicile tendent à vivre dans un milieu socio-économique défavorisé, l'écart de score diminue dans tous les pays et économies après contrôle du milieu socio-économique des élèves. Les élèves qui ont ou n'ont pas d'ordinateur à leur disposition à domicile obtiennent même des scores similaires après contrôle de leur milieu socio-économique en Corée, en Autriche et en Suède (voir le tableau VI.6.1).

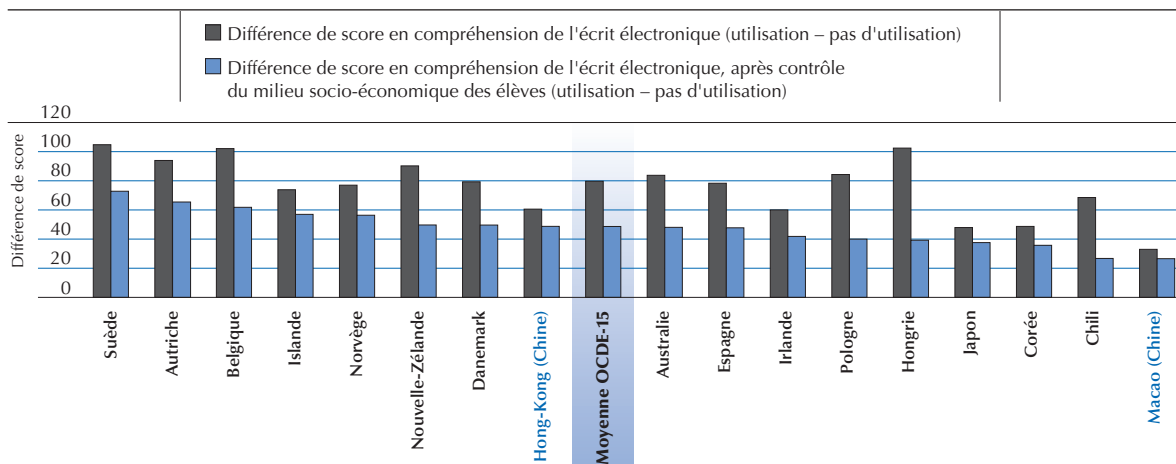
Même s'il y a un ordinateur chez eux, les élèves n'ont pas nécessairement la permission ou l'envie de l'utiliser. On sait si les élèves utilisent ou non un ordinateur de bureau ou un ordinateur portable à domicile dans les 45 pays et économies qui ont administré le questionnaire facultatif sur les TIC. Parmi ces pays et économies, 17 ont également administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique. Dans ces 17 pays et économies, les élèves qui ont déclaré utiliser un ordinateur à domicile tendent à obtenir des scores plus élevés que les autres élèves, tant ceux qui ont déclaré ne pas utiliser d'ordinateur à domicile que ceux qui ont déclaré ne pas disposer d'un ordinateur à domicile (voir le tableau VI.6.2). Le score des élèves qui utilisent un ordinateur à domicile est supérieur de 100 points au moins au score des élèves qui n'en utilisent pas en Suède, en Hongrie et en Belgique (voir la figure VI.6.1).

Comme les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé sont plus susceptibles d'utiliser un ordinateur à domicile que les élèves défavorisés, leur avantage en termes de performance tend à être plus faible après contrôle du milieu socio-économique des élèves. Toutefois, dans les 17 pays et économies considérés, les élèves qui utilisent un ordinateur à domicile obtiennent des scores plus élevés que les élèves qui n'en utilisent pas, même après contrôle du milieu socio-économique des élèves.



■ Figure VI.6.1 ■

### Différence de score en compréhension de l'écrit électronique entre les élèves utilisant et les élèves n'utilisant pas un ordinateur à domicile



Remarque : les différences de scores en compréhension de l'écrit électronique sont toutes statistiquement significatives.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de performance après contrôle du milieu socio-économique des élèves.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.6.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>

## Accessibilité et utilisation de l'informatique à l'école

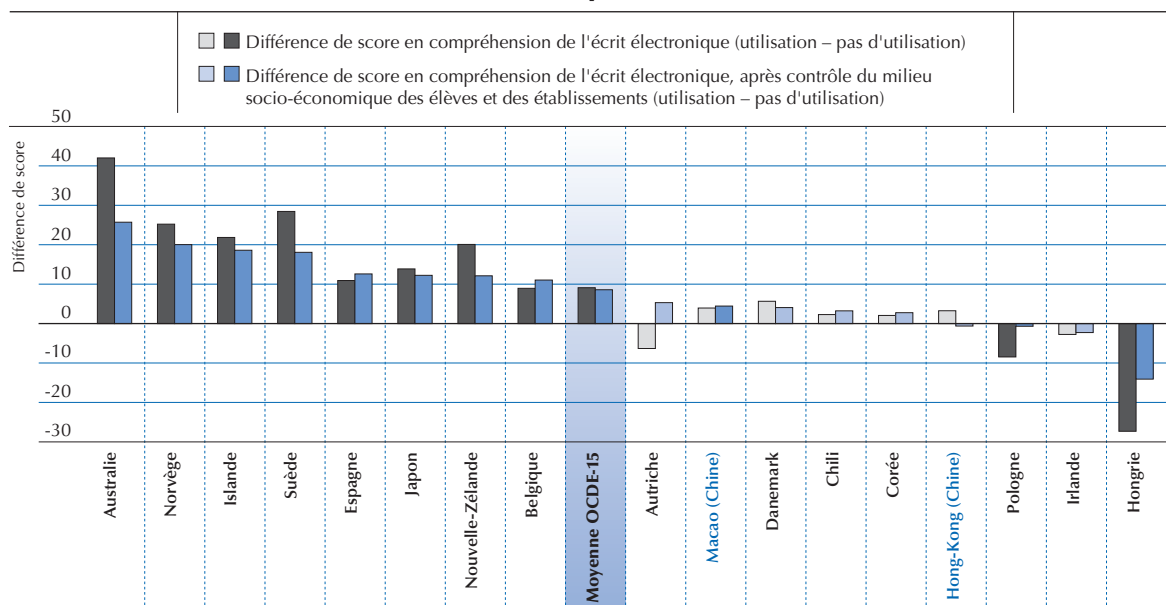
Le chapitre 5 montre que dans la quasi-totalité des pays et économies, la plupart des établissements disposent d'un ordinateur au moins (voir le tableau VI.5.8). Toutefois, le nombre d'ordinateurs à la disposition des élèves varie considérablement entre les pays et au sein même de ceux-ci. Dans cette section, le taux d'informatisation des établissements est donc utilisé comme indicateur de l'accès des élèves à l'informatique en milieu scolaire. L'analyse qui y est proposée montre dans quelle mesure la performance en compréhension de l'écrit électronique varie entre les élèves selon qu'ils fréquentent un établissement dont le taux d'informatisation est, d'une part, inférieur et, d'autre part, supérieur à la moyenne nationale.

Aucune tendance cohérente ne se dégage de l'analyse de l'ensemble des pays (voir le tableau VI.6.3). En Autriche et au Chili et, dans les pays partenaires, en Colombie, les élèves scolarisés dans un établissement dont le taux d'informatisation est supérieur à la moyenne tendent à afficher des scores plus élevés que les élèves scolarisés dans des établissements dont le taux d'informatisation est inférieur à la moyenne. Par contraste, en Corée, au Japon, en Hongrie, en Pologne et en Islande et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), les élèves scolarisés dans un établissement où le taux d'informatisation est inférieur à la moyenne tendent à afficher des scores plus élevés que les élèves scolarisés dans un établissement où ce taux est supérieur à la moyenne. Dans neuf autres pays et économies dont les données sont disponibles, aucune différence de performance ne s'observe entre les deux groupes d'élèves. La nature causale de la relation est difficile à établir et peut s'expliquer par d'autres facteurs. Ainsi, des scores moins élevés peuvent être imputables à un taux d'informatisation supérieur dans la mesure où des élèves moins performants peuvent utiliser un ordinateur dans des cours plus pratiques que les élèves plus performants orientés dans des filières plus académiques.

La relation entre le taux d'informatisation des établissements (calculé en fonction du nombre d'ordinateurs par élève) et leur milieu socio-économique varie entre les pays. Les établissements dont le taux d'informatisation est supérieur à la moyenne sont favorisés dans certains pays, mais défavorisés dans d'autres (voir le tableau VI.6.3). L'écart de score entre les élèves selon qu'ils sont scolarisés dans un établissement dont le taux d'informatisation est, d'une part, supérieur et, d'autre part, inférieur à la moyenne disparaît après contrôle du milieu socio-économique des élèves et des établissements dans la plupart des pays et économies. En Belgique et, dans les pays et économies partenaires, à Macao (Chine), les élèves scolarisés dans un établissement dont le taux d'informatisation est supérieur à la moyenne tendent toutefois à obtenir des scores plus élevés que les élèves scolarisés dans un établissement dont ce taux est inférieur à la moyenne, après contrôle du milieu socio-économique des élèves et des établissements. À Hong-Kong (Chine), parmi les pays et économies partenaires, les élèves qui fréquentent un établissement dont le taux

■ Figure VI.6.2 ■

### Différence de score en compréhension de l'écrit électronique entre les élèves utilisant et les élèves n'utilisant pas d'ordinateur à l'école



Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de performance après contrôle du milieu socio-économique des élèves et des établissements.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.6.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>

d'informatisation est inférieur à la moyenne tendent à afficher des scores plus élevés que les élèves qui fréquentent un établissement dont ce taux est inférieur à la moyenne, même après contrôle du milieu socio-économique des élèves et des établissements.

Aucune tendance commune à tous les pays ne se dégage de l'analyse des différences de performance entre les élèves qui ont déclaré utiliser un ordinateur à l'école et les élèves qui ont déclaré ne pas en utiliser ou ne pas en avoir la possibilité (voir la figure VI.6.2). Les scores tendent à être plus élevés chez les élèves qui utilisent un ordinateur à l'école dans huit pays, en l'occurrence en Australie, en Suède, en Norvège, en Islande, en Nouvelle-Zélande, au Japon, en Espagne et en Belgique, mais chez les élèves qui n'en utilisent pas dans deux pays, en l'occurrence en Hongrie et en Pologne. Enfin, aucune différence de performance ne s'observe entre ces deux groupes d'élèves dans sept pays et économies.

Dans de nombreux pays, le milieu socio-économique des établissements n'est pas en corrélation avec le fait que les élèves y utilisent ou non un ordinateur (voir le tableau VI.6.4) : des différences de performance entre les deux groupes d'élèves continuent de s'observer même après contrôle du milieu socio-économique des élèves et/ou des établissements dans tous les pays de l'OCDE, si ce n'est en Pologne, où l'avantage en faveur des élèves qui n'utilisent pas d'ordinateur à l'école disparaît après contrôle du milieu socio-économique des élèves et des établissements, car les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé sont plus susceptibles d'utiliser un ordinateur à l'école que les élèves favorisés.

## PERFORMANCE ET TYPES D'UTILISATION DE L'INFORMATIQUE

### Performance et utilisation de l'informatique à domicile

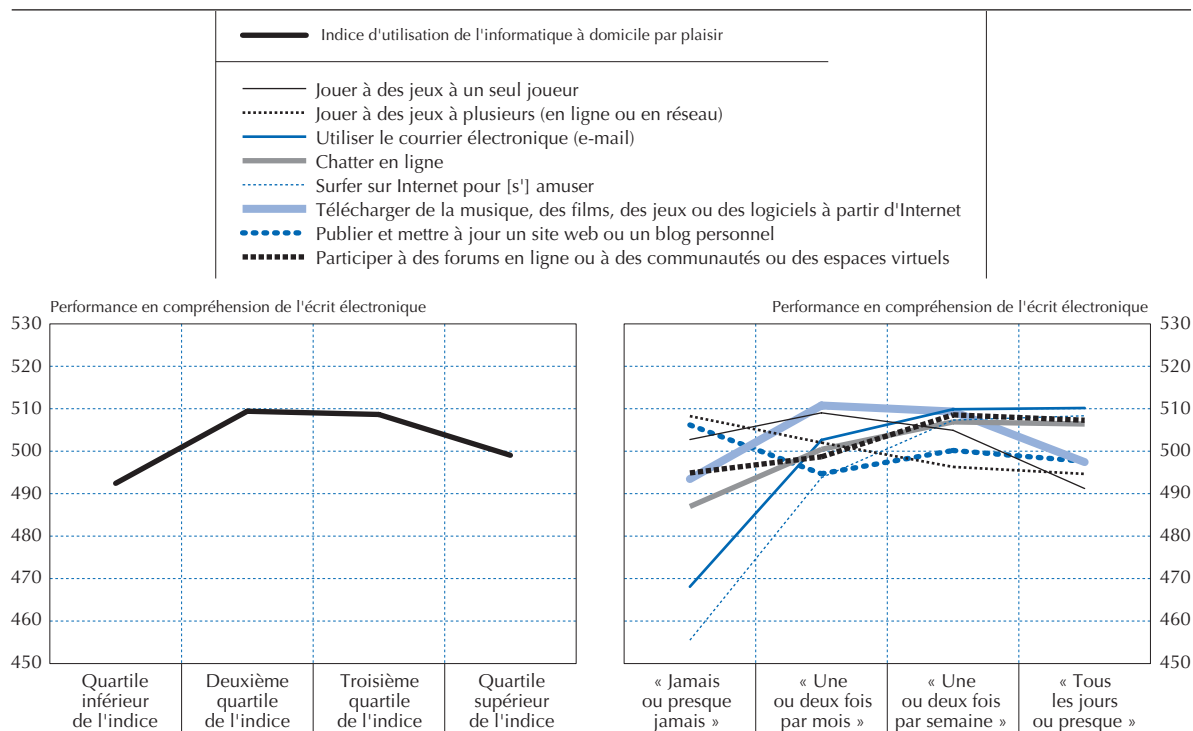
#### Utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique

Les élèves utilisent l'informatique à diverses fins chez eux. En quoi la fréquence à laquelle les élèves se servent d'un ordinateur pendant leurs loisirs est-elle liée à leur performance en compréhension de l'écrit électronique ? Comme l'explique en détail le chapitre 5, les élèves ont répondu à la question de savoir à quelle fréquence ils se livrent aux activités suivantes sur ordinateur à domicile : jouer à des jeux à un seul joueur ; jouer à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau) ; utiliser le courrier électronique (e-mail) ; chatter en ligne ; surfer sur Internet pour [s'] amuser ;



■ Figure VI.6.3 ■

### Utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et performance en compréhension de l'écrit électronique (moyenne de l'OCDE-15)



télécharger de la musique, des films, des jeux ou des logiciels à partir d'Internet ; publier et mettre à jour un site web ou un blog personnel ; et participer à des forums en ligne ou à des communautés ou des espaces virtuels. Les réponses des élèves à ces huit items (« Jamais ou presque jamais », « Une ou deux fois par mois », « Une ou deux fois par semaine » et « Tous les jours ou presque ») ont été combinées pour élaborer l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir. Plus la valeur de l'indice est élevée, plus les élèves utilisent souvent l'informatique à domicile par plaisir. L'encadré VI.6.1 indique le nom donné à chaque groupe d'élèves.

#### Encadré VI.6.1 Nom des groupes d'élèves constitués en fonction de la fréquence d'utilisation de l'informatique

Quartile inférieur de l'indice	Deuxième quartile de l'indice	Troisième quartile de l'indice	Quartile supérieur de l'indice
Utilisation rare	Utilisation modérée		Utilisation intensive
« Jamais ou presque jamais »	« Une ou deux fois par mois »	« Une ou deux fois par semaine »	« Tous les jours ou presque »
Utilisateurs exceptionnels	Utilisateurs sporadiques		Utilisateurs quotidiens

Dans les pays de l'OCDE, les utilisateurs sporadiques obtiennent des scores plus élevés que les utilisateurs exceptionnels : le score moyen s'établit à 492 points dans le quartile inférieur de l'indice et à 509 points dans les deuxième et troisième quartiles. Quant aux utilisateurs quotidiens, c'est-à-dire les élèves situés dans le quartile supérieur de l'indice, ils obtiennent un score moyen de 499 points, un score inférieur à celui des utilisateurs sporadiques (voir le tableau VI.5.14). Dans l'ensemble, comme le montre le graphique de gauche de la figure VI.6.3, la relation entre la performance et la fréquence de l'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir n'est pas linéaire, mais en



dents de scie : le coefficient de corrélation augmente entre les utilisateurs exceptionnels et les utilisateurs sporadiques, puis diminue entre les utilisateurs sporadiques et les utilisateurs quotidiens. Ce constat est étayé par la régression quadratique<sup>1</sup> (voir le tableau VI.6.5a).

Dans les pays de l'OCDE, sept des huit activités – à l'exception de celle qui consiste à « jouer à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau) » – présentent une corrélation avec la performance qui est similaire à celle de l'indice en général. Comme le montre le graphique de droite de la figure VI.6.3, les élèves qui ne jouent « jamais ou presque jamais » « à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau) » sur ordinateur à domicile obtiennent dans l'ensemble le score le plus élevé (508 points). Viennent ensuite les élèves qui ont répondu « une ou deux fois par mois » à cet item (502 points) (voir le tableau VI.6.5c). Ce sont les élèves qui utilisent au moins une fois par semaine un ordinateur à domicile à cet effet qui accusent le score le moins élevé (496 points chez les élèves qui ont répondu « une ou deux fois par semaine » à cet item et 495 points chez ceux qui ont répondu « tous les jours ou presque »).

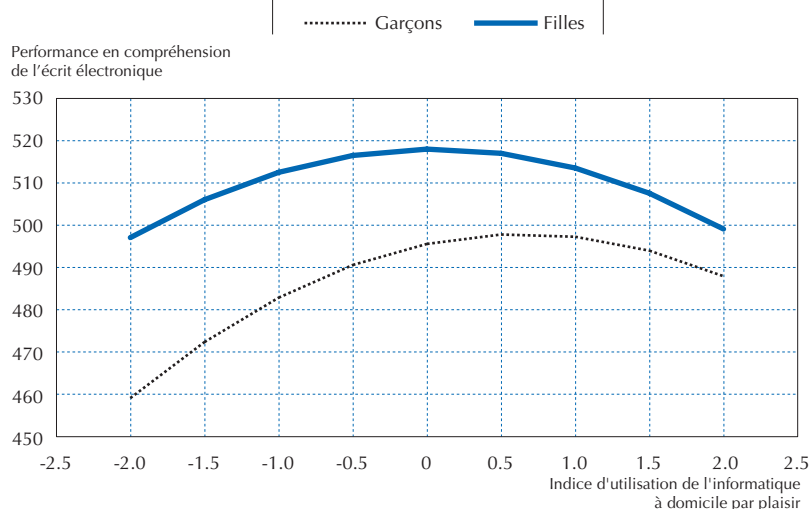
La relation entre l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et la performance varie entre les pays. Elle est similaire à la moyenne de l'OCDE au Japon, en Pologne, en Hongrie, en Espagne et au Danemark et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) et à Macao (Chine) : les utilisateurs sporadiques l'emportent sur les utilisateurs exceptionnels, tandis que les utilisateurs quotidiens obtiennent des scores inférieurs ou égaux à ceux des utilisateurs sporadiques, mais supérieurs à ceux des utilisateurs exceptionnels<sup>2</sup>. Au Chili, une relation linéaire positive s'observe entre l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et la performance : plus les élèves utilisent souvent un ordinateur à domicile pendant leurs loisirs, plus leur score est élevé. Par contraste, en Norvège, en Corée et en Autriche, l'indice et l'indice au carré sont tous deux en corrélation négative avec la performance : les scores des utilisateurs quotidiens sont inférieurs à ceux des utilisateurs sporadiques et exceptionnels.

La fréquence de l'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir est en forte corrélation avec le milieu socio-économique des élèves. Comme le montre le chapitre 5, les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé tendent à utiliser plus souvent un ordinateur à domicile par plaisir dans la plupart des pays et économies participants (voir le tableau VI.5.14). Après contrôle du milieu socio-économique des élèves, les élèves qui utilisent un ordinateur à domicile par plaisir ne devancent ceux qui n'en utilisent pas qu'au Japon et au Chili et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) (voir le tableau VI.6.5a).


La relation entre la fréquence d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et la performance varie entre les garçons et les filles. La figure VI.6.4 montre cette relation séparément chez les garçons et les filles dans les pays de l'OCDE. Chez les garçons, les utilisateurs quotidiens tendent à l'emporter sur les utilisateurs exceptionnels, alors que chez les filles, les deux groupes tendent à faire jeu égal.

■ Figure VI.6.4 ■

### Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le sexe (moyenne de l'OCDE-15)



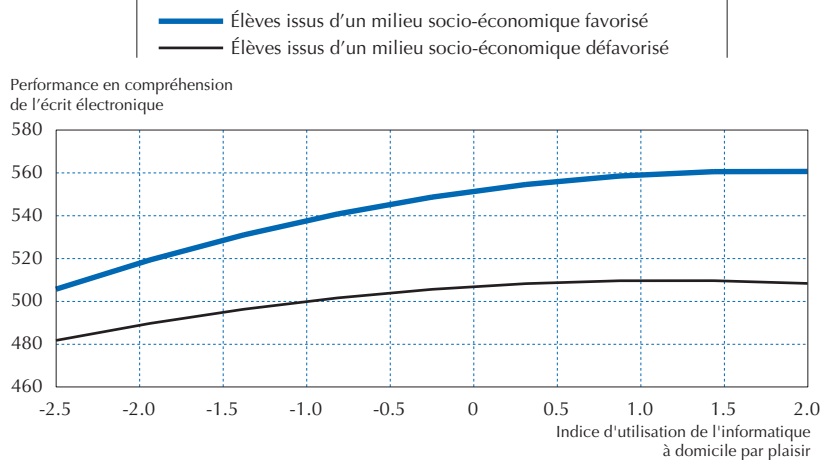
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.6.5a.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>



■ Figure VI.6.5a ■

### Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le milieu socio-économique (Japon)



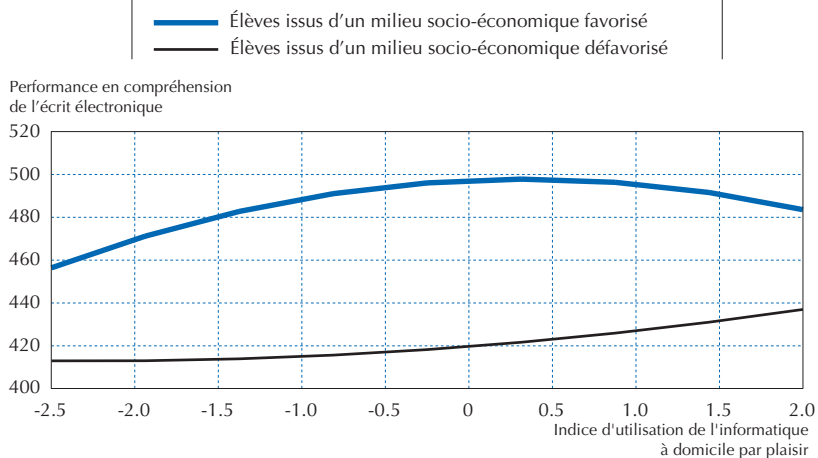
Remarque : par élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé ou favorisé, on entend ceux dont l'écart type pour l'indice PISA de statut économique, social et culturel est respectivement égal à -1 ou 1 par rapport à la moyenne de l'OCDE.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.6.5a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>

■ Figure VI.6.5b ■

### Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le milieu socio-économique (Chili)



Remarque : par élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé ou favorisé, on entend ceux dont l'écart type pour l'indice PISA de statut économique, social et culturel est respectivement égal à -1 ou 1 par rapport à la moyenne de l'OCDE.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.6.5a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>

Dans l'ensemble, tous pays de l'OCDE confondus, la relation entre cet indice et la performance ne varie guère entre les élèves selon qu'ils sont issus d'un milieu socio-économique favorisé ou défavorisé. Toutefois, certains pays échappent à ce constat (voir le tableau VI.6.5a). En Hongrie et en Norvège, la relation est légèrement en dents de scie : dans le groupe des élèves issus de milieux défavorisés, les utilisateurs sporadiques obtiennent des scores supérieurs aux utilisateurs exceptionnels ou quotidiens, dont les scores sont équivalents ; dans le groupe des élèves favorisés, en revanche, la relation est négative comme le montre la courbe : les utilisateurs sporadiques obtiennent des scores équivalents, voire légèrement supérieurs, à ceux des utilisateurs exceptionnels et les utilisateurs quotidiens accusent des scores inférieurs à ceux des utilisateurs sporadiques ou exceptionnels. Au Japon, la relation est positive chez les élèves favorisés et les élèves défavorisés, mais la courbe est plus pentue chez les élèves favorisés : les utilisateurs exceptionnels sont devancés par les utilisateurs sporadiques, lesquels sont devancés par les utilisateurs

quotidiens (voir la figure VI.6.5a). Au Chili, en Islande, en Pologne et en Espagne, la relation varie entre les élèves selon qu'ils sont issus d'un milieu socio-économique favorisé ou défavorisé, comme le montre la différence de courbe. En Pologne et en Espagne, la courbe en dents de scie est moins marquée chez les élèves défavorisés que chez les élèves favorisés, ce qui signifie que l'avantage de performance dont jouissent les utilisateurs sporadiques par rapport aux utilisateurs exceptionnels ou quotidiens est plus important parmi les élèves favorisés que parmi les élèves défavorisés. Par contraste, en Islande, la relation en dents de scie est plus marquée chez les élèves défavorisés que chez les élèves favorisés. Enfin, au Chili, parmi les élèves favorisés, les utilisateurs sporadiques l'emportent sur les utilisateurs exceptionnels ou quotidiens et les utilisateurs quotidiens, sur les utilisateurs exceptionnels ; parmi les élèves défavorisés, en revanche, plus les élèves utilisent un ordinateur à domicile par plaisir, plus leur score est élevé (voir la figure VI.6.5b).

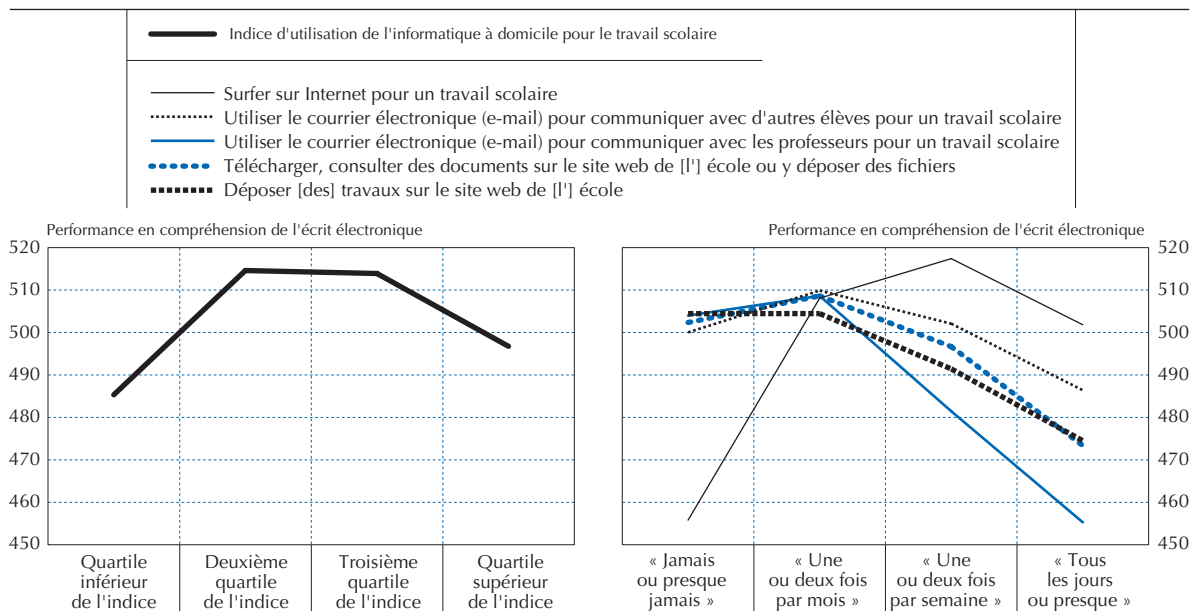
### Utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire

Les élèves utilisent l'informatique à domicile non seulement par plaisir, mais également pour leur travail scolaire. En quoi la fréquence à laquelle les élèves font leur travail scolaire sur ordinateur à domicile est-elle liée à leur performance en compréhension de l'écrit électronique ? La corrélation de la performance avec cette variable diffère-t-elle de celle établie avec la fréquence de l'utilisation de l'informatique par plaisir ? Les élèves ont répondu à la question de savoir à quelle fréquence (« Jamais ou presque jamais », « Une ou deux fois par mois », « Une ou deux fois par semaine » et « Tous les jours ou presque ») ils se livrent aux cinq activités suivantes sur ordinateur à domicile : surfer sur Internet pour le travail scolaire ; échanger des e-mails avec d'autres élèves à propos des devoirs ; communiquer par e-mail avec les professeurs et rendre [leurs] devoirs ou autres travaux scolaires ; télécharger, consulter des documents sur le site web de [leur] école [...] ou bien y déposer des fichiers ; et consulter le site web de [leur] école pour connaître les dernières informations. Les élèves qui ont déclaré se livrer « tous les jours ou presque » ou « une fois ou deux par semaine » à ces activités sur ordinateur sont considérés comme utilisant souvent l'informatique pour leur travail scolaire. Les réponses des élèves aux cinq items ont été combinées pour constituer l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire. Plus la valeur de l'indice est élevée, plus les élèves font souvent leur travail scolaire sur ordinateur à domicile. Les noms donnés aux groupes d'élèves constitués selon cet indice sont les mêmes que ceux présentés dans l'encadré VI.6.1.

Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui font leur travail scolaire sur ordinateur à domicile à une fréquence modérée devancent les élèves qui ne le font qu'exceptionnellement : le score moyen s'établit à 515 et 514 points

■ Figure VI.6.6 ■

### Utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire et performance en compréhension de l'écrit électronique (moyenne de l'OCDE-15)



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.5.16 et VI.6.6b-f.  
ScatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>



respectivement dans les deuxième et troisième quartiles de cet indice, contre 485 points dans le quartile inférieur. Les utilisateurs quotidiens – soit les élèves qui se situent dans le quartile supérieur de l'indice – obtiennent un score moyen de 497 points (voir le tableau VI.5.16). Comme la relation entre la performance et l'*indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir*, la relation établie avec l'*indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire* n'est pas linéaire, mais vraiment en dents de scie, comme le montre le graphique de gauche de la figure VI.6.6. L'avantage de performance des utilisateurs sporadiques et le désavantage de performance des utilisateurs exceptionnels par rapport aux utilisateurs quotidiens sont plus marqués si c'est pour leur travail scolaire que les élèves utilisent un ordinateur à domicile que si c'est par plaisir.

La relation entre la performance et la fréquence de l'utilisation de l'informatique varie quelque peu entre les cinq activités. Le graphique de droite de la figure VI.6.6 montre que la relation établie avec l'utilisation d'Internet en général pour le travail scolaire diffère de celle établie avec les quatre autres activités, qui sont plus spécifiques dans la mesure où elles consistent à utiliser l'informatique pour communiquer avec autrui et accéder au site Internet de l'école dans le cadre du travail scolaire. Par comparaison avec les résultats obtenus sur la base de l'*indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire*, les utilisateurs sporadiques – en l'occurrence les élèves qui ont répondu se livrer « une ou deux fois par mois » ou « une ou deux fois par semaine » aux cinq activités sur ordinateur – obtiennent des scores supérieurs à ceux des élèves qui ont répondu s'y livrer « tous les jours ou presque ». Les utilisateurs exceptionnels obtiennent des scores égaux ou supérieurs à ceux des utilisateurs sporadiques, et supérieurs à ceux des utilisateurs quotidiens, quelle que soit l'activité considérée, sauf celle qui consiste à « surfer sur Internet pour le travail scolaire », dont l'analyse révèle une relation en dents de scie : les utilisateurs sporadiques l'emportent à la fois sur les utilisateurs exceptionnels et sur les utilisateurs quotidiens.

Comme il est impossible d'établir la causalité de la relation entre les activités en rapport avec les TIC et la performance, rien ne permet de conclure qu'une utilisation plus fréquente de l'informatique à domicile pour le travail scolaire se traduit par une performance moins élevée. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que les élèves qui ont davantage besoin d'aide ou de temps pour effectuer une tâche tendent à se servir davantage de l'informatique à domicile pour leur travail scolaire et sont aussi ceux qui accusent des scores inférieurs à ceux des autres élèves.

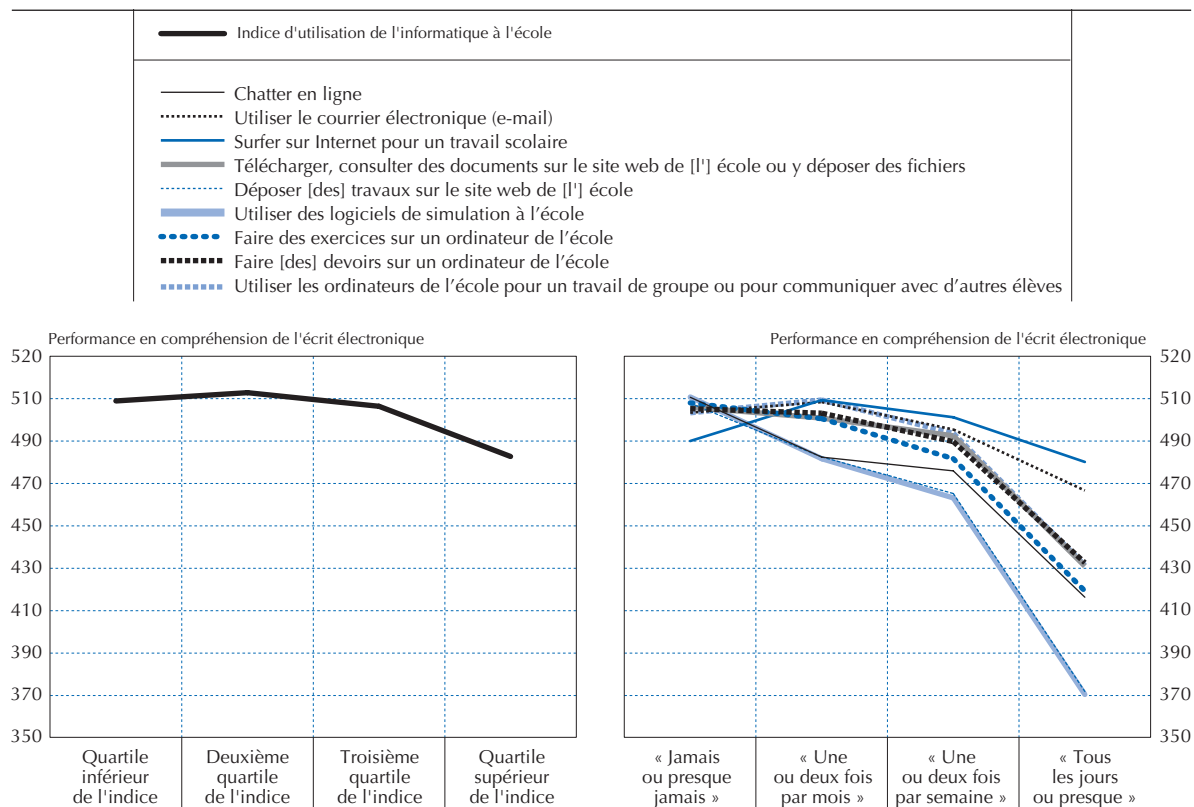
L'analyse de l'*indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire* dans chaque pays et économie montre que les utilisateurs exceptionnels ne l'emportent nulle part sur les utilisateurs sporadiques ou quotidiens (voir le tableau VI.5.16). Dans la majorité des pays dont les données sont disponibles, les utilisateurs quotidiens obtiennent des scores inférieurs ou égaux à ceux des utilisateurs sporadiques, et égaux ou supérieurs à ceux des utilisateurs exceptionnels. Une économie partenaire, en l'occurrence Hong-Kong (Chine), échappe à ce constat : les utilisateurs exceptionnels sont devancés par les utilisateurs sporadiques, lesquels sont devancés par les utilisateurs quotidiens.

Les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé font plus souvent leur travail scolaire sur ordinateur à domicile que les élèves défavorisés dans tous les pays et économies participants, sauf au Liechtenstein, où la différence entre les deux groupes n'est pas statistiquement significative (voir le chapitre 5) (voir le tableau VI.5.16). Après contrôle du milieu socio-économique des élèves, la relation entre l'indice et la performance en compréhension de l'écrit électronique n'est positive qu'au Japon et en Islande et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) et à Macao (Chine). Toutefois, cette relation est en dents de scie : les utilisateurs quotidiens l'emportent sur les utilisateurs exceptionnels, mais ne parviennent pas nécessairement à faire jeu égal avec les utilisateurs sporadiques<sup>3</sup> (voir le tableau VI.6.6a).

Dans les pays de l'OCDE, la relation de cet indice avec la performance ne varie pas entre les garçons et les filles, et ne varie guère entre les élèves selon qu'ils sont issus d'un milieu socio-économique favorisé ou défavorisé. Dans certains pays et économies, toutefois, elle varie selon le milieu socio-économique des élèves (voir le tableau VI.6.6a). En Australie, au Chili, au Japon, en Corée, en Nouvelle-Zélande et en Suède, les utilisateurs sporadiques devancent les utilisateurs exceptionnels et quotidiens qu'ils soient favorisés ou défavorisés, mais pas dans la même mesure : le désavantage de performance des utilisateurs quotidiens par rapport aux utilisateurs sporadiques est moins important parmi les élèves favorisés que parmi les élèves défavorisés. Par contraste, parmi les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) et à Macao (Chine), le désavantage de performance des utilisateurs quotidiens par rapport aux utilisateurs sporadiques est plus important chez les élèves favorisés que chez les élèves défavorisés.

■ Figure VI.6.7 ■

### Utilisation de l'informatique à l'école et performance en compréhension de l'écrit électronique (moyenne de l'OCDE-15)

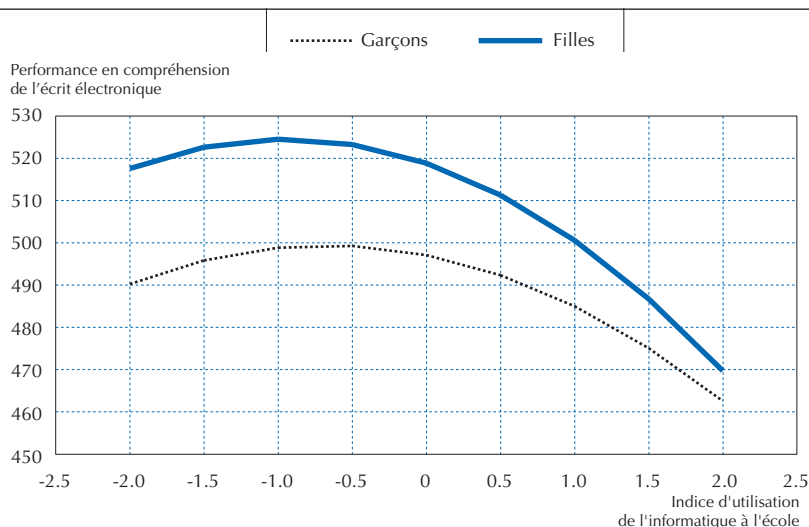


Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.5.18 et VI.6.7b-j.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>

■ Figure VI.6.8 ■

### Indice d'utilisation de l'informatique à l'école et performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le sexe (moyenne de l'OCDE-15)



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.6.7a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>



## Performance et utilisation de l'informatique à l'école

### Utilisation de l'informatique à l'école

En quoi la fréquence à laquelle les élèves utilisent l'informatique à l'école est-elle liée à la performance ? Les élèves ont répondu à la question de savoir à quelle fréquence (« Jamais ou presque jamais », « Une ou deux fois par mois », « Une ou deux fois par semaine » et « Tous les jours ou presque ») ils se livrent aux neuf activités suivantes sur ordinateur à l'école : chatter en ligne à l'école ; utiliser le courrier électronique (e-mail) à l'école ; surfer sur Internet pour un travail scolaire ; télécharger, consulter des documents sur le site web de [leur] école [...] ou y déposer des fichiers ; déposer [des] travaux sur le site web de [leur] école ; utiliser des logiciels de simulation à l'école ; faire des exercices (par exemple, pour le cours de langue étrangère ou celui de mathématiques) ; faire [leurs] devoirs sur un ordinateur de l'école ; et utiliser les ordinateurs de l'école pour un travail de groupe ou pour communiquer avec d'autres élèves. Les réponses des élèves à ces items ont été combinées pour constituer l'*indice d'utilisation de l'informatique à l'école*. Plus la valeur de cet indice est élevée, plus les élèves utilisent souvent un ordinateur à l'école. Les noms donnés aux groupes d'élèves constitués selon cet indice sont les mêmes ceux présentés dans l'encadré VI.6.1.

Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui utilisent modérément l'informatique à l'école obtiennent des scores égaux ou légèrement supérieurs à ceux des élèves qui l'utilisent rarement : le score moyen s'établit à 509 points dans le quartile inférieur de cet indice et à 513 et 506 points respectivement dans les deuxième et troisième quartiles (voir le tableau VI.5.18). Ce sont les utilisateurs quotidiens – soit les élèves qui se situent dans le quartile supérieur de cet indice – qui obtiennent le score moyen le moins élevé (483 points). La relation entre la performance et l'*indice d'utilisation de l'informatique à l'école* tend à être négative et est légèrement incurvée, comme le montre le graphique de gauche de la figure VI.6.7.

La figure VI.6.7 montre que la relation entre la performance et la fréquence d'utilisation de l'informatique à l'école varie légèrement selon chacune des neuf activités considérées. La relation établie entre la performance et les activités qui consistent à utiliser le courrier électronique, à surfer sur Internet pour un travail scolaire, à faire des devoirs sur un ordinateur de l'école et à utiliser les ordinateurs de l'école pour un travail de groupe ou pour communiquer avec d'autres élèves est similaire à celle établie avec l'indice dans son ensemble : les élèves qui se livrent à ces activités « une ou deux fois par mois » obtiennent les scores les plus élevés, viennent ensuite les élèves qui ne s'y livrent « jamais ou presque jamais », puis les élèves qui s'y livrent « tous les jours ou presque ». Par contraste, la relation entre la performance et les activités qui consistent à chatter en ligne, à télécharger, consulter des documents sur le site web de l'école ou y déposer des fichiers, à déposer [des] travaux sur le site web de l'école, à utiliser des logiciels de simulation et à faire des exercices (par exemple, pour le cours de langue étrangère ou celui de mathématiques) est différente : les élèves qui ne s'y livrent « jamais ou presque jamais » à l'école obtiennent les scores les plus élevés et plus la fréquence à laquelle les élèves se livrent à ces activités à l'école est grande, moins les scores sont élevés.

L'analyse de l'*indice d'utilisation de l'informatique à l'école* montre qu'en Hongrie, en Pologne, au Danemark et au Chili et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), les utilisateurs exceptionnels tendent à devancer les utilisateurs sporadiques, lesquels surpassent les utilisateurs quotidiens. En Nouvelle-Zélande, en Espagne, en Belgique, en Suède, en Norvège, en Autriche, en Corée et en Irlande, les utilisateurs exceptionnels ou sporadiques font jeu égal et l'emportent sur les utilisateurs quotidiens. En Islande et en Australie, les utilisateurs exceptionnels ou quotidiens se tiennent au coude à coude, mais sont surpassés par les utilisateurs sporadiques. Enfin, au Japon et, dans les pays et économies partenaires, à Macao (Chine), les scores en compréhension de l'écrit électronique sont similaires chez les utilisateurs exceptionnels, sporadiques ou quotidiens (voir le tableau VI.5.18).

Le milieu socio-économique des élèves n'est pas en forte corrélation avec la fréquence à laquelle ils utilisent l'informatique à l'école (voir le tableau VI.5.18). Même après contrôle du milieu socio-économique des élèves, les utilisateurs sporadiques gardent leur avantage de performance, qui tout au plus diminue légèrement<sup>4</sup>, par rapport aux utilisateurs quotidiens (voir le tableau VI.6.7a).

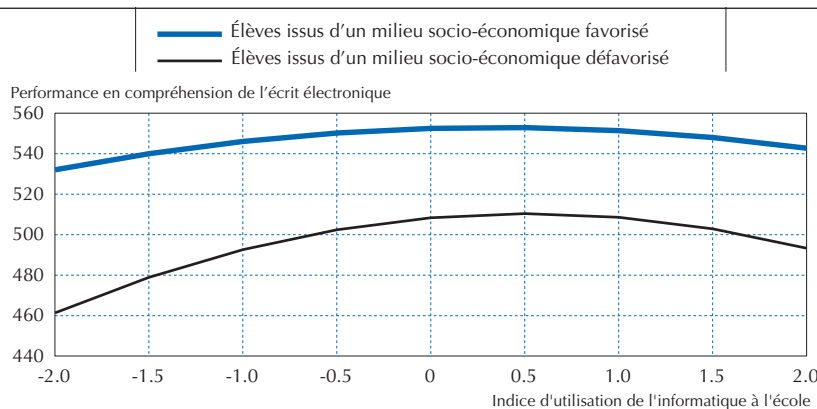
La relation entre la performance des élèves et la fréquence à laquelle ils utilisent l'informatique à l'école varie entre les garçons et les filles (voir la figure VI.6.8). Le désavantage de performance des utilisateurs quotidiens par rapport à celui des utilisateurs sporadiques ou exceptionnels est nettement plus élevé chez les filles que chez les garçons, ce qui peut peut-être s'expliquer par des différences entre les utilisateurs quotidiens de sexe féminin et de sexe masculin quant aux attitudes qu'ils ont à l'égard de l'informatique et à l'intérêt que présente à leurs yeux l'utilisation de l'informatique à l'école.



Dans l'ensemble, tous pays de l'OCDE confondus, la relation entre cet indice et la performance ne varie guère entre les élèves selon qu'ils sont issus d'un milieu socio-économique favorisé ou défavorisé. Toutefois, certains pays et économies font figure d'exception (voir le tableau VI.6.7a). En Belgique, qu'ils soient issus d'un milieu économique favorisé ou défavorisé, les utilisateurs sporadiques devancent les utilisateurs quotidiens et les utilisateurs exceptionnels, et ces derniers surpassent les utilisateurs quotidiens ; toutefois, le désavantage de performance des utilisateurs quotidiens par rapport aux utilisateurs exceptionnels ou sporadiques est plus important parmi les élèves favorisés que parmi les élèves défavorisés. Au Japon, qu'ils soient issus d'un milieu économique favorisé ou défavorisé, les utilisateurs sporadiques devancent les utilisateurs exceptionnels et les utilisateurs quotidiens, et ces derniers surpassent les utilisateurs exceptionnels ; toutefois, l'avantage de performance des utilisateurs sporadiques par rapport aux utilisateurs exceptionnels est plus important parmi les élèves défavorisés que parmi les élèves favorisés (voir la figure VI.6.9). Au Danemark, la relation est négative chez les élèves favorisés et les élèves défavorisés, mais elle est plus linéaire chez les élèves favorisés.


■ Figure VI.6.9 ■

### Indice d'utilisation de l'informatique à l'école et performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le milieu socio-économique (Japon)



Remarque : par élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé ou favorisé, on entend ceux dont l'écart type pour l'indice PISA de statut économique, social et culturel est respectivement égal à -1 ou 1 par rapport à la moyenne de l'OCDE.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.6.7a.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>

### Intensité de l'utilisation d'un ordinateur en classe dans trois matières importantes du programme

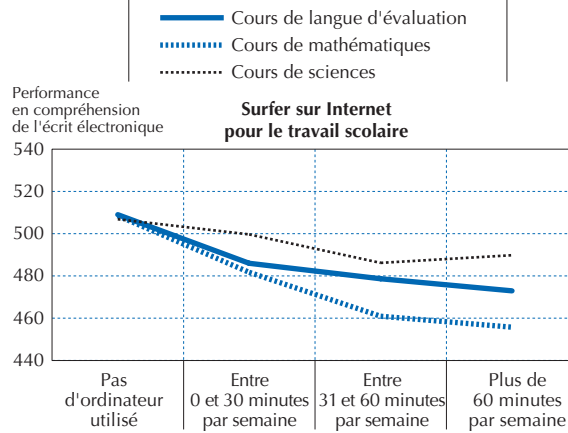
Comme l'explique le chapitre 5, les élèves ont répondu pour la première fois lors du cycle PISA 2009 à la question de savoir combien de temps ils utilisent un ordinateur (« Je n'utilise pas d'ordinateur pendant ces cours », « Pas plus d'une demi-heure par semaine », « Entre une demi-heure et une heure par semaine » et « Plus d'une heure par semaine ») aux cours de langue d'évaluation, de mathématiques et de sciences durant une semaine normale de classe. Les réponses des élèves à ces items donnent également des informations sur la mesure dans laquelle les TIC sont utilisées en classe dans des matières importantes du programme.

La figure VI.6.10a montre que, dans les pays de l'OCDE, ce sont les élèves qui n'utilisent pas d'ordinateur pendant les cours qui obtiennent les scores les plus élevés ; plus les élèves utilisent un ordinateur en classe, moins leur score est élevé dans les quatre domaines d'évaluation. La prudence s'impose lors de l'interprétation de ce constat, qui ne signifie pas nécessairement qu'utiliser un ordinateur plus longtemps en classe entraîne une diminution de la performance. Ce phénomène s'explique peut-être par le fait que les élèves moins performants qui ont besoin d'aide supplémentaire passent beaucoup de temps à travailler sur ordinateur à titre de soutien scolaire, et/ou que les pays où il existe une forte relation négative entre la performance et l'intensité de l'utilisation d'un ordinateur en classe n'ont pas intégré les TIC de façon effective dans leurs pratiques pédagogiques. En fait, la relation entre la performance et l'intensité de l'utilisation d'un ordinateur en classe varie fortement entre les pays. La figure VI.6.10b montre que le désavantage de performance des élèves qui utilisent beaucoup un ordinateur en classe est moins élevé dans les pays où les TIC sont fortement intégrées dans les pratiques pédagogiques que dans les pays où elles ne le sont pas.



■ Figure VI.6.10a ■

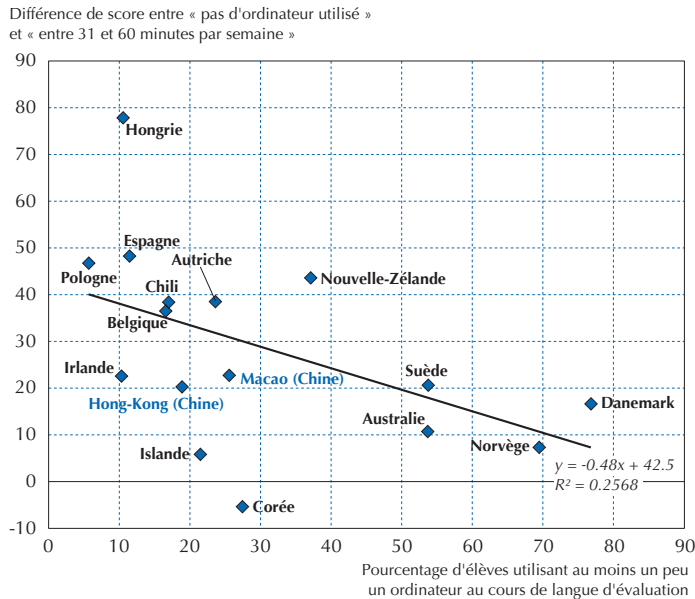
**Intensité de l'utilisation d'un ordinateur en classe et performance en compréhension de l'écrit électronique (moyenne de l'OCDE-15)**



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.6.8c-f.  
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>

■ Figure VI.6.10b ■

**Prévalence de l'utilisation d'un ordinateur en classe et différence de performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'intensité de l'utilisation d'un ordinateur en classe**



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.5.20 et VI.6.8c.  
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>

**ANALYSE APPROFONDIE DE LA RELATION ENTRE DES ACTIVITÉS INFORMATIQUES SÉLECTIONNÉES ET LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE**

La section précédente montre que la relation entre la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique et leur utilisation de l'informatique varie fortement selon l'usage qu'ils font de l'informatique. Cette section analyse de manière plus approfondie quelques-unes des activités informatiques retenues – en l'occurrence celles qui consistent, à domicile, à jouer à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau), à surfer sur Internet pour [s'] amuser, à surfer sur Internet pour le travail scolaire et à échanger des e-mails avec d'autres élèves à propos des devoirs et, à l'école, à surfer sur Internet pour un travail scolaire et à faire des exercices. Ces activités ont été sélectionnées car elles présentent toutes une relation différente avec la performance en compréhension de

l'écrit électronique et qu'elles sont représentatives de toutes les activités en rapport avec les TIC. Ainsi, utiliser l'informatique à l'école pour surfer sur Internet pour le travail scolaire et faire des exercices est représentatif de l'usage des TIC à l'école. La relation entre la performance en compréhension de l'écrit électronique et ces activités varie fortement selon l'activité considérée : une relation linéaire négative s'observe entre la performance en compréhension de l'écrit électronique et l'activité qui consiste à faire des exercices, mais pas avec celle qui consiste à surfer sur Internet pour le travail scolaire.

Toutefois, si la variation des relations peut, en partie, s'expliquer par la nature différente des activités, elle peut aussi être imputable à d'autres caractéristiques des élèves. Pour tenir compte de cet aspect, la relation entre la performance en compréhension de l'écrit électronique et chaque activité TIC est analysée après contrôle des compétences cognitives des élèves, en l'occurrence leur score en compréhension de l'écrit sur papier. Vient ensuite une analyse de la relation entre ces activités et les compétences des élèves en matière de navigation.

### Utilisation de l'informatique à domicile

Par rapport aux élèves qui ont déclaré jouer souvent ou moins souvent à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau), ceux qui ont déclaré n'y jouer jamais ou presque jamais obtiennent les scores les plus élevés en compréhension de l'écrit électronique dans les pays de l'OCDE. Par comparaison avec ces élèves, ceux qui jouent à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau) une ou deux fois par mois obtiennent un score moyen inférieur de 6 points, ceux qui se livrent à cette activité une ou deux fois par semaine, un score inférieur de 12 points, et ceux qui se livrent à cette activité tous les jours ou presque, un score inférieur de 14 points (voir la figure VI.6.11). Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que ces élèves passent trop de temps à jouer à des jeux et pas assez à faire leurs devoirs et à étudier leurs leçons. Pour tenir compte de cet aspect, la relation entre la fréquence à laquelle les élèves se livrent à ces jeux et leur performance en compréhension de l'écrit électronique est comparée entre des élèves dont le niveau de performance académique est similaire. Après contrôle de leur performance en compréhension de l'écrit sur papier, retenue ici comme indicateur de leur niveau de compétence académique, les élèves qui jouent une ou deux fois par mois à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau) obtiennent des scores supérieurs de 5 points, ceux qui se livrent à cette activité une ou deux fois par semaine, des scores supérieurs de 8 points, et ceux qui s'y livrent tous les jours ou presque, des scores supérieurs de 12 points à ceux des élèves qui ne s'y livrent jamais ou presque jamais.

Contrairement à l'activité qui consiste à jouer à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau), celle qui consiste à surfer sur Internet à domicile pour [s'] amuser est en corrélation positive avec la performance en compréhension de l'écrit électronique, même avant contrôle de la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier. Toutefois, la relation entre les deux variables devient plus linéaire après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier. Par exemple, avant contrôle de leur performance en compréhension de l'écrit sur papier, ce sont les élèves qui ne surfent jamais ou presque jamais sur Internet à domicile pour s'amuser qui obtiennent les scores les moins élevés. Par comparaison avec ces élèves, ceux qui surfent sur Internet pour s'amuser une ou deux fois par mois obtiennent des scores supérieurs de 38 points et ceux qui se livrent à cette activité une ou deux fois par semaine, des scores supérieurs de 52 points. Enfin, les élèves qui surfent sur Internet pour s'amuser tous les jours ou presque font jeu égal avec ceux qui se livrent à cette activité une ou deux fois par semaine (voir la figure VI.6.11). Après contrôle de leur performance en compréhension de l'écrit sur papier, ce sont les élèves qui ne surfent jamais ou presque jamais sur Internet pour s'amuser qui obtiennent les scores les moins élevés. Par comparaison avec ces élèves, ceux qui se livrent à cette activité une ou deux fois par mois affichent des scores supérieurs de 10 points, ceux qui se livrent à cette activité une ou deux fois par semaine, des scores supérieurs de 17 points, et ceux qui s'y livrent tous les jours ou presque, des scores supérieurs de 23 points.

La comparaison des élèves selon la fréquence à laquelle ils surfent sur Internet à domicile pour leur travail scolaire montre que ceux qui ne se livrent jamais ou presque jamais à cette activité accusent les scores les moins élevés. Par comparaison avec ces élèves, ceux qui surfent une ou deux fois par mois sur Internet à domicile pour leur travail scolaire obtiennent des scores supérieurs de 52 points, et ceux qui se livrent à cette activité une ou deux fois par semaine, des scores supérieurs de 62 points. En revanche, les élèves qui surfent tous les jours ou presque sur Internet pour leur travail scolaire sont devancés par les élèves qui ne le font qu'une ou deux fois par mois (voir la figure VI.6.11). Les élèves qui surfent tous les jours ou presque sur Internet à domicile pour leur travail scolaire pourraient être ceux qui ont besoin d'informations supplémentaires, trouvées sur Internet, pour faire leurs devoirs. Après contrôle de la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier, la relation entre la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique et la fréquence à laquelle ils surfent sur Internet à domicile pour leur travail scolaire est presque linéaire : ce sont les élèves qui ne se livrent jamais ou presque jamais à cette

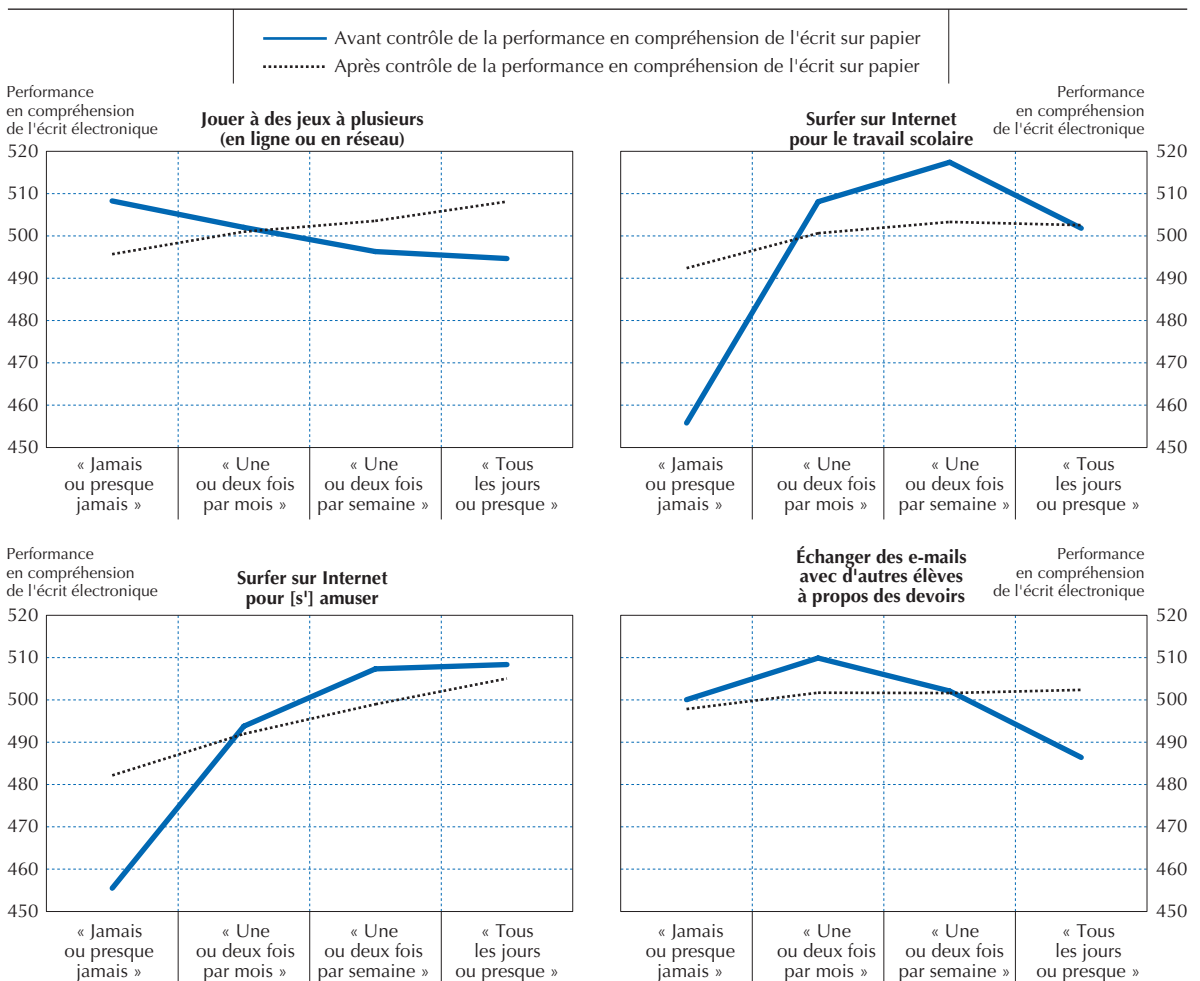


activité pour leur travail scolaire qui obtiennent les scores les moins élevés. Par comparaison avec ces élèves, ceux qui se livrent à cette activité une ou deux fois par mois affichent des scores supérieurs de 8 points, et ceux qui s'y livrent une ou deux fois par semaine, des scores supérieurs de 11 points. Enfin, les élèves qui s'y livrent tous les jours ou presque obtiennent des scores presque équivalents à ceux qui le font une ou deux fois par semaine.

Avant contrôle de la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier, l'utilisation quotidienne d'un ordinateur à domicile pour échanger des e-mails avec d'autres élèves à propos des devoirs est associée à des scores moins élevés en compréhension de l'écrit électronique. Avant contrôle de leur performance en compréhension de l'écrit sur papier, les élèves qui se livrent à cette activité tous les jours ou presque accusent des scores inférieurs de 14 points à ceux des élèves qui ne s'y livrent jamais ou presque jamais, en moyenne, dans les pays de l'OCDE ; ce sont les élèves qui le font une ou deux fois par mois qui obtiennent les scores les plus élevés. Les élèves qui n'échangent jamais ou presque jamais d'e-mails à domicile avec d'autres élèves à propos des devoirs affichent, en compréhension de l'écrit électronique, des scores comparables à ceux qui le font une ou deux fois par semaine (voir la figure VI.6.11). Les élèves qui communiquent régulièrement par e-mail avec d'autres élèves à propos des devoirs sont probablement ceux qui ont besoin de l'aide de leurs condisciples pour faire leurs devoirs. Après contrôle de la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier, les utilisateurs exceptionnels accusent des scores inférieurs à ceux de tous les autres groupes d'élèves, tandis que les utilisateurs sporadiques ou quotidiens affichent des scores comparables.

■ Figure VI.6.11 ■

**Fréquence de l'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et pour le travail scolaire, et performance en compréhension de l'écrit électronique, avant et après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier (moyenne de l'OCDE-15)**



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.6.9a, b, c et d.  
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>

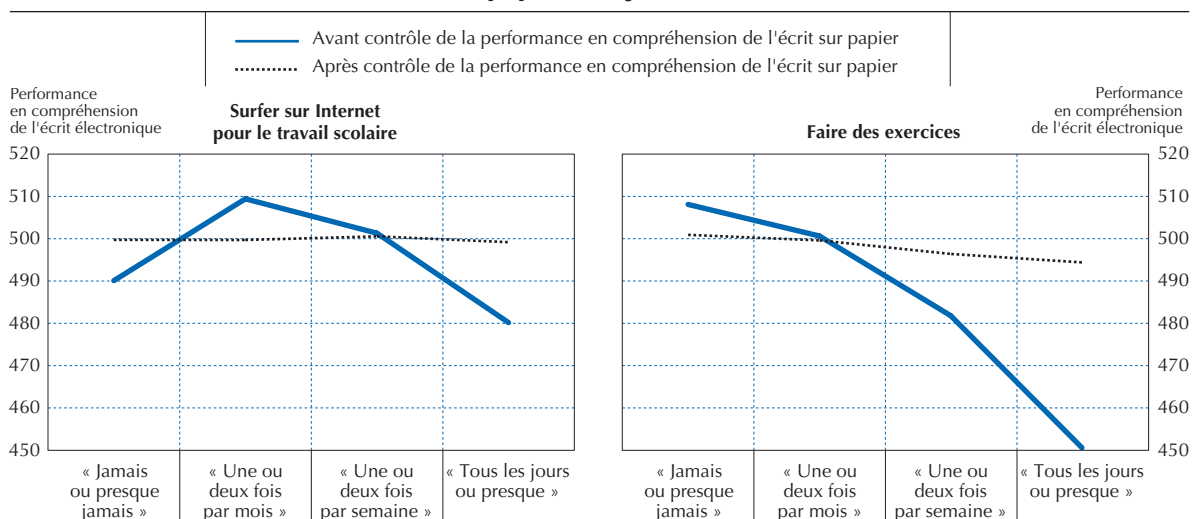
## Utilisation de l'informatique à l'école

Dans les pays de l'OCDE, ce sont les élèves qui surfent sporadiquement sur Internet à l'école pour leur travail scolaire qui obtiennent les scores les plus élevés : les élèves qui le font, d'une part, une ou deux fois par mois et, d'autre part, une ou deux fois par semaine, affichent des scores supérieurs de respectivement 19 et 11 points à ceux des élèves qui ne le font jamais ou presque jamais. Toutefois, les élèves qui se livrent à cette activité tous les jours ou presque accusent des scores inférieurs de 10 points à ceux des élèves qui ne s'y livrent jamais ou presque jamais (voir la figure VI.6.12). Ces utilisateurs quotidiens pourraient être ceux qui ont besoin de davantage de temps pour faire leurs devoirs ou ceux auxquels les enseignants donnent des tâches supplémentaires pour les aider à rattraper leur retard sur leurs condisciples. Il ressort de la comparaison des élèves ayant le même niveau de compétence en compréhension de l'écrit sur papier qu'ils ont également le même niveau de compétence en compréhension de l'écrit électronique, quelle que soit la fréquence à laquelle ils surfent sur Internet pour leur travail scolaire à l'école.

Dans les pays de l'OCDE, une relation négative s'observe nettement entre la fréquence à laquelle les élèves font des exercices sur ordinateur à l'école et leur performance en compréhension de l'écrit électronique : ce sont les élèves qui ne se livrent jamais ou presque jamais à cette activité à l'école qui obtiennent les scores les plus élevés. Par comparaison avec ces élèves, les élèves qui se livrent à cette activité une ou deux fois par mois accusent des scores inférieurs de 7 points, ceux qui s'y livrent une ou deux fois par semaine, des scores inférieurs de 26 points, et ceux qui s'y livrent tous les jours ou presque, des scores inférieurs de 58 points (voir la figure VI.6.12). Toutefois, la plupart des élèves qui font des exercices sur ordinateur à l'école le font à titre de soutien scolaire : la relation négative entre les deux variables n'est donc plus aussi marquée lorsque ce sont des élèves ayant le même niveau de compétence en compréhension de l'écrit sur papier qui sont comparés. Après contrôle de la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier, les élèves qui se livrent à cette activité à l'école une ou deux fois par mois obtiennent des scores équivalents à ceux des élèves qui ne s'y livrent jamais ou presque jamais ; ceux qui s'y livrent, d'une part, une ou deux fois par semaine et, d'autre part, tous les jours ou presque, accusent des scores inférieurs de respectivement 5 et 7 points à ceux des élèves qui ne s'y livrent jamais ou presque jamais dans les pays de l'OCDE.

■ Figure VI.6.12 ■

### Fréquence de l'utilisation de l'informatique à l'école et performance en compréhension de l'écrit électronique, avant et après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier (moyenne de l'OCDE-15)



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.6.10a et b.  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>



## Navigation et utilisation de l'informatique à domicile et à l'école

Il ressort de la comparaison des élèves ayant le même niveau de compétence en compréhension de l'écrit sur papier que plus ils utilisent l'informatique à domicile par plaisir – en jouant à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau) et en surfant sur Internet pour [s'] amuser –, plus ils obtiennent des scores élevés en compréhension de l'écrit électronique. Toutefois, cette relation linéaire et positive est moins évidente à l'égard de l'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire – surfer sur Internet pour le travail scolaire et échanger des e-mails avec d'autres élèves à propos des devoirs, et ne s'observe pas à l'égard de l'utilisation de l'informatique à l'école – surfer sur Internet pour un travail scolaire et faire des exercices.

Les élèves semblent développer leurs compétences de navigation en utilisant l'informatique à domicile par plaisir. Comme le montre le chapitre 3, les compétences de navigation constituent une caractéristique essentielle et unique de la compréhension de l'écrit électronique. La figure VI.6.13a indique le nombre moyen de pages pertinentes consultées<sup>5</sup> selon la fréquence d'utilisation de l'informatique, en fonction de la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier. Dans cette analyse, les élèves sont classés en deux groupes, selon que leur score en compréhension de l'écrit sur papier est supérieur ou inférieur à la moyenne nationale<sup>6</sup>. La relation entre le nombre moyen de pages pertinentes consultées et la fréquence d'utilisation de l'informatique varie selon le niveau des compétences cognitives des élèves, dont l'indicateur est leur performance en compréhension de l'écrit sur papier.

Dans les pays de l'OCDE, l'indice du nombre de pages pertinentes consultées s'établit, en moyenne, à 4.8 pages chez les élèves qui n'utilisent jamais ou presque jamais l'informatique à domicile pour jouer à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau) parmi ceux dont le score en compréhension de l'écrit sur papier est supérieur à la moyenne nationale. Comme cet indice se base sur des moyennes nationales, il y a lieu de l'interpréter comme suit : il signifie que les élèves de ce groupe ont consulté 4.8 pages pertinentes de plus par rapport au nombre moyen de pages pertinentes consultées par les élèves. Par contraste, l'indice du nombre de pages pertinentes consultées s'établit à 5.4 pages chez les élèves qui jouent tous les jours ou presque à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau) (voir la figure VI.6.13a). En moyenne, les utilisateurs quotidiens ont donc visité environ une demi-page pertinente de plus que les utilisateurs exceptionnels. Cette différence est plus manifeste si l'activité considérée est celle qui consiste à surfer sur Internet pour [s'] amuser à domicile. Dans les pays de l'OCDE, il ressort de l'analyse des élèves dont le score en compréhension de l'écrit sur papier est supérieur à la moyenne nationale que ceux qui surfent tous les jours ou presque sur Internet pour [s'] amuser ont consulté deux pages pertinentes de plus que ceux qui ne le font jamais ou presque jamais (voir le tableau VI.6.13b). Quant à l'analyse des élèves dont le score en compréhension de l'écrit sur papier est inférieur à la moyenne nationale, elle révèle des tendances similaires, si ce n'est que la relation établie avec l'activité qui consiste à « jouer à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau) » est assez floue et que celle établie avec l'activité qui consiste à « surfer sur Internet pour [s'] amuser » est très nette.

Par contraste, l'utilisation de l'informatique pour le travail scolaire ne semble pas intervenir dans le développement des compétences de navigation. Dans les pays de l'OCDE, il n'y a, par exemple, pas de relation positive entre l'indice du nombre de pages pertinentes consultées et la fréquence de l'utilisation de l'informatique à domicile pour surfer sur Internet pour le travail scolaire et échanger des e-mails avec d'autres élèves à propos des devoirs, ni la fréquence d'utilisation de l'informatique à l'école pour surfer sur Internet pour un travail scolaire et utiliser des logiciels de simulation (voir la figure VI.6.13b). Il est possible que les élèves qui utilisent souvent l'informatique pour leur travail scolaire se contentent de suivre les instructions et qu'ils n'aient pas l'occasion de chercher eux-mêmes des informations.



### Encadré VI.6.2 Relation entre les activités sur ordinateur et la performance en compréhension de l'écrit sur papier, en mathématiques et en sciences

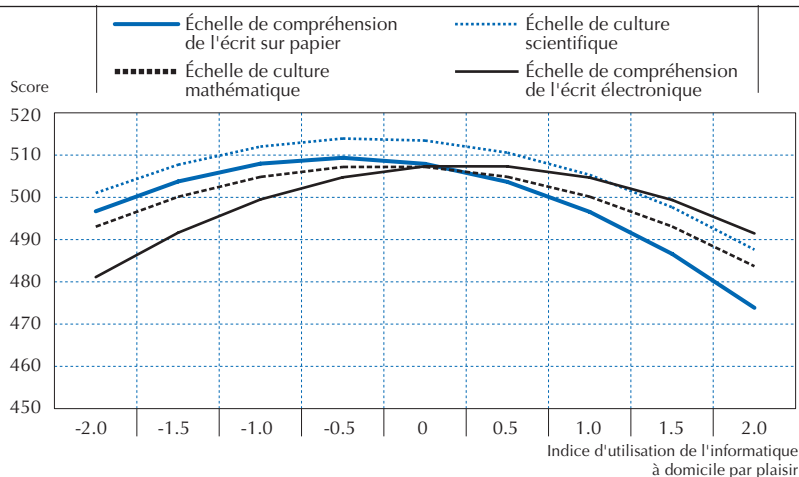
Quelle est la relation entre les activités des élèves sur ordinateur et leur performance en compréhension de l'écrit sur papier, en mathématiques et en sciences ? Est-elle similaire à celle établie entre leurs activités sur ordinateur et leur performance en compréhension de l'écrit électronique ? L'indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir, l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire et l'indice d'utilisation de l'informatique à l'école sont les indicateurs utilisés pour analyser la relation entre les activités des élèves sur ordinateur et leur performance en compréhension de l'écrit sur papier, en mathématiques et en sciences. Les résultats ci-dessous sont basés sur la moyenne calculée à l'échelle des 15 pays de l'OCDE qui ont administré le questionnaire TIC et les épreuves de compréhension de l'écrit électronique.

La relation entre l'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et la performance varie selon les domaines d'évaluation.

La relation entre l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et la performance en compréhension de l'écrit électronique est en dents de scie : son intensité augmente entre les utilisateurs exceptionnels et les utilisateurs sporadiques, puis diminue entre les utilisateurs sporadiques et les utilisateurs quotidiens. Une relation similaire s'observe dans les trois autres domaines d'évaluation PISA – soit en compréhension de l'écrit sur papier, en mathématiques et en sciences. Toutefois, la courbe varie légèrement selon le domaine d'évaluation considéré. Le désavantage de performance des utilisateurs exceptionnels par rapport aux utilisateurs sporadiques est moins élevé dans les trois domaines d'évaluation qu'en compréhension de l'écrit électronique, alors que le désavantage de performance des utilisateurs quotidiens par rapport aux utilisateurs sporadiques est plus élevé dans les trois domaines d'évaluation – en particulier en compréhension de l'écrit sur papier – qu'il ne l'est en compréhension de l'écrit électronique.

■ Figure VI.6.A ■

#### Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et performance en compréhension de l'écrit sur papier, en compréhension de l'écrit électronique, en mathématiques et en sciences (moyenne de l'OCDE-15)



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.6.5a, A6.1, A6.2 et A6.3.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>

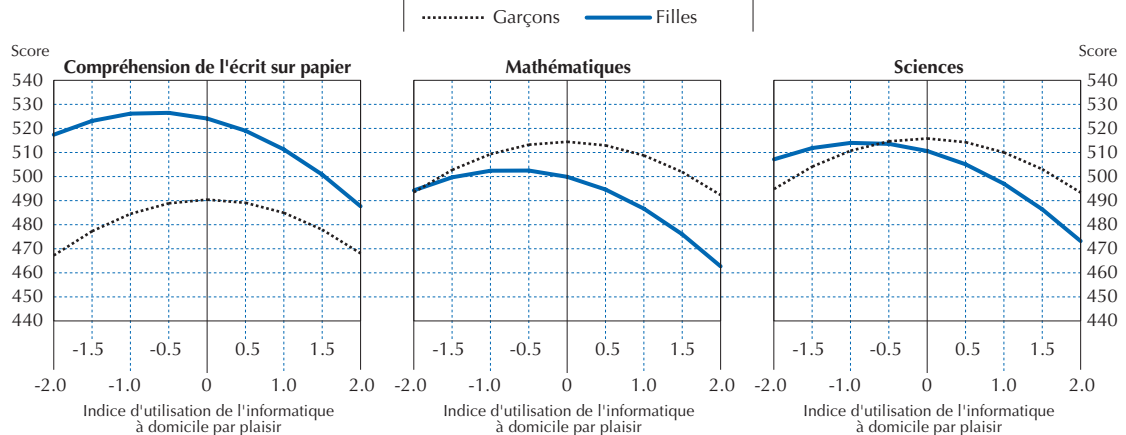
La comparaison entre les garçons et les filles de la relation entre l'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et la performance révèle des différences entre la compréhension de l'écrit électronique et les trois autres domaines d'évaluation. La figure VI.6.4 montre que la relation entre l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et la performance en compréhension de l'écrit électronique est différente chez les garçons et chez les filles. Chez les garçons, la relation est positive et linéaire, et s'incurve légèrement : les utilisateurs quotidiens accusent des scores quelque peu inférieurs à ceux des utilisateurs sporadiques, mais devancent nettement les utilisateurs exceptionnels. Chez les filles, la relation est en dents de scie : les utilisateurs sporadiques

....



■ Figure VI.6.B ■

### Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et performance en compréhension de l'écrit sur papier, en mathématiques et en sciences, selon le sexe (moyenne de l'OCDE-15)



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux A6.1, A6.2 et A6.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>

surpassent les utilisateurs exceptionnels et les utilisateurs quotidiens, deux groupes qui obtiennent des scores du même ordre. Ces résultats sont différents de ceux qui s'observent dans les trois autres domaines d'évaluation. En compréhension de l'écrit sur papier, en mathématiques et en sciences, les utilisateurs sporadiques devancent les utilisateurs exceptionnels et les utilisateurs quotidiens, deux groupes dont les scores sont du même ordre, chez les garçons ; chez les filles, la relation est négative et linéaire, et s'incurve légèrement : les utilisateurs exceptionnels accusent des scores quelque peu inférieurs à ceux des utilisateurs sporadiques, mais surpassent nettement les utilisateurs quotidiens.

En résumé, un écart de performance s'observe en faveur des utilisateurs quotidiens de sexe masculin en compréhension de l'écrit électronique, mais pas dans les trois autres domaines d'évaluation. Les utilisateurs quotidiens de sexe féminin n'accusent pas de désavantage de performance en compréhension de l'écrit électronique, mais en accusent un dans les trois autres domaines d'évaluation. La relation entre l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et la performance n'est donc pas la même en compréhension de l'écrit électronique que dans les trois autres domaines d'évaluation PISA.

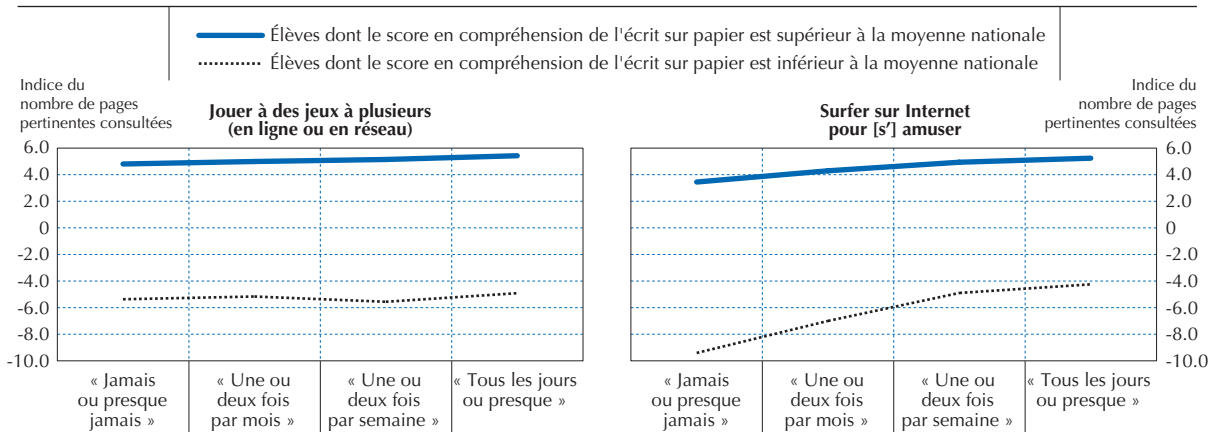
La relation entre l'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire et la performance ne varie pas entre les domaines d'évaluation, pas plus que celle entre l'utilisation de l'informatique à l'école et la performance.

La relation entre la performance et, d'une part, l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire et, d'autre part, l'indice d'utilisation de l'informatique à l'école ne varie pas entre les domaines d'évaluation. La relation entre l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire et la performance est en dents de scie : son intensité augmente entre les utilisateurs exceptionnels et les utilisateurs sporadiques, puis diminue entre les utilisateurs sporadiques et les utilisateurs quotidiens, lesquels devancent toutefois les utilisateurs exceptionnels. La relation entre l'indice d'utilisation de l'informatique à l'école et la performance est négative et incurvée : son intensité augmente légèrement entre les utilisateurs exceptionnels et les utilisateurs sporadiques, puis diminue entre les utilisateurs sporadiques et les utilisateurs quotidiens ; les utilisateurs quotidiens accusent des scores nettement inférieurs à ceux des utilisateurs exceptionnels.

La relation entre l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire et la performance en compréhension de l'écrit électronique varie entre les garçons et les filles, comme le montre la figure VI.6.8. Le désavantage de performance des filles qui utilisent beaucoup l'informatique à domicile pour leur travail scolaire par rapport à celles qui ne l'utilisent que rarement ou modérément à cet effet est nettement plus important que le désavantage de performance des garçons qui l'utilisent beaucoup à cet effet par rapport à ceux qui ne l'utilisent que rarement ou modérément. Ces variations s'observent dans les trois domaines d'évaluation. La relation entre l'indice d'utilisation de l'informatique à l'école et la performance des garçons et des filles est similaire en compréhension de l'écrit électronique et dans les trois autres domaines d'évaluation.

■ Figure VI.6.13a ■

### Indice du nombre de pages pertinentes consultées, selon la fréquence de l'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir (moyenne de l'OCDE-15)

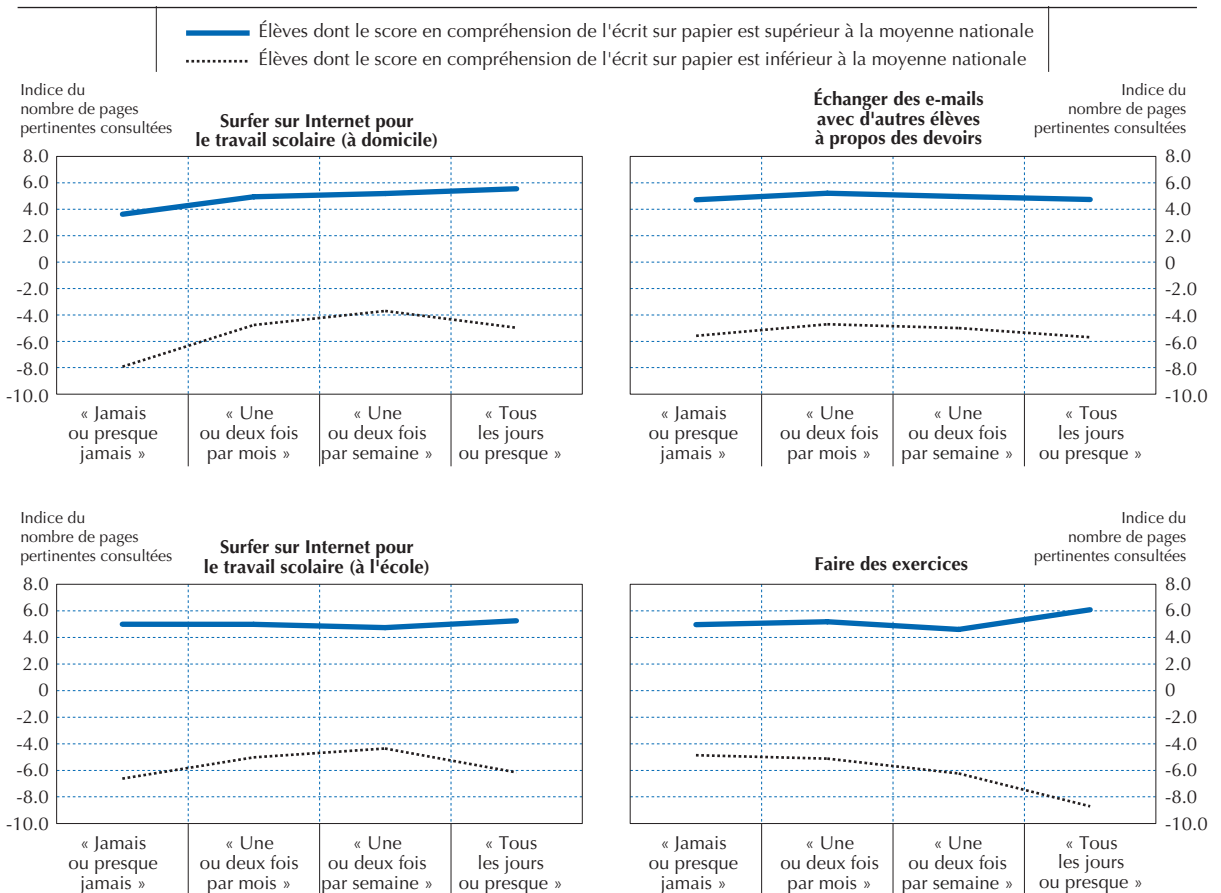


Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.6.11a et b.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>

■ Figure VI.6.13b ■

### Indice du nombre de pages pertinentes consultées, selon la fréquence de l'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire et de l'utilisation de l'informatique à l'école (moyenne de l'OCDE-15)



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.6.11c-f.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>



## CONFIANCE EN SOI DES ÉLÈVES EN INFORMATIQUE

### La performance des élèves et leur confiance en soi en informatique

Les élèves doivent non seulement comprendre l'écrit électronique, mais également se croire capables d'effectuer des tâches informatiques de haut niveau dans cette société où les TIC foisonnent. Toutefois, il apparaît que la perception que les élèves disent avoir de leur capacité à mener à bien ces tâches est en corrélation avec leur performance en compréhension de l'écrit électronique. Les élèves qui s'estiment capables d'effectuer des tâches informatiques affichent-ils des scores plus élevés en compréhension de l'écrit électronique ? Les élèves ont indiqué dans quelle mesure ils étaient capables d'effectuer les cinq tâches suivantes sur ordinateur : « retoucher des photos numériques ou d'autres images » ; « créer une base de données » ; « utiliser un tableur pour tracer un graphique » ; « créer une présentation » ; et « créer une présentation multimédia (avec du son, des images, des vidéos) ». Ils ont répondu à chaque item en choisissant l'une des options de réponse suivantes : « Je peux très bien le faire tout(e) seul(e) », « Je peux le faire avec l'aide de quelqu'un », « Je sais de quoi il s'agit, mais je ne suis pas capable de le faire » et « Je ne sais pas de quoi il s'agit ». Les réponses des élèves à ces cinq items ont été combinées pour constituer l'*indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau*. Plus la valeur de l'indice est élevée, plus la confiance en soi des élèves est grande.

Encadré VI.6.3 **Nom des groupes d'élèves : indice de confiance en soi en informatique**

Quartile inférieur de l'indice	Deuxième quartile de l'indice	Troisième quartile de l'indice	Quartile supérieur de l'indice
Confiance nulle	Confiance modérée		Grande confiance
« Je ne sais pas de quoi il s'agit »	« Je sais de quoi il s'agit, mais je ne suis pas capable de le faire »	« Je peux le faire avec l'aide de quelqu'un »	« Je peux très bien le faire tout(e) seul(e) »
Élèves pas du tout sûrs d'eux	Élèves peu sûrs d'eux		Élèves très sûrs d'eux

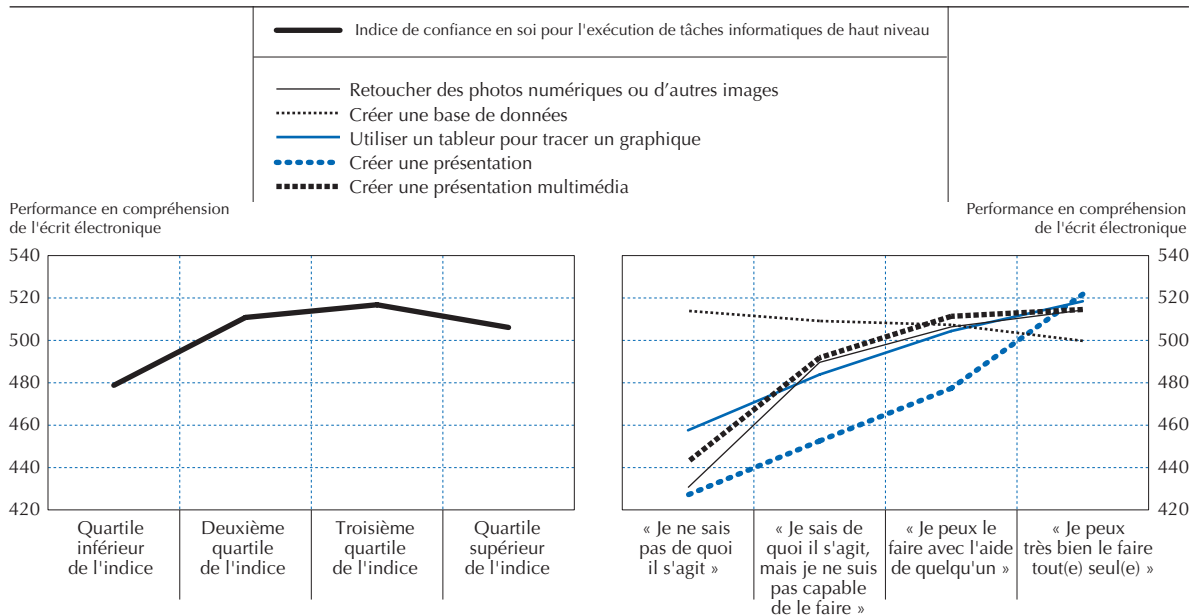
Dans les pays de l'OCDE, les élèves peu sûrs d'eux devancent quelque peu les élèves très sûrs d'eux : le score moyen s'établit à 506 points dans le quartile supérieur de l'indice, à 511 points dans le deuxième quartile et à 517 points dans le troisième quartile. Les élèves pas du tout sûrs d'eux – soit ceux qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice – accusent le score le moins élevé (479 points). Comme le montre le graphique de gauche de la figure VI.6.14, les élèves pas du tout sûrs d'eux sont nettement surpassés par les élèves peu sûrs d'eux et les élèves très sûrs d'eux : leur désavantage de performance représente au moins 27 points (voir le tableau VI.5.25).

La relation entre la performance des élèves et leur confiance en soi en informatique par tâche est similaire à la relation entre leur performance et l'*indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques* – même si les élèves très sûrs d'eux devancent les élèves peu sûrs d'eux dans certaines tâches (voir la figure VI.6.14). Dans l'item « créer une base de données », l'écart de performance est ténu : les élèves peu sûrs d'eux surpassent les élèves très sûrs d'eux de 14 points. Ce phénomène s'explique peut-être par le fait qu'un petit nombre d'élèves se déclare capable de créer une base de données (voir le tableau VI.5.24). Les élèves qui se disent capables de créer une base de données sont vraisemblablement ceux qui ont des affinités naturelles avec l'informatique et qui la maîtrisent bien.

La relation entre la performance et l'*indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau*<sup>7</sup> est similaire à la moyenne de l'OCDE dans la plupart des pays et économies. En Islande, en Norvège et en Suède, toutefois, ce sont les élèves peu sûrs d'eux qui obtiennent les scores les plus élevés, les élèves très sûrs d'eux et les élèves pas du tout sûrs d'eux faisant jeu égal. Au Japon et en Corée et, dans les pays et économies partenaires, à Macao (Chine), plus les élèves ont confiance en soi, plus leur score est élevé (voir le tableau VI.5.25). Dans la plupart des pays, la relation reste similaire même après contrôle du milieu socio-économique des élèves (voir le tableau VI.6.12a).

■ Figure VI.6.14 ■

### Confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau et performance en compréhension de l'écrit électronique (moyenne de l'OCDE-15)



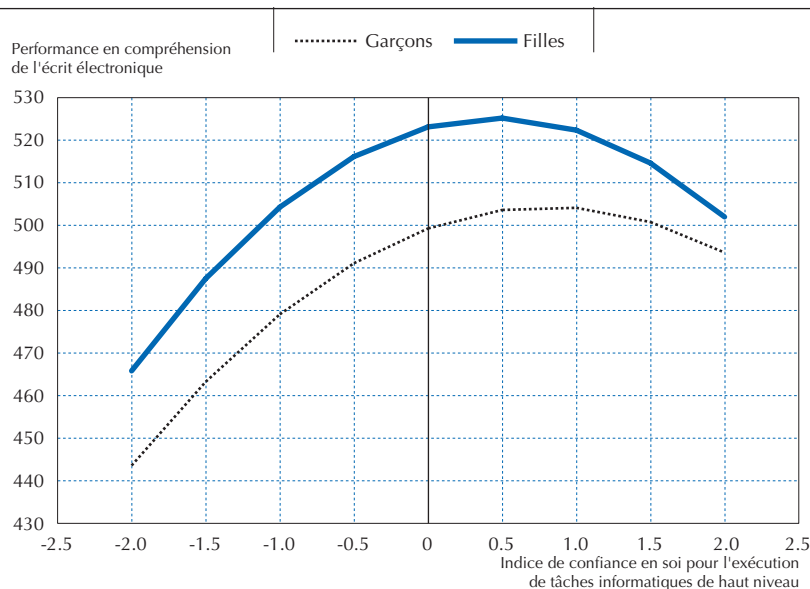
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.5.25 et VI.6.12b-f.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>

La relation entre la performance des élèves et leur confiance en soi en informatique varie entre les garçons et les filles (voir la figure VI.6.15). Les garçons très sûrs d'eux tendent à faire jeu égal avec les garçons peu sûrs d'eux, alors que les filles très sûres d'elles tendent à être devancées par les filles peu sûres d'elles. La relation entre cet indice et la performance ne varie guère entre les élèves selon qu'ils sont issus d'un milieu socio-économique favorisé ou défavorisé (voir le tableau VI.6.12a).

■ Figure VI.6.15 ■

### Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau et performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le sexe (moyenne de l'OCDE-15)



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau VI.6.12a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>



## Confiance en soi des élèves en informatique et utilisation de l'informatique

Les élèves qui utilisent davantage l'informatique ont-ils davantage confiance en soi lorsqu'il s'agit d'effectuer des tâches informatiques de haut niveau ? Cette section analyse la relation entre la fréquence à laquelle les élèves se livrent à différentes tâches et l'*indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau*.

Le premier graphique de la figure VI.6.16 montre que, dans les pays de l'OCDE, plus les élèves utilisent l'informatique à domicile par plaisir, plus ils sont sûrs d'eux en informatique. Les élèves qui déclarent ne jamais ou presque jamais utiliser le courrier électronique, chatter en ligne, surfer sur Internet pour [s'] amuser ou télécharger de la musique, des films, des jeux ou des logiciels à partir d'Internet à domicile sont particulièrement peu sûrs d'eux en informatique.

Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui déclarent surfer souvent sur Internet pour le travail scolaire à domicile tendent à être plus sûrs d'eux en informatique (voir le graphique du milieu de la figure VI.6.16). Les élèves qui ne surfent jamais ou presque jamais sur Internet à domicile pour le travail scolaire sont moins sûrs d'eux, mais leur degré de confiance en soi est plus élevé que celui des élèves qui déclarent ne jamais ou presque jamais utiliser le courrier électronique, chatter en ligne, surfer sur Internet pour [s'] amuser ou télécharger de la musique, des films, des jeux ou des logiciels à partir d'Internet à domicile.

Dans les pays de l'OCDE, la relation est positive, dans l'ensemble, entre la fréquence à laquelle les élèves utilisent l'informatique à l'école et leur degré de confiance en soi en informatique (voir le dernier graphique de la figure VI.6.16). Toutefois, les différences de confiance en soi entre les élèves selon qu'ils n'utilisent jamais ou presque l'informatique à l'école et les élèves qui l'utilisent tous les jours ou presque tendent à être plus faibles que les différences de confiance en soi entre les élèves qui n'utilisent jamais ou presque jamais l'informatique à domicile et les élèves qui l'utilisent tous les jours ou presque (le dernier graphique est comparé au graphique du milieu et au premier graphique de la figure VI.6.16).

Par exemple, la différence la plus marquée de confiance en soi entre les élèves qui n'utilisent jamais ou presque jamais l'informatique à domicile – pour le plaisir ou pour le travail scolaire – et les élèves qui l'utilisent tous les jours ou presque s'observe dans l'item « utiliser le courrier électronique ». Dans les pays de l'OCDE, l'indice moyen de confiance en soi des élèves qui utilisent le courrier électronique à domicile tous les jours ou presque est supérieur de 0.56 point – soit l'équivalent de plus d'un demi-écart type – à celui des élèves qui ne l'utilisent jamais ou presque. La différence la plus ténue s'observe dans l'item « consulter le site web de [l'] école pour connaître les dernières informations » à domicile : dans les pays de l'OCDE, les élèves qui le font tous les jours ou presque affichent un indice de confiance en soi supérieur de 0.33 point – soit l'équivalent d'un tiers d'écart type – à celui des élèves qui ne le font jamais ou presque jamais. Par contraste, la différence la plus importante de confiance en soi entre les élèves selon qu'ils n'utilisent jamais ou presque jamais l'informatique à l'école ou qu'ils l'utilisent tous les jours ou presque s'observe dans l'item « surfer sur Internet pour un travail scolaire » : dans les pays de l'OCDE, les élèves qui surfent sur Internet pour un travail scolaire tous les jours ou presque à l'école affichent un indice de confiance en soi supérieur de 0.27 point – soit l'équivalent d'un quart environ d'écart type – à celui des élèves qui ne le font jamais ou presque jamais. La différence la plus ténue s'observe dans l'item « chatter en ligne à l'école » : dans les pays de l'OCDE, l'indice de confiance en soi des élèves qui se livrent tous les jours ou presque à cette activité à l'école est supérieur de 0.13 point à celui des élèves qui ne s'y livrent jamais ou presque jamais à l'école.

## CONCLUSIONS

L'utilisation de l'informatique à domicile est en corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit électronique dans les 17 pays et économies participants, même après contrôle du milieu socio-économique des élèves. Par contraste, la relation entre l'utilisation de l'informatique à l'école et la performance en compréhension de l'écrit électronique varie entre les pays : elle est positive dans neuf pays et économies, négative dans un pays et neutre dans sept pays et économies.

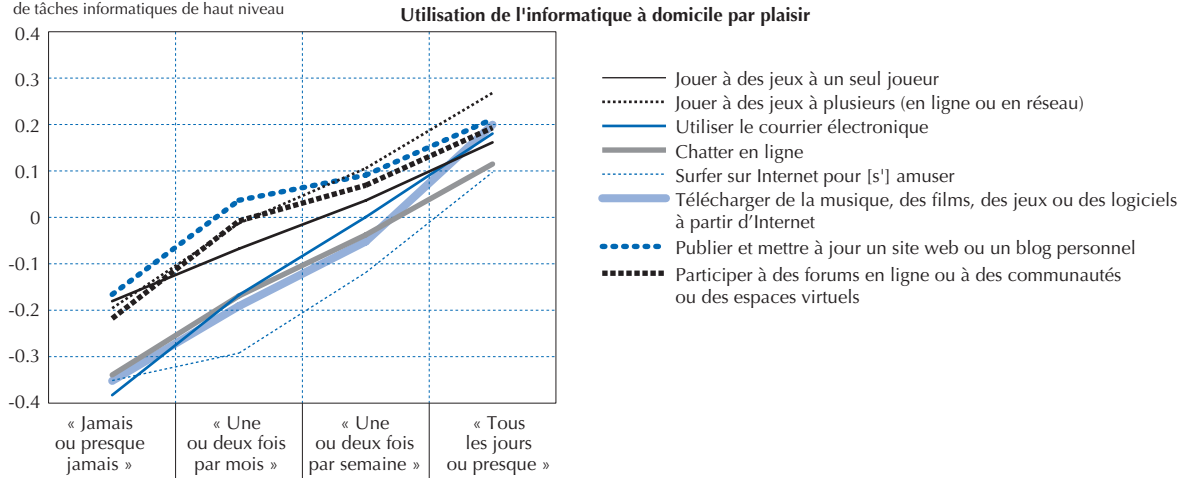
La relation entre la performance en compréhension de l'écrit électronique et l'utilisation de l'informatique à domicile varie selon les usages qui en sont faits (par plaisir ou pour le travail scolaire). Toutefois, c'est l'endroit où les élèves utilisent l'informatique (à domicile ou à l'école) qui donne lieu à une différence plus marquée. Dans l'ensemble, la relation entre la fréquence de l'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et pour le travail scolaire et la performance en compréhension de l'écrit électronique n'est pas linéaire, mais en dents de scie : la performance augmente des utilisateurs exceptionnels aux utilisateurs sporadiques, puis diminue des utilisateurs



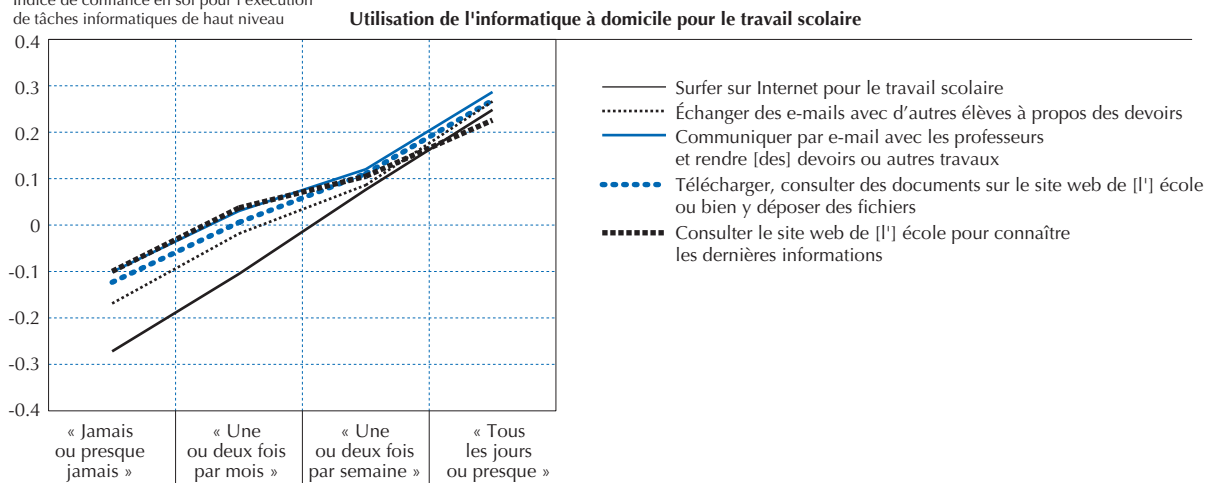
■ Figure VI.6.16 ■

### Fréquence de l'utilisation de l'informatique à domicile et à l'école, et indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau (moyenne de l'OCDE-15)

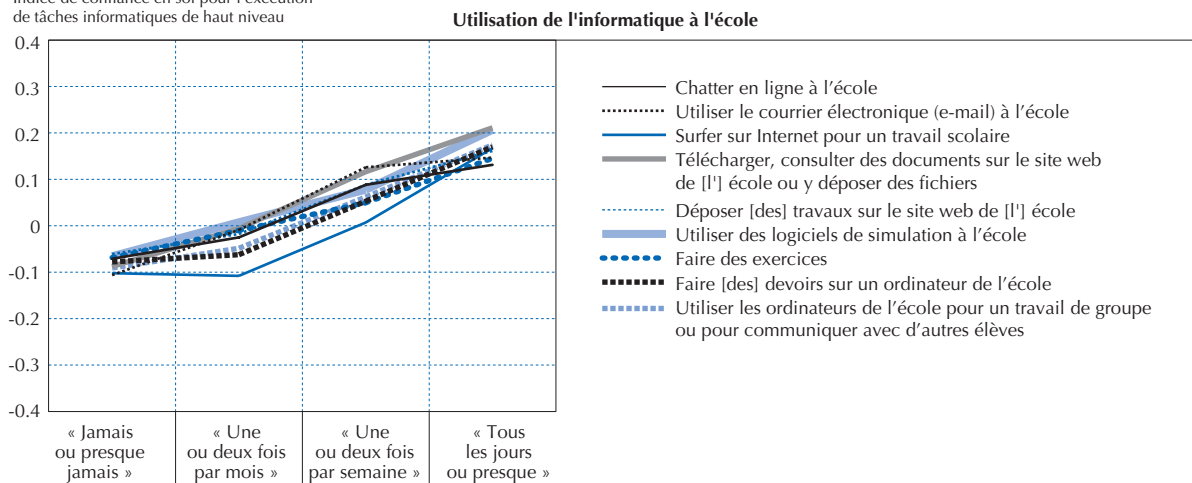
Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau



Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau



Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.6.13a-h, VI.6.14a-f et VI.6.15a-i.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521828>



sporadiques aux utilisateurs quotidiens. Par contraste, la relation entre l'utilisation de l'informatique à l'école et la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique tend à être négative et légèrement incurvée. Ce phénomène peut, entre autres, s'expliquer par le fait que les élèves qui utilisent beaucoup l'informatique à l'école sont ceux qui reçoivent des tâches supplémentaires à faire pour combler leur retard sur les autres élèves ou qui ont besoin de plus de temps pour faire leurs travaux scolaires.

La relation change après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier, retenue comme indicateur de la performance académique. Une relation positive et linéaire s'observe entre la performance en compréhension de l'écrit électronique et l'utilisation de l'informatique à domicile, en particulier par plaisir, alors qu'il n'existe pas de relation significative avec l'utilisation de l'informatique à l'école. Ce chapitre montre également que la fréquence de l'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir est en corrélation positive avec les compétences de navigation, qui constituent un aspect essentiel et unique de la compréhension de l'écrit électronique, alors que la fréquence de l'utilisation de l'informatique à l'école ne l'est pas. Ces constats donnent à penser que c'est essentiellement en utilisant l'informatique à domicile dans leurs centres d'intérêt que les élèves développent leurs compétences de navigation.

Toutefois, l'utilisation de l'informatique à l'école n'est pas en corrélation positive avec la performance en compréhension de l'écrit électronique, même après contrôle de la performance académique. Une relation négative peut s'expliquer par le fait que certains systèmes d'éducation ou certains établissements amènent les élèves dont le niveau de compétence académique est moins élevé à utiliser plus souvent l'informatique. Elle peut aussi être imputable à la variation de la mesure dans laquelle les technologies de l'information et de la communication sont intégrées dans les programmes et les systèmes d'éducation. Les constats faits dans ce chapitre donnent à penser que l'accès à l'informatique à l'école n'est pas le seul facteur déterminant de la performance ; les élèves qui utilisent l'informatique à l'école doivent aussi développer les connaissances et compétences requises pour localiser et exploiter tout l'éventail d'informations disponibles *via* l'informatique.

Ces constats révèlent également que la relation entre la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique et leur confiance en soi en informatique tend à être positive, mais curvilinéaire : les élèves peu sûrs d'eux devancent de peu les élèves très sûrs d'eux. La confiance en soi que les élèves disent avoir est quelque peu liée à la fréquence à laquelle ils utilisent l'informatique à domicile et à l'école. Quels que soient la nature des activités et l'endroit où elles sont menées, plus les élèves utilisent l'informatique, plus ils sont sûrs d'eux en informatique. Toutefois, le coefficient de corrélation augmente plus les élèves utilisent l'informatique à domicile par plaisir.

C'est en utilisant souvent l'informatique à domicile, surtout par plaisir, que les élèves tendent à acquérir des compétences de navigation et à prendre confiance en soi. Les parents et les professionnels de l'éducation devraient toutefois tenir compte du fait que les utilisateurs quotidiens de l'informatique ne l'emportent pas sur les utilisateurs sporadiques. Le désavantage de performance lié à l'utilisation intensive de l'informatique est moins important en compréhension de l'écrit électronique que dans les trois autres domaines d'évaluation. Ainsi, le désavantage de performance en compréhension de l'écrit sur papier des utilisateurs quotidiens est plus important que leur désavantage de performance en compréhension de l'écrit électronique. Dans ce contexte, il est important d'encourager les élèves à acquérir des compétences de navigation et à prendre confiance en soi en les aidant à utiliser l'informatique à domicile, tout en les aidant à trouver un juste équilibre entre le temps qu'ils passent sur ordinateur et le temps qu'ils consacrent à d'autres activités.

## Notes

1. Dans cette analyse, l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir est normalisé : sa moyenne est égale à 0, et son écart type, à 1 dans chaque pays et économie.
2. Dans ces pays et économies, l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir est en corrélation positive avec la performance, alors que l'indice au carré, qui montre l'incurvation de la relation, est en corrélation négative avec la performance (voir le tableau VI.6.5a).
3. Dans cette analyse, cet indice est normalisé : sa moyenne est égale à 0, et son écart type, à 1 dans chaque pays et économie.
4. Dans cette analyse, cet indice est normalisé : sa moyenne est égale à 0, et son écart type, à 1 dans chaque pays et économie.
5. Voir la définition du *nombre de pages pertinentes consultées* au chapitre 3 et à l'annexe A1.
6. Dans chaque pays, les élèves sont répartis en deux catégories selon leur score en compréhension de l'écrit sur papier : d'une part, ceux dont le score est inférieur à la moyenne nationale et, d'autre part, ceux dont le score est égal ou supérieur à la moyenne nationale.
7. Dans cette analyse, cet indice est normalisé : sa moyenne est égale à 0, et son écart type, à 1 dans chaque pays et économie.



7

# Aspects en rapport avec la performance en compréhension de l'écrit électronique

Les systèmes d'éducation intègrent de plus en plus les technologies de l'information et de la communication dans leurs pratiques pédagogiques. Ce chapitre étudie les facteurs en rapport avec les élèves et les établissements qui sont associés le plus fortement avec la performance en compréhension de l'écrit électronique, notamment la fréquence à laquelle les élèves utilisent l'informatique à domicile et à l'école, leur engagement dans les activités de lecture en ligne, leurs stratégies d'apprentissage, leur attitude à l'égard de la lecture, leur sexe, et leur milieu socio-économique ainsi que celui des établissements.

Depuis quelques années, certains systèmes d'éducation ont commencé à insister sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, que ce soit pour communiquer avec les parents et les élèves, amener ces derniers à soumettre leurs devoirs aux enseignants par ce biais, présenter des concepts aux élèves, chercher des informations sur Internet, rendre compte des résultats aux élèves et administrer les examens. Ce dernier usage revêt très directement une grande importance pour l'enquête PISA.

Les épreuves PISA sont administrées sous la forme de tests papier-crayon depuis 2000 dans les pays participants, mais deux composantes importantes ont été administrées sous une forme informatisée depuis lors : des épreuves informatisées de sciences lors du cycle PISA 2006 et l'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique lors du cycle PISA 2009 (dont ce volume rend compte). Lors des cycles PISA 2012 et 2015, un nombre nettement plus élevé de composantes devraient être informatisées et un nombre nettement plus grand de pays les administreront.

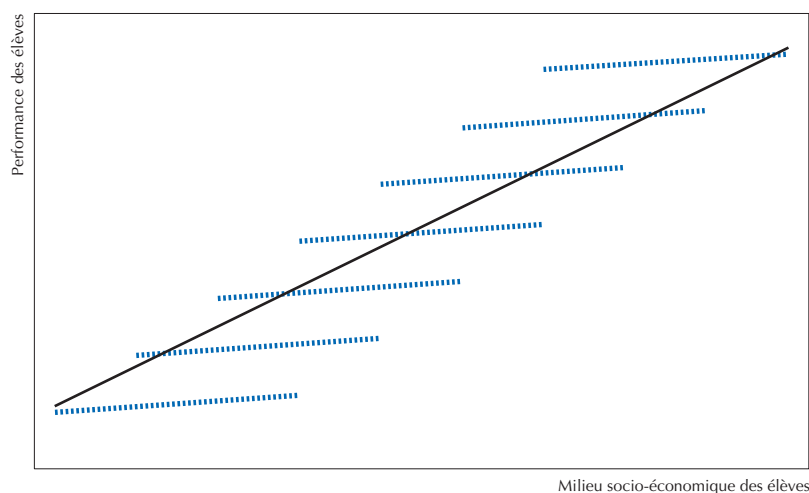
Dans ce contexte, la comparaison des résultats aux épreuves sur papier et aux épreuves informatisées entre les pays, et l'analyse des facteurs qui les affectent, sont précieuses. Ce chapitre présente l'analyse de l'effet conjugué d'une série de variables décrites dans les chapitres précédents sur la performance en compréhension de l'écrit électronique. Une analyse multiniveau montre dans quelle mesure le sexe, la performance en compréhension de l'écrit sur papier, l'utilisation de l'informatique, l'engagement dans la lecture et plusieurs variables socioculturelles sont associés à la performance en compréhension de l'écrit électronique. Les interactions entre les variables de niveau Élève et les variables de niveau Établissement sont également étudiées dans une analyse multiniveau pour identifier ce qui détermine la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique. Les indicateurs contextuels sont dérivés des questionnaires Élèves, Établissements et TIC.

Le chapitre 4 a essentiellement étudié la relation entre la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique et certaines de leurs caractéristiques individuelles. Ces caractéristiques sont reprises dans les analyses présentées ici, mais certaines caractéristiques des établissements y sont également incluses. L'application de ce type de modèles de régression multiniveau (Bryk et Raudenbusch, 1992) présente un certain nombre d'avantages par rapport aux modèles de régression à un seul niveau. En effet, ces modèles permettent de tenir compte du fait que les élèves sont regroupés au sein des établissements. La contribution relative de l'établissement peut être prise en compte lors de l'estimation de la contribution de chacune des caractéristiques à la performance des élèves.

■ Figure VI.7.1 ■

### Illustration de la relation entre le milieu socio-économique des élèves et leur performance

- Relation entre la performance des élèves et leur milieu socio-économique **dans** les établissements
- Relation entre la performance des élèves et leur milieu socio-économique



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521847>



Prenons l'exemple du milieu socio-économique intra- et inter-établissements. La figure VI.7.1 montre une relation hypothétique, dans un pays fictif, entre le milieu socio-économique et la performance des élèves dans un certain nombre d'établissements différents. Le trait noir représente le gradient socio-économique moyen du pays tous élèves confondus, en l'occurrence la relation entre le milieu socio-économique des élèves et leur performance. Les traits bleus en pointillés représentent les gradients socio-économiques intra-établissement, en l'occurrence la relation entre le milieu socio-économique des élèves et leur performance au sein des établissements constituant l'échantillon (par souci de simplicité, le gradient est le même dans chacun des établissements, même si ce n'est pas nécessairement le cas). Le graphique révèle trois grandes tendances :

1. Les établissements se distinguent selon le milieu socio-économique de leurs élèves : par comparaison avec les établissements situés dans la partie droite du graphique, les établissements situés dans la partie gauche accueillent des élèves plus défavorisés.
2. Les établissements se distinguent selon la performance de leurs élèves : par comparaison avec les établissements situés dans la partie supérieure du graphique, les établissements situés dans la partie inférieure accueillent des élèves dont le score est, en moyenne, moins élevé.
3. Le gradient socio-économique individuel des établissements est nettement moins pentu que le gradient socio-économique global tous établissements confondus.

Il ressort de ce qui précède que le gradient socio-économique de ce pays est pentu, mais que l'impact du milieu socio-économique n'est pas très important au sein des établissements.

Les analyses présentées dans ce chapitre portent sur les 19 pays et économies qui ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, à l'exception de celles dans lesquelles intervient le questionnaire TIC, auquel cas elles portent sur les 17 pays et économies qui ont administré à la fois les épreuves de compréhension de l'écrit électronique et le questionnaire TIC.

## VARIATION DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Les écarts entre les élèves très performants et les élèves peu performants varient entre les pays. Les trois premières colonnes des tableaux VI.7.1a et VI.7.2a indiquent la variation intra-établissement, la variation inter-établissements et la variation totale de la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique. Il en ressort que les écarts de performance entre élèves sont relativement ténus dans certains pays, mais relativement importants dans d'autres. La variation totale de la performance est, par exemple, plus élevée en Autriche qu'en Corée.

La colonne 4 des tableaux VI.7.1a et VI.7.1b montre le pourcentage de la variance inter-établissements dans la variance totale (ce que l'on appelle le coefficient intra-classe), qui donne des indications sur les similitudes et les différences entre établissements dans un pays. Un coefficient intra-classe élevé dénote de grandes différences entre les établissements, ce qui doit inciter les parents à choisir avec soin l'établissement le plus approprié pour leur enfant. Un coefficient intra-classe peu élevé signifie que la performance est plus uniforme entre les établissements d'un pays.

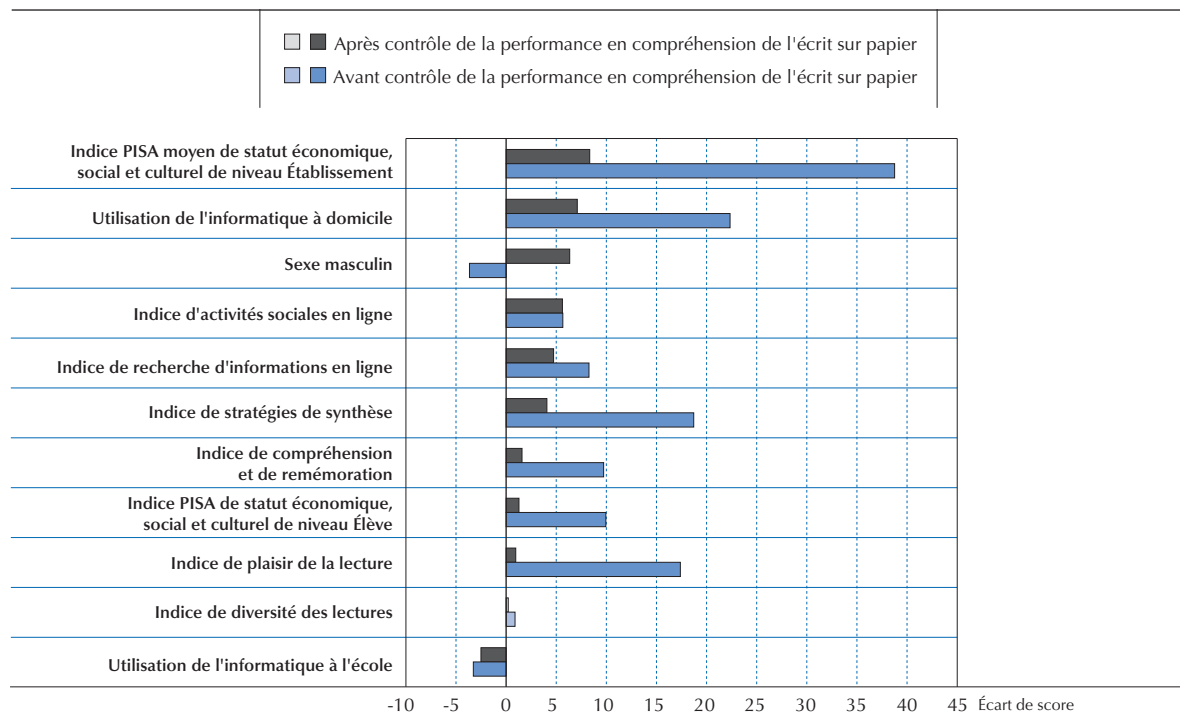
Selon la moyenne calculée à l'échelle des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le coefficient intra-classe s'établit à 36.6 % en compréhension de l'écrit électronique. Dans certains pays, le coefficient intra-classe est assez élevé, ce qui signifie que la performance en compréhension de l'écrit électronique varie sensiblement entre les établissements. Le coefficient intra-classe s'élève, par exemple, à 66.7 % en Autriche et à 65.6 % en Hongrie.

Ces différences dans la variation de la performance peuvent s'expliquer par des aspects en rapport avec le milieu des élèves et leurs attitudes à l'égard de l'école, ainsi que par des aspects en rapport avec les politiques et pratiques en vigueur dans les différents systèmes d'éducation. Ce chapitre vise à explorer la relation entre les résultats aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009 et des caractéristiques propres aux élèves et aux établissements. Un modèle, qui s'inspire des modèles de régression multiniveau (niveau Élève et niveau Établissement)<sup>1</sup>, a été élaboré pour étudier la relation entre la performance et des caractéristiques spécifiques aux élèves et aux établissements, compte tenu de certains autres aspects. Les chapitres précédents montrent que la performance en compréhension de l'écrit électronique est en forte corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit sur papier. Le modèle proposé dans ce chapitre se présente sous deux formes : il analyse la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique avant, puis après



■ Figure VI.7.2 ■

### Différences de score en compréhension de l'écrit électronique associées aux variables retenues dans les modèles de régression multiniveau (moyenne de l'OCDE-15)



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

Les variables sont classées par ordre décroissant de l'écart de score en compréhension de l'écrit électronique après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux VI.7.1b et VI.7.2b.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521847>

contrôle de leur performance en compréhension de l'écrit sur papier. Cette approche a été retenue dans le but de tenter d'isoler les aspects qui sont les plus directement associés à la performance en compréhension de l'écrit électronique.

## ASPECTS SOCIO-ÉCONOMIQUES

### Le milieu socio-économique des élèves

La figure VI.7.2 montre la relation entre la performance en compréhension de l'écrit électronique et chacune des variables, avant et après contrôle de la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier.

L'indicateur du milieu socio-économique des élèves est l'*indice PISA de statut économique, social et culturel*, qui intègre le niveau de formation et le statut professionnel de leurs parents, ainsi que leur patrimoine culturel familial.

Dans les pays de l'OCDE, la variation d'une unité de cet indice entraîne un écart de performance de 9.9 points avant contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier, et de 1.3 point après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier. C'est en Pologne que la relation entre le milieu socio-économique des élèves et leur performance en compréhension de l'écrit électronique est la plus forte : 19.0 et 6.2 points, respectivement avant et après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier (voir les tableaux VI.7.1b et VI.7.2b).

### Le milieu socio-économique moyen des établissements

Le volume II des *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage* montre que l'effet conjugué de certaines variables de niveau Élève est plus important que l'effet de variables isolées. L'indicateur du milieu socio-économique moyen des établissements est la moyenne de l'*indice de statut économique, social et culturel* de leur effectif d'élèves. Comme le montre la figure VI.7.2, cette variable a un grand impact sur la performance en compréhension de l'écrit électronique : la variation d'un écart type de l'indice



entraîne un écart de performance de 38.8 points dans les pays de l'OCDE. Cet impact représente plus de 63 points dans quatre pays, en l'occurrence en Belgique (69.5), en Autriche (69.0), en Hongrie (65.0) et au Japon (63.1). Après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier, l'écart engendré par la variation d'une unité de l'indice représente encore 8.3 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Cet écart de score n'est toutefois pas statistiquement significatif dans plus de la moitié des pays de l'OCDE. La prudence est de mise lors de l'interprétation des résultats de l'analyse basée sur le milieu socio-économique moyen des établissements car, contrairement au milieu socio-économique des élèves, le milieu socio-économique moyen des établissements est souvent en forte corrélation avec d'autres variables de niveau Établissement, telles que le type d'établissements, la situation géographique des établissements, le niveau de leurs ressources éducatives, leur taille, etc.

## ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA LECTURE

### Le plaisir de la lecture

Le chapitre 4 montre que le plaisir de la lecture compte parmi les variables associées de manière significative à la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique et en compréhension de l'écrit sur papier. Ce constat se voit confirmé par l'analyse réalisée sur la base du modèle à deux niveaux.

Abstraction faite de la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier, la variation d'une unité de l'indice de plaisir de la lecture entraîne un écart de score de 17.4 points en compréhension de l'écrit électronique, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Cet écart représente plus de 20 points en Nouvelle-Zélande (26.0 points), au Danemark (22.8), en Australie (21.5), en Islande (20.8) et en Irlande (20.1) (voir le tableau VI.7.1b).

Après contrôle de la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier, l'écart ne représente plus que 1.0 point, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Les coefficients de corrélation les plus élevés entre le plaisir de la lecture et la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique s'observent au Chili (5.0 points), au Danemark (4.0) et au Japon (3.1) (voir le tableau VI.7.2b).

### La diversité des lectures

La diversité des lectures est relativement peu corrélée à la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique, tant avant qu'après contrôle de leur performance en compréhension de l'écrit sur papier. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la variation d'un écart type de l'indice donne lieu à un écart de score de 0.9 point avant contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier (voir le tableau VI.7.1b).

La corrélation est négative dans trois pays : l'augmentation d'un écart type de l'indice de diversité des lectures entraîne une diminution de la performance en Nouvelle-Zélande (-10.9 points), en Australie (-5.5) et en Islande (-4.0). Les corrélations positives les plus fortes s'observent en Suède (7.9 points), en Norvège (6.6) et en Espagne (5.4) et, dans les pays et économies partenaires, à Macao (Chine) (6.4).

L'écart ne représente plus que 0.2 point, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier (voir le tableau VI.7.2b).

## UTILISATION DE L'INFORMATIQUE

L'utilisation de l'informatique à domicile et à l'école est analysée dans le chapitre 5 et sa relation avec la performance, dans le chapitre 6. Ce chapitre étudie l'impact de ces deux aspects compte tenu d'autres variables.

### L'utilisation de l'informatique à domicile

Dans le questionnaire TIC, les élèves ont répondu à la question de savoir s'ils utilisent un ordinateur de bureau ou un ordinateur portable à domicile. La figure VI.7.2 montre qu'utiliser un ordinateur à domicile a un impact positif sur la performance en compréhension de l'écrit électronique, tant avant qu'après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un écart de 22.3 points s'observe en compréhension de l'écrit électronique entre les élèves selon qu'ils ont déclaré utiliser ou non un ordinateur à domicile. Les écarts les plus importants s'observent en Norvège (47.0 points), en Suède (39.7) et en Belgique (38.8) et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) (33.5) (voir le tableau VI.7.1b).

Après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier, l'écart ne représente plus que 7.1 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Les écarts les plus importants s'observent en Belgique (20.7 points), en Suède (18.0) et au Japon (13.5) et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) (19.0) (voir le tableau VI.7.2b).

### L'utilisation de l'informatique à l'école

Dans le questionnaire TIC, les élèves ont également répondu à la question de savoir s'ils utilisent un ordinateur de bureau ou un ordinateur portable à l'école.

Avant contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier, les élèves qui ont déclaré utiliser un ordinateur à l'école accusent en compréhension de l'écrit électronique un score inférieur de 3.3 points à celui des élèves qui ont déclaré ne pas en utiliser à l'école, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Les impacts négatifs les plus importants s'observent en Hongrie (-13.9 points) et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) (-11.2) (voir le tableau VI.7.1b).

Après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier, l'écart de score associé à l'utilisation de l'informatique à l'école diminue (-2.5 points), mais il reste négatif dans l'ensemble des pays de l'OCDE (voir le tableau VI.7.2b).

### ACTIVITÉS DE LECTURE EN LIGNE

Tous les élèves qui ont participé au cycle PISA 2009 ont répondu à des questions sur les usages qu'ils font de l'informatique dans le questionnaire Élèves. Comme l'explique le chapitre 4, l'analyse approfondie de cet aspect révèle deux grands types d'activités.

Le premier type d'activités consiste à chercher des informations, en l'occurrence « Lire les actualités en ligne », « Utiliser un dictionnaire ou une encyclopédie en ligne », « Chercher des informations en ligne sur un thème particulier » et « Chercher des renseignements pratiques en ligne ». Quant au second type d'activités, il concerne les activités sociales, soit « Lire du courrier électronique » et « Chatter en ligne »<sup>2</sup>.

L'indice d'activités de lecture en ligne figure dans la base de données PISA 2009, mais l'indice de recherche d'informations en ligne et l'indice d'activités sociales en ligne ne s'y trouvent pas.

### La recherche d'informations en ligne

La recherche d'informations en ligne est en corrélation positive avec la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique : la variation d'un écart type de l'indice entraîne un écart de score de 8.3 points, en moyenne. Cet écart est supérieur à 12 points au Japon (12.5 points), en Corée (12.3) et en Islande (12.2) (voir le tableau VI.7.1b). Après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier, le Japon et la Corée restent les pays où la corrélation entre la recherche d'informations en ligne et la performance en compréhension de l'écrit électronique est la plus forte (9.1 et 8.0 points d'écart, respectivement) (voir le tableau VI.7.2b).

### Les activités sociales en ligne

Par comparaison avec la recherche d'informations en ligne, l'utilisation moins académique de l'informatique à des fins sociales n'est pas aussi fortement corrélée à la performance des élèves. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'écart de score en compréhension de l'écrit électronique qui y est imputable représente 5.7 et 5.6 points, respectivement avant et après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier (voir les tableaux VI.7.2a et VI.7.2b).

### STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Les élèves emploient différentes techniques et stratégies pour faciliter leur apprentissage. Un certain nombre de questions leur ont été posées dans le questionnaire Élèves administré lors du cycle PISA 2009 pour identifier les stratégies qu'ils préfèrent et celles qu'ils jugent efficaces (voir le chapitre 4 pour une description détaillée).

### Connaissance des stratégies de compréhension et de remémoration de l'information

Les réponses des élèves au sujet des stratégies les plus efficaces à adopter pour comprendre et se remémorer l'information ont été comparées à des avis d'experts.



Le fait d'avoir connaissance de ces stratégies est en corrélation positive avec la performance en compréhension de l'écrit électronique : l'écart de score s'établit à 9.7 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, avant contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier. Les coefficients de corrélation les plus élevés s'observent au Danemark (14.1 points), en Islande (13.8), au Chili (12.5) et en Nouvelle-Zélande (12.2) (voir le tableau VI.7.1b).

Après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier, l'écart de score ne représente plus que 1.6 point, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le tableau VI.7.2b).

### **Connaissances des stratégies efficaces de synthèse de l'information**

Dans ce questionnaire, les élèves ont également répondu à des questions sur les stratégies qu'ils jugent les plus efficaces pour résumer l'information. Leurs réponses ont été comparées à des avis d'experts et des scores ont été calculés.

Par comparaison avec les stratégies de compréhension et de remémoration, la connaissance de stratégies efficaces de synthèse est plus fortement corrélée à la performance en compréhension de l'écrit électronique. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, cette variable entraîne l'augmentation de 18.7 points de la performance en compréhension de l'écrit électronique, avant contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier (voir le tableau VI.7.1b). La performance augmente de plus de 20 points en Pologne (24.9 points), en Irlande (24.2), en Espagne (23.8), au Danemark (22.8) et en Norvège (21.0).

Après contrôle de la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier, le fait d'avoir connaissance de ces stratégies entraîne un écart de score de 4.1 points en compréhension de l'écrit électronique, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le tableau VI.7.2b).

### **SEXE**

Lors de tous les cycles de l'enquête PISA, les filles l'ont systématiquement emporté sur les garçons en compréhension de l'écrit sur papier dans la quasi-totalité des pays. Le tableau VI.7.1b montre que, compte tenu des autres variables retenues dans le modèle, le score des filles est supérieur de 3.7 points à celui des garçons en compréhension de l'écrit électronique, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, les écarts sont favorables aux filles ou aucune différence de performance ne s'observe entre les filles et les garçons. Seuls deux pays de l'OCDE échappent à ce constat : le Danemark, où les garçons devancent les filles de 16.7 points, et l'Autriche, où ils les devancent de 15.4 points. À Hong-Kong (Chine), dans les pays et économies partenaires, les garçons devancent les filles de 8.5 points. Les écarts les plus importants en faveur des filles s'observent en Nouvelle-Zélande (16.6 points), en Islande (12.0), en Corée (11.2) et en Norvège (10.3).

Le contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier change la donne : les garçons l'emportent sur les filles de 6.3 points, en moyenne. En d'autres termes, les garçons tendent à surpasser les filles en compréhension de l'écrit électronique si ce sont des garçons et des filles ayant le même niveau de compétence en compréhension de l'écrit sur papier qui sont comparés.

### **VARIATION EXPLIQUÉE PAR LE MODÈLE**

Les colonnes 8, 9 et 10 des tableaux VI.7.1a et VI.7.2a indiquent le pourcentage de la variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique qui est expliqué par les deux modèles, en l'occurrence la variation intra-établissement expliquée, la variation inter-établissements expliquée et la variation totale expliquée. Avant contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier, le modèle explique 28.5 % de la variation intra-établissement et 58.0 % de la variation inter-établissements de la performance en compréhension de l'écrit électronique. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les variables retenues dans le modèle expliquent 41.6 % de la variation totale de la performance des élèves. Le pourcentage de la variation de la performance en compréhension de l'écrit électronique que le modèle explique frôle ou dépasse 50 % au Chili (57.8 %), en Hongrie (54.3 %) et au Japon (49.7 %) (voir le tableau VI.7.1a).

Une fois la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier incluse dans le modèle, le pourcentage expliqué de la variation intra-établissement grimpe à 72.3 %. Cela n'a rien de surprenant au vu de la forte corrélation entre la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier et leur performance en compréhension de l'écrit électronique. Le modèle explique 80 % environ de la variation intra-établissement en Suède (80.9 %) et en Pologne (79.1 %) (voir le tableau VI.7.2a).

Le pourcentage de la variation inter-établissements que le modèle explique si la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier y est incluse s'établit à 70.2 %. Le modèle explique plus de 85 % de la variation inter-établissements au Japon (93.0 %), au Chili (92.8 %), en Hongrie (89.3 %) et en Belgique (87.0 %) et, dans les pays et économies partenaires, à Macao (Chine) (89.4 %).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le modèle explique 74.4 % de la variation totale de la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique après inclusion de la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier. Les pourcentages les plus élevés s'observent au Chili (81.5 %), en Belgique (80.5 %) et en Hongrie (80.0 %).

L'inclusion de la performance en compréhension de l'écrit sur papier dans le modèle entraîne donc l'augmentation du pourcentage de variation expliquée, ce qui montre que les deux formes de compréhension de l'écrit sont basées sur des compétences similaires, mais pas identiques.

## CONCLUSIONS

Comme les systèmes d'éducation intègrent de plus en plus l'informatique et les technologies de l'information dans les processus pédagogiques, les professionnels de l'éducation et les décideurs doivent identifier les activités et politiques qui optimisent l'efficacité de l'apprentissage.

La figure VI.7.2 montre les variables qui ont le plus grand impact sur la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique. Le milieu socio-économique moyen des établissements est fortement corrélé à la performance, un constat qui vaut même après contrôle de la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur papier.

Un écart de score important est également associé à l'utilisation de l'informatique à domicile : après contrôle des autres variables, les élèves qui utilisent un ordinateur à domicile jouissent d'un avantage de 22.3 points, en moyenne. Après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier, l'utilisation de l'informatique à domicile reste un facteur déterminant de la performance en compréhension de l'écrit électronique. Ce constat signifie que le fait d'utiliser l'informatique à domicile n'a pas seulement pour effet d'accroître la performance en compréhension de l'écrit électronique, mais qu'il explique aussi l'écart entre la performance en compréhension de l'écrit sur papier et la performance en compréhension de l'écrit électronique. En d'autres termes, si les élèves comparés affichent le même niveau de compétence en compréhension de l'écrit sur papier (et présentent des caractéristiques similaires concernant toutes les autres variables retenues dans le modèle, y compris le milieu socio-économique), ceux qui utilisent un ordinateur à domicile tendent à l'emporter en compréhension de l'écrit électronique sur les élèves qui n'en utilisent pas en. L'*indice des stratégies de synthèse* est également important, non seulement parce qu'il est corrélé à la performance en compréhension de l'écrit électronique, mais également parce qu'il explique une partie de l'écart entre la performance en compréhension de l'écrit sur papier et la performance en compréhension de l'écrit électronique.

L'*indice d'activités sociales en ligne* et l'*indice de recherche d'informations en ligne* expliquent aussi l'écart entre la performance en compréhension de l'écrit sur papier et la performance en compréhension de l'écrit électronique. Les élèves qui se livrent davantage à des activités sociales en ligne et à la recherche d'informations en ligne tendent à l'emporter en compréhension de l'écrit électronique sur les élèves qui ne s'y livrent pas, même si les deux groupes d'élèves affichent un niveau de compétence similaire en compréhension de l'écrit sur papier.

Par contraste, l'*indice de compréhension et de mémorisation*, le milieu socio-économique des élèves et l'*indice de plaisir de la lecture* sont corrélés à la performance en compréhension de l'écrit électronique, mais ils n'ont guère d'impact sur l'écart entre la performance en compréhension de l'écrit sur papier et la performance en compréhension de l'écrit électronique.

La relation entre le sexe et la performance en compréhension de l'écrit électronique est intéressante également, tant avant qu'après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier. Comme l'ont montré tous les cycles PISA jusqu'ici, les filles surpassent nettement aussi les garçons en compréhension de l'écrit électronique avant contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier. Toutefois, si les élèves comparés affichent le même niveau de compétence en compréhension de l'écrit sur papier, les garçons l'emportent nettement sur les filles.



## Notes

1. Le modèle est le suivant :

$$y = \text{intercept} + v1 + v2 + v3 + \dots$$

Où  $y$  est la variable dépendante – en l'espèce la performance (en points) en compréhension de l'écrit électronique – et  $v1$ ,  $v2$ ,  $v3$ , etc. sont les écarts de score qu'entraîne la variation d'une unité de la variable (la variation d'un écart type de l'indice). En conséquence, une valeur positive de la variable dénote un accroissement de la performance des élèves associé à cette variable compte tenu de l'effet de toutes les autres variables. Les variables sont soit de niveau Établissement, comme le milieu socio-économique moyen des établissements, soit de niveau Élève, comme le plaisir de la lecture. Le modèle est dit « à deux niveaux » car il intègre ces deux types de variables (de niveau Établissement et de niveau Élève).

Toutes les variables figurent dans la base de données PISA 2009 ou peuvent en être dérivées, à l'exception de deux indices – l'indice de recherche d'informations en ligne et l'indice d'activités sociales en ligne. Ces deux indices résultent de la scission de l'indice d'activités de lecture en ligne (voir la description détaillée des indices à l'annexe A1a). La variation de la performance imputable à chacune des variables, sauf le sexe et l'utilisation de l'informatique à domicile et à l'école, correspond à la variation du score associée à la variation d'une unité de l'indice. Un certain nombre de critères ont été appliqués pour sélectionner les variables à inclure dans le modèle. Un grand nombre de variables ont été incluses dans plusieurs modèles expérimentaux : certaines d'entre elles ont été retenues, alors que d'autres ont été exclues. Par souci de concision, les chercheurs ont intérêt à ne pas garder des variables indépendantes qui ne contribuent en rien à expliquer la variation de la variable dépendante. Il ressort des analyses que l'inclusion de nombreuses variables sans impact peut réduire la puissance statistique du modèle. De plus, les variables dont il a été établi qu'elles se comportaient de manière incohérente dans quelques pays ont été exclues. Les variables ont également été sélectionnées à la lumière des enseignements tirés des cycles PISA précédents. Ainsi, les variables suivantes ont été incluses dans le modèle, d'une part, au niveau Élève, le milieu socio-économique, le sexe, les attitudes à l'égard de la lecture, l'utilisation de l'informatique à domicile et à l'école, les activités de lecture en ligne et les stratégies métacognitives d'apprentissage et, d'autre part, au niveau Établissement, le milieu socio-économique.

2. La variable « participer à des forums en ligne ou à des communautés ou des espaces virtuels » n'a pas été incluse dans les analyses à cause de son impact équivalent sur les deux facteurs.







# Conséquences pour l'action publique

Savoir lire est à la clé de la réussite dans la vie. La lecture aide à acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire, et à apprendre des choses qui améliorent la qualité de vie. Dans un monde de plus en plus numérique, savoir lire signifie aussi être capable de retrouver son chemin parmi divers fragments d'information contradictoires et de naviguer au fil de pages de textes non linéaires, à l'aide d'hyperliens et d'autres fonctionnalités issues des technologies numériques utilisées dans les ordinateurs et les smartphones. Les individus qui développent les compétences requises pour utiliser ces textes à bon escient auront plus de chances d'accéder à l'enseignement supérieur, de trouver un emploi bien rémunéré et de réussir leur vie professionnelle, et de participer pleinement à la vie de la société. Pour améliorer la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique – et empêcher la *fracture numérique* entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas utiliser ces nouvelles technologies –, il est important que les décideurs politiques et les professionnels de l'éducation :

- comprennent en quoi consiste la lecture de textes électroniques ;
- analysent la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique et prennent des mesures pour combler les écarts sensibles qui s'observent entre des sous-groupes de population, entre les pays et au sein même de ceux-ci ; et
- identifient les facteurs qui influent sur la performance en compréhension de l'écrit électronique et prennent des mesures pour utiliser ces facteurs comme des leviers, par exemple améliorer l'accès aux TIC et la formation en informatique des élèves et des enseignants.

## AIDER LES ÉLÈVES À ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE

Les décideurs comme les professionnels de l'éducation doivent comprendre en quoi les différences entre l'écrit sur papier et l'écrit électronique peuvent affecter les politiques et pratiques pédagogiques. Des activités toutes simples, par exemple reconnaître les mots et analyser la syntaxe, sont similaires dans les deux supports, à l'instar d'ailleurs des processus à mettre en œuvre pour découvrir le sens d'un texte. Toutefois, les deux supports se distinguent à certains égards importants. En compréhension de l'écrit électronique, par exemple, les élèves n'ont souvent pas la moindre idée du volume d'informations disponibles et à utiliser pour mener une tâche à bien. Identifier les stratégies efficaces pour leur inculquer des compétences en compréhension de l'écrit est donc un objectif important de la politique de l'éducation. Évaluer la qualité et la crédibilité des textes disponibles d'un œil critique, intégrer des informations provenant de plusieurs textes et – surtout – naviguer à bon escient, sont autant de compétences indispensables pour comprendre l'écrit électronique.

La navigation, qui est spécifique à la compréhension de l'écrit électronique, explique dans une grande mesure la variation de la performance des élèves en la matière. Pour mieux comprendre la nature de la navigation, la relation entre la performance en compréhension de l'écrit électronique et trois indices PISA de navigation a été analysée. Ces trois indices sont le *nombre de consultations de pages*, le *nombre de consultations de pages pertinentes*, qui inclut le nombre de reprises auxquelles une page pertinente est consultée, et le *nombre de pages pertinentes consultées*.



L'important dans ces résultats, c'est que la variable *nombre de consultations de pages pertinentes* est, dans l'ensemble, moins corrélée à la performance en compréhension de l'écrit électronique que le *nombre de pages pertinentes consultées*, ce qui peut s'expliquer par le fait que le *nombre de pages pertinentes consultées* reflète le comportement des lecteurs compétents, en l'occurrence ceux qui parviennent à identifier à la fois la teneur des informations et l'ordre dans lequel il faut traiter ces informations. Pour eux, la charge cognitive de ce type de tâche est donc moins lourde. Comme le *nombre de consultations de pages pertinentes* inclut les reconsultations de pages pertinentes, il reflète vraisemblablement le comportement des lecteurs qui peinent davantage à localiser les informations requises ou à y accéder ou à intégrer les informations qu'ils lisent parce qu'ils ne réussissent pas aussi bien à les classer dans un ordre cohérent. Améliorer la capacité des élèves à évaluer la pertinence des pages en fonction de la tâche qu'ils ont à mener à bien pourrait donc contribuer à accroître leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit électronique.

Les méthodes à adopter pour améliorer les stratégies de navigation des élèves peuvent être dérivées de l'analyse de l'usage qu'ils font de l'informatique à domicile. Il ressort des résultats de l'enquête PISA que l'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir est, jusqu'à un certain point, en corrélation positive avec les compétences de navigation des élèves et leur confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que les élèves utilisent l'informatique à domicile de manière autonome et, par conséquent, apprennent par la pratique à naviguer entre les pages pour atteindre leurs objectifs. Les enseignants ont un rôle à jouer aussi : la corrélation positive entre la mesure dans laquelle les élèves connaissent des stratégies de lecture et d'apprentissage et leur performance en compréhension de l'écrit donne à penser que les enseignants peuvent les aider en les amenant à réfléchir à diverses méthodes de navigation, ce qui leur permettra de diversifier leurs stratégies et de comprendre la structure de l'écrit électronique.

En dépit de la corrélation positive entre l'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir et les compétences de navigation, les parents et les professionnels de l'éducation doivent savoir que les utilisateurs intensifs des TIC ne l'emportent pas sur les utilisateurs modérés en compréhension de l'écrit électronique – les premiers sont même souvent devancés par les seconds. Cette relation négative entre l'usage intensif de l'informatique et la performance est encore plus marquée en mathématiques, en sciences et, surtout, en compréhension de l'écrit sur papier. Il est donc important pour les parents et les enseignants non seulement d'encourager la libre utilisation de l'informatique par les élèves afin qu'ils puissent améliorer leurs compétences de navigation, mais aussi de leur prodiguer les conseils nécessaires pour qu'ils trouvent le juste équilibre entre le temps consacré à l'utilisation de l'informatique et les autres activités.

### AMÉLIORER LES PIÈTRES PERFORMANCES DES GARÇONS

Les décideurs politiques devraient en particulier se préoccuper de l'écart de performance entre les sexes en compréhension de l'écrit. Selon les résultats en compréhension de l'écrit sur papier des pays qui ont également administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique lors du cycle PISA 2009, le score des garçons est inférieur à celui des filles dans une mesure qui représente l'équivalent d'une année d'études. Les garçons doivent en grande partie cet écart au fait qu'ils sont moins engagés dans la lecture que les filles. Toutefois, l'écart entre les sexes se comble et ne représente plus que deux tiers d'une année d'études en compréhension de l'écrit électronique, ce qui s'explique par la variation des compétences de navigation entre les garçons et les filles. À niveau égal de compétence en compréhension de l'écrit, les garçons tendent à avoir de meilleures compétences de navigation que les filles en Pologne, au Chili et en Espagne et, dans les pays et économies partenaires, en Colombie et à Hong-Kong (Chine). Ces résultats donnent à penser qu'encourager les garçons à lire des textes électroniques pourrait être un moyen d'améliorer leur performance en compréhension de l'écrit, car lire davantage et lire par plaisir améliore la compréhension de l'écrit, et mieux comprendre l'écrit renforce l'engagement dans la lecture.

### AMÉLIORER L'ACCÈS À L'INFORMATIQUE

À l'origine, l'expression « fracture numérique » faisait référence aux différences d'accès aux technologies de l'information et de la communication. Aujourd'hui, elle est employée dans une acception plus large, qui fait aussi référence à la variation, entre les individus, des savoirs et savoir-faire requis pour évoluer dans l'environnement électronique. Il reste qu'un élève ne peut ni acquérir, ni appliquer ces compétences s'il n'a pas d'ordinateur ou de connexion Internet à sa disposition à domicile et à l'école.



Ce volume montre que l'accès à l'informatique et à Internet a sensiblement augmenté ces dernières années : moins de 1 % des élèves de 15 ans déclarent n'avoir jamais utilisé d'ordinateur dans l'ensemble des pays de l'OCDE. La quasi-totalité des ménages disposent d'un ordinateur et d'une connexion Internet dans certains pays, certes, mais force est de constater que d'autres pays sont à la traîne. Il ressort de l'analyse de la relation entre la performance en compréhension de l'écrit électronique et l'accès à l'informatique à domicile et à l'école que la performance est en corrélation positive avec le fait de disposer d'un ordinateur à domicile, mais pas à l'école. Même après contrôle du milieu socio-économique des élèves, les élèves qui peuvent utiliser un ordinateur à domicile gardent l'avantage, quoique dans une moindre mesure, dans 16 des 19 pays qui ont participé au volet TIC de l'enquête PISA. Comme la faculté d'utiliser l'informatique est à la clé de la réussite dans l'économie du savoir, les décideurs politiques des pays où l'accès aux TIC reste limité pourraient chercher à l'améliorer.

L'accès limité des élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé à l'informatique à domicile est particulièrement préoccupant. En moyenne, les élèves favorisés sont nettement plus nombreux que les élèves défavorisés à déclarer disposer d'un ordinateur à domicile. Certains pays tentent toutefois de compenser cet accès limité de l'informatique à domicile chez les élèves défavorisés par des mesures visant à leur offrir plus de possibilités d'utiliser l'informatique dans le cadre scolaire. L'adoption de stratégies visant à promouvoir un meilleur accès aux TIC à l'école pourrait contribuer à réduire la mesure dans laquelle les disparités socio-économiques aggravent la fracture numérique entre les élèves, avec les conséquences que l'on sait sur leurs perspectives professionnelles à l'avenir.

### PERMETTRE UNE UTILISATION EFFICACE DES TIC À L'ÉCOLE

Le plus énigmatique dans les résultats du cycle PISA 2009 est sans doute l'absence de relation nette entre la fréquence à laquelle les élèves utilisent l'informatique à l'école et leur performance en compréhension de l'écrit électronique : l'utilisation de l'informatique à l'école n'est en corrélation positive ni avec les compétences de navigation, ni avec la performance en compréhension de l'écrit électronique, comme l'est l'utilisation de l'informatique à domicile, même après contrôle du niveau académique des élèves. Il ne faut pas nécessairement en déduire que l'utilisation de l'informatique à l'école n'a pas d'impact positif sur les résultats scolaires en général ou sur la performance en compréhension de l'écrit électronique en particulier, car de nombreuses autres pratiques et politiques scolaires interviennent dans cette relation. Toutefois, cette absence de relation montre que des analyses plus approfondies s'imposent au sujet de la qualité, au-delà de la fréquence, de l'utilisation de l'informatique à l'école. Il y a lieu d'inclure dans ces analyses un large éventail de facteurs susceptibles d'influer sur l'efficacité avec laquelle les TIC sont utilisées en milieu scolaire. Les établissements pourraient, par exemple, proposer davantage d'activités en rapport avec l'informatique – en particulier des activités qui n'imposent pas de contraintes quant à la façon de mener une tâche à bien, mais qui permettent aux élèves d'explorer diverses approches en matière de résolution de problèmes à l'aide de l'informatique, comme ils le font lorsqu'ils utilisent l'informatique à domicile. Cela pourrait les aider à améliorer leurs compétences de navigation. Parallèlement, les enseignants pourraient adopter, en lecture, des méthodes pédagogiques qui améliorent la faculté des élèves de distinguer les éléments pertinents des éléments non pertinents, de structurer les textes, de les hiérarchiser, d'en extraire l'essentiel et de les résumer.

Toutefois, si l'utilisation de l'informatique ne fait pas partie intégrante de la conception de la pédagogie et de l'apprentissage dans les établissements et dans les systèmes d'éducation, les enseignants ne seront guère susceptibles d'être motivés à l'idée de s'investir dans ce domaine. L'Enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS 2009) montre également que les enseignants classent les compétences en informatique en deuxième position de leurs besoins de développement professionnel. Ce qui précède donne à penser que si les enseignants ont la possibilité d'améliorer leurs compétences en informatique, en général, et de mieux cerner la nature de la compréhension de l'écrit électronique et de l'environnement électronique, en particulier, ils seront plus susceptibles d'acquérir les compétences requises pour intégrer les TIC dans leurs pratiques pédagogiques au quotidien et se fieront davantage à leur faculté d'y parvenir.

Enfin, point important s'il en est, il faut aller au-delà de la relation entre l'utilisation de l'informatique et la performance en compréhension de l'écrit. Grâce aux TIC, les élèves pourraient être informés plus régulièrement de leurs progrès scolaires. L'informatique permet aussi aux élèves de participer plus activement aux processus d'apprentissage en classe et de tailler ces processus sur mesure pour les adapter aux besoins de chacun des élèves. Enfin, avec les TIC, les élèves ont accès aux dernières recherches en date et peuvent se renseigner sur les courants de pensée les plus récents dans le monde.



# Références



- Barab, S.A., B.E. Bowdish** et **K.A. Lawless** (1997), « Hypermedia Navigation: Profiles of Hypermedia Users », *Educational Technology Research and Development*, vol. 45, n° 3, pp. 23-41.
- Barab, S.A., B.E. Bowdish, M.F. Young** et **S.V. Owen** (1996), « Understanding Kiosk Navigation: Using Log Files to Capture Hypermedia Searches », *Instructional Science*, vol. 24, n° 5, pp. 377-395.
- de Beaugrande, R.** et **W.U. Dressler** (1981), *Introduction to Text Linguistics*, Longman, Londres.
- Bempechat, J., N.V. Jimenez** et **B.A. Boulay** (2002), « Cultural-Cognitive Issues in Academic Achievement: New Directions for Cross-National Research », in A.C. Porter et A.G. Amoran (éd.), *Methodological Advances in Cross-National Surveys of Educational Achievement*, National Academic Press, Washington DC.
- Bennett, S.** et **K. Maton** (2010), « Beyond the "Digital Natives" Debate: Towards a More Nuanced Understanding of Students' Technology Experiences », *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 26, n° 5, pp. 321-331.
- Bernard, M., B.S. Chaparro, M.M. Mills** et **C.G. Halcomb** (2003), « Comparing the Effects of Text Size and Format on the Readability of Computer-displayed Times New Roman and Arial Text », *International Journal of Human-Computer Studies*, n° 59, pp. 823-835.
- Bertchy, K., M. Alejandra Cattaneo** et **Stefan C. Wolter** (2009), « PISA and the Transition into the Labour Market », *LABOUR: Review of Labour Economics and Industrial Relations*, vol. 23, pp. 111-137.
- Blood, R.** (2000), « Weblogs: A History and Perspective », Rebecca's Pocket, consulté le 21 septembre 2010 sur [www.rebeccablood.net/essays/weblog\\_history.html](http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html).
- Britt, M.A.** et **G. Gabrys** (2000), « Teaching Advanced Literacy Kills for the World Wide Web », in C. Wolfe (éd.), *Webs We Weave: Learning and Teaching on the World Wide Web*, Academic Press, New York, pp. 73-90.
- Britt, M.A.** et **J.F. Rouet** (à paraître), « Learning with Multiple Documents: Component Skills and their Acquisition », in M.J. Lawson et J.R. Kirby (éd.), *The Quality of Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Brunstein, A.** et **J.F. Krems** (2005), « Einfluss des Bearbeitungsziels auf die Strategiewahl beim hypertextgestützten Lernen [Effets des stratégies de traitement de l'information sur l'apprentissage avec des hypertextes] », *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, vol. 19, pp. 39-48.
- Carsten, F.** et **C.J. Kenny** (2003), « W(h)ither the Digital Divide? », *info*, vol. 5, n° 6, pp. 15-24.
- Clariana, R.** et **P. Wallace** (2002), « Paper-based vs. Computer-based Assessment: Key Factors Associated with the Test Mode Effect », *British Journal of Educational Technology*, vol. 33, n° 5, pp. 593-602.
- Coe, J.E.L.** et **J.V. Oakhill** (2011), « "txtN is ez f u no h2 rd": The Relation between Reading Ability and Text-messaging Behaviour », *Journal of Computer-Assisted Learning*, vol. 27, n° 1, pp. 4-17.
- Cohen, J.F.** (1988), *Power Analysis for the Social Sciences*, Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
- Cohen, J.F., P. Cohen, S.G. West** et **L.S. Aiken** (2003), *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*, Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
- Coiro, J.** (2009), « Rethinking Reading Assessment in a Digital Age: How is Reading Comprehension Different and Where do We Turn Now? », *Educational Leadership*, vol. 66, n° 6, pp. 59-63.
- Coiro, J., M. Knobel, C. Lankshear** et **D.J. Leu** (2008), *The Handbook of Research in New Literacies*, Taylor and Francis, New York.
- Conklin, J.** (1987), « Hypertext: An Introduction and Survey », *Computer*, vol. 20, n° 9, pp. 17-41.
- Cress, U.** et **O.B. Knabel** (2003), « Previews in Hypertext: Effects on Navigation and Knowledge Acquisition », *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 19, n° 4, pp. 517-527.
- Darroch, I., J. Goodman, S. Brewster** et **P. Gray** (2005), « The Effect of Age and Font Size on Reading Text on Handheld Computers », *Lecture Notes in Computer Science*, vol. 3585, pp. 253-266.
- Dewan, S., D. Ganley** et **K.L. Kraemer** (2005), « Across the Digital Divide: A Cross-Country Analysis of the Determinants of IT Penetration », *Journal of the Association for Information Systems*, vol. 6, n° 12, article 10.
- Dillon, A.** (2004), *Designing Usable Electronic Text* (2<sup>e</sup> éd.), Taylor and Francis, Londres.
- Dinet, J., P. Marquet** et **E. Nissen** (2003), « An Exploratory Study of Adolescent's Perceptions of the Web », *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 19, n° 4, pp. 538-545.



- Fink, C.** et **C.J. Kenny** (2003), « W(h)ither the Digital Divide? », *info*, vol. 5, n° 6, pp. 15-24.
- Foltz, P.W.** (1996), « Comprehension, Coherence and Strategies in Hypertext and Linear Text », in J.F. Rouet, J.J. Levonen, A.P. Dillon et R.J. Spiro (éd.), *Hypertext and Cognition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, pp. 109-136.
- Forrester Research** (2007), « One Billion PCs in Use by the End of 2008 », *www.forrester.com*, consulté le 21 septembre 2010.
- Foss, C.L.** (1989), *Detecting Lost Users: Empirical Studies on Browsing Hypertext*, INRIA, Sophia-Antipolis, rapport technique n° 972.
- Friedman, B.M.** (2005), *The Moral Consequences of Economic Growth*, Knopf, New York.
- Ganzeboom, H.B.G., P.M. de Graaf** et **D.J. Treiman** (1992), « A Standard International Socio-economic Index of Occupational Status », *Social Science Research*, vol. 21, n° 1, pp. 1-56.
- Gordon, A., M. Gordon** et **E. Moore** (2003), « The Gates Legacy », *Library Journal*, vol. 128, n° 4, pp. 44-48.
- Halliday, M.A.K.** et **R. Hasan** (1976), *Cohesion in English*, Longman, Londres.
- Halpern, D.F.** (1989), *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Helmke, A.** (2009), *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (2<sup>e</sup> éd. mise à jour), Seelze-Velber, Klett/Kallmeyer.
- Kemp, N.** (2011), « Mobile Technology and Literacy: Effects across Cultures, Abilities and the Lifespan », *Journal of Computer-Assisted Learning*, vol. 27, n° 1, pp. 1-3.
- Kennedy, G.E., T.S. Judd, A. Churchward** et **K. Gray** (2008), « First Year Students' Experiences with Technology: Are They Really Digital Natives? », *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 24, n° 1, pp. 108-122.
- Kintsch, W.** (1998), *Comprehension. A Paradigm for Cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kirsch, I., J. de Jong, D. Lafontaine, J. McQueen, J. Mendelovits** et **C. Monseur** (2003), *La lecture, moteur de changement : Performances et engagement d'un pays à l'autre – Résultats de PISA 2000*, Éditions OCDE, disponible sur <http://hdl.handle.net/2268/5396>.
- Koved, L.** et **B. Shneiderman** (1986), « Embedded Menus: Selecting Items in Context », *Communications of the ACM*, vol. 29, n° 4, pp. 312-318.
- Kuiper, E., M. Volman** et **J. Terwel** (2005), « The Web as an Information Resource in K-12 Education: Strategies for Supporting Students in Searching and Processing Information », *Review of Educational Research*, vol. 75, n° 3, pp. 285-328.
- Kuiper, E., M. Volman** et **J. Terwel** (2008), « Integrating Critical Web Skills and Content Knowledge: Development and Evaluation of a 5th Grade Educational Program », *Computers in Human Behavior*, vol. 24, n° 3, pp. 666-692.
- Lawless, K.A.** et **S.W. Kulikowich** (1996), « Understanding Hypertext Navigation Through Cluster Analysis », *Journal of Educational Computing Research*, vol. 14, n° 4, pp. 385-399.
- Lawless, K.A.** et **P.G. Schrader** (2008), « Where do We Go Now? Understanding Research on Navigation in Complex Digital Environments », in D.J. Leu et J. Coiro (éd.), *Handbook of New Literacies*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, pp. 267-296.
- Lawless, K.A.** et **S.W. Brown** (1997), « Multimedia Learning Environments: Issues of Learner Control and Navigation », *Instructional Science*, vol. 25, n° 2, pp. 117-131.
- Leu, D.J., L. Zawilinski, J. Castek, M. Banerjee, B. Housand, Y. Liu** et **M. O'Neil** (2007), « What is New about the New Literacies of Online Reading Comprehension? », in L. Rush, J. Eakle et A. Berger (éd.), *Secondary School Literacy: What Research Reveals for Classroom Practice*, NCTE/NCRL, Chicago, Illinois.
- Light, D.** (2010), « Multiple Factors Supporting the Transition to ICT-rich Learning Environments in India, Turkey and Chile », *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, vol. 6, n° 4, pp. 39-51.
- Light, D.** (2011), « Doing Web 2.0 Right », *Learning & Leading with Technology*, vol. 38 (février), pp. 10-15.
- Lin, D.-Y.M.** (2003), « Hypertext for the Aged: Effects of Text Topologies », *Computers in Human Behavior*, vol. 19, n° 2, pp. 201-209.
- Lin, D.-Y.M.** (2004), « Evaluating Older Adults' Retention in Hypertext Perusal: Impacts of Presentation Media as a Function of Text Topology », *Computers in Human Behavior*, vol. 20, n° 4, pp. 491-503.
- Lynch, L., A.J. Fawcett** et **R.I. Nicolson** (2000), « Computer-Assisted Reading Intervention in a Secondary School: An Evaluation Study », *British Journal of Educational Technology*, vol. 31, n° 4, pp. 333-348.
- Madrid, R.I.** et **J.J. Cañas** (2008), « The Effect of Reading Strategies and Prior Knowledge on Cognitive Load during Hypertext Reading », in J.J. Cañas (éd.), *Workshop on Cognition and the Web: Information Processing, Comprehension and Learning*, Université de Grenade, Grenade, Espagne, pp. 31-34.



- Marks, G.N.** (2007), « Do Schools Matter for Early School Leaving? Individual and School Influences in Australia », *School Effectiveness and School Implementation*, vol. 18, n° 4, University of Melbourne, Australian Council for Educational Research, Australie, pp. 429-450.
- Martin, L.A. et M.W. Platt** (2001), « Printing and Screen Reading in the Medical School Curriculum: Gutenberg vs. the Cathodic Ray Tube », *Behaviour and Information Technology*, vol. 20, n° 3, pp. 143-148.
- Mayer, R.E.** (2005), *Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge University Press, New York.
- McDonald, S. et R.J. Stevenson** (1998a), « Navigation in Hyperspace: An Evaluation of the Effects of Navigational Tools and Subject Matter Expertise on Browsing Information Retrieval in Hypertext », *Interacting With Computers*, vol. 10, pp. 129-142.
- McDonald, S. et R.J. Stevenson** (1998b), « Effects of Text Structure and Prior Knowledge of the Learner on Navigation in Hypertext », *Human Factors*, vol. 40, pp. 18-27.
- McEneaney, J.E.** (2001), « Graphic and Numerical Methods to Assess Navigation in Hypertext », *International Journal of Human-Computer Studies*, vol. 55, pp. 761-786.
- McEneaney, J.E., L. Li, K. Allen et L. Guzniczak** (2009), « Stance, Navigation and Reader Response in Expository Hypertext », *Journal of Literacy Research*, vol. 41, pp. 1-45.
- Mills, K.A.** (2010), « A Review of the "Digital Turn" in New Literacy Studies », *Review of Educational Research*, vol. 80, pp. 246-271.
- Miniwatts Marketing Group** (2010), « Internet World Statistics », consulté le 21 septembre 2010 sur [www.internetworldstats.com/stats.htm](http://www.internetworldstats.com/stats.htm).
- Naumann, J.** (2008), « Log File Analysis in Hypertext Research: An Overview, a Meta-Analysis, and Some Suggestions for Future Research », in J.J. Cañas (éd.), *Workshop on Cognition and the Web: Information Processing, Comprehension and Learning*, Université de Grenade, Grenade, Espagne, pp. 53-57.
- Naumann, J., T. Richter, U. Christmann et N. Groeben** (2008), « Working Memory Capacity and Reading Skill Moderate the Effectiveness of Strategy Training in Learning from Hypertext », *Learning and Individual Differences*, vol. 18, pp. 197-213.
- Naumann, J., T. Richter, U. Christmann, N. Groeben et J. Flender** (2007), « Signaling in Expository Hypertext Compensates for Deficits in Reading Skill », *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, pp. 791-807.
- Nilsson, R.M. et R.E. Mayer** (2002), « The effects of Graphical Organizers Giving Cues to the Structure of a Hypertext Document on Users' Navigation Strategies and Performance », *International Journal of Human-Computer Studies*, vol. 57, pp. 1-26.
- Organisation de coopération et de développment économiques (OCDE)** (1999), *Nomenclature des systèmes d'éducation : Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2003), *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000*, OCDE/UNESCO-ISU, Éditions OCDE.
- OCDE** (2009a), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2010a), *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III)*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2010b), *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I)*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2010c), *Pathways to Success: How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*, Éditions OCDE.
- OCDE** (à paraître), *PISA 2009 Technical Report*, Éditions OCDE.
- OCDE** (à paraître), *Le cadre d'évaluation de PISA 2009 : Les compétences clés en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences*, Éditions OCDE.
- Organisation internationale du travail (OIT)** (1990), *Classification internationale type des professions*, CITP-88, Genève.
- Pazzaglia, F., C. Toso et S. Cacciamani** (2008), « The Specific Involvement of Verbal and Visuospatial Working Memory in Hypermedia Learning », *British Journal of Educational Technology*, vol. 39, pp. 110-124.
- Pew Internet and American Life Project** (2005), « Internet: The Mainstreaming of Online Life », *Trends 2005*, Pew Research Center, Washington DC.
- Pew Internet and American Life Project** (2010a), « The Social Side of the Internet », consulté le 27 janvier 2011 sur [www.pewinternet.org](http://www.pewinternet.org).
- Pew Internet and American Life Project** (2010b), « Generations 2010 », consulté le 27 janvier 2011 sur [www.pewinternet.org](http://www.pewinternet.org).
- Pickard, A.J., P. Gannon-Leary et L. Coventry** (2010), *Users' Trust in Information Resources in the Web Environment: A Status Report*, Northumbria University, consulté le 27 janvier 2011 sur <http://hdl.handle.net/10145/98499>.
- Pickett, K. et R. Wilkinson** (2009), *The Spirit Level: Why Greater Equality Makes Societies Stronger*, Bloomsbury Press, New York.
- Prensky, M.** (2001), « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, vol. 9, n° 5, consulté le 27 janvier 2011 sur [www.marcprensky.com](http://www.marcprensky.com).

- Puerta Melguizo, M., C.R.I. Madrid et H. van Oostendorp** (2008), « The Importance of Navigation Support and Reading Order on Cognitive Load and Hypertext Comprehension », in J.J. Cañas (éd.), *Workshop on Cognition and the Web: Information Processing, Comprehension and Learning*, Université de Grenade, Grenade, Espagne, pp. 15-22.
- Reinking, D.** (1994), « Electronic Literacy », *Perspectives in Reading Research*, n° 4.
- Richter, T., J. Naumann, M. Brunner et U. Christmann** (2005), « Strategische Verarbeitung beim Lernen mit Text und Hypertext », *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, vol. 19, pp. 5-22.
- Richter, T., J. Naumann et S. Noller** (2003), « LOGPAT: "A Semi-Automatic Way to Analyze Hypertext Navigation Behaviour" », *Swiss Journal of Psychology*, vol. 62, pp. 113-120.
- Robinson, L.** (2009), « A Taste for the Necessary », *Information, Communication, and Society*, vol. 12, n° 4, pp. 488-507.
- Rouet, J.-F. et J.-M. Passerault** (1999), « Analyzing Learner-Hypermedia-Interaction: An Overview of Online-Methods », *Instructional Science*, vol. 27, pp. 201-219.
- Rouet, J.-F.** (2003), « What was I Looking for? The Influence of Task Specificity and Prior Knowledge on Students: Search Strategies in Hypertext », *Interacting with Computers*, vol. 15, n° 3, pp. 409-428.
- Rouet, J.-F.** (2006), *The Skills of Document Use: From Text Comprehension to Web-based Learning*, Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
- Rouet, J.-F. et H. Potelle** (2005), « Navigation Principles in Multimedia Learning », in R.K. Mayer (éd.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge University Press, New York, pp. 297-312.
- Rouet, J.-F. et J.J. Levonen** (1996), « Studying and Learning with Nonlinear Documents: Empirical Studies and their Implications », in J.-F. Rouet, J.J. Levonen, A.P. Dillon et R.J. Spiro (éd.), *Hypertext and Cognition*, Erlbaum, Mahwah, New Jersey, pp. 9-24.
- St. Amant, R., T.E. Horton et F.E. Ritter** (2007), « Model-based Evaluation of Expert Cell Phone Menu Interaction », *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, vol. 14, n° 1, article 1 (mai 2007), 24 pages.
- Salmerón, L. et V. García** (à paraître), « Reading Skills and Children's Navigation in Hypertext », *Computers in Human Behavior*, vol. 27, n° 3, pp. 1143-1151.
- Salmerón, L., J.J. Cañas, W.J. Kintsch et I. Fajardo** (2005), « Reading Strategies and Hypertext Comprehension », *Discourse Processes*, vol. 40, pp. 171-191.
- Salmerón, L., W. Kintsch et J.J. Cañas** (2006), « Reading Strategies and Prior Knowledge in Learning with Hypertext », *Memory & Cognition*, vol. 34, pp. 1157-1171.
- Savayene, W.C., L. Leader, H.L. Schnackenberg, E.E. Jones, H. Dwyer et B. Jiang** (1996), « Learner Navigation and Incentive on Achievement and Attitudes in Hypermedia-based CAI », actes de la convention nationale de 1996 de l'Association for Educational Communications and Technology, Association for Educational Communications and Technology, Indianapolis, Indiana, pp. 655-665.
- Schulz-Zander, R., A. Büchter et R. Dalmer** (2002), « The Role of ICT as a Promoter of Students' Cooperation », *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 18, pp. 438-448.
- Senkbeil, M. et J. Wittwer** (2010), « When does the Computer Usage in Classroom Teaching Supports the Acquisition of Mathematical Knowledge? », *Unterrichtswissenschaft*, vol. 2, pp. 152-172.
- Shetzer, H. et M. Warschauer** (2000), « An Electronic Literacy Approach to Network-based Language Teaching », in M. Warschauer et R. Kem (éd.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge University Press, New York, pp. 171-185.
- Sullivan, J., T. Vander Leest et A. Gordon** (2009), *Work and Play in the Information Age: Technology Usage in Boys' and Girls' Clubs*, University of Washington, Seattle, Washington State.
- Warm, T.A.** (1985), « Weighted Maximum Likelihood Estimation of Ability Item Response Theory with Tests of Finite Length », *Technical Report CGI-TR-85-08*, U.S. Coast Guard Institute, Oklahoma City, Oklahoma.
- Warschauer, M.** (1999), *Electronic Literacies: Language, Culture and Power in Online Education*, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Wiley, J.** (2001), « Supporting Understanding through Task and Browser Design », actes de la 23<sup>e</sup> conférence annuelle de la Cognitive Science Society, Erlbaum, Mahwah, New Jersey, pp. 1136-1143.
- Wong, P.K.** (2002), « ICT Production and Diffusion in Asia Digital Dividends or Digital Divide? », *Information Economics and Policy*, vol. 14, n° 2, juin 2002, pp. 167-187.
- Wright, P.** (1993), « To Jump or Not to Jump: Strategy Selection while Reading Electronic Texts », in C. McKnight, A. Dillon et J. Richardson (éd.), *Hypertext: A Psychological Perspective*, Ellis Horwood, Chichester, pp. 137-152.



# Annexe A

## CADRE TECHNIQUE

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

- Annexe A1a :** Construction de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique et des indices dérivés des questionnaires Élèves, Établissements et TIC
- Annexe A1b :** Construction des indices de navigation
- 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 des épreuves de compréhension de l'écrit électronique
- Annexe A5 :** Développement des instruments d'évaluation PISA en compréhension de l'écrit sur papier et en compréhension de l'écrit électronique
- Annexe A6 :** Tableaux montrant la relation entre les activités informatiques et la performance en compréhension de l'écrit sur papier, en culture mathématique et en culture scientifique

## ANNEXE A1a

## CONSTRUCTION DE L'ÉCHELLE DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE ET DES INDICES DÉRIVÉS DES QUESTIONNAIRES ÉLÈVES, ÉTABLISSEMENTS ET TIC

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

Les épreuves de compréhension de l'écrit électronique du cycle PISA 2009 ont été conçues selon un processus identique à de nombreux égards à celui retenu pour les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier<sup>1</sup>. Ce processus a été coordonné par un consortium international d'institutions de recherche pédagogique pour le compte de l'OCDE, sous la direction d'un groupe d'experts de pays participants spécialisés en compréhension de l'écrit. Les centres de développement du consortium et des 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 participant à cette option internationale. Le groupe d'experts en compréhension de l'écrit a formulé des recommandations à propos de la sélection finale des tâches. Cette sélection a été faite compte tenu de la qualité technique des tâches, évaluée sur la base du comportement des items lors de l'essai de terrain, ainsi que de leur adéquation culturelle et de leur intérêt pour des jeunes de 15 ans, selon l'avis donné par les pays participants. Un autre critère essentiel a présidé à la sélection des tâches, en l'occurrence le respect des exigences du cadre d'évaluation décrit dans les *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I)*, afin de respecter l'équilibre entre les catégories de texte, d'aspect et de situation, et la diversité et l'ampleur des processus de navigation requis. 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 électronique de tous les élèves de 15 ans, des moins performants aux plus performants.

Vingt-neuf tâches de compréhension de l'écrit électronique ont été administrées lors du cycle PISA 2009, mais chaque élève de l'échantillon n'a répondu qu'à deux tiers environ d'entre elles, car des groupes différents d'items ont été constitués. Les items de compréhension de l'écrit électronique retenus en vue de la campagne de test définitive ont été répartis en trois « blocs » de 20 minutes de test. Les tâches ont été soumises aux élèves dans six tests, tous constitués de deux blocs d'items. Chaque bloc a été associé avec chacun des deux autres blocs dans deux tests, une fois en première position et une fois en deuxième position. Chaque élève s'est vu attribuer l'un des six tests, de 40 minutes chacun, de façon aléatoire.

Cette structure a permis de construire une échelle de compétence unique en compréhension de l'écrit électronique 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 niveau de performance. La technique de modélisation utilisée à cette intention est décrite dans le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

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

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 électronique, au même titre que les échantillons d'élèves qui se soumettent aux épreuves du cycle PISA 2009 sont représentatifs de tous les élèves de 15 ans dans les pays participants. Les estimations du niveau de compétence des élèves reflètent les types de tâches qu'ils sont théoriquement capables d'effectuer. En d'autres termes, les élèves sont susceptibles de répondre correctement (mais pas systématiquement) aux questions dont le degré de difficulté sur l'échelle de compétence est inférieur ou égal à leur niveau de compétence sur cette échelle. À l'inverse, ils ne sont pas susceptibles de répondre correctement aux questions dont le degré de difficulté sur l'échelle de compétence est supérieur à leur niveau de compétence sur cette échelle (même s'il leur arrive d'y répondre correctement).

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.

1. L'une des différences notables est que les épreuves de compréhension de l'écrit électronique ont uniquement fait l'objet d'une version source en anglais, contrairement aux épreuves de compréhension de l'écrit sur papier pour lesquelles il est d'usage de créer aussi une version source en français. La décision de ne créer qu'une seule version source des épreuves de compréhension de l'écrit électronique a été dictée par le manque de temps et de moyens. Lors du cycle PISA 2012, toutes les épreuves informatisées, y compris celles de compréhension de l'écrit électronique, feront l'objet d'une version source en français et en anglais.





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

Une méthodologie standard est utilisée pour construire les échelles de compétence PISA. C'est sur la base de leur score aux épreuves PISA que les élèves sont situés à un endroit précis de l'échelle de compétence, ce qui permet d'associer les scores aux niveaux de compétence. L'endroit de l'échelle où se situe le score des élèves correspond au niveau le plus élevé de compétence : les élèves sont théoriquement susceptibles de répondre correctement à la quasi-totalité d'un échantillon aléatoire de questions de ce niveau. Ainsi, dans l'hypothèse d'une épreuve constituée, par exemple, d'items disséminés uniformément au niveau 3, les élèves situés à ce niveau sont censés répondre correctement à 50 % au moins des items. Cette probabilité de répondre correctement est variable puisque la difficulté des items et les savoirs et savoir-faire varient à l'intérieur d'un niveau de compétence. Les élèves qui se situent à la limite inférieure d'un niveau de compétence sont théoriquement susceptibles de répondre correctement à 50 % à peine des items disséminés uniformément à ce niveau, alors que les élèves qui se situent à la limite supérieure de ce niveau sont théoriquement susceptibles de répondre correctement au moins 70 % de ces mêmes items. L'approche retenue pour définir les niveaux décrits de compréhension de l'écrit électronique est identique à celle appliquée aux épreuves sur papier en compréhension de l'écrit et dans les autres domaines d'évaluation. Toutefois, la moyenne et l'écart type de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique ont été définis selon une autre méthode.

Comme le cadre d'évaluation définit la compréhension de l'écrit dans un seul construct, qu'il s'agisse de l'écrit électronique ou de l'écrit sur papier, l'échelle de compréhension de l'écrit électronique est conçue de telle sorte qu'elle se prête à une comparaison avec l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et à une intégration dans une échelle composite de compréhension de l'écrit, dans l'hypothèse où les données le justifieraient (OCDE, 2009b, p. 77). Après la campagne de test définitive, la corrélation entre les instruments de compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier a été analysée et jugée suffisamment élevée (0.83) pour justifier la conception d'une échelle composite intégrant la compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier, ainsi que la présentation distincte des résultats de compréhension de l'écrit électronique.

Dans chaque pays, l'échantillon d'élèves soumis aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique a été prélevé dans l'échantillon d'élèves soumis aux épreuves PISA. Il a été décidé d'imputer les scores en compréhension de l'écrit électronique des élèves qui n'ont pas été soumis aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique. L'imputation a été réalisée conformément aux procédures normales d'imputation de l'enquête PISA.

[Partie 1/1]

### Performance en compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique

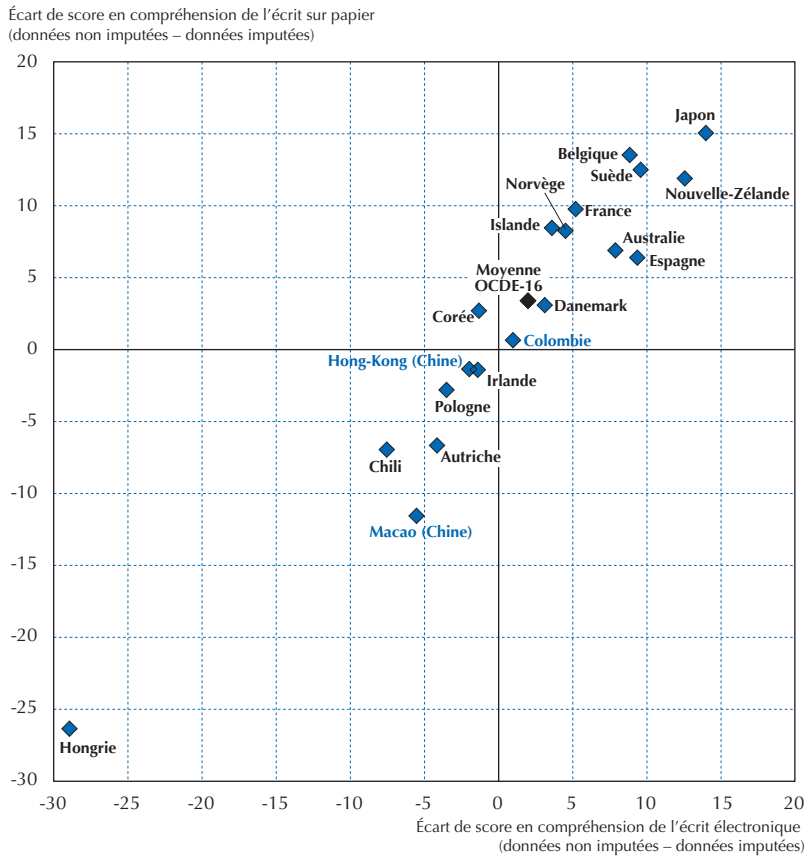
Tableau A1a.1 des élèves soumis aux épreuves électroniques et de tous les élèves

	Compréhension de l'écrit électronique					Compréhension de l'écrit sur papier				
	Élèves soumis aux épreuves électroniques (données non imputées)		Élèves non soumis aux épreuves électroniques (données imputées)		Différence (données non imputées - données imputées)	Élèves soumis aux épreuves électroniques (données non imputées)		Élèves non soumis aux épreuves électroniques (données imputées)		Différence (données non imputées - données imputées)
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	
<b>OCDE</b>										
Australie	543	(3.4)	535	(2.8)	7.9	520	(2.9)	513	(2.4)	6.9
Autriche	456	(4.4)	460	(5.1)	-4.2	466	(3.7)	473	(3.7)	-6.7
Belgique	513	(2.5)	504	(2.3)	8.8	515	(2.6)	501	(2.6)	13.5
Chili	429	(4.0)	437	(3.9)	-7.5	445	(3.7)	451	(3.4)	-6.9
Danemark	491	(4.3)	488	(2.6)	3.1	497	(3.9)	494	(2.1)	3.1
Espagne	498	(6.3)	493	(5.2)	5.2	502	(4.5)	493	(4.3)	9.8
France	452	(5.5)	481	(4.6)	-28.9	479	(4.6)	505	(3.3)	-26.3
Hongrie	514	(2.7)	511	(1.8)	3.6	507	(2.9)	498	(1.8)	8.5
Irlande	508	(3.5)	509	(3.1)	-1.4	495	(3.2)	496	(3.6)	-1.4
Islande	525	(4.0)	511	(3.4)	14.0	526	(4.7)	511	(8.6)	15.1
Japon	567	(3.5)	568	(3.2)	-1.3	541	(3.7)	538	(3.7)	2.7
Corée	545	(3.1)	533	(2.6)	12.6	528	(3.2)	516	(2.9)	11.9
Norvège	503	(3.0)	498	(3.1)	4.5	508	(3.0)	500	(3.0)	8.3
Nouvelle-Zélande	461	(3.3)	465	(3.3)	-3.5	499	(3.0)	502	(2.8)	-2.8
Pologne	481	(3.9)	472	(4.2)	9.4	484	(3.8)	478	(3.2)	6.4
Suède	516	(3.5)	506	(3.7)	9.6	505	(3.2)	492	(3.3)	12.5
<b>Moyenne de l'OCDE-16</b>	<b>500</b>	<b>(1.0)</b>	<b>498</b>	<b>(0.9)</b>	<b>2.0</b>	<b>501</b>	<b>(0.9)</b>	<b>498</b>	<b>(0.9)</b>	<b>3.4</b>
<b>Partenaires</b>										
Colombie	369	(4.9)	368	(3.4)	1.0	412	(4.6)	411	(3.8)	0.7
Hong-Kong (Chine)	513	(2.8)	515	(2.7)	-2.0	532	(2.5)	534	(2.4)	-1.3
Macao (Chine)	489	(1.4)	494	(1.1)	-5.5	480	(1.8)	492	(1.2)	-11.5



■ Figure A1a.1 ■

### Écart de score en compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique entre les élèves soumis aux épreuves électroniques et tous les élèves



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau A1a.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521866>

Des valeurs plausibles (VP) de la performance en compréhension de l'écrit électronique ont été calculées pour tous les élèves figurant dans la base de données PISA de la campagne de test définitive. Ces valeurs ont été estimées sur la base d'un modèle à quatre dimensions (compréhension de l'écrit électronique, compréhension de l'écrit sur papier, mathématiques et sciences) et des coefficients de régression ont été calculés pour les trois dimensions compte tenu des valeurs estimées lors de l'analyse de la seule dimension de la compréhension de l'écrit sur papier. La mise à l'échelle et l'échantillonnage relatifs à la compréhension de l'écrit électronique sont décrits de manière plus détaillée dans le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

La moyenne nationale des élèves, avec et sans imputation des données en compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier, a été analysée pour vérifier la validité des imputations. Le score moyen obtenu dans chaque pays par le groupe d'élèves soumis aux épreuves de compréhension électronique (dérivé du score non imputé de chacun de ces élèves) a été comparé au score moyen global de chaque pays (dérivé des scores imputés). Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau A1a.1. Les différences de performance en compréhension de l'écrit électronique entre les pays sont comparables aux différences de performance en compréhension de l'écrit sur papier, ce qui indique que le processus d'imputation est valide. Comme le montre le tableau A1a.1, la différence entre les scores imputés et les scores non imputés est comparable dans la plupart des pays. Ainsi, en Australie, la différence entre les scores imputés et les scores non imputés s'établit à 7.9 points en compréhension de l'écrit électronique et à 6.9 points en compréhension de l'écrit sur papier. Ces différences sont présentées dans le graphique à nuage de points proposé dans la figure A1a.1.

Il est intéressant de constater que la différence la plus sensible entre les scores imputés et les scores non imputés s'observe en Hongrie. Cette différence est du même ordre en compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit électronique sur papier, ce qui valide la procédure d'imputation en compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier, mais soulève une question : pourquoi



une telle différence dans les deux types d'épreuves dans ce pays ? L'analyse de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) des élèves fournit des éléments de réponse. Il y a lieu de rappeler que c'est en Hongrie que s'observe l'une des corrélations les plus fortes entre l'indice SESC et la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier (voir le chapitre 4) : 26 % de la variance de la performance des élèves s'y explique par l'indice SESC. La différence entre les scores moyens imputés et les scores moyens non imputés semble essentiellement s'expliquer par la différence d'indice SESC entre les élèves soumis aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique et les élèves dont les scores ont été imputés. L'indice SESC moyen des élèves soumis aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique (scores non imputés) s'établit à -0.33, alors que celui des élèves qui n'y ont pas été soumis (scores imputés) s'établit à -0.09. La comparaison des moyennes de l'indice SESC de tous les pays est présentée dans le tableau A1a.2.

[Partie 1/1]

**Milieu socio-économique (SESC) des élèves soumis aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique et de tous les élèves**

Tableau A1a.2

		Indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC)				Différence (données non imputées – données imputées)
		Élèves soumis aux épreuves électroniques (données non imputées)		Élèves non soumis aux épreuves électroniques (données imputées)		
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	
OCDE	Australie	0.37	(0.02)	0.33	(0.01)	0.05
	Autriche	0.04	(0.02)	0.07	(0.03)	-0.03
	Belgique	0.22	(0.02)	0.18	(0.02)	0.04
	Chili	-0.56	(0.05)	-0.56	(0.04)	0.00
	Danemark	0.29	(0.05)	0.29	(0.02)	0.00
	Espagne	-0.11	(0.03)	-0.14	(0.03)	0.03
	France	-0.33	(0.04)	-0.09	(0.03)	-0.24
	Hongrie	0.58	(0.03)	0.76	(0.02)	-0.18
	Irlande	0.02	(0.03)	0.06	(0.03)	-0.04
	Islande	-0.02	(0.02)	0.01	(0.03)	-0.02
	Japon	-0.17	(0.03)	-0.15	(0.03)	-0.02
	Corée	0.1	(0.02)	0.08	(0.02)	0.02
	Norvège	0.46	(0.02)	0.47	(0.02)	-0.02
	Nouvelle-Zélande	-0.3	(0.03)	-0.27	(0.03)	-0.03
	Pologne	-0.31	(0.05)	-0.34	(0.04)	0.03
Suède	0.35	(0.03)	0.31	(0.02)	0.04	
Moyenne de l'OCDE-16	0.04	(0.01)	0.06	(0.01)	-0.02	
Partenaires	Colombie	-1.27	(0.06)	-1.15	(0.05)	-0.12
	Hong-Kong (Chine)	-0.78	(0.05)	-0.80	(0.04)	0.02
	Macao (Chine)	-0.61	(0.02)	-0.77	(0.01)	0.15

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521866>

Les épreuves sur papier administrées dans les trois domaines d'évaluation (compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences) ont donné lieu à la conception d'échelles de compétence dont la moyenne s'établit à 500 points et l'écart type, à 100 points. En compréhension de l'écrit électronique, en revanche, la moyenne et l'écart type de l'échelle de compétence ont été fixés aux valeurs en compréhension de l'écrit sur papier calculées sur la base des 16 pays de l'OCDE qui ont administré les épreuves électroniques pour permettre la comparaison entre les deux échelles. La moyenne et l'écart type ont été calculés en fonction d'une pondération équivalente de chacun de ces 16 pays. La moyenne s'établit à 499 points et l'écart type, à 90 points. Les scores délimitant les niveaux de compétence sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique sont les mêmes que sur l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et leur appellation permet leur alignement sur ceux de compréhension de l'écrit sur papier en toute transparence. Les items relevant de chaque niveau de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique (parmi les niveaux associés à un nombre suffisant d'items pour justifier l'exercice) ont été analysés, et les caractéristiques des items relevant de chaque niveau ont été décrites d'une façon généralisée. Comme le nombre d'items de la batterie de test du cycle PISA 2009 est relativement limité, seuls quatre parmi les sept niveaux définis ont été décrits. Les quatre niveaux décrits, soit les niveaux 2, 3, 4 et 5 ou au-delà, ont été alignés sur les quatre niveaux médians de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier. La figure VI.2.8 décrit en détail la nature des compétences et connaissances requises en compréhension de l'écrit électronique à chaque niveau de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique. « Sous le niveau 2 » constitue un espace à part de l'échelle de compétence, car le nombre d'items qui y est associé est insuffisant pour étayer une description. Il est prévu d'associer davantage d'items à cette zone de l'échelle lors des prochains cycles PISA afin de décrire les savoirs et savoir-faire des élèves qui se situent au bas de l'échelle. De même, des items pourraient être ajoutés au sommet de l'échelle de compétence pour permettre la description d'un niveau 6.

Il a été décidé de ne pas tenter l'élaboration de sous-échelles de compréhension de l'écrit électronique en raison du nombre relativement réduit d'items dans ce domaine d'évaluation lors du cycle PISA 2009.

## Construction de l'échelle composite de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique, et définition des niveaux de compétence

Le niveau de compétence en compréhension de l'écrit électronique est rapporté sur deux échelles : la première est l'échelle de compréhension de l'écrit électronique et la seconde, l'échelle composite de compréhension de l'écrit, qui intègre également la compréhension de l'écrit sur papier.

Comme nous l'avons vu ci-dessus, l'échelle composite de compréhension de l'écrit a été construite sur la base des données recueillies lors de la campagne définitive. L'échelle repose sur une pondération équivalente des résultats des deux évaluations – moyenne arithmétique –, en adéquation avec la proposition formulée dans le cadre d'évaluation, à savoir que les deux formes de compréhension de l'écrit revêtent autant d'importance l'une que l'autre. En termes de mesure, la précision et la fiabilité des estimations de la performance des élèves aux deux épreuves sont comparables : la moyenne s'établit à 33 points obtenus par élève en compréhension de l'écrit sur papier et à 25 points obtenus par élève en compréhension de l'écrit électronique selon les données recueillies. Par ailleurs, la répartition des items de compréhension de l'écrit électronique sur une seule échelle de compétence est similaire à la répartition des items de compréhension de l'écrit sur papier. Le calibrage commun des deux batteries de test révèle que l'estimation du degré de difficulté de chacun des items est très proche de celle obtenue lorsque les items sont rapportés sur leur échelle spécifique. Ce constat étaye la validité de l'intégration des résultats des épreuves de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique en une seule échelle composite de compétence. Le fait que les items de compréhension de l'écrit électronique aient été conçus sur la base d'un cadre d'évaluation similaire à celui de la compréhension de l'écrit sur papier garantit l'alignement du construct et du contenu des épreuves électroniques et sur papier. Lors de la description des niveaux de compétence de l'échelle composite, des séries d'items associés aux deux échelles ont une nouvelle fois été analysées et leurs grandes caractéristiques communes ont été identifiées comme étant des caractéristiques des niveaux de l'échelle composite. La description des niveaux inclut quelques éléments à propos de la navigation. L'échelle composite de compétence donne un aperçu global de la compréhension de l'écrit en adéquation avec chaque échelle de compétence, tant sur le plan qualitatif que sur le plan quantitatif.

### Description des indices

Cette section décrit les indices dérivés des questionnaires Élèves, Établissements et Technologies de l'information et de la communication (TIC) administrés lors du cycle PISA 2009. Les indices dérivés du questionnaire TIC ne sont disponibles que dans les 45 pays et économies qui ont choisi d'administrer ce questionnaire facultatif.

Plusieurs indicateurs PISA sont basés sur des indices qui résument les réponses des élèves ou 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, exactement de la même façon à chaque évaluation.

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 TIC. 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 aient 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, Établissements et TIC. Ainsi, 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 ou 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 « IC », du questionnaire TIC. 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](http://www.pisa.oecd.org)).

## Indices simples de niveau Élève

### **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 de 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 retenu 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) ; et (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 A1a.3.

### **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). Les 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.

[Partie 1/1]

Tableau A1a.3 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)
<b>OCDE</b>							
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
<b>Partenaires</b>							
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



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).

### **Utilisation de l'informatique**

Il a été demandé aux élèves s'ils avaient déjà utilisé un ordinateur (IC03Q01). La même question leur avait été posée lors du cycle PISA 2003 (IC02Q01). Les réponses des élèves sont comparées entre le cycle PISA 2003 et le cycle PISA 2009 dans le chapitre 5.

### **Nombre d'ordinateurs à domicile**

Les réponses des élèves à la question de savoir combien d'ordinateurs il y a chez eux (ST21Q03) a été codée sous une variable dichotomique : 0 pour les élèves qui ont répondu « Aucun » ; et 1 pour les élèves qui ont répondu « Un », « Deux » ou « Trois ou plus ».

La même question leur avait été posée lors du cycle PISA 2000 (ST22Q04). Leurs réponses avaient été codées sous la même variable dichotomique. Leurs réponses sont comparées entre le cycle PISA 2000 et le cycle PISA 2009 dans le chapitre 5.

### **Connexion à Internet à domicile**

Il a été demandé aux élèves s'ils disposaient d'une connexion Internet à domicile (ST20Q06). Comme la même question leur avait été posée lors du cycle PISA 2000 (ST21Q04), leurs réponses sont comparées entre le cycle PISA 2000 et le cycle PISA 2009 dans le chapitre 5.

## **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 qu'il y a chez eux (ST21).

### **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 fiabilité 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 un 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 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.

Une analyse plus approfondie des activités de lecture en ligne révèle clairement l'existence de deux types d'activités de lecture en ligne : la recherche d'informations et les activités sociales. Les deux nouveaux indices, l'indice de recherche d'informations en ligne et l'indice d'activités sociales en ligne, élaborés dans le cadre du volume VI, sont des composantes principales, contrairement aux autres indices PISA, dont la conception se base sur un modèle de réponse à l'item. Les sept items de la question 26 (ST26) du questionnaire Élèves ont été soumis à une analyse en composantes principales et les deux premières composantes principales ont fait l'objet d'une rotation Varimax. Comme l'item ST26Q06 « Participer à des débats et des forums en ligne » présentait des coefficients de corrélation plus faibles avec les deux composantes soumises à la rotation, il a été exclu et une nouvelle analyse a été effectuée.

L'analyse factorielle finale a uniquement été réalisée à l'échelle des pays de l'OCDE, avec une contribution équivalente de chaque pays. Une rotation Varimax a également été effectuée. La corrélation entre les items et les composantes soumises à la rotation est présentée dans le tableau A1a.4.

[Partie 1/1]

Tableau A1a.4 Modèle de rotation des composantes

Question dans le questionnaire « Élèves »	Description	Composante 1	Composante 2
ST26Q01	En ligne – Lire du courrier électronique	0.16762	0.77252
ST26Q02	En ligne – Chatter en ligne	0.13677	0.80565
ST26Q03	En ligne – Lire les actualités en ligne	0.58826	0.39559
ST26Q04	En ligne – Utiliser un dictionnaire	0.78550	0.16918
ST26Q05	En ligne – Thème particulier	0.83625	0.09389
ST26Q07	En ligne – Renseignements pratiques	0.73889	0.14218

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521866>

Comme le montre le tableau A1a.4, la première composante soumise à la rotation est en forte corrélation avec les items ST26Q03, ST26Q04, ST26Q05 et ST26Q07, en rapport avec la recherche d'informations en ligne, alors que la seconde composante est principalement en forte corrélation avec les items ST26Q01 et ST26Q02 (lire du courrier électronique et chatter) qui relèvent de la lecture électronique à des fins sociales.

### 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  $8/12 = 0.67$ . 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 réécrits 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.

### **Ressources TIC à domicile**

L'indice des ressources TIC à domicile (ICTRES) est dérivé des réponses des élèves à la question de savoir s'ils disposent chez eux de logiciels éducatifs (ST20Q05) et/ou d'une connexion à Internet (ST20Q06), et combien d'ordinateurs il y a chez eux (ST21Q03). Les ressources TIC sont plus nombreuses à domicile si la valeur de l'indice est plus élevée.

### **Accès aux ressources TIC à domicile**

L'indice d'accès aux ressources TIC à domicile (ICTHOME) est dérivé des réponses des élèves à la question de savoir s'ils ont la possibilité d'utiliser les équipements suivants à domicile (IC01) : *i*) un ordinateur de bureau ; *ii*) un ordinateur portable ou un agenda électronique ; *iii*) une connexion à Internet ; *iv*) une console de jeux vidéo ; *v*) un téléphone portable ; *vi*) un lecteur MP3 ou MP4, un iPod ou un appareil équivalent ; *vii*) une imprimante ; et *viii*) une clé USB. 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 plus grand accès aux ressources TIC à domicile.

### **Accès aux ressources TIC à l'école**

L'indice d'accès aux ressources TIC à l'école (ICTSCH) est dérivé des réponses des élèves à la question de savoir s'ils ont la possibilité d'utiliser les équipements suivants à l'école (IC02) : *i*) un ordinateur de bureau ; *ii*) un ordinateur portable ou un agenda électronique ; *iii*) une connexion à Internet ; *iv*) une imprimante ; et *v*) une clé USB. Administrée pour la première fois lors du cycle PISA 2009, cette question permet de recueillir des informations sur les équipements TIC que les élèves ont la possibilité d'utiliser à l'école. 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 plus grand accès aux ressources TIC à l'école.

### **Utilisation de l'informatique à domicile par plaisir**

L'indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir (ENTUSE) est dérivé des réponses des élèves à la question de savoir à quelle fréquence ils utilisent un ordinateur à domicile pour les activités suivantes (IC04) : *i*) jouer à des jeux à un seul joueur ; *ii*) jouer à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau) ; *iii*) utiliser le courrier électronique (e-mail) ; *iv*) chatter en ligne ; *v*) surfer sur Internet pour [s'] amuser ; *vi*) télécharger de la musique, des films, des jeux ou des logiciels à partir d'Internet ; *vii*) publier et mettre à jour un site web ou un blog personnel ; et *viii*) participer à des forums en ligne ou à des communautés ou des espaces virtuels. Des valeurs plus élevées de cet indice dénotent une plus grande fréquence de l'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir.

### **Utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire**

L'indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire (HOMSCH) est dérivé des réponses des élèves à la question de savoir à quelle fréquence ils utilisent un ordinateur à domicile pour les activités suivantes (IC05) : *i*) surfer sur Internet pour le travail scolaire ; *ii*) échanger des e-mails avec d'autres élèves à propos des devoirs ; *iii*) communiquer par e-mail avec les professeurs et rendre [leurs] devoirs ou autres travaux ; *iv*) télécharger, consulter des documents sur le site web de [leur] école [...] ou bien y déposer des fichiers ; et *v*) consulter le site web de [leur] école pour connaître les dernières informations. Des valeurs plus élevées de cet indice dénotent une plus grande fréquence de l'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire.

## Utilisation de l'informatique à l'école

L'indice d'utilisation de l'informatique à l'école (USESCH) est dérivé des réponses des élèves à la question de savoir à quelle fréquence ils utilisent un ordinateur à l'école pour les activités suivantes (IC06) : *i*) chatter en ligne à l'école ; *ii*) utiliser le courrier électronique (e-mail) à l'école ; *iii*) surfer sur Internet pour un travail scolaire ; *iv*) télécharger, consulter des documents sur le site web de [leur] école [...] ou y déposer des fichiers ; *v*) déposer [des] travaux sur le site web de [leur] école ; *vi*) utiliser des logiciels de simulation à l'école ; *vii*) faire des exercices (par exemple, pour le cours de langue étrangère ou celui de mathématiques) ; *viii*) faire [leurs] devoirs sur un ordinateur de l'école ; et *ix*) utiliser les ordinateurs de l'école pour un travail de groupe ou pour communiquer avec d'autres élèves. Des valeurs plus élevées de cet indice dénotent une plus grande fréquence de l'utilisation de l'informatique à l'école.

## Confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau

L'indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau (HIGHCONF) est dérivé des réponses des élèves à la question de savoir s'ils sont capables d'effectuer les tâches suivantes (IC08) : *i*) retoucher des photos numériques ou d'autres images ; *ii*) créer une base de données ; *iii*) utiliser un tableur pour tracer un graphique ; *iv*) créer une présentation ; et *v*) créer une présentation multimédia (avec du son, des images, des vidéos). Tous les items ont été inversés lors de la mise à l'échelle de sorte que les valeurs plus élevées de cet indice dénotent une plus grande confiance en soi.

Certains de ces items sont formulés de la même façon lors du cycle PISA 2009 que lors du cycle PISA 2003 : utiliser un tableur pour tracer un graphique ; créer une présentation ; et créer une présentation multimédia (avec du son, des images, des vidéos). Ces items ont été recodés comme suit : 1 si les élèves ont répondu « Je peux très bien le faire tout(e) seul(e) » et 0 s'ils ont choisi une autre option de réponse. Le pourcentage d'élèves qui ont répondu « Je peux très bien le faire tout(e) seul(e) » est comparé entre le cycle PISA 2003 et le cycle PISA 2009 dans le chapitre 5.

## Attitude à l'égard de l'informatique

L'indice d'attitude à l'égard de l'informatique (ATTCOMP) est dérivé du degré d'assentiment des élèves avec les affirmations suivantes (ICQ10) : *i*) « C'est très important pour moi de travailler sur ordinateur » ; *ii*) « Jouer ou travailler sur ordinateur, je trouve ça vraiment amusant » ; *iii*) « J'utilise l'ordinateur parce que ça m'intéresse beaucoup » ; et *iv*) « Je ne vois pas le temps passer quand je travaille sur ordinateur ». Des valeurs plus élevées de cet indice dénotent une attitude plus positive à l'égard de l'informatique.

## Indices simples de niveau Établissement

### 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).

Comme la question à propos de l'effectif d'élèves de l'année modale des jeunes de 15 ans n'a pas été administrée lors du cycle PISA 2000, un autre indicateur a été calculé pour analyser l'évolution du taux d'informatisation entre le cycle PISA 2000 et le cycle PISA 2009. Lors du cycle PISA 2009, le taux d'informatisation a été 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 la taille de l'établissement (SC10Q01 et SC06Q02). Lors du cycle PISA 2000, le taux d'informatisation a été calculé comme suit : le nombre d'ordinateurs à la disposition des élèves de 15 ans (SC13Q02) a été divisé par la taille de l'établissement (SC02Q01 et SC02Q02). Un biais n'est donc pas à exclure lors de la comparaison entre les deux cycles : le groupe d'élèves utilisé comme numérateur lors du cycle PISA 2009 peut être plus réduit que le groupe considéré lors du cycle PISA 2000, alors que la taille de l'établissement utilisée comme dénominateur a été définie de la même façon lors des deux cycles.

## Indices mis à l'échelle de niveau Établissement

### 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 des valeurs plus élevées de l'indice traduisent une meilleure qualité des ressources éducatives.

L'item *v*) concernant la pénurie ou l'inadéquation de logiciels pour le travail en classe a également été administré lors du cycle PISA 2000 (SC11Q05). Cet item a été codé comme suit : 0 pour les réponses dénotant un impact nul à très faible et 1 pour les réponses dénotant un impact modéré à important. La comparaison des pourcentages entre le cycle PISA 2000 et le cycle 2009 est présentée dans le chapitre 5.



## ANNEXE A1b

### CONSTRUCTION DES INDICES DE NAVIGATION

#### Construction des indices de navigation

Les items de compréhension de l'écrit électronique administrés lors du cycle PISA 2009 ont délibérément été conçus pour que le crédit complet implique de la navigation. Comme l'explique le chapitre 3, les élèves ont dû parcourir un certain nombre de pages pour accéder aux informations requises ou intégrer des informations fournies dans au moins deux pages pour répondre correctement aux items. Ces indices de navigation sont regroupés dans une base de données distincte qui peut être consultée sur le site de l'enquête PISA ([www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)).

Le chapitre 3 étudie l'association entre les scores en compréhension de l'écrit électronique et les trois indices de navigation suivants : le *nombre de consultations de pages* (PAGES), le *nombre de consultations de pages pertinentes* (REL\_PAGES) et le *nombre de pages pertinentes consultées* (UNI\_REL\_PAGES). Ces indices ont été élaborés sur la base du fichier journal généré lorsque les élèves ont répondu aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique. Ces fichiers contiennent les informations suivantes : les pages consultées et l'ordre dans lequel elles l'ont été, les instruments utilisés pour les consulter (les menus ou les liens intégrés dans le texte) et le temps que les élèves ont passé à consulter chaque page. Le *nombre de consultations de pages* correspond au nombre de reprises auxquelles les élèves ont consulté n'importe quelle page pendant les épreuves, que ces pages soient ou non pertinentes pour l'item, ou qu'elles soient consultées pour la première fois ou non. Si un élève consulte la même page à plusieurs reprises, cela correspond à autant de consultations. Le *nombre de consultations de pages pertinentes* correspond au nombre de reprises auxquelles les élèves ont consulté les pages pertinentes pour l'item lors des épreuves de compréhension de l'écrit électronique. Les pages dites pertinentes sont celles qui contiennent des informations indispensables pour répondre à l'item, qui sont utiles pour répondre à l'item ou, tout au moins, qui peuvent être jugées utiles pour répondre à l'item ou qui montrent le parcours à suivre de la page d'accueil d'un item à la page contenant les informations pertinentes. Si un élève consulte une page pertinente à plusieurs reprises, cela correspond à autant de consultations. Le *nombre de pages pertinentes consultées* correspond au *nombre de pages pertinentes* que les élèves ont consultées durant l'ensemble des épreuves de compréhension de l'écrit. Si un élève a consulté plusieurs fois la même page pertinente, cela correspond à une seule page.

Lors de l'analyse de la navigation des élèves pendant les épreuves de compréhension de l'écrit électronique lors du cycle PISA 2009, il est important de tenir compte de la rotation des carnets de test PISA. Les élèves n'ont pas tous répondu à la même série d'unités et d'items. Les épreuves de compréhension de l'écrit électronique sont constituées de neuf unités réparties en trois « blocs ». Les élèves ont été soumis à deux des trois blocs, tantôt dans un ordre, tantôt dans l'autre. Les six épreuves de compréhension de l'écrit se distinguent donc non seulement par les blocs dont elles sont constituées, mais également par l'ordre dans lequel ils sont présentés.

Les indices de navigation sont centrés sur leur moyenne calculée à l'échelle des épreuves administrées pour prendre en compte les effets potentiels de la composition des épreuves et de l'ordre des blocs d'items. En d'autres termes, la valeur moyenne de l'indice est calculée dans l'hypothèse d'une pondération équivalente des pays de l'OCDE par épreuve, puis cette valeur moyenne est déduite des valeurs calculées à l'échelle de chaque élève. Les indices de navigation sont ensuite centrés sur leur valeur moyenne dans chaque pays. Le fait de centrer les indices par test et par pays a permis l'élaboration des trois indices suivants : l'*indice centré du nombre de consultations de pages* (PAGES\_SO\_C), l'*indice centré du nombre de consultations de pages pertinentes* (REL\_PAGES\_SO\_C) et l'*indice centré du nombre de pages pertinentes consultées*. Ces indices sont utilisés dans toutes les analyses relatives à la navigation présentées dans le volume VI, si ce n'est dans les trois colonnes principales du tableau VI.3.1, où ce sont les indices non centrés qui sont utilisés. Toutefois, sauf mention contraire, les indices mentionnés se rapportent aux indices centrés.

Cette conversion, qui neutralise les effets que peuvent avoir les épreuves administrées sur les moyennes d'indice, ne change rien à la dimension initiale du *nombre de pages consultées* ou du *nombre de consultations de pages*. En d'autres termes, les coefficients de régression peuvent toujours être interprétés comme des écarts de score en compréhension de l'écrit en fonction du *nombre de consultations de pages*, du *nombre de consultations de pages pertinentes* et du *nombre de pages pertinentes consultées*.

#### Analyse plus approfondie des indices de navigation normalisés

Les différences dans les épreuves administrées peuvent influencer non seulement la moyenne, mais également l'écart type des indices de navigation. C'est pourquoi une analyse plus approfondie a été menée sur la base des indices normalisés par épreuve (dans chaque épreuve, la moyenne de l'indice est fixée à 0, et l'écart type, à 1) et centrés sur la moyenne de chaque pays : le *nombre normalisé de consultations de pages* (PAGES\_SOS\_C), le *nombre normalisé de consultations de pages pertinentes* (REL\_PAGES\_SOS\_C) et le *nombre normalisé de pages pertinentes consultées* (UNI\_REL\_PAGES\_SOS\_C).

Comme le montrent les tableaux A1b.1 à A1b.8, les principaux résultats du chapitre 3 restent cohérents même si les indices normalisés de navigation sont utilisés au lieu des indices centrés. Les quelques différences minimales qui s'observent sont les suivantes :

- L'association entre les indices de navigation et la performance en compréhension de l'écrit électronique est légèrement plus forte si les indices normalisés de navigation sont utilisés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la corrélation entre le *nombre normalisé de consultations de pages* et la performance en compréhension de l'écrit électronique s'établit à 0.43, contre 0.42 si l'indice utilisé est l'indice centré (voir les tableaux VI.3.2 et A1b.1). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la corrélation entre le *nombre normalisé de consultations de pages* et la performance en compréhension de l'écrit sur papier s'établit à 0.34, contre 0.33 si l'indice utilisé est l'indice centré (voir les tableaux VI.3.3 et A1b.2).
- La variance expliquée par le *nombre normalisé de pages pertinentes consultées* après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier s'établit à 0.24, contre 0.23 si l'indice utilisé est l'indice centré (voir les tableaux VI.3.4 et A1b.3).
- Dans les analyses de régression, la signification des coefficients de régression n'est pas la même selon que ce sont les indices normalisés ou centrés qui sont utilisés (voir les tableaux VI.3.4, VI.3.5, VI.3.6, A1b.3, A1b.4 et A1b.5). Les coefficients de régression obtenus sur la base des indices normalisés de navigation indiquent les écarts de score théoriques associés à la variation d'un écart type des indices de navigation considérés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le score en compréhension de l'écrit électronique augmente, par exemple, de 66 points sous l'effet de la progression d'un écart type de l'indice normalisé du *nombre de pages pertinentes consultées* (voir le tableau A1b.3), de 40 points sous l'effet de la progression d'un écart type de l'indice normalisé du *nombre de consultations de pages pertinentes* (voir le tableau A1b.4) et de 24 points sous l'effet de la progression d'un écart type de l'indice normalisé du *nombre de consultations de pages* (voir le tableau A1b.5). Ces écarts de score en compréhension de l'écrit électronique associés à la variation d'un écart type de chaque indice de navigation sont calculés après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier.


En l'absence de différence majeure entre les résultats obtenus sur la base des indices de navigation centrés ou normalisés, les indices centrés sont utilisés dans le chapitre 3 pour faciliter l'interprétation des données.

## [Partie 1/1]

**Tableau A1b.1** **Corrélations des indices de navigation (normalisés par test) avec les scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables), par pays**

		Corrélations entre les scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et les indices suivants de navigation :					
		Nombre de pages pertinentes consultées		Nombre de consultations de pages pertinentes		Nombre de consultations de pages	
		Corrélation	Er. T.	Corrélation	Er. T.	Corrélation	Er. T.
OCDE	Australie	0.80	(0.01)	0.61	(0.02)	0.39	(0.02)
	Autriche	0.85	(0.01)	0.73	(0.01)	0.57	(0.02)
	Belgique	0.83	(0.01)	0.63	(0.01)	0.40	(0.02)
	Chili	0.82	(0.01)	0.64	(0.02)	0.48	(0.03)
	Danemark	0.82	(0.02)	0.64	(0.03)	0.44	(0.04)
	France	0.85	(0.02)	0.63	(0.04)	0.43	(0.04)
	Hongrie	0.86	(0.01)	0.76	(0.02)	0.61	(0.03)
	Islande	0.80	(0.01)	0.59	(0.03)	0.37	(0.03)
	Irlande	0.83	(0.01)	0.64	(0.02)	0.43	(0.03)
	Japon	0.74	(0.02)	0.52	(0.03)	0.36	(0.04)
	Corée	0.68	(0.03)	0.38	(0.04)	0.19	(0.04)
	Nouvelle-Zélande	0.80	(0.01)	0.56	(0.02)	0.30	(0.03)
	Norvège	0.82	(0.01)	0.66	(0.02)	0.50	(0.02)
	Pologne	0.86	(0.01)	0.71	(0.01)	0.56	(0.02)
	Espagne	0.84	(0.01)	0.66	(0.03)	0.48	(0.03)
	Suède	0.80	(0.01)	0.61	(0.02)	0.42	(0.03)
	<b>Moyenne de l'OCDE-16</b>	<b>0.81</b>	<b>(0.00)</b>	<b>0.62</b>	<b>(0.01)</b>	<b>0.43</b>	<b>(0.01)</b>
Partenaires	Colombie	0.76	(0.01)	0.57	(0.03)	0.48	(0.03)
	Hong-Kong (Chine)	0.77	(0.01)	0.55	(0.03)	0.36	(0.03)
	Macao (Chine)	0.71	(0.01)	0.42	(0.02)	0.16	(0.03)

Remarque : le nombre de consultations de pages est normalisé par test et rapporté à la moyenne nationale dans chaque pays.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521885>





[Partie 1/1]

**Corrélations des indices de navigation avec les scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables), par pays**

Tableau A1b.2

		Corrélations entre les scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et les indices suivants de navigation :					
		Nombre de pages pertinentes consultées		Nombre de consultations de pages pertinentes		Nombre de consultations de pages	
		Corrélation	Er. T.	Corrélation	Er. T.	Corrélation	Er. T.
OCDE	Australie	0.64	(0.01)	0.48	(0.02)	0.31	(0.02)
	Autriche	0.67	(0.01)	0.58	(0.02)	0.44	(0.02)
	Belgique	0.69	(0.01)	0.55	(0.01)	0.36	(0.02)
	Chili	0.65	(0.02)	0.53	(0.02)	0.42	(0.03)
	Danemark	0.61	(0.03)	0.48	(0.03)	0.32	(0.04)
	France	0.58	(0.06)	0.46	(0.04)	0.32	(0.04)
	Hongrie	0.72	(0.02)	0.64	(0.03)	0.53	(0.03)
	Islande	0.62	(0.03)	0.47	(0.03)	0.31	(0.03)
	Irlande	0.61	(0.02)	0.47	(0.02)	0.30	(0.03)
	Japon	0.48	(0.03)	0.34	(0.03)	0.23	(0.03)
	Corée	0.54	(0.04)	0.34	(0.04)	0.18	(0.04)
	Nouvelle-Zélande	0.63	(0.02)	0.42	(0.03)	0.20	(0.03)
	Norvège	0.58	(0.02)	0.47	(0.02)	0.36	(0.02)
	Pologne	0.67	(0.02)	0.55	(0.02)	0.43	(0.02)
	Espagne	0.64	(0.02)	0.49	(0.03)	0.35	(0.03)
	Suède	0.64	(0.02)	0.49	(0.02)	0.33	(0.02)
Moyenne de l'OCDE-16	0.62	(0.01)	0.48	(0.01)	0.34	(0.01)	
Partenaires	Colombie	0.58	(0.03)	0.48	(0.03)	0.43	(0.03)
	Hong-Kong (Chine)	0.48	(0.02)	0.33	(0.04)	0.21	(0.03)
	Macao (Chine)	0.43	(0.02)	0.24	(0.02)	0.07	(0.02)

Remarque : le nombre de consultations de pages est normalisé par test et rapporté à la moyenne nationale dans chaque pays.  
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521885>

[Partie 1/1]

**Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de pages pertinentes consultées (normalisé par test)**

Tableau A1b.3

	Intercept		Nombre de pages pertinentes consultées				Score en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables)				Indice d'ajustement du modèle		
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	ΔR <sup>2</sup>	Ampleur de l'effet β	Écart de score	Er. T.	ΔR <sup>2</sup>	Ampleur de l'effet β	R <sup>2</sup>	Er. T.	
OCDE	Australie	335	(7.00)	69.08	(1.79)	0.20	0.72	0.35	(0.01)	0.08	0.29	0.72	(0.01)
	Autriche	343	(11.37)	66.38	(2.21)	0.24	1.03	0.29	(0.02)	0.04	0.17	0.77	(0.01)
	Belgique	326	(7.27)	62.72	(1.79)	0.17	0.68	0.35	(0.01)	0.07	0.28	0.75	(0.01)
	Chili	342	(11.78)	60.57	(2.03)	0.24	0.86	0.31	(0.02)	0.04	0.14	0.72	(0.01)
	Danemark	323	(15.80)	66.29	(3.46)	0.24	0.89	0.33	(0.03)	0.06	0.22	0.73	(0.02)
	France	374	(15.56)	71.32	(5.41)	0.32	1.40	0.25	(0.03)	0.05	0.22	0.77	(0.03)
	Hongrie	333	(10.63)	65.37	(1.97)	0.21	0.98	0.32	(0.02)	0.04	0.19	0.79	(0.01)
	Islande	370	(11.75)	71.21	(2.95)	0.25	0.80	0.27	(0.02)	0.05	0.16	0.69	(0.02)
	Irlande	370	(10.72)	68.93	(2.23)	0.27	1.01	0.26	(0.02)	0.05	0.19	0.73	(0.01)
	Japon	384	(7.94)	62.56	(2.54)	0.28	0.72	0.23	(0.02)	0.06	0.15	0.61	(0.03)
	Corée	344	(10.27)	56.13	(2.59)	0.16	0.37	0.34	(0.02)	0.11	0.26	0.57	(0.03)
	Nouvelle-Zélande	316	(9.17)	67.93	(2.21)	0.18	0.67	0.39	(0.02)	0.09	0.33	0.73	(0.01)
	Norvège	363	(8.41)	67.39	(1.67)	0.28	1.01	0.27	(0.02)	0.05	0.18	0.72	(0.01)
	Pologne	358	(9.44)	65.36	(1.50)	0.26	1.13	0.26	(0.02)	0.03	0.13	0.77	(0.01)
	Espagne	368	(13.51)	70.49	(3.25)	0.28	1.08	0.26	(0.03)	0.03	0.12	0.74	(0.01)
	Suède	345	(10.11)	63.24	(2.53)	0.20	0.68	0.32	(0.02)	0.07	0.24	0.71	(0.01)
Moyenne de l'OCDE-16	350	(2.74)	65.94	(0.67)	0.24	0.88	0.30	(0.01)	0.06	0.20	0.72	(0.00)	
Partenaires	Colombie	337	(12.77)	53.96	(2.11)	0.24	0.65	0.27	(0.03)	0.05	0.14	0.63	(0.02)
	Hong-Kong (Chine)	342	(9.71)	62.41	(1.61)	0.29	0.87	0.30	(0.02)	0.08	0.24	0.67	(0.02)
	Macao (Chine)	333	(5.99)	52.75	(1.31)	0.25	0.66	0.32	(0.01)	0.11	0.29	0.62	(0.01)

Remarques : le nombre de consultations de pages est normalisé par test et rapporté à la moyenne nationale dans chaque pays. Les valeurs de R<sup>2</sup> et les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521885>




[Partie 1/1]

**Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de consultations de pages pertinentes (normalisé par test)**

Tableau A1b.4

	Intercept		Nombre de consultations de pages pertinentes				Compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables)				Indice d'ajustement du modèle	
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	ΔR <sup>2</sup>	Ampleur de l'effet f <sup>2</sup>	Écart de score	Er. T.	ΔR <sup>2</sup>	Ampleur de l'effet f <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	Er. T.
OCDE	Australie	246 (7.42)	<b>40.45</b> (2.40)	0.09	0.23	<b>0.55</b> (0.01)	0.24	0.62	<b>0.61</b> (0.01)			
	Autriche	258 (11.78)	<b>50.50</b> (2.54)	0.15	0.46	<b>0.46</b> (0.02)	0.14	0.43	<b>0.68</b> (0.01)			
	Belgique	222 (7.98)	<b>34.80</b> (2.18)	0.06	0.17	<b>0.56</b> (0.02)	0.25	0.70	<b>0.64</b> (0.01)			
	Chili	200 (14.21)	<b>35.88</b> (2.61)	0.11	0.26	<b>0.55</b> (0.03)	0.17	0.41	<b>0.58</b> (0.02)			
	Danemark	234 (14.32)	<b>44.17</b> (3.55)	0.12	0.30	<b>0.52</b> (0.03)	0.20	0.51	<b>0.61</b> (0.02)			
	France	276 (9.87)	<b>45.64</b> (2.79)	0.13	0.31	<b>0.45</b> (0.02)	0.18	0.43	<b>0.58</b> (0.06)			
	Hongrie	233 (11.68)	<b>49.52</b> (2.40)	0.13	0.44	<b>0.51</b> (0.02)	0.13	0.44	<b>0.71</b> (0.02)			
	Islande	263 (17.30)	<b>37.77</b> (4.30)	0.10	0.22	<b>0.49</b> (0.03)	0.19	0.41	<b>0.54</b> (0.02)			
	Irlande	279 (14.80)	<b>44.48</b> (2.80)	0.13	0.32	<b>0.46</b> (0.03)	0.19	0.47	<b>0.60</b> (0.02)			
	Japon	311 (10.67)	<b>31.33</b> (2.10)	0.12	0.22	<b>0.37</b> (0.02)	0.18	0.32	<b>0.44</b> (0.03)			
	Corée	274 (12.76)	<b>15.37</b> (1.91)	0.03	0.05	<b>0.51</b> (0.02)	0.30	0.54	<b>0.44</b> (0.03)			
	Nouvelle-Zélande	216 (9.61)	<b>38.97</b> (2.79)	0.08	0.21	<b>0.60</b> (0.02)	0.31	0.83	<b>0.63</b> (0.02)			
	Norvège	291 (10.47)	<b>47.88</b> (2.50)	0.16	0.40	<b>0.42</b> (0.02)	0.16	0.40	<b>0.60</b> (0.01)			
	Pologne	238 (10.72)	<b>44.49</b> (2.18)	0.14	0.40	<b>0.48</b> (0.02)	0.15	0.43	<b>0.65</b> (0.02)			
	Espagne	240 (16.28)	<b>44.68</b> (4.77)	0.14	0.35	<b>0.51</b> (0.03)	0.17	0.43	<b>0.60</b> (0.02)			
	Suède	254 (9.49)	<b>37.43</b> (2.70)	0.09	0.23	<b>0.51</b> (0.02)	0.23	0.58	<b>0.60</b> (0.02)			
Moyenne de l'OCDE-16	252 (3.04)	<b>40.21</b> (0.72)	0.11	0.29	<b>0.50</b> (0.01)	0.20	0.50	<b>0.59</b> (0.01)				
Partenaires	Colombie	213 (12.98)	<b>29.20</b> (2.42)	0.10	0.20	<b>0.45</b> (0.03)	0.16	0.31	<b>0.49</b> (0.03)			
	Hong-Kong (Chine)	253 (11.54)	<b>32.77</b> (1.79)	0.14	0.29	<b>0.46</b> (0.02)	0.21	0.43	<b>0.51</b> (0.02)			
	Macao (Chine)	253 (8.29)	<b>23.16</b> (1.66)	0.08	0.14	<b>0.47</b> (0.02)	0.27	0.49	<b>0.45</b> (0.01)			


Remarques : le nombre de consultations de pages est normalisé par test et rapporté à la moyenne nationale dans chaque pays. Les valeurs de R<sup>2</sup> et les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521885>

[Partie 1/1]

**Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de consultations de pages (normalisé par test)**

Tableau A1b.5

	Intercept		Nombre de consultations de pages				Compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables)				Indice d'ajustement du modèle	
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	ΔR <sup>2</sup>	Ampleur de l'effet f <sup>2</sup>	Écart de score	Er. T.	ΔR <sup>2</sup>	Ampleur de l'effet f <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	Er. T.
OCDE	Australie	199 (7.40)	<b>22.57</b> (2.37)	0.03	0.07	<b>0.66</b> (0.01)	0.41	0.92	<b>0.56</b> (0.01)			
	Autriche	184 (12.80)	<b>33.34</b> (2.59)	0.07	0.18	<b>0.60</b> (0.02)	0.28	0.71	<b>0.60</b> (0.01)			
	Belgique	167 (8.79)	<b>17.26</b> (2.47)	0.02	0.05	<b>0.67</b> (0.02)	0.44	1.09	<b>0.60</b> (0.01)			
	Chili	136 (12.16)	<b>22.47</b> (2.37)	0.04	0.08	<b>0.67</b> (0.03)	0.29	0.60	<b>0.52</b> (0.02)			
	Danemark	177 (14.58)	<b>27.36</b> (3.60)	0.05	0.11	<b>0.64</b> (0.03)	0.35	0.76	<b>0.54</b> (0.02)			
	France	225 (10.81)	<b>29.28</b> (3.14)	0.05	0.10	<b>0.55</b> (0.02)	0.32	0.65	<b>0.51</b> (0.07)			
	Hongrie	148 (11.67)	<b>32.33</b> (3.40)	0.06	0.17	<b>0.67</b> (0.02)	0.26	0.72	<b>0.64</b> (0.02)			
	Islande	210 (14.89)	<b>19.28</b> (3.03)	0.03	0.06	<b>0.59</b> (0.03)	0.33	0.63	<b>0.47</b> (0.03)			
	Irlande	228 (15.29)	<b>28.54</b> (3.03)	0.06	0.12	<b>0.56</b> (0.03)	0.33	0.68	<b>0.52</b> (0.02)			
	Japon	287 (12.68)	<b>17.91</b> (2.25)	0.05	0.08	<b>0.43</b> (0.02)	0.25	0.40	<b>0.38</b> (0.03)			
	Corée	260 (14.10)	<b>5.19</b> (1.55)	0.00	0.00	<b>0.56</b> (0.02)	0.38	0.65	<b>0.42</b> (0.03)			
	Nouvelle-Zélande	174 (9.69)	<b>20.47</b> (2.77)	0.03	0.07	<b>0.70</b> (0.02)	0.48	1.12	<b>0.57</b> (0.02)			
	Norvège	240 (10.97)	<b>32.16</b> (2.77)	0.08	0.17	<b>0.52</b> (0.02)	0.27	0.56	<b>0.52</b> (0.02)			
	Pologne	173 (10.60)	<b>31.95</b> (2.24)	0.08	0.20	<b>0.60</b> (0.02)	0.27	0.66	<b>0.59</b> (0.02)			
	Espagne	177 (13.49)	<b>30.25</b> (3.74)	0.06	0.13	<b>0.64</b> (0.03)	0.30	0.64	<b>0.53</b> (0.02)			
	Suède	209 (9.01)	<b>21.56</b> (2.27)	0.04	0.09	<b>0.61</b> (0.02)	0.37	0.82	<b>0.55</b> (0.02)			
Moyenne de l'OCDE-16	200 (3.01)	<b>24.49</b> (0.70)	0.05	0.10	<b>0.60</b> (0.01)	0.33	0.73	<b>0.53</b> (0.01)				
Partenaires	Colombie	176 (11.77)	<b>21.05</b> (2.08)	0.06	0.11	<b>0.50</b> (0.03)	0.22	0.40	<b>0.45</b> (0.03)			
	Hong-Kong (Chine)	216 (13.51)	<b>17.83</b> (1.90)	0.06	0.10	<b>0.53</b> (0.02)	0.30	0.52	<b>0.43</b> (0.02)			
	Macao (Chine)	231 (8.95)	<b>7.35</b> (1.35)	0.01	0.02	<b>0.52</b> (0.02)	0.36	0.58	<b>0.38</b> (0.01)			

Remarques : le nombre de consultations de pages est normalisé par test et rapporté à la moyenne nationale dans chaque pays. Les valeurs de R<sup>2</sup> et les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521885>



[Partie 1/1]

**Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de consultations de pages (normalisé par test), dont une tendance quadratique concernant le nombre total de consultations de pages**

Tableau A1b.6

OCDE	Intercept		Compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables)		Nombre de consultations de pages		Nombre de consultations de pages (au carré)		Indice d'ajustement du modèle		Incément du terme quadratique	
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	R <sup>2</sup>	Er. T.	ΔR <sup>2</sup>	Ampleur de l'effet $\beta^2$
	Australie	244	(7.53)	0.60	(0.01)	30.27	(2.03)	-18.50	(1.58)	0.60	(0.01)	0.04
Autriche	219	(12.69)	0.54	(0.03)	40.36	(2.55)	-15.59	(1.25)	0.64	(0.01)	0.04	0.11
Belgique	214	(7.75)	0.60	(0.01)	26.63	(1.98)	-15.60	(1.40)	0.64	(0.01)	0.04	0.11
Chili	169	(13.24)	0.60	(0.03)	29.80	(2.23)	-10.15	(1.79)	0.55	(0.02)	0.03	0.07
Danemark	216	(15.68)	0.58	(0.03)	35.58	(3.57)	-16.89	(2.44)	0.58	(0.02)	0.04	0.10
France	276	(16.76)	0.48	(0.03)	41.63	(5.83)	-22.05	(3.84)	0.59	(0.04)	0.09	0.22
Hongrie	196	(9.63)	0.57	(0.02)	41.67	(2.53)	-15.08	(1.43)	0.68	(0.02)	0.04	0.12
Islande	266	(14.55)	0.51	(0.03)	29.40	(2.67)	-15.29	(2.18)	0.53	(0.03)	0.06	0.13
Irlande	273	(15.71)	0.50	(0.03)	35.24	(2.57)	-19.11	(2.18)	0.57	(0.02)	0.05	0.12
Japon	335	(12.34)	0.39	(0.02)	23.48	(1.74)	-9.33	(0.87)	0.43	(0.04)	0.05	0.09
Corée	283	(13.35)	0.53	(0.02)	9.01	(1.44)	-5.15	(0.87)	0.44	(0.03)	0.02	0.04
Nouvelle-Zélande	209	(12.89)	0.65	(0.02)	28.42	(2.44)	-12.02	(3.23)	0.60	(0.02)	0.03	0.07
Norvège	278	(10.65)	0.46	(0.02)	40.71	(1.87)	-16.03	(2.66)	0.58	(0.02)	0.06	0.14
Pologne	213	(12.57)	0.52	(0.02)	39.46	(1.79)	-14.02	(2.31)	0.63	(0.02)	0.04	0.11
Espagne	229	(14.96)	0.55	(0.03)	37.33	(3.36)	-19.03	(2.58)	0.59	(0.02)	0.06	0.15
Suède	251	(9.65)	0.55	(0.02)	30.26	(2.17)	-12.17	(1.57)	0.58	(0.02)	0.04	0.10
Moyenne de l'OCDE-16	242	(3.20)	0.54	(0.01)	32.45	(0.69)	-14.75	(0.54)	0.58	(0.01)	0.05	0.11
Partenaires												
Colombie	188	(10.87)	0.46	(0.03)	29.98	(2.12)	-7.00	(0.99)	0.48	(0.03)	0.03	0.06
Hong-Kong (Chine)	275	(12.96)	0.47	(0.02)	23.26	(1.54)	-8.63	(1.00)	0.48	(0.02)	0.05	0.10
Macao (Chine)	261	(9.39)	0.49	(0.02)	13.55	(1.37)	-4.78	(0.89)	0.41	(0.02)	0.03	0.05

Remarques : le nombre de consultations de pages est normalisé par test et rapporté à la moyenne nationale dans chaque pays. Les valeurs de R<sup>2</sup> et les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521885>

[Partie 1/1]

**Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de consultations de pages pertinentes (normalisé par test), dont une tendance quadratique concernant le nombre total de consultations de pages pertinentes**

Tableau A1b.7

OCDE	Intercept		Compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables)		Nombre de consultations de pages pertinentes		Nombre de consultations de pages pertinentes (au carré)		Indice d'ajustement du modèle		Incément du terme quadratique	
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	R <sup>2</sup>	Er. T.	ΔR <sup>2</sup>	Ampleur de l'effet $\beta^2$
	Australie	286	(7.56)	0.51	(0.01)	37.79	(1.73)	-15.22	(1.31)	0.64	(0.01)	0.03
Autriche	262	(11.81)	0.44	(0.02)	48.57	(2.30)	-12.00	(1.43)	0.69	(0.01)	0.02	0.07
Belgique	255	(8.11)	0.52	(0.02)	33.70	(1.75)	-14.64	(1.11)	0.67	(0.01)	0.03	0.09
Chili	207	(13.12)	0.51	(0.03)	39.82	(2.23)	-5.86	(1.34)	0.60	(0.02)	0.02	0.05
Danemark	265	(16.14)	0.48	(0.03)	42.07	(2.66)	-18.41	(2.02)	0.65	(0.02)	0.04	0.11
France	306	(12.88)	0.42	(0.02)	43.88	(2.90)	-19.70	(2.87)	0.68	(0.03)	0.10	0.31
Hongrie	233	(10.70)	0.48	(0.02)	49.76	(2.22)	-8.37	(1.31)	0.72	(0.02)	0.01	0.04
Islande	314	(14.56)	0.42	(0.03)	39.39	(2.69)	-16.46	(1.67)	0.60	(0.02)	0.06	0.15
Irlande	316	(13.93)	0.41	(0.03)	42.09	(2.15)	-14.91	(1.63)	0.63	(0.02)	0.03	0.08
Japon	362	(11.03)	0.34	(0.02)	29.71	(1.58)	-12.28	(1.52)	0.49	(0.03)	0.05	0.10
Corée	313	(12.64)	0.48	(0.02)	16.67	(1.73)	-8.49	(1.08)	0.47	(0.03)	0.03	0.06
Nouvelle-Zélande	257	(11.53)	0.56	(0.02)	37.34	(2.47)	-12.85	(2.49)	0.65	(0.02)	0.02	0.06
Norvège	315	(9.23)	0.39	(0.02)	47.35	(2.19)	-13.37	(1.96)	0.64	(0.01)	0.04	0.11
Pologne	253	(9.65)	0.44	(0.02)	45.64	(1.52)	-10.79	(0.91)	0.68	(0.01)	0.02	0.06
Espagne	272	(14.87)	0.45	(0.03)	46.55	(3.27)	-13.14	(2.24)	0.64	(0.02)	0.04	0.11
Suède	291	(9.75)	0.47	(0.02)	36.93	(2.10)	-12.90	(1.17)	0.63	(0.02)	0.03	0.08
Moyenne de l'OCDE-16	282	(2.99)	0.46	(0.01)	39.83	(0.57)	-13.09	(0.43)	0.63	(0.00)	0.04	0.10
Partenaires												
Colombie	204	(11.18)	0.42	(0.03)	34.91	(1.96)	-5.72	(1.19)	0.51	(0.03)	0.02	0.04
Hong-Kong (Chine)	314	(11.83)	0.39	(0.02)	34.77	(1.89)	-9.41	(1.44)	0.56	(0.02)	0.04	0.09
Macao (Chine)	293	(8.26)	0.43	(0.02)	26.96	(1.30)	-9.35	(1.44)	0.49	(0.02)	0.04	0.08

Remarques : le nombre de consultations de pages est normalisé par test et rapporté à la moyenne nationale dans chaque pays. Les valeurs de R<sup>2</sup> et les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521885>


[Partie 1/1]

**Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de pages pertinentes consultées (normalisé par test), dont une tendance quadratique concernant le nombre total de pages pertinentes consultées**

Tableau A1b.8

	Intercept		Compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables)		Nombre de pages pertinentes consultées		Nombre de pages pertinentes consultées (au carré)		Indice d'ajustement du modèle		Incrément du terme quadratique	
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	R <sup>2</sup>	Er. T.	ΔR <sup>2</sup>	Ampleur de l'effet f <sup>2</sup>
	<b>OCDE</b>											
Australie	358	(7.38)	<b>0.35</b>	(0.01)	<b>69.74</b>	(2.07)	<b>0.54</b>	(1.63)	<b>0.72</b>	(0.01)	0.00	0.00
Autriche	322	(11.05)	<b>0.29</b>	(0.02)	<b>66.79</b>	(1.98)	<b>0.54</b>	(1.43)	<b>0.77</b>	(0.01)	0.00	0.00
Belgique	334	(7.44)	<b>0.35</b>	(0.01)	<b>63.05</b>	(1.74)	<b>0.34</b>	(1.25)	<b>0.75</b>	(0.01)	0.00	0.00
Chili	290	(10.65)	<b>0.31</b>	(0.02)	<b>60.57</b>	(1.98)	<b>0.02</b>	(1.19)	<b>0.72</b>	(0.01)	0.00	0.00
Danemark	329	(16.46)	<b>0.33</b>	(0.03)	<b>62.62</b>	(3.22)	<b>-3.89</b>	(2.17)	<b>0.73</b>	(0.02)	0.00	0.01
France	365	(9.61)	<b>0.27</b>	(0.02)	<b>64.85</b>	(2.53)	<b>-4.17</b>	(2.03)	<b>0.77</b>	(0.03)	0.00	0.02
Hongrie	298	(10.15)	<b>0.32</b>	(0.02)	<b>66.59</b>	(1.97)	<b>2.59</b>	(1.35)	<b>0.79</b>	(0.01)	0.00	0.00
Islande	378	(11.85)	<b>0.27</b>	(0.02)	<b>66.79</b>	(3.66)	<b>-4.20</b>	(2.31)	<b>0.69</b>	(0.02)	0.00	0.01
Irlande	377	(10.58)	<b>0.26</b>	(0.02)	<b>69.45</b>	(2.40)	<b>0.57</b>	(1.39)	<b>0.73</b>	(0.01)	0.00	0.00
Japon	409	(8.66)	<b>0.23</b>	(0.02)	<b>59.92</b>	(2.67)	<b>-2.70</b>	(2.85)	<b>0.61</b>	(0.03)	0.00	0.00
Corée	381	(11.14)	<b>0.34</b>	(0.02)	<b>54.37</b>	(3.15)	<b>-1.90</b>	(1.86)	<b>0.57</b>	(0.03)	0.00	0.00
Nouvelle-Zélande	339	(9.68)	<b>0.39</b>	(0.02)	<b>68.23</b>	(2.91)	<b>0.26</b>	(1.75)	<b>0.73</b>	(0.01)	0.00	0.00
Norvège	366	(8.48)	<b>0.27</b>	(0.02)	<b>65.48</b>	(1.71)	<b>-1.91</b>	(1.43)	<b>0.72</b>	(0.01)	0.00	0.00
Pologne	329	(9.04)	<b>0.26</b>	(0.02)	<b>65.49</b>	(1.54)	<b>0.25</b>	(1.00)	<b>0.77</b>	(0.01)	0.00	0.00
Espagne	353	(13.38)	<b>0.26</b>	(0.03)	<b>70.33</b>	(2.45)	<b>-0.20</b>	(2.26)	<b>0.74</b>	(0.01)	0.00	0.00
Suède	354	(10.42)	<b>0.32</b>	(0.02)	<b>63.88</b>	(2.84)	<b>0.66</b>	(1.40)	<b>0.71</b>	(0.01)	0.00	0.00
<b>Moyenne de l'OCDE-16</b>	<b>349</b>	<b>(2.65)</b>	<b>0.30</b>	<b>(0.01)</b>	<b>64.88</b>	<b>(0.62)</b>	<b>-0.82</b>	<b>(0.44)</b>	<b>0.72</b>	<b>(0.00)</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>
<b>Partenaires</b>												
Colombie	253	(11.01)	<b>0.27</b>	(0.03)	<b>51.86</b>	(2.27)	<b>5.97</b>	(1.30)	<b>0.64</b>	(0.02)	0.01	0.02
Hong-Kong (Chine)	355	(10.00)	<b>0.30</b>	(0.02)	<b>60.52</b>	(2.03)	<b>-2.35</b>	(1.31)	<b>0.67</b>	(0.02)	0.00	0.00
Macao (Chine)	334	(5.99)	<b>0.32</b>	(0.01)	<b>51.45</b>	(1.48)	<b>-2.08</b>	(1.11)	<b>0.62</b>	(0.01)	0.00	0.00

Remarques : le nombre de consultations de pages est normalisé par test et rapporté à la moyenne nationale dans chaque pays. Les valeurs de R<sup>2</sup> et les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en gras (voir l'annexe A3).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521885>



## ANNEXE A2

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

#### La définition de la population cible de l'enquête PISA

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

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

Il n'est pas possible de définir des années d'études réellement comparables à l'échelle internationale, car la nature et l'importance de la préscolarisation, l'âge du début de la scolarité obligatoire et la structure institutionnelle des systèmes d'éducation varient selon les pays. La validité des comparaisons internationales du rendement scolaire passe donc par l'application d'un critère d'âge pour identifier les populations concernées. Dans certaines enquêtes internationales antérieures, la population cible a été définie en fonction de l'année d'études la plus représentative d'une cohorte d'âge spécifique. Cette approche présente un inconvénient : la légère variation de l'âge entre différentes années d'études a souvent pour corollaire la sélection d'années d'études différentes selon les pays ou selon les divers systèmes d'éducation des pays. Ce problème compromet sérieusement la comparabilité des résultats entre les pays, voire entre les différents systèmes d'éducation pour certains 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<sup>e</sup> 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 an), les deux moyennes nationales extrêmes étant 15 ans et 8 mois, d'une part, et 15 ans et 10 mois, d'autre part.

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, de filières et de systèmes d'éducation varie en fonction de la politique de scolarisation, d'admission et de sélection, et de l'évolution du parcours scolaire dans chaque pays. Il est impératif de tenir compte de ces différences lors de la comparaison des résultats de l'enquête PISA à l'échelle internationale, car des différences constatées entre des élèves de 15 ans peuvent disparaître lors de la convergence ultérieure de leurs expériences pédagogiques.

Il faut se garder de conclure d'emblée que des parties spécifiques du 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 sur papier ou de l'écrit électronique, 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 domicile 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 de l'échantillon soumis aux épreuves papier-crayon

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 de leur population cible, que ce soit via l'exclusion d'établissements ou d'élèves au sein des établissements. Tous les pays participants sauf cinq, 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 et économies 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, consulter le site web de l'enquête PISA ([www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)).

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

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




[Partie 1/2]

Tableau A2.1 Populations cibles et échantillons de l'enquête PISA (épreuves papier-crayon)

OCDE	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 <sup>e</sup> 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	Taux d'exclusion au niveau Établissement (%)	Nombre d'élèves participants	Nombre pondéré d'élèves participants
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
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
Rép. 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
Rép. 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
<b>Partenaires</b>								
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	75 128	1 580	72 048	2.15	5 523	70 796
Shanghai (Chine)	112 000	100 592	100 592	1 287	99 305	1.28	5 115	97 045
Singapour	54 982	54 212	54 212	633	53 579	1.17	5 283	51 874
Taïpei chinois	329 249	329 189	329 189	1 778	327 411	0.54	5 831	297 203
Thaïlande	949 891	763 679	763 679	8 438	755 241	1.10	6 225	691 916
Trinité-et-Tobago	19 260	17 768	17 768	0	17 768	0.00	4 778	14 938
Tunisie	153 914	153 914	153 914	0	153 914	0.00	4 955	136 545
Uruguay	53 801	43 281	43 281	30	43 251	0.07	5 957	33 971

Remarques : 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/10.1787/888932521904>




[Partie 2/2]

Tableau A2.1 Populations cibles et échantillons de l'enquête PISA (épreuves papier-crayon)

	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)
<b>OCDE</b>							
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
Rép. 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
Rép. 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
<b>Partenaires</b>							
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
B 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

Remarques : 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/10.1787/888932521904>

[Partie 1/1]

Tableau A2.2 Exclusions (épreuves papier-crayon)

	Nombre non pondéré d'élèves exclus						Nombre pondéré d'élèves exclus					
	Nombre d'élèves exclus pour cause de handicap (Code 1)	Nombre d'élèves exclus pour cause de handicap (Code 2)	Nombre d'élèves exclus pour raisons linguistiques (Code 3)	Nombre d'élèves exclus pour d'autres motifs (Code 4)	Nombre d'élèves exclus pour absence de matériel dans la langue de l'évaluation (Code 5)	Nombre total d'élèves exclus	Nombre pondéré d'élèves exclus pour cause de handicap (Code 1)	Nombre pondéré d'élèves exclus pour cause de handicap (Code 2)	Nombre pondéré d'élèves exclus pour raisons linguistiques (Code 3)	Nombre pondéré d'élèves exclus pour d'autres motifs (Code 4)	Nombre d'élèves exclus pour absence de matériel dans la langue de l'évaluation (Code 5)	Nombre total pondéré d'élèves exclus
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
<b>OCDE</b>												
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
Rép. 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
Rép. 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
<b>Partenaires</b>												
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
Bésil	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/10.1787/888932521904>



## 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.

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**.

[Partie 1/2]

Tableau A2.3 Taux de réponse (épreuves papier-crayon)

	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)
<b>OCDE</b>								
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
Rép. 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
Rép. 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
<b>Partenaires</b>								
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



[Partie 2/2]  
Tableau A2.3 Taux de réponse (épreuves papier-crayon)

OCDE	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 d'établissements 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)
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
Rép. 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
Rép. 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
<b>Partenaires</b>							
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
Taïpei 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



- 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).

### 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. 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, et le tableau A2.4b, le pourcentage d'élèves par année d'études et par sexe dans chaque pays.

## Échantillonnage et pondération lors des épreuves de compréhension de l'écrit électronique

### Échantillonnage en vue des épreuves de compréhension de l'écrit électronique

Dix-neuf pays et économies ont administré les épreuves de compréhension de l'écrit électronique : l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, la France, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, le Japon, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, la Pologne et la Suède et, dans les pays et économies partenaires, la Colombie, Hong-Kong (Chine) et Macao (Chine). En principe, les pays qui ont administré cette option internationale ont prélevé l'échantillon d'élèves appelés à se soumettre aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique dans chaque établissement participant échantillonné en vue des épreuves papier-crayon PISA.

La taille globale de l'échantillon a été fixée à 1 200 élèves participants lors des épreuves de compréhension de l'écrit électronique dans chaque pays. La taille cible recommandée de l'échantillon d'élèves à soumettre aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique a été fixée à 14 élèves par établissement échantillonné. Le prélèvement d'un échantillon de 14 élèves par établissement (au nombre de 150, en principe dans l'enquête PISA) aurait donné lieu à un échantillon de 2 100 élèves, mais une grande taille cible a été retenue sachant que certains établissements ne disposaient pas du matériel informatique requis.



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

OCDE	Année d'études												
	7 <sup>e</sup> année		8 <sup>e</sup> année		9 <sup>e</sup> année		10 <sup>e</sup> année		11 <sup>e</sup> année		12 <sup>e</sup> 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)	
Rép. 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	
Rép. slovaque	1.0	(0.2)	2.6	(0.3)	35.7	(1.4)	56.9	(1.6)	3.8	(0.8)	0.0	(0.0)	
Slovénie	0.0	c	0.1	(0.1)	3.0	(0.7)	90.7	(0.7)	6.2	(0.2)	0.0	c	
Espagne	0.1	(0.0)	9.9	(0.4)	26.5	(0.6)	63.4	(0.7)	0.0	(0.0)	0.0	c	
Suède	0.1	(0.1)	3.2	(0.3)	95.1	(0.6)	1.6	(0.5)	0.0	c	0.0	c	
Suisse	0.6	(0.1)	15.5	(0.9)	61.7	(1.3)	21.0	(1.1)	1.2	(0.5)	0.0	(0.0)	
Turquie	0.7	(0.1)	3.5	(0.8)	25.2	(1.3)	66.6	(1.5)	3.8	(0.3)	0.2	(0.1)	
Royaume-Uni	0.0	c	0.0	c	0.0	c	1.2	(0.1)	98.0	(0.1)	0.8	(0.0)	
États-Unis	0.0	c	0.1	(0.1)	10.9	(0.8)	68.5	(1.0)	20.3	(0.7)	0.1	(0.1)	
Moyenne de l'OCDE	0.8	(0.1)	5.8	(0.1)	37.0	(0.2)	52.9	(0.2)	9.9	(0.1)	0.5	(0.0)	
Partenaires	Albanie	0.4	(0.1)	2.2	(0.3)	50.9	(2.0)	46.4	(2.0)	0.1	(0.0)	0.0	c
	Argentine	4.7	(0.9)	12.9	(1.3)	20.4	(1.2)	57.8	(2.1)	4.3	(0.5)	0.0	c
	Azerbaïdjan	0.6	(0.2)	5.3	(0.5)	49.4	(1.3)	44.3	(1.3)	0.4	(0.1)	0.0	c
	Bésil	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 – année d'études												
	7 <sup>e</sup> année		8 <sup>e</sup> année		9 <sup>e</sup> année		10 <sup>e</sup> année		11 <sup>e</sup> année		12 <sup>e</sup> 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	
Rép. 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	
Rép. 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)	
Parfennaires	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 – année d'études											
	7 <sup>e</sup> année		8 <sup>e</sup> année		9 <sup>e</sup> année		10 <sup>e</sup> année		11 <sup>e</sup> année		12 <sup>e</sup> 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)
Rép. 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
Rép. 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)
<b>Partenaires</b>												
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
Bésil	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



Le nombre cible de 14 élèves a également été choisi pour compenser l'absence de certains élèves échantillonnés pour les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, qui viendrait s'ajouter à celle d'élèves échantillonnés pour les épreuves papier-crayon. Il a en effet été décidé d'imposer que tous les élèves soumis aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit électronique le soient également aux épreuves papier-crayon. L'échantillon d'élèves à soumettre aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique a été prélevé au même moment que l'échantillon d'élèves à soumettre aux épreuves papier-crayon dans chaque établissement, à l'aide du logiciel d'échantillonnage KeyQuest. En conséquence, tout élève échantillonné pour les épreuves papier-crayon et pour les épreuves de compréhension de l'écrit électronique qui ne s'est pas soumis aux épreuves papier-crayon s'est retrouvé automatiquement exclu des épreuves de compréhension de l'écrit électronique. De plus, d'autres élèves ont été exclus de l'échantillon des épreuves de compréhension de l'écrit électronique pour cause de refus, d'absence, etc. Le fait d'avoir opté pour un échantillon de 14 élèves par établissement a permis de compenser ces absences. La variation de ce nombre retenu pour les épreuves de compréhension de l'écrit électronique a été autorisée dans les cas où un nombre d'établissements supérieur à la norme a été retenu pour les épreuves papier-crayon.

La taille de l'échantillon d'élèves à prélever par établissement pour les épreuves de compréhension de l'écrit électronique a été calculée au moyen du logiciel KeyQuest, en fonction du nombre minimum d'élèves et du nombre d'élèves échantillonnés dans le cadre de l'enquête PISA. Des dispositions ont dû être prises, soit fournir des ordinateurs portables, soit organiser des séances supplémentaires pour contourner le problème du manque d'ordinateurs.

Dans les pays où un grand nombre d'établissements ont été échantillonnés pour les épreuves papier-crayon et qui souhaitent prélever dans cet échantillon les établissements dont les élèves seraient soumis aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique, ces épreuves ont été administrées à titre d'option nationale supplémentaire. Seuls deux pays, l'Espagne et la Colombie, ont fait ce choix.

En Colombie et en Espagne, l'échantillon d'établissements à soumettre aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique a été prélevé, à probabilité égale, dans l'échantillon PISA d'établissements prélevés pour les épreuves papier-crayon dans chaque strate explicite. Le nombre d'établissements à prélever pour les épreuves de compréhension de l'écrit électronique dans chaque strate a été calculé sur la base du nombre d'établissements à prélever dans chaque strate explicite pour obtenir un échantillon de 150 établissements. Tout établissement sélectionné avec certitude dans le grand échantillon national et placé dans sa propre strate a été replacé dans sa strate initiale lors de l'échantillonnage des établissements en vue des épreuves de compréhension de l'écrit électronique.

### **Pondération relative aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique**

Aucun ajustement pour non-réponse n'a été apporté aux établissements et élèves échantillonnés en vue des épreuves de compréhension de l'écrit électronique mais qui n'y ont pas participé. Comme la compréhension de l'écrit électronique était considérée comme un domaine d'évaluation mineur, au même titre que les mathématiques et les sciences, les élèves absents lors de l'administration des épreuves de compréhension de l'écrit électronique se sont vu réserver le même traitement, à savoir comme n'ayant pas reçu de carnet de test en mathématiques ou en sciences. Des valeurs plausibles ont été générées pour ces élèves échantillonnés pour les épreuves de compréhension de l'écrit électronique dans l'échantillon d'élèves PISA, ainsi que pour tous les autres élèves qui n'avaient pas été échantillonnés pour ces épreuves dans l'échantillon PISA d'élèves.

En Espagne et en Colombie, le deuxième niveau d'échantillonnage pour les épreuves de compréhension de l'écrit électronique a dû être pris en compte lors de la pondération, d'où l'ajout d'une composante supplémentaire de pondération. L'échantillon d'établissements prélevé en vue des épreuves de compréhension de l'écrit électronique dans l'échantillon PISA d'établissements s'est vu attribuer une pondération spécifique, différente de celle attribuée au grand échantillon d'établissements prélevé dans ces deux pays. Une fois cette pondération attribuée, l'échantillon d'établissements et d'élèves prélevé en vue des épreuves de compréhension de l'écrit électronique a été soumis aux mêmes procédures de pondération qui ont été appliquées à tous les autres pays qui ont participé aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique.

### **Résultats de l'échantillonnage**

Le tableau A2.5 montre les taux de réponse des élèves aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique et le tableau A2.6, les taux de réponse des établissements aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique.



[Partie 1/1]  
Tableau A2.5 Taux de réponse (épreuves de compréhension de l'écrit électronique)

	Nombre d'élèves dans la base de données des épreuves de compréhension de l'écrit électronique	Nombre pondéré d'élèves dans la base de données des épreuves de compréhension de l'écrit électronique	Nombre d'élèves échantillonnés en vue des épreuves de compréhension de l'écrit électronique	Nombre pondéré d'élèves échantillonnés en vue des épreuves de compréhension de l'écrit électronique	Nombre d'élèves soumis aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique	Nombre pondéré d'élèves soumis aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique	Taux de réponse non pondéré aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique (%)	
<b>OCDE</b>	Australie	14 251	240 851	3 673	59 464	2 990	49 779	81
	Autriche	6 590	87 326	3 187	43 001	2 622	34 754	82
	Belgique	8 501	119 140	3 161	47 254	2 796	41 556	88
	Chili	5 669	247 270	2 131	94 433	1 699	75 482	80
	Danemark <sup>1</sup>	5 924	60 854	1 830	19 564	1 270	13 753	69
	France	4 298	677 620	1 730	276 591	1 301	207 231	75
	Hongrie	4 605	105 611	2 022	49 903	1 792	44 398	89
	Islande	3 646	4 410	1 273	1 532	960	1 155	75
	Irlande	3 937	52 794	1 710	22 874	1 407	18 851	82
	Japon <sup>1</sup>	6 088	1 113 403	6 088	1 113 403	3 429	622 985	56
	Corée	4 989	630 030	1 508	189 368	1 477	185 078	98
	Nouvelle-Zélande	4 643	55 129	2 180	25 953	1 752	21 137	80
	Norvège	4 660	57 367	2 268	28 309	1 972	24 268	87
	Pologne	4 917	448 866	2 072	185 403	1 986	177 008	96
	Espagne	4 748	385 725	1 989	165 230	1 681	140 449	85
	Suède	4 567	113 054	2 249	55 563	1 921	47 350	85
	<b>Partenaires</b>	Colombie	4 572	515 130	1 957	223 457	1 478	163 491
Hong-Kong (Chine)		4 837	75 548	1 661	25 914	1 450	22 682	87
Macao (Chine)		5 952	5 978	2 540	2 555	2 519	2 534	99

1. Le taux de réponse de ces pays est inférieur, car leurs établissements n'ont pas tous pu participer en raison de difficultés techniques.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521904>

[Partie 1/1]  
Tableau A2.6 Taux de réponse des établissements (épreuves de compréhension de l'écrit électronique)

	Nombre d'établissements dans la base de données des épreuves de compréhension de l'écrit électronique	Nombre pondéré d'établissements dans la base de données des épreuves de compréhension de l'écrit électronique	Nombre d'établissements échantillonnés en vue des épreuves de compréhension de l'écrit électronique	Nombre pondéré d'établissements échantillonnés en vue des épreuves de compréhension de l'écrit électronique	Nombre d'établissements soumis aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique	Nombre pondéré d'établissements soumis aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique	Taux de réponse non pondéré des établissements aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique (%)	
<b>OCDE</b>	Australie	353	2 284	353	2 284	334	2 132	95
	Autriche	282	2 758	273	2 535	256	2 231	94
	Belgique	278	1 687	262	1 531	247	1 378	94
	Chili	200	4 872	200	4 872	198	4 812	99
	Danemark <sup>1</sup>	285	1 686	285	1 686	220	1 236	77
	France	168	11 380	168	11 380	140	8 959	83
	Hongrie	187	3 496	187	3 496	183	3 371	98
	Islande	131	135	131	135	118	121	90
	Irlande	144	681	144	681	141	664	98
	Japon <sup>1</sup>	186	6 740	186	6 740	109	3 717	59
	Corée	157	4 265	157	4 265	156	4 254	99
	Nouvelle-Zélande	163	429	163	429	145	355	89
	Norvège	197	1 120	197	1 120	180	916	91
	Pologne	185	7 326	179	6 274	179	6 274	100
	Espagne	168	7 109	168	7 109	163	6 959	97
	Suède	189	1 989	189	1 989	179	1 842	95
	<b>Partenaires</b>	Colombie	159	9 411	158	9 393	136	7 942
Hong-Kong (Chine)		151	489	151	489	149	483	99
Macao (Chine)		45	45	44	44	44	44	100

1. Le taux de réponse de ces pays est inférieur, car leurs établissements n'ont pas tous pu participer en raison de difficultés techniques.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521904>



## 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 pourcentages 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 garçons et des filles, 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 entre le quartile supérieur et le quartile inférieur des indices et échelles PISA

La signification statistique des différences entre le quartile supérieur et le quartile inférieur des indices et échelles PISA 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 VI.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 électronique 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 de la deuxième génération ont été regroupés dans la catégorie des « élèves issus de l'immigration ». 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 %.

### Ampleur de l'effet

Dans certains cas, il peut être utile de comparer les différences d'indice entre des groupes (entre les garçons et les filles, par exemple) selon les pays. Toutefois, la variation de la répartition de l'indice entre les groupes et les pays peut poser problème dans ce type de comparaison. Pour résoudre ce problème, il est possible de calculer l'ampleur de l'effet compte tenu des différences dans la répartition des valeurs d'indice. L'ampleur de l'effet mesure la différence d'un indice entre deux groupes, par exemple, la perception des compétences personnelles en compréhension de l'écrit des garçons et des filles d'un pays donné, par rapport à la variation moyenne de cet indice chez les garçons et les filles dans le pays.

L'ampleur de l'effet offre également la possibilité de comparer des écarts entre des dimensions exprimées dans des unités différentes. Ainsi, il est possible de comparer les amplitudes de l'effet entre les indices PISA et les scores des élèves sur les échelles de compétence PISA, par exemple de comparer la variation de la performance en compréhension de l'écrit entre les sexes à la variation de divers indices entre les sexes.

Comme le veut la pratique, ce volume considère les amplitudes de l'effet inférieures à 0.20 comme faibles, celles de l'ordre de 0.50, comme moyennes et celles supérieures à 0.80, comme importantes. Dans le présent rapport, de nombreuses comparaisons ne prennent les différences en considération que lorsque les amplitudes de l'effet sont égales ou supérieures à 0.20, même si des différences plus faibles sont statistiquement significatives. Les tableaux de l'annexe B du présent rapport reprennent les valeurs égales ou supérieures à 0.20 en caractères gras. Les valeurs inférieures à 0.20 qui sont de l'ordre de 0.20 après l'arrondi des deux décimales sont reprises dans les tableaux et les graphiques, mais elles ne sont pas indiquées en caractères gras. Les amplitudes de l'effet égales ou supérieures à 0.20, mais inférieures à 0.50 en valeur absolue, sont indiquées dans des cellules légèrement ombrées, celles égales ou supérieures à 0.50, mais inférieures à 0.80, dans des cellules moyennement ombrées et enfin, celles égales ou supérieures à 0.80, dans des cellules fortement ombrées.

L'ampleur de l'effet entre deux sous-groupes est calculée comme suit :

$$\frac{m_1 - m_2}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2 + \sigma_2^2}{2}}}, \text{ i.e.}$$

Où  $m_1$  et  $m_2$  représentent, respectivement, les valeurs moyennes pour les sous-groupes 1 et 2.  $\sigma_1^2$  et  $\sigma_2^2$  représentent, respectivement, les valeurs de la variance pour les sous-groupes 1 et 2. L'ampleur de l'effet entre les sous-groupes 1 et 2 est calculée comme suit : l'écart moyen entre les deux sous-groupes ( $m_1 - m_2$ ), est divisé par la racine carrée de la somme des variances des sous-groupes ( $\sigma_1^2 + \sigma_2^2$ ) divisée par 2.

### Plage de classement

Pour calculer la plage de classement des pays, des simulations sont réalisées à partir de la répartition calculée selon la moyenne et l'écart type de chaque pays concerné. Quelque 10 000 simulations sont ainsi réalisées et, à partir de ces valeurs, 10 000 classements sont obtenus pour chaque pays. Pour chacun de ces pays, les valeurs de chaque classement sont agrégées de la plus élevée à la plus faible jusqu'à atteindre un minimum de 9 500. La plage de classement par pays qui est alors rapportée inclut tous les classements agrégés. Cette méthode permet de garantir une plage de classement avec un intervalle de confiance de 95 % et d'affirmer avec certitude l'unimodalité de la répartition des classements. Elle a été utilisée dans tous les cycles PISA depuis 2003, y compris lors du cycle PISA 2009.

La principale différence entre la plage de classement (voir la figure VI.2.28) et la comparaison de la performance des pays (voir la figure VI.2.27) réside dans le fait que la plage de classement prend en compte l'asymétrie de la répartition du classement, contrairement à la comparaison. C'est pourquoi il existe parfois une légère différence entre la plage de classement et le calcul du classement en fonction de la comparaison de la performance. L'Australie se classe, par exemple, entre la 2e et la 3e place, et le Japon à la 4e place parmi les pays de l'OCDE dans la figure VI.2.28, tandis que dans la figure VI.2.27, le Japon se situe à la 3e place parmi les pays de l'OCDE, les scores moyens de l'Australie et du Japon n'étant pas différents dans une mesure statistiquement significative. Puisque l'hypothèse de l'unimodalité de la répartition des classements peut être affirmée avec certitude, les résultats de plage de classement des pays doivent être utilisés pour l'analyse du classement des pays.

## ANNEXE A4 ASSURANCE QUALITÉ DES ÉPREUVES DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE

Des procédures d'assurance qualité ont été appliquées tout au long du cycle PISA 2009, comme lors de tous les autres cycles PISA.

### Assurance qualité avant la collecte de données

Pour assurer la qualité et l'équivalence linguistique des épreuves de compréhension de l'écrit électronique à administrer lors du cycle PISA 2009, les pays ont reçu la version source en anglais de ces épreuves et ceux dont la langue d'évaluation n'est pas l'anglais ont été invités à préparer et concilier deux traductions indépendantes de la version source. 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 et les consignes de correction) de chaque pays ont été vérifiés avant leur administration lors de l'essai de terrain et de la campagne définitive du cycle PISA 2009 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. Pour plus d'informations sur les procédures PISA de traduction, consulter le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

Les épreuves de compréhension de l'écrit électronique ont essentiellement été administrées sur les ordinateurs des établissements. En conséquence, il s'est révélé indispensable, pour garantir l'équivalence des conditions de test, d'imposer des normes minimales concernant le matériel informatique. Quatre critères ont été définis à propos des ordinateurs :

- avoir été fabriqués en 2001 ou après ;
- être équipés d'un clavier et d'un dispositif de pointage (une souris, par exemple) ;
- être munis d'un moniteur couleur de 15 pouces au moins ; et
- être munis d'au moins un port USB accessible.

Les ordinateurs devaient se trouver dans un endroit tel qu'un seul Administrateur de test puisse superviser les élèves et que les élèves ne puissent aisément observer l'écran de leurs condisciples.

Un outil de diagnostic informatique a été distribué aux établissements participants avant l'administration des épreuves pour leur permettre de vérifier l'adéquation des ordinateurs pour l'administration des épreuves lors de la campagne définitive. Cet outil, qui leur a été fourni sous la forme d'un logiciel enregistré sur une clé USB, est conçu pour installer le système d'administration des épreuves et pour analyser et enregistrer l'adéquation de la mémoire, de la puissance et de la résolution d'écran des ordinateurs.

### Assurance qualité pendant la collecte de données

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 dû utiliser 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 avant vérification. Le Consortium PISA a ensuite vérifié la traduction et l'adaptation de ces documents réalisées par chaque pays. Un système de gestion en ligne développé par le Consortium PISA a facilité le déroulement des processus de traduction et de vérification.

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 langue d'évaluation des élèves soumis aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique ;
- 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 veillé à ce que les Administrateurs de test préparent les séances d'évaluation en collaboration avec les Coordinateurs scolaires, ce qui a notamment consisté à mettre à jour les formulaires de suivi des élèves et à identifier les élèves exclus. Les Administrateurs de test ont consigné le statut de participation des élèves et rempli le rapport de séance. Il était interdit de photographier les épreuves de compréhension de l'écrit électronique. De plus, le personnel des établissements n'était pas autorisé à prendre connaissance des épreuves avant leur administration.



Le temps de passation des épreuves de compréhension de l'écrit électronique (40 minutes) a été appliqué de manière uniforme, grâce au logiciel d'administration des épreuves.

Enfin, les Moniteurs de contrôle de qualité du Consortium PISA se sont rendus dans 15 établissements lors de l'administration des épreuves. Pour plus d'informations sur les opérations de terrain, consulter le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

## Assurance qualité après la collecte de données

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 PISA pour approbation.

La plupart des items de compréhension de l'écrit électronique (21 sur 29) sont des items dont les réponses ont pu être codées automatiquement dès réception des fichiers des élèves. Les huit autres items sont des items à réponse construite ouverte, dont les réponses ont été extraites des fichiers bruts, puis saisies dans un logiciel de codage en ligne développé par le Consortium PISA, avant d'être codées par des experts formés à cet effet dans chaque Centre national.

La qualité du codage a été vérifiée comme suit : 25 % au moins des items ont fait l'objet d'un double codage. Les items auxquels un code différent a été attribué lors du deuxième codage ont été soumis à un expert dont le code a été retenu à titre de code final. Les correcteurs qui ont procédé au deuxième codage n'étaient pas informés du code attribué lors du premier codage.

De plus, lors du premier codage, des superviseurs ont vérifié, par sondage, le travail effectué chaque jour par les correcteurs, ce qui a notamment consisté à passer en revue les codes attribués aux réponses. Il a été demandé de vérifier 2.5 % environ des codes attribués lors du premier codage.

Si un correcteur hésitait sur le code à attribuer à une réponse, il pouvait signaler que cette réponse était à vérifier, auquel cas elle était automatiquement soumise à un expert pour avis.

Grâce au système de codage en ligne, plusieurs rapports ont été établis pour aider les superviseurs du codage à vérifier le déroulement et la qualité du processus de codage. Étaient indiqués dans ces rapports le nombre total de codes attribués par chaque correcteur lors du premier codage qui ont fait l'objet d'un deuxième codage, le nombre d'items qui ont nécessité un troisième codage et le nombre d'items dont le troisième codage concordait avec le premier codage, ainsi que le pourcentage d'exactitude.

Pour une description plus détaillée des procédures d'assurance qualité et de leur application aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique, consulter le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).

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 du cycle PISA 2009 avec celles des cycles précédents ne pouvant être garantie, les données de l'Autriche ont été exclues des comparaisons tendanciennes.

## ANNEXE A5

### DÉVELOPPEMENT DES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION PISA EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SUR PAPIER ET EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE

La conception des épreuves de compréhension de l'écrit sur papier et de compréhension de l'écrit électronique administrées lors du cycle PISA 2009 s'est déroulée dans le cadre d'un processus interactif auquel ont participé le Consortium PISA, plusieurs groupes d'experts internationaux spécialisés en compréhension de l'écrit sous l'égide de l'OCDE, le Comité directeur PISA et des experts nationaux.

Un groupe d'experts internationaux a procédé, en étroite consultation avec les pays participants, à l'identification de l'éventail de savoirs et de savoir-faire jugés cruciaux dans chaque domaine d'évaluation pour permettre aux individus de participer et contribuer pleinement à la vie d'une société moderne. Les pays participants et des développeurs de test se sont basés sur cette description des domaines d'évaluation – le cadre d'évaluation – pour soumettre des items. Le cadre d'évaluation a été élaboré en plusieurs étapes :

- les domaines d'évaluation ont été définis et les hypothèses qui sous-tendent leur définition opérationnelle ont été décrites ;
- la batterie d'items a été structurée d'une façon qui permette de rendre compte de la performance des élèves de 15 ans dans chaque domaine d'évaluation dans les pays participants et d'en informer les décideurs et les chercheurs ;
- une série de caractéristiques majeures ont été identifiées pour servir de normes lors de la conception des tâches à usage international ;
- ces caractéristiques majeures ont été opérationnalisées sur la base de la littérature et de l'expérience acquise dans d'autres enquêtes de grande envergure pour être utilisées lors de la conception des épreuves ;
- les variables retenues ont été validées et leur contribution au degré de difficulté des items a été évaluée dans les pays participants ; et
- le cadre d'interprétation des résultats a été élaboré.

Le cadre d'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit a été élaboré à l'occasion du premier cycle PISA, en 2000. Les travaux du cycle PISA 2009 ont donc commencé par la révision de ce cadre, une mission dont le groupe d'experts spécialisés en compréhension de l'écrit s'est chargé en octobre 2006. Il a été décidé de retenir l'essentiel du cadre conceptuel du cycle PISA 2000, mais d'y ajouter de nouveaux éléments et d'accorder davantage d'importance à des éléments existants – l'élément le plus visible étant l'intégration de la compréhension de l'écrit électronique. Le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit a fait l'objet d'une approbation scientifique et politique, et a servi de base au développement des items de compréhension de l'écrit sur papier et de compréhension de l'écrit électronique. Il est décrit dans l'ouvrage *Le cadre d'évaluation de PISA 2009 : Les compétences clés en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences* (OCDE, à paraître). Il a permis aux pays participants d'utiliser un outil commun pour établir un consensus à propos des objectifs d'évaluation de l'enquête PISA.

Les items d'évaluation ont ensuite été conçus de manière à traduire les intentions du cadre d'évaluation et ont été testés lors d'un essai de terrain réalisé dans tous les pays participants, puis la batterie d'items a été sélectionnée en vue de la campagne de tests définitive du cycle PISA 2009. Les tableaux A 5.1 et A5.2 montrent la répartition des items du cycle PISA 2009 entre les différentes dimensions du cadre d'évaluation.

On a scrupuleusement veillé à refléter la diversité contextuelle, culturelle et linguistique des pays de l'OCDE. Le Consortium PISA a d'ailleurs eu recours à des équipes de développeurs de test spécialisés dans plusieurs pays. Outre les items conçus par les experts internationaux en collaboration avec le Consortium PISA, des items soumis par les pays participants ont été intégrés dans le matériel d'évaluation. En effet, l'équipe internationale de développeurs de test du consortium PISA a jugé qu'une partie substantielle du matériel soumis par les pays était conforme aux critères du cadre d'évaluation PISA. Ont ainsi été intégrés à la batterie d'items des items soumis par l'Allemagne, l'Australie, la Belgique, le Canada, la Chine, la Colombie, la Corée, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, le Japon, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Portugal, la Serbie, la Suède et la Suisse. Plus réduite, la batterie d'items de compréhension de l'écrit électronique a été constituée de matériel conçu par des développeurs de test du Consortium PISA et les Centres nationaux d'Allemagne, d'Australie, de Belgique et du Canada.

Tous les pays ont analysé les items retenus pour : identifier d'éventuelles divergences entre les sexes ainsi que d'éventuels biais culturels et autres ; juger de leur pertinence pour des adolescents de 15 ans, dans le cadre scolaire et extrascolaire ; et enfin, déterminer dans quelle mesure les élèves sont susceptibles d'être familiarisés avec leur objet ou de s'y intéresser. En compréhension de l'écrit électronique, les pays ont également été invités à indiquer s'ils estimaient que les exigences « informatiques » de chaque item étaient appropriées. Les pays ont été consultés une première fois lors de la préparation des instruments d'évaluation de l'essai de terrain, puis une seconde fois, après l'essai de terrain, lors de la sélection des items de la campagne de tests définitive. En compréhension de l'écrit sur papier, les pays ont été invités à soumettre leur analyse des items dans un fichier personnalisé. En compréhension de l'écrit électronique, ils ont transmis leur analyse des items en ligne, via un système sécurisé mis au point par le Consortium. Un compte principal d'accès à ce système sécurisé a été attribué à chaque Centre national pour consulter, coter et commenter chaque item. Plusieurs comptes secondaires d'accès (autant que demandé) ont également été créés pour les experts nationaux.



Après l'essai de terrain organisé dans tous les pays participants pour mettre la batterie d'items à l'épreuve, les développeurs de test et les groupes d'experts ont choisi les items de la campagne de tests définitive à la lumière de plusieurs éléments : les résultats de l'essai de terrain, les résultats de l'analyse des items par chaque pays et les questions soulevées lors du processus de codage de l'essai de terrain. Les développeurs de test et les groupes d'experts ont arrêté en septembre 2008 la batterie définitive d'items qui a reçu l'approbation politique et scientifique des pays après négociation.

[Partie 1/1]

**Répartition des items entre les dimensions du cadre d'évaluation PISA de la compréhension**

**Tableau A5.1 de l'écrit sur papier**

	Nombre d'items	Nombre d'items à choix multiple	Nombre d'items à choix multiple complexe	Nombre d'items à réponse construite fermée	Nombre d'items à réponse construite ouverte	Nombre d'items à réponse courte
<b>Répartition des items de compréhension de l'écrit par format de texte</b>						
Continu	81	36	6	4	31	4
Non continu	38	10	3	7	12	6
Mixte	7	4	1	0	1	1
Multiple	5	2	0	2	1	0
<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>52</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>45</b>	<b>11</b>
<b>Répartition des items de compréhension de l'écrit par aspect</b>						
Localiser et extraire	31	6	3	9	3	10
Intégrer et interpréter	67	38	6	4	18	1
Réfléchir et évaluer	33	8	1	0	24	0
<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>52</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>45</b>	<b>11</b>
<b>Répartition des items de compréhension de l'écrit par situation</b>						
Personnelle	37	10	2	5	17	3
Publique	35	19	2	2	10	2
Professionnelle	21	4	3	3	10	1
Éducative	38	19	3	3	8	5
<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>52</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>45</b>	<b>11</b>

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521923>

[Partie 1/1]

**Répartition des items entre les dimensions du cadre d'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit électronique**

**Tableau A5.2**

	Nombre d'items	Nombre d'items à choix multiple	Nombre d'items à choix multiple complexe	Nombre d'items à réponse construite ouverte
<b>Répartition des items de compréhension de l'écrit électronique par environnement</b>				
Non modifiable	19	14	0	5
Modifiable	8	4	3	1
Mixte	2	0	0	2
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>8</b>
<b>Répartition des items de compréhension de l'écrit électronique par format de texte</b>				
Continu	2	2	0	0
Non continu	3	2	0	1
Mixte	2	1	0	1
Multiple	22	13	3	6
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>8</b>
<b>Répartition des items de compréhension de l'écrit électronique par type de texte</b>				
Argumentation	6	4	0	2
Description	9	6	1	2
Exposition	9	7	0	2
Transaction	4	1	2	1
Non spécifié	1	0	0	1
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>8</b>
<b>Répartition des items de compréhension de l'écrit électronique par aspect</b>				
Localiser et extraire	7	7	0	0
Intégrer et interpréter	10	9	1	0
Réfléchir et évaluer	6	2	0	4
Complexe	6	0	2	4
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>8</b>
<b>Répartition des items de compréhension de l'écrit électronique par situation</b>				
Personnelle	6	2	2	2
Publique	13	10	0	3
Professionnelle	7	4	1	2
Éducative	3	2	0	1
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>8</b>

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521923>



La batterie d'items utilisée lors de la campagne définitive est constituée de 37 unités de compréhension de l'écrit sur papier, soit 131 items. Parmi ces unités, 19 sont basées sur du matériel fourni par les pays participants, 16 sont le fruit du travail des équipes du Consortium et 2 proviennent des instruments de l'enquête IALS/EILA. La batterie d'items de compréhension de l'écrit électronique est constituée de 9 unités, soit 29 items. L'une de ces unités a été soumise par un Centre national, et les autres par les équipes du Consortium.

Les items qui constituent les épreuves PISA de compréhension de l'écrit sur papier se présentent sous cinq formats différents :

- *Les items à réponse construite ouverte* : pour y répondre, les élèves doivent élaborer une réponse plus longue, ce qui permet d'obtenir un vaste éventail de réponses divergentes et de points de vue contradictoires. Ces items demandent généralement aux élèves de mettre des informations ou des idées contenues dans le stimulus en relation avec leurs expériences et leurs points de vue personnels. La qualité des réponses dépend moins du point de vue adopté par les élèves que de leur capacité à utiliser ce qu'ils ont lu pour justifier ou expliquer leur réponse. Certains items demandent aux élèves d'interpréter ou d'intégrer des informations fournies dans le texte ou encore de les résumer dans leurs propres mots. Dans certains de ces items, un crédit partiel peut être accordé aux réponses en partie correctes ou moins complètes. Ces items nécessitent tous l'intervention d'un correcteur.
- *Les items à réponse construite fermée* : ces items demandent aux élèves d'élaborer leur réponse, mais l'éventail de réponses acceptables est limité. La plupart de ces items sont corrigés de manière dichotomique et nécessitent l'intervention d'un correcteur.
- *Les items à réponse courte* : ces items demandent aux élèves de donner une réponse courte comme dans les items décrits ci-dessus, mais l'éventail de réponses acceptables est plus large. Ces items nécessitent l'intervention d'un correcteur et font l'objet d'une correction dichotomique, et se prêtent à l'octroi d'un crédit partiel.
- *Les items à choix multiple complexe* : pour répondre à ces items, les élèves doivent faire une série de choix, le plus souvent binaires. Ils répondent en entourant un mot ou une phrase courte (« oui » ou « non », par exemple) à chaque question. Ces items sont corrigés de manière dichotomique indépendamment les uns des autres, mais un crédit partiel ou complet peut être prévu pour l'ensemble des réponses.
- *Les items à choix multiple* : pour répondre à ces items, les élèves entourent la lettre correspondant à une des quatre ou cinq options de réponse. Il peut s'agir d'un nombre, d'un mot ou d'une phrase. Ces items sont corrigés de manière dichotomique.

Les items de compréhension de l'écrit électronique se présentent sous trois de ces formats : les items à réponse construite ouverte, les items à choix multiple complexe et les items à choix multiple. La plupart des items se présentent sous des formats similaires à ceux employés dans les épreuves sur papier, mais sous une forme adaptée à l'environnement électronique : les élèves sont invités à saisir leur réponse dans un encadré prévu à cet effet dans les items à réponse construite ouverte et à cliquer sur une option ou à cocher une case dans les items à choix multiple. Toutefois, quelques variations seulement ont été appliquées pour simuler l'environnement électronique et en tirer parti. Parmi celles-ci, citons celle utilisée dans des items à réponse construite ouverte, en l'occurrence la rédaction d'un courrier électronique. Dans certains items à choix multiple, ce n'est pas le format conventionnel qui a été utilisé : les items étaient présentés de sorte que les élèves devaient choisir leur réponse dans un menu déroulant affiché sur une page web. Toutes les réponses aux épreuves de compréhension de l'écrit électronique ont été recueillies sous forme électronique. Les items à réponse construite ouverte ont été corrigés par des correcteurs dans un système de codage en ligne qui leur permettait de visualiser les réponses et de saisir leurs codes. Les items à choix multiple et à choix multiple complexe ont été corrigés automatiquement.

Le cycle PISA 2009 a été conçu pour générer des résultats collectifs dans un large éventail de contenus. Une batterie d'items représentant au total 270 minutes de test a été préparée pour l'évaluation de la compréhension de l'écrit sur papier, soit neuf blocs de 30 minutes. La batterie d'items représente l'équivalent de 90 minutes de test dans chacun des deux autres domaines d'évaluation, en culture mathématique et en culture scientifique, soit 3 blocs de 30 minutes de test. Lors des épreuves papier-crayon, les élèves ont répondu à des tests d'une durée de 120 minutes, constitués d'items de compréhension de l'écrit, de mathématiques et de sciences. Comme la compréhension de l'écrit était le domaine majeur d'évaluation du cycle PISA 2009, les élèves ont tous répondu à des items de compréhension de l'écrit.

Les épreuves ont été équilibrées de sorte que chaque bloc d'items apparaisse à quatre reprises, dans chacune des positions possibles, dans les carnets de test. De plus, chaque bloc était associé à une reprise à chacun des autres blocs. Grâce à cette approche, un échantillon représentatif d'élèves a répondu à chaque bloc d'items.

La batterie d'items de compréhension de l'écrit électronique contient 60 minutes de test au total, soit 3 blocs de 20 minutes. Les items ont été soumis aux élèves dans six épreuves différentes, constituées chacune de deux blocs, soit 40 minutes de test par élève. Chaque bloc a été associé à une reprise à chacun des autres blocs dans deux des épreuves, une fois en première position et une fois en deuxième position. Les élèves se sont vus attribuer aléatoirement l'une des six épreuves.

Pour plus d'informations sur la conception des instruments d'évaluation PISA et la conception des épreuves PISA, consulter le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître).



## **ANNEXE A6**

### **TABLEAUX MONTRANT LA RELATION ENTRE LES ACTIVITÉS INFORMATIQUES ET LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SUR PAPIER, EN CULTURE MATHÉMATIQUE ET EN CULTURE SCIENTIFIQUE**

L'annexe A6 est disponible en ligne sur [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).





# Annexe B

## TABLEAUX DES RÉSULTATS

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

**Annexe B1** : Résultats des pays et des économies

**Annexe B2** : Résultats des régions au sein des pays

### *Données adjudgées*

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

### *Données non adjudgées*

Les normes d'échantillonnage PISA au niveau régional ont été évaluées par les pays concernés.

Dans ces pays, le respect des normes d'échantillonnage et de comparabilité internationale PISA a été évalué et adjudgé au niveau international uniquement pour les données de l'ensemble des régions du pays concerné.

---

Remarque : sauf mention contraire, l'ensemble des données présentées dans les tableaux ci-après proviennent de la Base de données PISA de l'OCDE.

## ANNEXE B1 RÉSULTATS DES PAYS ET DES ÉCONOMIES

[Partie 1/1]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et de l'échelle composite de compréhension de l'écrit

Tableau VI.2.1

		Échelle de compréhension de l'écrit électronique											
		Sous le niveau 2 (score inférieur à 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 ou au-delà (score supérieur à 625.61 points)			
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.		
OCDE	Australie	9.6	(0.6)	16.5	(0.6)	28.2	(0.7)	28.5	(0.8)	17.3	(0.9)		
	Autriche	28.5	(1.6)	25.7	(1.1)	28.3	(1.2)	14.9	(1.0)	2.6	(0.4)		
	Belgique	15.9	(0.8)	20.2	(0.7)	28.8	(0.9)	26.3	(1.1)	8.8	(0.7)		
	Chili	37.7	(1.7)	30.6	(1.0)	22.5	(1.1)	8.0	(0.7)	1.1	(0.3)		
	Danemark	16.4	(1.0)	26.8	(1.2)	33.9	(1.1)	19.2	(1.0)	3.7	(0.4)		
	France	16.7	(1.5)	22.4	(1.1)	32.3	(1.5)	23.6	(1.2)	5.1	(0.7)		
	Hongrie	26.8	(0.6)	25.0	(1.6)	27.1	(1.2)	16.3	(1.2)	4.8	(0.7)		
	Islande	12.9	(0.7)	21.1	(0.8)	32.2	(1.0)	24.1	(1.0)	9.7	(0.6)		
	Irlande	12.1	(0.9)	23.4	(1.0)	32.7	(0.9)	24.0	(1.0)	7.8	(0.8)		
	Japon	6.7	(0.7)	20.5	(0.9)	38.9	(1.2)	28.2	(1.0)	5.7	(0.6)		
	Corée	1.8	(0.4)	8.3	(1.0)	28.7	(1.4)	42.0	(1.4)	19.2	(1.6)		
	Nouvelle-Zélande	10.2	(0.6)	16.1	(0.8)	27.2	(1.0)	27.8	(1.0)	18.6	(0.8)		
	Norvège	13.3	0.9	25.5	(1.0)	34.4	(1.1)	21.4	(1.0)	5.4	(0.5)		
	Pologne	26.3	(1.3)	28.4	(1.0)	28.6	(1.0)	14.7	(0.9)	2.0	(0.3)		
	Espagne	23.1	(1.4)	25.4	(1.1)	30.2	(1.1)	17.3	(1.0)	3.9	(0.6)		
	Suède	13.0	(1.0)	21.2	(1.0)	32.4	(0.8)	24.7	(1.1)	8.6	(0.8)		
Moyenne de l'OCDE-16	16.9	(0.3)	22.3	(0.3)	30.4	(0.3)	22.6	(0.3)	7.8	(0.2)			
Partenaires	Colombie	68.4	(1.7)	22.4	(1.1)	7.7	(0.9)	1.4	(0.3)	0.1	(0.1)		
	Hong-Kong (Chine)	9.8	(0.9)	20.3	(1.1)	36.8	(1.1)	26.8	(1.1)	6.3	(0.7)		
	Macao (Chine)	10.5	(0.5)	31.8	(0.8)	39.9	(0.8)	15.8	(0.5)	2.0	(0.2)		

		Échelle de compréhension de l'écrit sur papier															
		Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	1.0	(0.1)	3.3	(0.3)	10.0	(0.4)	20.4	(0.6)	28.5	(0.7)	24.1	(0.7)	10.7	(0.5)	2.1	(0.3)
	Autriche	1.9	(0.4)	8.1	(0.8)	17.5	(1.0)	24.1	(1.0)	26.0	(0.9)	17.4	(0.9)	4.5	(0.4)	0.4	(0.1)
	Belgique	1.1	(0.3)	4.7	(0.5)	11.9	(0.6)	20.3	(0.7)	25.8	(0.9)	24.9	(0.7)	10.1	(0.5)	1.1	(0.2)
	Chili	1.3	(0.2)	7.4	(0.8)	21.9	(1.0)	33.2	(1.1)	25.6	(1.1)	9.3	(0.7)	1.3	(0.2)	0.0	(0.0)
	Danemark	0.4	(0.1)	3.1	(0.3)	11.7	(0.7)	26.0	(0.9)	33.1	(1.2)	20.9	(1.1)	4.4	(0.4)	0.3	(0.1)
	France	2.3	(0.5)	5.6	(0.5)	11.8	(0.8)	21.1	(1.0)	27.2	(1.0)	22.4	(1.1)	8.5	(0.8)	1.1	(0.3)
	Hongrie	0.6	(0.2)	4.7	(0.8)	12.3	(1.0)	23.8	(1.2)	31.0	(1.3)	21.6	(1.1)	5.8	(0.7)	0.3	(0.1)
	Islande	1.1	(0.2)	4.2	(0.4)	11.5	(0.7)	22.2	(0.8)	30.6	(0.9)	21.9	(0.8)	7.5	(0.6)	1.0	(0.2)
	Irlande	1.5	(0.4)	3.9	(0.5)	11.8	(0.7)	23.3	(1.0)	30.6	(0.9)	21.9	(0.9)	6.3	(0.5)	0.7	(0.2)
	Japon	1.3	(0.4)	3.4	(0.5)	8.9	(0.7)	18.0	(0.8)	28.0	(0.9)	27.0	(0.9)	11.5	(0.7)	1.9	(0.4)
	Corée	0.2	(0.2)	0.9	(0.3)	4.7	(0.6)	15.4	(1.0)	33.0	(1.2)	32.9	(1.4)	11.9	(1.0)	1.0	(0.2)
	Nouvelle-Zélande	0.9	(0.2)	3.2	(0.4)	10.2	(0.6)	19.3	(0.8)	25.8	(0.8)	24.8	(0.8)	12.9	(0.8)	2.9	(0.4)
	Norvège	0.5	(0.1)	3.4	(0.4)	11.0	(0.7)	23.6	(0.8)	30.9	(0.9)	22.1	(1.2)	7.6	(0.9)	0.8	(0.2)
	Pologne	0.6	(0.1)	3.1	(0.3)	11.3	(0.7)	24.5	(1.1)	31.0	(1.0)	22.3	(1.0)	6.5	(0.5)	0.7	(0.1)
	Espagne	1.1	(0.3)	4.8	(0.6)	14.4	(0.8)	27.1	(1.0)	31.8	(1.0)	17.2	(0.9)	3.4	(0.4)	0.2	(0.1)
	Suède	1.5	(0.3)	4.3	(0.4)	11.7	(0.7)	23.5	(1.0)	29.8	(1.0)	20.3	(0.9)	7.7	(0.6)	1.3	(0.3)
Moyenne de l'OCDE-16	1.1	(0.1)	4.3	(0.1)	12.0	(0.2)	22.9	(0.2)	29.3	(0.2)	21.9	(0.2)	7.5	(0.2)	1.0	(0.1)	
Partenaires	Colombie	4.3	(0.8)	14.7	(0.9)	29.0	(1.2)	30.0	(1.1)	16.9	(1.0)	4.6	(0.6)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Hong-Kong (Chine)	0.2	(0.1)	1.5	(0.3)	6.6	(0.6)	16.1	(0.8)	31.4	(0.9)	31.8	(0.9)	11.2	(0.7)	1.2	(0.3)
	Macao (Chine)	0.3	(0.1)	2.6	(0.3)	12.0	(0.4)	30.6	(0.6)	34.8	(0.7)	16.9	(0.5)	2.8	(0.2)	0.1	(0.1)

		Échelle composite de compréhension de l'écrit															
		%		Er. T.		%		Er. T.		%		Er. T.		%		Er. T.	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.		
OCDE	Australie	0.7	(0.1)	2.4	(0.2)	7.9	(0.4)	18.6	(0.6)	29.5	(0.6)	27.0	(0.6)	11.7	(0.6)	2.2	(0.4)
	Autriche	2.4	(0.6)	8.4	(0.8)	17.0	(0.9)	25.0	(1.0)	28.0	(1.1)	16.2	(0.8)	2.8	(0.4)	0.1	(0.1)
	Belgique	0.7	(0.2)	3.9	(0.4)	12.0	(0.6)	20.4	(0.7)	27.3	(0.8)	26.4	(1.0)	8.8	(0.6)	0.5	(0.2)
	Chili	1.5	(0.3)	8.7	(0.8)	23.2	(1.0)	33.3	(1.0)	24.3	(1.1)	8.0	(0.7)	0.9	(0.2)	0.0	c
	Danemark	0.4	(0.1)	2.9	(0.4)	11.8	(0.6)	26.2	(1.0)	35.6	(0.9)	19.7	(1.0)	3.2	(0.4)	0.2	(0.1)
	France	1.1	(0.3)	5.0	(0.6)	12.2	(0.8)	21.9	(1.1)	30.2	(1.3)	23.2	(1.2)	6.1	(0.8)	0.3	(0.1)
	Hongrie	1.0	(0.3)	6.4	(0.9)	14.0	(0.9)	25.3	(1.3)	29.9	(1.2)	18.7	(1.2)	4.4	(0.6)	0.2	(0.1)
	Islande	0.6	(0.2)	3.1	(0.3)	10.5	(0.6)	21.9	(0.8)	32.5	(1.0)	23.2	(0.8)	7.4	(0.5)	0.8	(0.2)
	Irlande	0.8	(0.2)	2.9	(0.4)	10.1	(0.6)	24.0	(1.1)	32.6	(1.2)	23.1	(1.0)	6.0	(0.6)	0.5	(0.2)
	Japon	0.5	(0.2)	1.7	(0.3)	7.1	(0.7)	19.5	(0.9)	33.8	(0.9)	29.8	(1.0)	7.2	(0.7)	0.3	(0.1)
	Corée	0.1	(0.1)	0.4	(0.2)	2.2	(0.5)	11.8	(1.0)	32.0	(1.2)	39.1	(1.3)	13.6	(1.1)	0.8	(0.2)
	Nouvelle-Zélande	0.7	(0.2)	2.5	(0.3)	8.3	(0.5)	18.2	(0.7)	27.1	(0.8)	26.9	(0.8)	13.8	(0.7)	2.5	(0.3)
	Norvège	0.4	(0.1)	2.5	(0.3)	10.4	(0.7)	25.1	(0.9)	33.7	(0.8)	22.0	(1.0)	5.7	(0.6)	0.3	(0.1)
	Pologne	0.7	(0.2)	4.6	(0.5)	14.2	(0.8)	27.5	(1.1)	31.0	(1.0)	18.7	(0.9)	3.2	(0.4)	0.2	(0.1)
	Espagne	1.1	(0.3)	5.1	(0.6)	14.8	(0.8)	26.8	(1.1)	32.0	(1.0)	17.1	(1.0)	3.0	(0.4)	0.1	(0.1)
	Suède	0.8	(0.2)	3.4	(0.4)	10.1	(0.7)	23.0	(1.0)	31.8	(0.9)	23.0	(0.9)	7.0	(0.6)	0.8	(0.2)
Moyenne de l'OCDE-16	0.8	(0.1)	4.0	(0.1)	11.6	(0.2)	23.0	(0.2)	30.7	(0.3)	22.6	(0.2)	6.6	(0.2)	0.6	(0.0)	
Partenaires	Colombie	5.4	(0.7)	20.0	(1.1)	33.4	(1.2)	27.6	(1.2)	11.3	(0.9)	2.1	(0.3)	0.2	(0.1)	0.0	c
	Hong-Kong (Chine)	0.3	(0.1)	1.4	(0.2)	6.3	(0.5)	18.1	(0.8)	35.5	(1.1)	31.1	(1.1)	7.0	(0.6)	0.4	(0.1)
	Macao (Chine)	0.1	(0.0)	1.3	(0.2)	10.2	(0.4)	31.9	(0.6)	39.5	(0.7)	15.5	(0.5)	1.6	(0.2)	0.0	c



[Partie 1/1]

**Pourcentage de garçons à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et de l'échelle composite de compréhension de l'écrit**

Tableau VI.2.2

		Échelle de compréhension de l'écrit électronique															
		Sous le niveau 2 (score inférieur à 407.47 points)				Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 ou au-delà (score supérieur à 625.61 points)					
		%		Er. T.		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%		Er. T.			
<b>OCDE</b>	Australie	13.1	(0.9)	18.7	(0.9)	28.1	(1.1)	25.4	(1.1)	14.7	(1.1)						
	Autriche	33.4	(2.0)	25.7	(1.5)	25.7	(1.4)	13.2	(1.1)	2.1	(0.5)						
	Belgique	19.1	(1.2)	21.8	(1.0)	28.0	(1.1)	23.9	(1.3)	7.2	(0.8)						
	Chili	42.9	(2.0)	28.8	(1.4)	19.7	(1.4)	7.8	(1.0)	0.9	(0.3)						
	Danemark	17.2	(1.1)	27.5	(1.5)	33.1	(1.7)	18.8	(1.3)	3.3	(0.5)						
	France	19.6	(1.8)	24.4	(1.3)	32.1	(1.8)	20.3	(1.5)	3.6	(0.8)						
	Hongrie	30.4	(1.9)	25.0	(1.7)	26.0	(1.4)	14.3	(1.4)	4.2	(0.8)						
	Islande	17.3	(1.1)	23.1	(1.2)	31.5	(1.2)	20.7	(0.9)	7.5	(0.8)						
	Irlande	16.6	(1.3)	25.5	(1.3)	31.4	(1.3)	20.7	(1.2)	5.8	(0.8)						
	Japon	9.4	(1.2)	23.8	(1.6)	37.9	(1.5)	24.4	(1.4)	4.4	(0.6)						
	Corée	2.5	(0.6)	10.4	(1.5)	30.6	(1.7)	40.0	(1.7)	16.4	(1.8)						
	Nouvelle-Zélande	15.4	(1.0)	18.6	(1.1)	26.7	(1.1)	24.3	(1.3)	15.0	(1.0)						
	Norvège	18.1	(1.3)	28.5	(1.2)	33.3	(1.9)	16.7	(1.6)	3.3	(0.4)						
	Pologne	32.6	(1.5)	27.9	(1.3)	25.0	(1.1)	12.9	(0.9)	1.6	(0.3)						
	Espagne	26.8	(1.7)	25.4	(1.3)	28.8	(1.4)	15.9	(1.2)	3.1	(0.6)						
	Suède	17.1	(1.3)	22.5	(1.4)	32.1	(1.2)	21.2	(1.2)	7.1	(0.7)						
<b>Moyenne de l'OCDE-16</b>	<b>20.7</b>	<b>(0.4)</b>	<b>23.6</b>	<b>(0.3)</b>	<b>29.4</b>	<b>(0.4)</b>	<b>20.0</b>	<b>(0.3)</b>	<b>6.3</b>	<b>(0.2)</b>							
<b>Partenaires</b>	Colombie	70.1	(2.3)	20.5	(1.6)	7.5	(1.2)	1.7	(0.6)	0.2	(0.1)						
	Hong-Kong (Chine)	10.7	(1.1)	21.3	(1.4)	36.7	(1.3)	25.0	(1.5)	6.3	(0.8)						
	Macao (Chine)	12.6	(1.0)	33.6	(1.1)	37.8	(1.0)	14.2	(0.6)	1.8	(0.3)						
		Échelle de compréhension de l'écrit sur papier															
		Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
<b>OCDE</b>	Australie	1.5	(0.2)	4.9	(0.5)	13.2	(0.6)	22.5	(0.8)	27.4	(0.8)	20.6	(0.9)	8.3	(0.6)	1.6	(0.3)
	Autriche	3.1	(0.6)	10.8	(1.2)	21.3	(1.4)	25.1	(1.3)	23.2	(1.2)	13.7	(1.3)	2.7	(0.5)	0.1	(0.1)
	Belgique	1.7	(0.3)	6.2	(0.7)	13.7	(0.8)	22.0	(0.9)	24.7	(1.0)	22.4	(1.0)	8.6	(0.7)	0.8	(0.3)
	Chili	1.9	(0.4)	9.4	(1.1)	24.8	(1.2)	32.1	(1.4)	22.7	(1.4)	8.1	(0.8)	1.0	(0.3)	0.0	(0.0)
	Danemark	0.6	(0.2)	4.3	(0.5)	14.1	(1.1)	29.2	(1.3)	31.6	(1.5)	17.0	(1.4)	3.0	(0.6)	0.2	(0.1)
	France	3.4	(0.7)	8.1	(0.9)	14.1	(1.2)	23.3	(1.4)	25.4	(1.5)	18.6	(1.3)	6.3	(0.8)	0.7	(0.3)
	Hongrie	0.9	(0.4)	6.6	(1.1)	16.1	(1.4)	25.6	(1.7)	29.7	(1.4)	17.3	(1.4)	3.8	(0.7)	0.1	c
	Islande	1.8	(0.3)	6.6	(0.6)	15.5	(0.9)	24.4	(1.1)	28.2	(1.1)	18.0	(1.1)	5.1	(0.7)	0.6	(0.3)
	Irlande	2.5	(0.6)	5.7	(0.7)	15.0	(1.3)	25.0	(1.6)	29.5	(1.3)	17.8	(1.6)	4.1	(0.7)	0.4	(0.2)
	Japon	2.0	(0.7)	5.0	(0.8)	11.9	(1.0)	20.3	(1.2)	26.7	(1.5)	24.1	(1.4)	8.9	(0.9)	1.2	(0.4)
	Corée	0.4	(0.3)	1.4	(0.5)	7.0	(1.0)	19.3	(1.6)	34.3	(1.6)	28.4	(1.9)	8.7	(1.1)	0.7	(0.2)
	Nouvelle-Zélande	1.7	(0.4)	5.1	(0.7)	13.9	(0.9)	21.3	(1.0)	25.7	(1.1)	20.6	(1.1)	10.1	(1.1)	1.8	(0.4)
	Norvège	1.0	(0.3)	5.5	(0.6)	14.9	(0.9)	27.4	(1.2)	28.8	(1.1)	17.4	(1.1)	4.5	(0.8)	0.5	(0.2)
	Pologne	1.2	(0.3)	5.4	(0.6)	16.1	(1.0)	28.3	(1.3)	27.9	(1.3)	16.9	(1.0)	4.0	(0.7)	0.3	(0.2)
	Espagne	1.4	(0.4)	6.3	(0.8)	17.2	(1.2)	28.6	(1.2)	30.2	(1.4)	13.9	(1.1)	2.2	(0.4)	0.1	c
	Suède	2.3	(0.4)	6.5	(0.6)	15.4	(1.1)	25.8	(1.4)	27.8	(1.2)	16.3	(1.0)	5.3	(0.6)	0.7	(0.2)
<b>Moyenne de l'OCDE-16</b>	<b>1.7</b>	<b>(0.1)</b>	<b>6.1</b>	<b>(0.2)</b>	<b>15.3</b>	<b>(0.3)</b>	<b>25.0</b>	<b>(0.3)</b>	<b>27.7</b>	<b>(0.3)</b>	<b>18.2</b>	<b>(0.3)</b>	<b>5.4</b>	<b>(0.2)</b>	<b>0.6</b>	<b>(0.1)</b>	
<b>Partenaires</b>	Colombie	4.5	(0.9)	16.0	(1.3)	29.6	(1.5)	29.4	(1.4)	15.5	(1.3)	4.3	(0.7)	0.5	(0.2)	0.0	c
	Hong-Kong (Chine)	0.4	(0.2)	2.1	(0.5)	8.8	(1.0)	18.7	(1.2)	33.2	(1.4)	27.9	(1.4)	8.1	(0.9)	0.8	(0.3)
	Macao (Chine)	0.4	(0.1)	3.9	(0.5)	16.2	(0.8)	33.8	(0.9)	31.7	(0.8)	12.3	(0.7)	1.6	(0.3)	0.1	(0.1)
		Échelle composite de compréhension de l'écrit															
		%		Er. T.		%		Er. T.		%		Er. T.		%		Er. T.	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.		
<b>OCDE</b>	Australie	1.1	(0.2)	3.7	(0.3)	10.5	(0.6)	21.2	(1.0)	28.8	(1.0)	23.5	(0.9)	9.3	(0.7)	1.8	(0.5)
	Autriche	3.2	(0.6)	10.5	(1.1)	20.1	(1.3)	25.8	(1.4)	25.2	(1.3)	13.2	(1.0)	1.9	(0.4)	0.0	c
	Belgique	1.1	(0.2)	5.2	(0.6)	13.9	(1.0)	22.1	(1.0)	26.4	(1.0)	23.8	(1.3)	7.2	(0.7)	0.3	(0.2)
	Chili	2.1	(0.5)	10.6	(1.1)	26.3	(1.4)	31.7	(1.4)	21.1	(1.5)	7.4	(1.0)	0.7	(0.3)	0.0	c
	Danemark	0.5	(0.2)	3.6	(0.6)	13.3	(0.8)	28.1	(1.3)	34.6	(1.3)	17.4	(1.1)	2.2	(0.4)	0.2	(0.1)
	France	1.5	(0.4)	6.8	(1.0)	14.6	(1.1)	23.7	(1.5)	29.1	(1.6)	19.6	(1.3)	4.4	(0.7)	0.2	(0.1)
	Hongrie	1.5	(0.4)	8.4	(1.2)	16.4	(1.3)	26.4	(1.6)	28.6	(1.5)	15.2	(1.3)	3.3	(0.6)	0.1	(0.1)
	Islande	1.0	(0.3)	4.6	(0.6)	14.3	(1.0)	24.5	(1.4)	30.8	(1.1)	19.1	(1.0)	5.2	(0.5)	0.4	(0.2)
	Irlande	1.4	(0.3)	4.5	(0.7)	13.1	(1.0)	26.5	(1.4)	31.4	(1.3)	18.8	(1.1)	4.1	(0.6)	0.3	(0.2)
	Japon	0.5	(0.2)	2.7	(0.6)	10.0	(1.1)	23.0	(1.3)	32.6	(1.2)	25.7	(1.3)	5.4	(0.7)	0.2	(0.1)
	Corée	0.2	(0.1)	0.6	(0.3)	3.3	(0.8)	15.2	(1.6)	34.4	(1.6)	34.9	(1.9)	10.8	(1.3)	0.6	(0.3)
	Nouvelle-Zélande	1.1	(0.3)	4.2	(0.5)	11.8	(0.8)	20.6	(1.1)	26.7	(1.1)	22.7	(1.0)	11.2	(0.9)	1.6	(0.3)
	Norvège	0.7	(0.2)	3.7	(0.6)	14.2	(1.0)	29.4	(1.1)	31.6	(1.0)	16.8	(1.0)	3.3	(0.5)	0.2	(0.1)
	Pologne	1.4	(0.3)	7.4	(0.8)	18.7	(0.9)	28.6	(1.3)	27.0	(1.3)	14.7	(1.0)	2.2	(0.4)	0.0	(0.0)
	Espagne	1.4	(0.4)	6.5	(0.8)	17.5	(1.2)	27.5	(1.2)	30.3	(1.2)	14.6	(1.2)	2.1	(0.4)	0.0	c
	Suède	1.2	(0.3)	5.3	(0.6)	13.1	(0.9)	25.4	(1.3)	30.5	(1.3)	18.9	(1.3)	5.1	(0.6)	0.5	(0.2)
<b>Moyenne de l'OCDE-16</b>	<b>1.2</b>	<b>(0.1)</b>	<b>5.5</b>	<b>(0.2)</b>	<b>14.5</b>	<b>(0.3)</b>	<b>25.0</b>	<b>(0.3)</b>	<b>29.3</b>	<b>(0.3)</b>	<b>19.2</b>	<b>(0.3)</b>	<b>4.9</b>	<b>(0.2)</b>	<b>0.4</b>	<b>(0.0)</b>	
<b>Partenaires</b>	Colombie	5.5	(0.9)	20.9	(1.7)	34.6	(1.8)	26.2	(1.9)	10.3	(1.4)	2.3	(0.6)	0.2	(0.1)	0.0	c
	Hong-Kong (Chine)	0.4	(0.2)	1.7	(0.3)	7.8	(0.8)	20.1	(1.1)	36.5	(1.4)	27.6	(1.4)	5.6	(0.8)	0.3	(0.2)
	Macao (Chine)	0.1	(0.1)	1.8	(0.3)	13.3	(0.6)	35.0	(1.1)	36.5	(0.8)	11.9	(0.7)	1.3	(0.3)	0.0	c



[Partie 1/1]

**Pourcentage de filles à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et de l'échelle composite de compréhension de l'écrit**

Tableau VI.2.3

		Échelle de compréhension de l'écrit électronique															
		Sous le niveau 2 (score inférieur à 407.47 points)				Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 ou au-delà (score supérieur à 625.61 points)					
		%		Er. T.		%		Er. T.		%		Er. T.		%		Er. T.	
OCDE	Australie	6.2	(0.5)	14.3	(0.7)	28.2	(0.8)	31.5	(1.1)	19.8	(1.1)						
	Autriche	23.8	(2.0)	25.8	(1.4)	30.8	(1.7)	16.5	(1.5)	3.1	(0.6)						
	Belgique	12.4	(0.8)	18.6	(0.9)	29.6	(1.2)	28.8	(1.2)	10.6	(0.8)						
	Chili	32.4	(1.8)	32.5	(1.5)	25.3	(1.3)	8.3	(1.0)	1.4	(0.4)						
	Danemark	15.6	(1.2)	26.0	(1.7)	34.7	(1.7)	19.6	(1.3)	4.0	(0.5)						
	France	13.9	(1.5)	20.4	(1.4)	32.5	(1.7)	26.7	(1.5)	6.5	(1.0)						
	Hongrie	23.1	(2.0)	24.9	(1.9)	28.1	(1.6)	18.4	(1.5)	5.5	(0.9)						
	Islande	8.5	(0.7)	19.2	(1.1)	32.9	(1.6)	27.4	(1.6)	11.9	(0.9)						
	Irlande	7.4	(0.9)	21.3	(1.3)	33.9	(1.5)	27.5	(1.7)	9.9	(1.2)						
	Japon	3.9	(0.6)	17.0	(1.1)	40.0	(1.4)	32.1	(1.4)	7.1	(0.9)						
	Corée	1.0	(0.3)	6.0	(1.0)	26.5	(1.9)	44.1	(1.8)	22.4	(2.2)						
	Nouvelle-Zélande	4.7	(0.6)	13.6	(1.0)	27.8	(1.4)	31.6	(1.1)	22.4	(1.3)						
	Norvège	8.3	(0.9)	22.3	(1.5)	35.6	(1.7)	26.3	(1.4)	7.6	(0.9)						
	Pologne	20.0	(1.4)	28.9	(1.4)	32.2	(1.4)	16.4	(1.2)	2.4	(0.4)						
	Espagne	19.3	(1.4)	25.5	(1.4)	31.6	(1.5)	18.9	(1.2)	4.7	(0.7)						
Suède	8.8	(1.1)	19.8	(1.1)	32.8	(1.2)	28.3	(1.4)	10.2	(1.1)							
Moyenne de l'OCDE-16	13.1	(0.3)	21.0	(0.3)	31.4	(0.4)	25.1	(0.3)	9.3	(0.3)							
Partenaires	Colombie	66.8	(2.1)	24.1	(1.5)	8.0	(1.1)	1.1	(0.3)	0.0	c						
	Hong-Kong (Chine)	8.7	(1.0)	19.3	(1.4)	36.8	(1.7)	28.8	(1.6)	6.3	(0.8)						
	Macao (Chine)	8.3	(0.6)	30.0	(1.1)	42.1	(1.1)	17.5	(0.8)	2.1	(0.4)						
		Échelle de compréhension de l'écrit sur papier															
		Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 334.75 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 407.47 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
		%		Er. T.		%		Er. T.		%		Er. T.		%		Er. T.	
OCDE	Australie	0.4	(0.1)	1.8	(0.2)	6.8	(0.5)	18.4	(0.8)	29.5	(1.0)	27.4	(0.8)	13.0	(0.7)	2.6	(0.4)
	Autriche	0.9	(0.4)	5.6	(0.9)	13.8	(1.1)	23.1	(1.4)	28.7	(1.3)	21.1	(1.2)	6.3	(0.7)	0.6	(0.2)
	Belgique	0.6	(0.2)	3.2	(0.6)	10.0	(0.9)	18.5	(0.9)	27.1	(1.1)	27.6	(1.1)	11.6	(0.8)	1.4	(0.3)
	Chili	0.7	(0.3)	5.2	(0.7)	18.9	(1.2)	34.4	(1.5)	28.7	(1.5)	10.6	(1.2)	1.5	(0.4)	0.0	c
	Danemark	0.2	(0.1)	2.0	(0.3)	9.3	(0.8)	22.9	(1.2)	34.6	(1.7)	24.8	(1.3)	5.7	(0.6)	0.4	(0.2)
	France	1.3	(0.5)	3.3	(0.6)	9.6	(0.8)	19.0	(1.2)	28.9	(1.4)	25.9	(1.4)	10.6	(1.2)	1.5	(0.4)
	Hongrie	0.2	(0.2)	2.8	(0.8)	8.4	(1.1)	21.9	(1.7)	32.5	(1.9)	26.0	(1.7)	7.8	(1.0)	0.5	(0.2)
	Islande	0.4	(0.2)	1.9	(0.5)	7.6	(0.9)	19.9	(1.0)	33.1	(1.6)	25.7	(1.4)	9.9	(1.0)	1.4	(0.4)
	Irlande	0.6	(0.2)	2.1	(0.5)	8.6	(0.8)	21.4	(1.4)	31.6	(1.1)	26.2	(1.3)	8.6	(0.9)	1.0	(0.4)
	Japon	0.6	(0.3)	1.6	(0.4)	5.7	(0.7)	15.5	(1.2)	29.4	(1.3)	30.2	(1.3)	14.2	(1.2)	2.7	(0.6)
	Corée	0.1	c	0.3	(0.1)	2.1	(0.5)	11.1	(1.3)	31.6	(1.7)	38.0	(1.9)	15.4	(1.4)	1.5	(0.3)
	Nouvelle-Zélande	0.2	(0.1)	1.3	(0.4)	6.3	(0.6)	17.3	(1.0)	25.9	(1.1)	29.3	(1.1)	15.8	(1.0)	4.0	(0.7)
	Norvège	0.1	c	1.3	(0.3)	7.0	(0.8)	19.6	(1.0)	33.1	(1.4)	27.0	(1.6)	10.8	(1.2)	1.2	(0.3)
	Pologne	0.1	c	0.9	(0.2)	6.5	(0.8)	20.7	(1.3)	34.1	(1.3)	27.6	(1.5)	9.1	(0.9)	1.0	(0.2)
	Espagne	0.7	(0.3)	3.2	(0.6)	11.5	(0.9)	25.5	(1.5)	33.4	(1.5)	20.7	(1.4)	4.7	(0.6)	0.3	(0.2)
Suède	0.7	(0.3)	2.0	(0.5)	7.8	(0.7)	21.1	(1.1)	31.8	(1.3)	24.5	(1.3)	10.2	(0.9)	2.0	(0.4)	
Moyenne de l'OCDE-16	0.5	(0.1)	2.4	(0.1)	8.7	(0.2)	20.6	(0.3)	30.9	(0.4)	25.8	(0.3)	9.7	(0.2)	1.4	(0.1)	
Partenaires	Colombie	4.0	(0.9)	13.5	(1.2)	28.4	(1.6)	30.5	(1.4)	18.3	(1.2)	4.7	(0.8)	0.6	(0.2)	0.0	(0.0)
	Hong-Kong (Chine)	0.0	c	0.8	(0.2)	4.1	(0.7)	13.1	(0.9)	29.4	(1.2)	36.2	(1.2)	14.7	(1.0)	1.7	(0.4)
	Macao (Chine)	0.1	(0.1)	1.3	(0.2)	7.6	(0.6)	27.2	(0.8)	38.0	(1.0)	21.6	(0.7)	4.0	(0.4)	0.1	c
		Échelle composite de compréhension de l'écrit															
		%		Er. T.		%		Er. T.		%		Er. T.		%		Er. T.	
		%		Er. T.		%		Er. T.		%		Er. T.		%		Er. T.	
OCDE	Australie	0.4	(0.1)	1.1	(0.2)	5.4	(0.5)	16.1	(0.7)	30.1	(0.8)	30.4	(0.9)	14.0	(0.8)	2.6	(0.4)
	Autriche	1.7	(0.6)	6.3	(0.9)	14.0	(1.2)	24.2	(1.5)	30.8	(1.5)	19.1	(1.2)	3.8	(0.6)	0.2	(0.1)
	Belgique	0.3	(0.1)	2.6	(0.4)	10.0	(0.8)	18.6	(0.9)	28.3	(1.1)	29.0	(1.1)	10.5	(0.7)	0.6	(0.2)
	Chili	0.9	(0.3)	6.6	(0.8)	20.1	(1.2)	35.0	(1.3)	27.6	(1.4)	8.6	(1.0)	1.1	(0.3)	0.0	c
	Danemark	0.2	(0.1)	2.3	(0.4)	10.3	(0.9)	24.4	(1.2)	36.6	(1.4)	21.9	(1.3)	4.2	(0.5)	0.2	(0.1)
	France	0.7	(0.3)	3.3	(0.5)	9.9	(0.8)	20.1	(1.4)	31.2	(1.6)	26.5	(1.4)	7.8	(1.1)	0.5	(0.2)
	Hongrie	0.6	(0.3)	4.4	(0.9)	11.5	(1.2)	24.1	(1.6)	31.3	(1.7)	22.3	(1.5)	5.6	(0.8)	0.3	(0.2)
	Islande	0.3	(0.1)	1.7	(0.3)	6.6	(0.8)	19.4	(0.9)	34.1	(1.4)	27.3	(1.3)	9.5	(0.9)	1.2	(0.3)
	Irlande	0.3	(0.2)	1.3	(0.3)	7.0	(0.8)	21.4	(1.2)	33.8	(1.7)	27.4	(1.9)	8.1	(1.0)	0.6	(0.3)
	Japon	0.4	(0.2)	0.7	(0.2)	4.0	(0.7)	15.9	(1.2)	35.2	(1.4)	34.2	(1.4)	9.2	(1.0)	0.4	(0.2)
	Corée	0.0	c	0.1	(0.1)	1.0	(0.3)	8.0	(1.1)	29.4	(1.7)	43.7	(2.0)	16.8	(1.7)	1.0	(0.4)
	Nouvelle-Zélande	0.1	(0.1)	0.8	(0.2)	4.5	(0.6)	15.6	(0.9)	27.5	(1.3)	31.4	(1.2)	16.5	(1.0)	3.5	(0.5)
	Norvège	0.1	c	1.2	(0.4)	6.4	(0.6)	20.5	(1.2)	35.8	(1.5)	27.4	(1.3)	8.1	(1.0)	0.4	(0.2)
	Pologne	0.1	(0.1)	1.8	(0.4)	9.8	(1.1)	26.4	(1.4)	35.0	(1.3)	22.6	(1.3)	4.2	(0.7)	0.3	(0.1)
	Espagne	0.8	(0.3)	3.7	(0.7)	11.9	(0.9)	26.1	(1.5)	33.8	(1.5)	19.6	(1.3)	3.9	(0.6)	0.2	(0.1)
Suède	0.5	(0.2)	1.5	(0.4)	7.0	(0.8)	20.5	(1.0)	33.2	(1.1)	27.1	(1.2)	9.0	(0.9)	1.1	(0.3)	
Moyenne de l'OCDE-16	0.5	(0.1)	2.5	(0.1)	8.7	(0.2)	21.0	(0.3)	32.1	(0.4)	26.2	(0.3)	8.3	(0.2)	0.8	(0.1)	
Partenaires	Colombie	5.2	(0.9)	19.2	(1.4)	32.3	(1.3)	28.9	(1.4)	12.3	(1.0)	1.9	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	c
	Hong-Kong (Chine)	0.1	(0.1)	1.0	(0.2)	4.5	(0.6)	16.0	(1.1)	34.4	(1.4)	34.9	(1.5)	8.6	(0.7)	0.5	(0.2)
	Macao (Chine)	0.0	c	0.7	(0.2)	6.9	(0.6)	28.6	(0.8)	42.6	(1.0)	19.1	(0.8)	2.0	(0.3)	0.0	c



[Partie 1/1]

**Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et l'échelle composite de compréhension de l'écrit**

Tableau VI.2.4

		Échelle de compréhension de l'écrit électronique																			
		Tous les élèves		Différences selon le sexe					Centiles												
		Score moyen		Garçons		Filles		Différence (G - F)		5°		10°		25°		75°		90°		95°	
		Score moyen	Écart type	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.
		Er. T.	Éc. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.
OCDE	Australie	537 (2.8)	97 (1.7)	522 (3.6)	550 (2.9)	-28 (3.5)	367 (4.4)	411 (3.7)	477 (3.1)	603 (2.9)	654 (3.7)	684 (5.5)									
	Autriche	459 (3.9)	103 (3.9)	447 (4.6)	469 (5.1)	-22 (6.0)	282 (12.1)	323 (7.8)	395 (5.7)	533 (3.8)	579 (4.4)	605 (5.0)									
	Belgique	507 (2.1)	94 (1.7)	496 (3.0)	520 (2.4)	-24 (3.7)	341 (4.8)	377 (4.1)	444 (3.5)	577 (2.2)	621 (2.9)	645 (3.2)									
	Chili	435 (3.6)	89 (1.9)	425 (4.3)	444 (3.8)	-19 (3.9)	283 (6.0)	316 (4.9)	374 (4.8)	497 (4.2)	549 (4.6)	578 (5.2)									
	Danemark	489 (2.6)	84 (1.3)	486 (3.1)	492 (2.9)	-6 (3.1)	341 (4.9)	378 (4.4)	436 (3.4)	547 (3.3)	592 (2.8)	617 (3.3)									
	France	494 (5.2)	96 (7.1)	484 (5.2)	504 (5.7)	-20 (3.3)	328 (14.6)	371 (8.7)	439 (6.3)	561 (3.7)	603 (4.0)	626 (4.2)									
	Hongrie	468 (4.2)	103 (2.7)	458 (5.0)	479 (4.8)	-21 (5.1)	288 (8.5)	328 (7.5)	401 (5.8)	542 (5.0)	596 (5.1)	624 (6.3)									
	Islande	512 (1.4)	91 (1.1)	497 (2.1)	527 (1.8)	-30 (2.6)	353 (4.5)	392 (3.4)	455 (2.7)	574 (2.3)	624 (2.9)	654 (3.2)									
	Irlande	509 (2.8)	87 (1.6)	494 (3.7)	525 (2.9)	-31 (3.9)	357 (6.9)	398 (4.3)	453 (3.3)	570 (2.8)	616 (3.5)	643 (4.6)									
	Japon	519 (2.4)	76 (2.8)	508 (3.2)	531 (2.9)	-23 (4.0)	394 (5.0)	426 (4.3)	475 (2.9)	570 (2.6)	608 (3.2)	630 (3.8)									
	Corée	568 (3.0)	68 (1.9)	559 (4.3)	577 (3.5)	-18 (5.2)	452 (6.2)	479 (5.8)	526 (3.7)	614 (3.4)	650 (4.3)	671 (4.8)									
	Nouvelle-Zélande	537 (2.3)	99 (1.8)	518 (3.5)	558 (2.7)	-40 (4.1)	363 (6.7)	406 (4.8)	476 (3.5)	607 (2.6)	658 (3.0)	687 (3.5)									
	Norvège	500 (2.8)	83 (1.5)	483 (3.2)	518 (3.0)	-35 (2.6)	356 (5.5)	392 (4.3)	448 (3.4)	557 (3.4)	602 (2.9)	629 (4.1)									
	Pologne	464 (3.1)	91 (1.5)	449 (3.4)	478 (3.3)	-29 (2.7)	306 (6.4)	343 (4.0)	404 (4.2)	529 (3.2)	577 (2.8)	601 (3.2)									
	Espagne	475 (3.8)	95 (2.3)	466 (4.3)	485 (3.8)	-19 (3.1)	308 (9.0)	347 (6.7)	414 (5.2)	543 (4.0)	592 (4.3)	618 (4.3)									
Suède	510 (3.3)	89 (1.8)	497 (3.5)	524 (3.5)	-26 (2.3)	354 (6.6)	392 (5.5)	454 (4.4)	573 (3.7)	619 (3.7)	645 (3.3)										
Moyenne de l'OCDE-16	499 (0.8)	90 (0.7)	487 (1.0)	511 (0.9)	-24 (1.0)	342 (1.9)	380 (1.4)	442 (1.1)	562 (0.8)	609 (0.9)	635 (1.1)										
Partenaires	Colombie	368 (3.4)	83 (1.9)	367 (4.5)	370 (3.8)	-3 (4.8)	236 (4.8)	264 (3.7)	311 (3.6)	424 (4.2)	477 (5.5)	507 (6.3)									
	Hong-Kong (Chine)	515 (2.6)	82 (2.3)	511 (3.2)	519 (3.2)	-8 (3.9)	371 (6.0)	409 (5.7)	467 (3.6)	570 (2.7)	610 (3.0)	634 (3.5)									
	Macao (Chine)	492 (0.7)	66 (0.8)	486 (1.0)	498 (1.1)	-12 (1.6)	381 (3.0)	406 (1.8)	448 (1.5)	537 (1.6)	576 (2.0)	600 (1.8)									
		Échelle de compréhension de l'écrit sur papier																			
		Score moyen		Score moyen		Score moyen		Différence de score		Score		Score		Score		Score		Score		Score	
		Er. T.	Éc. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.
OCDE	Australie	515 (2.3)	99 (1.4)	496 (2.9)	533 (2.6)	-37 (3.1)	343 (3.8)	384 (3.1)	450 (2.9)	584 (2.7)	638 (3.2)	668 (3.9)									
	Autriche	470 (2.9)	100 (2.0)	449 (3.8)	490 (4.0)	-41 (5.5)	299 (5.2)	334 (6.1)	399 (4.3)	545 (3.3)	596 (3.3)	625 (4.3)									
	Belgique	506 (2.3)	102 (1.7)	493 (3.4)	520 (2.9)	-27 (4.4)	326 (6.1)	368 (4.3)	436 (3.8)	583 (2.2)	631 (2.7)	657 (2.9)									
	Chili	449 (3.1)	83 (1.7)	439 (3.9)	461 (3.6)	-22 (4.1)	310 (5.1)	342 (5.0)	393 (4.1)	506 (3.3)	556 (3.6)	584 (5.1)									
	Danemark	495 (2.1)	84 (1.2)	480 (2.5)	509 (2.5)	-29 (2.9)	350 (3.8)	383 (3.7)	440 (2.9)	554 (2.8)	599 (3.0)	624 (2.9)									
	France	496 (3.4)	106 (2.8)	475 (4.3)	515 (3.4)	-40 (3.7)	305 (8.2)	352 (7.0)	429 (4.7)	572 (4.0)	624 (3.9)	651 (4.6)									
	Hongrie	494 (3.2)	90 (2.4)	475 (3.9)	513 (3.6)	-38 (4.0)	332 (7.4)	371 (6.9)	435 (4.3)	559 (3.6)	607 (3.5)	632 (4.0)									
	Islande	500 (1.4)	96 (1.2)	478 (2.1)	522 (1.9)	-44 (2.8)	332 (5.0)	371 (4.1)	439 (2.9)	567 (2.0)	619 (2.6)	648 (3.9)									
	Irlande	496 (3.0)	95 (2.2)	476 (4.2)	515 (3.1)	-39 (4.7)	330 (7.8)	373 (4.7)	435 (3.9)	562 (2.8)	611 (2.8)	638 (3.2)									
	Japon	520 (3.5)	100 (2.9)	501 (5.6)	540 (3.7)	-39 (6.8)	339 (9.8)	386 (7.1)	459 (4.8)	590 (3.0)	639 (3.6)	667 (4.6)									
	Corée	539 (3.5)	79 (2.2)	523 (4.9)	558 (3.8)	-35 (5.9)	400 (7.6)	435 (5.9)	490 (4.1)	595 (3.4)	635 (3.0)	658 (3.8)									
	Nouvelle-Zélande	521 (2.4)	103 (1.7)	499 (3.6)	544 (2.6)	-46 (4.3)	344 (5.8)	383 (4.5)	452 (3.1)	595 (2.8)	649 (2.7)	678 (3.7)									
	Norvège	503 (2.6)	91 (1.2)	480 (3.0)	527 (2.9)	-47 (2.9)	346 (4.5)	382 (4.0)	443 (3.6)	568 (2.9)	619 (3.9)	647 (4.4)									
	Pologne	500 (2.6)	89 (1.3)	476 (2.8)	525 (2.9)	-50 (2.5)	346 (5.6)	382 (4.2)	441 (3.4)	565 (3.2)	613 (3.3)	640 (3.6)									
	Espagne	480 (3.1)	88 (1.4)	466 (3.5)	495 (3.2)	-29 (3.0)	327 (5.4)	363 (5.0)	423 (3.7)	543 (3.5)	589 (3.6)	615 (3.7)									
Suède	497 (2.9)	99 (1.5)	475 (3.2)	521 (3.1)	-46 (2.7)	326 (5.3)	368 (5.5)	437 (3.3)	565 (3.2)	620 (3.7)	651 (3.9)										
Moyenne de l'OCDE-16	499 (0.7)	94 (0.5)	480 (0.9)	518 (0.8)	-38 (1.0)	335 (1.6)	374 (1.3)	438 (0.9)	566 (0.8)	615 (0.8)	643 (1.0)										
Partenaires	Colombie	412 (3.6)	87 (2.0)	407 (4.2)	415 (4.2)	-8 (4.5)	268 (7.2)	299 (5.3)	353 (5.0)	472 (4.1)	523 (4.1)	554 (4.3)									
	Hong-Kong (Chine)	533 (2.1)	84 (1.7)	518 (3.3)	550 (2.8)	-33 (4.4)	380 (5.5)	418 (4.5)	482 (3.0)	592 (2.5)	634 (2.9)	659 (3.1)									
	Macao (Chine)	487 (0.9)	76 (0.8)	470 (1.3)	504 (1.2)	-34 (1.7)	357 (2.7)	388 (1.9)	437 (1.4)	540 (1.4)	582 (1.8)	608 (1.8)									
		Échelle composite de compréhension de l'écrit																			
		Score moyen		Score moyen		Score moyen		Différence de score		Score		Score		Score		Score		Score		Score	
		Er. T.	Éc. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.
OCDE	Australie	526 (2.4)	95 (1.4)	509 (3.1)	542 (2.6)	-32 (3.2)	361 (4.2)	401 (3.1)	466 (2.7)	591 (2.5)	642 (3.4)	671 (4.6)									
	Autriche	464 (3.1)	98 (2.4)	448 (3.9)	480 (4.2)	-32 (5.5)	293 (7.4)	331 (5.6)	397 (4.8)	538 (2.9)	584 (3.5)	610 (3.6)									
	Belgique	507 (2.1)	95 (1.6)	494 (3.0)	520 (2.5)	-26 (3.9)	339 (4.8)	375 (4.0)	441 (3.5)	579 (1.9)	623 (2.8)	647 (2.8)									
	Chili	442 (3.1)	82 (1.7)	432 (3.9)	452 (3.4)	-20 (3.8)	304 (4.9)	333 (4.8)	386 (4.2)	500 (3.5)	548 (3.5)	575 (4.2)									
	Danemark	492 (2.1)	80 (1.1)	483 (2.6)	501 (2.5)	-18 (2.9)	352 (4.1)	385 (3.6)	440 (2.9)	549 (2.3)	590 (2.8)	614 (2.5)									
	France	495 (3.7)	94 (2.4)	479 (4.2)	510 (3.8)	-30 (3.3)	324 (7.8)	364 (6.2)	433 (5.4)	564 (3.6)	609 (4.3)	634 (4.3)									
	Hongrie	481 (3.4)	93 (2.4)	467 (4.0)	496 (4.1)	-30 (4.1)	316 (7.5)	353 (7.3)	420 (4.8)	548 (4.0)	598 (4.3)	623 (4.8)									
	Islande	506 (1.3)	90 (1.1)	487 (2.0)	525 (1.7)	-37 (2.6)	349 (4.6)	386 (3.6)	449 (3.0)	567 (1.6)	617 (2.5)	645 (3.3)									
	Irlande	502 (2.6)	87 (1.6)	485 (3.5)	520 (2.7)	-35 (3.9)	350 (6.3)	389 (4.3)	446 (3.0)	564 (2.8)	609 (2.8)	635 (4.2)									
	Japon	520 (2.6)	82 (2.1)	505 (4.2)	536 (2.9)	-31 (5.2)	374 (7.9)	412 (5.5)	470 (3.9)	577 (2.3)	616 (2.8)	638 (3.3)									
	Corée	553 (3.1)	70 (1.9)	541 (4.4)	567 (3.5)	-27 (5.3)	430 (7.0)	462 (5.0)	510 (3.6)	602 (3.3)	638 (3.4)	659 (3.4)									
	Nouvelle-Zélande	529 (2.2)	98 (1.6)	508 (3.3)	551 (2.5)	-43 (4.0)	359 (5.2)	397 (4.8)	466 (2.8)	599 (2.4)	651 (2.8)	678 (3.3)									
	Norvège	502 (2.5)	83 (1.2)	482 (3.9)	522 (2.8)	-41 (2.6)	358 (4.7)	392 (3.6)	447 (3.5)	561 (3.0)	606 (3.3)	632 (3.7)									
	Pologne	482 (2.6)	86 (1.2)	462 (2.8)	502 (2.9)	-39 (2.4)	332 (5.2)	367 (4.3)	424 (3.5)	545 (2.9)	590 (2.9)	613 (3.4)									
	Espagne	478 (3.2)	87 (1.7)	466 (3.6)	490 (3.2)	-24 (2.9)	324 (5.3)	360 (5.2)	420 (3.9)	541 (3.3)	585 (3.4)	611 (3.7)									
Suède	504 (2.9)	91 (1.5)	486 (3.2)	522 (3.1)	-36 (2.4)	343 (5.0)	383 (5.4)	447 (3.7)	567 (3.2)	616 (3.0)	643 (3.9)										
Moyenne de l'OCDE-16	499 (0.7)	88 (0.4)	483 (0.9)	515 (0.8)	-31 (0.9)	344 (1.5)	381 (1.2)	441 (0.9)	562 (0.7)	608 (0.8)	633 (0.9)										
Partenaires	Colombie	390 (3.2)	81 (1.8)	387 (4.1)	393 (3.7)	-6 (4.4)	260 (4.9)	287 (4.6)	334 (4.1)	445 (4.2)	495 (3.9)	524 (4.6)									
	Hong-Kong (Chine)	524 (2.0)	78 (1.7)	514 (3.0)	535 (2.8)	-20 (3.9)	384 (6.5)	421 (5.0)	477 (3.4)	578 (2.0)	616 (2.5)	638 (2.8)									
	Macao (Chine)	489 (0.7)	67 (0.7)	478 (1.0)	501 (1.0)	-23 (1.4)	375 (1.9)	402 (1.6)	445 (1.2)	535 (1.2)	574 (1.5)	597 (1.9)									

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521942>






[Partie 1/1]

**Corrélations des indices de navigation avec les scores en compréhension de l'écrit électronique**  
**(estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables)**

Tableau VI.3.2

		Corrélations des indices de navigation avec les scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables), par pays					
		Nombre de pages pertinentes consultées		Nombre de consultations de pages pertinentes		Nombre de consultations de pages	
		Corrélation	Er. T.	Corrélation	Er. T.	Corrélation	Er. T.
OCDE	Australie	0.80	(0.01)	0.60	(0.02)	0.37	(0.02)
	Autriche	0.84	(0.01)	0.72	(0.01)	0.55	(0.02)
	Belgique	0.82	(0.01)	0.63	(0.01)	0.38	(0.03)
	Chili	0.81	(0.01)	0.63	(0.02)	0.47	(0.03)
	Danemark	0.81	(0.02)	0.63	(0.03)	0.41	(0.04)
	France	0.85	(0.02)	0.62	(0.04)	0.42	(0.04)
	Hongrie	0.86	(0.01)	0.75	(0.02)	0.59	(0.03)
	Islande	0.79	(0.01)	0.58	(0.03)	0.37	(0.03)
	Irlande	0.82	(0.01)	0.64	(0.02)	0.42	(0.03)
	Japon	0.74	(0.02)	0.51	(0.04)	0.35	(0.04)
	Corée	0.68	(0.03)	0.39	(0.04)	0.20	(0.04)
	Nouvelle-Zélande	0.79	(0.01)	0.56	(0.02)	0.29	(0.03)
	Norvège	0.81	(0.01)	0.65	(0.02)	0.49	(0.02)
	Pologne	0.85	(0.01)	0.70	(0.01)	0.55	(0.02)
	Espagne	0.84	(0.01)	0.65	(0.03)	0.47	(0.03)
	Suède	0.79	(0.01)	0.61	(0.02)	0.41	(0.03)
Moyenne de l'OCDE-16	0.81	(0.00)	0.62	(0.01)	0.42	(0.01)	
Partenaires	Colombie	0.76	(0.01)	0.56	(0.03)	0.46	(0.03)
	Hong-Kong (Chine)	0.77	(0.01)	0.56	(0.03)	0.35	(0.03)
	Macao (Chine)	0.71	(0.01)	0.42	(0.02)	0.15	(0.03)


Remarque : le nombre de consultations de pages est rapporté à la moyenne du test par test et à la moyenne nationale dans chaque pays (voir l'annexe A1b).  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

**Corrélations des indices de navigation avec les scores en compréhension de l'écrit sur papier**  
**(estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables)**

Tableau VI.3.3

		Corrélations des indices de navigation avec les scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables), par pays					
		Nombre de pages pertinentes consultées		Nombre de consultations de pages pertinentes		Nombre de consultations de pages	
		Corrélation	Er. T.	Corrélation	Er. T.	Corrélation	Er. T.
OCDE	Australie	0.63	(0.01)	0.48	(0.02)	0.31	(0.02)
	Autriche	0.67	(0.01)	0.57	(0.02)	0.43	(0.02)
	Belgique	0.69	(0.01)	0.55	(0.01)	0.35	(0.02)
	Chili	0.64	(0.02)	0.52	(0.02)	0.41	(0.03)
	Danemark	0.61	(0.03)	0.47	(0.03)	0.30	(0.04)
	France	0.58	(0.06)	0.46	(0.04)	0.32	(0.04)
	Hongrie	0.72	(0.02)	0.63	(0.03)	0.51	(0.03)
	Islande	0.62	(0.02)	0.47	(0.03)	0.31	(0.03)
	Irlande	0.61	(0.02)	0.46	(0.02)	0.29	(0.03)
	Japon	0.48	(0.03)	0.33	(0.04)	0.22	(0.03)
	Corée	0.54	(0.04)	0.35	(0.04)	0.18	(0.04)
	Nouvelle-Zélande	0.62	(0.02)	0.42	(0.03)	0.19	(0.03)
	Norvège	0.58	(0.02)	0.46	(0.02)	0.35	(0.02)
	Pologne	0.67	(0.02)	0.55	(0.02)	0.43	(0.02)
	Espagne	0.64	(0.02)	0.49	(0.03)	0.35	(0.03)
	Suède	0.64	(0.02)	0.48	(0.02)	0.32	(0.02)
Moyenne de l'OCDE-16	0.62	(0.01)	0.48	(0.01)	0.33	(0.01)	
Partenaires	Colombie	0.58	(0.03)	0.47	(0.04)	0.41	(0.03)
	Hong-Kong (Chine)	0.48	(0.03)	0.32	(0.04)	0.20	(0.04)
	Macao (Chine)	0.43	(0.02)	0.24	(0.02)	0.06	(0.03)


Remarque : le nombre de consultations de pages est rapporté à la moyenne du test par test et à la moyenne nationale dans chaque pays (voir l'annexe A1b).  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

**Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de pages pertinentes consultées**

Tableau VI.3.4

	Intercept		Nombre de pages pertinentes consultées				Compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables)				Indice d'ajustement du modèle	
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	ΔR <sup>2</sup>	Ampleur de l'effet f <sup>2</sup>	Écart de score	Er. T.	ΔR <sup>2</sup>	Ampleur de l'effet f <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	Er. T.
OCDE	Australie	352 (7.37)	<b>6.63</b> (0.18)	0.19	0.67	<b>0.37</b> (0.01)	0.08	0.28	<b>0.72</b> (0.01)			
	Autriche	316 (11.58)	<b>6.37</b> (0.24)	0.23	0.95	<b>0.30</b> (0.02)	0.05	0.21	<b>0.76</b> (0.01)			
	Belgique	331 (7.45)	<b>6.13</b> (0.18)	0.17	0.67	<b>0.35</b> (0.01)	0.07	0.28	<b>0.75</b> (0.01)			
	Chili	283 (11.05)	<b>5.83</b> (0.19)	0.23	0.79	<b>0.32</b> (0.02)	0.05	0.17	<b>0.71</b> (0.01)			
	Danemark	325 (16.65)	<b>6.44</b> (0.36)	0.24	0.88	<b>0.33</b> (0.03)	0.07	0.26	<b>0.73</b> (0.02)			
	France	371 (16.78)	<b>6.93</b> (0.59)	0.31	1.32	<b>0.25</b> (0.04)	0.05	0.21	<b>0.77</b> (0.03)			
	Hongrie	295 (10.31)	<b>6.31</b> (0.21)	0.20	0.90	<b>0.33</b> (0.02)	0.04	0.18	<b>0.78</b> (0.01)			
	Islande	374 (12.27)	<b>6.89</b> (0.28)	0.24	0.74	<b>0.28</b> (0.02)	0.05	0.15	<b>0.68</b> (0.02)			
	Irlande	376 (11.02)	<b>6.73</b> (0.24)	0.27	0.99	<b>0.26</b> (0.02)	0.05	0.18	<b>0.73</b> (0.01)			
	Japon	407 (8.06)	<b>6.15</b> (0.26)	0.28	0.71	<b>0.23</b> (0.02)	0.06	0.15	<b>0.61</b> (0.03)			
	Corée	380 (10.72)	<b>5.59</b> (0.24)	0.16	0.38	<b>0.34</b> (0.02)	0.11	0.26	<b>0.57</b> (0.03)			
	Nouvelle-Zélande	335 (9.68)	<b>6.60</b> (0.22)	0.18	0.66	<b>0.39</b> (0.02)	0.10	0.37	<b>0.73</b> (0.01)			
	Norvège	362 (8.40)	<b>6.55</b> (0.16)	0.28	0.99	<b>0.27</b> (0.02)	0.06	0.21	<b>0.72</b> (0.01)			
	Pologne	322 (9.56)	<b>6.27</b> (0.14)	0.25	1.03	<b>0.28</b> (0.02)	0.04	0.17	<b>0.76</b> (0.01)			
	Espagne	349 (13.31)	<b>6.84</b> (0.34)	0.27	1.02	<b>0.27</b> (0.03)	0.04	0.15	<b>0.73</b> (0.01)			
	Suède	350 (10.23)	<b>6.15</b> (0.25)	0.19	0.64	<b>0.33</b> (0.02)	0.07	0.23	<b>0.70</b> (0.01)			
Moyenne de l'OCDE-16	345 (2.81)	<b>6.40</b> (0.07)	0.23	0.83	<b>0.31</b> (0.01)	0.06	0.22	<b>0.71</b> (0.00)				
Partenaires	Colombie	253 (10.26)	<b>5.22</b> (0.23)	0.23	0.61	<b>0.28</b> (0.03)	0.06	0.16	<b>0.63</b> (0.02)			
	Hong-Kong (Chine)	353 (9.89)	<b>6.16</b> (0.16)	0.29	0.86	<b>0.30</b> (0.02)	0.08	0.24	<b>0.66</b> (0.02)			
	Macao (Chine)	334 (5.94)	<b>5.22</b> (0.13)	0.25	0.65	<b>0.32</b> (0.01)	0.11	0.29	<b>0.62</b> (0.01)			


Remarque : le nombre de consultations de pages est rapporté à la moyenne du test par test et à la moyenne nationale dans chaque pays (voir l'annexe A1b). Les valeurs de R<sup>2</sup> et les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

**Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de consultations de pages pertinentes**

Tableau VI.3.5

	Intercept		Nombre de consultations de pages pertinentes				Compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables)				Indice d'ajustement du modèle	
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	ΔR <sup>2</sup>	Ampleur de l'effet f <sup>2</sup>	Écart de score	Er. T.	ΔR <sup>2</sup>	Ampleur de l'effet f <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	Er. T.
OCDE	Australie	252 (7.81)	<b>2.42</b> (0.15)	0.08	0.21	<b>0.56</b> (0.01)	0.25	0.64	<b>0.61</b> (0.01)			
	Autriche	235 (11.76)	<b>2.99</b> (0.16)	0.14	0.42	<b>0.47</b> (0.02)	0.15	0.45	<b>0.67</b> (0.01)			
	Belgique	220 (8.11)	<b>2.09</b> (0.13)	0.06	0.17	<b>0.57</b> (0.02)	0.25	0.69	<b>0.64</b> (0.01)			
	Chili	176 (13.17)	<b>2.11</b> (0.16)	0.10	0.23	<b>0.56</b> (0.03)	0.18	0.42	<b>0.57</b> (0.02)			
	Danemark	227 (14.20)	<b>2.63</b> (0.21)	0.11	0.28	<b>0.53</b> (0.03)	0.21	0.53	<b>0.60</b> (0.02)			
	France	270 (9.34)	<b>2.67</b> (0.16)	0.12	0.28	<b>0.45</b> (0.02)	0.19	0.44	<b>0.57</b> (0.07)			
	Hongrie	200 (11.14)	<b>2.90</b> (0.15)	0.12	0.40	<b>0.53</b> (0.02)	0.14	0.47	<b>0.70</b> (0.02)			
	Islande	263 (17.49)	<b>2.23</b> (0.26)	0.09	0.19	<b>0.49</b> (0.03)	0.20	0.43	<b>0.53</b> (0.02)			
	Irlande	279 (14.75)	<b>2.68</b> (0.17)	0.13	0.32	<b>0.46</b> (0.03)	0.19	0.47	<b>0.59</b> (0.02)			
	Japon	330 (10.91)	<b>1.89</b> (0.13)	0.12	0.21	<b>0.38</b> (0.02)	0.18	0.32	<b>0.44</b> (0.03)			
	Corée	291 (12.50)	<b>1.03</b> (0.12)	0.03	0.05	<b>0.51</b> (0.02)	0.29	0.53	<b>0.45</b> (0.03)			
	Nouvelle-Zélande	226 (9.98)	<b>2.37</b> (0.17)	0.08	0.21	<b>0.60</b> (0.02)	0.31	0.83	<b>0.63</b> (0.02)			
	Norvège	281 (10.65)	<b>2.83</b> (0.16)	0.16	0.40	<b>0.43</b> (0.02)	0.17	0.42	<b>0.60</b> (0.02)			
	Pologne	215 (10.51)	<b>2.62</b> (0.13)	0.14	0.40	<b>0.49</b> (0.02)	0.16	0.45	<b>0.65</b> (0.02)			
	Espagne	230 (15.69)	<b>2.70</b> (0.29)	0.13	0.32	<b>0.52</b> (0.03)	0.17	0.42	<b>0.60</b> (0.02)			
	Suède	256 (9.67)	<b>2.27</b> (0.16)	0.09	0.23	<b>0.52</b> (0.02)	0.23	0.58	<b>0.60</b> (0.02)			
Moyenne de l'OCDE-16	247 (3.01)	<b>2.40</b> (0.04)	0.11	0.27	<b>0.50</b> (0.01)	0.20	0.50	<b>0.59</b> (0.01)				
Partenaires	Colombie	180 (11.37)	<b>1.70</b> (0.15)	0.09	0.18	<b>0.46</b> (0.03)	0.17	0.33	<b>0.49</b> (0.03)			
	Hong-Kong (Chine)	269 (11.67)	<b>2.04</b> (0.11)	0.14	0.29	<b>0.46</b> (0.02)	0.21	0.44	<b>0.52</b> (0.02)			
	Macao (Chine)	264 (8.43)	<b>1.42</b> (0.10)	0.08	0.14	<b>0.47</b> (0.02)	0.27	0.49	<b>0.45</b> (0.02)			

Remarque : le nombre de consultations de pages est rapporté à la moyenne du test par test et à la moyenne nationale dans chaque pays (voir l'annexe A1b). Les valeurs de R<sup>2</sup> et les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>



[Partie 1/1]

**Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de consultations de pages**

Tableau VI.3.6

	Intercept		Nombre de consultations de pages				Compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables)				Indice d'ajustement du modèle	
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	ΔR <sup>2</sup>	Ampleur de l'effet f <sup>2</sup>	Écart de score	Er. T.	ΔR <sup>2</sup>	Ampleur de l'effet f <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	Er. T.
<b>OCDE</b>												
Australie	198	(7.45)	<b>0.84</b>	(0.09)	0.03	0.07	<b>0.66</b>	(0.01)	0.41	0.92	<b>0.55</b>	(0.01)
Autriche	171	(12.73)	<b>1.26</b>	(0.10)	0.07	0.17	<b>0.61</b>	(0.03)	0.30	0.75	<b>0.60</b>	(0.01)
Belgique	163	(8.83)	<b>0.62</b>	(0.10)	0.02	0.05	<b>0.68</b>	(0.02)	0.45	1.11	<b>0.59</b>	(0.01)
Chili	125	(11.49)	<b>0.85</b>	(0.09)	0.04	0.08	<b>0.68</b>	(0.03)	0.30	0.62	<b>0.52</b>	(0.02)
Danemark	169	(14.69)	<b>0.99</b>	(0.14)	0.05	0.11	<b>0.65</b>	(0.03)	0.36	0.77	<b>0.53</b>	(0.02)
France	220	(10.63)	<b>1.08</b>	(0.11)	0.05	0.10	<b>0.56</b>	(0.02)	0.32	0.64	<b>0.50</b>	(0.08)
Hongrie	127	(10.54)	<b>1.19</b>	(0.12)	0.05	0.14	<b>0.68</b>	(0.02)	0.28	0.77	<b>0.64</b>	(0.02)
Islande	211	(15.15)	<b>0.72</b>	(0.12)	0.03	0.06	<b>0.60</b>	(0.03)	0.34	0.64	<b>0.47</b>	(0.02)
Irlande	224	(15.17)	<b>1.06</b>	(0.12)	0.05	0.10	<b>0.57</b>	(0.03)	0.34	0.70	<b>0.51</b>	(0.02)
Japon	299	(12.56)	<b>0.66</b>	(0.08)	0.05	0.08	<b>0.43</b>	(0.02)	0.26	0.42	<b>0.38</b>	(0.03)
Corée	266	(13.61)	<b>0.26</b>	(0.06)	0.01	0.02	<b>0.55</b>	(0.02)	0.38	0.66	<b>0.42</b>	(0.03)
Nouvelle-Zélande	175	(9.78)	<b>0.79</b>	(0.11)	0.02	0.05	<b>0.70</b>	(0.02)	0.49	1.14	<b>0.57</b>	(0.02)
Norvège	234	(10.78)	<b>1.24</b>	(0.10)	0.08	0.17	<b>0.53</b>	(0.02)	0.28	0.58	<b>0.52</b>	(0.02)
Pologne	158	(10.40)	<b>1.20</b>	(0.08)	0.07	0.17	<b>0.61</b>	(0.02)	0.28	0.67	<b>0.58</b>	(0.02)
Espagne	170	(13.33)	<b>1.17</b>	(0.15)	0.06	0.13	<b>0.64</b>	(0.03)	0.31	0.65	<b>0.53</b>	(0.02)
Suède	209	(9.15)	<b>0.85</b>	(0.09)	0.04	0.09	<b>0.61</b>	(0.02)	0.38	0.84	<b>0.55</b>	(0.02)
Moyenne de l'OCDE-16	195	(2.97)	<b>0.92</b>	(0.03)	0.05	0.10	<b>0.61</b>	(0.01)	0.34	0.74	<b>0.53</b>	(0.01)
<b>Partenaires</b>												
Colombie	157	(11.10)	<b>0.78</b>	(0.08)	0.05	0.09	<b>0.51</b>	(0.03)	0.23	0.42	<b>0.45</b>	(0.03)
Hong-Kong (Chine)	229	(13.45)	<b>0.72</b>	(0.08)	0.06	0.11	<b>0.53</b>	(0.02)	0.31	0.54	<b>0.43</b>	(0.02)
Macao (Chine)	238	(8.87)	<b>0.28</b>	(0.05)	0.01	0.02	<b>0.52</b>	(0.02)	0.36	0.58	<b>0.38</b>	(0.01)

Remarque : le nombre de consultations de pages est rapporté à la moyenne du test par test et à la moyenne nationale dans chaque pays (voir l'annexe A1b). Les valeurs de R<sup>2</sup> et les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

**Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de consultations de pages, dont une tendance quadratique concernant le nombre total de consultations de pages**

Tableau VI.3.7

	Intercept		Compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables)		Nombre de consultations de pages		Nombre de consultations de pages (au carré)		Indice d'ajustement du modèle		Incrément du terme quadratique	
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	R <sup>2</sup>	Er. T.	ΔR <sup>2</sup>	Ampleur de l'effet f <sup>2</sup>
<b>OCDE</b>												
Australie	238	(7.19)	<b>0.61</b>	(0.01)	<b>1.09</b>	(0.08)	<b>-0.03</b>	(0.00)	<b>0.59</b>	(0.01)	0.04	0.10
Autriche	202	(13.05)	<b>0.57</b>	(0.03)	<b>1.43</b>	(0.10)	<b>-0.02</b>	(0.00)	<b>0.63</b>	(0.01)	0.03	0.08
Belgique	205	(7.59)	<b>0.62</b>	(0.01)	<b>0.94</b>	(0.08)	<b>-0.02</b>	(0.00)	<b>0.63</b>	(0.01)	0.03	0.08
Chili	157	(12.62)	<b>0.62</b>	(0.03)	<b>1.07</b>	(0.09)	<b>-0.01</b>	(0.00)	<b>0.54</b>	(0.02)	0.02	0.04
Danemark	202	(15.66)	<b>0.60</b>	(0.03)	<b>1.26</b>	(0.14)	<b>-0.02</b>	(0.00)	<b>0.56</b>	(0.02)	0.03	0.07
France	263	(15.26)	<b>0.49</b>	(0.03)	<b>1.49</b>	(0.23)	<b>-0.03</b>	(0.00)	<b>0.57</b>	(0.04)	0.07	0.16
Hongrie	169	(10.32)	<b>0.62</b>	(0.02)	<b>1.42</b>	(0.10)	<b>-0.02</b>	(0.00)	<b>0.66</b>	(0.02)	0.02	0.06
Islande	262	(14.79)	<b>0.52</b>	(0.03)	<b>1.10</b>	(0.11)	<b>-0.03</b>	(0.00)	<b>0.53</b>	(0.03)	0.06	0.13
Irlande	263	(15.16)	<b>0.51</b>	(0.03)	<b>1.33</b>	(0.10)	<b>-0.02</b>	(0.00)	<b>0.55</b>	(0.02)	0.04	0.09
Japon	332	(12.34)	<b>0.39</b>	(0.02)	<b>0.96</b>	(0.07)	<b>-0.01</b>	(0.00)	<b>0.42</b>	(0.03)	0.04	0.07
Corée	283	(13.29)	<b>0.53</b>	(0.02)	<b>0.40</b>	(0.06)	<b>-0.01</b>	(0.00)	<b>0.44</b>	(0.03)	0.01	0.02
Nouvelle-Zélande	211	(10.50)	<b>0.65</b>	(0.02)	<b>1.06</b>	(0.09)	<b>-0.02</b>	(0.00)	<b>0.60</b>	(0.02)	0.03	0.07
Norvège	270	(10.73)	<b>0.48</b>	(0.02)	<b>1.51</b>	(0.08)	<b>-0.02</b>	(0.00)	<b>0.57</b>	(0.02)	0.05	0.12
Pologne	198	(10.80)	<b>0.55</b>	(0.02)	<b>1.39</b>	(0.07)	<b>-0.02</b>	(0.00)	<b>0.61</b>	(0.02)	0.03	0.08
Espagne	216	(15.97)	<b>0.57</b>	(0.03)	<b>1.37</b>	(0.14)	<b>-0.02</b>	(0.00)	<b>0.57</b>	(0.02)	0.04	0.09
Suède	247	(9.61)	<b>0.55</b>	(0.02)	<b>1.12</b>	(0.09)	<b>-0.02</b>	(0.00)	<b>0.58</b>	(0.02)	0.03	0.07
Moyenne de l'OCDE-16	232	(3.12)	<b>0.55</b>	(0.01)	<b>1.18</b>	(0.10)	<b>-0.02</b>	(0.00)	<b>0.57</b>	(0.02)	0.04	0.08
<b>Partenaires</b>												
Colombie	176	(10.69)	<b>0.48</b>	(0.03)	<b>1.03</b>	(0.08)	<b>-0.01</b>	(0.00)	<b>0.46</b>	(0.03)	0.02	0.04
Hong-Kong (Chine)	270	(12.61)	<b>0.48</b>	(0.02)	<b>0.95</b>	(0.06)	<b>-0.01</b>	(0.00)	<b>0.47</b>	(0.02)	0.04	0.08
Macao (Chine)	261	(9.30)	<b>0.49</b>	(0.02)	<b>0.54</b>	(0.06)	<b>-0.01</b>	(0.00)	<b>0.41</b>	(0.02)	0.03	0.05

Remarque : le nombre de consultations de pages est rapporté à la moyenne du test par test et à la moyenne nationale dans chaque pays (voir l'annexe A1b). Les valeurs de R<sup>2</sup> et les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>



## [Partie 1/1]

**Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de consultations de pages pertinentes, dont une tendance quadratique concernant le nombre total de consultations de pages pertinentes**

Tableau VI.3.8

	Intercept		Compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables)		Nombre de consultations de pages pertinentes		Nombre de consultations de pages pertinentes (au carré)		Indice d'ajustement du modèle		Incément du terme quadratique	
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	R <sup>2</sup>	Er. T.	ΔR <sup>2</sup>	Ampleur de l'effet f <sup>2</sup>
<b>OCDE</b>												
Australie	281	(7.44)	<b>0.52</b>	(0.01)	<b>2.25</b>	(0.11)	<b>-0.05</b>	(0.01)	<b>0.64</b>	(0.01)	0.03	0.08
Autriche	249	(12.29)	<b>0.46</b>	(0.02)	<b>2.86</b>	(0.15)	<b>-0.03</b>	(0.01)	<b>0.68</b>	(0.01)	0.01	0.03
Belgique	249	(8.17)	<b>0.53</b>	(0.02)	<b>2.01</b>	(0.11)	<b>-0.05</b>	(0.00)	<b>0.67</b>	(0.01)	0.02	0.06
Chili	198	(13.03)	<b>0.53</b>	(0.03)	<b>2.33</b>	(0.13)	<b>-0.02</b>	(0.00)	<b>0.59</b>	(0.02)	0.01	0.02
Danemark	255	(16.47)	<b>0.50</b>	(0.03)	<b>2.47</b>	(0.17)	<b>-0.06</b>	(0.01)	<b>0.63</b>	(0.02)	0.03	0.08
France	304	(14.52)	<b>0.41</b>	(0.03)	<b>2.73</b>	(0.26)	<b>-0.06</b>	(0.01)	<b>0.66</b>	(0.03)	0.09	0.27
Hongrie	217	(11.10)	<b>0.51</b>	(0.02)	<b>2.88</b>	(0.14)	<b>-0.02</b>	(0.00)	<b>0.71</b>	(0.02)	0.01	0.03
Islande	307	(15.20)	<b>0.43</b>	(0.03)	<b>2.32</b>	(0.16)	<b>-0.06</b>	(0.01)	<b>0.58</b>	(0.02)	0.05	0.12
Irlande	311	(13.62)	<b>0.42</b>	(0.03)	<b>2.57</b>	(0.13)	<b>-0.05</b>	(0.01)	<b>0.62</b>	(0.02)	0.03	0.08
Japon	363	(10.59)	<b>0.34</b>	(0.02)	<b>1.90</b>	(0.10)	<b>-0.05</b>	(0.01)	<b>0.49</b>	(0.03)	0.05	0.10
Corée	315	(12.55)	<b>0.48</b>	(0.02)	<b>1.07</b>	(0.11)	<b>-0.03</b>	(0.00)	<b>0.47</b>	(0.03)	0.02	0.04
Nouvelle-Zélande	255	(10.80)	<b>0.56</b>	(0.02)	<b>2.21</b>	(0.14)	<b>-0.05</b>	(0.01)	<b>0.65</b>	(0.02)	0.02	0.06
Norvège	306	(9.23)	<b>0.40</b>	(0.02)	<b>2.83</b>	(0.15)	<b>-0.04</b>	(0.01)	<b>0.63</b>	(0.01)	0.03	0.08
Pologne	239	(10.09)	<b>0.46</b>	(0.02)	<b>2.64</b>	(0.10)	<b>-0.03</b>	(0.00)	<b>0.66</b>	(0.01)	0.01	0.03
Espagne	265	(15.61)	<b>0.47</b>	(0.03)	<b>2.77</b>	(0.20)	<b>-0.04</b>	(0.01)	<b>0.63</b>	(0.02)	0.03	0.08
Suède	284	(9.86)	<b>0.48</b>	(0.02)	<b>2.19</b>	(0.13)	<b>-0.04</b>	(0.00)	<b>0.62</b>	(0.02)	0.02	0.05
Moyenne de l'OCDE-16	275	(3.05)	<b>0.47</b>	(0.01)	<b>2.38</b>	(0.14)	<b>-0.04</b>	(0.00)	<b>0.62</b>	(0.02)	0.03	0.08
<b>Pays partenaires</b>												
Colombie	197	(10.69)	<b>0.43</b>	(0.03)	<b>2.00</b>	(0.12)	<b>-0.02</b>	(0.00)	<b>0.50</b>	(0.03)	0.01	0.02
Hong-Kong (Chine)	309	(11.55)	<b>0.40</b>	(0.02)	<b>2.17</b>	(0.12)	<b>-0.03</b>	(0.01)	<b>0.55</b>	(0.02)	0.03	0.07
Macao (Chine)	292	(8.16)	<b>0.43</b>	(0.02)	<b>1.65</b>	(0.08)	<b>-0.03</b>	(0.00)	<b>0.49</b>	(0.02)	0.04	0.08

Remarque : le nombre de consultations de pages est rapporté à la moyenne du test par test et à la moyenne nationale dans chaque pays (voir l'annexe A1b). Les valeurs de R<sup>2</sup> et les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

## [Partie 1/1]

**Régression des scores en compréhension de l'écrit électronique (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) par rapport aux scores en compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables) et au nombre de pages pertinentes consultées, dont une tendance quadratique concernant le nombre total de pages pertinentes consultées**

Tableau VI.3.9

	Intercept		Compréhension de l'écrit sur papier (estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables)		Nombre de pages pertinentes consultées		Nombre de pages pertinentes consultées (au carré)		Indice d'ajustement du modèle		Incément du terme quadratique	
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	R <sup>2</sup>	Er. T.	ΔR <sup>2</sup>	Ampleur de l'effet f <sup>2</sup>
<b>OCDE</b>												
Australie	352	(7.36)	<b>0.36</b>	(0.01)	<b>6.70</b>	(0.22)	0.01	(0.02)	<b>0.72</b>	(0.01)	0.00	0.00
Autriche	316	(11.61)	<b>0.29</b>	(0.02)	<b>6.61</b>	(0.21)	<b>0.03</b>	(0.01)	<b>0.76</b>	(0.01)	0.00	0.00
Belgique	331	(7.51)	<b>0.35</b>	(0.01)	<b>6.17</b>	(0.18)	0.00	(0.01)	<b>0.75</b>	(0.01)	0.00	0.00
Chili	281	(11.09)	<b>0.32</b>	(0.02)	<b>5.86</b>	(0.19)	0.02	(0.01)	<b>0.71</b>	(0.01)	0.00	0.00
Danemark	325	(16.94)	<b>0.34</b>	(0.03)	<b>6.24</b>	(0.32)	<b>-0.02</b>	(0.02)	<b>0.73</b>	(0.02)	0.00	0.00
France	365	(10.39)	<b>0.27</b>	(0.02)	<b>6.30</b>	(0.26)	<b>-0.04</b>	(0.03)	<b>0.77</b>	(0.03)	0.00	0.02
Hongrie	290	(10.47)	<b>0.33</b>	(0.02)	<b>6.51</b>	(0.20)	<b>0.04</b>	(0.01)	<b>0.78</b>	(0.01)	0.00	0.01
Islande	373	(12.26)	<b>0.28</b>	(0.02)	<b>6.48</b>	(0.37)	<b>-0.04</b>	(0.02)	<b>0.68</b>	(0.02)	0.00	0.00
Irlande	375	(10.79)	<b>0.26</b>	(0.02)	<b>6.78</b>	(0.25)	0.01	(0.01)	<b>0.73</b>	(0.01)	0.00	0.00
Japon	408	(8.55)	<b>0.23</b>	(0.02)	<b>5.89</b>	(0.28)	<b>-0.03</b>	(0.03)	<b>0.61</b>	(0.03)	0.00	0.00
Corée	381	(10.87)	<b>0.34</b>	(0.02)	<b>5.44</b>	(0.31)	<b>-0.02</b>	(0.02)	<b>0.57</b>	(0.03)	0.00	0.00
Nouvelle-Zélande	335	(9.69)	<b>0.39</b>	(0.02)	<b>6.64</b>	(0.29)	0.00	(0.02)	<b>0.73</b>	(0.01)	0.00	0.00
Norvège	362	(8.45)	<b>0.28</b>	(0.02)	<b>6.41</b>	(0.18)	<b>-0.01</b>	(0.01)	<b>0.72</b>	(0.01)	0.00	0.00
Pologne	319	(9.27)	<b>0.28</b>	(0.02)	<b>6.46</b>	(0.16)	<b>0.03</b>	(0.01)	<b>0.76</b>	(0.01)	0.00	0.01
Espagne	349	(13.88)	<b>0.27</b>	(0.03)	<b>6.94</b>	(0.25)	0.01	(0.02)	<b>0.73</b>	(0.01)	0.00	0.00
Suède	350	(10.28)	<b>0.33</b>	(0.02)	<b>6.29</b>	(0.28)	0.01	(0.01)	<b>0.70</b>	(0.01)	0.00	0.00
Moyenne de l'OCDE-16	344	(2.71)	<b>0.31</b>	(0.01)	<b>6.36</b>	(0.25)	0.00	(0.00)	<b>0.71</b>	(0.02)	0.00	0.00
<b>Pays partenaires</b>												
Colombie	248	(10.73)	<b>0.27</b>	(0.03)	<b>5.03</b>	(0.24)	<b>0.07</b>	(0.01)	<b>0.63</b>	(0.02)	0.01	0.02
Hong-Kong (Chine)	353	(10.10)	<b>0.30</b>	(0.02)	<b>6.13</b>	(0.20)	0.00	(0.01)	<b>0.66</b>	(0.02)	0.00	0.00
Macao (Chine)	334	(5.91)	<b>0.32</b>	(0.01)	<b>5.16</b>	(0.15)	<b>-0.01</b>	(0.01)	<b>0.62</b>	(0.01)	0.00	0.00

Remarque : le nombre de consultations de pages est rapporté à la moyenne du test par test et à la moyenne nationale dans chaque pays (voir l'annexe A1b). Les valeurs de R<sup>2</sup> et les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

## [Partie 1/1]

Tableau VI.3.10 JEVEUXAIDER, exercice 1. Résumé de la performance des élèves

Score	Tous les élèves			Garçons			Filles		
	Nombre	% de tous les élèves	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de tous les garçons	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de toutes les filles	Performance en compréhension de l'écrit électronique
			Score moyen			Score moyen			Score moyen
Crédit complet	18 840	84.4	518	9 022	80.9	511	9 818	87.9	524
Pas de crédit	3 189	14.3	376	1 954	17.5	317	1 235	11.1	385
Pas de réponse	296	1.3	295	177	1.6	287	119	1.1	306

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>



[Partie 1/1]

Tableau VI.3.11 JEVEUXAIDER, exercice 1. Nombre de pages consultées

Nombre de pages consultées	Tous les élèves			Garçons			Filles		
	Nombre	% de tous les élèves	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de tous les garçons	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de toutes les filles	Performance en compréhension de l'écrit électronique
			Score moyen			Score moyen			Score moyen
1 (page d'accueil uniquement)	18 641	83.5	496	9 005	80.7	482	9 636	86.3	508
2 ou plus	3 684	16.5	488	2 148	19.3	485	1 536	13.7	493

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

Tableau VI.3.12 JEVEUXAIDER, exercice 1. Éléves avec crédit complet : performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le nombre de pages consultées

Nombre de pages consultées	Éléves avec crédit complet			Performance en compréhension de l'écrit électronique
	Nombre	% de tous les élèves	Score moyen	Score moyen
1	15 805	70.8		519
2	1 797	8.0		513
3	681	3.1		514
4	310	1.4		506
5	124	0.6		493
6 ou plus	123	0.6		478

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

Tableau VI.3.13 JEVEUXAIDER, exercice 1. Éléves avec crédit complet : performance en compréhension de l'écrit, selon le nombre de consultations de pages

Nombre de consultations de pages	Éléves avec crédit complet				Garçons avec crédit complet				Filles avec crédit complet			
	Nombre	% de tous les élèves	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Performance en compréhension de l'écrit sur papier	Nombre	% de tous les garçons	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Performance en compréhension de l'écrit sur papier	Nombre	% de toutes les filles	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Performance en compréhension de l'écrit sur papier
			Score moyen	Score moyen			Score moyen	Score moyen			Score moyen	Score moyen
1	15 758	70.6	519	517	7 262	65.1	511	503	8 496	76.0	526	530
2	399	1.8	485	487	205	1.8	478	471	194	1.7	492	504
3	1 174	5.3	520	512	654	5.9	521	507	520	4.7	519	518
4	358	1.6	506	504	210	1.9	502	490	148	1.3	512	524
5	428	1.9	523	514	231	2.1	524	508	197	1.8	521	520
6	151	0.7	512	503	101	0.9	511	496	50	0.4	512	518
Entre 7 et 9	361	1.6	506	496	225	2.0	506	490	136	1.2	507	507
10 ou plus	211	0.9	484	486	134	1.2	484	474	77	0.7	485	506
Tous les élèves avec crédit complet	18 840	84.4	518	515	9 022	80.9	511	501	9 818	87.9	524	528

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

Tableau VI.3.14 JEVEUXAIDER, exercice 2. Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon la consultation de la P25

Score	Les élèves ont-ils consulté la P25 ?	Autres pages consultées	Tous les élèves			Garçons			Filles		
			Nombre	% de tous les élèves	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de tous les garçons	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de toutes les filles	Performance en compréhension de l'écrit électronique
					Score moyen			Score moyen			Score moyen
Crédit complet	oui	Page d'accueil (P24) uniquement	14 442	64.7	532	6 702	60.1	527	7 740	69.3	536
	oui	Plus de 2 pages	1 764	7.9	512	912	8.2	509	852	7.6	515
	oui	Autre(s) page(s)	16 206	72.6	530	7 614	68.3	525	8 592	76.9	534
	no		880	3.9	388	546	4.9	381	334	3.0	400
	Tous les élèves avec crédit complet		17 086	76.5	523	8 160	73.2	515	8 926	79.9	529
Pas de crédit	oui	Autre(s) page(s)	1 545	6.9	442	886	7.9	438	659	5.9	446
	non		3 182	14.3	391	1 827	16.4	381	1 355	12.1	405
	Tous les élèves sans crédit		4 727	21.2	408	2 713	24.3	399	2 014	18.0	419
Pas de réponse	oui	Autre(s) page(s)	64	0.3	467	36	0.3	465	28	0.3	469
	non		448	2.0	344	244	2.2	330	204	1.8	362

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

Tableau VI.3.15 JEVEUXAIDER, exercice 4. Résumé de la performance des élèves

Score	Tous les élèves			Garçons			Filles		
	Nombre	% de tous les élèves	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de tous les garçons	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de toutes les filles	Performance en compréhension de l'écrit électronique
			Score moyen			Score moyen			Score moyen
Crédit complet	9 319	42.3	570	4 176	37.9	568	5 143	46.7	572
Crédit partiel	3 084	14.0	494	1 798	16.3	489	1 286	11.7	502
Pas de crédit	944	4.3	467	546	5.0	464	398	3.6	470
Pas de réponse	8 689	39.4	417	4 590	41.7	403	4 099	37.2	433

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

Tableau VI.3.16 JEVEUXAIDER, exercice 4. Durée de l'exercice

Score	Tous les élèves		Garçons		Filles	
	Nombre	Durée	Nombre	Durée	Nombre	Durée
		(En secondes)		(En secondes)		(En secondes)
Crédit complet	9 319	235	4 176	222	5 143	246
Crédit partiel	3 084	201	1 798	191	1 286	216
Pas de crédit	944	227	546	216	398	242
Pas de réponse	8 689	115	4 499	109	4 190	122
Tous les élèves	22 036	183	11 019	185	11 017	198

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

Tableau VI.3.17 JEVEUXAIDER, exercice 4. Relation entre le nombre de consultations de pages et la performance en compréhension de l'écrit électronique

	Durée de l'exercice	Nombre de pages consultées	Nombre de pages pertinentes consultées	Nombre de consultations de pages pertinentes	Nombre de pages non pertinentes consultées	Nombre de consultations de pages non pertinentes	Nombre de consultations de pages
	(En secondes)						
Corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit électronique	0.33	0.52	0.63	0.41	-0.09	-0.07	0.32

Durée moyenne, nombre moyen de pages ou de consultations, selon le score


Crédit complet	235	8.2	7.5	12.5	0.8	1.2	13.7
Crédit partiel	201	8.3	7.1	11.7	1.2	1.9	13.6
Pas de crédit	227	8.3	4.6	8.2	3.7	5.1	13.3
Pas de réponse	115	3.6	2.6	5.1	1.0	1.6	6.6

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

Tableau VI.3.18 JEVEUXAIDER, exercice 4. Variation de la durée de l'exercice et du nombre de pages consultées

	Durée de l'exercice	Nombre de pages consultées	Nombre de pages pertinentes consultées	Nombre de consultations de pages pertinentes	Nombre de pages non pertinentes consultées	Nombre de consultations de pages non pertinentes	Nombre de consultations de pages
	(En secondes)						
OCDE	Australie	171	6.7	6.1	9.8	0.6	10.6
	Autriche	139	5.1	4.3	6.9	0.8	8.1
	Belgique	181	6.4	5.5	9.1	0.9	10.4
	Chili	168	5.1	4.2	6.9	0.9	8.1
	Danemark	171	6.2	5.2	8.2	1.0	9.6
	France	188	6.2	5.1	8.9	1.0	10.4
	Hongrie	151	5.6	4.7	7.1	0.8	8.2
	Islande	155	6.7	6.0	8.4	0.7	9.4
	Irlande	189	6.3	5.6	9.1	0.7	10.1
	Japon	254	7.8	6.3	12.5	1.6	15.0
	Corée	223	8.7	7.1	13.5	1.6	16.2
	Nouvelle-Zélande	200	7.0	6.3	10.8	0.7	11.8
	Norvège	163	6.5	5.8	8.1	0.7	8.9
	Pologne	164	5.3	4.1	7.5	1.3	9.6
	Espagne	163	6.0	5.1	7.8	0.8	9.0
	Suède	188	6.6	5.6	9.1	1.1	10.7
Moyenne de l'OCDE-16	179	6.4	5.4	9.0	1.0	10.4	
Partenaires	Colombie	161	4.1	3.3	5.4	0.8	6.7
	Hong-Kong (Chine)	238	8.0	6.2	14.4	1.8	17.6
	Macao (Chine)	241	8.0	6.0	13.0	2.0	16.8

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>



[Partie 1/1]

Tableau VI.3.19 JEVEUXAIDER, exercice 4. Performance des élèves, selon les séquences initiales de navigation

Score	Parcours initial	Nombre	% de tous les élèves	Performance en compréhension de l'écrit électronique
				Score moyen
Crédit complet	Parcours A (efficace)	3 056	13.9	577
	Parcours B (efficace)	277	1.3	535
	Parcours C ou D	8	0.0	567
	Tout autre parcours	5 978	27.1	568
	Tous les élèves avec crédit complet	9 319	42.3	570
Crédit partiel	Parcours A (efficace)	661	3.0	500
	Parcours B (efficace)	241	1.1	481
	Parcours C ou D	7	0.0	458
	Tout autre parcours	2 175	9.9	494
	Tous les élèves avec crédit partiel	3 084	14.0	494
Pas de crédit	Parcours A (efficace)	14	0.1	533
	Parcours B (efficace)	4	0.0	425
	Parcours C ou D	260	1.2	462
	Tout autre parcours	666	3.0	467
	Tous les élèves sans crédit	944	4.3	467
Pas de réponse	Parcours A (efficace)	9	0.0	501
	Parcours B (efficace)	1	0.0	m

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

Tableau VI.3.20 JEVEUXAIDER, exercice 4. Nombre de pages consultées par les élèves sans crédit

Score	Nombre de consultations de pages	Nombre	% de tous les élèves	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Performance en compréhension de l'écrit sur papier
				Score moyen	Score moyen
Pas de crédit	Pas plus de 4	2	0.0	m	m
	Entre 5 et 10	434	2.0	463	484
	11 ou plus	508	2.3	471	484
	Tous les élèves sans crédit	944	4.3	467	484
Pas de réponse	1 (page d'accueil uniquement)	1 961	8.9	350	396
	Entre 2 et 4	2 512	11.4	412	442
	Entre 5 et 10	2 421	11.0	443	463
	11 ou plus	1 794	8.1	463	481
	Aucune page pertinente hormis la page d'accueil	2 215	10.1	350	397
	Tous les élèves sans réponse	8 689	39.4	417	446
Combinaison des élèves sans crédit et sans réponse	Pas plus de 4	4 475	20.3	385	422

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

Tableau VI.3.21 ODORAT, exercice 1. Résumé de la performance des élèves

Score	Tous les élèves			Garçons			Filles		
	Nombre	% de tous les élèves	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de tous les garçons	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de toutes les filles	Performance en compréhension de l'écrit électronique
			Score moyen			Score moyen			Score moyen
Crédit complet	9 688	42.4	541	4 540	38.4	535	5 148	44.9	546
Pas de crédit	12 393	54.2	465	6 393	54.0	454	6 000	52.3	476
Pas de réponse	779	3.4	354	450	3.8	346	329	2.9	365

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

Tableau VI.3.22 ODORAT, exercice 1. Performance en compréhension de l'écrit électronique et durée de la consultation de la P02


Score	Les élèves ont-ils consulté la P02 ?	Tous les élèves			Garçons				Filles			
		Nombre	% de tous les élèves	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de tous les garçons	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Durée moyenne de la consultation de la P02 (En secondes)	Nombre	% de toutes les filles	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Durée moyenne de la consultation de la P02 (En secondes)
				Score moyen			Score moyen				Score moyen	
Crédit complet	Oui	8 622	37.7	552	4 058	34.3	546	80	4 564	39.8	557	83
	Non	1 066	4.7	456	482	4.1	443	-	584	5.1	466	-
	Tous les élèves avec crédit complet	9 688	42.4	541	4 540	38.4	535	-	5 148	44.9	546	-
Pas de crédit	Oui	9 996	43.7	485	4 851	41.0	480	67	4 973	43.3	493	71
	Non	3 176	13.9	372	1 542	13.0	371	-	1 027	8.9	393	-
	Tous les élèves sans crédit	12 393	54.2	465	6 843	57.8	447	-	6 000	52.3	476	-
Pas de réponse	Oui	172	0.8	404	100	0.8	397	46	72	0.6	415	47
	Non	607	2.7	340	350	3.0	332	-	257	2.2	351	-
	Tous les élèves sans réponse	779	3.4	354	450	3.8	346	-	329	2.9	365	-

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

**ODORAT, exercice 1. Élèves avec crédit complet : nombre de consultations de pages et durée**Tableau VI.3.23 **de la consultation de la P02**


Nombre de consultations de pages	Élèves avec crédit complet			Garçons avec crédit complet				Filles avec crédit complet			
	Nombre	% de tous les élèves	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de tous les garçons	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Durée moyenne de la consultation de la P02 (En secondes)	Nombre	% de toutes les filles	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Durée moyenne de la consultation de la P02 (En secondes)
			Score moyen			Score moyen				Score moyen	
1	911	4.0	456	398	3.4	445	0	513	4.5	469	0
2	7 543	33.0	555	3 449	29.1	550	80	4 094	35.7	560	83
3	296	1.3	500	156	1.3	494	68	140	1.2	506	68
4	398	1.7	533	229	1.9	534	83	169	1.5	532	86
Entre 5 et 7	276	1.2	525	152	1.3	526	76	124	1.1	524	79
8 ou plus	264	1.2	505	156	1.3	495	84	108	0.9	519	84

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

**ODORAT, exercice 1. Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le nombre**Tableau VI.3.24 **de consultations de la P02**

Score	Nombre de consultations de la P02	Tous les élèves			Garçons			Filles		
		Nombre	% de tous les élèves	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de tous les garçons	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de toutes les filles	Performance en compréhension de l'écrit électronique
				Score moyen			Score moyen			Score moyen
Crédit complet	0	1 066	4.7	456	482	4.2	445	584	5.1	466
	1	7 894	34.5	553	3 645	32.0	547	4 249	37.0	558
	2	509	2.2	539	298	2.6	542	211	1.8	535
	3 ou plus	219	1.0	525	115	1.0	515	104	0.9	535
Pas de crédit	0	2 569	11.2	380	1 542	13.5	371	1 027	8.9	393
	1	8 835	38.6	488	4 264	37.5	481	4 571	39.8	494
	2	660	2.9	481	380	3.3	479	280	2.4	484
	3 ou plus	329	1.4	462	207	1.8	457	122	1.1	471
Pas de réponse	0	607	2.7	340	350	3.1	332	257	2.2	351
	1	122	0.5	412	67	0.6	404	55	0.5	423
	2	50	0.2	385	33	0.3	383	17	0.1	388
	3 ou plus									

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

Tableau VI.3.25 **ODORAT, exercice 3. Résumé de la performance des élèves**


Score	Tous les élèves				Garçons				Filles			
	Nombre	% de tous les élèves	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Performance en compréhension de l'écrit sur papier	Nombre	% de tous les garçons	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Performance en compréhension de l'écrit sur papier	Nombre	% de toutes les filles	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Performance en compréhension de l'écrit sur papier
			Score moyen	Score moyen			Score moyen	Score moyen			Score moyen	Score moyen
Crédit complet	14 405	63.7	534	530	6 920	61.3	526	514	7 485	66.1	542	544
Pas de crédit	7 462	33.0	430	447	3 982	35.4	421	433	3 480	30.7	441	462
Pas de réponse	736	3.3	355	419	382	3.4	336	399	354	3.1	376	440

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

Tableau VI.3.26 **ODORAT, exercice 3. Nombre de consultations de pages pertinentes**

Page consultée	Tous les élèves			Garçons			Filles		
	Nombre	% de tous les élèves	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de tous les garçons	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de toutes les filles	Performance en compréhension de l'écrit électronique
			Score moyen			Score moyen			Score moyen
P03	12 851	56.9	531	6 063	53.7	524	6 788	60.0	538
P07	15 891	70.3	527	7 504	66.5	521	8 387	74.1	533
P02	6 355	28.1	538	3 021	26.8	531	3 334	29.5	545

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>



[Partie 1/1]

**ODORAT, exercice 3. Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon la consultation des pages pertinentes**

Tableau VI.3.27

Navigation	Score	Nombre	% de tous les élèves	Performance en compréhension de l'écrit électronique
				Score moyen
Consultation de la P01, de la P03 et de la P07 uniquement	Crédit complet	2 333	10.3	563
	Pas de crédit	522	2.3	488
	Pas de réponse	25	0.1	459
Consultation de la P01 et de la P07 uniquement	Crédit complet	2 939	13.0	526
	Pas de crédit	1 802	8.0	447
	Pas de réponse	53	0.2	397
Consultation de la P01 et de la P03 uniquement	Crédit complet	1 144	5.1	495
	Pas de crédit	530	2.3	423
	Pas de réponse	67	0.3	414
Consultation de la P01 uniquement	Crédit complet	1 313	5.8	439
	Pas de crédit	2 381	10.5	369
	Pas de réponse	421	1.9	320
Toutes les consultations	Crédit complet	14 405	63.7	534
	Pas de crédit	7 462	33.0	430
	Pas de réponse	736	3.3	355

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

**RECHERCHE D'EMPLOI, exercice 2. Résumé de la performance des élèves**

Tableau VI.3.28

Score	Tous les élèves			Garçons			Filles		
	Nombre	% de tous les élèves	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de tous les garçons	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de toutes les filles	Performance en compréhension de l'écrit électronique
			Score moyen			Score moyen			Score moyen
Crédit complet	6 805	29.6	570	3 207	28.1	565	3 598	31.2	575
Crédit partiel	9 279	40.4	506	4 342	38.0	501	4 937	42.8	511
Pas de crédit	3 573	15.6	430	1 993	17.4	424	1 580	13.7	437
Pas de réponse	3 304	14.4	363	1 881	16.5	356	1 423	12.3	373

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

**RECHERCHE D'EMPLOI, exercice 2. Variation de la performance entre la compréhension de l'écrit électronique et de l'écrit sur papier**

Tableau VI.3.29

Score	Tous les élèves			Garçons			Filles		
	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Performance en compréhension de l'écrit sur papier	Différence (écrit électronique – écrit sur papier)	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Performance en compréhension de l'écrit sur papier	Différence (écrit électronique – écrit sur papier)	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Performance en compréhension de l'écrit sur papier	Différence (écrit électronique – écrit sur papier)
	Score moyen	Score moyen	Diff. de score	Score moyen	Score moyen	Diff. de score	Score moyen	Score moyen	Diff. de score
Crédit complet	570	553	17	565	549	16	574	557	18
Crédit partiel	506	508	-2	501	504	-3	511	512	-1
Pas de crédit	430	451	-21	424	446	-21	437	458	-20
Pas de réponse	363	409	-45	356	404	-48	373	415	-43

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

**RECHERCHE D'EMPLOI, exercice 2. Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon la séquence de navigation**

Tableau VI.3.30

Navigation	Score	Tous les élèves			Garçons			Filles		
		Nombre	% de tous les élèves	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de tous les garçons	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de toutes les filles	Performance en compréhension de l'écrit électronique
				Score moyen			Score moyen			Score moyen
Séquence efficiente de navigation vers les pages P02, P03 et P13 exclusivement (pas d'autres pages) et à une seule reprise	Crédit complet	2 997	13.1	564	1 303	11.4	557	1 694	14.7	569
	Crédit partiel	4 535	19.8	500	2 076	18.2	493	2 459	21.3	507
	Pas de crédit	1 800	7.8	429	991	8.7	425	809	7.0	435
	Pas de réponse	483	2.1	380	276	2.4	370	207	1.8	393
	Total	9 815	42.7	501	4 646	40.7	489	5 169	44.8	511
Séquence efficiente de navigation vers les pages P02, P03 et P13 exclusivement, mais plus d'une consultation de la P03	Crédit complet	2 721	11.9	586	1 346	11.8	583	1 375	11.9	590
	Crédit partiel	2 683	11.7	537	1 270	11.1	534	1 413	12.2	540
	Pas de crédit	584	2.5	464	303	2.7	458	281	2.4	471
	Pas de réponse	138	0.6	422	82	0.7	417	56	0.5	429
	Total	6 126	26.7	549	3 001	25.6	545	3 125	26.6	554
Toutes les consultations	Crédit complet	6 805	29.6	570	3 207	28.1	565	3 598	31.2	574
	Crédit partiel	9 279	40.4	506	4 342	38.0	501	4 937	42.8	511
	Pas de crédit	3 573	15.6	430	1 993	17.4	424	1 580	13.7	437
	Pas de réponse	3 304	14.4	363	1 881	16.5	356	1 423	12.3	373
	Total	22 961	100.0	493	11 423	100.0	482	11 538	100.0	504

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>



[Partie 1/1]

**RECHERCHE D'EMPLOI, exercice 2. Élèves avec crédit complet : performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le nombre de consultations de la P03**

Tableau VI.3.31

Nombre de consultations de la P03	Élèves avec crédit complet			Garçons avec crédit complet			Filles avec crédit complet		
	Nombre	% de tous les élèves	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de tous les garçons	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de toutes les filles	Performance en compréhension de l'écrit électronique
			Score moyen			Score moyen			Score moyen
0	150	0.7	532	84	0.7	529	66	0.6	536
1	3 447	15.0	561	1 515	13.3	554	1 932	16.7	567
2	999	4.4	572	462	4.0	567	537	4.7	577
3	746	3.2	579	369	3.2	574	377	3.3	584
4	559	2.4	589	271	2.4	580	288	2.5	598
5	399	1.7	588	225	2.0	587	174	1.5	590
6	243	1.1	590	134	1.2	582	122	1.1	594
Plus de 6	249	1.1	588	147	1.3	588	102	0.9	586

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

**RECHERCHE D'EMPLOI, exercice 2. Performance en compréhension de l'écrit électronique des élèves qui ont ou n'ont pas consulté la P03**

Tableau VI.3.32

Score	Les élèves ont-ils consulté la P03 ?	Tous les élèves			Garçons			Filles		
		Nombre	% de tous les élèves	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de tous les garçons	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de toutes les filles	Performance en compréhension de l'écrit électronique
				Score moyen			Score moyen			Score moyen
Crédit complet	oui	6 655	29.0	571	3 123	27.3	566	3 532	30.6	575
	non	150	0.7	532	84	0.7	529	66	0.6	536
Crédit partiel	oui	8 854	38.6	509	4 149	36.3	503	4 705	40.8	514
	non	425	1.9	465	193	1.7	461	232	2.0	467
Pas de crédit	oui	3 224	14.0	434	1 803	15.8	428	1 421	12.3	441
	non	349	1.5	393	190	1.7	387	159	1.4	400
Pas de réponse	oui	1 654	7.2	384	967	8.5	380	687	6.0	391
	non	1 650	7.2	342	914	8.0	331	736	6.4	356
Total	oui	20 387	88.8	507	10 042	87.9	497	10 345	89.7	517
	non	2 574	11.2	380	1 381	12.1	369	1 193	10.3	394

**3 consultations uniques de pages ou plus, mais pas de la P03**

Pas de crédit	non	104	0.5	385	58	0.5	375	46	0.4	397
Pas de réponse	non	220	1.0	386	125	1.1	365	95	0.8	412

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>

[Partie 1/1]

**RECHERCHE D'EMPLOI, exercice 2. Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le nombre de consultations de pages non pertinentes**

Tableau VI.3.33

Consultation de pages non pertinentes	Score	Tous les élèves			Garçons			Filles		
		Nombre	% de tous les élèves	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de tous les garçons	Performance en compréhension de l'écrit électronique	Nombre	% de toutes les filles	Performance en compréhension de l'écrit électronique
				Score moyen			Score moyen			Score moyen
Pas de consultation de pages non pertinentes	Crédit complet	6 153	26.8	573	2 869	25.1	568	3 284	28.5	577
	Crédit partiel	8 086	35.2	510	3 743	32.8	505	4 343	37.6	515
	Pas de crédit	2 872	12.5	433	1 550	13.6	429	1 322	11.5	439
	Pas de réponse	2 378	10.4	351	1 340	11.7	345	1 038	9.0	359
Une consultation de pages non pertinentes	Crédit complet	468	2.0	547	242	2.1	542	226	2.0	553
	Crédit partiel	801	3.5	484	408	3.6	479	393	3.4	488
	Pas de crédit	440	1.9	424	269	2.4	418	171	1.5	432
	Pas de réponse	591	2.6	390	339	3.0	381	252	2.2	403
Deux consultations de pages non pertinentes ou plus	Crédit complet	184	0.8	539	96	0.8	534	88	0.8	545
	Crédit partiel	392	1.7	479	191	1.7	474	201	1.7	484
	Pas de crédit	261	1.1	404	174	1.5	394	87	1.2	425
	Pas de réponse	335	1.5	401	202	1.8	387	133	1.2	422

Remarque : les valeurs ne sont pas pondérées dans ce tableau.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521961>



[Partie 1/2]

Tableau VI.4.1 Groupes de performance en compréhension de l'écrit et milieu socio-économique


	Pourcentage d'élèves...								Indice moyen de milieu socio-économique des élèves...								
	... les plus performants (niveau 5 ou au-delà)		... performants (niveau 4)		... moyennement performants (niveau 3 ou 2)		... les moins performants (sous le niveau 2)		... les plus performants (niveau 5 ou au-delà)		... performants (niveau 4)		... moyennement performants (niveau 3 ou 2)		... les moins performants (sous le niveau 2)		
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	
<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>																	
OCDE	Australie	17.3	(0.9)	28.5	(0.8)	44.7	(1.0)	9.6	(0.6)	0.71	(0.02)	0.49	(0.01)	0.19	(0.02)	-0.12	(0.03)
	Autriche	2.6	(0.4)	14.9	(1.0)	54.0	(1.6)	28.5	(1.6)	0.56	(0.09)	0.49	(0.04)	0.15	(0.02)	-0.39	(0.04)
	Belgique	8.8	(0.7)	26.3	(1.1)	49.0	(1.0)	15.9	(0.8)	0.83	(0.04)	0.58	(0.02)	0.07	(0.02)	-0.48	(0.04)
	Chili	1.1	(0.3)	8.0	(0.7)	53.1	(1.5)	37.7	(1.7)	0.71	(0.14)	0.49	(0.05)	-0.37	(0.04)	-1.13	(0.04)
	Danemark	3.7	(0.4)	19.2	(1.0)	60.7	(1.2)	16.4	(1.0)	0.83	(0.05)	0.59	(0.04)	0.29	(0.03)	-0.15	(0.03)
	France	5.1	(0.7)	23.6	(1.2)	54.7	(1.7)	16.7	(1.5)	0.53	(0.07)	0.26	(0.05)	-0.21	(0.03)	-0.65	(0.07)
	Hongrie	4.8	(0.7)	16.3	(1.2)	52.0	(1.8)	26.8	(1.6)	0.71	(0.09)	0.39	(0.04)	-0.13	(0.03)	-0.85	(0.05)
	Islande	9.7	(0.6)	24.1	(1.0)	53.3	(1.1)	12.9	(0.7)	1.17	(0.04)	0.88	(0.03)	0.67	(0.02)	0.25	(0.05)
	Irlande	7.8	(0.8)	24.0	(1.0)	56.1	(1.0)	12.1	(0.9)	0.59	(0.04)	0.32	(0.04)	-0.06	(0.03)	-0.36	(0.05)
	Japon	5.7	(0.6)	28.2	(1.0)	59.4	(1.3)	6.7	(0.7)	0.30	(0.04)	0.17	(0.02)	-0.08	(0.02)	-0.41	(0.04)
	Corée	19.2	(1.6)	42.0	(1.4)	37.0	(1.6)	1.8	(0.4)	0.20	(0.05)	-0.05	(0.03)	-0.42	(0.03)	-0.86	(0.09)
	Nouvelle-Zélande	18.6	(0.8)	27.8	(1.0)	43.4	(1.1)	10.2	(0.6)	0.52	(0.03)	0.24	(0.02)	-0.09	(0.02)	-0.44	(0.04)
	Norvège	5.4	(0.5)	21.4	(1.0)	59.9	(1.1)	13.3	(0.9)	0.83	(0.05)	0.68	(0.02)	0.43	(0.02)	0.21	(0.03)
	Pologne	2.0	(0.3)	14.7	(0.9)	57.0	(1.0)	26.3	(1.3)	0.68	(0.09)	0.30	(0.04)	-0.23	(0.02)	-0.78	(0.03)
	Espagne	3.9	(0.6)	17.3	(1.0)	55.6	(1.2)	23.1	(1.4)	0.48	(0.14)	0.16	(0.06)	-0.31	(0.04)	-0.89	(0.04)
	Suède	8.6	(0.8)	24.7	(1.1)	53.7	(1.2)	13.0	(1.0)	0.73	(0.05)	0.57	(0.03)	0.26	(0.02)	-0.15	(0.05)
Moyenne de l'OCDE-16	7.8	(0.2)	22.6	(0.3)	52.7	(0.3)	16.9	(0.3)	0.65	(0.02)	0.41	(0.01)	0.01	(0.01)	-0.45	(0.01)	
Partenaires	Colombie	0.1	(0.1)	1.4	(0.3)	30.1	(1.6)	68.4	(1.7)	c	c	0.65	(0.10)	-0.56	(0.06)	-1.52	(0.04)
	Hong-Kong (Chine)	6.3	(0.7)	26.8	(1.1)	57.1	(1.2)	9.8	(0.9)	-0.30	(0.10)	-0.58	(0.06)	-0.87	(0.04)	-1.30	(0.06)
	Macao (Chine)	2.0	(0.2)	15.8	(0.5)	71.7	(0.6)	10.5	(0.5)	-0.26	(0.08)	-0.50	(0.03)	-0.74	(0.01)	-0.87	(0.04)
<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>																	
OCDE	Australie	13.0	(0.8)	24.4	(0.6)	49.2	(0.8)	13.4	(0.5)	0.77	(0.02)	0.55	(0.02)	0.24	(0.02)	-0.07	(0.02)
	Autriche	5.0	(0.5)	17.6	(0.9)	50.2	(1.4)	27.3	(1.3)	0.64	(0.07)	0.48	(0.04)	0.09	(0.02)	-0.38	(0.04)
	Belgique	11.3	(0.6)	25.3	(0.8)	46.5	(1.0)	16.9	(0.9)	0.84	(0.03)	0.55	(0.03)	0.07	(0.02)	-0.42	(0.04)
	Chili	1.3	(0.3)	9.5	(0.7)	59.2	(1.3)	30.1	(1.5)	0.85	(0.16)	0.37	(0.06)	-0.47	(0.04)	-1.11	(0.05)
	Danemark	4.8	(0.5)	21.2	(1.1)	59.4	(1.2)	14.7	(0.9)	0.89	(0.06)	0.69	(0.03)	0.24	(0.03)	-0.22	(0.04)
	France	9.7	(1.0)	22.7	(1.1)	48.5	(1.5)	19.0	(1.2)	0.46	(0.06)	0.18	(0.04)	-0.20	(0.03)	-0.64	(0.04)
	Hongrie	6.1	(0.7)	21.6	(1.1)	54.8	(1.8)	17.5	(1.4)	0.73	(0.08)	0.32	(0.04)	-0.26	(0.02)	-0.95	(0.06)
	Islande	8.6	(0.6)	22.1	(0.8)	53.1	(0.9)	16.2	(0.6)	1.14	(0.05)	0.92	(0.04)	0.67	(0.02)	0.39	(0.04)
	Irlande	7.1	(0.5)	22.2	(0.9)	54.2	(1.1)	16.4	(1.0)	0.54	(0.06)	0.38	(0.04)	-0.02	(0.03)	-0.40	(0.04)
	Japon	13.6	(0.9)	27.3	(0.9)	46.1	(1.2)	13.1	(1.1)	0.33	(0.04)	0.16	(0.02)	-0.12	(0.02)	-0.33	(0.03)
	Corée	12.9	(1.1)	32.9	(1.4)	48.4	(1.7)	5.8	(0.8)	0.26	(0.06)	0.02	(0.04)	-0.31	(0.03)	-0.70	(0.05)
	Nouvelle-Zélande	16.1	(0.8)	25.2	(0.8)	45.4	(0.9)	13.4	(0.7)	0.57	(0.03)	0.29	(0.03)	-0.05	(0.02)	-0.42	(0.04)
	Norvège	8.5	(0.9)	22.2	(1.2)	54.7	(1.1)	14.6	(0.8)	0.88	(0.04)	0.66	(0.03)	0.42	(0.02)	0.12	(0.04)
	Pologne	7.3	(0.6)	22.4	(1.0)	55.7	(1.1)	14.7	(0.8)	0.41	(0.06)	0.07	(0.04)	-0.38	(0.02)	-0.76	(0.04)
	Espagne	3.4	(0.3)	17.8	(0.7)	59.6	(0.7)	19.3	(0.9)	0.50	(0.07)	0.21	(0.05)	-0.33	(0.03)	-0.88	(0.04)
	Suède	9.1	(0.7)	20.5	(0.9)	53.6	(1.0)	16.8	(0.9)	0.82	(0.04)	0.61	(0.03)	0.28	(0.02)	-0.13	(0.04)
Moyenne de l'OCDE-16	8.6	(0.2)	22.2	(0.2)	52.4	(0.3)	16.8	(0.2)	0.66	(0.02)	0.40	(0.01)	-0.01	(0.01)	-0.43	(0.01)	
Partenaires	Colombie	0.6	(0.2)	4.6	(0.5)	47.8	(1.7)	47.0	(1.9)	0.00	(0.00)	0.04	(0.12)	-0.86	(0.05)	-1.59	(0.05)
	Hong-Kong (Chine)	12.5	(0.8)	31.9	(0.9)	47.5	(1.1)	8.1	(0.7)	-0.49	(0.07)	-0.62	(0.05)	-0.94	(0.04)	-1.16	(0.10)
	Macao (Chine)	2.9	(0.2)	16.9	(0.5)	65.4	(0.6)	14.8	(0.5)	-0.26	(0.10)	-0.53	(0.04)	-0.74	(0.02)	-0.82	(0.04)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>

[Partie 2/2]

Tableau VI.4.1 Groupes de performance en compréhension de l'écrit et milieu socio-économique

	Centiles de la performance des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit												Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit		
	5 <sup>e</sup>		10 <sup>e</sup>		25 <sup>e</sup>		75 <sup>e</sup>		90 <sup>e</sup>		95 <sup>e</sup>		Score moyen	Er. T.	
	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.			
<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>															
OCDE	Australie	367	(4.4)	411	(3.7)	477	(3.1)	603	(2.9)	654	(3.7)	684	(5.5)	537	(2.8)
	Autriche	282	(12.1)	323	(7.8)	395	(5.7)	533	(3.8)	579	(4.4)	605	(5.0)	459	(3.9)
	Belgique	341	(4.8)	377	(4.1)	444	(3.5)	577	(2.2)	621	(2.9)	645	(3.2)	507	(2.1)
	Chili	283	(6.0)	316	(4.9)	374	(4.8)	497	(4.2)	549	(4.6)	578	(5.2)	435	(3.6)
	Danemark	341	(4.9)	378	(4.4)	436	(3.4)	547	(3.3)	592	(2.8)	617	(3.3)	489	(2.6)
	France	328	(14.6)	371	(8.7)	439	(6.3)	561	(3.7)	603	(4.0)	626	(4.2)	494	(5.2)
	Hongrie	288	(8.5)	328	(7.5)	401	(5.8)	542	(5.0)	596	(5.1)	624	(6.3)	468	(4.2)
	Islande	353	(4.5)	392	(3.4)	455	(2.7)	574	(2.3)	624	(2.9)	654	(3.2)	512	(1.4)
	Irlande	357	(6.9)	398	(4.3)	453	(3.3)	570	(2.8)	616	(3.5)	643	(4.6)	509	(2.8)
	Japon	394	(5.0)	426	(4.3)	475	(2.9)	570	(2.6)	608	(3.2)	630	(3.8)	519	(2.4)
	Corée	452	(6.2)	479	(5.8)	526	(3.7)	614	(3.4)	650	(4.3)	671	(4.8)	568	(3.0)
	Nouvelle-Zélande	363	(6.7)	406	(4.8)	476	(3.5)	607	(2.6)	658	(3.0)	687	(3.5)	537	(2.3)
	Norvège	356	(5.5)	392	(4.3)	448	(3.4)	557	(3.4)	602	(2.9)	629	(4.1)	500	(2.8)
	Pologne	306	(6.4)	343	(4.0)	404	(4.2)	529	(3.2)	577	(2.8)	601	(3.2)	464	(3.1)
	Espagne	308	(9.0)	347	(6.7)	414	(5.2)	543	(4.0)	592	(4.3)	618	(4.3)	475	(3.8)
Suède	354	(6.6)	392	(5.5)	454	(4.4)	573	(3.7)	619	(3.7)	645	(3.3)	510	(3.3)	
Moyenne de l'OCDE-16	342	(1.9)	380	(1.4)	442	(1.1)	562	(0.8)	609	(0.9)	635	(1.1)	499	(0.8)	
Partenaires	Colombie	236	(4.8)	264	(3.7)	311	(3.6)	424	(4.2)	477	(5.5)	507	(6.3)	368	(3.4)
	Hong-Kong (Chine)	371	(6.0)	409	(5.7)	467	(3.6)	570	(2.7)	610	(3.0)	634	(3.5)	515	(2.6)
	Macao (Chine)	381	(3.0)	406	(1.8)	448	(1.5)	537	(1.6)	576	(2.0)	600	(1.8)	492	(0.7)
<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>															
OCDE	Australie	343	(3.8)	384	(3.1)	450	(2.9)	584	(2.7)	638	(3.2)	668	(3.9)	515	(2.3)
	Autriche	299	(5.2)	334	(6.1)	399	(4.3)	545	(3.3)	596	(3.4)	625	(4.3)	470	(2.9)
	Belgique	326	(6.1)	368	(4.3)	436	(3.8)	583	(2.2)	631	(2.7)	657	(2.9)	506	(2.3)
	Chili	310	(5.1)	342	(5.0)	393	(4.1)	506	(3.3)	556	(3.6)	584	(5.1)	449	(3.1)
	Danemark	350	(3.8)	383	(3.7)	440	(2.9)	554	(2.8)	599	(3.0)	624	(2.9)	495	(2.1)
	France	305	(8.2)	352	(7.0)	429	(4.7)	572	(4.0)	624	(3.9)	651	(4.6)	496	(3.4)
	Hongrie	332	(7.4)	371	(6.9)	435	(4.3)	559	(3.6)	607	(3.5)	632	(4.0)	494	(3.2)
	Islande	331	(4.9)	371	(4.1)	439	(2.9)	567	(2.0)	619	(2.6)	648	(3.9)	500	(1.4)
	Irlande	330	(7.8)	373	(4.7)	435	(3.9)	562	(2.8)	611	(2.8)	638	(3.2)	496	(3.0)
	Japon	339	(9.8)	386	(7.1)	459	(4.8)	590	(3.0)	639	(3.6)	667	(4.6)	520	(3.5)
	Corée	400	(7.6)	435	(5.9)	490	(4.1)	595	(3.4)	635	(3.0)	658	(3.8)	539	(3.5)
	Nouvelle-Zélande	344	(5.8)	383	(4.5)	452	(3.1)	595	(2.8)	649	(2.7)	678	(3.7)	521	(2.4)
	Norvège	346	(4.5)	382	(4.0)	443	(3.6)	568	(2.9)	619	(3.9)	647	(4.4)	503	(2.6)
	Pologne	346	(5.6)	382	(4.2)	441	(3.4)	565	(3.2)	613	(3.3)	640	(3.6)	500	(2.6)
	Espagne	326	(4.2)	364	(3.5)	426	(3.3)	543	(2.0)	588	(2.0)	613	(2.4)	481	(2.0)
Suède	326	(5.3)	368	(5.5)	437	(3.3)	565	(3.2)	620	(3.7)	651	(3.9)	497	(2.9)	
Moyenne de l'OCDE-16	335	(1.5)	374	(1.3)	438	(0.9)	566	(0.7)	615	(0.8)	643	(1.0)	499	(0.7)	
Partenaires	Colombie	269	(6.4)	302	(5.2)	355	(4.4)	473	(3.9)	524	(4.1)	554	(4.0)	413	(3.7)
	Hong-Kong (Chine)	380	(5.5)	418	(4.5)	482	(3.0)	592	(2.5)	634	(2.9)	659	(3.1)	533	(2.1)
	Macao (Chine)	357	(2.7)	388	(1.8)	437	(1.4)	540	(1.4)	582	(1.8)	608	(1.8)	487	(0.9)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>




[Partie 1/2]

**Indice PISA de statut économique, social et culturel et performance en compréhension de l'écrit, par quartile national de l'indice**

Tableau VI.4.2

	Indice PISA de statut économique, social et culturel								Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit, par quartile national de l'indice									
	Tous les élèves		Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur		Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur	
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>																		
<b>OCDE</b>	Australie	0.34 (0.01)	-0.63 (0.01)	0.09 (0.00)	0.63 (0.00)	1.29 (0.01)	<b>497</b> (3.0)	527 (3.0)	552 (3.2)	<b>581</b> (3.5)								
	Autriche	0.06 (0.02)	-0.97 (0.02)	-0.22 (0.00)	0.28 (0.00)	1.15 (0.01)	<b>408</b> (6.7)	448 (5.1)	472 (4.0)	<b>510</b> (3.6)								
	Belgique	0.20 (0.02)	-1.00 (0.02)	-0.13 (0.00)	0.54 (0.00)	1.37 (0.01)	<b>457</b> (3.2)	492 (2.9)	527 (2.3)	<b>563</b> (2.8)								
	Chili	-0.57 (0.04)	-2.00 (0.01)	-1.00 (0.01)	-0.22 (0.01)	0.95 (0.02)	<b>384</b> (4.0)	417 (3.9)	445 (4.2)	<b>494</b> (3.7)								
	Danemark	0.30 (0.02)	-0.83 (0.01)	0.00 (0.01)	0.62 (0.01)	1.39 (0.01)	<b>455</b> (3.1)	482 (3.7)	502 (3.1)	<b>523</b> (3.3)								
	France	-0.13 (0.03)	-1.19 (0.02)	-0.42 (0.00)	0.15 (0.01)	0.93 (0.02)	<b>447</b> (5.0)	487 (5.4)	510 (5.5)	<b>540</b> (8.2)								
	Hongrie	-0.20 (0.03)	-1.38 (0.03)	-0.56 (0.00)	0.06 (0.01)	1.10 (0.02)	<b>398</b> (6.0)	459 (4.5)	485 (4.7)	<b>533</b> (5.6)								
	Islande	0.72 (0.01)	-0.46 (0.02)	0.45 (0.01)	1.10 (0.01)	1.79 (0.01)	<b>478</b> (3.1)	509 (3.2)	526 (3.1)	<b>541</b> (2.6)								
	Irlande	0.05 (0.03)	-1.01 (0.01)	-0.27 (0.01)	0.31 (0.01)	1.15 (0.02)	<b>471</b> (3.4)	500 (3.7)	523 (3.7)	<b>545</b> (4.9)								
	Japon	-0.01 (0.01)	-0.93 (0.01)	-0.28 (0.00)	0.24 (0.00)	0.93 (0.01)	<b>494</b> (3.1)	516 (3.1)	534 (2.9)	<b>541</b> (3.0)								
	Corée	-0.15 (0.03)	-1.22 (0.01)	-0.42 (0.01)	0.14 (0.01)	0.88 (0.02)	<b>537</b> (4.0)	566 (3.1)	574 (3.3)	<b>594</b> (4.4)								
	Nouvelle-Zélande	0.09 (0.02)	-0.93 (0.01)	-0.17 (0.00)	0.36 (0.01)	1.08 (0.01)	<b>495</b> (3.9)	528 (3.7)	551 (3.0)	<b>589</b> (3.4)								
	Norvège	0.47 (0.02)	-0.47 (0.01)	0.23 (0.00)	0.73 (0.00)	1.40 (0.01)	<b>471</b> (3.8)	493 (3.3)	513 (3.6)	<b>524</b> (3.6)								
	Pologne	-0.28 (0.02)	-1.29 (0.01)	-0.66 (0.00)	-0.15 (0.00)	0.97 (0.01)	<b>411</b> (3.9)	450 (3.3)	477 (3.6)	<b>519</b> (3.0)								
	Espagne	-0.33 (0.04)	-1.69 (0.02)	-0.75 (0.01)	0.01 (0.01)	1.11 (0.02)	<b>434</b> (4.9)	463 (4.9)	485 (4.6)	<b>524</b> (4.8)								
	Suède	0.33 (0.02)	-0.72 (0.02)	0.08 (0.00)	0.63 (0.01)	1.33 (0.01)	<b>472</b> (4.6)	503 (3.7)	524 (3.8)	<b>548</b> (3.9)								
Moyenne de l'OCDE-16	0.06 (0.01)	-1.04 (0.00)	-0.25 (0.00)	0.34 (0.00)	1.18 (0.00)	<b>457</b> (1.1)	490 (1.0)	513 (0.9)	<b>542</b> (1.1)									
<b>Partenaires</b>	Colombie	-1.19 (0.05)	-2.83 (0.02)	-1.65 (0.01)	-0.71 (0.01)	0.43 (0.03)	<b>324</b> (3.9)	353 (4.0)	376 (3.2)	<b>423</b> (5.2)								
	Hong-Kong (Chine)	-0.80 (0.04)	-2.07 (0.01)	-1.19 (0.01)	-0.51 (0.01)	0.56 (0.03)	<b>489</b> (4.1)	507 (3.1)	523 (3.3)	<b>542</b> (4.1)								
	Macao (Chine)	-0.70 (0.01)	-1.77 (0.01)	-1.01 (0.00)	-0.48 (0.00)	0.44 (0.01)	<b>479</b> (1.6)	490 (1.9)	496 (1.8)	<b>503</b> (2.1)								
<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>																		
<b>OCDE</b>	Australie	0.34 (0.01)	-0.63 (0.01)	0.09 (0.00)	0.63 (0.00)	1.29 (0.01)	<b>471</b> (2.7)	504 (2.4)	532 (3.0)	<b>562</b> (3.1)								
	Autriche	0.06 (0.02)	-0.97 (0.02)	-0.22 (0.00)	0.28 (0.00)	1.15 (0.01)	<b>421</b> (4.3)	457 (4.2)	482 (3.8)	<b>525</b> (3.9)								
	Belgique	0.20 (0.02)	-1.00 (0.02)	-0.13 (0.00)	0.54 (0.00)	1.37 (0.01)	<b>452</b> (3.3)	489 (3.3)	525 (2.5)	<b>567</b> (2.6)								
	Chili	-0.57 (0.04)	-2.00 (0.01)	-1.00 (0.01)	-0.22 (0.01)	0.95 (0.02)	<b>409</b> (3.5)	435 (3.6)	457 (3.5)	<b>501</b> (3.5)								
	Danemark	0.30 (0.02)	-0.83 (0.01)	0.00 (0.01)	0.62 (0.01)	1.39 (0.01)	<b>455</b> (2.7)	486 (3.4)	509 (2.9)	<b>536</b> (2.4)								
	France	-0.13 (0.03)	-1.19 (0.02)	-0.42 (0.00)	0.15 (0.01)	0.93 (0.02)	<b>443</b> (5.2)	484 (4.6)	513 (4.4)	<b>533</b> (4.8)								
	Hongrie	-0.20 (0.03)	-1.38 (0.03)	-0.56 (0.00)	0.06 (0.01)	1.10 (0.02)	<b>435</b> (5.3)	485 (3.4)	505 (4.1)	<b>553</b> (4.1)								
	Islande	0.72 (0.01)	-0.46 (0.02)	0.45 (0.01)	1.10 (0.01)	1.79 (0.01)	<b>470</b> (3.1)	494 (3.3)	513 (3.0)	<b>530</b> (2.8)								
	Irlande	0.05 (0.03)	-1.01 (0.01)	-0.27 (0.01)	0.31 (0.01)	1.15 (0.02)	<b>454</b> (3.8)	486 (4.0)	511 (3.9)	<b>539</b> (3.5)								
	Japon	-0.01 (0.01)	-0.93 (0.01)	-0.28 (0.00)	0.24 (0.00)	0.93 (0.01)	<b>483</b> (4.8)	510 (4.8)	536 (4.0)	<b>558</b> (3.5)								
	Corée	-0.15 (0.03)	-1.22 (0.01)	-0.42 (0.01)	0.14 (0.01)	0.88 (0.02)	<b>503</b> (5.1)	534 (2.8)	548 (3.9)	<b>572</b> (4.6)								
	Nouvelle-Zélande	0.09 (0.02)	-0.93 (0.01)	-0.17 (0.00)	0.36 (0.01)	1.08 (0.01)	<b>475</b> (3.9)	508 (3.1)	534 (3.3)	<b>578</b> (3.6)								
	Norvège	0.47 (0.02)	-0.47 (0.01)	0.23 (0.00)	0.73 (0.00)	1.40 (0.01)	<b>468</b> (3.4)	495 (3.3)	517 (2.9)	<b>536</b> (3.9)								
	Pologne	-0.28 (0.02)	-1.29 (0.01)	-0.66 (0.00)	-0.15 (0.00)	0.97 (0.01)	<b>461</b> (3.4)	488 (3.1)	507 (2.9)	<b>550</b> (3.8)								
	Espagne	-0.31 (0.03)	-1.68 (0.02)	-0.74 (0.00)	0.03 (0.01)	1.14 (0.01)	<b>443</b> (3.3)	468 (2.3)	491 (2.2)	<b>525</b> (3.3)								
	Suède	0.33 (0.02)	-0.72 (0.02)	0.08 (0.00)	0.63 (0.01)	1.33 (0.01)	<b>452</b> (4.0)	488 (3.3)	515 (3.3)	<b>543</b> (4.1)								
Moyenne de l'OCDE-16	0.06 (0.01)	-1.04 (0.00)	-0.25 (0.00)	0.34 (0.00)	1.18 (0.00)	<b>456</b> (1.0)	488 (0.9)	512 (0.9)	<b>545</b> (0.9)									
<b>Partenaires</b>	Colombie	-1.15 (0.05)	-2.82 (0.02)	-1.60 (0.01)	-0.67 (0.01)	0.47 (0.03)	<b>371</b> (4.7)	398 (4.4)	422 (3.9)	<b>462</b> (4.7)								
	Hong-Kong (Chine)	-0.80 (0.04)	-2.07 (0.01)	-1.19 (0.01)	-0.51 (0.01)	0.56 (0.03)	<b>509</b> (3.9)	527 (2.8)	542 (2.9)	<b>557</b> (3.4)								
	Macao (Chine)	-0.70 (0.01)	-1.77 (0.01)	-1.01 (0.00)	-0.48 (0.00)	0.44 (0.01)	<b>473</b> (2.1)	485 (2.0)	491 (2.1)	<b>498</b> (2.1)								

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>


[Partie 2/2]

**Indice PISA de statut économique, social et culturel et performance en compréhension de l'écrit, par quartile national de l'indice**

Tableau VI.4.2

	Écart de performance entre les élèves des quartiles supérieur et inférieur de cet indice		Performance sur l'échelle composite de compréhension de l'écrit		Écart de score associé à la variation d'une unité de l'indice		Accroissement de la probabilité pour les élèves situés dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel de figurer dans le quartile inférieur de la répartition nationale des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit		Variance expliquée de la performance des élèves (r-carré x 100)	
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Effet	Er. T.	Taux	Er. T.	%	Er. T.
<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>										
OCDE	Australie	<b>84</b> (3.5)	537 (2.8)	<b>43.1</b> (1.81)	<b>2.0</b> (0.09)	<b>11.7</b> (0.78)				
	Autriche	<b>102</b> (7.1)	459 (3.9)	<b>48.6</b> (3.13)	<b>2.4</b> (0.18)	<b>16.1</b> (1.56)				
	Belgique	<b>106</b> (4.1)	507 (2.1)	<b>44.0</b> (1.50)	<b>2.6</b> (0.12)	<b>19.8</b> (1.19)				
	Chili	<b>110</b> (5.1)	435 (3.6)	<b>37.2</b> (1.60)	<b>2.5</b> (0.16)	<b>22.5</b> (1.54)				
	Danemark	<b>68</b> (3.8)	489 (2.6)	<b>31.2</b> (1.55)	<b>1.9</b> (0.13)	<b>10.6</b> (0.98)				
	France	<b>93</b> (8.5)	494 (5.2)	<b>42.9</b> (3.37)	<b>2.5</b> (0.24)	<b>14.5</b> (4.06)				
	Hongrie	<b>135</b> (7.9)	468 (4.2)	<b>53.8</b> (2.72)	<b>3.3</b> (0.27)	<b>25.9</b> (2.28)				
	Islande	<b>64</b> (3.9)	512 (1.4)	<b>28.8</b> (1.67)	<b>1.9</b> (0.12)	<b>8.1</b> (0.91)				
	Irlande	<b>74</b> (5.9)	509 (2.8)	<b>33.7</b> (2.68)	<b>2.0</b> (0.14)	<b>10.7</b> (1.57)				
	Japon	<b>48</b> (3.7)	519 (2.4)	<b>26.3</b> (1.92)	<b>1.8</b> (0.11)	<b>7.2</b> (0.92)				
	Corée	<b>57</b> (5.5)	568 (3.0)	<b>26.6</b> (2.26)	<b>2.1</b> (0.16)	<b>10.4</b> (1.57)				
	Nouvelle-Zélande	<b>94</b> (4.5)	537 (2.3)	<b>47.2</b> (1.95)	<b>2.2</b> (0.11)	<b>15.1</b> (1.14)				
	Norvège	<b>53</b> (4.1)	500 (2.8)	<b>27.7</b> (1.96)	<b>1.7</b> (0.10)	<b>6.1</b> (0.81)				
	Pologne	<b>107</b> (4.1)	464 (3.1)	<b>46.5</b> (1.71)	<b>2.5</b> (0.15)	<b>20.7</b> (1.24)				
	Espagne	<b>90</b> (6.3)	475 (3.8)	<b>32.8</b> (2.09)	<b>2.1</b> (0.17)	<b>14.3</b> (1.86)				
Suède	<b>76</b> (5.3)	510 (3.3)	<b>36.2</b> (2.35)	<b>2.0</b> (0.15)	<b>11.2</b> (1.44)					
Moyenne de l'OCDE-16	<b>85</b> (1.4)	493 (0.7)	<b>37.9</b> (0.55)	<b>2.2</b> (0.04)	<b>14.1</b> (0.42)					
Partenaires	Colombie	<b>99</b> (5.8)	368 (3.4)	<b>30.4</b> (1.68)	<b>2.2</b> (0.16)	<b>21.7</b> (1.98)				
	Hong-Kong (Chine)	<b>53</b> (5.8)	515 (2.6)	<b>19.4</b> (2.04)	<b>1.8</b> (0.14)	<b>5.9</b> (1.15)				
	Macao (Chine)	<b>23</b> (2.9)	492 (0.7)	<b>11.2</b> (1.15)	<b>1.4</b> (0.09)	<b>2.2</b> (0.46)				
<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>										
OCDE	Australie	<b>91</b> (3.4)	515 (2.3)	<b>46.0</b> (1.77)	<b>2.1</b> (0.08)	<b>12.7</b> (0.85)				
	Autriche	<b>105</b> (5.5)	470 (2.9)	<b>48.1</b> (2.28)	<b>2.4</b> (0.13)	<b>16.6</b> (1.39)				
	Belgique	<b>115</b> (3.9)	506 (2.3)	<b>47.1</b> (1.48)	<b>2.4</b> (0.12)	<b>19.3</b> (1.01)				
	Chili	<b>92</b> (5.1)	449 (3.1)	<b>31.2</b> (1.51)	<b>2.3</b> (0.15)	<b>18.7</b> (1.56)				
	Danemark	<b>81</b> (3.4)	495 (2.1)	<b>36.3</b> (1.42)	<b>2.1</b> (0.14)	<b>14.5</b> (1.02)				
	France	<b>110</b> (7.4)	496 (3.4)	<b>50.6</b> (2.94)	<b>2.4</b> (0.17)	<b>16.7</b> (1.97)				
	Hongrie	<b>118</b> (6.6)	494 (3.2)	<b>47.5</b> (2.17)	<b>3.0</b> (0.23)	<b>26.0</b> (2.17)				
	Islande	<b>60</b> (4.3)	500 (1.4)	<b>26.7</b> (1.79)	<b>1.7</b> (0.10)	<b>6.2</b> (0.81)				
	Irlande	<b>85</b> (4.9)	496 (3.0)	<b>39.4</b> (2.05)	<b>2.2</b> (0.16)	<b>12.6</b> (1.17)				
	Japon	<b>75</b> (5.5)	520 (3.5)	<b>40.1</b> (2.83)	<b>1.8</b> (0.10)	<b>8.6</b> (0.96)				
	Corée	<b>68</b> (6.3)	539 (3.5)	<b>31.9</b> (2.46)	<b>2.2</b> (0.16)	<b>11.0</b> (1.51)				
	Nouvelle-Zélande	<b>104</b> (4.5)	521 (2.4)	<b>52.3</b> (1.94)	<b>2.2</b> (0.12)	<b>16.6</b> (1.08)				
	Norvège	<b>68</b> (4.4)	503 (2.6)	<b>36.0</b> (2.14)	<b>2.0</b> (0.11)	<b>8.6</b> (0.96)				
	Pologne	<b>88</b> (4.6)	500 (2.6)	<b>38.5</b> (1.94)	<b>2.0</b> (0.12)	<b>14.8</b> (1.38)				
	Espagne	<b>82</b> (4.5)	481 (2.0)	<b>29.4</b> (1.49)	<b>2.0</b> (0.10)	<b>13.6</b> (1.30)				
Suède	<b>91</b> (5.1)	497 (2.9)	<b>43.5</b> (2.17)	<b>2.2</b> (0.13)	<b>13.4</b> (1.33)					
Moyenne de l'OCDE-16	<b>89</b> (1.3)	499 (0.7)	<b>40.3</b> (0.52)	<b>2.2</b> (0.03)	<b>14.4</b> (0.33)					
Partenaires	Colombie	<b>90</b> (6.2)	413 (3.7)	<b>27.7</b> (1.77)	<b>2.1</b> (0.17)	<b>16.6</b> (1.90)				
	Hong-Kong (Chine)	<b>48</b> (5.5)	533 (2.1)	<b>17.4</b> (2.15)	<b>1.7</b> (0.12)	<b>4.5</b> (1.08)				
	Macao (Chine)	<b>25</b> (3.1)	487 (0.9)	<b>11.6</b> (1.16)	<b>1.3</b> (0.08)	<b>1.8</b> (0.35)				

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>



[Partie 1/2]


**Tableau VI.4.3 Relation entre la performance en compréhension de l'écrit et l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC)**

	Score moyen non corrigé	Score moyen dans l'hypothèse d'un indice SESC moyen équivalent dans tous les pays de l'OCDE		Degré de corrélation entre la performance des élèves et l'indice SESC		Pente du gradient socio-économique <sup>1</sup>		Longueur de projection de la ligne du gradient							
								5 <sup>e</sup> centile de l'indice SESC		95 <sup>e</sup> centile de l'indice SESC		Écart entre le 95 <sup>e</sup> et le 5 <sup>e</sup> centile de l'indice SESC			
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Pourcentage de la variance expliquée de la performance des élèves	Er. T.	Écart de score associé à la progression d'une unité de l'indice SESC	Er. T.	Indice	Er. T.	Indice	Er. T.	Différence	Er. T.
<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>															
OCDE	Australie	537	(2.8)	524	(2.5)	11.7	(0.78)	<b>43</b>	(1.8)	-0.87	(0.02)	1.51	(0.01)	2.38	(0.02)
	Autriche	459	(3.9)	456	(3.8)	16.1	(1.56)	<b>49</b>	(3.1)	-1.23	(0.04)	1.49	(0.04)	2.73	(0.06)
	Belgique	507	(2.1)	501	(1.9)	<b>19.8</b>	(1.19)	<b>44</b>	(1.5)	-1.29	(0.03)	1.64	(0.04)	2.93	(0.06)
	Chili	435	(3.6)	456	(3.0)	<b>22.5</b>	(1.54)	37	(1.6)	-2.37	(0.04)	1.36	(0.04)	3.73	(0.05)
	Danemark	489	(2.6)	481	(2.4)	<b>10.6</b>	(0.98)	<b>31</b>	(1.6)	-1.14	(0.02)	1.67	(0.02)	2.81	(0.03)
	France	494	(5.2)	502	(5.1)	14.5	(4.06)	43	(3.4)	-1.50	(0.03)	1.25	(0.06)	2.74	(0.06)
	Hongrie	468	(4.2)	479	(3.4)	<b>25.9</b>	(2.28)	<b>54</b>	(2.7)	-1.71	(0.06)	1.43	(0.03)	3.14	(0.06)
	Islande	512	(1.4)	493	(2.0)	<b>8.1</b>	(0.91)	<b>29</b>	(1.7)	-0.83	(0.03)	2.06	(0.02)	2.88	(0.04)
	Irlande	509	(2.8)	508	(2.6)	10.7	(1.57)	34	(2.7)	-1.28	(0.03)	1.44	(0.04)	2.72	(0.04)
	Japon	519	(2.4)	522	(2.2)	<b>7.2</b>	(0.92)	<b>26</b>	(1.9)	-1.16	(0.02)	1.16	(0.01)	2.32	(0.02)
	Corée	568	(3.0)	572	(2.7)	10.4	(1.57)	<b>27</b>	(2.3)	-1.53	(0.03)	1.18	(0.04)	2.71	(0.05)
	Nouvelle-Zélande	537	(2.3)	537	(2.0)	15.1	(1.14)	<b>47</b>	(2.0)	-1.20	(0.02)	1.33	(0.02)	2.53	(0.03)
	Norvège	500	(2.8)	487	(2.9)	<b>6.1</b>	(0.81)	<b>28</b>	(2.0)	-0.72	(0.02)	1.64	(0.02)	2.36	(0.03)
	Pologne	464	(3.1)	477	(2.3)	<b>20.7</b>	(1.24)	<b>47</b>	(1.7)	-1.50	(0.03)	1.35	(0.02)	2.86	(0.03)
	Espagne	475	(3.8)	487	(3.5)	14.3	(1.86)	<b>33</b>	(2.1)	-2.05	(0.04)	1.52	(0.07)	3.57	(0.07)
Suède	510	(3.3)	500	(3.1)	11.2	(1.44)	36	(2.3)	-1.01	(0.04)	1.55	(0.04)	2.57	(0.05)	
Moyenne de l'OCDE-16	499	(0.8)	499	(0.7)	14.1	(0.42)	38	(0.6)	-1.34	(0.01)	1.47	(0.01)	2.81	(0.01)	
Partenaires	Colombie	368	(3.4)	405	(3.6)	<b>21.7</b>	(1.98)	<b>30</b>	(1.7)	-3.22	(0.05)	0.89	(0.07)	4.11	(0.08)
	Hong-Kong (Chine)	515	(2.6)	530	(2.8)	<b>5.9</b>	(1.15)	<b>19</b>	(2.0)	-2.42	(0.04)	1.00	(0.07)	3.42	(0.08)
	Macao (Chine)	492	(0.7)	500	(1.2)	<b>2.2</b>	(0.46)	<b>11</b>	(1.1)	-2.09	(0.02)	0.83	(0.04)	2.92	(0.04)
<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>															
OCDE	Australie	515	(2.3)	502	(2.0)	12.7	(0.85)	<b>46</b>	(1.8)	-0.87	(0.02)	1.51	(0.01)	2.38	(0.02)
	Autriche	470	(2.9)	468	(2.6)	16.6	(1.39)	<b>48</b>	(2.3)	-1.23	(0.04)	1.49	(0.04)	2.73	(0.06)
	Belgique	506	(2.3)	499	(2.0)	<b>19.3</b>	(1.01)	<b>47</b>	(1.5)	-1.29	(0.03)	1.64	(0.04)	2.93	(0.06)
	Chili	449	(3.1)	468	(2.6)	<b>18.7</b>	(1.56)	<b>31</b>	(1.5)	-2.37	(0.04)	1.36	(0.04)	3.73	(0.05)
	Danemark	495	(2.1)	485	(1.8)	14.5	(1.02)	<b>36</b>	(1.4)	-1.14	(0.02)	1.67	(0.02)	2.81	(0.03)
	France	496	(3.4)	505	(2.9)	16.7	(1.97)	<b>51</b>	(2.9)	-1.50	(0.03)	1.25	(0.06)	2.74	(0.06)
	Hongrie	494	(3.2)	504	(2.5)	<b>26.0</b>	(2.17)	<b>48</b>	(2.2)	-1.71	(0.06)	1.43	(0.03)	3.14	(0.06)
	Islande	500	(1.4)	483	(2.0)	<b>6.2</b>	(0.81)	<b>27</b>	(1.8)	-0.83	(0.03)	2.06	(0.02)	2.88	(0.04)
	Irlande	496	(3.0)	496	(2.6)	12.6	(1.17)	39	(2.0)	-1.28	(0.03)	1.44	(0.04)	2.72	(0.04)
	Japon	520	(3.5)	522	(3.0)	<b>8.6</b>	(0.96)	40	(2.8)	-1.16	(0.02)	1.16	(0.01)	2.32	(0.02)
	Corée	539	(3.5)	544	(3.0)	11.0	(1.51)	<b>32</b>	(2.5)	-1.53	(0.03)	1.18	(0.04)	2.71	(0.05)
	Nouvelle-Zélande	521	(2.4)	519	(2.0)	16.6	(1.08)	<b>52</b>	(1.9)	-1.20	(0.02)	1.33	(0.02)	2.53	(0.03)
	Norvège	503	(2.6)	487	(2.4)	<b>8.6</b>	(0.96)	<b>36</b>	(2.1)	-0.72	(0.02)	1.64	(0.02)	2.36	(0.03)
	Pologne	500	(2.6)	512	(2.2)	14.8	(1.38)	39	(1.9)	-1.50	(0.03)	1.35	(0.02)	2.86	(0.03)
	Espagne	481	(2.0)	491	(1.8)	13.6	(1.30)	<b>29</b>	(1.5)	-2.04	(0.04)	1.54	(0.03)	3.58	(0.04)
Suède	497	(2.9)	485	(2.4)	13.4	(1.33)	43	(2.2)	-1.01	(0.04)	1.55	(0.04)	2.57	(0.05)	
Moyenne de l'OCDE-16	499	(0.7)	498	(0.6)	14.4	(0.33)	40	(0.5)	-1.34	(0.01)	1.47	(0.01)	2.81	(0.01)	
Partenaires	Colombie	413	(3.7)	445	(3.3)	16.6	(1.90)	<b>28</b>	(1.8)	-3.21	(0.05)	0.95	(0.06)	4.15	(0.07)
	Hong-Kong (Chine)	533	(2.1)	548	(2.5)	<b>4.5</b>	(1.08)	<b>17</b>	(2.2)	-2.42	(0.04)	1.00	(0.07)	3.42	(0.08)
	Macao (Chine)	487	(0.9)	495	(1.1)	<b>1.8</b>	(0.35)	<b>12</b>	(1.2)	-2.09	(0.02)	0.83	(0.04)	2.92	(0.04)

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

1. Régression simple à deux variables de la performance en compréhension de l'écrit selon l'indice SESC : la pente correspond au coefficient de régression de l'indice SESC.

2. Régression de niveau Élève de la performance en compréhension de l'écrit selon l'indice SESC et le terme carré de l'indice SESC : l'indice de curvilinéarité est le coefficient de régression du terme carré.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>



[Partie 2/2]

## Relation entre la performance en compréhension de l'écrit et l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC)


Tableau VI.4.3

	Indice SESC moyen		Variabilité de l'indice SESC		Indice de curvilinearité <sup>2</sup>		Pourcentage d'élèves parmi les 15 % de l'effectif international d'élèves dont l'indice SESC est le moins élevé		
	Indice moyen	Er. T.	Écart type	Er. T.	Écart de score associé à la progression d'une unité de l'indice SESC au carré	Er. T.	Estimation sur la base du pourcentage d'élèves dont l'indice PISA de statut économique, social et culturel est inférieur à -1		
							Er. T.	Er. T.	
<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>									
OCDE	Australie	0.34	(0.01)	0.75	(0.01)	-2.71	(1.51)	3.3	(0.2)
	Autriche	0.06	(0.02)	0.84	(0.01)	-4.40	(2.29)	8.2	(0.6)
	Belgique	0.20	(0.02)	0.93	(0.01)	-0.12	(0.97)	8.8	(0.5)
	Chili	-0.57	(0.04)	1.14	(0.02)	<b>2.13</b>	(0.97)	36.6	(1.4)
	Danemark	0.30	(0.02)	0.87	(0.01)	<b>-4.36</b>	(1.27)	7.1	(0.4)
	France	-0.13	(0.03)	0.84	(0.02)	-2.55	(1.47)	13.7	(0.8)
	Hongrie	-0.20	(0.03)	0.97	(0.02)	<b>-7.11</b>	(1.59)	19.0	(1.0)
	Islande	0.72	(0.01)	0.89	(0.01)	<b>-7.53</b>	(1.65)	3.4	(0.3)
	Irlande	0.05	(0.03)	0.85	(0.01)	-2.23	(1.64)	10.2	(0.6)
	Japon	-0.01	(0.01)	0.72	(0.01)	<b>-6.55</b>	(1.41)	7.8	(0.4)
	Corée	-0.15	(0.03)	0.82	(0.01)	-0.56	(1.43)	15.8	(0.8)
	Nouvelle-Zélande	0.09	(0.02)	0.79	(0.01)	-1.40	(1.71)	8.4	(0.5)
	Norvège	0.47	(0.02)	0.74	(0.01)	<b>-4.07</b>	(1.73)	2.4	(0.3)
	Pologne	-0.28	(0.02)	0.88	(0.01)	<b>-7.28</b>	(1.32)	20.4	(0.8)
	Espagne	-0.33	(0.04)	1.08	(0.02)	-0.71	(1.29)	29.0	(1.1)
	Suède	0.33	(0.02)	0.81	(0.01)	-1.85	(1.29)	5.0	(0.4)
Moyenne de l'OCDE-16	0.06	(0.01)	0.87	(0.00)	<b>-3.21</b>	(0.38)	12.4	(0.2)	
Partenaires	Colombie	-1.19	(0.05)	1.26	(0.03)	<b>3.74</b>	(1.05)	54.3	(1.5)
	Hong-Kong (Chine)	-0.80	(0.04)	1.02	(0.02)	-1.56	(1.11)	44.4	(1.4)
	Macao (Chine)	-0.70	(0.01)	0.87	(0.01)	-0.89	(0.90)	37.9	(0.7)
<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>									
OCDE	Australie	0.34	(0.01)	0.75	(0.01)	-2.58	(1.42)	3.4	(0.2)
	Autriche	0.06	(0.02)	0.84	(0.01)	-1.29	(1.68)	8.4	(0.6)
	Belgique	0.20	(0.02)	0.93	(0.01)	1.87	(0.96)	9.0	(0.5)
	Chili	-0.57	(0.04)	1.14	(0.02)	<b>3.53</b>	(0.80)	37.2	(1.4)
	Danemark	0.30	(0.02)	0.87	(0.01)	<b>-2.67</b>	(1.23)	7.2	(0.4)
	France	-0.13	(0.03)	0.84	(0.02)	-1.50	(1.86)	13.9	(0.8)
	Hongrie	-0.20	(0.03)	0.97	(0.02)	<b>-4.71</b>	(1.32)	19.1	(1.0)
	Islande	0.72	(0.01)	0.89	(0.01)	<b>-4.85</b>	(1.62)	3.5	(0.3)
	Irlande	0.05	(0.03)	0.85	(0.01)	<b>-3.50</b>	(1.39)	10.4	(0.6)
	Japon	-0.01	(0.01)	0.72	(0.01)	<b>-4.91</b>	(2.15)	7.9	(0.4)
	Corée	-0.15	(0.03)	0.82	(0.01)	-0.06	(1.39)	15.8	(0.8)
	Nouvelle-Zélande	0.09	(0.02)	0.79	(0.01)	-0.15	(1.70)	8.6	(0.5)
	Norvège	0.47	(0.02)	0.74	(0.01)	<b>-5.03</b>	(1.80)	2.4	(0.3)
	Pologne	-0.28	(0.02)	0.88	(0.01)	<b>-3.10</b>	(1.49)	20.7	(0.8)
	Espagne	-0.31	(0.03)	1.09	(0.01)	-0.58	(0.90)	29.0	(1.0)
	Suède	0.33	(0.02)	0.81	(0.01)	<b>-2.45</b>	(1.18)	5.1	(0.4)
Moyenne de l'OCDE-16	0.06	(0.01)	0.87	(0.00)	<b>-2.00</b>	(0.37)	12.6	(0.2)	
Partenaires	Colombie	-1.15	(0.05)	1.27	(0.02)	<b>3.23</b>	(0.94)	53.4	(1.8)
	Hong-Kong (Chine)	-0.80	(0.04)	1.02	(0.02)	<b>-3.22</b>	(1.19)	44.6	(1.4)
	Macao (Chine)	-0.70	(0.01)	0.87	(0.01)	-0.92	(0.97)	38.0	(0.7)

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

1. Régression simple à deux variables de la performance en compréhension de l'écrit selon l'indice SESC : la pente correspond au coefficient de régression de l'indice SESC.

2. Régression de niveau Élève de la performance en compréhension de l'écrit selon l'indice SESC et le terme carré de l'indice SESC : l'indice de curvilinearité est le coefficient de régression du terme carré.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>




[Partie 1/2]

**Pourcentage d'élèves, performance en compréhension de l'écrit et variation de l'indice de statut économique, social et culturel (SESC), selon l'ascendance autochtone ou allochtone**

Tableau VI.4.4 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Élèves autochtones				Élèves d'ascendance allochtone (2 <sup>e</sup> génération)				Élèves allochtones (1 <sup>ère</sup> génération)			
	Pourcentage d'élèves	Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit		Pourcentage d'élèves sous le niveau 2	Pourcentage d'élèves	Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit		Pourcentage d'élèves sous le niveau 2	Pourcentage d'élèves	Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit		Pourcentage d'élèves sous le niveau 2
		Er. T.	Score moyen			Er. T.	Er. T.			Score moyen	Er. T.	
<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>												
OCDE	Australie	76.8 (1.1)	539 (2.5)	8.7 (0.5)	12.1 (0.7)	554 (7.2)	6.2 (1.0)	11.1 (0.6)	525 (6.7)	13.8 (1.8)		
	Autriche	84.8 (1.2)	472 (3.3)	23.7 (1.4)	10.5 (0.9)	411 (9.8)	45.9 (4.0)	4.8 (0.6)	359 (15.9)	63.9 (6.1)		
	Belgique	85.2 (1.1)	520 (2.1)	11.7 (0.7)	7.8 (0.7)	456 (6.2)	28.8 (3.0)	6.9 (0.7)	447 (7.6)	35.8 (3.9)		
	Chili	99.5 (0.1)	436 (3.5)	37.1 (1.6)	0.1 (0.0)	c c	c c	0.4 (0.1)	c c	c c		
	Danemark	91.4 (0.4)	497 (2.6)	13.3 (1.0)	5.9 (0.3)	426 (5.3)	39.5 (2.8)	2.8 (0.2)	419 (6.7)	45.0 (4.5)		
	France	86.9 (1.4)	501 (5.3)	14.6 (1.6)	10.0 (1.0)	457 (9.9)	27.6 (3.8)	3.2 (0.5)	442 (11.5)	37.0 (6.3)		
	Hongrie	97.9 (0.3)	469 (4.1)	26.6 (1.6)	0.9 (0.1)	467 (17.6)	21.7 (7.2)	1.2 (0.2)	476 (15.7)	22.1 (8.1)		
	Islande	97.6 (0.2)	516 (1.4)	11.5 (0.6)	0.4 (0.1)	c c	c c	1.9 (0.2)	410 (12.5)	47.2 (8.1)		
	Irlande	91.7 (0.6)	513 (2.9)	10.9 (0.9)	1.4 (0.2)	499 (13.4)	14.2 (5.4)	6.8 (0.5)	481 (8.0)	20.8 (3.6)		
	Japon	99.7 (0.1)	521 (2.3)	6.4 (0.6)	0.1 (0.0)	c c	c c	0.1 (0.0)	c c	c c		
	Corée	100.0 (0.0)	569 (3.0)	1.5 (0.4)	0.0 (0.0)	c c	c c	0.0 c	c c	c c		
	Nouvelle-Zélande	75.3 (1.0)	543 (2.7)	8.2 (0.7)	8.0 (0.6)	530 (7.6)	12.4 (2.5)	16.7 (0.7)	530 (4.3)	12.3 (1.4)		
	Norvège	93.2 (0.6)	503 (2.8)	12.2 (0.9)	3.6 (0.4)	471 (7.8)	21.0 (5.0)	3.2 (0.3)	460 (8.9)	27.4 (5.6)		
	Pologne	100.0 (0.0)	465 (3.1)	25.7 (1.3)	0.0 c	c c	c c	0.0 (0.0)	c c	c c		
	Espagne	90.4 (0.7)	482 (3.7)	20.5 (1.4)	1.0 (0.2)	480 (16.0)	17.8 (6.7)	8.6 (0.6)	422 (8.0)	42.7 (3.9)		
Suède	88.3 (1.2)	519 (3.1)	10.1 (0.8)	8.0 (0.8)	472 (7.9)	24.1 (3.8)	3.7 (0.5)	430 (11.5)	42.7 (6.1)			
Moyenne de l'OCDE-16	91.2 (0.2)	504 (0.8)	15.2 (0.3)	4.7 (0.1)	475 (3.2)	23.6 (1.3)	4.8 (0.1)	450 (3.0)	34.2 (1.5)			
Partenaires	Colombie	99.6 (0.1)	372 (3.4)	67.4 (1.7)	0.4 (0.1)	c c	c c	0.1 (0.0)	c c	c c		
	Hong-Kong (Chine)	60.6 (1.5)	521 (2.9)	8.2 (0.9)	23.9 (0.8)	521 (3.2)	7.6 (1.0)	15.5 (1.0)	482 (5.5)	18.8 (2.5)		
	Macao (Chine)	29.6 (0.6)	489 (1.6)	11.6 (0.9)	54.9 (0.6)	497 (1.0)	8.6 (0.6)	15.5 (0.4)	482 (2.1)	13.2 (1.5)		
<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>												
OCDE	Australie	76.8 (1.1)	515 (2.1)	13.8 (0.6)	12.1 (0.7)	530 (6.2)	10.9 (1.2)	11.1 (0.6)	518 (6.3)	15.0 (1.5)		
	Autriche	84.8 (1.2)	482 (2.9)	23.0 (1.2)	10.5 (0.9)	427 (6.0)	43.1 (3.8)	4.8 (0.6)	384 (10.3)	64.1 (6.0)		
	Belgique	85.2 (1.1)	519 (2.2)	13.6 (0.8)	7.8 (0.7)	454 (7.0)	32.5 (2.7)	6.9 (0.7)	448 (8.3)	36.2 (3.8)		
	Chili	99.5 (0.1)	452 (3.0)	29.5 (1.5)	0.1 (0.0)	c c	c c	0.4 (0.1)	c c	c c		
	Danemark	91.4 (0.4)	502 (2.2)	12.8 (0.9)	5.9 (0.3)	446 (4.3)	31.7 (2.1)	2.8 (0.2)	422 (6.2)	42.8 (3.9)		
	France	86.9 (1.4)	505 (3.8)	16.8 (1.3)	10.0 (1.0)	449 (8.9)	35.2 (4.0)	3.2 (0.5)	428 (15.9)	42.1 (7.1)		
	Hongrie	97.9 (0.3)	495 (3.1)	17.3 (1.4)	0.9 (0.1)	527 (12.4)	7.3 (5.3)	1.2 (0.2)	493 (11.6)	15.4 (5.4)		
	Islande	97.6 (0.2)	504 (1.4)	15.6 (0.6)	0.4 (0.1)	c c	c c	1.9 (0.2)	417 (12.4)	44.1 (6.9)		
	Irlande	91.7 (0.6)	502 (3.0)	14.7 (1.1)	1.4 (0.2)	508 (12.8)	11.4 (6.4)	6.8 (0.5)	466 (7.6)	30.8 (3.7)		
	Japon	99.7 (0.1)	521 (3.4)	13.3 (1.1)	0.1 (0.0)	c c	c c	0.1 (0.0)	c c	c c		
	Corée	100.0 (0.0)	540 (3.4)	5.5 (0.8)	0.0 (0.0)	c c	c c	0.0 c	c c	c c		
	Nouvelle-Zélande	75.3 (1.0)	526 (2.6)	12.5 (0.8)	8.0 (0.6)	498 (8.3)	21.5 (3.4)	16.7 (0.7)	520 (4.5)	15.3 (1.5)		
	Norvège	93.2 (0.6)	508 (2.6)	13.5 (0.8)	3.6 (0.4)	463 (8.0)	25.8 (5.0)	3.2 (0.3)	447 (7.8)	35.8 (5.2)		
	Pologne	100.0 (0.0)	502 (2.6)	14.3 (0.8)	0.0 c	c c	c c	0.0 (0.0)	0 (0.0)	0.0 (0.0)		
	Espagne	90.5 (0.5)	488 (2.0)	17.1 (0.8)	1.1 (0.1)	461 (9.3)	25.6 (5.3)	8.4 (0.5)	426 (4.1)	40.2 (2.7)		
Suède	88.3 (1.2)	507 (2.7)	14.3 (0.9)	8.0 (0.8)	454 (7.5)	30.4 (2.9)	3.7 (0.5)	416 (11.3)	47.7 (5.2)			
Moyenne de l'OCDE-16	91.2 (0.2)	504 (0.7)	15.5 (0.2)	4.7 (0.1)	474 (2.6)	25.0 (1.2)	4.8 (0.1)	449 (2.7)	35.8 (1.4)			
Partenaires	Colombie	99.7 (0.1)	415 (3.6)	46.1 (1.9)	0.3 (0.1)	c c		0.0 (0.0)	c c	c c		
	Hong-Kong (Chine)	60.6 (1.5)	535 (2.7)	8.0 (0.9)	23.9 (0.8)	543 (3.2)	6.1 (0.8)	15.5 (1.0)	512 (5.5)	11.7 (2.0)		
	Macao (Chine)	29.6 (0.6)	482 (2.0)	16.9 (1.1)	54.9 (0.6)	489 (1.3)	13.6 (0.6)	15.5 (0.4)	491 (2.2)	13.3 (1.2)		

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>

[Partie 2/2]

**Pourcentage d'élèves, performance en compréhension de l'écrit et variation de l'indice de statut économique, social et culturel (SESC), selon l'ascendance autochtone ou allochtone**

Tableau VI.4.4 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Élèves issus de l'immigration (1 <sup>ère</sup> ou 2 <sup>e</sup> génération)				Écart de performance en compréhension de l'écrit entre les élèves d'ascendance allochtone (2 <sup>e</sup> génération) et les élèves autochtones (élèves autochtones – élèves de la 2 <sup>e</sup> génération)		Écart de performance en compréhension de l'écrit entre les élèves allochtones (1 <sup>ère</sup> génération) et les élèves autochtones (élèves autochtones – élèves de la 1 <sup>ère</sup> génération)		Écart de performance en compréhension de l'écrit entre les élèves allochtones (1 <sup>ère</sup> génération) et les élèves d'ascendance allochtone (2 <sup>e</sup> génération) (élèves de la 2 <sup>e</sup> génération – élèves de la 1 <sup>ère</sup> génération)		Écart de performance en compréhension de l'écrit entre les élèves issus de l'immigration (1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>e</sup> générations) et les élèves autochtones (élèves autochtones – élèves issus de l'immigration)		Différence d'indice PISA de statut économique, social et culturel entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration (1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>e</sup> générations) (élèves autochtones – élèves issus de l'immigration)		
	Pourcentage d'élèves	Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit		Pourcentage d'élèves sous le niveau 2		Diff.	Er. T.	Diff.	Er. T.	Diff.	Er. T.	Diff.	Er. T.	Diff.	Er. T.
		Er. T.	Score moyen	Er. T.	%										
<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>															
OCDE	Australie	23.2 (1.1)	540 (6.6)	9.8 (1.1)	-15 (7.2)	14 (6.3)	29 (5.1)	-1 (6.3)	0.01 (0.03)						
	Autriche	15.2 (1.2)	395 (10.4)	51.5 (4.0)	61 (9.8)	113 (16.2)	53 (13.9)	77 (10.5)	0.73 (0.05)						
	Belgique	14.8 (1.1)	452 (5.8)	32.1 (2.7)	65 (6.7)	73 (7.4)	9 (7.7)	69 (6.0)	0.56 (0.06)						
	Chili	0.5 (0.1)	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c						
	Danemark	8.6 (0.4)	424 (4.6)	41.3 (2.5)	71 (4.7)	78 (6.6)	7 (7.6)	73 (4.1)	0.75 (0.04)						
	France	13.1 (1.4)	453 (8.4)	29.9 (3.6)	44 (8.3)	59 (13.1)	15 (13.9)	48 (7.6)	0.60 (0.05)						
	Hongrie	2.1 (0.3)	472 (11.0)	21.9 (5.3)	2 (17.2)	-6 (15.6)	-8 (24.9)	-3 (10.8)	-0.03 (0.11)						
	Islande	2.4 (0.2)	424 (12.1)	42.2 (7.0)	c c	106 (12.6)	c c	92 (12.2)	0.81 (0.11)						
	Irlande	8.3 (0.6)	484 (7.4)	19.7 (3.3)	14 (13.8)	32 (7.8)	18 (14.8)	29 (7.4)	-0.09 (0.06)						
	Japon	0.3 (0.1)	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c						
	Corée	0.0 c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c						
	Nouvelle-Zélande	24.7 (1.0)	530 (4.1)	12.3 (1.3)	13 (8.4)	13 (4.6)	0 (8.1)	13 (4.8)	-0.03 (0.03)						
	Norvège	6.8 (0.6)	466 (6.6)	24.0 (3.8)	32 (7.6)	43 (8.2)	11 (10.2)	37 (6.0)	0.54 (0.06)						
	Pologne	0.0 (0.0)	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c						
Espagne	9.6 (0.7)	428 (8.2)	40.0 (3.8)	3 (15.7)	60 (7.2)	58 (15.5)	54 (7.4)	0.51 (0.07)							
Suède	11.7 (1.2)	458 (7.9)	30.0 (4.0)	47 (7.6)	89 (11.6)	42 (10.4)	61 (7.8)	0.55 (0.05)							
Moyenne de l'OCDE-16	8.8 (0.2)	461 (2.3)	29.6 (1.1)	31 (3.2)	56 (3.0)	21 (3.9)	46 (2.3)	0.41 (0.02)							
Partenaires	Colombie	0.4 (0.1)	293 (13.4)	95.5 (5.9)	c c	c c	c c	78 (13.6)	0.77 (0.21)						
	Hong-Kong (Chine)	39.4 (1.5)	506 (3.4)	12.0 (1.3)	0 (3.4)	40 (5.9)	40 (5.7)	16 (3.8)	0.69 (0.05)						
	Macao (Chine)	70.4 (0.6)	494 (0.9)	9.6 (0.5)	-8 (2.1)	7 (2.6)	15 (2.5)	-5 (2.0)	0.38 (0.03)						
<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>															
OCDE	Australie	23.2 (1.1)	524 (5.8)	12.9 (1.1)	-16 (6.4)	-3 (6.1)	12 (4.8)	-10 (5.8)	0.01 (0.03)						
	Autriche	15.2 (1.2)	414 (6.2)	49.7 (3.6)	55 (6.7)	98 (10.6)	43 (10.7)	68 (6.7)	0.73 (0.05)						
	Belgique	14.8 (1.1)	451 (6.4)	34.2 (2.5)	65 (7.2)	71 (8.0)	6 (8.6)	68 (6.3)	0.56 (0.06)						
	Chili	0.5 (0.1)	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c						
	Danemark	8.6 (0.4)	438 (3.8)	35.3 (2.0)	56 (4.3)	79 (6.5)	24 (7.0)	63 (3.9)	0.75 (0.04)						
	France	13.1 (1.4)	444 (8.5)	36.8 (3.9)	26 (9.2)	77 (16.2)	22 (16.6)	60 (9.2)	0.60 (0.05)						
	Hongrie	2.1 (0.3)	507 (8.3)	12.0 (4.0)	55 (9.6)	2 (11.7)	34 (17.5)	-12 (8.4)	-0.03 (0.11)						
	Islande	2.4 (0.2)	423 (11.7)	42.8 (6.0)	-32 (12.4)	87 (12.4)	c c	81 (11.7)	0.81 (0.11)						
	Irlande	8.3 (0.6)	473 (7.1)	27.4 (3.4)	-6 (13.4)	36 (7.7)	42 (14.6)	29 (7.3)	-0.09 (0.06)						
	Japon	0.3 (0.1)	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c						
	Corée	0.0 c	c c	c c	c c	c c	c c	c c	c c						
	Nouvelle-Zélande	24.7 (1.0)	513 (4.7)	17.3 (1.7)	c c	6 (5.0)	-22 (8.5)	13 (5.3)	-0.03 (0.03)						
	Norvège	6.8 (0.6)	456 (5.9)	30.5 (4.0)	45 (8.1)	60 (7.5)	15 (10.5)	52 (5.7)	0.54 (0.06)						
	Pologne	0.0 (0.0)	c c	c c	28 (9.0)	c c	c c	c c	c c						
Espagne	9.5 (0.5)	430 (4.0)	38.6 (2.6)	c c	62 (4.0)	35 (9.7)	58 (3.9)	0.47 (0.05)							
Suède	11.7 (1.2)	442 (6.9)	35.9 (2.9)	53 (7.7)	91 (11.6)	38 (12.2)	66 (7.2)	0.55 (0.05)							
Moyenne de l'OCDE-16	8.8 (0.2)	460 (2.0)	31.1 (1.0)	30 (2.7)	55 (2.8)	23 (3.5)	45 (2.1)	0.41 (0.02)							
Partenaires	Colombie	0.3 (0.1)	313 (24.8)	89.8 (7.7)	c c	c c	c c	102 (24.7)	0.77 (0.26)						
	Hong-Kong (Chine)	39.4 (1.5)	531 (3.4)	8.3 (1.0)	-8 (3.8)	23 (6.2)	31 (5.6)	4 (4.3)	0.69 (0.05)						
	Macao (Chine)	70.4 (0.6)	489 (1.0)	13.6 (0.6)	-7 (2.4)	-9 (3.0)	-2 (2.8)	-7 (2.3)	0.38 (0.03)						

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>



## [Partie 1/1]

## Pourcentage d'élèves et performance en compréhension de l'écrit, selon la langue parlée en famille

Tableau VI.4.5 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	La langue parlée le plus souvent en famille EST DIFFÉRENTE de la langue d'évaluation ou d'une autre langue officielle					La langue parlée le plus souvent en famille EST IDENTIQUE à la langue d'évaluation ou une autre langue officielle					Écart de performance en compréhension de l'écrit entre les élèves qui parlent en famille la langue d'évaluation ou une autre langue officielle et les élèves qui en parlent une autre		Accroissement de la probabilité pour les élèves ne parlant pas en famille la langue d'évaluation ou une autre langue officielle de se situer dans le quartile inférieur de la répartition des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit		Ampleur de l'effet (Langue parlée en famille identique à la langue d'évaluation ou à une autre langue officielle vs. autre langue parlée en famille)		
	Pourcentage d'élèves	Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit		Pourcentage d'élèves sous le niveau 2		Pourcentage d'élèves	Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit		Pourcentage d'élèves sous le niveau 2								
		Er. T.	Score moyen	Er. T.	%		Er. T.	Er. T.	Score moyen	Er. T.	%	Er. T.	Diff.	Er. T.	Taux	Er. T.	Ampleur de l'effet
<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>																	
OCDE	Australie	9.2 (0.7)	525 (10.0)	14.3 (1.9)	90.8 (0.7)	541 (2.5)	8.4 (0.5)	15.5 (9.2)	<b>1.3</b> (0.1)	0.15 (0.1)							
	Autriche	10.6 (0.8)	403 (10.8)	47.9 (3.8)	89.4 (0.8)	471 (3.4)	23.9 (1.5)	<b>67.9</b> (11.0)	<b>2.0</b> (0.2)	<b>0.64</b> (0.1)							
	Belgique	21.6 (1.1)	488 (5.0)	21.4 (1.9)	78.4 (1.1)	518 (2.2)	12.8 (0.9)	<b>30.3</b> (4.9)	<b>1.5</b> (0.1)	<b>0.32</b> (0.0)							
	Chili	0.5 (0.1)	c c	c c	99.5 (0.1)	436 (3.5)	37.2 (1.6)	c c	c c	c c							
	Danemark	4.5 (0.3)	425 (5.7)	41.7 (3.2)	95.5 (0.3)	495 (2.6)	13.9 (1.0)	<b>69.9</b> (5.1)	<b>2.3</b> (0.1)	<b>0.82</b> (0.1)							
	France	7.0 (0.6)	449 (8.1)	33.4 (3.6)	93.0 (0.6)	501 (5.4)	14.4 (1.5)	<b>52.3</b> (7.9)	<b>2.0</b> (0.2)	<b>0.54</b> (0.1)							
	Hongrie	1.0 (0.3)	c c	c c	99.0 (0.3)	469 (4.1)	26.5 (1.5)	c c	c c	c c							
	Islande	3.1 (0.3)	441 (9.8)	35.1 (5.8)	96.9 (0.3)	516 (1.4)	11.4 (0.6)	<b>74.7</b> (9.8)	<b>2.3</b> (0.2)	<b>0.79</b> (0.1)							
	Irlande	5.8 (0.9)	474 (10.2)	23.4 (4.8)	94.2 (0.9)	512 (2.9)	11.2 (0.9)	<b>38.2</b> (10.1)	<b>1.7</b> (0.2)	<b>0.43</b> (0.1)							
	Japon	0.2 (0.1)	c c	c c	99.8 (0.1)	522 (2.3)	6.1 (0.6)	c c	c c	c c							
	Corée	0.1 (0.0)	c c	c c	99.9 (0.0)	568 (3.0)	1.7 (0.4)	c c	c c	c c							
	Nouvelle-Zélande	14.5 (0.7)	497 (5.1)	18.9 (1.8)	85.5 (0.7)	547 (2.4)	7.8 (0.7)	<b>49.3</b> (5.3)	<b>1.9</b> (0.1)	<b>0.50</b> (0.1)							
	Norvège	7.3 (0.5)	464 (6.6)	25.8 (3.5)	92.7 (0.5)	504 (2.8)	12.0 (1.0)	<b>39.5</b> (6.0)	<b>1.8</b> (0.2)	<b>0.47</b> (0.1)							
	Pologne	0.6 (0.1)	c c	c c	99.4 (0.1)	464 (3.1)	26.1 (1.3)	c c	c c	c c							
Espagne	20.3 (1.2)	472 (8.0)	24.6 (3.2)	79.7 (1.2)	478 (4.0)	22.2 (1.5)	6.2 (8.4)	1.1 (0.1)	0.07 (0.1)								
Suède	8.1 (0.9)	454 (8.7)	31.4 (4.1)	91.9 (0.9)	519 (3.1)	10.2 (0.8)	<b>64.6</b> (8.4)	<b>2.3</b> (0.2)	<b>0.71</b> (0.1)								
Moyenne de l'OCDE-16	7.1 (0.2)	463 (2.5)	28.9 (1.1)	92.9 (0.2)	504 (0.8)	15.4 (0.3)	<b>46.2</b> (2.4)	<b>1.8</b> (0.1)	<b>0.50</b> (0.0)								
Partenaires	Colombie	0.4 (0.1)	c c	c c	99.6 (0.1)	370 (3.4)	68.1 (1.7)	c c	c c	c c							
	Hong-Kong (Chine)	7.2 (1.1)	484 (12.4)	20.5 (4.7)	92.8 (1.1)	518 (2.4)	8.5 (0.7)	<b>34.7</b> (11.8)	<b>1.8</b> (0.3)	<b>0.38</b> (0.1)							
	Macao (Chine)	11.0 (0.2)	464 (2.6)	18.1 (2.0)	89.0 (0.2)	497 (0.7)	9.0 (0.4)	<b>32.8</b> (2.7)	<b>1.8</b> (0.1)	<b>0.51</b> (0.0)							
<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>																	
OCDE	Australie	9.2 (0.7)	494 (9.0)	21.5 (2.1)	90.8 (0.7)	503 (2.1)	16.4 (0.6)	9.8 (8.3)	<b>1.2</b> (0.1)	0.10 (0.1)							
	Autriche	10.6 (0.8)	447 (6.3)	37.1 (3.4)	89.4 (0.8)	512 (3.0)	14.9 (1.0)	<b>65.0</b> (6.8)	<b>2.1</b> (0.2)	<b>0.67</b> (0.1)							
	Belgique	21.6 (1.1)	475 (5.5)	26.6 (2.2)	78.4 (1.1)	512 (2.4)	15.3 (0.9)	<b>37.4</b> (5.5)	<b>1.6</b> (0.1)	<b>0.37</b> (0.1)							
	Chili	0.5 (0.1)	c c	c c	99.5 (0.1)	502 (3.7)	17.4 (1.4)	c c	c c	c c							
	Danemark	4.5 (0.3)	427 (6.3)	42.2 (3.1)	95.5 (0.3)	507 (2.5)	15.4 (0.8)	<b>80.3</b> (6.2)	<b>2.3</b> (0.1)	<b>0.80</b> (0.1)							
	France	7.0 (0.6)	441 (8.7)	36.6 (3.5)	93.0 (0.6)	509 (3.4)	14.6 (1.1)	<b>68.0</b> (9.2)	<b>2.2</b> (0.2)	<b>0.68</b> (0.1)							
	Hongrie	1.0 (0.3)	c c	c c	99.0 (0.3)	502 (3.4)	17.8 (1.3)	c c	c c	c c							
	Islande	3.1 (0.3)	432 (11.2)	39.9 (4.9)	96.9 (0.3)	504 (1.5)	16.4 (0.6)	<b>71.6</b> (11.3)	<b>2.1</b> (0.2)	<b>0.69</b> (0.1)							
	Irlande	5.8 (0.9)	470 (14.6)	29.0 (5.9)	94.2 (0.9)	505 (3.1)	15.5 (1.0)	<b>35.4</b> (14.4)	<b>1.6</b> (0.3)	<b>0.35</b> (0.1)							
	Japon	0.2 (0.1)	c c	c c	99.8 (0.1)	502 (3.4)	16.8 (1.2)	c c	c c	c c							
	Corée	0.1 (0.0)	c c	c c	99.9 (0.0)	501 (4.3)	17.0 (1.3)	c c	c c	c c							
	Nouvelle-Zélande	14.5 (0.7)	455 (5.3)	34.9 (2.4)	85.5 (0.7)	509 (2.3)	14.8 (0.8)	<b>54.7</b> (5.6)	<b>2.0</b> (0.1)	<b>0.54</b> (0.1)							
	Norvège	7.3 (0.5)	443 (6.2)	39.0 (3.3)	92.7 (0.5)	506 (2.8)	15.7 (0.9)	<b>63.2</b> (5.9)	<b>2.1</b> (0.1)	<b>0.64</b> (0.1)							
	Pologne	0.6 (0.1)	c c	c c	99.4 (0.1)	502 (2.9)	17.3 (1.0)	c c	c c	c c							
Espagne	18.1 (1.0)	489 (4.4)	21.2 (1.7)	81.9 (1.0)	504 (2.2)	16.3 (0.7)	<b>15.0</b> (4.1)	<b>1.2</b> (0.1)	<b>0.15</b> (0.0)								
Suède	8.1 (0.9)	437 (7.9)	38.4 (3.5)	91.9 (0.9)	510 (2.7)	14.0 (0.8)	<b>72.9</b> (7.8)	<b>2.2</b> (0.2)	<b>0.72</b> (0.1)								
Moyenne de l'OCDE-16	7.0 (0.2)	455 (2.5)	33.3 (1.1)	93.0 (0.2)	506 (0.7)	16.0 (0.2)	<b>52.1</b> (2.5)	<b>1.9</b> (0.1)	<b>0.52</b> (0.0)								
Partenaires	Colombie	0.4 (0.1)	c c	c c	99.6 (0.1)	501 (4.3)	17.3 (1.4)	c c	c c	c c							
	Hong-Kong (Chine)	7.2 (1.1)	437 (10.4)	40.5 (5.1)	92.8 (1.1)	506 (2.5)	15.0 (0.8)	<b>69.5</b> (10.7)	<b>2.2</b> (0.2)	<b>0.67</b> (0.1)							
	Macao (Chine)	11.0 (0.2)	452 (3.2)	32.4 (1.7)	89.0 (0.2)	509 (1.2)	15.2 (0.5)	<b>57.0</b> (3.2)	<b>1.9</b> (0.1)	<b>0.59</b> (0.0)							

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>

[Partie 1/2]

## Décomposition du gradient de l'indice de statut économique, social et culturel (SESC)

Tableau VI.4.6 en composantes intra- et inter-établissements<sup>1</sup>

	Effet global de l'indice SESC <sup>2</sup>		Effet intra-établissement de l'indice SESC <sup>3</sup>			Variabilité de la répartition de l'indice SESC au niveau Élève					
	Écart de score associé à la variation d'une unité de l'indice SESC	Er. T.	Écart de score de niveau Élève associé à la variation d'une unité de l'indice SESC au niveau Élève	Er. T.	Variance intra-établissement expliquée	25 <sup>e</sup> centile de la répartition de l'indice SESC au niveau Élève		75 <sup>e</sup> centile de la répartition de l'indice SESC au niveau Élève		Plage interquartile de la répartition de l'indice SESC au niveau Élève	
						Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.
<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>											
OCDE	Australie	43 (1.8)	27 (1.6)	7.5	-0.19 (0.02)	0.90 (0.02)	1.09 (0.01)				
	Autriche	49 (3.1)	13 (2.1)	2.8	-0.49 (0.02)	0.58 (0.03)	1.07 (0.03)				
	Belgique	44 (1.5)	15 (1.4)	5.0	-0.46 (0.02)	0.92 (0.02)	1.38 (0.03)				
	Chili	37 (1.6)	12 (1.8)	2.0	-1.39 (0.05)	0.27 (0.05)	1.65 (0.04)				
	Danemark	31 (1.6)	22 (1.6)	7.4	-0.31 (0.02)	0.94 (0.02)	1.25 (0.02)				
	France	43 (3.4)	18 (2.0)	7.5	-0.69 (0.03)	0.46 (0.03)	1.14 (0.03)				
	Hongrie	54 (2.7)	10 (2.0)	2.1	-0.85 (0.03)	0.49 (0.04)	1.35 (0.04)				
	Islande	29 (1.7)	24 (1.8)	7.3	0.09 (0.02)	1.40 (0.02)	1.31 (0.03)				
	Irlande	34 (2.7)	25 (2.2)	4.4	-0.55 (0.02)	0.66 (0.04)	1.21 (0.03)				
	Japon	26 (1.9)	10 (2.5)	21.5	-0.55 (0.02)	0.53 (0.02)	1.08 (0.02)				
	Corée	27 (2.3)	15 (2.3)	3.9	-0.72 (0.03)	0.43 (0.04)	1.16 (0.03)				
	Nouvelle-Zélande	47 (2.0)	31 (2.8)	11.6	-0.44 (0.02)	0.65 (0.02)	1.09 (0.02)				
	Norvège	28 (2.0)	21 (2.4)	4.7	-0.03 (0.02)	1.00 (0.02)	1.02 (0.02)				
	Pologne	47 (1.7)	37 (2.1)	14.3	-0.90 (0.02)	0.22 (0.05)	1.12 (0.05)				
	Espagne	33 (2.1)	24 (1.8)	8.0	-1.15 (0.04)	0.47 (0.06)	1.62 (0.06)				
	Suède	36 (2.3)	27 (2.0)	8.3	-0.21 (0.03)	0.93 (0.02)	1.14 (0.03)				
Moyenne de l'OCDE-16	38 (0.6)	21 (0.5)	7.4	-0.55 (0.01)	0.68 (0.01)	1.23 (0.01)					
<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>											
Partenaires	Colombie	30 (1.7)	12 (1.4)	5.0	-2.15 (0.06)	-0.24 (0.06)	1.91 (0.06)				
	Hong-Kong (Chine)	19 (2.0)	3 (1.6)	3.4	-1.51 (0.02)	-0.12 (0.05)	1.39 (0.04)				
	Macao (Chine)	11 (1.1)	6 (1.8)	0.3	-1.29 (0.01)	-0.15 (0.01)	1.15 (0.01)				
OCDE	Australie	46 (1.8)	30 (1.9)	6.1	-0.19 (0.01)	0.90 (0.02)	1.09 (0.01)				
	Autriche	48 (2.3)	10 (2.0)	2.3	-0.49 (0.02)	0.58 (0.02)	1.08 (0.02)				
	Belgique	47 (1.5)	13 (1.4)	3.4	-0.46 (0.02)	0.92 (0.03)	1.38 (0.03)				
	Chili	31 (1.5)	8 (1.8)	1.1	-1.38 (0.04)	0.26 (0.05)	1.64 (0.04)				
	Danemark	36 (1.4)	28 (1.7)	9.7	-0.31 (0.02)	0.94 (0.02)	1.25 (0.02)				
	France	51 (2.9)	14 (2.1)	4.4	-0.69 (0.03)	0.45 (0.04)	1.15 (0.03)				
	Hongrie	48 (2.2)	7 (1.7)	0.5	-0.85 (0.02)	0.49 (0.04)	1.34 (0.04)				
	Islande	27 (1.8)	24 (1.8)	5.8	0.09 (0.02)	1.40 (0.02)	1.31 (0.03)				
	Irlande	39 (2.0)	27 (2.2)	5.2	-0.55 (0.02)	0.66 (0.04)	1.21 (0.03)				
	Japon	40 (2.8)	5 (2.7)	1.1	-0.55 (0.02)	0.53 (0.02)	1.08 (0.02)				
	Corée	32 (2.5)	20 (2.9)	3.6	-0.72 (0.03)	0.44 (0.03)	1.16 (0.02)				
	Nouvelle-Zélande	52 (1.9)	36 (2.9)	9.7	-0.44 (0.01)	0.65 (0.02)	1.09 (0.02)				
	Norvège	36 (2.1)	28 (2.8)	6.1	-0.03 (0.02)	1.00 (0.02)	1.02 (0.02)				
	Pologne	39 (1.9)	31 (2.2)	9.9	-0.90 (0.01)	0.22 (0.05)	1.12 (0.05)				
	Espagne	29 (1.5)	21 (1.0)	7.2	-1.14 (0.03)	0.50 (0.05)	1.64 (0.04)				
	Suède	43 (2.2)	34 (2.2)	11.1	-0.21 (0.03)	0.93 (0.02)	1.14 (0.03)				
Moyenne de l'OCDE-16	40 (0.5)	21 (0.5)	5.5	-0.55 (0.01)	0.68 (0.01)	1.24 (0.01)					
Partenaires	Colombie	28 (1.8)	9 (1.5)	1.1	-2.11 (0.07)	-0.20 (0.05)	1.91 (0.06)				
	Hong-Kong (Chine)	17 (2.2)	3 (1.5)	0.4	-1.51 (0.03)	-0.12 (0.05)	1.39 (0.03)				
	Macao (Chine)	12 (1.2)	6 (2.0)	0.3	-1.29 (0.01)	-0.14 (0.01)	1.15 (0.01)				

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

1. Certains pays ont échantillonné des implantations d'établissements et non des établissements en tant qu'unité administrative, ce qui peut biaiser l'estimation des effets au niveau Établissement.


2. Régression simple à deux variables de la performance en compréhension de l'écrit selon l'indice SESC : la pente correspond au coefficient de régression de l'indice SESC.

3. Régression à deux niveaux de la performance en compréhension de l'écrit en fonction de l'indice SESC de niveau Élève et de l'indice SESC moyen de niveau Établissement : pente intra-établissement de l'indice SESC et variance expliquée au niveau Élève par le modèle.

4. Régression à deux niveaux de la performance en compréhension de l'écrit en fonction de l'indice SESC de niveau Élève et de l'indice SESC moyen de niveau Établissement : pente inter-établissements de l'indice SESC et variance expliquée au niveau Établissement par le modèle.

5. Les centiles de la répartition de l'indice SESC moyen de niveau Établissement sont calculés au niveau Élève.

6. L'indice d'inclusion sociale est dérivé de la corrélation intra-classe de l'indice SESC (1-rho).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>



[Partie 2/2]

**Décomposition du gradient de l'indice de statut économique, social et culturel (SESC)  
en composantes intra- et inter-établissements<sup>1</sup>**

Tableau VI.4.6

	Effet inter-établissements de l'indice SESC <sup>4</sup>			Variabilité de la répartition de l'indice SESC au niveau Établissement <sup>5</sup>						Indice d'inclusion sociale <sup>6</sup>	
	Écart de score de niveau Établissement associé à la variation d'une unité de l'indice SESC au niveau Établissement	Er. T.	Variance inter-établissements expliquée	25 <sup>e</sup> centile de la répartition de l'indice SESC au niveau Établissement		75 <sup>e</sup> centile de la répartition de l'indice SESC au niveau Établissement		Plage interquartile de la répartition de l'indice SESC au niveau Établissement		Pourcentage de la variance intra-établissement de l'indice SESC	
				Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.		
<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>											
OCDE	Australie	<b>62</b> (7.2)	52.6	0.05 (0.03)	0.59 (0.02)	0.54 (0.03)	0.76 (0.01)				
	Autriche	<b>85</b> (15.4)	48.6	-0.23 (0.03)	0.38 (0.04)	0.61 (0.04)	0.69 (0.02)				
	Belgique	<b>92</b> (6.3)	55.1	-0.18 (0.02)	0.63 (0.03)	0.82 (0.04)	0.70 (0.01)				
	Chili	55 (4.3)	72.4	-1.10 (0.04)	-0.04 (0.05)	1.06 (0.06)	0.49 (0.01)				
	Danemark	<b>45</b> (7.1)	41.3	0.02 (0.04)	0.57 (0.03)	0.55 (0.04)	0.84 (0.01)				
	France	<b>65</b> (10.2)	40.4	-0.45 (0.02)	0.15 (0.08)	0.60 (0.09)	0.71 (0.01)				
	Hongrie	<b>85</b> (7.8)	67.9	-0.62 (0.04)	0.23 (0.02)	0.85 (0.05)	0.54 (0.01)				
	Islande	17 (11.0)	26.3	0.47 (0.00)	1.03 (0.00)	0.56 (0.00)	0.83 (0.03)				
	Irlande	<b>35</b> (8.4)	48.0	-0.24 (0.05)	0.26 (0.04)	0.49 (0.06)	0.77 (0.01)				
	Japon	<b>68</b> (9.0)	68.3	-0.30 (0.03)	0.29 (0.04)	0.58 (0.05)	0.78 (0.01)				
	Corée	<b>49</b> (10.7)	36.9	-0.49 (0.06)	0.09 (0.04)	0.58 (0.06)	0.74 (0.01)				
	Nouvelle-Zélande	<b>59</b> (9.1)	66.1	-0.18 (0.03)	0.37 (0.02)	0.55 (0.04)	0.79 (0.01)				
	Norvège	24 (16.3)	9.5	0.31 (0.03)	0.62 (0.03)	0.31 (0.04)	0.91 (0.01)				
	Pologne	<b>31</b> (6.6)	61.6	-0.61 (0.04)	-0.07 (0.03)	0.54 (0.05)	0.73 (0.02)				
	Espagne	<b>19</b> (5.6)	29.7	-0.80 (0.05)	0.02 (0.04)	0.82 (0.05)	0.72 (0.01)				
Suède	<b>48</b> (11.8)	50.2	0.10 (0.04)	0.52 (0.02)	0.42 (0.04)	0.86 (0.02)					
Moyenne de l'OCDE-16	<b>52</b> (2.4)	48.4	-0.27 (0.01)	0.35 (0.01)	0.62 (0.01)	0.74 (0.00)					
Partenaires	Colombie	<b>41</b> (4.3)	72.5	-1.77 (0.05)	-0.66 (0.08)	1.11 (0.09)	0.60 (0.01)				
	Hong-Kong (Chine)	<b>46</b> (9.4)	31.7	-1.20 (0.02)	-0.55 (0.06)	0.65 (0.06)	0.70 (0.01)				
	Macao (Chine)	<b>19</b> (7.7)	52.3	-0.99 (0.00)	-0.46 (0.00)	0.53 (0.00)	0.65 (0.02)				
<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>											
OCDE	Australie	<b>66</b> (6.2)	67.6	0.04 (0.03)	0.58 (0.02)	0.55 (0.03)	0.76 (0.01)				
	Autriche	<b>80</b> (13.2)	50.9	-0.22 (0.03)	0.38 (0.04)	0.61 (0.05)	0.69 (0.02)				
	Belgique	<b>111</b> (6.1)	65.5	-0.19 (0.02)	0.63 (0.04)	0.82 (0.04)	0.70 (0.01)				
	Chili	50 (4.3)	69.0	-1.10 (0.04)	-0.04 (0.06)	1.06 (0.07)	0.49 (0.01)				
	Danemark	<b>42</b> (5.9)	69.1	0.02 (0.04)	0.57 (0.03)	0.55 (0.04)	0.84 (0.01)				
	France	<b>81</b> (12.9)	54.9	-0.46 (0.03)	0.14 (0.08)	0.59 (0.09)	0.71 (0.01)				
	Hongrie	<b>76</b> (7.3)	65.0	-0.62 (0.04)	0.23 (0.02)	0.85 (0.05)	0.54 (0.01)				
	Islande	11 (11.3)	23.6	0.47 (0.00)	1.03 (0.00)	0.55 (0.00)	0.83 (0.03)				
	Irlande	<b>53</b> (7.7)	58.5	-0.25 (0.05)	0.25 (0.04)	0.50 (0.06)	0.77 (0.01)				
	Japon	<b>137</b> (15.5)	51.9	-0.30 (0.02)	0.28 (0.04)	0.58 (0.05)	0.78 (0.01)				
	Corée	<b>62</b> (8.7)	53.2	-0.49 (0.06)	0.09 (0.04)	0.58 (0.06)	0.74 (0.01)				
	Nouvelle-Zélande	<b>61</b> (9.3)	72.1	-0.19 (0.04)	0.37 (0.02)	0.56 (0.04)	0.79 (0.01)				
	Norvège	<b>31</b> (14.7)	26.6	0.31 (0.03)	0.62 (0.03)	0.31 (0.04)	0.91 (0.01)				
	Pologne	<b>29</b> (5.7)	65.4	-0.61 (0.05)	-0.07 (0.03)	0.54 (0.05)	0.73 (0.02)				
	Espagne	<b>25</b> (3.9)	48.4	-0.76 (0.03)	0.02 (0.04)	0.78 (0.04)	0.72 (0.01)				
Suède	<b>52</b> (10.1)	67.9	0.10 (0.04)	0.52 (0.02)	0.42 (0.04)	0.86 (0.02)					
Moyenne de l'OCDE-16	<b>60</b> (2.4)	56.8	-0.27 (0.01)	0.35 (0.01)	0.62 (0.01)	0.74 (0.00)					
Partenaires	Colombie	<b>41</b> (3.7)	76.7	-1.76 (0.06)	-0.63 (0.08)	1.14 (0.10)	0.60 (0.01)				
	Hong-Kong (Chine)	<b>33</b> (15.0)	19.4	-1.20 (0.02)	-0.55 (0.06)	0.65 (0.05)	0.70 (0.01)				
	Macao (Chine)	<b>19</b> (10.3)	35.3	-0.99 (0.00)	-0.46 (0.00)	0.53 (0.00)	0.65 (0.02)				

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

1. Certains pays ont échantillonné des implantations d'établissements et non des établissements en tant qu'unité administrative, ce qui peut biaiser l'estimation des effets au niveau Établissement.


2. Régression simple à deux variables de la performance en compréhension de l'écrit selon l'indice SESC : la pente correspond au coefficient de régression de l'indice SESC.

3. Régression à deux niveaux de la performance en compréhension de l'écrit en fonction de l'indice SESC de niveau Élève et de l'indice SESC moyen de niveau Établissement : pente intra-établissement de l'indice SESC et variance expliquée au niveau Élève par le modèle.

4. Régression à deux niveaux de la performance en compréhension de l'écrit en fonction de l'indice SESC de niveau Élève et de l'indice SESC moyen de niveau Établissement : pente inter-établissements de l'indice SESC et variance expliquée au niveau Établissement par le modèle.

5. Les centiles de la répartition de l'indice SESC moyen de niveau Établissement sont calculés au niveau Élève.

6. L'indice d'inclusion sociale est dérivé de la corrélation intra-classe de l'indice SESC (1-rho).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>



[Partie 1/1]

Tableau VI.4.7 Indice de plaisir de la lecture et performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique

	Indice de plaisir de la lecture																
	Tous les élèves		Garçons		Filles		Différence (G - F)		Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur		
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	
OCDE	Australie	0.00	(0.02)	-0.33	(0.02)	0.31	(0.02)	<b>-0.64</b>	(0.03)	-1.36	(0.01)	-0.37	(0.00)	0.31	(0.00)	1.42	(0.01)
	Autriche	-0.13	(0.03)	-0.55	(0.03)	0.26	(0.03)	<b>-0.81</b>	(0.04)	-1.52	(0.02)	-0.65	(0.01)	0.16	(0.01)	1.47	(0.02)
	Belgique	-0.20	(0.02)	-0.45	(0.02)	0.07	(0.02)	<b>-0.52</b>	(0.03)	-1.42	(0.01)	-0.57	(0.00)	0.11	(0.01)	1.11	(0.01)
	Chili	-0.06	(0.01)	-0.28	(0.02)	0.16	(0.02)	<b>-0.44</b>	(0.02)	-1.01	(0.01)	-0.37	(0.00)	0.10	(0.00)	1.02	(0.02)
	Danemark	-0.09	(0.02)	-0.35	(0.02)	0.17	(0.02)	<b>-0.52</b>	(0.03)	-1.17	(0.01)	-0.40	(0.01)	0.15	(0.01)	1.07	(0.02)
	France	0.01	(0.03)	-0.23	(0.03)	0.24	(0.03)	<b>-0.47</b>	(0.04)	-1.26	(0.01)	-0.33	(0.01)	0.34	(0.01)	1.30	(0.02)
	Hongrie	0.14	(0.02)	-0.15	(0.03)	0.43	(0.02)	<b>-0.58</b>	(0.04)	-0.94	(0.01)	-0.19	(0.01)	0.37	(0.01)	1.30	(0.02)
	Islande	-0.06	(0.02)	-0.38	(0.02)	0.25	(0.02)	<b>-0.63</b>	(0.03)	-1.27	(0.02)	-0.42	(0.01)	0.18	(0.01)	1.27	(0.02)
	Irlande	-0.08	(0.02)	-0.30	(0.03)	0.15	(0.03)	<b>-0.45</b>	(0.04)	-1.30	(0.02)	-0.44	(0.01)	0.19	(0.01)	1.23	(0.02)
	Japon	0.20	(0.02)	0.02	(0.03)	0.38	(0.02)	<b>-0.36</b>	(0.03)	-1.07	(0.01)	-0.18	(0.01)	0.48	(0.01)	1.58	(0.02)
	Corée	0.13	(0.02)	0.00	(0.02)	0.27	(0.02)	<b>-0.27</b>	(0.03)	-0.82	(0.01)	-0.14	(0.00)	0.31	(0.00)	1.17	(0.02)
	Nouvelle-Zélande	0.13	(0.02)	-0.17	(0.02)	0.44	(0.02)	<b>-0.61</b>	(0.03)	-1.07	(0.02)	-0.20	(0.01)	0.40	(0.01)	1.41	(0.02)
	Norvège	-0.19	(0.02)	-0.50	(0.02)	0.13	(0.03)	<b>-0.63</b>	(0.03)	-1.41	(0.01)	-0.56	(0.01)	0.09	(0.01)	1.12	(0.02)
	Pologne	0.02	(0.02)	-0.36	(0.02)	0.39	(0.03)	<b>-0.75</b>	(0.03)	-1.21	(0.01)	-0.43	(0.01)	0.21	(0.01)	1.49	(0.02)
	Espagne	-0.03	(0.02)	-0.30	(0.02)	0.25	(0.03)	<b>-0.55</b>	(0.03)	-1.17	(0.02)	-0.37	(0.00)	0.21	(0.01)	1.19	(0.02)
	Suède	-0.11	(0.02)	-0.47	(0.02)	0.26	(0.03)	<b>-0.72</b>	(0.03)	-1.29	(0.02)	-0.45	(0.01)	0.18	(0.01)	1.14	(0.02)
Moyenne de l'OCDE-16	-0.02	(0.00)	-0.30	(0.01)	0.26	(0.01)	<b>-0.56</b>	(0.01)	-1.21	(0.00)	-0.38	(0.00)	0.24	(0.00)	1.27	(0.00)	
Partenaires	Colombie	0.13	(0.02)	-0.02	(0.02)	0.27	(0.02)	<b>-0.29</b>	(0.03)	-0.69	(0.02)	-0.13	(0.00)	0.31	(0.01)	1.04	(0.01)
	Hong-Kong (Chine)	0.32	(0.01)	0.16	(0.02)	0.51	(0.02)	<b>-0.35</b>	(0.02)	-0.54	(0.01)	0.08	(0.00)	0.49	(0.00)	1.27	(0.01)
	Macao (Chine)	0.08	(0.01)	-0.13	(0.01)	0.28	(0.01)	<b>-0.41</b>	(0.02)	-0.76	(0.01)	-0.16	(0.00)	0.25	(0.00)	0.97	(0.01)

	Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, par quartile national de l'indice								Écart de score sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique associé à la variation d'une unité de l'indice		Accroissement de la probabilité pour les élèves situés dans le quartile inférieur de l'indice de figurer dans le quartile inférieur de la répartition nationale des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique		Variance expliquée de la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique (-carré x 100)		
	Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur								
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Effet	Er. T.	Taux	Er. T.	%	Er. T.	
OCDE	Australie	<b>488</b>	(2.83)	514	(3.20)	555	(3.18)	<b>597</b>	(3.34)	<b>37.0</b>	(1.0)	<b>2.27</b>	(0.09)	<b>18.7</b>	(0.01)
	Autriche	<b>421</b>	(4.10)	438	(4.51)	467	(5.82)	<b>513</b>	(4.98)	<b>30.1</b>	(1.7)	<b>1.79</b>	(0.14)	<b>12.5</b>	(0.01)
	Belgique	<b>472</b>	(2.64)	487	(3.06)	514	(3.33)	<b>561</b>	(2.65)	<b>33.3</b>	(1.1)	<b>1.68</b>	(0.10)	<b>13.0</b>	(0.01)
	Chili	<b>411</b>	(4.21)	416	(4.72)	435	(4.41)	<b>479</b>	(3.86)	<b>31.9</b>	(1.7)	<b>1.51</b>	(0.11)	<b>8.6</b>	(0.01)
	Danemark	<b>450</b>	(3.39)	475	(3.64)	500	(3.33)	<b>535</b>	(2.98)	<b>36.1</b>	(1.4)	<b>2.08</b>	(0.13)	<b>14.9</b>	(0.01)
	France	<b>455</b>	(5.27)	479	(4.93)	505	(6.01)	<b>540</b>	(8.25)	<b>36.4</b>	(1.6)	<b>2.05</b>	(0.18)	<b>10.7</b>	(0.03)
	Hongrie	<b>431</b>	(5.46)	442	(4.73)	472	(6.13)	<b>529</b>	(4.91)	<b>30.9</b>	(3.2)	<b>1.78</b>	(0.12)	<b>13.4</b>	(0.01)
	Islande	<b>467</b>	(2.80)	501	(2.47)	526	(2.81)	<b>563</b>	(2.78)	<b>36.8</b>	(1.7)	<b>2.25</b>	(0.13)	<b>16.0</b>	(0.01)
	Irlande	<b>468</b>	(3.92)	484	(3.28)	521	(4.29)	<b>567</b>	(3.76)	<b>41.8</b>	(2.5)	<b>2.06</b>	(0.16)	<b>18.2</b>	(0.01)
	Japon	<b>490</b>	(3.45)	511	(2.52)	532	(2.78)	<b>554</b>	(2.87)	<b>34.7</b>	(1.4)	<b>2.15</b>	(0.15)	<b>11.8</b>	(0.01)
	Corée	<b>537</b>	(3.95)	557	(3.18)	579	(3.13)	<b>601</b>	(3.62)	<b>22.7</b>	(1.3)	<b>2.14</b>	(0.12)	<b>12.4</b>	(0.01)
	Nouvelle-Zélande	<b>493</b>	(3.77)	510	(3.24)	557	(3.37)	<b>599</b>	(3.25)	<b>32.9</b>	(1.4)	<b>2.14</b>	(0.17)	<b>17.8</b>	(0.01)
	Norvège	<b>458</b>	(3.97)	483	(3.50)	514	(3.45)	<b>547</b>	(3.32)	<b>29.1</b>	(2.0)	<b>2.11</b>	(0.14)	<b>16.4</b>	(0.01)
	Pologne	<b>433</b>	(4.00)	437	(4.04)	468	(4.16)	<b>520</b>	(3.14)	<b>40.7</b>	(1.8)	<b>1.70</b>	(0.11)	<b>13.9</b>	(0.01)
	Espagne	<b>437</b>	(4.94)	456	(3.88)	486	(4.53)	<b>529</b>	(4.05)	<b>31.0</b>	(1.5)	<b>1.96</b>	(0.12)	<b>13.6</b>	(0.01)
	Suède	<b>468</b>	(3.61)	493	(4.16)	523	(4.22)	<b>561</b>	(3.76)	<b>35.5</b>	(1.6)	<b>2.13</b>	(0.15)	<b>15.2</b>	(0.01)
Moyenne de l'OCDE-16	<b>461</b>	(0.99)	480	(0.94)	510	(1.05)	<b>550</b>	(1.02)	<b>33.8</b>	(0.4)	<b>1.99</b>	(0.03)	<b>14.2</b>	(0.00)	
Partenaires	Colombie	<b>363</b>	(4.15)	360	(3.79)	374	(4.65)	<b>383</b>	(4.90)	<b>12.0</b>	(2.3)	<b>1.04</b>	(0.10)	<b>1.1</b>	(0.00)
	Hong-Kong (Chine)	<b>484</b>	(3.78)	507	(3.54)	526	(3.11)	<b>546</b>	(2.81)	<b>30.4</b>	(1.9)	<b>1.89</b>	(0.14)	<b>7.8</b>	(0.01)
	Macao (Chine)	<b>474</b>	(1.48)	481	(1.71)	496	(1.67)	<b>517</b>	(1.43)	<b>22.4</b>	(1.1)	<b>1.56</b>	(0.07)	<b>5.7</b>	(0.01)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>




[Partie 1/1]

**Relation entre le plaisir de la lecture et la performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le sexe**

Tableau VI.4.8

	Différences entre les sexes						Corrélation entre le plaisir de la lecture et la performance en compréhension de l'écrit électronique			
	Garçons		Filles		Différence (G – F)		Garçons		Filles	
	Écart de score en compréhension de l'écrit électronique associé à la variation d'une unité de l'indice	Er. T.	Écart de score en compréhension de l'écrit électronique associé à la variation d'une unité de l'indice	Er. T.	Différence de score	Er. T.	Corr.	Er. T.	Corr.	Er. T.
<b>OCDE</b>	Australie	<b>41.6</b> (1.9)	<b>32.6</b> (1.2)	<b>9.0</b> (2.1)	<b>0.42</b> (0.01)	<b>0.41</b> (0.01)				
	Autriche	<b>29.3</b> (2.5)	<b>31.4</b> (2.1)	-2.1 (3.2)	<b>0.29</b> (0.03)	<b>0.38</b> (0.02)				
	Belgique	<b>30.5</b> (2.0)	<b>34.5</b> (1.4)	-4.1 (2.5)	<b>0.30</b> (0.02)	<b>0.39</b> (0.02)				
	Chili	<b>27.7</b> (3.1)	<b>33.5</b> (1.9)	-5.8 (3.5)	<b>0.22</b> (0.02)	<b>0.34</b> (0.02)				
	Danemark	<b>39.0</b> (2.1)	<b>37.6</b> (1.7)	1.4 (2.6)	<b>0.38</b> (0.02)	<b>0.40</b> (0.02)				
	France	<b>35.2</b> (2.4)	<b>38.0</b> (2.3)	-2.8 (3.5)	<b>0.33</b> (0.02)	<b>0.39</b> (0.02)				
	Hongrie	<b>28.0</b> (3.6)	<b>32.3</b> (3.5)	-4.3 (2.8)	<b>0.29</b> (0.05)	<b>0.33</b> (0.06)				
	Islande	<b>35.2</b> (2.8)	<b>34.9</b> (1.8)	0.3 (3.0)	<b>0.36</b> (0.03)	<b>0.45</b> (0.02)				
	Irlande	<b>40.4</b> (3.9)	<b>43.9</b> (2.7)	-3.4 (4.4)	<b>0.31</b> (0.03)	<b>0.40</b> (0.02)				
	Japon	<b>37.3</b> (2.4)	<b>30.6</b> (1.7)	<b>6.7</b> (3.0)	<b>0.37</b> (0.02)	<b>0.38</b> (0.02)				
	Corée	<b>21.8</b> (1.5)	<b>21.1</b> (1.5)	0.7 (1.7)	<b>0.31</b> (0.02)	<b>0.34</b> (0.02)				
	Nouvelle-Zélande	<b>32.0</b> (2.1)	<b>29.6</b> (1.9)	2.5 (2.6)	<b>0.35</b> (0.02)	<b>0.39</b> (0.02)				
	Norvège	<b>28.5</b> (2.7)	<b>27.8</b> (2.5)	0.7 (3.5)	<b>0.33</b> (0.02)	<b>0.35</b> (0.03)				
	Pologne	<b>43.5</b> (2.6)	<b>34.2</b> (2.2)	<b>9.3</b> (3.4)	<b>0.38</b> (0.02)	<b>0.40</b> (0.03)				
	Espagne	<b>29.4</b> (2.7)	<b>30.5</b> (1.7)	-1.1 (3.1)	<b>0.28</b> (0.03)	<b>0.41</b> (0.02)				
Suède	<b>39.4</b> (2.2)	<b>31.8</b> (2.3)	<b>7.6</b> (3.0)	<b>0.37</b> (0.02)	<b>0.36</b> (0.02)					
Moyenne de l'OCDE-16	<b>33.7</b> (0.7)	<b>32.8</b> (0.5)	<b>0.9</b> (0.8)	<b>0.33</b> (0.01)	<b>0.38</b> (0.01)					
<b>Partenaires</b>	Colombie	<b>11.9</b> (4.0)	<b>11.9</b> (3.1)	0.0 (5.3)	<b>0.09</b> (0.03)	<b>0.11</b> (0.03)				
	Hong-Kong (Chine)	<b>28.9</b> (2.6)	<b>33.5</b> (2.5)	-4.6 (3.4)	<b>0.26</b> (0.02)	<b>0.30</b> (0.02)				
	Macao (Chine)	<b>19.4</b> (2.0)	<b>23.7</b> (2.1)	-4.4 (3.3)	<b>0.19</b> (0.02)	<b>0.26</b> (0.02)				

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>

[Partie 1/1]

Tableau VI.4.9 Indice de diversité des lectures et performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique

	Indice de diversité des lectures																
	Tous les élèves		Garçons		Filles		Différence (G – F)		Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur		
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	
OCDE	Australie	-0.12	(0.01)	-0.19	(0.02)	-0.06	(0.01)	<b>-0.13</b>	(0.02)	-1.25	(0.01)	-0.34	(0.00)	0.15	(0.00)	0.95	(0.01)
	Autriche	0.01	(0.02)	-0.04	(0.03)	0.06	(0.02)	<b>-0.09</b>	(0.03)	-1.08	(0.03)	-0.19	(0.00)	0.29	(0.00)	1.03	(0.02)
	Belgique	-0.08	(0.02)	-0.12	(0.03)	-0.05	(0.02)	<b>-0.07</b>	(0.03)	-1.34	(0.03)	-0.30	(0.00)	0.23	(0.00)	1.08	(0.01)
	Chili	-0.02	(0.02)	-0.19	(0.02)	0.16	(0.02)	<b>-0.35</b>	(0.03)	-1.31	(0.03)	-0.24	(0.00)	0.33	(0.00)	1.15	(0.02)
	Danemark	0.07	(0.02)	-0.01	(0.03)	0.15	(0.02)	<b>-0.16</b>	(0.03)	-1.20	(0.03)	-0.13	(0.01)	0.41	(0.00)	1.21	(0.02)
	France	-0.07	(0.02)	-0.07	(0.03)	-0.07	(0.02)	0.00	(0.03)	-1.28	(0.02)	-0.28	(0.00)	0.23	(0.01)	1.05	(0.02)
	Hongrie	0.28	(0.02)	0.14	(0.03)	0.42	(0.03)	<b>-0.29</b>	(0.04)	-1.12	(0.04)	0.07	(0.01)	0.63	(0.01)	1.53	(0.02)
	Islande	0.19	(0.02)	0.02	(0.03)	0.36	(0.02)	<b>-0.35</b>	(0.04)	-1.06	(0.03)	-0.03	(0.01)	0.48	(0.00)	1.38	(0.03)
	Irlande	-0.13	(0.02)	-0.20	(0.03)	-0.06	(0.02)	<b>-0.14</b>	(0.03)	-1.18	(0.02)	-0.33	(0.00)	0.12	(0.00)	0.88	(0.02)
	Japon	0.38	(0.02)	0.39	(0.02)	0.38	(0.02)	0.02	(0.03)	-0.77	(0.02)	0.12	(0.00)	0.63	(0.00)	1.56	(0.02)
	Corée	0.01	(0.02)	-0.03	(0.03)	0.06	(0.03)	<b>-0.09</b>	(0.04)	-1.26	(0.02)	-0.25	(0.01)	0.32	(0.00)	1.23	(0.02)
	Nouvelle-Zélande	0.05	(0.01)	-0.03	(0.02)	0.13	(0.02)	<b>-0.16</b>	(0.03)	-1.06	(0.02)	-0.19	(0.00)	0.32	(0.00)	1.11	(0.02)
	Norvège	0.32	(0.02)	0.22	(0.03)	0.43	(0.03)	<b>-0.20</b>	(0.04)	-0.90	(0.03)	0.10	(0.01)	0.62	(0.00)	1.47	(0.03)
	Pologne	0.00	(0.02)	-0.19	(0.03)	0.18	(0.02)	<b>-0.37</b>	(0.03)	-1.12	(0.02)	-0.20	(0.00)	0.29	(0.00)	1.02	(0.02)
	Espagne	-0.30	(0.02)	-0.30	(0.03)	-0.29	(0.02)	-0.01	(0.03)	-1.50	(0.03)	-0.50	(0.01)	0.01	(0.01)	0.80	(0.02)
	Suède	-0.01	(0.02)	-0.17	(0.03)	0.15	(0.02)	<b>-0.32</b>	(0.03)	-1.33	(0.03)	-0.20	(0.01)	0.34	(0.00)	1.14	(0.02)
Moyenne de l'OCDE-16	0.04	(0.00)	-0.05	(0.01)	0.12	(0.01)	<b>-0.17</b>	(0.01)	-1.17	(0.01)	-0.18	(0.00)	0.34	(0.00)	1.16	(0.00)	
Partenaires	Colombie	0.31	(0.03)	0.16	(0.04)	0.45	(0.04)	<b>-0.28</b>	(0.04)	-1.05	(0.02)	-0.01	(0.01)	0.63	(0.01)	1.67	(0.02)
	Hong-Kong (Chine)	0.46	(0.02)	0.45	(0.03)	0.48	(0.02)	-0.03	(0.03)	-0.69	(0.02)	0.23	(0.01)	0.73	(0.00)	1.58	(0.02)
	Macao (Chine)	0.17	(0.01)	0.06	(0.02)	0.29	(0.02)	<b>-0.22</b>	(0.02)	-1.01	(0.02)	-0.05	(0.00)	0.47	(0.00)	1.29	(0.02)
	Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, par quartile national de l'indice								Écart de score sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique associé à la variation d'une unité de l'indice		Accroissement de la probabilité pour les élèves situés dans le quartile inférieur de l'indice de figurer dans le quartile inférieur de la répartition nationale des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique		Variance expliquée de la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique (r-carré x 100)				
	Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur										
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.							Effet	Er. T.	Taux
OCDE	Australie	<b>508</b>	(2.92)	533	(3.07)	550	(3.60)	<b>562</b>	(3.85)	<b>22.1</b>	(1.4)	<b>1.68</b>	(0.07)	<b>4.6</b>	(0.51)		
	Autriche	<b>433</b>	(4.09)	462	(4.33)	479	(4.65)	<b>489</b>	(4.42)	<b>23.3</b>	(2.4)	<b>1.79</b>	(0.13)	<b>5.0</b>	(1.22)		
	Belgique	<b>475</b>	(2.91)	510	(2.93)	527	(3.09)	<b>541</b>	(3.13)	<b>26.4</b>	(1.4)	<b>2.03</b>	(0.12)	<b>8.7</b>	(0.92)		
	Chili	<b>400</b>	(4.35)	431	(4.24)	450	(4.34)	<b>458</b>	(3.75)	<b>20.6</b>	(1.4)	<b>1.89</b>	(0.12)	<b>5.6</b>	(0.74)		
	Danemark	<b>463</b>	(3.73)	491	(3.51)	497	(3.13)	<b>509</b>	(3.23)	<b>18.8</b>	(1.2)	<b>1.69</b>	(0.09)	<b>5.4</b>	(0.70)		
	France	<b>463</b>	(4.53)	494	(5.86)	508	(6.10)	<b>515</b>	(6.87)	<b>28.1</b>	(1.9)	<b>1.84</b>	(0.14)	<b>4.7</b>	(1.58)		
	Hongrie	<b>441</b>	(5.86)	480	(5.36)	478	(4.96)	<b>475</b>	(5.24)	<b>21.2</b>	(2.5)	<b>1.64</b>	(0.12)	<b>1.9</b>	(0.47)		
	Islande	<b>476</b>	(3.05)	509	(3.03)	525	(2.96)	<b>542</b>	(2.93)	<b>16.6</b>	(2.0)	<b>1.95</b>	(0.12)	<b>7.4</b>	(0.94)		
	Irlande	<b>487</b>	(3.66)	508	(3.70)	516	(4.45)	<b>527</b>	(4.28)	<b>12.4</b>	(1.6)	<b>1.53</b>	(0.11)	<b>2.8</b>	(0.66)		
	Japon	<b>497</b>	(3.17)	517	(3.08)	528	(2.70)	<b>540</b>	(2.55)	<b>23.0</b>	(1.5)	<b>1.74</b>	(0.09)	<b>4.7</b>	(0.72)		
	Corée	<b>548</b>	(4.06)	568	(3.92)	574	(3.17)	<b>582</b>	(3.41)	<b>15.6</b>	(1.3)	<b>1.60</b>	(0.12)	<b>3.8</b>	(0.90)		
	Nouvelle-Zélande	<b>519</b>	(3.74)	542	(3.51)	550	(3.69)	<b>548</b>	(3.33)	<b>22.5</b>	(1.8)	<b>1.46</b>	(0.10)	<b>1.3</b>	(0.37)		
	Norvège	<b>467</b>	(3.80)	497	(3.45)	511	(2.98)	<b>527</b>	(4.05)	<b>12.8</b>	(1.7)	<b>1.91</b>	(0.11)	<b>7.7</b>	(1.11)		
	Pologne	<b>430</b>	(3.65)	463	(4.09)	477	(3.97)	<b>486</b>	(4.03)	<b>12.2</b>	(1.7)	<b>1.83</b>	(0.13)	<b>5.4</b>	(0.85)		
	Espagne	<b>435</b>	(5.47)	471	(4.60)	488	(4.08)	<b>510</b>	(4.30)	<b>22.9</b>	(1.8)	<b>2.01</b>	(0.12)	<b>8.5</b>	(1.04)		
	Suède	<b>470</b>	(4.10)	504	(3.84)	526	(3.66)	<b>545</b>	(4.26)	<b>27.9</b>	(1.4)	<b>2.18</b>	(0.14)	<b>11.3</b>	(1.13)		
Moyenne de l'OCDE-16	<b>469</b>	(1.01)	499	(1.00)	511	(0.99)	<b>522</b>	(1.02)	<b>20.4</b>	(0.4)	<b>1.80</b>	(0.03)	<b>5.6</b>	(0.23)			
Partenaires	Colombie	362	(4.69)	371	(4.09)	380	(4.65)	368	(4.58)	2.3	(2.0)	1.19	(0.10)	0.1	(0.18)		
	Hong-Kong (Chine)	<b>500</b>	(3.60)	517	(3.08)	520	(3.31)	<b>523</b>	(3.70)	<b>9.5</b>	(1.6)	<b>1.38</b>	(0.10)	<b>1.3</b>	(0.46)		
	Macao (Chine)	<b>471</b>	(1.73)	491	(1.73)	500	(2.22)	<b>507</b>	(1.73)	<b>14.1</b>	(1.0)	<b>1.67</b>	(0.08)	<b>4.3</b>	(0.59)		

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>




[Partie 1/1]

Tableau VI.4.10 **Relation entre la diversité des lectures et la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique, selon le sexe**

	Différences entre les sexes						Corrélation entre la diversité des lectures et la performance en compréhension de l'écrit électronique				
	Garçons		Filles		Différence (G – F)		Garçons		Filles		
	Écart de score en compréhension de l'écrit électronique associé à la variation d'une unité de l'indice	Er. T.	Écart de score en compréhension de l'écrit électronique associé à la variation d'une unité de l'indice	Er. T.	Différence de score	Er. T.	Corr.	Er. T.	Corr.	Er. T.	
OCDE	Australie	19.7	(1.7)	23.5	(2.1)	-3.8	(2.6)	<b>0.20</b>	(0.02)	<b>0.22</b>	(0.02)
	Autriche	21.3	(3.0)	25.1	(3.4)	-3.9	(4.4)	<b>0.23</b>	(0.03)	<b>0.21</b>	(0.03)
	Belgique	24.9	(1.9)	28.0	(1.8)	-3.1	(2.5)	<b>0.30</b>	(0.02)	<b>0.29</b>	(0.02)
	Chili	19.1	(2.1)	20.3	(2.1)	-1.2	(3.0)	<b>0.22</b>	(0.02)	<b>0.23</b>	(0.02)
	Danemark	19.2	(1.5)	17.6	(2.1)	1.6	(2.5)	<b>0.27</b>	(0.02)	<b>0.18</b>	(0.02)
	France	19.9	(2.8)	23.3	(3.4)	-3.4	(3.7)	<b>0.23</b>	(0.04)	<b>0.21</b>	(0.04)
	Hongrie	14.8	(2.4)	5.9	(3.2)	<b>9.0</b>	(4.4)	<b>0.18</b>	(0.03)	0.06	(0.03)
	Islande	20.6	(2.1)	22.3	(2.1)	-1.7	(3.0)	<b>0.26</b>	(0.03)	<b>0.24</b>	(0.02)
	Irlande	16.6	(2.5)	13.2	(2.8)	3.5	(3.6)	<b>0.17</b>	(0.03)	<b>0.13</b>	(0.03)
	Japon	16.1	(1.6)	15.1	(1.7)	0.9	(2.1)	<b>0.23</b>	(0.02)	<b>0.22</b>	(0.02)
	Corée	15.6	(2.4)	7.9	(1.8)	7.7	(3.0)	<b>0.24</b>	(0.03)	<b>0.12</b>	(0.03)
	Nouvelle-Zélande	10.1	(2.2)	11.2	(2.8)	-1.1	(3.6)	<b>0.10</b>	(0.02)	<b>0.10</b>	(0.02)
	Norvège	21.2	(2.1)	20.8	(2.2)	0.4	(2.8)	<b>0.28</b>	(0.02)	<b>0.24</b>	(0.03)
	Pologne	22.8	(2.7)	16.1	(2.1)	6.7	(3.6)	<b>0.24</b>	(0.03)	<b>0.15</b>	(0.02)
	Espagne	22.9	(2.3)	37.2	(3.2)	<b>-14.4</b>	(3.7)	<b>0.26</b>	(0.02)	<b>0.34</b>	(0.02)
	Suède	26.4	(1.7)	27.0	(2.0)	-0.6	(2.4)	<b>0.35</b>	(0.02)	<b>0.29</b>	(0.02)
Moyenne de l'OCDE-16	19.4	(0.6)	19.7	(0.6)	-0.2	(0.8)	<b>0.23</b>	(0.01)	<b>0.20</b>	(0.01)	
Partenaires	Colombie	4.1	(2.2)	0.3	(2.6)	3.8	(2.5)	0.06	(0.03)	0.00	(0.04)
	Hong-Kong (Chine)	8.3	(1.9)	11.7	(2.8)	-3.4	(3.3)	<b>0.11</b>	(0.02)	<b>0.13</b>	(0.03)
	Macao (Chine)	12.3	(1.4)	15.8	(1.7)	-3.6	(2.4)	<b>0.20</b>	(0.02)	<b>0.21</b>	(0.02)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>

[Partie 1/1]

## Indice de recherche d'informations en ligne et performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique

Tableau VI.4.11

		Indice de recherche d'informations en ligne															
		Tous les élèves		Garçons		Filles		Différence (G - F)		Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.
OCDE	Australie	-0.08	(0.02)	-0.09	(0.02)	-0.07	(0.02)	-0.03	(0.03)	-1.27	(0.01)	-0.42	(0.00)	0.22	(0.00)	1.16	(0.01)
	Autriche	0.07	(0.02)	0.08	(0.03)	0.05	(0.03)	0.03	(0.03)	-1.12	(0.02)	-0.26	(0.01)	0.36	(0.01)	1.29	(0.02)
	Belgique	-0.42	(0.01)	-0.39	(0.02)	-0.46	(0.02)	<b>0.06</b>	(0.03)	-1.53	(0.01)	-0.75	(0.00)	-0.21	(0.00)	0.81	(0.02)
	Chili	0.02	(0.02)	0.06	(0.03)	-0.03	(0.03)	<b>0.09</b>	(0.03)	-1.21	(0.01)	-0.42	(0.01)	0.31	(0.01)	1.39	(0.01)
	Danemark	0.08	(0.02)	0.18	(0.03)	-0.01	(0.02)	<b>0.20</b>	(0.03)	-1.03	(0.01)	-0.23	(0.01)	0.39	(0.01)	1.21	(0.01)
	France	-0.12	(0.02)	-0.09	(0.03)	-0.15	(0.02)	0.06	(0.03)	-1.29	(0.02)	-0.44	(0.01)	0.15	(0.01)	1.11	(0.02)
	Hongrie	0.20	(0.02)	0.23	(0.03)	0.16	(0.03)	0.07	(0.04)	-1.07	(0.02)	-0.14	(0.01)	0.56	(0.01)	1.44	(0.01)
	Islande	-0.01	(0.01)	0.18	(0.02)	-0.20	(0.02)	<b>0.38</b>	(0.03)	-1.27	(0.02)	-0.36	(0.01)	0.32	(0.01)	1.27	(0.02)
	Irlande	-0.44	(0.02)	-0.36	(0.03)	-0.51	(0.03)	<b>0.15</b>	(0.04)	-1.56	(0.02)	-0.81	(0.01)	-0.23	(0.01)	0.85	(0.02)
	Japon	-0.23	(0.02)	-0.26	(0.04)	-0.19	(0.02)	-0.08	(0.04)	-1.64	(0.02)	-0.66	(0.01)	0.10	(0.01)	1.30	(0.01)
	Corée	0.35	(0.02)	0.29	(0.03)	0.43	(0.03)	<b>-0.14</b>	(0.04)	-1.00	(0.02)	0.06	(0.01)	0.73	(0.01)	1.62	(0.01)
	Nouvelle-Zélande	-0.13	(0.02)	-0.14	(0.02)	-0.13	(0.02)	-0.01	(0.03)	-1.28	(0.01)	-0.47	(0.00)	0.15	(0.01)	1.07	(0.01)
	Norvège	0.11	(0.02)	0.16	(0.02)	0.06	(0.02)	<b>0.10</b>	(0.03)	-1.01	(0.01)	-0.19	(0.01)	0.40	(0.00)	1.25	(0.01)
	Pologne	0.60	(0.02)	0.61	(0.03)	0.59	(0.02)	0.02	(0.03)	-0.62	(0.01)	0.34	(0.01)	0.94	(0.01)	1.74	(0.01)
	Espagne	-0.03	(0.02)	-0.02	(0.03)	-0.04	(0.02)	0.02	(0.03)	-1.26	(0.02)	-0.40	(0.01)	0.28	(0.01)	1.26	(0.02)
Suède	-0.01	(0.02)	0.06	(0.02)	-0.07	(0.02)	<b>0.12</b>	(0.02)	-1.14	(0.01)	-0.35	(0.00)	0.28	(0.01)	1.19	(0.01)	
Moyenne de l'OCDE-16	0.00	(0.00)	0.03	(0.01)	-0.03	(0.01)	<b>0.07</b>	(0.01)	-1.21	(0.00)	-0.34	(0.00)	0.30	(0.00)	1.25	(0.00)	
Partenaires	Colombie	-0.07	(0.03)	0.00	(0.04)	-0.13	(0.04)	<b>0.13</b>	(0.04)	-1.43	(0.02)	-0.42	(0.01)	0.30	(0.01)	1.28	(0.02)
	Hong-Kong (Chine)	0.22	(0.02)	0.26	(0.03)	0.17	(0.02)	<b>0.09</b>	(0.03)	-0.87	(0.02)	-0.09	(0.00)	0.49	(0.01)	1.35	(0.01)
	Macao (Chine)	-0.20	(0.01)	-0.21	(0.02)	-0.20	(0.01)	-0.01	(0.02)	-1.35	(0.01)	-0.52	(0.00)	0.04	(0.00)	1.01	(0.02)

		Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, par quartile national de l'indice								Écart de score sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique associé à la variation d'une unité de l'indice		Accroissement de la probabilité pour les élèves situés dans le quartile inférieur de l'indice de figurer dans le quartile inférieur de la répartition nationale des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique		Variance expliquée de la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique (r-carré x 100)	
		Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur							
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.						
OCDE	Australie	<b>493</b>	(3.06)	537	(2.79)	558	(3.29)	<b>569</b>	(3.69)	<b>30.9</b>	(1.5)	<b>2.15</b>	(0.08)	<b>9.8</b>	(0.77)
	Autriche	<b>426</b>	(4.73)	470	(4.04)	485	(4.33)	<b>487</b>	(5.42)	<b>25.8</b>	(2.2)	<b>2.14</b>	(0.18)	<b>6.7</b>	(1.25)
	Belgique	<b>485</b>	(2.61)	522	(3.12)	527	(2.97)	<b>524</b>	(3.31)	<b>14.9</b>	(1.7)	<b>1.73</b>	(0.10)	<b>2.3</b>	(0.54)
	Chili	<b>393</b>	(4.27)	430	(4.14)	452	(3.55)	<b>467</b>	(4.71)	<b>28.2</b>	(1.8)	<b>2.14</b>	(0.12)	<b>10.2</b>	(1.24)
	Danemark	<b>458</b>	(3.28)	492	(3.15)	509	(3.48)	<b>504</b>	(3.28)	<b>20.4</b>	(1.4)	<b>1.89</b>	(0.12)	<b>4.7</b>	(0.65)
	France	<b>454</b>	(4.92)	501	(6.19)	509	(6.00)	<b>522</b>	(5.88)	<b>23.0</b>	(1.9)	<b>2.25</b>	(0.18)	<b>7.1</b>	(1.54)
	Hongrie	<b>419</b>	(5.89)	472	(4.85)	489	(4.76)	<b>500</b>	(4.67)	<b>26.7</b>	(2.0)	<b>2.55</b>	(0.18)	<b>10.2</b>	(1.33)
	Islande	<b>485</b>	(3.16)	521	(2.94)	523	(2.82)	<b>527</b>	(2.76)	<b>26.9</b>	(1.7)	<b>1.78</b>	(0.11)	<b>3.6</b>	(0.64)
	Irlande	<b>467</b>	(3.50)	512	(3.22)	524	(4.23)	<b>541</b>	(3.74)	<b>32.8</b>	(2.4)	<b>2.17</b>	(0.15)	<b>8.9</b>	(1.04)
	Japon	<b>482</b>	(2.95)	518	(2.69)	534	(2.55)	<b>550</b>	(2.88)	<b>16.9</b>	(1.5)	<b>2.50</b>	(0.16)	<b>13.3</b>	(1.11)
	Corée	<b>531</b>	(4.48)	570	(2.97)	581	(3.12)	<b>591</b>	(3.34)	<b>22.5</b>	(1.1)	<b>2.41</b>	(0.16)	<b>13.2</b>	(1.34)
	Nouvelle-Zélande	<b>503</b>	(3.46)	540	(3.17)	557	(3.25)	<b>565</b>	(3.73)	<b>14.5</b>	(1.7)	<b>1.88</b>	(0.12)	<b>6.2</b>	(0.86)
	Norvège	<b>478</b>	(3.53)	504	(3.42)	514	(3.69)	<b>509</b>	(4.05)	<b>23.8</b>	(1.4)	<b>1.69</b>	(0.12)	<b>2.5</b>	(0.56)
	Pologne	<b>419</b>	(3.86)	468	(3.41)	483	(3.94)	<b>490</b>	(3.86)	<b>25.4</b>	(1.8)	<b>2.33</b>	(0.15)	<b>9.5</b>	(1.08)
	Espagne	<b>438</b>	(5.29)	480	(4.08)	492	(4.49)	<b>496</b>	(4.27)	<b>30.1</b>	(1.8)	<b>2.03</b>	(0.13)	<b>5.8</b>	(0.91)
Suède	<b>475</b>	(3.84)	516	(3.98)	526	(4.09)	<b>532</b>	(4.27)	<b>23.1</b>	(1.5)	<b>1.98</b>	(0.13)	<b>5.9</b>	(0.81)	
Moyenne de l'OCDE-16	<b>463</b>	(1.01)	503	(0.93)	516	(0.97)	<b>523</b>	(1.02)	<b>24.1</b>	(0.4)	<b>2.10</b>	(0.03)	<b>7.5</b>	(0.26)	
Partenaires	Colombie	<b>336</b>	(3.47)	365	(4.23)	390	(4.27)	<b>397</b>	(4.74)	<b>22.1</b>	(1.6)	<b>1.88</b>	(0.15)	<b>8.3</b>	(1.00)
	Hong-Kong (Chine)	<b>486</b>	(3.32)	517	(3.06)	528	(3.26)	<b>529</b>	(3.46)	<b>18.1</b>	(1.5)	<b>1.86</b>	(0.11)	<b>3.9</b>	(0.66)
	Macao (Chine)	<b>468</b>	(1.67)	495	(1.65)	499	(1.63)	<b>507</b>	(1.61)	<b>15.1</b>	(1.1)	<b>1.81</b>	(0.09)	<b>4.4</b>	(0.63)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>



[Partie 1/1]

Tableau VI.4.12 Indice d'activités sociales en ligne et performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique

	Indice d'activités sociales en ligne															
	Tous les élèves		Garçons		Filles		Différence (G - F)		Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur	
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.
OCDE	Australie	0.03 (0.01)	-0.03 (0.02)	0.08 (0.02)	-0.11 (0.02)	-1.32 (0.01)	-0.16 (0.00)	0.45 (0.00)	1.14 (0.01)							
	Autriche	0.19 (0.02)	0.12 (0.03)	0.26 (0.03)	-0.13 (0.04)	-1.24 (0.02)	-0.01 (0.01)	0.66 (0.01)	1.37 (0.01)							
	Belgique	0.27 (0.01)	0.28 (0.02)	0.27 (0.01)	0.01 (0.02)	-1.01 (0.02)	0.12 (0.00)	0.66 (0.00)	1.32 (0.01)							
	Chili	-0.34 (0.03)	-0.38 (0.04)	-0.31 (0.03)	-0.07 (0.04)	-1.86 (0.01)	-0.67 (0.01)	0.18 (0.01)	0.99 (0.01)							
	Danemark	0.32 (0.02)	0.29 (0.02)	0.34 (0.02)	-0.05 (0.03)	-0.83 (0.02)	0.18 (0.00)	0.69 (0.00)	1.24 (0.01)							
	France	0.11 (0.02)	0.05 (0.03)	0.15 (0.02)	-0.10 (0.03)	-1.36 (0.02)	-0.08 (0.01)	0.58 (0.01)	1.28 (0.01)							
	Hongrie	0.33 (0.02)	0.28 (0.03)	0.38 (0.02)	-0.10 (0.03)	-0.99 (0.02)	0.23 (0.01)	0.80 (0.00)	1.28 (0.01)							
	Islande	0.34 (0.01)	0.26 (0.02)	0.42 (0.01)	-0.16 (0.03)	-0.78 (0.02)	0.21 (0.00)	0.70 (0.00)	1.23 (0.01)							
	Irlande	-0.36 (0.03)	-0.50 (0.03)	-0.22 (0.03)	-0.28 (0.04)	-1.81 (0.01)	-0.73 (0.01)	0.11 (0.01)	0.97 (0.01)							
	Japon	-0.31 (0.01)	-0.36 (0.02)	-0.25 (0.01)	-0.11 (0.02)	-1.41 (0.02)	-0.45 (0.00)	-0.11 (0.00)	0.74 (0.01)							
	Corée	-0.66 (0.02)	-0.72 (0.04)	-0.59 (0.03)	-0.13 (0.05)	-1.93 (0.01)	-1.01 (0.01)	-0.30 (0.01)	0.61 (0.01)							
	Nouvelle-Zélande	-0.30 (0.02)	-0.41 (0.03)	-0.18 (0.02)	-0.23 (0.03)	-1.71 (0.01)	-0.63 (0.01)	0.15 (0.01)	1.00 (0.01)							
	Norvège	0.24 (0.02)	0.26 (0.02)	0.23 (0.02)	0.03 (0.03)	-0.91 (0.02)	0.10 (0.00)	0.61 (0.00)	1.18 (0.01)							
	Pologne	0.06 (0.02)	0.09 (0.03)	0.04 (0.03)	0.04 (0.03)	-1.37 (0.02)	-0.03 (0.01)	0.56 (0.00)	1.11 (0.01)							
	Espagne	-0.01 (0.02)	0.01 (0.02)	-0.03 (0.02)	0.03 (0.03)	-1.35 (0.02)	-0.26 (0.01)	0.42 (0.01)	1.15 (0.01)							
	Suède	0.10 (0.01)	0.12 (0.02)	0.08 (0.02)	0.04 (0.02)	-1.04 (0.02)	-0.06 (0.00)	0.45 (0.00)	1.04 (0.01)							
Moyenne de l'OCDE-16	0.00 (0.00)	-0.04 (0.01)	0.04 (0.01)	-0.08 (0.01)	-1.31 (0.00)	-0.20 (0.00)	0.41 (0.00)	1.10 (0.00)								
Partenaires	Colombie	-0.43 (0.04)	-0.48 (0.04)	-0.38 (0.05)	-0.10 (0.05)	-2.09 (0.02)	-0.75 (0.01)	0.14 (0.01)	0.98 (0.01)							
	Hong-Kong (Chine)	0.18 (0.01)	0.13 (0.02)	0.23 (0.02)	-0.10 (0.03)	-0.99 (0.02)	-0.02 (0.01)	0.53 (0.00)	1.18 (0.01)							
	Macao (Chine)	0.11 (0.01)	0.07 (0.02)	0.14 (0.02)	-0.07 (0.02)	-1.04 (0.01)	-0.10 (0.00)	0.44 (0.00)	1.13 (0.01)							

	Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, par quartile national de l'indice								Écart de score sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique associé à la variation d'une unité de l'indice		Accroissement de la probabilité pour les élèves situés dans le quartile inférieur de l'indice de figurer dans le quartile inférieur de la répartition nationale des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique		Variance expliquée de la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique (r-carré x 100)	
	Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur							
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Effet	Er. T.	Taux	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	530 (3.09)	547 (2.98)	547 (3.01)	534 (4.47)	3.6 (1.4)	1.21 (0.05)	0.1 (0.11)						
	Autriche	465 (4.50)	474 (5.06)	473 (4.22)	458 (3.97)	-1.7 (1.6)	1.12 (0.10)	0.0 (0.07)						
	Belgique	504 (3.46)	527 (2.66)	521 (2.67)	505 (3.49)	3.9 (1.8)	1.31 (0.09)	0.2 (0.15)						
	Chili	394 (4.14)	435 (4.00)	454 (4.03)	459 (4.06)	23.3 (1.5)	2.16 (0.13)	8.2 (1.01)						
	Danemark	489 (3.47)	494 (3.48)	492 (3.37)	488 (3.42)	0.8 (1.7)	1.05 (0.07)	0.0 (0.04)						
	France	482 (5.73)	505 (6.74)	508 (5.66)	491 (4.68)	6.9 (1.8)	1.41 (0.11)	0.7 (0.33)						
	Hongrie	439 (6.32)	487 (5.51)	486 (4.54)	468 (4.55)	7.7 (1.7)	1.94 (0.15)	2.6 (0.74)						
	Islande	513 (3.12)	514 (3.54)	515 (3.35)	513 (3.09)	4.9 (1.6)	1.07 (0.08)	0.0 (0.06)						
	Irlande	496 (4.11)	517 (3.71)	522 (3.89)	509 (3.92)	18.0 (2.6)	1.36 (0.10)	0.4 (0.24)						
	Japon	517 (2.48)	527 (3.12)	518 (2.85)	522 (3.10)	1.4 (2.1)	1.05 (0.07)	0.1 (0.12)						
	Corée	576 (3.65)	576 (3.60)	566 (2.92)	555 (4.13)	2.8 (1.3)	0.78 (0.07)	1.4 (0.51)						
	Nouvelle-Zélande	514 (3.48)	545 (3.46)	557 (3.39)	548 (3.59)	-2.8 (2.0)	1.68 (0.11)	2.1 (0.50)						
	Norvège	505 (3.68)	504 (3.24)	501 (3.69)	495 (3.93)	-8.0 (1.5)	0.92 (0.07)	0.1 (0.12)						
	Pologne	426 (4.50)	475 (3.28)	485 (3.61)	475 (3.91)	13.2 (1.6)	2.22 (0.13)	6.2 (0.81)						
	Espagne	463 (4.40)	480 (4.71)	489 (4.42)	474 (4.79)	22.7 (1.5)	1.30 (0.10)	0.5 (0.28)						
	Suède	513 (4.16)	515 (4.37)	512 (4.29)	508 (3.90)	-0.9 (1.8)	0.97 (0.07)	0.0 (0.04)						
Moyenne de l'OCDE-16	489 (1.03)	508 (1.02)	509 (0.95)	500 (0.99)	6.0 (0.4)	1.35 (0.02)	1.4 (0.11)							
Partenaires	Colombie	332 (4.37)	376 (4.41)	390 (3.77)	391 (4.85)	19.2 (1.9)	2.20 (0.17)	8.0 (1.42)						
	Hong-Kong (Chine)	508 (3.50)	518 (3.22)	519 (3.27)	515 (3.76)	6.1 (1.8)	1.18 (0.07)	0.4 (0.25)						
	Macao (Chine)	484 (1.78)	491 (1.69)	498 (1.60)	497 (1.86)	7.3 (1.2)	1.30 (0.08)	0.89 (0.29)						

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>




[Partie 1/1]

**Relation entre la recherche d'informations en ligne et la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique, selon le sexe**

Tableau VI.4.13

	Différences entre les sexes						Corrélation entre la recherche d'informations en ligne et la performance en compréhension de l'écrit électronique			
	Garçons		Filles		Différence (G – F)		Garçons		Filles	
	Écart de score en compréhension de l'écrit électronique associé à la variation d'une unité de l'indice	Er. T.	Écart de score en compréhension de l'écrit électronique associé à la variation d'une unité de l'indice	Er. T.	Différence de score	Er. T.	Corr.	Er. T.	Corr.	Er. T.
<b>OCDE</b>										
Australie	33.8	(1.9)	27.0	(1.9)	6.8	(2.4)	0.35	(0.02)	0.28	(0.02)
Autriche	25.1	(2.2)	27.2	(3.5)	-2.0	(3.6)	0.27	(0.03)	0.26	(0.03)
Belgique	18.0	(2.2)	11.6	(1.9)	6.5	(2.5)	0.19	(0.02)	0.11	(0.02)
Chili	28.4	(2.2)	28.8	(2.2)	-0.4	(2.5)	0.32	(0.02)	0.33	(0.02)
Danemark	21.9	(1.7)	19.7	(2.0)	2.2	(2.4)	0.25	(0.02)	0.19	(0.02)
France	26.5	(2.5)	27.7	(2.1)	-1.1	(2.6)	0.29	(0.03)	0.26	(0.03)
Hongrie	31.3	(3.3)	35.8	(3.3)	-4.5	(4.6)	0.32	(0.03)	0.34	(0.03)
Islande	18.7	(2.2)	23.1	(2.4)	-4.4	(3.4)	0.22	(0.02)	0.24	(0.02)
Irlande	28.3	(2.3)	28.4	(2.3)	-0.2	(3.2)	0.32	(0.02)	0.31	(0.02)
Japon	23.8	(1.5)	20.0	(1.2)	3.8	(1.7)	0.39	(0.02)	0.33	(0.02)
Corée	25.1	(1.9)	20.7	(1.9)	4.4	(2.6)	0.39	(0.03)	0.32	(0.03)
Nouvelle-Zélande	30.0	(2.4)	19.0	(2.4)	11.0	(3.4)	0.29	(0.02)	0.20	(0.02)
Norvège	15.3	(2.1)	16.2	(2.2)	-1.0	(2.7)	0.17	(0.02)	0.17	(0.02)
Pologne	33.8	(2.4)	25.6	(2.2)	8.1	(3.0)	0.35	(0.02)	0.27	(0.02)
Espagne	24.8	(2.0)	20.5	(3.0)	4.2	(3.3)	0.28	(0.02)	0.20	(0.03)
Suède	26.5	(2.0)	20.7	(2.4)	5.8	(3.2)	0.29	(0.02)	0.21	(0.02)
Moyenne de l'OCDE-16	25.7	(0.6)	23.3	(0.6)	2.4	(0.8)	0.29	(0.01)	0.25	(0.01)
<b>Partenaires</b>										
Colombie	22.8	(2.3)	22.0	(2.1)	0.8	(3.1)	0.29	(0.02)	0.29	(0.02)
Hong-Kong (Chine)	18.1	(2.0)	18.9	(2.3)	-0.7	(2.9)	0.20	(0.02)	0.19	(0.02)
Macao (Chine)	15.4	(1.4)	14.7	(1.7)	0.7	(2.1)	0.23	(0.02)	0.19	(0.02)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>


[Partie 1/1]

**Relation entre les activités sociales en ligne et la performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le sexe**

Tableau VI.4.14

	Différences entre les sexes						Corrélation entre les activités sociales en ligne et la performance en compréhension de l'écrit électronique			
	Garçons		Filles		Différence (G – F)		Garçons		Filles	
	Écart de score en compréhension de l'écrit électronique associé à la variation d'une unité de l'indice	Er. T.	Écart de score en compréhension de l'écrit électronique associé à la variation d'une unité de l'indice	Er. T.	Différence de score	Er. T.	Corr.	Er. T.	Corr.	Er. T.
<b>OCDE</b>										
Australie	6.7	(2.0)	-1.7	(1.8)	8.4	(2.3)	0.07	(0.02)	-0.02	(0.02)
Autriche	3.4	(2.2)	-8.9	(2.6)	12.2	(3.7)	0.04	(0.02)	-0.10	(0.03)
Belgique	4.8	(2.2)	2.9	(2.5)	1.9	(3.1)	0.05	(0.02)	0.03	(0.03)
Chili	24.0	(2.0)	21.9	(2.0)	2.2	(2.7)	0.30	(0.02)	0.27	(0.02)
Danemark	4.1	(2.2)	-3.7	(2.3)	7.8	(3.1)	0.04	(0.02)	-0.03	(0.02)
France	8.9	(2.0)	5.5	(2.6)	3.3	(3.1)	0.10	(0.02)	0.06	(0.03)
Hongrie	22.2	(3.2)	11.2	(3.5)	11.0	(4.3)	0.21	(0.03)	0.10	(0.03)
Islande	4.2	(3.0)	-6.4	(3.4)	10.5	(4.7)	0.04	(0.03)	-0.06	(0.03)
Irlande	8.4	(2.0)	-3.1	(2.1)	11.5	(2.7)	0.10	(0.02)	-0.04	(0.03)
Japon	3.5	(2.1)	-0.2	(2.2)	3.7	(3.4)	0.04	(0.03)	0.00	(0.03)
Corée	-7.3	(2.0)	-10.3	(2.1)	3.1	(2.7)	-0.11	(0.03)	-0.16	(0.03)
Nouvelle-Zélande	15.1	(2.2)	6.6	(2.4)	8.5	(3.1)	0.16	(0.02)	0.08	(0.03)
Norvège	0.1	(2.5)	-6.0	(2.7)	6.0	(3.4)	0.00	(0.03)	-0.06	(0.03)
Pologne	24.5	(2.2)	21.4	(2.1)	3.1	(2.9)	0.26	(0.02)	0.25	(0.02)
Espagne	6.3	(2.3)	8.1	(2.9)	-1.8	(3.7)	0.07	(0.02)	0.08	(0.03)
Suède	2.9	(2.4)	-4.7	(2.5)	7.7	(3.4)	0.03	(0.02)	-0.04	(0.02)
Moyenne de l'OCDE-16	8.2	(0.6)	2.0	(0.6)	6.2	(0.8)	0.09	(0.01)	0.02	(0.01)
<b>Partenaires</b>										
Colombie	18.7	(2.1)	19.6	(2.3)	-0.9	(2.3)	0.27	(0.03)	0.29	(0.03)
Hong-Kong (Chine)	4.7	(2.3)	7.4	(2.4)	-2.7	(3.1)	0.05	(0.02)	0.08	(0.03)
Macao (Chine)	5.9	(1.8)	8.3	(1.7)	-2.4	(2.5)	0.08	(0.02)	0.11	(0.02)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>




[Partie 1/2]

**Relation entre l'indice de compréhension et de remémoration et la performance des élèves en compréhension de l'écrit**

Tableau VI.4.15

		Indice de compréhension et de remémoration															
		Tous les élèves		Garçons		Filles		Différence (G – F)		Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.
		<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>															
OCDE	Australie	0.02	(0.01)	-0.13	(0.02)	0.15	(0.02)	<b>-0.28</b>	(0.02)	-1.35	(0.01)	-0.31	(0.01)	0.46	(0.00)	1.26	(0.00)
	Autriche	0.18	(0.02)	0.00	(0.03)	0.36	(0.03)	<b>-0.36</b>	(0.04)	-1.24	(0.02)	-0.04	(0.01)	0.63	(0.01)	1.37	(0.00)
	Belgique	0.22	(0.02)	0.10	(0.02)	0.33	(0.02)	<b>-0.23</b>	(0.03)	-1.16	(0.01)	-0.01	(0.01)	0.67	(0.01)	1.36	(0.00)
	Chili	-0.09	(0.02)	-0.15	(0.03)	-0.03	(0.03)	<b>-0.11</b>	(0.04)	-1.43	(0.01)	-0.48	(0.01)	0.32	(0.01)	1.24	(0.01)
	Danemark	0.16	(0.02)	0.02	(0.03)	0.30	(0.02)	<b>-0.28</b>	(0.03)	-1.17	(0.02)	-0.07	(0.01)	0.56	(0.01)	1.32	(0.00)
	France	0.17	(0.02)	0.05	(0.03)	0.28	(0.03)	<b>-0.22</b>	(0.03)	-1.19	(0.02)	-0.04	(0.01)	0.59	(0.01)	1.32	(0.00)
	Hongrie	0.05	(0.02)	-0.07	(0.03)	0.16	(0.03)	<b>-0.23</b>	(0.04)	-1.24	(0.02)	-0.24	(0.01)	0.43	(0.01)	1.24	(0.01)
	Islande	-0.19	(0.02)	-0.40	(0.03)	0.02	(0.02)	<b>-0.41</b>	(0.03)	-1.56	(0.01)	-0.53	(0.01)	0.23	(0.01)	1.10	(0.01)
	Irlande	0.16	(0.02)	0.08	(0.03)	0.23	(0.02)	<b>-0.14</b>	(0.04)	-1.12	(0.02)	-0.03	(0.01)	0.51	(0.01)	1.27	(0.01)
	Japon	0.12	(0.02)	0.01	(0.03)	0.25	(0.02)	<b>-0.24</b>	(0.03)	-1.16	(0.02)	-0.03	(0.01)	0.47	(0.00)	1.23	(0.01)
	Corée	0.03	(0.03)	-0.07	(0.04)	0.15	(0.03)	<b>-0.23</b>	(0.05)	-1.33	(0.02)	-0.25	(0.01)	0.45	(0.01)	1.27	(0.01)
	Nouvelle-Zélande	-0.04	(0.02)	-0.18	(0.03)	0.11	(0.02)	<b>-0.28</b>	(0.04)	-1.37	(0.02)	-0.39	(0.01)	0.39	(0.01)	1.23	(0.01)
	Norvège	-0.30	(0.02)	-0.45	(0.02)	-0.14	(0.03)	<b>-0.30</b>	(0.03)	-1.62	(0.01)	-0.71	(0.01)	0.12	(0.01)	1.03	(0.01)
	Pologne	-0.16	(0.02)	-0.30	(0.02)	-0.02	(0.02)	<b>-0.27</b>	(0.03)	-1.45	(0.01)	-0.54	(0.01)	0.23	(0.01)	1.12	(0.01)
	Espagne	0.13	(0.02)	0.01	(0.03)	0.25	(0.03)	<b>-0.25</b>	(0.03)	-1.17	(0.02)	-0.06	(0.01)	0.49	(0.01)	1.26	(0.01)
	Suède	-0.17	(0.02)	-0.34	(0.03)	0.01	(0.03)	<b>-0.35</b>	(0.03)	-1.54	(0.01)	-0.57	(0.01)	0.29	(0.01)	1.14	(0.01)
Moyenne de l'OCDE-16	0.02	(0.01)	-0.11	(0.01)	0.15	(0.01)	<b>-0.26</b>	(0.01)	-1.32	(0.00)	-0.27	(0.00)	0.43	(0.00)	1.23	(0.00)	
Partenaires	Colombie	-0.38	(0.03)	-0.39	(0.04)	-0.38	(0.03)	-0.01	(0.05)	-1.70	(0.01)	-0.84	(0.01)	0.00	(0.01)	1.01	(0.02)
	Hong-Kong (Chine)	-0.20	(0.02)	-0.33	(0.03)	-0.06	(0.03)	<b>-0.27</b>	(0.03)	-1.52	(0.01)	-0.56	(0.01)	0.21	(0.01)	1.05	(0.01)
	Macao (Chine)	-0.10	(0.01)	-0.25	(0.02)	0.05	(0.02)	<b>-0.30</b>	(0.02)	-1.34	(0.01)	-0.46	(0.01)	0.29	(0.01)	1.12	(0.01)
		<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>															
OCDE	Australie	0.02	(0.01)	-0.13	(0.02)	0.15	(0.02)	<b>-0.28</b>	(0.02)	-1.35	(0.01)	-0.31	(0.01)	0.46	(0.00)	1.26	(0.00)
	Autriche	0.18	(0.02)	0.00	(0.03)	0.36	(0.03)	<b>-0.36</b>	(0.04)	-1.24	(0.02)	-0.04	(0.01)	0.63	(0.01)	1.37	(0.00)
	Belgique	0.22	(0.02)	0.10	(0.02)	0.33	(0.02)	<b>-0.23</b>	(0.03)	-1.16	(0.01)	-0.01	(0.01)	0.67	(0.01)	1.36	(0.00)
	Chili	-0.09	(0.02)	-0.15	(0.03)	-0.03	(0.03)	<b>-0.11</b>	(0.04)	-1.43	(0.01)	-0.48	(0.01)	0.32	(0.01)	1.24	(0.01)
	Danemark	0.16	(0.02)	0.02	(0.03)	0.30	(0.02)	<b>-0.28</b>	(0.03)	-1.17	(0.02)	-0.07	(0.01)	0.56	(0.01)	1.32	(0.00)
	France	0.17	(0.02)	0.05	(0.03)	0.28	(0.03)	<b>-0.22</b>	(0.03)	-1.19	(0.02)	-0.04	(0.01)	0.59	(0.01)	1.32	(0.00)
	Hongrie	0.05	(0.02)	-0.07	(0.03)	0.16	(0.03)	<b>-0.23</b>	(0.04)	-1.24	(0.02)	-0.24	(0.01)	0.43	(0.01)	1.24	(0.01)
	Islande	-0.19	(0.02)	-0.40	(0.03)	0.02	(0.02)	<b>-0.41</b>	(0.03)	-1.56	(0.01)	-0.53	(0.01)	0.23	(0.01)	1.10	(0.01)
	Irlande	0.16	(0.02)	0.08	(0.03)	0.23	(0.02)	<b>-0.14</b>	(0.04)	-1.12	(0.02)	-0.03	(0.01)	0.51	(0.01)	1.27	(0.01)
	Japon	0.12	(0.02)	0.01	(0.03)	0.25	(0.02)	<b>-0.24</b>	(0.03)	-1.16	(0.02)	-0.03	(0.01)	0.47	(0.00)	1.23	(0.01)
	Corée	0.03	(0.03)	-0.07	(0.04)	0.15	(0.03)	<b>-0.23</b>	(0.05)	-1.33	(0.02)	-0.25	(0.01)	0.45	(0.01)	1.27	(0.01)
	Nouvelle-Zélande	-0.04	(0.02)	-0.18	(0.03)	0.11	(0.02)	<b>-0.28</b>	(0.04)	-1.37	(0.02)	-0.39	(0.01)	0.39	(0.01)	1.23	(0.01)
	Norvège	-0.30	(0.02)	-0.45	(0.02)	-0.14	(0.03)	<b>-0.30</b>	(0.03)	-1.62	(0.01)	-0.71	(0.01)	0.12	(0.01)	1.03	(0.01)
	Pologne	-0.16	(0.02)	-0.30	(0.02)	-0.02	(0.02)	<b>-0.27</b>	(0.03)	-1.45	(0.01)	-0.54	(0.01)	0.23	(0.01)	1.12	(0.01)
	Espagne	0.13	(0.02)	0.01	(0.03)	0.25	(0.03)	<b>-0.25</b>	(0.03)	-1.17	(0.02)	-0.06	(0.01)	0.49	(0.01)	1.26	(0.01)
	Suède	-0.17	(0.02)	-0.34	(0.03)	0.01	(0.03)	<b>-0.35</b>	(0.03)	-1.54	(0.01)	-0.57	(0.01)	0.29	(0.01)	1.14	(0.01)
Moyenne de l'OCDE-16	0.02	(0.01)	-0.11	(0.01)	0.15	(0.01)	<b>-0.26</b>	(0.01)	-1.32	(0.00)	-0.27	(0.00)	0.43	(0.00)	1.23	(0.00)	
Partenaires	Colombie	-0.38	(0.03)	-0.39	(0.04)	-0.38	(0.03)	-0.01	(0.05)	-1.70	(0.01)	-0.84	(0.01)	0.00	(0.01)	1.01	(0.02)
	Hong-Kong (Chine)	-0.20	(0.02)	-0.33	(0.03)	-0.06	(0.03)	<b>-0.27</b>	(0.03)	-1.52	(0.01)	-0.56	(0.01)	0.21	(0.01)	1.05	(0.01)
	Macao (Chine)	-0.10	(0.01)	-0.25	(0.02)	0.05	(0.02)	<b>-0.30</b>	(0.02)	-1.34	(0.01)	-0.46	(0.01)	0.29	(0.01)	1.12	(0.01)


Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>

[Partie 2/2]

## Relation entre l'indice de compréhension et de remémoration et la performance des élèves en compréhension de l'écrit

Tableau VI.4.15

	Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit, par quartile national de l'indice								Écart de score sur l'échelle de compréhension de l'écrit associé à la variation d'une unité de l'indice	Accroissement de la probabilité pour les élèves situés dans le quartile inférieur de l'indice de figurer dans le quartile inférieur de la répartition nationale des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit	Variance expliquée de la performance des élèves (r-carré x 100)		Différence de performance entre le quartile inférieur et le quartile supérieur	
	Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur				Taux	Er. T.	Diff.	Er. T.
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.						
<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>														
OCDE	Australie	<b>493</b> (3.2)	531 (3.1)	557 (3.0)	<b>581</b> (3.2)	<b>34.0</b> (1.12)	2.3 (0.08)	<b>13.4</b> (0.76)	<b>-87.6</b> (3.19)					
	Autriche	<b>416</b> (4.9)	456 (4.2)	482 (4.9)	<b>515</b> (3.9)	<b>38.0</b> (1.80)	2.6 (0.16)	<b>16.5</b> (1.51)	<b>-98.3</b> (5.10)					
	Belgique	<b>463</b> (3.2)	504 (2.5)	535 (2.8)	<b>565</b> (2.9)	<b>40.6</b> (1.42)	2.8 (0.13)	<b>20.4</b> (1.13)	<b>-102.1</b> (4.12)					
	Chili	<b>390</b> (4.5)	421 (4.4)	452 (3.5)	<b>487</b> (3.7)	<b>35.8</b> (1.63)	2.3 (0.11)	<b>17.2</b> (1.26)	<b>-96.5</b> (4.59)					
	Danemark	<b>445</b> (3.4)	484 (3.6)	504 (3.3)	<b>531</b> (2.7)	<b>34.8</b> (1.51)	2.5 (0.14)	<b>16.1</b> (1.25)	<b>-86.3</b> (3.71)					
	France	<b>459</b> (4.1)	493 (6.4)	514 (6.8)	<b>534</b> (7.0)	<b>30.6</b> (2.44)	2.5 (0.22)	<b>10.3</b> (2.90)	<b>-75.5</b> (6.53)					
	Hongrie	<b>421</b> (5.3)	465 (5.1)	484 (5.1)	<b>515</b> (4.9)	<b>37.4</b> (2.63)	2.3 (0.15)	<b>12.7</b> (1.42)	<b>-94.5</b> (6.52)					
	Islande	<b>476</b> (2.8)	511 (4.0)	523 (3.0)	<b>549</b> (3.0)	<b>27.1</b> (1.42)	2.1 (0.12)	<b>9.6</b> (0.93)	<b>-72.7</b> (4.21)					
	Irlande	<b>473</b> (4.2)	508 (3.6)	523 (3.8)	<b>548</b> (3.7)	<b>31.4</b> (1.98)	2.3 (0.15)	<b>11.6</b> (1.28)	<b>-74.3</b> (4.81)					
	Japon	<b>486</b> (3.1)	522 (2.8)	532 (3.0)	<b>545</b> (3.1)	<b>25.9</b> (1.54)	2.2 (0.12)	<b>11.5</b> (1.23)	<b>-58.7</b> (3.93)					
	Corée	<b>533</b> (4.4)	564 (3.6)	580 (3.0)	<b>595</b> (3.1)	<b>24.8</b> (1.75)	2.5 (0.15)	<b>13.6</b> (1.59)	<b>-62.2</b> (4.68)					
	Nouvelle-Zélande	<b>492</b> (4.2)	533 (3.4)	560 (2.9)	<b>586</b> (2.8)	<b>36.4</b> (1.55)	2.4 (0.13)	<b>15.3</b> (1.20)	<b>-93.9</b> (4.52)					
	Norvège	<b>469</b> (4.0)	495 (3.6)	512 (3.5)	<b>531</b> (3.7)	<b>23.2</b> (1.41)	1.9 (0.10)	<b>8.3</b> (0.95)	<b>-61.6</b> (4.11)					
	Pologne	<b>432</b> (3.9)	457 (3.6)	480 (3.9)	<b>504</b> (3.2)	<b>28.1</b> (1.35)	2.0 (0.11)	<b>10.0</b> (0.91)	<b>-72.1</b> (3.76)					
Espagne	<b>440</b> (4.6)	474 (4.6)	488 (4.4)	<b>509</b> (4.2)	<b>29.1</b> (1.97)	2.0 (0.12)	<b>8.6</b> (1.17)	<b>-68.7</b> (4.66)						
Suède	<b>474</b> (4.0)	496 (4.0)	527 (4.1)	<b>559</b> (3.7)	<b>32.4</b> (1.43)	2.0 (0.11)	<b>14.9</b> (1.09)	<b>-84.9</b> (4.15)						
Moyenne de l'OCDE-16	<b>460</b> (1.0)	495 (1.0)	516 (1.0)	<b>541</b> (1.0)	<b>31.9</b> (0.43)	2.3 (0.03)	<b>13.1</b> (0.34)	<b>-80.6</b> (1.16)						
Partenaires	Colombie	<b>345</b> (3.9)	358 (4.0)	383 (4.1)	<b>424</b> (4.9)	<b>30.1</b> (1.63)	1.9 (0.12)	<b>15.5</b> (1.28)	<b>-79.0</b> (5.33)					
	Hong-Kong (Chine)	<b>484</b> (4.1)	515 (3.5)	526 (2.7)	<b>537</b> (3.2)	<b>20.9</b> (1.47)	2.1 (0.12)	<b>6.5</b> (0.92)	<b>-53.8</b> (4.28)					
	Macao (Chine)	<b>476</b> (2.2)	490 (2.4)	495 (1.7)	<b>509</b> (1.8)	<b>12.8</b> (0.95)	1.6 (0.08)	<b>3.5</b> (0.50)	<b>-33.0</b> (3.16)					
<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>														
OCDE	Australie	<b>466</b> (2.8)	509 (2.6)	536 (2.5)	<b>566</b> (2.8)	<b>38.5</b> (1.16)	2.5 (0.08)	<b>16.4</b> (0.76)	<b>-99.8</b> (3.41)					
	Autriche	<b>421</b> (4.1)	464 (3.7)	493 (4.0)	<b>530</b> (3.7)	<b>41.7</b> (1.92)	2.5 (0.15)	<b>18.8</b> (1.39)	<b>-109.4</b> (5.58)					
	Belgique	<b>455</b> (3.1)	502 (2.7)	536 (3.3)	<b>573</b> (3.0)	<b>46.5</b> (1.38)	2.9 (0.13)	<b>23.2</b> (1.07)	<b>-117.5</b> (4.33)					
	Chili	<b>411</b> (3.4)	437 (3.6)	466 (3.2)	<b>499</b> (3.3)	<b>32.6</b> (1.54)	2.3 (0.11)	<b>17.0</b> (1.21)	<b>-87.6</b> (4.18)					
	Danemark	<b>449</b> (3.1)	489 (3.1)	509 (3.0)	<b>541</b> (2.4)	<b>37.0</b> (1.42)	2.6 (0.14)	<b>18.4</b> (1.23)	<b>-92.8</b> (3.56)					
	France	<b>448</b> (4.9)	495 (4.3)	523 (3.9)	<b>550</b> (4.1)	<b>41.1</b> (2.45)	2.6 (0.16)	<b>15.9</b> (1.33)	<b>-101.9</b> (6.19)					
	Hongrie	<b>449</b> (4.7)	488 (3.7)	511 (3.4)	<b>540</b> (3.6)	<b>36.3</b> (2.40)	2.4 (0.14)	<b>15.4</b> (1.57)	<b>-90.6</b> (5.83)					
	Islande	<b>459</b> (3.0)	498 (4.0)	515 (3.3)	<b>544</b> (3.4)	<b>32.2</b> (1.66)	2.1 (0.12)	<b>12.2</b> (1.16)	<b>-85.1</b> (5.01)					
	Irlande	<b>456</b> (4.9)	500 (3.3)	512 (3.2)	<b>540</b> (3.5)	<b>35.2</b> (2.02)	2.6 (0.17)	<b>12.9</b> (1.29)	<b>-83.8</b> (5.10)					
	Japon	<b>469</b> (5.7)	523 (4.2)	538 (3.5)	<b>558</b> (3.0)	<b>40.3</b> (2.50)	2.5 (0.13)	<b>14.3</b> (1.39)	<b>-89.0</b> (5.91)					
	Corée	<b>494</b> (5.7)	533 (4.2)	554 (3.0)	<b>578</b> (3.1)	<b>33.2</b> (2.17)	2.6 (0.18)	<b>17.9</b> (1.74)	<b>-84.2</b> (5.84)					
	Nouvelle-Zélande	<b>473</b> (3.8)	515 (3.7)	544 (3.1)	<b>570</b> (3.1)	<b>37.8</b> (1.52)	2.4 (0.14)	<b>14.5</b> (1.07)	<b>-96.9</b> (4.38)					
	Norvège	<b>460</b> (3.7)	496 (3.1)	517 (3.6)	<b>549</b> (3.4)	<b>33.1</b> (1.40)	2.3 (0.11)	<b>14.1</b> (1.08)	<b>-88.7</b> (4.30)					
	Pologne	<b>470</b> (3.3)	493 (3.2)	516 (3.9)	<b>542</b> (3.4)	<b>28.0</b> (1.47)	1.8 (0.11)	<b>10.4</b> (0.99)	<b>-71.6</b> (4.30)					
Espagne	<b>443</b> (3.7)	478 (4.1)	494 (3.6)	<b>515</b> (3.2)	<b>30.2</b> (1.56)	2.2 (0.12)	<b>10.8</b> (1.03)	<b>-72.0</b> (3.65)						
Suède	<b>453</b> (3.3)	479 (3.3)	519 (3.8)	<b>557</b> (3.2)	<b>39.5</b> (1.39)	2.2 (0.12)	<b>18.4</b> (1.13)	<b>-103.5</b> (3.69)						
Moyenne de l'OCDE-16	<b>455</b> (1.0)	494 (0.9)	518 (0.9)	<b>547</b> (0.8)	<b>36.5</b> (0.45)	2.4 (0.03)	<b>15.7</b> (0.31)	<b>-92.1</b> (1.20)						
Partenaires	Colombie	<b>388</b> (4.4)	402 (4.2)	427 (4.5)	<b>466</b> (4.6)	<b>29.9</b> (1.75)	1.7 (0.12)	<b>14.2</b> (1.29)	<b>-78.3</b> (5.50)					
	Hong-Kong (Chine)	<b>491</b> (3.5)	532 (3.3)	549 (2.8)	<b>564</b> (2.5)	<b>28.8</b> (1.44)	2.3 (0.12)	<b>11.8</b> (1.05)	<b>-73.4</b> (3.92)					
	Macao (Chine)	<b>463</b> (2.2)	484 (2.4)	492 (1.9)	<b>510</b> (1.9)	<b>19.0</b> (1.07)	1.8 (0.09)	<b>5.8</b> (0.64)	<b>-47.2</b> (3.07)					

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>



[Partie 1/1]

**Tableau VI.4.16** Pourcentage d'élèves dont l'indice de compréhension et de remémoration est faible, par niveau de compétence en compréhension de l'écrit

		Pourcentage d'élèves dont l'indice de compréhension et de remémoration est faible									
		Sous le niveau 2		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveau 5 ou au-delà	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>											
OCDE	Australie	78.3	(1.6)	67.0	(1.8)	52.6	(1.2)	39.7	(1.1)	29.2	(1.2)
	Autriche	65.6	(2.1)	46.0	(1.9)	30.9	(1.9)	19.5	(2.1)	15.4	(4.4)
	Belgique	70.1	(2.4)	59.2	(1.9)	39.8	(1.5)	23.3	(1.1)	14.8	(1.6)
	Chili	73.5	(1.4)	52.5	(1.6)	35.2	(2.1)	26.0	(3.1)	19.1	(6.1)
	Danemark	70.9	(2.1)	52.3	(1.7)	36.0	(1.6)	24.2	(1.9)	16.0	(4.8)
	France	65.8	(3.9)	54.7	(2.3)	37.7	(1.8)	26.1	(1.9)	18.4	(3.8)
	Hongrie	67.3	(2.3)	51.9	(2.0)	42.1	(1.8)	30.5	(2.1)	23.8	(3.4)
	Islande	76.2	(2.4)	67.3	(1.9)	56.6	(1.8)	47.4	(2.4)	37.6	(3.8)
	Irlande	68.5	(3.2)	53.5	(1.8)	40.1	(1.9)	30.6	(2.3)	22.8	(3.2)
	Japon	74.4	(3.2)	56.9	(2.0)	41.6	(1.7)	31.7	(1.6)	24.3	(2.6)
	Corée	88.6	(4.8)	77.2	(3.9)	58.9	(1.7)	41.8	(1.4)	29.2	(2.1)
	Nouvelle-Zélande	82.2	(2.6)	70.6	(2.3)	56.9	(1.9)	43.8	(2.2)	31.2	(2.3)
	Norvège	78.9	(1.9)	70.2	(1.5)	59.9	(1.5)	50.0	(2.0)	39.8	(3.7)
	Pologne	75.1	(1.7)	63.5	(1.8)	49.1	(1.6)	39.5	(2.3)	32.1	(5.7)
	Espagne	59.5	(2.1)	47.5	(2.0)	38.1	(2.1)	27.6	(2.1)	26.7	(4.7)
	Suède	80.8	(2.0)	72.3	(2.3)	58.1	(2.1)	39.2	(1.9)	27.6	(3.3)
Moyenne de l'OCDE-16	73.5	(0.7)	60.2	(0.5)	45.8	(0.4)	33.8	(0.5)	25.5	(0.9)	
Partenaires	Colombie	75.3	(1.1)	52.3	(2.4)	28.9	(3.3)	16.2	(4.8)	29.9	(18.7)
	Hong-Kong (Chine)	75.5	(2.5)	68.4	(1.7)	58.6	(1.3)	50.4	(1.7)	44.1	(3.7)
	Macao (Chine)	69.2	(2.6)	61.1	(1.5)	53.3	(1.3)	47.1	(1.9)	44.5	(5.5)
<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>											
OCDE	Australie	77.8	(1.1)	64.0	(1.2)	48.2	(1.4)	35.8	(1.6)	25.3	(1.4)
	Autriche	65.8	(1.9)	48.3	(2.1)	33.5	(1.7)	19.2	(1.7)	13.8	(2.9)
	Belgique	71.8	(1.6)	57.9	(1.7)	39.7	(1.6)	23.0	(1.3)	13.9	(1.3)
	Chili	75.3	(1.5)	57.1	(1.6)	38.0	(1.7)	24.9	(2.5)	16.5	(5.5)
	Danemark	72.3	(1.9)	54.9	(1.8)	37.1	(1.5)	23.4	(1.6)	13.9	(3.3)
	France	69.7	(1.8)	51.5	(1.8)	36.9	(1.8)	28.4	(1.7)	18.2	(2.3)
	Hongrie	72.5	(2.6)	58.2	(1.9)	46.5	(1.6)	29.5	(1.8)	20.6	(2.7)
	Islande	77.3	(2.1)	65.3	(1.9)	56.3	(1.6)	44.8	(2.2)	33.4	(3.8)
	Irlande	69.1	(2.5)	49.6	(2.3)	37.1	(2.1)	31.3	(2.6)	23.4	(3.1)
	Japon	70.6	(1.9)	54.7	(1.9)	40.8	(1.7)	32.6	(1.3)	26.1	(1.7)
	Corée	84.2	(3.6)	69.9	(2.7)	53.0	(1.6)	35.4	(1.4)	25.6	(2.7)
	Nouvelle-Zélande	78.7	(2.0)	66.3	(1.9)	55.0	(2.2)	39.9	(1.5)	31.6	(2.3)
	Norvège	82.7	(1.7)	72.7	(1.6)	61.3	(1.6)	47.5	(1.9)	34.9	(3.0)
	Pologne	77.3	(1.9)	70.3	(1.9)	56.1	(1.7)	43.5	(1.8)	33.3	(3.1)
	Espagne	62.7	(2.1)	49.4	(1.7)	36.8	(1.9)	26.5	(2.4)	22.3	(3.6)
	Suède	81.2	(1.6)	72.4	(1.7)	55.6	(1.9)	34.7	(2.2)	23.3	(2.8)
Moyenne de l'OCDE-16	74.3	(0.5)	60.2	(0.5)	45.8	(0.4)	32.5	(0.5)	23.5	(0.8)	
Partenaires	Colombie	78.4	(1.2)	65.2	(2.1)	42.9	(2.8)	28.8	(5.4)	23.2	(10.5)
	Hong-Kong (Chine)	83.4	(2.1)	72.7	(2.1)	61.0	(1.9)	51.2	(1.8)	41.4	(2.6)
	Macao (Chine)	70.3	(1.7)	61.4	(1.3)	52.5	(1.3)	45.8	(2.2)	36.9	(4.7)

Remarque : les élèves dont l'indice de compréhension et de remémoration est faible se situent dans le quartile inférieur de cet indice.  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>

[Partie 1/2]

Tableau VI.4.17 Relation entre l'indice de stratégies de synthèse et la performance en compréhension de l'écrit

		Indice de stratégies de synthèse															
		Tous les élèves		Garçons		Filles		Différence (G – F)		Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.
		<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>															
OCDE	Australie	-0.09 (0.02)		-0.30 (0.02)		0.11 (0.02)		<b>-0.42</b> (0.03)		-1.54 (0.01)		-0.33 (0.01)		0.40 (0.00)		1.12 (0.01)	
	Autriche	0.07 (0.02)		-0.16 (0.02)		0.28 (0.03)		<b>-0.43</b> (0.04)		-1.34 (0.01)		-0.15 (0.01)		0.56 (0.01)		1.21 (0.01)	
	Belgique	0.17 (0.02)		0.04 (0.02)		0.30 (0.02)		<b>-0.26</b> (0.03)		-1.24 (0.01)		0.04 (0.01)		0.63 (0.00)		1.26 (0.00)	
	Chili	-0.15 (0.02)		-0.26 (0.02)		-0.03 (0.02)		<b>-0.24</b> (0.03)		-1.44 (0.01)		-0.39 (0.01)		0.30 (0.01)		0.94 (0.01)	
	Danemark	0.18 (0.02)		-0.01 (0.03)		0.37 (0.02)		<b>-0.38</b> (0.03)		-1.17 (0.02)		0.05 (0.01)		0.62 (0.01)		1.22 (0.01)	
	France	0.24 (0.02)		0.14 (0.03)		0.33 (0.02)		<b>-0.19</b> (0.03)		-1.04 (0.02)		0.12 (0.01)		0.62 (0.01)		1.25 (0.01)	
	Hongrie	-0.01 (0.03)		-0.19 (0.03)		0.17 (0.04)		<b>-0.36</b> (0.04)		-1.43 (0.02)		-0.22 (0.01)		0.45 (0.01)		1.17 (0.01)	
	Islande	-0.17 (0.02)		-0.42 (0.03)		0.08 (0.02)		<b>-0.51</b> (0.03)		-1.66 (0.02)		-0.34 (0.01)		0.36 (0.01)		0.97 (0.01)	
	Irlande	0.14 (0.02)		-0.01 (0.03)		0.29 (0.03)		<b>-0.30</b> (0.03)		-1.20 (0.02)		-0.02 (0.01)		0.57 (0.00)		1.21 (0.01)	
	Japon	-0.01 (0.02)		-0.19 (0.04)		0.18 (0.02)		<b>-0.37</b> (0.04)		-1.52 (0.02)		-0.14 (0.01)		0.47 (0.00)		1.15 (0.01)	
	Corée	0.04 (0.03)		-0.10 (0.04)		0.20 (0.03)		<b>-0.30</b> (0.05)		-1.45 (0.02)		-0.10 (0.01)		0.52 (0.00)		1.19 (0.01)	
	Nouvelle-Zélande	-0.14 (0.02)		-0.33 (0.03)		0.05 (0.02)		<b>-0.38</b> (0.04)		-1.60 (0.01)		-0.39 (0.01)		0.38 (0.01)		1.06 (0.01)	
	Norvège	0.13 (0.02)		-0.10 (0.03)		0.35 (0.02)		<b>-0.45</b> (0.03)		-1.23 (0.02)		-0.02 (0.01)		0.56 (0.00)		1.19 (0.01)	
	Pologne	-0.02 (0.02)		-0.20 (0.02)		0.15 (0.03)		<b>-0.35</b> (0.03)		-1.47 (0.01)		-0.23 (0.01)		0.47 (0.00)		1.14 (0.01)	
	Espagne	0.07 (0.02)		-0.08 (0.03)		0.23 (0.03)		<b>-0.31</b> (0.03)		-1.16 (0.02)		-0.13 (0.01)		0.45 (0.00)		1.11 (0.01)	
Suède	-0.14 (0.03)		-0.34 (0.03)		0.06 (0.03)		<b>-0.40</b> (0.03)		-1.62 (0.01)		-0.41 (0.01)		0.39 (0.01)		1.10 (0.01)		
Moyenne de l'OCDE-16	0.02 (0.01)		-0.16 (0.01)		0.20 (0.01)		<b>-0.35</b> (0.01)		-1.38 (0.00)		-0.17 (0.00)		0.48 (0.00)		1.14 (0.00)		
Partenaires	Colombie	-0.26 (0.03)		-0.29 (0.03)		-0.23 (0.04)		-0.06 (0.04)		-1.59 (0.01)		-0.52 (0.01)		0.18 (0.01)		0.90 (0.01)	
	Hong-Kong (Chine)	-0.53 (0.02)		-0.63 (0.03)		-0.41 (0.03)		<b>-0.22</b> (0.04)		-1.95 (0.00)		-0.91 (0.01)		-0.03 (0.01)		0.78 (0.01)	
	Macao (Chine)	-0.28 (0.01)		-0.39 (0.02)		-0.17 (0.02)		<b>-0.22</b> (0.02)		-1.65 (0.01)		-0.55 (0.01)		0.21 (0.01)		0.87 (0.01)	
		<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>															
OCDE	Australie	-0.09 (0.02)		-0.30 (0.02)		0.11 (0.02)		<b>-0.42</b> (0.03)		-1.54 (0.01)		-0.33 (0.01)		0.40 (0.00)		1.12 (0.01)	
	Autriche	0.07 (0.02)		-0.16 (0.02)		0.28 (0.03)		<b>-0.43</b> (0.04)		-1.34 (0.01)		-0.15 (0.01)		0.56 (0.01)		1.21 (0.01)	
	Belgique	0.17 (0.02)		0.04 (0.02)		0.30 (0.02)		<b>-0.26</b> (0.03)		-1.24 (0.01)		0.04 (0.01)		0.63 (0.00)		1.26 (0.00)	
	Chili	-0.15 (0.02)		-0.26 (0.02)		-0.03 (0.02)		<b>-0.24</b> (0.03)		-1.44 (0.01)		-0.39 (0.01)		0.30 (0.01)		0.94 (0.01)	
	Danemark	0.18 (0.02)		-0.01 (0.03)		0.37 (0.02)		<b>-0.38</b> (0.03)		-1.17 (0.02)		0.05 (0.01)		0.62 (0.01)		1.22 (0.01)	
	France	0.24 (0.02)		0.14 (0.03)		0.33 (0.02)		<b>-0.19</b> (0.03)		-1.04 (0.02)		0.12 (0.01)		0.62 (0.01)		1.25 (0.01)	
	Hongrie	-0.01 (0.03)		-0.19 (0.03)		0.17 (0.04)		<b>-0.36</b> (0.04)		-1.43 (0.02)		-0.22 (0.01)		0.45 (0.01)		1.17 (0.01)	
	Islande	-0.17 (0.02)		-0.42 (0.03)		0.08 (0.02)		<b>-0.51</b> (0.03)		-1.66 (0.02)		-0.34 (0.01)		0.36 (0.01)		0.97 (0.01)	
	Irlande	0.14 (0.02)		-0.01 (0.03)		0.29 (0.03)		<b>-0.30</b> (0.03)		-1.20 (0.02)		-0.02 (0.01)		0.57 (0.00)		1.21 (0.01)	
	Japon	-0.01 (0.02)		-0.19 (0.04)		0.18 (0.02)		<b>-0.37</b> (0.04)		-1.52 (0.02)		-0.14 (0.01)		0.47 (0.00)		1.15 (0.01)	
	Corée	0.04 (0.03)		-0.10 (0.04)		0.20 (0.03)		<b>-0.30</b> (0.05)		-1.45 (0.02)		-0.10 (0.01)		0.52 (0.00)		1.19 (0.01)	
	Nouvelle-Zélande	-0.14 (0.02)		-0.33 (0.03)		0.05 (0.02)		<b>-0.38</b> (0.04)		-1.60 (0.01)		-0.39 (0.01)		0.38 (0.01)		1.06 (0.01)	
	Norvège	0.13 (0.02)		-0.10 (0.03)		0.35 (0.02)		<b>-0.45</b> (0.03)		-1.23 (0.02)		-0.02 (0.01)		0.56 (0.00)		1.19 (0.01)	
	Pologne	-0.02 (0.02)		-0.20 (0.02)		0.15 (0.03)		<b>-0.35</b> (0.03)		-1.47 (0.01)		-0.23 (0.01)		0.47 (0.00)		1.14 (0.01)	
	Espagne	0.07 (0.02)		-0.08 (0.03)		0.23 (0.03)		<b>-0.31</b> (0.03)		-1.16 (0.02)		-0.13 (0.01)		0.45 (0.00)		1.11 (0.01)	
Suède	-0.14 (0.03)		-0.34 (0.03)		0.06 (0.03)		<b>-0.40</b> (0.03)		-1.62 (0.01)		-0.41 (0.01)		0.39 (0.01)		1.10 (0.01)		
Moyenne de l'OCDE-16	0.02 (0.01)		-0.15 (0.01)		0.20 (0.01)		<b>-0.35</b> (0.01)		-1.38 (0.00)		-0.17 (0.00)		0.48 (0.00)		1.14 (0.00)		
Partenaires	Colombie	-0.26 (0.03)		-0.29 (0.03)		-0.23 (0.04)		-0.06 (0.04)		-1.59 (0.01)		-0.52 (0.01)		0.18 (0.01)		0.90 (0.01)	
	Hong-Kong (Chine)	-0.53 (0.02)		-0.63 (0.03)		-0.41 (0.03)		<b>-0.22</b> (0.04)		-1.95 (0.00)		-0.91 (0.01)		-0.03 (0.01)		0.78 (0.01)	
	Macao (Chine)	-0.28 (0.01)		-0.39 (0.02)		-0.17 (0.02)		<b>-0.22</b> (0.02)		-1.65 (0.01)		-0.55 (0.01)		0.21 (0.01)		0.87 (0.01)	


Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>



[Partie 2/2]

Tableau VI.4.17 Relation entre l'indice de stratégies de synthèse et la performance en compréhension de l'écrit

	Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit, par quartile national de l'indice								Écart de score sur l'échelle de compréhension de l'écrit associé à la variation d'une unité de l'indice		Accroissement de la probabilité pour les élèves situés dans le quartile inférieur de l'indice de figurer dans le quartile inférieur de la répartition nationale des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit		Variance expliquée de la performance des élèves ( $r$ -carré x 100)		Différence de performance entre le quartile inférieur et le quartile supérieur		
	Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur										
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Écart	Er. T.	Taux	Er. T.	%	Er. T.	Diff.	Er. T.	
<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>																	
OCDE	Australie	480	(3.0)	533	(3.1)	564	(2.8)	588	(2.9)	40.7	(1.02)	2.9	(0.11)	20.3	(0.81)	-108.1	(3.09)
	Autriche	402	(5.2)	459	(4.9)	490	(3.9)	520	(3.5)	45.0	(2.18)	3.1	(0.17)	22.5	(1.24)	-118.0	(5.90)
	Belgique	451	(3.0)	511	(3.1)	539	(2.5)	567	(2.3)	45.5	(1.35)	3.5	(0.15)	26.0	(0.96)	-115.9	(3.96)
	Chili	385	(4.3)	430	(4.1)	454	(3.9)	480	(4.4)	39.0	(1.75)	2.6	(0.15)	17.3	(1.28)	-95.5	(4.88)
	Danemark	437	(3.2)	493	(3.1)	506	(3.5)	532	(2.9)	38.5	(1.29)	3.0	(0.18)	19.5	(1.20)	-94.2	(3.39)
	France	445	(4.7)	497	(5.1)	518	(6.4)	536	(7.3)	39.6	(2.49)	3.0	(0.27)	15.0	(3.85)	-91.0	(6.07)
	Hongrie	411	(6.1)	455	(5.1)	494	(4.6)	522	(4.9)	43.3	(2.76)	2.7	(0.21)	18.5	(1.84)	-111.3	(7.56)
	Islande	456	(3.3)	512	(3.5)	537	(4.4)	553	(3.1)	36.8	(1.48)	2.9	(0.18)	18.1	(1.33)	-96.9	(4.68)
	Irlande	469	(3.7)	509	(3.3)	529	(4.0)	546	(3.8)	31.7	(1.70)	2.4	(0.16)	12.8	(1.14)	-77.3	(4.51)
	Japon	472	(3.1)	520	(2.9)	540	(2.5)	554	(2.5)	31.4	(1.23)	3.1	(0.17)	21.0	(1.25)	-82.2	(3.40)
	Corée	519	(3.9)	569	(3.1)	586	(3.2)	599	(3.0)	30.7	(1.62)	3.5	(0.21)	22.1	(1.72)	-80.8	(4.41)
	Nouvelle-Zélande	482	(3.4)	530	(3.9)	566	(3.2)	592	(2.7)	41.9	(1.34)	2.9	(0.17)	21.3	(1.17)	-110.3	(4.08)
	Norvège	453	(4.3)	504	(3.3)	518	(4.1)	534	(3.0)	33.8	(1.56)	2.6	(0.16)	15.7	(1.33)	-80.5	(4.26)
	Pologne	412	(4.1)	453	(3.7)	488	(4.2)	515	(3.5)	38.9	(1.40)	2.8	(0.19)	19.9	(1.35)	-103.0	(4.25)
	Espagne	423	(5.6)	474	(4.8)	496	(4.2)	521	(4.5)	42.4	(2.48)	2.9	(0.21)	17.2	(1.68)	-98.2	(6.39)
	Suède	463	(4.1)	501	(4.0)	534	(3.7)	557	(3.6)	34.4	(1.33)	2.5	(0.14)	17.5	(1.06)	-93.9	(4.15)
Moyenne de l'OCDE-16	447	(1.0)	497	(1.0)	522	(1.0)	545	(1.0)	38.4	(0.44)	2.9	(0.05)	19.0	(0.40)	-97.3	(1.21)	
Partenaires	Colombie	332	(4.1)	362	(3.9)	391	(4.3)	422	(4.1)	36.3	(1.80)	2.2	(0.16)	19.3	(1.52)	-90.5	(4.96)
	Hong-Kong (Chine)	483	(4.0)	504	(3.6)	528	(3.0)	545	(3.1)	23.1	(1.39)	1.9	(0.12)	8.9	(1.08)	-61.9	(4.24)
	Macao (Chine)	469	(1.7)	488	(1.6)	503	(1.7)	509	(1.9)	15.8	(0.86)	1.8	(0.07)	5.5	(0.55)	-39.2	(2.52)
<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>																	
OCDE	Australie	455	(2.2)	508	(2.6)	544	(2.3)	571	(2.7)	43.8	(0.99)	3.0	(0.12)	22.4	(0.73)	-116.4	(3.14)
	Autriche	411	(3.4)	465	(4.1)	499	(3.7)	534	(3.5)	46.9	(1.79)	3.0	(0.21)	22.9	(1.23)	-122.9	(5.07)
	Belgique	443	(3.2)	508	(2.7)	541	(2.5)	573	(2.4)	50.8	(1.31)	3.6	(0.19)	27.9	(0.97)	-129.9	(3.99)
	Chili	406	(3.5)	448	(3.5)	468	(3.3)	491	(4.2)	34.8	(1.66)	2.5	(0.12)	16.4	(1.26)	-85.8	(4.68)
	Danemark	443	(3.0)	499	(2.9)	511	(2.9)	539	(2.5)	38.7	(1.22)	3.2	(0.17)	19.8	(1.16)	-96.2	(3.27)
	France	434	(4.4)	500	(4.7)	531	(4.1)	549	(3.9)	51.2	(2.17)	3.3	(0.23)	21.8	(1.61)	-115.0	(5.36)
	Hongrie	434	(5.0)	481	(4.0)	520	(3.3)	550	(3.5)	45.2	(2.14)	3.1	(0.22)	26.1	(1.78)	-116.0	(6.10)
	Islande	440	(3.4)	502	(4.1)	529	(3.7)	545	(3.2)	40.0	(1.63)	3.0	(0.17)	19.5	(1.41)	-104.8	(4.54)
	Irlande	448	(4.2)	496	(3.7)	524	(3.5)	541	(3.5)	38.9	(1.74)	3.0	(0.18)	17.2	(1.24)	-93.3	(4.82)
	Japon	444	(5.6)	521	(3.6)	551	(3.1)	571	(3.2)	48.6	(2.21)	3.6	(0.21)	25.9	(1.51)	-126.5	(6.14)
	Corée	477	(4.7)	541	(3.2)	563	(3.2)	579	(2.9)	38.9	(1.71)	3.8	(0.20)	26.1	(1.59)	-102.0	(4.71)
	Nouvelle-Zélande	459	(3.2)	511	(3.6)	550	(3.7)	581	(3.0)	46.3	(1.32)	2.9	(0.15)	23.0	(1.10)	-122.4	(3.80)
	Norvège	446	(4.0)	509	(2.6)	525	(3.2)	545	(2.9)	41.4	(1.41)	3.0	(0.16)	19.8	(1.24)	-98.9	(4.30)
	Pologne	448	(3.0)	489	(3.1)	525	(3.2)	554	(3.4)	39.7	(1.41)	2.9	(0.17)	21.2	(1.35)	-105.7	(4.02)
	Espagne	427	(4.2)	481	(3.9)	500	(3.4)	524	(3.9)	42.0	(1.88)	3.0	(0.22)	19.5	(1.48)	-96.8	(5.58)
	Suède	440	(3.3)	488	(3.8)	526	(3.5)	554	(3.4)	41.5	(1.36)	2.9	(0.16)	21.2	(1.14)	-113.8	(4.69)
Moyenne de l'OCDE-16	441	(1.0)	497	(0.9)	526	(0.8)	550	(0.8)	43.0	(0.41)	3.1	(0.05)	21.9	(0.33)	-109.2	(1.18)	
Partenaires	Colombie	375	(4.4)	407	(3.8)	435	(4.1)	465	(4.1)	35.8	(2.01)	2.3	(0.16)	17.4	(1.57)	-89.8	(5.64)
	Hong-Kong (Chine)	492	(3.3)	521	(2.8)	551	(3.2)	570	(2.8)	29.2	(1.27)	2.2	(0.14)	13.6	(1.05)	-78.6	(3.69)
	Macao (Chine)	455	(2.1)	482	(1.9)	501	(2.2)	510	(2.1)	22.2	(0.95)	1.9	(0.07)	8.3	(0.66)	-55.1	(2.61)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>



[Partie 1/1]

**Pourcentage d'élèves dont l'indice de stratégies de synthèse est faible,  
par niveau de compétence en compréhension de l'écrit**

Tableau VI.4.18

		Pourcentage d'élèves dont l'indice de stratégies de synthèse est faible									
		Sous le niveau 2		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveau 5 ou au-delà	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
		<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>									
OCDE	Australie	77.9	(1.5)	67.0	(1.3)	50.4	(1.0)	30.1	(1.0)	17.1	(0.9)
	Autriche	66.4	(1.6)	41.4	(1.8)	26.1	(1.9)	13.2	(2.1)	6.7	(2.9)
	Belgique	70.8	(1.9)	53.9	(1.8)	30.2	(1.5)	13.9	(1.0)	7.6	(1.2)
	Chili	66.4	(1.4)	45.4	(1.5)	31.0	(1.6)	21.0	(2.2)	13.8	(4.4)
	Danemark	63.7	(2.4)	41.2	(1.9)	25.2	(1.5)	13.6	(1.9)	8.3	(3.9)
	France	59.0	(3.9)	43.3	(2.4)	22.0	(1.4)	12.4	(1.3)	5.7	(2.1)
	Hongrie	67.7	(1.6)	45.4	(2.0)	29.0	(1.8)	19.1	(2.1)	11.8	(3.0)
	Islande	75.0	(2.4)	58.9	(2.1)	43.9	(1.9)	29.6	(2.2)	15.4	(2.2)
	Irlande	65.4	(2.8)	45.9	(2.8)	29.9	(1.9)	19.5	(1.7)	13.4	(2.0)
	Japon	82.2	(2.5)	59.3	(1.9)	34.4	(1.4)	19.0	(1.4)	11.4	(2.1)
	Corée	87.8	(4.6)	76.4	(2.5)	50.8	(1.9)	28.6	(1.3)	14.4	(1.4)
	Nouvelle-Zélande	78.2	(2.6)	68.7	(2.0)	52.4	(1.7)	31.8	(1.6)	18.1	(1.4)
	Norvège	64.4	(3.1)	44.6	(2.0)	29.1	(1.5)	18.2	(1.8)	9.8	(2.8)
	Pologne	66.0	(1.8)	46.5	(2.0)	26.3	(1.8)	14.3	(1.6)	8.2	(3.1)
	Espagne	63.1	(2.4)	42.2	(2.5)	30.1	(2.0)	19.5	(2.1)	11.8	(3.5)
	Suède	76.4	(2.2)	61.6	(2.2)	46.3	(1.9)	28.3	(1.7)	15.5	(2.5)
<b>Moyenne de l'OCDE-16</b>		<b>70.7</b>	<b>(0.6)</b>	<b>52.6</b>	<b>(0.5)</b>	<b>34.8</b>	<b>(0.4)</b>	<b>20.8</b>	<b>(0.4)</b>	<b>11.8</b>	<b>(0.7)</b>
Partenaires	Colombie	63.9	(1.6)	36.8	(2.2)	17.9	(2.8)	8.6	(3.4)	25.0	(19.4)
	Hong-Kong (Chine)	79.5	(2.1)	71.9	(2.2)	61.0	(1.5)	47.1	(1.9)	36.2	(3.8)
	Macao (Chine)	69.9	(2.4)	59.0	(1.9)	47.8	(1.7)	38.6	(2.1)	30.4	(6.8)
		<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>									
OCDE	Australie	77.8	(1.1)	62.4	(1.4)	43.8	(1.2)	25.1	(1.0)	14.7	(1.0)
	Autriche	65.9	(1.8)	43.9	(2.6)	28.8	(2.3)	14.0	(1.5)	6.3	(2.3)
	Belgique	72.6	(1.7)	51.4	(1.8)	30.0	(1.4)	13.6	(0.9)	6.7	(1.0)
	Chili	68.3	(1.4)	48.9	(1.4)	33.3	(1.4)	22.9	(2.1)	15.2	(6.4)
	Danemark	65.9	(2.6)	43.3	(2.1)	25.0	(1.3)	13.8	(1.3)	11.8	(3.7)
	France	62.3	(2.3)	40.1	(2.2)	22.1	(1.7)	12.1	(1.5)	7.8	(1.8)
	Hongrie	75.7	(2.3)	58.3	(2.4)	33.0	(1.7)	15.7	(1.6)	6.2	(1.6)
	Islande	74.8	(2.2)	56.6	(2.2)	41.8	(1.8)	27.2	(2.2)	13.2	(2.4)
	Irlande	67.3	(2.7)	44.3	(2.2)	26.4	(1.5)	17.3	(1.5)	11.2	(2.3)
	Japon	79.5	(1.9)	55.4	(2.3)	34.6	(1.7)	19.4	(1.3)	10.4	(1.9)
	Corée	82.7	(3.2)	66.6	(2.0)	41.4	(1.8)	20.7	(1.2)	13.6	(1.5)
	Nouvelle-Zélande	76.4	(2.3)	65.5	(2.1)	48.4	(1.6)	28.0	(1.6)	15.7	(1.6)
	Norvège	67.4	(2.7)	45.2	(1.8)	28.9	(1.4)	18.6	(1.5)	8.1	(1.8)
	Pologne	72.0	(2.3)	57.9	(1.8)	33.7	(1.7)	19.4	(1.4)	9.1	(1.7)
	Espagne	65.1	(2.5)	46.7	(2.2)	27.4	(1.4)	19.2	(1.7)	10.9	(3.1)
	Suède	76.2	(1.8)	61.6	(2.1)	42.5	(1.8)	24.6	(1.6)	12.6	(1.8)
<b>Moyenne de l'OCDE-16</b>		<b>71.9</b>	<b>(0.6)</b>	<b>53.0</b>	<b>(0.5)</b>	<b>33.8</b>	<b>(0.4)</b>	<b>19.5</b>	<b>(0.4)</b>	<b>10.8</b>	<b>(0.6)</b>
Partenaires	Colombie	68.5	(1.8)	49.9	(2.3)	29.1	(2.8)	18.8	(3.2)	11.7	(6.3)
	Hong-Kong (Chine)	82.1	(2.0)	75.2	(1.7)	66.1	(1.6)	49.8	(1.8)	34.0	(2.5)
	Macao (Chine)	69.3	(1.6)	60.0	(1.5)	47.0	(1.4)	36.2	(1.8)	27.0	(4.1)

Remarque : les élèves dont l'indice de stratégies de synthèse est faible se situent dans le quartile inférieur de cet indice.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>




## [Partie 1/3]

Tableau VI.4.19 Relation entre des variables de niveau Élève et la performance des élèves en compréhension de l'écrit

		Écart de score associé à la variation d'une unité des variables suivantes, après contrôle des autres variables retenues dans le modèle											
		Intercept		Statut professionnel le plus élevé des deux parents		Niveau de formation le plus élevé des deux parents (en années d'études)		Patrimoine culturel familial		Ressources éducatives familiales		Bibliothèque familiale	
		Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.
<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>													
OCDE	Australie	385	(9.01)	<b>0.3</b>	(0.06)	<b>7.1</b>	(0.62)	<b>4.6</b>	(1.20)	<b>8.9</b>	(1.25)	<b>13.6</b>	(0.88)
	Autriche	341	(11.83)	<b>0.5</b>	(0.09)	<b>3.5</b>	(0.70)	<b>7.3</b>	(1.79)	3.1	(1.82)	<b>19.3</b>	(1.37)
	Belgique	431	(7.00)	<b>0.8</b>	(0.09)	<b>1.9</b>	(0.51)	<b>10.3</b>	(1.26)	<b>15.3</b>	(1.24)	<b>9.4</b>	(0.90)
	Chili	358	(7.66)	<b>0.4</b>	(0.09)	<b>3.7</b>	(0.50)	<b>7.1</b>	(1.75)	<b>8.2</b>	(1.77)	<b>9.8</b>	(1.41)
	Danemark	406	(10.13)	<b>0.4</b>	(0.08)	<b>3.2</b>	(0.59)	1.6	(1.80)	<b>18.2</b>	(1.93)	<b>8.4</b>	(1.13)
	France	405	(15.72)	0.0	(0.09)	<b>3.5</b>	(1.01)	<b>8.3</b>	(1.86)	<b>5.8</b>	(1.76)	<b>17.7</b>	(1.34)
	Hongrie	313	(13.07)	<b>0.3</b>	(0.10)	<b>6.9</b>	(0.96)	<b>14.0</b>	(1.94)	<b>11.9</b>	(2.10)	<b>14.8</b>	(1.89)
	Islande	391	(9.95)	<b>0.5</b>	(0.10)	<b>4.3</b>	(0.62)	<b>8.3</b>	(2.60)	<b>9.4</b>	(2.31)	<b>9.1</b>	(1.33)
	Irlande	426	(9.45)	<b>0.4</b>	(0.11)	<b>1.8</b>	(0.66)	<b>8.9</b>	(1.77)	<b>4.3</b>	(2.06)	<b>16.3</b>	(1.23)
	Japon	454	(10.49)	<b>-0.2</b>	(0.06)	<b>5.1</b>	(0.74)	<b>8.5</b>	(1.48)	<b>8.4</b>	(1.09)	<b>5.4</b>	(0.93)
	Corée	489	(10.05)	<b>0.4</b>	(0.09)	<b>1.7</b>	(0.60)	<b>4.5</b>	(1.63)	<b>10.8</b>	(1.76)	<b>9.9</b>	(1.22)
	Nouvelle-Zélande	397	(11.90)	<b>0.8</b>	(0.12)	<b>4.7</b>	(0.68)	-1.6	(1.84)	<b>9.2</b>	(1.90)	<b>14.7</b>	(1.56)
	Norvège	428	(12.87)	<b>0.5</b>	(0.09)	1.0	(0.89)	<b>11.6</b>	(1.40)	3.3	(1.71)	<b>11.2</b>	(1.15)
	Pologne	317	(9.59)	<b>0.2</b>	(0.11)	<b>7.6</b>	(0.72)	<b>11.8</b>	(1.64)	<b>11.6</b>	(2.06)	<b>13.6</b>	(1.30)
	Espagne	362	(9.67)	<b>0.6</b>	(0.13)	<b>2.4</b>	(0.58)	<b>9.1</b>	(2.12)	<b>4.2</b>	(1.89)	<b>16.6</b>	(1.34)
	Suède	417	(13.67)	<b>0.5</b>	(0.11)	<b>2.0</b>	(0.94)	<b>9.1</b>	(1.84)	2.2	(1.91)	<b>13.2</b>	(1.18)
Moyenne de l'OCDE-16	395	(2.74)	<b>0.4</b>	(0.02)	<b>3.8</b>	(0.18)	<b>7.7</b>	(0.44)	<b>8.4</b>	(0.45)	<b>12.7</b>	(0.32)	
Partenaires	Colombie	365	(7.75)	<b>0.1</b>	(0.06)	<b>1.8</b>	(0.42)	<b>-7.7</b>	(1.97)	<b>5.7</b>	(2.08)	<b>11.9</b>	(1.80)
	Hong-Kong (Chine)	464	(8.72)	<b>-0.3</b>	(0.08)	<b>2.6</b>	(0.55)	<b>-4.2</b>	(1.70)	<b>14.5</b>	(1.82)	<b>14.7</b>	(1.50)
	Macao (Chine)	456	(5.26)	0.1	(0.08)	<b>2.0</b>	(0.32)	<b>7.2</b>	(1.30)	<b>9.8</b>	(1.28)	<b>3.7</b>	(0.89)
<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>													
OCDE	Australie	351	(8.93)	<b>1.1</b>	(0.07)	<b>5.5</b>	(0.65)	<b>9.4</b>	(1.09)	<b>5.6</b>	(1.37)	<b>13.8</b>	(0.91)
	Autriche	332	(12.04)	<b>0.9</b>	(0.12)	<b>2.9</b>	(0.76)	<b>10.1</b>	(1.78)	0.9	(1.59)	<b>21.9</b>	(1.52)
	Belgique	416	(7.66)	<b>1.4</b>	(0.09)	0.5	(0.49)	<b>11.6</b>	(1.39)	<b>14.3</b>	(1.45)	<b>11.3</b>	(0.90)
	Chili	370	(6.72)	<b>1.0</b>	(0.09)	<b>2.0</b>	(0.48)	<b>7.4</b>	(1.65)	<b>7.8</b>	(1.66)	<b>8.9</b>	(1.29)
	Danemark	414	(9.23)	<b>0.9</b>	(0.09)	<b>1.2</b>	(0.56)	<b>7.8</b>	(1.70)	<b>16.3</b>	(1.96)	<b>9.8</b>	(1.21)
	France	397	(13.70)	<b>0.8</b>	(0.11)	<b>2.0</b>	(0.93)	<b>16.3</b>	(1.99)	<b>5.8</b>	(2.17)	<b>19.0</b>	(1.42)
	Hongrie	349	(8.34)	<b>1.1</b>	(0.11)	<b>2.4</b>	(0.78)	<b>12.5</b>	(1.45)	<b>7.3</b>	(1.86)	<b>17.5</b>	(1.28)
	Islande	378	(11.15)	<b>0.7</b>	(0.11)	<b>2.8</b>	(0.71)	<b>9.6</b>	(2.37)	3.1	(2.00)	<b>14.4</b>	(1.29)
	Irlande	380	(9.71)	<b>0.9</b>	(0.09)	<b>2.2</b>	(0.76)	<b>7.2</b>	(1.70)	3.5	(2.09)	<b>19.2</b>	(1.34)
	Japon	405	(14.21)	<b>0.6</b>	(0.10)	<b>5.2</b>	(0.96)	<b>14.9</b>	(1.48)	<b>11.0</b>	(1.61)	<b>6.6</b>	(1.21)
	Corée	427	(11.73)	<b>0.7</b>	(0.11)	<b>2.3</b>	(0.64)	2.3	(2.29)	<b>16.2</b>	(1.86)	<b>12.2</b>	(1.38)
	Nouvelle-Zélande	349	(11.36)	<b>1.5</b>	(0.12)	<b>4.0</b>	(0.82)	2.8	(1.85)	<b>5.0</b>	(2.01)	<b>17.2</b>	(1.60)
	Norvège	419	(10.99)	<b>1.1</b>	(0.10)	-1.4	(0.84)	<b>12.7</b>	(1.61)	3.3	(1.91)	<b>15.6</b>	(1.12)
	Pologne	364	(8.59)	<b>0.7</b>	(0.11)	<b>4.4</b>	(0.76)	<b>9.1</b>	(1.53)	<b>7.2</b>	(2.17)	<b>17.0</b>	(1.21)
	Espagne	381	(5.83)	<b>0.8</b>	(0.09)	<b>1.3</b>	(0.36)	<b>10.8</b>	(1.16)	<b>6.2</b>	(1.19)	<b>14.6</b>	(0.89)
	Suède	366	(11.81)	<b>1.0</b>	(0.10)	<b>2.5</b>	(0.84)	<b>9.7</b>	(1.91)	0.7	(2.03)	<b>15.9</b>	(1.26)
Moyenne de l'OCDE-16	381	(2.60)	<b>0.9</b>	(0.03)	<b>2.5</b>	(0.18)	<b>9.6</b>	(0.43)	<b>7.1</b>	(0.46)	<b>14.7</b>	(0.31)	
Partenaires	Colombie	386	(8.08)	<b>0.7</b>	(0.11)	0.7	(0.45)	<b>-5.6</b>	(1.96)	<b>6.4</b>	(1.73)	<b>11.9</b>	(1.83)
	Hong-Kong (Chine)	459	(7.59)	<b>0.3</b>	(0.12)	<b>1.4</b>	(0.51)	1.5	(1.50)	<b>14.5</b>	(1.76)	<b>14.5</b>	(1.31)
	Macao (Chine)	436	(6.31)	<b>0.4</b>	(0.10)	<b>1.8</b>	(0.38)	<b>12.7</b>	(1.33)	<b>13.9</b>	(1.34)	<b>4.2</b>	(0.99)

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

1. La part de la variance imputable à une seule variable correspond à la part de la variance imputable à chaque variable à laquelle vient s'ajouter la part de la variance imputable aux autres variables retenues dans le modèle.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>


[Partie 2/3]

Tableau VI.4.19 Relation entre des variables de niveau Élève et la performance des élèves en compréhension de l'écrit

		Écart de score associé à la variation d'une unité des variables suivantes, après contrôle des autres variables retenues dans le modèle									
		Richesse		Famille monoparentale		Élèves d'ascendance allochtone (élèves nés dans le pays de l'évaluation de parents nés à l'étranger)		Élèves allochtones (élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger)		Langue parlée en famille autre que la langue d'évaluation et autres langues et dialectes nationaux officiels	
		Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.
<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>											
OCDE	Australie	-0.4	(1.34)	<b>-10.8</b>	(2.41)	<b>20.5</b>	(5.2)	-7.8	(4.1)	-7.8	(6.5)
	Autriche	<b>-7.6</b>	(2.66)	-8.1	(4.53)	-17.5	(9.4)	<b>-40.4</b>	(13.6)	-7.7	(10.2)
	Belgique	-2.3	(1.77)	-5.9	(3.01)	<b>-39.6</b>	(6.4)	<b>-49.4</b>	(5.3)	-2.7	(3.4)
	Chili	<b>12.9</b>	(1.94)	3.9	(2.90)	7.1	(42.6)	<b>-50.1</b>	(21.0)	<b>-78.9</b>	(16.9)
	Danemark	<b>-7.2</b>	(1.41)	<b>-11.2</b>	(3.26)	<b>-46.2</b>	(6.6)	<b>-46.4</b>	(8.0)	<b>-14.9</b>	(6.9)
	France	4.3	(2.50)	-4.4	(4.68)	-12.9	(8.0)	<b>-22.3</b>	(10.7)	<b>-14.6</b>	(6.6)
	Hongrie	2.1	(2.54)	1.1	(4.40)	-12.3	(14.4)	13.5	(15.0)	-39.7	(23.3)
	Islande	<b>-14.7</b>	(1.92)	<b>-12.7</b>	(4.35)	13.5	(25.6)	<b>-44.3</b>	(17.0)	<b>-39.7</b>	(13.7)
	Irlande	-2.9	(2.02)	-3.2	(5.10)	-18.9	(12.4)	<b>-17.5</b>	(7.7)	<b>-29.3</b>	(8.2)
	Japon	-0.8	(2.06)	<b>-6.7</b>	(3.28)	45.9	(31.5)	-39.0	(42.4)	-53.9	(28.9)
	Corée	-0.9	(1.73)	0.6	(4.23)	<b>-85.2</b>	(30.9)	0.0	(0.0)	-24.6	(24.3)
	Nouvelle-Zélande	<b>5.3</b>	(2.47)	1.8	(4.31)	11.8	(7.5)	1.9	(4.1)	<b>-37.4</b>	(5.1)
	Norvège	<b>-12.0</b>	(1.73)	-5.3	(3.36)	-3.5	(8.4)	-0.9	(10.6)	<b>-26.2</b>	(7.6)
	Pologne	0.9	(2.01)	<b>-26.7</b>	(3.88)	0.0	(0.0)	<b>84.0</b>	(22.5)	-18.1	(20.1)
	Espagne	-5.6	(2.87)	1.4	(4.63)	15.6	(17.9)	<b>-27.7</b>	(7.1)	-0.2	(7.8)
Suède	<b>-7.1</b>	(2.00)	<b>-10.4</b>	(4.54)	-7.7	(7.7)	<b>-41.6</b>	(11.5)	<b>-23.1</b>	(7.6)	
Moyenne de l'OCDE-16	<b>-2.3</b>	(0.53)	<b>-6.0</b>	(1.00)	-8.1	(4.7)	<b>-18.0</b>	(4.0)	<b>-26.2</b>	(3.6)	
Partenaires	Colombie	<b>23.0</b>	(2.30)	-4.6	(2.89)	<b>-60.3</b>	(15.8)	-36.6	(25.1)	-38.3	(21.7)
	Hong-Kong (Chine)	-2.8	(2.35)	-6.4	(3.85)	<b>6.6</b>	(3.0)	<b>-18.6</b>	(4.7)	<b>-24.5</b>	(8.4)
	Macao (Chine)	-2.3	(1.54)	<b>6.7</b>	(3.03)	<b>6.6</b>	(2.3)	<b>-11.0</b>	(2.8)	<b>-41.9</b>	(2.9)
<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>											
OCDE	Australie	<b>-10.7</b>	(1.47)	<b>-8.5</b>	(2.29)	<b>21.1</b>	(4.3)	<b>7.6</b>	(3.7)	-6.4	(5.7)
	Autriche	<b>-13.0</b>	(2.32)	-1.4	(4.34)	-1.9	(10.6)	<b>-37.7</b>	(11.5)	-16.9	(9.1)
	Belgique	<b>-11.4</b>	(1.66)	<b>-11.0</b>	(3.09)	<b>-32.9</b>	(6.2)	<b>-34.9</b>	(5.9)	-7.2	(4.0)
	Chili	<b>4.1</b>	(1.82)	1.4	(2.86)	-11.5	(52.4)	-29.6	(22.7)	<b>-56.1</b>	(18.8)
	Danemark	<b>-6.6</b>	(1.43)	<b>-6.9</b>	(3.25)	<b>-19.8</b>	(5.8)	<b>-29.7</b>	(8.3)	<b>-20.9</b>	(7.0)
	France	<b>-10.4</b>	(3.16)	-6.4	(4.58)	-6.3	(8.0)	<b>-23.8</b>	(11.5)	<b>-28.4</b>	(8.7)
	Hongrie	<b>-6.7</b>	(1.89)	-2.6	(3.49)	20.4	(11.9)	8.4	(9.7)	<b>-49.4</b>	(24.6)
	Islande	<b>-18.8</b>	(2.00)	<b>-16.7</b>	(5.00)	-20.3	(32.6)	-23.3	(17.4)	<b>-37.1</b>	(15.3)
	Irlande	<b>-11.2</b>	(2.11)	-7.9	(4.40)	-5.8	(12.4)	<b>-23.3</b>	(7.5)	<b>-21.4</b>	(9.7)
	Japon	<b>-12.8</b>	(2.80)	<b>-9.6</b>	(4.01)	-36.0	(50.2)	31.1	(56.1)	-48.3	(42.3)
	Corée	<b>-5.9</b>	(2.09)	-2.6	(5.38)	<b>-106.1</b>	(28.3)	0.0	(0.0)	-39.1	(24.9)
	Nouvelle-Zélande	-4.8	(2.45)	<b>-8.2</b>	(4.07)	6.9	(5.9)	<b>10.4</b>	(4.5)	<b>-42.9</b>	(6.0)
	Norvège	<b>-13.9</b>	(1.83)	-6.4	(3.41)	2.3	(8.1)	6.5	(10.6)	<b>-38.1</b>	(6.9)
	Pologne	<b>-8.0</b>	(1.90)	<b>-14.1</b>	(3.59)	0.0	(0.0)	<b>100.4</b>	(27.6)	<b>-44.8</b>	(17.3)
	Espagne	<b>-8.5</b>	(1.47)	-4.8	(2.88)	-8.6	(9.5)	<b>-27.3</b>	(3.5)	-1.1	(4.0)
Suède	<b>-8.8</b>	(2.08)	<b>-10.3</b>	(4.14)	-8.6	(8.5)	<b>-26.7</b>	(11.3)	<b>-19.8</b>	(8.2)	
Moyenne de l'OCDE-16	<b>-9.2</b>	(0.52)	<b>-7.2</b>	(0.97)	<b>-12.9</b>	(5.6)	-5.7	(4.6)	<b>-29.9</b>	(4.2)	
Partenaires	Colombie	<b>14.5</b>	(2.22)	-3.1	(3.25)	<b>-94.2</b>	(38.8)	<b>-80.8</b>	(40.7)	<b>-63.6</b>	(26.2)
	Hong-Kong (Chine)	<b>-11.3</b>	(1.99)	-5.9	(3.79)	<b>15.7</b>	(3.2)	2.9	(4.7)	<b>-56.3</b>	(8.5)
	Macao (Chine)	<b>-10.5</b>	(1.44)	-1.5	(2.98)	3.4	(2.7)	0.1	(3.1)	<b>-52.8</b>	(2.8)

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

1. La part de la variance imputable à une seule variable correspond à la part de la variance imputable à chaque variable à laquelle vient s'ajouter la part de la variance imputable aux autres variables retenues dans le modèle.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>




## [Partie 3/3]

Tableau VI.4.19 Relation entre des variables de niveau Élève et la performance des élèves en compréhension de l'écrit

		Variance de la performance des élèves (part imputable à l'effet d'une seule variable <sup>1</sup> , à l'effet conjugué de plusieurs variables et à l'effet conjugué de toutes les variables)												
		Part de la variance imputable à une seule variable										Part de la variance imputable à l'effet conjugué de plusieurs variables	Part de la variance imputable à l'effet conjugué de toutes les variables	Er. T.
		Statut professionnel le plus élevé des deux parents	Niveau de formation le plus élevé des deux parents	Patrimoine culturel familial	Ressources éducatives familiales	Bibliothèque familiale	Richesse	Famille monoparentale	Élèves d'ascendance allochtone	Élèves allochtones	Langue parlée en famille			
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%		
		<b>Compréhension de l'écrit électronique</b>												
OCDE	Australie	0.3	1.4	0.2	0.6	3.0	0.0	0.2	0.4	0.1	0.0	8.4	<b>14.7</b>	(0.92)
	Autriche	0.7	0.6	0.4	0.1	5.6	0.4	0.1	0.1	0.4	0.0	13.9	<b>22.2</b>	(1.54)
	Belgique	2.2	0.3	0.8	1.7	1.7	0.0	0.1	1.3	1.7	0.0	14.1	<b>23.9</b>	(1.37)
	Chili	0.6	1.5	0.3	0.5	1.2	1.1	0.0	0.0	0.1	0.4	17.3	<b>23.1</b>	(1.58)
	Danemark	0.7	0.7	0.0	2.3	1.4	0.6	0.2	1.1	0.5	0.1	8.7	<b>16.4</b>	(1.03)
	France	0.0	0.5	0.5	0.3	4.7	0.1	0.0	0.1	0.1	0.1	12.3	<b>18.8</b>	(4.94)
	Hongrie	0.2	2.2	1.4	1.0	2.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	22.4	<b>30.2</b>	(2.57)
	Islande	0.8	1.2	0.3	0.6	1.3	2.0	0.3	0.0	0.3	0.3	8.6	<b>15.5</b>	(1.18)
	Irlande	0.6	0.2	0.6	0.2	5.2	0.1	0.0	0.1	0.2	0.5	10.6	<b>18.2</b>	(1.79)
	Japon	0.4	1.7	0.9	1.2	0.9	0.0	0.1	0.1	0.0	0.1	6.2	<b>11.6</b>	(1.06)
	Corée	0.5	0.3	0.3	1.7	2.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	9.1	<b>14.4</b>	(1.61)
	Nouvelle-Zélande	1.6	0.8	0.0	0.6	3.1	0.2	0.0	0.1	0.0	1.4	9.6	<b>17.4</b>	(1.38)
	Norvège	0.8	0.0	1.4	0.1	2.5	1.4	0.1	0.0	0.0	0.3	7.4	<b>14.0</b>	(1.12)
	Pologne	0.1	2.1	1.2	0.8	2.8	0.0	1.1	0.0	0.0	0.0	17.5	<b>25.8</b>	(1.08)
	Espagne	1.0	0.7	0.5	0.1	3.9	0.2	0.0	0.0	0.6	0.0	13.6	<b>20.7</b>	(1.78)
Suède	1.0	0.2	0.9	0.0	3.3	0.4	0.2	0.0	0.4	0.2	10.6	<b>17.4</b>	(1.65)	
	<b>Moyenne de l'OCDE-16</b>	<b>0.7</b>	<b>0.9</b>	<b>0.6</b>	<b>0.7</b>	<b>2.9</b>	<b>0.4</b>	<b>0.1</b>	<b>0.2</b>	<b>0.3</b>	<b>0.2</b>	<b>11.9</b>	<b>19.0</b>	(0.48)
Partenaires	Colombie	0.1	0.7	0.5	0.3	1.6	4.9	0.1	0.2	0.0	0.1	17.5	<b>26.0</b>	(2.41)
	Hong-Kong (Chine)	0.3	0.7	0.2	2.0	4.0	0.1	0.1	0.1	0.6	0.6	6.5	<b>15.1</b>	(1.53)
	Macao (Chine)	0.1	0.7	0.7	1.4	0.4	0.1	0.1	0.2	0.3	3.7	2.9	<b>10.4</b>	(0.80)
		<b>Compréhension de l'écrit sur papier</b>												
OCDE	Australie	2.6	0.7	0.7	0.2	2.9	0.7	0.1	0.5	0.0	0.0	10.9	<b>19.4</b>	(1.13)
	Autriche	1.6	0.3	0.7	0.0	6.7	1.0	0.0	0.0	0.3	0.1	17.9	<b>28.6</b>	(1.82)
	Belgique	4.3	0.0	0.9	1.3	2.1	0.9	0.2	0.7	0.7	0.1	16.2	<b>27.5</b>	(1.20)
	Chili	2.1	0.5	0.4	0.6	1.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.2	16.1	<b>21.3</b>	(1.51)
	Danemark	2.3	0.1	0.6	1.9	1.9	0.5	0.1	0.2	0.2	0.1	13.3	<b>21.3</b>	(1.19)
	France	1.3	0.1	1.8	0.3	4.8	0.6	0.1	0.0	0.1	0.4	18.5	<b>28.1</b>	(2.03)
	Hongrie	2.1	0.3	1.5	0.5	5.2	0.3	0.0	0.1	0.0	0.3	25.6	<b>35.8</b>	(2.16)
	Islande	1.1	0.4	0.4	0.1	2.8	2.8	0.4	0.0	0.1	0.2	7.6	<b>15.9</b>	(1.21)
	Irlande	1.9	0.3	0.4	0.1	6.4	0.8	0.1	0.0	0.3	0.2	12.8	<b>23.3</b>	(1.55)
	Japon	0.9	0.9	1.6	1.1	0.7	0.8	0.1	0.0	0.0	0.0	7.4	<b>13.6</b>	(1.30)
	Corée	1.0	0.4	0.1	2.7	2.8	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	9.7	<b>17.0</b>	(1.55)
	Nouvelle-Zélande	4.2	0.5	0.1	0.2	3.8	0.1	0.1	0.0	0.1	1.6	13.0	<b>23.7</b>	(1.43)
	Norvège	2.7	0.1	1.4	0.1	4.1	1.6	0.1	0.0	0.0	0.6	10.5	<b>21.1</b>	(1.29)
	Pologne	0.7	0.6	0.8	0.3	4.6	0.4	0.3	0.0	0.0	0.1	14.6	<b>22.6</b>	(1.31)
	Espagne	1.5	0.2	0.8	0.4	3.6	0.5	0.0	0.0	0.7	0.0	14.9	<b>22.6</b>	(1.34)
Suède	2.4	0.3	0.8	0.0	3.9	0.5	0.1	0.0	0.1	0.1	12.2	<b>20.6</b>	(1.61)	
	<b>Moyenne de l'OCDE-16</b>	<b>2.0</b>	<b>0.4</b>	<b>0.8</b>	<b>0.6</b>	<b>3.6</b>	<b>0.8</b>	<b>0.1</b>	<b>0.1</b>	<b>0.2</b>	<b>0.3</b>	<b>13.8</b>	<b>22.7</b>	(0.38)
Partenaires	Colombie	1.4	0.1	0.2	0.4	1.5	1.7	0.0	0.3	0.0	0.2	14.6	<b>20.4</b>	(2.24)
	Hong-Kong (Chine)	0.2	0.2	0.0	1.9	3.7	0.9	0.1	0.6	0.0	2.9	5.2	<b>15.7</b>	(1.66)
	Macao (Chine)	0.3	0.4	1.6	2.2	0.4	1.0	0.0	0.0	0.0	4.5	3.5	<b>13.9</b>	(0.92)

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

1. La part de la variance imputable à une seule variable correspond à la part de la variance imputable à chaque variable à laquelle vient s'ajouter la part de la variance imputable aux autres variables retenues dans le modèle.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>

[Partie 1/1]

Tableau VI.4.20 Relation entre la lecture en ligne, le plaisir de la lecture et la diversité des lectures

		Corrélation entre											
		L'indice du plaisir de la lecture et :						L'indice de diversité des lectures en ligne et :					
		L'indice d'activités de lecture en ligne		L'indice de recherche d'informations en ligne		L'indice d'activités sociales en ligne		L'indice d'activités de lecture en ligne		L'indice de recherche d'informations en ligne		L'indice d'activités sociales en ligne	
		Corr.	Er. T.	Corr.	Er. T.	Corr.	Er. T.	Corr.	Er. T.	Corr.	Er. T.	Corr.	Er. T.
OCDE	Australie	<b>0.20</b>	(0.01)	<b>0.35</b>	(0.01)	<b>-0.10</b>	(0.01)	<b>0.33</b>	(0.01)	<b>0.39</b>	(0.01)	<b>0.04</b>	(0.01)
	Autriche	<b>0.06</b>	(0.02)	<b>0.21</b>	(0.02)	<b>-0.15</b>	(0.02)	<b>0.27</b>	(0.02)	<b>0.32</b>	(0.01)	0.03	(0.02)
	Belgique	<b>0.13</b>	(0.02)	<b>0.30</b>	(0.01)	<b>-0.17</b>	(0.01)	<b>0.27</b>	(0.02)	<b>0.35</b>	(0.01)	-0.01	(0.01)
	Chili	<b>0.10</b>	(0.01)	<b>0.18</b>	(0.02)	<b>-0.03</b>	(0.01)	<b>0.25</b>	(0.01)	<b>0.29</b>	(0.01)	<b>0.12</b>	(0.01)
	Danemark	<b>0.14</b>	(0.02)	<b>0.25</b>	(0.02)	<b>-0.08</b>	(0.01)	<b>0.31</b>	(0.02)	<b>0.37</b>	(0.02)	0.02	(0.02)
	France	<b>0.12</b>	(0.02)	<b>0.28</b>	(0.02)	<b>-0.14</b>	(0.02)	<b>0.30</b>	(0.02)	<b>0.38</b>	(0.02)	0.03	(0.02)
	Hongrie	<b>0.07</b>	(0.01)	<b>0.19</b>	(0.02)	<b>-0.06</b>	(0.02)	<b>0.23</b>	(0.02)	<b>0.27</b>	(0.02)	<b>0.08</b>	(0.02)
	Islande	<b>0.05</b>	(0.02)	<b>0.20</b>	(0.02)	<b>-0.13</b>	(0.02)	<b>0.23</b>	(0.02)	<b>0.32</b>	(0.02)	-0.02	(0.02)
	Irlande	<b>0.23</b>	(0.02)	<b>0.35</b>	(0.02)	<b>-0.04</b>	(0.02)	<b>0.31</b>	(0.02)	<b>0.32</b>	(0.01)	<b>0.11</b>	(0.02)
	Japon	<b>0.13</b>	(0.01)	<b>0.20</b>	(0.01)	<b>-0.08</b>	(0.02)	<b>0.25</b>	(0.02)	<b>0.27</b>	(0.01)	<b>0.05</b>	(0.02)
	Corée	<b>0.17</b>	(0.02)	<b>0.29</b>	(0.02)	<b>-0.11</b>	(0.02)	<b>0.29</b>	(0.02)	<b>0.31</b>	(0.02)	<b>0.04</b>	(0.02)
	Nouvelle-Zélande	<b>0.21</b>	(0.01)	<b>0.33</b>	(0.01)	<b>-0.04</b>	(0.01)	<b>0.32</b>	(0.02)	<b>0.38</b>	(0.01)	<b>0.07</b>	(0.02)
	Norvège	<b>0.10</b>	(0.02)	<b>0.21</b>	(0.02)	<b>-0.11</b>	(0.02)	<b>0.29</b>	(0.02)	<b>0.34</b>	(0.02)	<b>0.06</b>	(0.02)
	Pologne	<b>0.08</b>	(0.01)	<b>0.13</b>	(0.01)	-0.01	(0.02)	<b>0.25</b>	(0.02)	<b>0.28</b>	(0.02)	<b>0.11</b>	(0.01)
	Espagne	<b>0.11</b>	(0.02)	<b>0.23</b>	(0.02)	<b>-0.12</b>	(0.02)	<b>0.25</b>	(0.02)	<b>0.27</b>	(0.02)	<b>0.06</b>	(0.02)
Suède	<b>0.08</b>	(0.02)	<b>0.22</b>	(0.01)	<b>-0.14</b>	(0.01)	<b>0.28</b>	(0.02)	<b>0.34</b>	(0.02)	<b>0.04</b>	(0.02)	
Moyenne de l'OCDE-16	<b>0.12</b>	(0.00)	<b>0.24</b>	(0.00)	<b>-0.09</b>	(0.00)	<b>0.28</b>	(0.00)	<b>0.33</b>	(0.00)	<b>0.05</b>	(0.00)	
Partenaires	Colombie	<b>0.05</b>	(0.02)	<b>0.16</b>	(0.02)	<b>-0.07</b>	(0.02)	<b>0.20</b>	(0.02)	<b>0.27</b>	(0.02)	<b>0.05</b>	(0.02)
	Hong-Kong (Chine)	<b>0.09</b>	(0.01)	<b>0.20</b>	(0.01)	<b>-0.05</b>	(0.02)	<b>0.27</b>	(0.02)	<b>0.24</b>	(0.02)	<b>0.13</b>	(0.01)
	Macao (Chine)	<b>0.18</b>	(0.01)	<b>0.27</b>	(0.01)	<b>-0.04</b>	(0.01)	<b>0.30</b>	(0.02)	<b>0.29</b>	(0.01)	<b>0.11</b>	(0.02)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521980>



## [Partie 1/1]


## Pourcentage d'élèves ayant déclaré n'avoir jamais utilisé d'ordinateur, selon le sexe et le milieu socio-économique

Tableau VI.5.1

		Pourcentage d'élèves ayant déclaré n'avoir jamais utilisé d'ordinateur													
		Tous les élèves		Garçons		Filles		Différence (G – F)		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Différence (Quartile supérieur – Quartile inférieur)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
OCDE	Australie	0.3	(0.0)	0.5	(0.1)	0.1	(0.0)	<b>0.4</b>	(0.1)	0.7	(0.1)	0.1	(0.1)	<b>-0.6</b>	(0.1)
	Autriche	0.6	(0.1)	0.9	(0.2)	0.2	(0.1)	<b>0.7</b>	(0.2)	0.4	(0.2)	0.9	(0.3)	0.5	(0.3)
	Belgique	0.6	(0.1)	0.9	(0.2)	0.3	(0.1)	<b>0.6</b>	(0.2)	1.0	(0.2)	0.3	(0.2)	<b>-0.7</b>	(0.3)
	Canada	0.7	(0.1)	1.1	(0.1)	0.3	(0.1)	<b>0.8</b>	(0.1)	0.8	(0.2)	0.4	(0.1)	<b>-0.4</b>	(0.2)
	Chili	1.1	(0.2)	1.2	(0.2)	1.0	(0.2)	0.2	(0.3)	2.9	(0.5)	0.2	(0.1)	<b>-2.7</b>	(0.5)
	Rép. tchèque	0.3	(0.1)	0.6	(0.2)	0.1	(0.0)	<b>0.5</b>	(0.2)	0.7	(0.3)	0.3	(0.2)	-0.4	(0.4)
	Danemark	0.2	(0.1)	0.3	(0.1)	0.1	(0.0)	<b>0.3</b>	(0.1)	0.3	(0.1)	c	c	<b>-0.3</b>	(0.1)
	Estonie	0.3	(0.1)	0.5	(0.1)	0.1	(0.1)	<b>0.4</b>	(0.2)	0.3	(0.1)	0.2	(0.1)	-0.1	(0.2)
	Finlande	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c
	Allemagne	0.6	(0.1)	0.9	(0.2)	0.2	(0.1)	<b>0.7</b>	(0.2)	0.7	(0.3)	0.2	(0.1)	-0.4	(0.3)
	Grèce	2.4	(0.3)	2.5	(0.3)	2.3	(0.4)	0.2	(0.4)	4.3	(0.9)	1.4	(0.4)	<b>-2.8</b>	(0.9)
	Hongrie	0.6	(0.1)	0.5	(0.2)	0.6	(0.2)	-0.1	(0.3)	1.2	(0.4)	0.2	(0.1)	<b>-1.0</b>	(0.4)
	Islande	0.8	(0.2)	1.4	(0.3)	0.2	(0.1)	<b>1.3</b>	(0.3)	1.3	(0.4)	0.3	(0.2)	<b>-0.9</b>	(0.5)
	Irlande	0.6	(0.1)	1.2	(0.2)	0.1	(0.1)	<b>1.1</b>	(0.2)	0.7	(0.3)	0.8	(0.3)	0.1	(0.5)
	Israël	3.0	(0.3)	3.3	(0.4)	2.6	(0.3)	0.6	(0.5)	5.7	(0.7)	0.9	(0.3)	<b>-4.7</b>	(0.7)
	Italie	1.5	(0.1)	2.0	(0.2)	0.9	(0.1)	<b>1.1</b>	(0.2)	2.8	(0.3)	0.9	(0.1)	<b>-2.0</b>	(0.3)
	Japon	2.9	(0.3)	3.7	(0.4)	2.0	(0.3)	<b>1.7</b>	(0.5)	5.7	(0.6)	1.0	(0.3)	<b>-4.7</b>	(0.7)
	Corée	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c
	Pays-Bas	0.2	(0.1)	0.4	(0.2)	0.1	(0.0)	<b>0.3</b>	(0.2)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	(0.1)
	Nouvelle-Zélande	0.4	(0.1)	0.6	(0.2)	0.2	(0.1)	<b>0.3</b>	(0.2)	0.8	(0.3)	0.1	(0.1)	<b>-0.8</b>	(0.3)
Norvège	0.5	(0.1)	0.9	(0.2)	0.2	(0.1)	<b>0.7</b>	(0.2)	0.7	(0.2)	0.4	(0.2)	-0.2	(0.3)	
Pologne	0.5	(0.1)	0.4	(0.1)	0.6	(0.2)	-0.2	(0.2)	1.4	(0.4)	0.3	(0.1)	<b>-1.2</b>	(0.4)	
Portugal	0.4	(0.1)	0.4	(0.1)	0.4	(0.1)	-0.1	(0.2)	0.1	(0.1)	0.3	(0.1)	0.1	(0.2)	
Rép. slovaque	0.6	(0.1)	0.8	(0.2)	0.3	(0.1)	<b>0.6</b>	(0.2)	0.5	(0.2)	0.7	(0.3)	0.1	(0.4)	
Slovénie	0.4	(0.1)	0.4	(0.1)	0.3	(0.1)	0.1	(0.2)	0.4	(0.1)	0.2	(0.1)	-0.2	(0.2)	
Espagne	0.8	(0.1)	1.2	(0.1)	0.4	(0.1)	<b>0.8</b>	(0.2)	1.2	(0.3)	0.4	(0.1)	<b>-0.8</b>	(0.3)	
Suède	0.7	(0.2)	1.1	(0.3)	0.4	(0.1)	<b>0.7</b>	(0.2)	0.6	(0.2)	1.0	(0.3)	0.4	(0.3)	
Suisse	0.6	(0.1)	1.2	(0.2)	0.1	(0.0)	<b>1.0</b>	(0.2)	0.7	(0.2)	0.5	(0.2)	-0.2	(0.3)	
Turquie	2.4	(0.3)	1.9	(0.3)	3.0	(0.5)	<b>-1.1</b>	(0.5)	5.5	(0.8)	0.2	(0.1)	<b>-5.3</b>	(0.8)	
Moyenne de l'OCDE-29	0.8	(0.0)	1.1	(0.0)	0.6	(0.0)	<b>0.5</b>	(0.0)	1.4	(0.1)	0.4	(0.0)	<b>-1.0</b>	(0.1)	
Partenaires	Bulgarie	2.6	(0.4)	3.2	(0.5)	1.9	(0.5)	1.3	(0.7)	4.1	(0.8)	2.3	(0.6)	-1.7	(0.9)
	Croatie	1.1	(0.1)	1.2	(0.2)	1.1	(0.3)	0.1	(0.3)	2.2	(0.4)	0.5	(0.2)	<b>-1.7</b>	(0.5)
	Hong-Kong (Chine)	0.5	(0.1)	0.9	(0.2)	0.2	(0.1)	<b>0.7</b>	(0.2)	1.0	(0.3)	0.4	(0.2)	-0.6	(0.4)
	Jordanie	7.0	(0.5)	8.9	(0.8)	5.2	(0.5)	<b>3.7</b>	(1.0)	11.9	(1.2)	3.5	(0.5)	<b>-8.4</b>	(1.3)
	Lettonie	0.9	(0.2)	1.6	(0.3)	0.3	(0.1)	<b>1.3</b>	(0.3)	1.2	(0.4)	0.7	(0.2)	-0.5	(0.5)
	Liechtenstein	0.9	(0.5)	0.5	(0.5)	1.3	(0.9)	-0.7	(1.0)	2.3	(1.6)	1.3	(1.3)	-1.0	(2.1)
	Lituanie	0.5	(0.1)	0.8	(0.2)	0.1	(0.1)	<b>0.7</b>	(0.2)	0.8	(0.4)	0.1	(0.1)	<b>-0.8</b>	(0.3)
	Macao (Chine)	1.0	(0.1)	1.5	(0.2)	0.4	(0.1)	<b>1.1</b>	(0.2)	1.0	(0.3)	1.3	(0.3)	0.3	(0.4)
	Panama	10.1	(1.6)	10.4	(1.9)	9.8	(1.9)	0.6	(2.0)	22.5	(3.4)	0.1	(0.1)	<b>-22.4</b>	(3.4)
	Qatar	2.4	(0.2)	3.7	(0.3)	1.1	(0.2)	<b>2.6</b>	(0.3)	3.7	(0.4)	1.3	(0.3)	<b>-2.4</b>	(0.5)
	Fédération de Russie	1.9	(0.4)	2.0	(0.4)	1.7	(0.5)	0.3	(0.5)	3.6	(0.8)	1.0	(0.3)	<b>-2.7</b>	(0.8)
	Serbie	2.7	(0.3)	2.6	(0.4)	2.9	(0.4)	-0.3	(0.5)	7.7	(0.8)	0.5	(0.2)	<b>-7.2</b>	(0.8)
	Singapour	0.5	(0.1)	0.5	(0.2)	0.4	(0.1)	0.1	(0.2)	0.9	(0.3)	0.3	(0.1)	<b>-0.6</b>	(0.3)
	Thaïlande	0.6	(0.1)	0.4	(0.1)	0.8	(0.2)	-0.4	(0.2)	1.3	(0.3)	0.0	(0.0)	<b>-1.3</b>	(0.3)
	Trinité-et-Tobago	2.7	(0.3)	3.3	(0.4)	2.1	(0.3)	<b>1.2</b>	(0.5)	4.9	(0.7)	1.0	(0.3)	<b>-3.9</b>	(0.8)
Uruguay	1.1	(0.2)	1.3	(0.2)	0.8	(0.2)	<b>0.5</b>	(0.2)	2.1	(0.5)	0.2	(0.1)	<b>-1.9</b>	(0.5)	

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

1. Indice SESC : Indice PISA de statut économique, social et culturel.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>



[Partie 1/1]

Tableau VI.5.2 Pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'un ordinateur à domicile en 2000 et 2009, selon le sexe

	Pourcentage d'élèves disposant d'un ordinateur à domicile															
	PISA 2000						PISA 2009						Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 - PISA 2000)			
	Tous les élèves		Garçons		Filles		Tous les élèves		Garçons		Filles		Tous les élèves		Garçons	Filles
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
<b>OCDE</b>	Australie	91.4 (0.6)	91.7 (0.7)	91.1 (0.9)	98.8 (0.1)	98.7 (0.1)	98.9 (0.1)	7.4 (0.6)	6.9 (0.7)	7.8 (0.9)						
	Autriche	85.8 (0.6)	86.9 (0.8)	84.6 (0.9)	98.8 (0.2)	98.7 (0.3)	98.9 (0.3)	13.0 (0.7)	11.7 (0.9)	14.3 (1.0)						
	Belgique	82.9 (0.8)	83.8 (0.9)	82.0 (1.2)	98.4 (0.2)	98.4 (0.3)	98.4 (0.2)	15.5 (0.6)	14.6 (0.9)	16.4 (1.2)						
	Canada	87.9 (0.3)	89.1 (0.4)	86.7 (0.4)	98.6 (0.1)	98.6 (0.2)	98.7 (0.2)	10.7 (0.3)	9.4 (0.4)	11.9 (0.4)						
	Chili	31.3 (1.4)	30.9 (2.0)	31.7 (2.0)	76.0 (1.2)	77.0 (1.6)	75.0 (1.2)	44.7 (1.8)	46.1 (2.6)	43.3 (2.3)						
	Rép. tchèque	55.2 (1.1)	61.6 (1.6)	49.4 (1.1)	97.1 (0.3)	97.5 (0.4)	96.7 (0.4)	41.9 (1.2)	35.9 (1.7)	47.3 (1.2)						
	Danemark	91.2 (0.5)	93.3 (0.6)	89.1 (0.8)	99.7 (0.1)	99.7 (0.1)	99.6 (0.2)	8.5 (0.5)	6.5 (0.6)	10.5 (0.8)						
	Finlande	81.7 (0.6)	84.0 (0.7)	79.5 (0.9)	99.5 (0.1)	99.4 (0.1)	99.6 (0.1)	17.8 (0.6)	15.4 (0.7)	20.1 (0.9)						
	France	65.8 (0.8)	67.1 (1.3)	64.6 (1.1)	96.7 (0.4)	96.9 (0.5)	96.6 (0.5)	30.9 (0.9)	29.8 (1.4)	32.0 (1.2)						
	Allemagne	87.0 (0.6)	90.1 (0.9)	83.9 (0.9)	98.8 (0.2)	98.9 (0.2)	98.7 (0.3)	11.8 (0.6)	8.9 (0.9)	14.9 (0.9)						
	Grèce	44.7 (1.1)	51.1 (1.5)	38.3 (1.4)	89.9 (0.6)	91.0 (0.9)	88.8 (0.8)	45.2 (1.3)	39.9 (1.7)	50.5 (1.7)						
	Hongrie	51.1 (1.4)	56.5 (1.7)	45.9 (1.7)	93.9 (0.6)	95.0 (0.6)	92.8 (0.9)	42.8 (1.5)	38.5 (1.8)	46.9 (1.9)						
	Islande	95.5 (0.3)	97.4 (0.4)	93.7 (0.5)	99.5 (0.1)	99.5 (0.2)	99.5 (0.2)	4.0 (0.4)	2.1 (0.4)	5.8 (0.6)						
	Irlande	67.4 (1.1)	69.1 (1.3)	65.7 (1.3)	97.0 (0.3)	96.1 (0.4)	98.0 (0.3)	29.6 (1.1)	27.0 (1.4)	32.2 (1.4)						
	Israël	81.0 (1.9)	83.7 (1.7)	79.4 (2.3)	94.8 (0.6)	95.7 (0.6)	93.9 (0.9)	13.7 (1.9)	12.0 (1.8)	14.5 (2.5)						
	Italie	69.7 (0.9)	74.9 (1.3)	64.3 (1.2)	96.7 (0.2)	96.8 (0.2)	96.6 (0.2)	27.0 (1.0)	21.9 (1.4)	32.3 (1.2)						
	Japon	67.4 (1.2)	70.1 (1.5)	64.8 (1.5)	88.7 (0.6)	89.1 (0.7)	88.3 (0.8)	21.3 (1.3)	19.0 (1.6)	23.5 (1.7)						
	Corée	85.7 (0.8)	86.1 (1.1)	85.2 (1.1)	98.9 (0.2)	98.9 (0.3)	99.0 (0.2)	13.2 (0.8)	12.7 (1.2)	13.8 (1.1)						
	Mexique	23.2 (2.0)	24.8 (2.4)	21.6 (1.9)	49.5 (0.8)	51.3 (1.0)	47.9 (0.8)	26.3 (2.1)	26.4 (2.6)	26.3 (2.1)						
	Nouvelle-Zélande	79.3 (0.8)	79.7 (1.0)	78.9 (1.1)	96.3 (0.3)	96.5 (0.4)	96.1 (0.5)	17.0 (0.9)	16.8 (1.1)	17.1 (1.2)						
Norvège	93.0 (0.5)	94.6 (0.5)	91.4 (0.8)	99.4 (0.1)	99.2 (0.2)	99.6 (0.1)	6.4 (0.5)	4.6 (0.6)	8.2 (0.8)							
Pologne	45.1 (1.6)	53.3 (1.6)	36.8 (2.0)	94.6 (0.3)	95.5 (0.4)	93.7 (0.6)	49.5 (1.6)	42.3 (1.7)	56.9 (2.1)							
Portugal	56.9 (1.6)	60.5 (1.8)	53.6 (1.8)	98.0 (0.3)	98.1 (0.3)	98.0 (0.3)	41.1 (1.6)	37.7 (1.9)	44.3 (1.8)							
Espagne	67.3 (1.4)	71.0 (1.3)	63.6 (1.8)	91.3 (0.6)	91.2 (0.7)	91.3 (0.8)	23.9 (1.5)	20.3 (1.5)	27.7 (1.9)							
Suède	94.6 (0.4)	94.8 (0.5)	94.3 (0.5)	99.2 (0.1)	99.3 (0.1)	99.0 (0.2)	4.6 (0.4)	4.5 (0.5)	4.8 (0.5)							
Suisse	88.1 (0.7)	89.0 (0.8)	87.2 (0.9)	99.1 (0.2)	98.9 (0.2)	99.2 (0.2)	10.9 (0.7)	9.9 (0.8)	12.0 (0.9)							
États-Unis	82.8 (2.2)	83.0 (2.9)	82.6 (1.7)	93.5 (0.5)	93.5 (0.6)	93.4 (0.7)	10.7 (2.2)	10.5 (2.9)	10.8 (1.9)							
Moyenne de l'OCDE-27	72.3 (0.2)	74.7 (0.3)	70.0 (0.3)	94.3 (0.1)	94.6 (0.1)	94.1 (0.1)	21.8 (0.2)	19.7 (0.3)	23.9 (0.3)							
<b>Partenaires</b>	Albanie	17.1 (0.8)	22.0 (1.3)	12.5 (0.8)	49.3 (1.5)	54.3 (1.4)	44.0 (2.1)	32.2 (1.7)	32.3 (2.0)	31.6 (2.2)						
	Argentine	46.9 (3.7)	47.4 (2.7)	46.5 (5.2)	66.9 (1.6)	68.2 (1.9)	65.8 (1.8)	20.0 (4.1)	20.8 (3.3)	19.3 (5.5)						
	Brésil	23.2 (1.4)	27.3 (1.7)	19.7 (1.6)	53.3 (1.1)	55.7 (1.3)	51.2 (1.2)	30.1 (1.8)	28.4 (2.1)	31.5 (2.0)						
	Bulgarie	31.5 (1.8)	34.9 (1.7)	28.0 (2.4)	87.1 (1.2)	87.8 (1.2)	86.5 (1.5)	55.6 (2.2)	52.9 (2.0)	58.5 (2.8)						
	Hong-Kong (Chine)	94.5 (0.5)	94.9 (0.5)	94.0 (0.7)	99.0 (0.2)	99.0 (0.2)	99.0 (0.2)	4.5 (0.5)	4.1 (0.5)	5.0 (0.7)						
	Indonésie	6.8 (0.8)	7.3 (0.8)	6.3 (1.0)	21.1 (1.9)	22.4 (2.0)	19.7 (2.2)	14.3 (2.1)	15.1 (2.2)	13.5 (2.4)						
	Lettonie	25.9 (1.0)	32.2 (1.3)	19.9 (1.1)	91.0 (0.8)	91.4 (1.1)	90.7 (1.0)	65.1 (1.3)	59.2 (1.7)	70.8 (1.5)						
	Liechtenstein	88.3 (1.8)	90.2 (2.3)	86.1 (3.0)	99.7 (0.3)	99.5 (0.5)	100.0 (0.0)	11.4 (1.8)	9.3 (2.3)	13.9 (3.0)						
	Pérou	13.7 (1.0)	13.7 (1.5)	13.7 (1.2)	38.2 (1.8)	37.8 (1.9)	38.6 (2.3)	24.5 (2.0)	24.0 (2.4)	24.9 (2.6)						
	Roumanie	28.7 (1.3)	31.0 (1.6)	26.8 (1.6)	84.4 (1.1)	85.8 (1.2)	83.0 (1.2)	55.6 (1.7)	54.8 (2.0)	56.2 (2.0)						
	Fédération de Russie	17.6 (1.1)	21.4 (1.3)	13.9 (1.1)	79.8 (1.3)	82.2 (1.3)	77.4 (1.7)	62.2 (1.7)	60.8 (1.8)	63.5 (2.0)						
	Thaïlande	16.4 (1.6)	15.6 (1.7)	16.9 (1.9)	55.6 (1.3)	57.6 (1.9)	54.0 (1.6)	39.2 (2.0)	42.0 (2.5)	37.1 (2.5)						

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>

[Partie 1/1]  
Pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'un ordinateur à domicile, selon le sexe et le milieu socio-économique

Tableau VI.5.3

		Pourcentage d'élèves disposant d'un ordinateur à domicile													
		Tous les élèves		Garçons		Filles		Différence (G – F)		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Différence (Quartile supérieur – Quartile inférieur)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
OCDE	Australie	98.8	(0.1)	98.7	(0.1)	98.9	(0.1)	-0.2	(0.2)	96.5	(0.3)	100.0	(0.0)	3.5	(0.3)
	Autriche	98.8	(0.2)	98.7	(0.3)	98.9	(0.3)	-0.2	(0.4)	96.4	(0.7)	99.7	(0.2)	3.4	(0.7)
	Belgique	98.4	(0.2)	98.4	(0.3)	98.4	(0.2)	0.0	(0.4)	94.9	(0.6)	100.0	(0.0)	5.1	(0.6)
	Canada	98.6	(0.1)	98.6	(0.2)	98.7	(0.2)	-0.1	(0.2)	95.9	(0.4)	99.9	(0.0)	4.0	(0.4)
	Chili	76.0	(1.2)	77.0	(1.6)	75.0	(1.2)	2.0	(1.6)	40.3	(1.6)	98.7	(0.3)	58.4	(1.6)
	Rép. tchèque	97.1	(0.3)	97.5	(0.4)	96.7	(0.4)	0.8	(0.6)	90.5	(1.0)	99.8	(0.2)	9.2	(1.0)
	Danemark	99.7	(0.1)	99.7	(0.1)	99.6	(0.2)	0.1	(0.2)	98.8	(0.4)	100.0	(0.0)	1.2	(0.4)
	Estonie	97.6	(0.2)	97.9	(0.3)	97.2	(0.4)	0.7	(0.5)	93.5	(0.8)	99.3	(0.3)	5.8	(0.9)
	Finlande	99.5	(0.1)	99.4	(0.1)	99.6	(0.1)	-0.2	(0.2)	98.2	(0.4)	100.0	(0.0)	1.8	(0.4)
	France	96.7	(0.4)	96.9	(0.5)	96.6	(0.5)	0.3	(0.6)	90.1	(1.4)	99.7	(0.1)	9.6	(1.4)
	Allemagne	98.8	(0.2)	98.9	(0.2)	98.7	(0.3)	0.2	(0.3)	96.3	(0.7)	99.9	(0.1)	3.6	(0.7)
	Grèce	89.9	(0.6)	91.0	(0.9)	88.8	(0.8)	2.2	(1.2)	73.7	(1.5)	98.5	(0.4)	24.9	(1.5)
	Hongrie	93.9	(0.6)	95.0	(0.6)	92.8	(0.9)	2.2	(1.0)	78.6	(1.9)	99.6	(0.2)	21.0	(1.9)
	Islande	99.5	(0.1)	99.5	(0.2)	99.5	(0.2)	-0.1	(0.2)	98.6	(0.4)	100.0	(0.0)	1.4	(0.4)
	Irlande	97.0	(0.3)	96.1	(0.4)	98.0	(0.3)	-1.9	(0.6)	92.8	(0.8)	99.7	(0.2)	6.9	(0.8)
	Israël	94.8	(0.6)	95.7	(0.6)	93.9	(0.9)	1.9	(1.0)	86.3	(1.3)	99.9	(0.1)	13.6	(1.2)
	Italie	96.7	(0.2)	96.8	(0.2)	96.6	(0.2)	0.2	(0.3)	91.1	(0.5)	99.4	(0.1)	8.3	(0.5)
	Japon	88.7	(0.6)	89.1	(0.7)	88.3	(0.8)	0.8	(1.1)	68.3	(1.4)	99.0	(0.3)	30.7	(1.4)
	Corée	98.9	(0.2)	98.9	(0.3)	99.0	(0.2)	-0.2	(0.3)	96.6	(0.7)	99.8	(0.1)	3.3	(0.7)
	Luxembourg	98.8	(0.2)	98.7	(0.3)	99.0	(0.2)	-0.3	(0.3)	97.4	(0.5)	99.8	(0.1)	2.4	(0.5)
Mexique	49.5	(0.8)	51.3	(1.0)	47.9	(0.8)	3.4	(0.8)	10.4	(0.4)	90.5	(0.6)	80.1	(0.7)	
Pays-Bas	99.9	(0.1)	99.9	(0.1)	99.9	(0.1)	0.0	(0.1)	99.7	(0.2)	100.0	(0.0)	0.3	(0.2)	
Nouvelle-Zélande	96.3	(0.3)	96.5	(0.4)	96.1	(0.5)	0.5	(0.6)	87.8	(1.1)	100.0	(0.0)	12.2	(1.1)	
Norvège	99.4	(0.1)	99.2	(0.2)	99.6	(0.1)	-0.4	(0.2)	98.0	(0.4)	100.0	(0.0)	2.0	(0.4)	
Pologne	94.6	(0.3)	95.5	(0.4)	93.7	(0.6)	1.9	(0.8)	82.3	(1.0)	99.5	(0.2)	17.2	(1.0)	
Portugal	98.0	(0.3)	98.1	(0.3)	98.0	(0.3)	0.2	(0.4)	94.2	(0.8)	99.9	(0.1)	5.7	(0.8)	
Rép. slovaque	90.3	(0.6)	90.0	(0.8)	90.6	(0.7)	-0.6	(1.0)	74.8	(1.6)	98.1	(0.5)	23.3	(1.7)	
Slovénie	99.2	(0.1)	99.3	(0.2)	99.2	(0.2)	0.1	(0.3)	97.9	(0.4)	100.0	(0.0)	2.1	(0.4)	
Espagne	91.3	(0.6)	91.2	(0.7)	91.3	(0.8)	0.0	(0.8)	81.6	(1.3)	97.8	(0.4)	16.2	(1.4)	
Suède	99.2	(0.1)	99.3	(0.1)	99.0	(0.2)	0.2	(0.3)	97.7	(0.5)	100.0	(0.0)	2.3	(0.5)	
Suisse	99.1	(0.2)	98.9	(0.2)	99.2	(0.2)	-0.3	(0.3)	97.6	(0.5)	99.9	(0.1)	2.3	(0.5)	
Turquie	61.3	(1.3)	59.4	(1.4)	63.3	(1.6)	-3.9	(1.7)	19.2	(1.2)	93.6	(0.8)	74.4	(1.4)	
Royaume-Uni	99.0	(0.1)	99.0	(0.2)	98.9	(0.2)	0.1	(0.2)	97.0	(0.4)	99.9	(0.1)	2.9	(0.5)	
États-Unis	93.5	(0.5)	93.5	(0.6)	93.4	(0.7)	0.1	(0.8)	79.4	(1.2)	99.9	(0.1)	20.5	(1.2)	
Moyenne de l'OCDE-34	93.8	(0.1)	93.9	(0.1)	93.7	(0.1)	0.3	(0.1)	85.1	(0.2)	99.2	(0.0)	14.1	(0.2)	
Partenaires	Albanie	49.3	(1.5)	54.3	(1.4)	44.0	(2.1)	10.3	(1.9)	11.6	(1.3)	86.1	(1.3)	74.5	(1.9)
	Argentine	66.9	(1.6)	68.2	(1.9)	65.8	(1.8)	2.4	(1.7)	31.8	(2.3)	96.8	(0.6)	65.0	(2.3)
	Azerbaïdjan	31.6	(1.3)	35.3	(1.6)	27.9	(1.5)	7.4	(1.6)	4.3	(0.8)	69.0	(1.8)	64.7	(2.0)
	Brésil	53.3	(1.1)	55.7	(1.3)	51.2	(1.2)	4.5	(1.0)	15.5	(1.0)	86.9	(0.8)	71.4	(1.3)
	Bulgarie	87.1	(1.2)	87.8	(1.2)	86.5	(1.5)	1.3	(1.3)	62.4	(2.6)	99.1	(0.4)	36.7	(2.6)
	Colombie	47.8	(1.7)	48.7	(2.1)	46.9	(2.0)	1.8	(2.2)	12.1	(1.3)	86.4	(1.3)	74.3	(1.7)
	Croatie	95.5	(0.4)	95.8	(0.4)	95.3	(0.6)	0.5	(0.7)	87.7	(1.1)	99.4	(0.2)	11.8	(1.1)
	Dubaï (EAU)	97.6	(0.2)	97.3	(0.3)	97.8	(0.3)	-0.5	(0.5)	93.0	(0.7)	100.0	(0.0)	7.0	(0.7)
	Hong-Kong (Chine)	99.0	(0.2)	99.0	(0.2)	99.0	(0.2)	0.0	(0.3)	97.7	(0.4)	99.9	(0.1)	2.2	(0.4)
	Indonésie	21.1	(1.9)	22.4	(2.0)	19.7	(2.2)	2.7	(1.6)	0.7	(0.3)	63.2	(2.5)	62.5	(2.5)
	Jordanie	74.6	(1.1)	76.4	(1.6)	72.9	(1.7)	3.4	(2.4)	39.3	(1.7)	97.1	(0.5)	57.8	(1.9)
	Kazakhstan	53.3	(1.6)	54.8	(1.9)	51.8	(1.7)	3.0	(1.5)	12.1	(1.2)	89.4	(1.1)	77.4	(1.5)
	Kirghizistan	21.6	(1.1)	23.7	(1.4)	19.7	(1.1)	4.0	(1.1)	1.1	(0.3)	53.0	(2.2)	51.9	(2.3)
	Lettonie	91.0	(0.8)	91.4	(1.1)	90.7	(1.0)	0.7	(1.3)	75.3	(2.3)	99.5	(0.2)	24.2	(2.3)
	Liechtenstein	99.7	(0.3)	99.5	(0.5)	100.0	(0.0)	-0.5	(0.5)	98.9	(1.1)	100.0	(0.0)	1.1	(1.1)
	Lituanie	93.7	(0.5)	94.5	(0.5)	92.8	(0.6)	1.6	(0.6)	80.9	(1.3)	99.5	(0.3)	18.6	(1.3)
	Macao (Chine)	98.9	(0.1)	98.8	(0.2)	99.1	(0.2)	-0.3	(0.2)	97.1	(0.4)	99.9	(0.1)	2.8	(0.4)
	Monténégro	85.3	(0.5)	87.1	(0.7)	83.5	(0.7)	3.6	(0.9)	57.8	(1.5)	98.3	(0.4)	40.5	(1.5)
	Panama	46.8	(2.4)	45.2	(2.4)	48.4	(2.9)	-3.3	(2.7)	9.3	(1.5)	91.3	(1.4)	82.0	(2.3)
	Pérou	38.2	(1.8)	37.8	(1.9)	38.6	(2.3)	-0.8	(2.1)	4.1	(0.6)	80.2	(2.0)	76.1	(2.0)
	Qatar	97.1	(0.2)	96.6	(0.3)	97.7	(0.2)	-1.2	(0.3)	91.9	(0.6)	99.9	(0.1)	8.0	(0.6)
	Roumanie	84.4	(1.1)	85.8	(1.2)	83.0	(1.2)	2.8	(1.1)	57.0	(2.0)	97.7	(0.5)	40.7	(2.0)
	Fédération de Russie	79.8	(1.3)	82.2	(1.3)	77.4	(1.7)	4.8	(1.5)	46.4	(1.9)	98.8	(0.4)	52.4	(1.9)
	Serbie	89.5	(0.7)	89.9	(0.8)	89.2	(0.8)	0.7	(0.8)	70.1	(1.7)	98.9	(0.3)	28.8	(1.7)
	Shanghai (Chine)	81.7	(1.2)	81.4	(1.3)	82.1	(1.4)	-0.7	(1.3)	50.9	(2.2)	98.5	(0.4)	47.6	(2.2)
	Singapour	97.1	(0.2)	96.8	(0.3)	97.4	(0.3)	-0.6	(0.5)	90.8	(0.7)	100.0	(0.0)	9.1	(0.7)
Taipei chinois	96.5	(0.3)	96.5	(0.5)	96.4	(0.5)	0.1	(0.7)	90.8	(1.0)	99.5	(0.2)	8.6	(1.0)	
Thaïlande	55.6	(1.3)	57.6	(1.9)	54.0	(1.6)	3.6	(2.3)	15.6	(1.2)	93.5	(0.9)	78.0	(1.5)	
Trinité-et-Tobago	73.6	(0.7)	73.2	(1.1)	74.0	(1.0)	-0.8	(1.5)	44.2	(1.7)	96.2	(0.6)	51.9	(1.8)	
Tunisie	45.3	(1.6)	47.7	(2.0)	43.1	(1.6)	4.6	(1.5)	7.7	(0.9)	89.1	(1.1)	81.4	(1.4)	
Uruguay	77.3	(0.7)	79.6	(0.8)	75.3	(0.9)	4.3	(1.2)	45.4	(1.4)	98.5	(0.3)	53.0	(1.4)	

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

1. Indice SESC : Indice PISA de statut économique, social et culturel.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>

[Partie 1/1]


**Pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'un ordinateur à domicile en 2000 et en 2009, selon le milieu socio-économique**

Tableau VI.5.4

OCDE	Pourcentage d'élèves disposant d'un ordinateur à domicile																		
	PISA 2000						PISA 2009						Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)						
	Tous les élèves		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Tous les élèves		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Tous les élèves		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	
Australie	91.4	(0.6)	78.2	(1.7)	99.2	(0.3)	98.8	(0.1)	96.4	(0.3)	100.0	(0.0)	7.4	(0.6)	18.2	(1.8)	0.8	(0.3)	
Autriche	85.8	(0.6)	62.2	(1.7)	97.3	(0.4)	98.8	(0.2)	96.3	(0.7)	99.7	(0.2)	13.0	(0.7)	34.1	(1.8)	2.4	(0.5)	
Belgique	82.9	(0.8)	62.3	(1.4)	96.8	(0.5)	98.4	(0.2)	94.9	(0.6)	100.0	(0.0)	15.5	(0.8)	32.6	(1.6)	3.2	(0.5)	
Canada	87.9	(0.3)	67.7	(0.8)	99.2	(0.1)	98.6	(0.1)	95.9	(0.4)	99.9	(0.0)	10.7	(0.3)	28.3	(0.9)	0.7	(0.1)	
Chili	31.3	(1.4)	3.0	(0.4)	77.7	(1.0)	76.0	(1.2)	40.2	(1.6)	98.7	(0.3)	44.7	(1.8)	37.3	(1.6)	21.1	(1.1)	
Rép. tchèque	55.2	(1.1)	22.2	(1.5)	86.9	(1.0)	97.1	(0.3)	90.5	(1.0)	99.8	(0.2)	41.9	(1.2)	68.3	(1.8)	12.9	(1.0)	
Danemark	91.2	(0.5)	79.6	(1.1)	99.4	(0.2)	99.7	(0.1)	98.8	(0.4)	100.0	(0.0)	8.5	(0.5)	19.2	(1.2)	0.6	(0.2)	
Finlande	81.7	(0.6)	58.1	(1.8)	96.6	(0.5)	99.5	(0.1)	98.2	(0.4)	100.0	(0.0)	17.8	(0.6)	40.1	(1.9)	3.4	(0.5)	
France	65.8	(0.8)	35.1	(1.6)	90.7	(0.8)	96.7	(0.4)	90.1	(1.4)	99.7	(0.1)	30.9	(0.9)	55.1	(2.1)	9.1	(0.8)	
Allemagne	87.0	(0.6)	69.0	(1.9)	97.8	(0.5)	98.8	(0.2)	96.3	(0.7)	99.9	(0.1)	11.8	(0.6)	27.3	(2.1)	2.1	(0.5)	
Grèce	44.7	(1.1)	18.6	(1.4)	75.7	(1.8)	89.9	(0.6)	73.6	(1.4)	98.6	(0.4)	45.2	(1.3)	55.0	(2.0)	22.8	(1.8)	
Hongrie	51.1	(1.4)	11.8	(1.2)	85.1	(1.3)	93.9	(0.6)	78.6	(1.9)	99.6	(0.2)	42.8	(1.5)	66.8	(2.3)	14.6	(1.3)	
Islande	95.5	(0.3)	88.9	(1.0)	99.8	(0.2)	99.5	(0.1)	98.6	(0.4)	100.0	(0.0)	4.0	(0.4)	9.6	(1.1)	0.2	(0.2)	
Irlande	67.4	(1.1)	42.1	(1.9)	90.7	(1.0)	97.0	(0.3)	92.7	(0.8)	99.7	(0.2)	29.6	(1.1)	50.6	(2.1)	9.0	(1.0)	
Israël	81.0	(1.9)	58.3	(3.5)	96.9	(0.6)	94.8	(0.6)	86.3	(1.2)	99.9	(0.1)	13.7	(1.9)	27.9	(3.7)	2.9	(0.6)	
Italie	69.7	(0.9)	42.6	(1.6)	91.5	(0.8)	96.7	(0.2)	91.1	(0.5)	99.4	(0.1)	27.0	(1.0)	48.5	(1.7)	7.9	(0.9)	
Japon	67.4	(1.2)	m	m	m	m	88.7	(0.6)	68.3	(1.4)	99.0	(0.3)	21.3	(1.3)	m	(1.4)	m	(0.3)	
Corée	85.7	(0.8)	67.5	(1.8)	96.8	(0.4)	98.9	(0.2)	96.5	(0.7)	99.8	(0.1)	13.2	(0.8)	29.1	(1.9)	3.0	(0.5)	
Mexique	23.2	(2.0)	1.4	(0.4)	65.7	(3.0)	49.5	(0.8)	10.3	(0.4)	90.3	(0.6)	26.3	(2.1)	8.9	(0.6)	24.6	(3.0)	
Nouvelle-Zélande	79.3	(0.8)	53.5	(1.7)	97.1	(0.7)	96.3	(0.3)	87.7	(1.1)	100.0	(0.0)	17.0	(0.9)	34.3	(2.1)	2.9	(0.7)	
Norvège	93.0	(0.5)	82.3	(1.5)	99.7	(0.2)	99.4	(0.1)	98.0	(0.4)	100.0	(0.0)	6.4	(0.5)	15.6	(1.5)	0.3	(0.2)	
Pologne	45.1	(1.6)	13.9	(1.5)	80.6	(1.7)	94.6	(0.3)	82.2	(1.0)	99.5	(0.2)	49.5	(1.6)	68.3	(1.8)	18.8	(1.7)	
Portugal	56.9	(1.6)	20.6	(1.4)	93.4	(0.8)	98.0	(0.3)	94.2	(0.8)	99.9	(0.1)	41.1	(1.6)	73.7	(1.6)	6.5	(0.8)	
Espagne	67.3	(1.4)	34.1	(1.6)	93.6	(0.8)	91.3	(0.6)	81.5	(1.3)	97.7	(0.4)	23.9	(1.5)	47.5	(2.1)	4.1	(0.9)	
Suède	94.6	(0.4)	84.4	(0.9)	99.8	(0.1)	99.2	(0.1)	97.7	(0.5)	100.0	(0.0)	4.6	(0.4)	13.3	(1.0)	0.2	(0.1)	
Suisse	88.1	(0.7)	71.1	(1.4)	97.6	(0.3)	99.1	(0.2)	97.6	(0.5)	99.9	(0.1)	10.9	(0.7)	26.5	(1.5)	2.2	(0.3)	
États-Unis	82.8	(2.2)	53.7	(3.4)	99.5	(0.3)	93.5	(0.5)	79.4	(1.2)	99.9	(0.1)	10.7	(2.2)	25.7	(3.6)	0.4	(0.3)	
Moyenne de l'OCDE-27	72.3	(0.2)	49.3	(0.3)	92.5	(0.2)	94.3	(0.1)	85.9	(0.2)	99.3	(0.0)	21.8	(0.2)	37.0	(0.4)	6.8	(0.2)	
Partenaires	Albanie	17.1	(0.8)	5.2	(0.8)	35.0	(1.6)	49.3	(1.5)	11.6	(1.3)	86.0	(1.3)	32.2	(1.7)	6.4	(1.6)	51.1	(2.1)
Argentine	46.9	(3.7)	9.1	(2.2)	89.2	(1.9)	66.9	(1.6)	31.2	(2.2)	96.8	(0.6)	20.0	(4.1)	22.2	(3.1)	7.6	(2.0)	
Brésil	23.2	(1.4)	1.2	(0.4)	60.3	(2.4)	53.3	(1.1)	15.5	(1.0)	86.7	(0.8)	30.1	(1.8)	14.3	(1.1)	26.4	(2.5)	
Bulgarie	31.5	(1.8)	5.5	(0.9)	69.4	(2.3)	87.1	(1.2)	62.2	(2.6)	99.1	(0.4)	55.6	(2.2)	56.7	(2.7)	29.6	(2.3)	
Hong-Kong (Chine)	94.5	(0.5)	84.1	(1.5)	99.4	(0.2)	99.0	(0.2)	97.7	(0.4)	99.9	(0.1)	4.5	(0.5)	13.5	(1.6)	0.5	(0.3)	
Indonésie	6.8	(0.8)	0.6	(0.4)	21.6	(1.9)	21.1	(1.9)	0.6	(0.2)	62.5	(2.5)	14.3	(2.1)	0.0	(0.4)	40.9	(3.1)	
Lettonie	25.9	(1.0)	9.1	(1.5)	48.1	(2.0)	91.0	(0.8)	75.1	(2.3)	99.5	(0.2)	65.1	(1.3)	66.0	(2.8)	51.4	(2.0)	
Liechtenstein	88.3	(1.8)	80.0	(4.3)	96.1	(2.3)	99.7	(0.3)	98.9	(1.1)	100.0	(0.0)	11.4	(1.8)	18.9	(4.4)	3.9	(2.3)	
Pérou	13.7	(1.0)	1.2	(0.4)	40.4	(2.3)	38.2	(1.8)	4.1	(0.6)	79.9	(2.0)	24.5	(2.0)	2.9	(0.7)	39.5	(3.0)	
Roumanie	28.7	(1.3)	2.5	(0.5)	75.0	(1.7)	84.4	(1.1)	56.4	(2.1)	97.7	(0.5)	55.6	(1.7)	53.9	(2.1)	22.7	(1.8)	
Fédération de Russie	17.6	(1.1)	3.4	(0.6)	41.7	(1.9)	79.8	(1.3)	46.1	(2.0)	98.8	(0.3)	62.2	(1.7)	42.7	(2.0)	57.1	(2.0)	
Thaïlande	16.4	(1.6)	0.7	(0.4)	51.6	(2.4)	55.6	(1.3)	15.6	(1.3)	93.5	(0.9)	39.2	(2.0)	14.9	(1.3)	41.9	(2.6)	

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

1. Indice SESC : Indice PISA de statut économique, social et culturel.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>




[Partie 1/1]

**Pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'une connexion à Internet à domicile en 2000 et en 2009, selon le sexe**

Tableau VI.5.5

	Pourcentage d'élèves disposant d'une connexion à Internet à domicile																		
	PISA 2000						PISA 2009						Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)						
	Tous les élèves		Garçons		Filles		Tous les élèves		Garçons		Filles		Tous les élèves		Garçons		Filles		
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	
<b>OCDE</b>	Australie	67.4	(1.1)	69.1	(1.5)	65.7	(1.7)	96.0	(0.2)	95.9	(0.3)	96.1	(0.3)	<b>28.6</b>	(1.1)	<b>26.8</b>	(1.5)	<b>30.5</b>	(1.7)
	Autriche	37.2	(0.8)	40.0	(1.5)	34.3	(1.3)	95.4	(0.4)	95.0	(0.6)	95.8	(0.6)	<b>58.2</b>	(0.9)	<b>55.0</b>	(1.6)	<b>61.5</b>	(1.4)
	Belgique	42.6	(0.9)	44.9	(1.1)	40.3	(1.3)	96.4	(0.3)	96.3	(0.4)	96.4	(0.4)	<b>53.7</b>	(0.9)	<b>51.4</b>	(1.1)	<b>56.2</b>	(1.4)
	Canada	70.2	(0.5)	72.1	(0.6)	68.3	(0.6)	96.8	(0.2)	96.9	(0.3)	96.8	(0.3)	<b>26.7</b>	(0.5)	<b>24.8</b>	(0.6)	<b>28.5</b>	(0.6)
	Chili	19.1	(1.0)	19.4	(1.7)	18.9	(1.6)	55.5	(1.5)	55.4	(1.8)	55.6	(1.6)	<b>36.3</b>	(1.8)	<b>36.0</b>	(2.5)	<b>36.6</b>	(2.3)
	Rép. tchèque	14.7	(0.7)	18.1	(1.0)	11.5	(0.6)	92.3	(0.5)	92.5	(0.6)	92.1	(0.7)	<b>77.6</b>	(0.8)	<b>74.4</b>	(1.2)	<b>80.6</b>	(1.0)
	Danemark	66.1	(1.0)	71.3	(1.2)	60.8	(1.3)	98.9	(0.2)	99.1	(0.2)	98.7	(0.2)	<b>32.8</b>	(1.0)	<b>27.8</b>	(1.2)	<b>37.9</b>	(1.3)
	Finlande	55.2	(0.9)	59.3	(1.2)	51.2	(1.2)	99.0	(0.1)	98.8	(0.2)	99.1	(0.2)	<b>43.8</b>	(0.9)	<b>39.5</b>	(1.3)	<b>47.9</b>	(1.2)
	France	27.1	(0.8)	30.3	(1.3)	24.0	(1.0)	92.2	(0.6)	92.4	(0.7)	91.9	(0.7)	<b>65.1</b>	(1.0)	<b>62.2</b>	(1.5)	<b>67.8</b>	(1.3)
	Allemagne	40.0	(1.0)	43.9	(1.4)	36.3	(1.2)	95.8	(0.3)	95.3	(0.5)	96.3	(0.5)	<b>55.8</b>	(1.0)	<b>51.4</b>	(1.4)	<b>60.0</b>	(1.3)
	Grèce	25.0	(1.2)	31.2	(1.4)	18.9	(1.4)	71.4	(1.1)	73.7	(1.2)	69.3	(1.5)	<b>46.4</b>	(1.6)	<b>42.5</b>	(1.8)	<b>50.4</b>	(2.1)
	Hongrie	12.9	(0.7)	13.7	(1.0)	11.9	(0.8)	85.7	(0.9)	86.1	(1.0)	85.2	(1.2)	<b>72.8</b>	(1.2)	<b>72.4</b>	(1.4)	<b>73.4</b>	(1.5)
	Islande	80.0	(0.6)	85.8	(0.8)	74.5	(1.1)	98.7	(0.2)	98.6	(0.3)	98.8	(0.3)	<b>18.7</b>	(0.6)	<b>12.8</b>	(0.9)	<b>24.3</b>	(1.1)
	Irlande	43.0	(1.3)	47.3	(1.5)	38.8	(1.4)	92.8	(0.5)	91.9	(0.6)	93.7	(0.7)	<b>49.8</b>	(1.3)	<b>44.6</b>	(1.6)	<b>54.9</b>	(1.6)
	Israël	54.9	(2.9)	65.7	(2.1)	47.5	(3.8)	85.6	(1.0)	89.3	(1.3)	82.2	(1.4)	<b>30.7</b>	(3.1)	<b>23.6</b>	(2.5)	<b>34.7</b>	(4.1)
	Italie	32.7	(0.8)	37.0	(1.2)	28.3	(1.1)	87.5	(0.3)	88.0	(0.4)	87.0	(0.4)	<b>54.8</b>	(0.9)	<b>51.0</b>	(1.2)	<b>58.7</b>	(1.2)
	Japon	40.1	(1.3)	42.0	(1.4)	38.1	(1.7)	81.5	(0.8)	81.2	(1.0)	81.8	(1.2)	<b>41.4</b>	(1.5)	<b>39.2</b>	(1.7)	<b>43.7</b>	(2.1)
	Corée	62.0	(1.2)	64.1	(1.7)	59.4	(1.8)	96.9	(0.4)	96.2	(0.5)	97.7	(0.4)	<b>34.9</b>	(1.2)	<b>32.1</b>	(1.7)	<b>38.3</b>	(1.9)
	Mexique	12.1	(1.5)	14.3	(2.1)	9.9	(1.2)	35.4	(0.9)	37.0	(1.2)	33.9	(0.9)	<b>23.3</b>	(1.7)	<b>22.6</b>	(2.4)	<b>24.1</b>	(1.5)
	Nouvelle-Zélande	61.5	(1.0)	63.3	(1.4)	59.6	(1.7)	91.7	(0.5)	92.4	(0.6)	91.0	(0.7)	<b>30.2</b>	(1.1)	<b>29.0</b>	(1.5)	<b>31.4</b>	(1.8)
	Norvège	71.2	(1.1)	74.5	(1.3)	67.9	(1.4)	99.0	(0.2)	98.9	(0.2)	99.0	(0.2)	<b>27.7</b>	(1.1)	<b>24.4</b>	(1.3)	<b>31.2</b>	(1.4)
	Pologne	19.0	(1.0)	23.3	(1.2)	14.6	(1.2)	85.4	(0.8)	86.1	(1.0)	84.7	(1.0)	<b>66.4</b>	(1.3)	<b>62.8</b>	(1.6)	<b>70.0</b>	(1.5)
	Portugal	24.3	(1.2)	28.3	(1.4)	20.8	(1.4)	91.1	(0.7)	91.6	(0.8)	90.7	(0.7)	<b>66.8</b>	(1.4)	<b>63.4</b>	(1.6)	<b>69.9</b>	(1.6)
Espagne	24.0	(1.2)	27.6	(1.4)	20.1	(1.2)	84.8	(0.8)	85.4	(0.8)	84.3	(1.0)	<b>60.8</b>	(1.4)	<b>57.8</b>	(1.6)	<b>64.1</b>	(1.6)	
Suède	82.8	(0.7)	85.0	(0.8)	80.6	(1.0)	98.5	(0.2)	98.6	(0.2)	98.4	(0.4)	<b>15.7</b>	(0.7)	<b>13.6</b>	(0.9)	<b>17.7</b>	(1.1)	
Suisse	51.8	(1.2)	52.7	(1.6)	50.9	(1.3)	98.1	(0.2)	97.9	(0.3)	98.2	(0.3)	<b>46.3</b>	(1.2)	<b>45.2</b>	(1.6)	<b>47.3</b>	(1.3)	
États-Unis	70.0	(2.4)	72.1	(2.9)	68.1	(2.2)	89.3	(0.7)	89.5	(0.8)	89.1	(0.9)	<b>19.3</b>	(2.5)	<b>17.4</b>	(3.0)	<b>21.0</b>	(2.4)	
Moyenne de l'OCDE-27	44.7	(0.2)	48.0	(0.3)	41.5	(0.3)	88.9	(0.1)	89.1	(0.1)	88.6	(0.2)	<b>43.9</b>	(0.3)	<b>40.9</b>	(0.3)	<b>46.8</b>	(0.3)	
<b>Parrénaires</b>	Albanie	8.3	(0.7)	10.1	(1.1)	6.6	(0.6)	28.5	(1.4)	34.4	(1.4)	22.4	(1.7)	<b>20.2</b>	(1.5)	<b>24.3</b>	(1.8)	<b>15.8</b>	(1.8)
	Argentine	23.6	(2.3)	25.9	(2.5)	21.9	(2.8)	50.9	(2.0)	52.3	(2.2)	49.7	(2.2)	<b>27.3</b>	(3.1)	<b>26.4</b>	(3.3)	<b>27.8</b>	(3.6)
	Brésil	16.8	(1.2)	20.3	(1.5)	13.8	(1.3)	58.3	(1.1)	60.3	(1.1)	56.5	(1.2)	<b>41.5</b>	(1.6)	<b>40.0</b>	(1.9)	<b>42.8</b>	(1.8)
	Bulgarie	26.3	(1.5)	29.4	(1.5)	23.1	(2.0)	85.5	(1.1)	86.3	(1.2)	84.7	(1.4)	<b>59.2</b>	(1.9)	<b>56.8</b>	(1.9)	<b>61.6</b>	(2.4)
	Hong-Kong (Chine)	84.8	(0.8)	84.9	(1.0)	84.6	(1.0)	98.0	(0.3)	97.8	(0.4)	98.2	(0.3)	<b>13.2</b>	(0.8)	<b>12.8</b>	(1.1)	<b>13.6</b>	(1.1)
	Indonésie	4.4	(0.5)	4.9	(0.5)	4.0	(0.7)	8.3	(0.9)	9.3	(0.9)	7.4	(1.2)	<b>3.9</b>	(1.0)	<b>4.4</b>	(1.0)	<b>3.3</b>	(1.4)
	Lettonie	9.3	(0.8)	12.2	(1.1)	6.6	(0.8)	81.4	(1.1)	81.6	(1.1)	81.2	(1.5)	<b>72.1</b>	(1.3)	<b>69.4</b>	(1.6)	<b>74.5</b>	(1.7)
	Liechtenstein	48.7	(2.5)	52.9	(3.5)	44.8	(3.7)	99.1	(0.5)	98.2	(1.0)	100.0	(0.0)	<b>50.4</b>	(2.6)	<b>45.4</b>	(3.6)	<b>55.2</b>	(3.7)
	Pérou	6.7	(0.6)	7.6	(0.8)	5.9	(0.6)	25.0	(1.5)	25.3	(1.6)	24.7	(2.0)	<b>18.3</b>	(1.6)	<b>17.8</b>	(1.8)	<b>18.8</b>	(2.1)
	Roumanie	12.8	(0.9)	14.4	(1.3)	11.4	(1.0)	69.9	(1.5)	70.3	(1.8)	69.5	(1.7)	<b>57.1</b>	(1.8)	<b>55.9</b>	(2.3)	<b>58.1</b>	(1.9)
	Fédération de Russie	5.4	(0.4)	7.2	(0.7)	3.6	(0.4)	56.0	(1.5)	59.2	(1.7)	52.9	(1.8)	<b>50.6</b>	(1.5)	<b>52.0</b>	(1.8)	<b>49.3</b>	(1.9)
	Thaïlande	12.4	(1.2)	11.4	(1.4)	13.1	(1.6)	35.8	(1.3)	38.3	(2.0)	33.9	(1.6)	<b>23.4</b>	(1.8)	<b>26.9</b>	(2.4)	<b>20.8</b>	(2.3)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>





[Partie 1/1]


**Pourcentage d'élèves ayant déclaré disposer d'une connexion à Internet à domicile en 2000 et en 2009, selon le milieu socio-économique**

Tableau VI.5.7

		Pourcentage d'élèves disposant d'une connexion à Internet à domicile																	
		PISA 2000						PISA 2009						Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)					
		Tous les élèves		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Tous les élèves		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Tous les élèves		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	67.4	(1.1)	39.8	(2.3)	90.4	(1.0)	96.0	(0.2)	89.6	(0.6)	99.4	(0.2)	<b>28.6</b>	(1.1)	<b>49.8</b>	(2.3)	<b>8.9</b>	(1.1)
	Autriche	37.2	(0.8)	10.8	(1.1)	66.2	(1.5)	95.4	(0.4)	87.6	(1.2)	99.3	(0.2)	<b>58.2</b>	(0.9)	<b>76.8</b>	(1.6)	<b>33.1</b>	(1.5)
	Belgique	42.6	(0.9)	16.2	(1.0)	73.1	(1.3)	96.4	(0.3)	90.4	(0.8)	99.6	(0.1)	<b>53.7</b>	(0.9)	<b>74.2</b>	(1.3)	<b>26.4</b>	(1.3)
	Canada	70.2	(0.5)	42.3	(0.8)	93.4	(0.5)	96.8	(0.2)	90.8	(0.5)	99.8	(0.1)	<b>26.7</b>	(0.5)	<b>48.6</b>	(1.0)	<b>6.5</b>	(0.5)
	Chili	19.1	(1.0)	1.0	(0.3)	55.8	(1.5)	55.5	(1.5)	15.8	(1.2)	91.4	(0.8)	<b>36.3</b>	(1.8)	<b>14.7</b>	(1.3)	<b>35.6</b>	(1.7)
	Rép. tchèque	14.7	(0.7)	2.8	(0.6)	36.1	(1.5)	92.3	(0.5)	78.2	(1.3)	98.5	(0.4)	<b>77.6</b>	(0.8)	<b>75.4</b>	(1.4)	<b>62.4</b>	(1.5)
	Danemark	66.1	(1.0)	40.0	(1.6)	88.9	(1.2)	98.9	(0.2)	96.8	(0.6)	99.9	(0.1)	<b>32.8</b>	(1.0)	<b>56.8</b>	(1.7)	<b>11.0</b>	(1.2)
	Finlande	55.2	(0.9)	26.4	(1.5)	83.0	(1.2)	99.0	(0.1)	96.9	(0.5)	99.9	(0.1)	<b>43.8</b>	(0.9)	<b>70.5</b>	(1.6)	<b>16.9</b>	(1.2)
	France	27.1	(0.8)	7.3	(0.9)	58.1	(1.5)	92.2	(0.6)	80.7	(1.6)	98.7	(0.4)	<b>65.1</b>	(1.0)	<b>73.4</b>	(1.8)	<b>40.6</b>	(1.5)
	Allemagne	40.0	(1.0)	15.2	(1.6)	68.0	(1.5)	95.8	(0.3)	89.4	(1.1)	98.8	(0.4)	<b>55.8</b>	(1.0)	<b>74.2</b>	(2.0)	<b>30.7</b>	(1.5)
	Grèce	25.0	(1.2)	7.5	(0.7)	51.2	(2.7)	71.4	(1.1)	42.3	(1.6)	91.2	(0.8)	<b>46.4</b>	(1.6)	<b>34.8</b>	(1.8)	<b>40.0</b>	(2.8)
	Hongrie	12.9	(0.7)	3.1	(0.7)	31.6	(1.6)	85.7	(0.9)	58.8	(2.2)	97.6	(0.6)	<b>72.8</b>	(1.2)	<b>55.7</b>	(2.3)	<b>65.9</b>	(1.7)
	Islande	80.0	(0.6)	64.9	(1.4)	92.0	(1.0)	98.7	(0.2)	96.4	(0.6)	99.6	(0.2)	<b>18.7</b>	(0.6)	<b>31.5</b>	(1.5)	<b>7.7</b>	(1.0)
	Irlande	43.0	(1.3)	16.9	(1.3)	73.8	(1.8)	92.8	(0.5)	84.8	(1.4)	98.0	(0.4)	<b>49.8</b>	(1.3)	<b>67.9</b>	(1.9)	<b>24.2</b>	(1.8)
	Israël	54.9	(2.9)	22.2	(1.9)	89.8	(1.6)	85.6	(1.0)	70.6	(1.7)	98.2	(0.4)	<b>30.7</b>	(3.1)	<b>48.5</b>	(2.5)	<b>8.4</b>	(1.7)
	Italie	32.7	(0.8)	9.6	(0.9)	62.0	(1.4)	87.5	(0.3)	72.8	(0.8)	97.4	(0.2)	<b>54.8</b>	(0.9)	<b>63.1</b>	(1.2)	<b>35.4</b>	(1.4)
	Japon	40.1	(1.3)	m	m	m	m	81.5	(0.8)	55.3	(1.7)	95.9	(0.5)	<b>41.4</b>	(1.5)	m	(1.7)	m	(0.5)
	Corée	62.0	(1.2)	34.7	(1.6)	84.9	(1.5)	96.9	(0.4)	92.1	(1.2)	99.6	(0.2)	<b>34.9</b>	(1.2)	<b>57.4</b>	(2.0)	<b>14.7</b>	(1.5)
	Mexique	12.1	(1.5)	1.6	(0.4)	37.1	(3.2)	35.4	(0.9)	3.4	(0.3)	78.2	(1.0)	<b>23.3</b>	(1.7)	<b>1.8</b>	(0.5)	<b>41.1</b>	(3.4)
	Nouvelle-Zélande	61.5	(1.0)	30.9	(1.5)	89.0	(1.3)	91.7	(0.5)	75.8	(1.5)	99.3	(0.3)	<b>30.2</b>	(1.1)	<b>44.9</b>	(2.1)	<b>10.2</b>	(1.3)
Norvège	71.2	(1.1)	48.6	(2.2)	90.1	(1.1)	99.0	(0.2)	97.3	(0.6)	99.7	(0.2)	<b>27.7</b>	(1.1)	<b>48.7</b>	(2.3)	<b>9.6</b>	(1.1)	
Pologne	19.0	(1.0)	6.6	(0.9)	43.0	(2.6)	85.4	(0.8)	60.4	(1.8)	98.0	(0.4)	<b>66.4</b>	(1.3)	<b>53.8</b>	(2.0)	<b>55.0</b>	(2.6)	
Portugal	24.3	(1.2)	4.2	(0.7)	58.5	(1.7)	91.1	(0.7)	79.4	(1.6)	98.8	(0.3)	<b>66.8</b>	(1.4)	<b>75.2</b>	(1.8)	<b>40.3</b>	(1.7)	
Espagne	24.0	(1.2)	5.4	(0.7)	52.4	(1.7)	84.8	(0.8)	66.3	(2.2)	96.9	(0.5)	<b>60.8</b>	(1.4)	<b>60.9</b>	(2.3)	<b>44.5</b>	(1.7)	
Suède	82.8	(0.7)	62.6	(1.7)	97.0	(0.5)	98.5	(0.2)	95.8	(0.7)	99.9	(0.1)	<b>15.7</b>	(0.7)	<b>33.2</b>	(1.8)	<b>2.9</b>	(0.5)	
Suisse	51.8	(1.2)	20.3	(1.2)	79.0	(1.3)	98.1	(0.2)	95.8	(0.5)	99.5	(0.2)	<b>46.3</b>	(1.2)	<b>75.5</b>	(1.3)	<b>20.5</b>	(1.3)	
États-Unis	70.0	(2.4)	37.3	(3.1)	95.1	(0.9)	89.3	(0.7)	70.2	(1.3)	99.2	(0.3)	<b>19.3</b>	(2.5)	<b>32.9</b>	(3.3)	<b>4.1</b>	(0.9)	
Moyenne de l'OCDE-27	44.7	(0.2)	22.2	(0.3)	70.8	(0.3)	88.9	(0.1)	75.8	(0.2)	97.6	(0.1)	<b>43.9</b>	(0.3)	<b>53.9</b>	(0.4)	<b>26.8</b>	(0.3)	
Partenaires	Albanie	8.3	(0.7)	4.8	(1.1)	14.0	(1.3)	28.5	(1.4)	4.2	(0.7)	58.7	(2.6)	<b>20.2</b>	(1.5)	-0.7	(1.3)	<b>44.7</b>	(2.9)
	Argentine	23.6	(2.3)	2.2	(0.8)	62.1	(3.5)	50.9	(2.0)	14.5	(1.5)	90.2	(1.2)	<b>27.3</b>	(3.1)	<b>12.3</b>	(1.7)	<b>28.1</b>	(3.7)
	Brésil	16.8	(1.2)	1.8	(0.4)	47.4	(2.6)	58.3	(1.1)	27.0	(1.3)	87.9	(0.9)	<b>41.5</b>	(1.6)	<b>25.2</b>	(1.3)	<b>40.5</b>	(2.7)
	Bulgarie	26.3	(1.5)	6.8	(0.7)	58.2	(2.3)	85.5	(1.1)	60.0	(2.6)	98.1	(0.5)	<b>59.2</b>	(1.9)	<b>53.2</b>	(2.7)	<b>39.9</b>	(2.4)
	Hong-Kong (Chine)	84.8	(0.8)	65.8	(2.0)	97.3	(0.5)	98.0	(0.3)	94.9	(0.6)	99.6	(0.2)	<b>13.2</b>	(0.8)	<b>29.2</b>	(2.1)	<b>2.3</b>	(0.5)
	Indonésie	4.4	(0.5)	1.8	(0.4)	7.9	(1.3)	8.3	(0.9)	1.0	(0.3)	23.8	(2.4)	<b>3.9</b>	(1.0)	-0.8	(0.5)	<b>15.9</b>	(2.7)
	Lettonie	9.3	(0.8)	3.3	(0.9)	20.4	(1.9)	81.4	(1.1)	56.1	(2.4)	95.5	(0.9)	<b>72.1</b>	(1.3)	<b>52.8</b>	(2.6)	<b>75.0</b>	(2.1)
	Liechtenstein	48.7	(2.5)	13.0	(3.7)	82.5	(4.4)	99.1	(0.5)	97.5	(1.8)	100.0	(0.0)	<b>50.4</b>	(2.6)	<b>84.5</b>	(4.1)	<b>17.5</b>	(4.4)
	Pérou	6.7	(0.6)	2.8	(0.6)	15.3	(1.4)	25.0	(1.5)	4.3	(0.6)	56.7	(3.0)	<b>18.3</b>	(1.6)	1.5	(0.9)	<b>41.4</b>	(3.4)
	Roumanie	12.8	(0.9)	1.1	(0.4)	38.9	(2.1)	69.9	(1.5)	31.8	(1.9)	95.4	(0.6)	<b>57.1</b>	(1.8)	<b>30.7</b>	(2.0)	<b>56.5</b>	(2.2)
	Fédération de Russie	5.4	(0.4)	1.3	(0.3)	14.1	(1.3)	56.0	(1.5)	21.2	(1.6)	85.9	(1.2)	<b>50.6</b>	(1.5)	<b>19.9</b>	(1.6)	<b>71.8</b>	(1.8)
	Thaïlande	12.4	(1.2)	0.8	(0.4)	37.3	(2.6)	35.8	(1.3)	3.9	(0.6)	80.6	(1.6)	<b>23.4</b>	(1.8)	<b>3.1</b>	(0.7)	<b>43.3</b>	(3.1)

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

1. Indice SESC : Indice PISA de statut économique, social et culturel.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>



[Partie 1/1]

Tableau VI.5.8a Taux d'informatisation dans l'année modale des élèves de 15 ans

	Taux d'informatisation dans l'année modale des élèves de 15 ans			Taux d'informatisation dans l'année modale des élèves de 15 ans	
	PISA 2009			PISA 2009	
	Taux	Er. T.		Taux	Er. T.
OCDE	Australie	0.97 (0.02)	Partenaires	Albanie	0.28 (0.03)
	Autriche	0.87 (0.04)		Argentine	0.23 (0.02)
	Belgique	0.63 (0.03)		Azerbaïdjan	0.31 (0.02)
	Canada	0.73 (0.02)		Brésil	0.16 (0.02)
	Chili	0.32 (0.02)		Bulgarie	0.43 (0.02)
	Rép. tchèque	0.60 (0.02)		Colombie	0.35 (0.02)
	Danemark	0.83 (0.04)		Croatie	0.33 (0.02)
	Estonie	0.54 (0.02)		Dubaï (EAU)	0.68 (0.00)
	Finlande	0.44 (0.02)		Hong-Kong (Chine)	0.67 (0.03)
	Allemagne	0.50 (0.02)		Indonésie	0.15 (0.01)
	Grèce	0.22 (0.01)		Jordanie	0.40 (0.02)
	Hongrie	0.58 (0.03)		Kazakhstan	0.62 (0.03)
	Islande	0.70 (0.00)		Kirghizistan	0.20 (0.02)
	Irlande	0.56 (0.03)		Lettonie	0.64 (0.03)
	Israël	0.37 (0.02)		Liechtenstein	0.62 (0.00)
	Italie	0.43 (0.01)		Lituanie	0.49 (0.02)
	Japon	0.46 (0.03)		Macao (Chine)	0.82 (0.00)
	Corée	0.43 (0.02)		Monténégro	0.16 (0.00)
	Luxembourg	0.68 (0.00)		Panama	0.28 (0.02)
	Mexique	0.29 (0.01)		Pérou	0.22 (0.01)
	Pays-Bas	0.59 (0.04)		Qatar	0.48 (0.00)
	Nouvelle-Zélande	0.91 (0.03)		Roumanie	0.41 (0.02)
	Norvège	0.72 (0.02)		Fédération de Russie	0.45 (0.02)
	Pologne	0.29 (0.01)		Serbie	0.22 (0.01)
	Portugal	0.55 (0.02)		Shanghai (Chine)	0.57 (0.03)
Rép. slovaque	0.44 (0.02)	Singapour	0.62 (0.00)		
Slovénie	0.35 (0.00)	Taïpei chinois	0.32 (0.01)		
Espagne	0.58 (0.02)	Thaïlande	0.41 (0.02)		
Suède	0.43 (0.03)	Trinité-et-Tobago	0.33 (0.00)		
Suisse	0.56 (0.02)	Tunisie	0.07 (0.01)		
Turquie	0.22 (0.01)	Uruguay	0.24 (0.01)		
Royaume-Uni	0.89 (0.03)				
États-Unis	0.73 (0.04)				
Moyenne de l'OCDE-33	0.56 (0.00)				


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>

[Partie 1/1]

Tableau VI.5.8b Taux d'informatisation des établissements en 2000 et en 2009

	Taux d'informatisation des établissements					
	PISA 2000		PISA 2009		Évolution entre 2000 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2000)	
	Taux	Er. T.	Taux	Er. T.	Diff.	Er. T.
OCDE	Australie	0.14 (0.01)	0.18 (0.01)	0.04 (0.01)		
	Autriche	0.12 (0.01)	0.23 (0.01)	0.11 (0.02)		
	Belgique	0.07 (0.00)	0.13 (0.01)	0.06 (0.01)		
	Chili	0.02 (0.00)	0.05 (0.00)	0.03 (0.00)		
	Rép. tchèque	0.06 (0.00)	0.11 (0.01)	0.06 (0.01)		
	Danemark	0.10 (0.00)	0.13 (0.01)	0.03 (0.01)		
	Finlande	0.10 (0.00)	0.12 (0.01)	0.02 (0.01)		
	Allemagne	0.04 (0.00)	0.09 (0.01)	0.05 (0.01)		
	Grèce	0.04 (0.00)	0.08 (0.01)	0.04 (0.01)		
	Hongrie	0.11 (0.01)	0.14 (0.01)	0.03 (0.01)		
	Islande	0.06 (0.00)	0.11 (0.00)	0.05 (0.00)		
	Irlande	0.06 (0.00)	0.11 (0.01)	0.05 (0.01)		
	Israël	0.09 (0.01)	0.09 (0.01)	0.00 (0.01)		
	Italie	0.06 (0.00)	0.10 (0.00)	0.04 (0.01)		
	Japon	0.08 (0.01)	0.18 (0.01)	0.10 (0.01)		
	Corée	0.11 (0.01)	0.14 (0.01)	0.03 (0.01)		
	Mexique	0.04 (0.00)	0.09 (0.01)	0.05 (0.01)		
	Nouvelle-Zélande	0.12 (0.00)	0.18 (0.01)	0.06 (0.01)		
	Norvège	0.10 (0.01)	0.21 (0.01)	0.11 (0.01)		
	Pologne	0.07 (0.01)	0.09 (0.00)	0.02 (0.01)		
	Portugal	0.07 (0.02)	0.10 (0.00)	0.04 (0.02)		
	Espagne	0.03 (0.00)	0.08 (0.00)	0.04 (0.00)		
	Suède	0.07 (0.00)	0.16 (0.06)	0.09 (0.06)		
	Suisse	0.10 (0.01)	0.13 (0.01)	0.04 (0.01)		
	États-Unis	0.17 (0.01)	0.19 (0.01)	0.03 (0.02)		
Moyenne de l'OCDE-25	0.08 (0.00)	0.13 (0.00)	0.05 (0.00)			
Partenaires	Albanie	0.00 (0.00)	0.04 (0.00)	0.04 (0.00)		
	Argentine	0.02 (0.00)	0.04 (0.00)	0.02 (0.00)		
	Brésil	0.05 (0.04)	0.03 (0.00)	-0.02 (0.04)		
	Bulgarie	0.02 (0.00)	0.07 (0.00)	0.05 (0.00)		
	Hong-Kong (Chine)	0.15 (0.00)	0.12 (0.00)	-0.03 (0.01)		
	Indonésie	0.01 (0.00)	0.05 (0.00)	0.03 (0.00)		
	Lettonie	0.13 (0.03)	0.08 (0.00)	-0.05 (0.03)		
	Liechtenstein	0.14 (0.00)	0.11 (0.00)	-0.03 (0.00)		
	Pérou	0.02 (0.00)	0.06 (0.01)	0.04 (0.01)		
	Roumanie	0.02 (0.00)	0.08 (0.00)	0.06 (0.00)		
	Fédération de Russie	0.02 (0.00)	0.05 (0.00)	0.03 (0.00)		
	Thaïlande	0.04 (0.01)	0.08 (0.00)	0.05 (0.01)		

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>



[Partie 1/1]

Tableau VI.5.9 Pourcentage d'élèves ayant accès à un ordinateur et une connexion à Internet à l'école

	Accès à un ordinateur à l'école		Accès à une connexion à Internet à l'école	
	%	Er. T.	%	Er. T.
<b>OCDE</b>				
Australie	99.2	(0.1)	98.9	(0.3)
Autriche	97.4	(0.4)	96.5	(0.4)
Belgique	89.8	(0.9)	88.2	(0.9)
Canada	98.1	(0.1)	98.4	(0.2)
Chili	89.8	(0.6)	85.1	(1.1)
Rép. tchèque	94.6	(0.4)	95.5	(0.6)
Danemark	99.4	(0.1)	99.1	(0.2)
Estonie	91.5	(0.6)	92.7	(0.6)
Finlande	96.7	(0.4)	97.0	(0.4)
Allemagne	94.9	(0.6)	94.4	(0.6)
Grèce	87.5	(0.8)	88.1	(0.8)
Hongrie	95.2	(0.5)	95.6	(0.4)
Islande	96.7	(0.3)	95.0	(0.4)
Irlande	95.6	(0.5)	95.1	(0.5)
Israël	86.4	(0.9)	83.9	(1.0)
Italie	84.0	(0.6)	72.5	(0.7)
Japon	88.6	(0.8)	83.8	(0.9)
Corée	89.9	(0.6)	91.4	(0.6)
Pays-Bas	99.7	(0.1)	99.7	(0.1)
Nouvelle-Zélande	98.3	(0.2)	98.5	(0.3)
Norvège	98.9	(0.2)	98.0	(0.3)
Pologne	93.2	(0.5)	94.9	(0.5)
Portugal	91.7	(0.5)	96.5	(0.3)
Rép. slovaque	95.0	(0.5)	95.1	(0.8)
Slovénie	85.2	(0.6)	91.3	(0.5)
Espagne	89.7	(0.6)	90.2	(0.6)
Suède	98.0	(0.3)	98.4	(0.2)
Suisse	93.8	(0.6)	94.2	(0.7)
Turquie	80.4	(1.2)	76.8	(1.2)
Moyenne de l'OCDE-29	93.1	(0.1)	92.6	(0.1)
<b>Partenaires</b>				
Bulgarie	95.7	(0.5)	88.4	(1.8)
Croatie	95.2	(0.4)	90.4	(1.0)
Hong-Kong (Chine)	98.2	(0.2)	98.9	(0.2)
Jordanie	88.1	(0.6)	73.5	(1.2)
Lettonie	90.8	(0.6)	94.8	(0.5)
Liechtenstein	96.4	(1.0)	95.5	(1.1)
Lituanie	92.1	(0.5)	96.3	(0.3)
Macao (Chine)	96.7	(0.2)	91.4	(0.4)
Panama	60.5	(1.8)	47.1	(3.2)
Qatar	91.5	(0.3)	72.6	(0.4)
Fédération de Russie	95.2	(0.6)	89.0	(0.9)
Serbie	83.9	(0.7)	65.5	(1.9)
Singapour	97.3	(0.2)	96.5	(0.3)
Thaïlande	99.9	(0.0)	99.4	(0.5)
Trinité-et-Tobago	91.9	(0.4)	82.6	(0.5)
Uruguay	83.8	(0.9)	79.4	(1.1)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>

[Partie 1/1]


**Pourcentage d'élèves ayant déclaré utiliser un ordinateur à domicile et à l'école, selon le milieu socio-économique**

Tableau VI.5.10a

	Pourcentage d'élèves utilisant un ordinateur															
	À domicile							À l'école								
	Tous les élèves		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Différence (Quartile supérieur – Quartile inférieur)		Tous les élèves		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Différence (Quartile supérieur – Quartile inférieur)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
<b>OCDE</b>																
Australie	96.7	(0.2)	91.7	(0.6)	99.4	(0.1)	<b>7.8</b>	(0.6)	91.6	(0.4)	89.3	(0.8)	94.9	(0.4)	<b>5.6</b>	(0.9)
Autriche	98.2	(0.2)	95.7	(0.7)	99.4	(0.2)	<b>3.7</b>	(0.7)	84.1	(1.0)	84.7	(1.3)	81.5	(1.9)	-3.2	(2.1)
Belgique	96.9	(0.2)	92.8	(0.6)	99.7	(0.1)	<b>6.9</b>	(0.6)	62.8	(0.9)	62.3	(1.6)	61.2	(1.7)	-1.1	(2.5)
Canada	96.6	(0.2)	91.6	(0.6)	99.3	(0.2)	<b>7.7</b>	(0.7)	81.8	(0.6)	79.3	(0.9)	85.1	(0.9)	<b>5.8</b>	(1.2)
Chili	73.2	(1.2)	37.9	(1.4)	98.2	(0.4)	<b>60.3</b>	(1.4)	56.8	(1.5)	57.0	(2.3)	55.0	(2.6)	-2.0	(3.2)
Rép. tchèque	95.6	(0.3)	87.0	(1.1)	99.4	(0.2)	<b>12.4</b>	(1.2)	79.2	(0.9)	77.5	(1.6)	77.8	(1.2)	0.3	(2.0)
Danemark	98.8	(0.2)	97.0	(0.6)	99.8	(0.2)	<b>2.8</b>	(0.6)	93.0	(0.5)	91.8	(0.8)	93.6	(0.8)	1.8	(1.0)
Estonie	97.2	(0.3)	91.9	(1.0)	99.8	(0.1)	<b>7.9</b>	(1.0)	55.7	(1.4)	55.2	(2.7)	57.7	(2.1)	2.5	(3.1)
Finlande	98.9	(0.1)	97.1	(0.5)	99.8	(0.1)	<b>2.7</b>	(0.5)	87.4	(0.8)	85.2	(1.5)	89.3	(1.1)	<b>4.0</b>	(1.6)
Allemagne	98.4	(0.2)	96.0	(0.6)	99.5	(0.2)	<b>3.5</b>	(0.7)	64.6	(1.5)	66.1	(1.8)	62.8	(2.3)	-3.2	(2.7)
Grèce	83.5	(0.7)	65.5	(1.9)	94.2	(0.9)	<b>28.7</b>	(2.1)	57.9	(1.6)	60.9	(2.0)	52.7	(2.9)	<b>-8.2</b>	(3.3)
Hongrie	91.8	(0.7)	74.7	(2.0)	98.3	(0.4)	<b>23.6</b>	(2.0)	69.3	(1.1)	72.5	(1.9)	63.6	(1.9)	<b>-8.9</b>	(2.5)
Islande	99.1	(0.2)	98.3	(0.4)	99.5	(0.2)	<b>1.2</b>	(0.5)	79.5	(0.6)	76.5	(1.4)	81.6	(1.2)	<b>5.1</b>	(1.9)
Irlande	93.2	(0.4)	86.7	(1.0)	97.6	(0.6)	<b>10.9</b>	(1.1)	62.9	(1.7)	62.7	(2.0)	63.2	(2.8)	0.4	(3.1)
Israël	93.8	(0.5)	85.4	(1.3)	98.3	(0.4)	<b>12.9</b>	(1.4)	51.2	(1.6)	52.4	(2.0)	55.3	(2.3)	2.9	(2.6)
Italie	94.3	(0.2)	87.4	(0.7)	98.0	(0.2)	<b>10.6</b>	(0.7)	63.8	(0.8)	68.4	(1.3)	56.2	(1.1)	<b>-12.2</b>	(1.5)
Japon	75.9	(0.8)	51.0	(1.8)	89.7	(0.8)	<b>38.6</b>	(1.9)	59.3	(2.3)	56.7	(2.9)	59.4	(3.2)	2.6	(3.4)
Corée	87.5	(0.7)	75.8	(1.9)	95.2	(0.7)	<b>19.5</b>	(1.9)	62.7	(1.6)	60.6	(2.5)	64.1	(2.3)	3.5	(3.0)
Pays-Bas	99.5	(0.1)	99.1	(0.4)	100.0	(0.0)	<b>0.9</b>	(0.4)	96.7	(0.5)	96.8	(0.6)	96.7	(0.6)	-0.1	(0.8)
Nouvelle-Zélande	92.5	(0.4)	79.2	(1.4)	99.4	(0.2)	<b>20.2</b>	(1.4)	83.4	(0.7)	80.5	(1.3)	86.9	(1.0)	<b>6.4</b>	(1.6)
Norvège	98.7	(0.2)	97.1	(0.5)	99.8	(0.2)	<b>2.7</b>	(0.5)	93.0	(0.6)	91.3	(1.0)	93.9	(0.9)	2.5	(1.3)
Pologne	92.1	(0.4)	76.4	(1.1)	99.3	(0.3)	<b>22.9</b>	(1.1)	60.6	(1.4)	66.4	(1.8)	57.3	(2.0)	<b>-9.1</b>	(2.3)
Portugal	96.6	(0.3)	91.9	(0.9)	99.0	(0.3)	<b>7.2</b>	(0.9)	55.2	(1.3)	63.9	(1.8)	46.9	(2.8)	<b>-17.0</b>	(3.2)
Rép. slovaque	91.8	(0.7)	77.1	(1.8)	99.3	(0.3)	<b>22.2</b>	(1.8)	79.4	(1.4)	76.5	(1.8)	78.3	(2.2)	1.8	(2.3)
Slovénie	95.9	(0.3)	93.7	(0.6)	97.7	(0.5)	<b>4.0</b>	(0.9)	58.3	(0.8)	57.6	(1.6)	57.3	(1.9)	-0.4	(2.7)
Espagne	92.6	(0.4)	83.5	(0.9)	97.9	(0.4)	<b>14.4</b>	(1.0)	65.5	(1.0)	67.1	(1.5)	63.1	(1.8)	-4.0	(2.1)
Suède	97.7	(0.3)	94.5	(0.8)	99.2	(0.3)	<b>4.7</b>	(0.8)	89.1	(0.9)	86.0	(1.4)	90.7	(1.2)	<b>4.7</b>	(1.7)
Suisse	98.2	(0.2)	96.4	(0.5)	99.4	(0.2)	<b>3.0</b>	(0.5)	75.7	(1.2)	78.4	(1.5)	71.9	(2.1)	<b>-6.5</b>	(2.1)
Turquie	60.4	(1.2)	22.2	(1.3)	91.8	(0.9)	<b>69.5</b>	(1.5)	50.7	(1.5)	45.9	(2.1)	51.6	(2.6)	5.7	(3.2)
Moyenne de l'OCDE-29	92.6	(0.1)	83.3	(0.2)	98.2	(0.1)	<b>14.9</b>	(0.2)	71.4	(0.2)	71.4	(0.3)	70.7	(0.4)	-0.7	(0.4)
<b>Partenaires</b>																
Bulgarie	88.5	(1.1)	68.6	(2.3)	97.7	(0.5)	<b>29.1</b>	(2.2)	85.5	(1.0)	81.8	(1.8)	86.4	(1.6)	<b>4.6</b>	(2.2)
Croatie	94.6	(0.4)	85.2	(1.1)	99.3	(0.3)	<b>14.2</b>	(1.1)	68.0	(1.3)	70.6	(2.0)	63.7	(2.1)	<b>-7.0</b>	(2.6)
Hong-Kong (Chine)	96.4	(0.3)	93.1	(0.6)	98.3	(0.4)	<b>5.2</b>	(0.8)	82.6	(0.8)	82.7	(1.3)	82.9	(1.6)	0.2	(2.0)
Jordanie	71.8	(0.9)	43.1	(1.5)	92.7	(0.9)	<b>49.6</b>	(1.8)	74.0	(0.9)	64.6	(1.5)	78.9	(1.4)	<b>14.3</b>	(2.0)
Lettonie	88.6	(0.8)	70.8	(2.2)	98.6	(0.4)	<b>27.7</b>	(2.2)	47.3	(1.7)	55.6	(2.8)	43.8	(2.8)	<b>-11.8</b>	(3.5)
Liechtenstein	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	<b>0.0</b>	(0.0)	90.9	(1.5)	92.0	(3.8)	87.3	(4.4)	-4.7	(6.0)
Lituanie	87.7	(0.6)	69.7	(1.5)	97.8	(0.5)	<b>28.1</b>	(1.6)	58.0	(1.0)	55.3	(1.8)	58.2	(2.0)	3.0	(2.7)
Macao (Chine)	96.4	(0.2)	93.3	(0.6)	98.5	(0.3)	<b>5.2</b>	(0.7)	80.1	(0.4)	80.1	(0.9)	79.1	(1.1)	-1.0	(1.4)
Panama	47.3	(2.6)	12.9	(1.9)	92.0	(1.6)	<b>79.0</b>	(2.8)	46.0	(2.2)	22.4	(2.7)	75.0	(3.7)	<b>52.6</b>	(4.7)
Qatar	94.0	(0.3)	86.4	(0.7)	98.3	(0.3)	<b>11.8</b>	(0.7)	77.5	(0.4)	76.0	(0.9)	81.3	(0.9)	<b>5.4</b>	(1.4)
Fédération de Russie	77.4	(1.4)	44.7	(2.2)	97.3	(0.3)	<b>52.6</b>	(2.2)	72.2	(1.2)	66.6	(2.4)	74.0	(1.4)	<b>7.4</b>	(2.7)
Serbie	80.7	(0.9)	57.8	(1.5)	94.1	(0.7)	<b>36.4</b>	(1.5)	71.3	(0.9)	63.3	(1.5)	75.7	(1.4)	<b>12.4</b>	(2.2)
Singapour	94.4	(0.3)	85.8	(0.9)	99.1	(0.3)	<b>13.3</b>	(0.9)	62.7	(0.6)	66.3	(1.1)	61.8	(1.5)	<b>-4.5</b>	(2.1)
Thaïlande	54.4	(1.3)	14.6	(1.2)	92.4	(0.9)	<b>77.8</b>	(1.5)	80.2	(1.0)	70.3	(1.7)	88.9	(1.3)	<b>18.6</b>	(2.1)
Trinité-et-Tobago	74.1	(0.7)	48.0	(1.9)	95.3	(0.7)	<b>47.3</b>	(2.2)	61.7	(0.9)	59.7	(1.7)	60.7	(1.5)	0.9	(2.2)
Uruguay	73.1	(0.8)	40.8	(1.4)	95.8	(0.6)	<b>55.0</b>	(1.5)	47.7	(1.3)	48.6	(1.8)	49.5	(2.6)	0.9	(3.0)

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

1. Indice SESC : Indice PISA de statut économique, social et culturel.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>



[Partie 1/1]

Tableau V1.5.10b Pourcentage d'élèves ayant déclaré utiliser un ordinateur à domicile et à l'école

	Parmi les élèves qui utilisent un ordinateur à domicile				Parmi les élèves qui n'utilisent pas d'ordinateur à domicile			
	Pourcentage de ceux qui n'utilisent pas d'ordinateur à l'école		Pourcentage de ceux qui utilisent un ordinateur à l'école		Pourcentage de ceux qui n'utilisent pas d'ordinateur à l'école		Pourcentage de ceux qui utilisent un ordinateur à l'école	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
<b>OCDE</b>								
Australie	7.7	(0.4)	92.3	(0.4)	26.4	(2.2)	73.6	(2.2)
Autriche	15.6	(1.0)	84.4	(1.0)	33.4	(4.7)	66.6	(4.7)
Belgique	36.3	(0.9)	63.7	(0.9)	64.0	(3.8)	36.0	(3.8)
Canada	17.3	(0.6)	82.7	(0.6)	43.9	(3.0)	56.1	(3.0)
Chili	40.6	(1.7)	59.4	(1.7)	50.6	(2.0)	49.4	(2.0)
Rép. tchèque	19.8	(0.9)	80.2	(0.9)	42.7	(3.8)	57.3	(3.8)
Danemark	6.8	(0.5)	93.2	(0.5)	21.8	(5.7)	78.2	(5.7)
Estonie	44.3	(1.4)	55.7	(1.4)	44.6	(5.1)	55.4	(5.1)
Finlande	12.4	(0.8)	87.6	(0.8)	28.7	(6.7)	71.3	(6.7)
Allemagne	35.2	(1.5)	64.8	(1.5)	49.5	(6.4)	50.5	(6.4)
Grèce	38.5	(1.7)	61.5	(1.7)	61.1	(2.2)	38.9	(2.2)
Hongrie	29.9	(1.2)	70.1	(1.2)	39.6	(3.4)	60.4	(3.4)
Islande	20.2	(0.6)	79.8	(0.6)	55.7	(7.6)	44.3	(7.6)
Irlande	35.6	(1.7)	64.4	(1.7)	56.9	(3.4)	43.1	(3.4)
Israël	48.2	(1.7)	51.8	(1.7)	58.1	(3.9)	41.9	(3.9)
Italie	35.4	(0.8)	64.6	(0.8)	49.7	(2.4)	50.3	(2.4)
Japon	36.5	(2.4)	63.5	(2.4)	52.9	(2.9)	47.1	(2.9)
Corée	33.9	(1.6)	66.1	(1.6)	61.0	(2.4)	39.0	(2.4)
Pays-Bas	3.2	(0.5)	96.8	(0.5)	c	c	c	c
Nouvelle-Zélande	15.0	(0.7)	85.0	(0.7)	35.8	(2.6)	64.2	(2.6)
Norvège	6.7	(0.6)	93.3	(0.6)	28.4	(5.5)	71.6	(5.5)
Pologne	38.9	(1.4)	61.1	(1.4)	45.3	(2.7)	54.7	(2.7)
Portugal	44.7	(1.4)	55.3	(1.4)	46.6	(3.9)	53.4	(3.9)
Rép. slovaque	19.1	(1.4)	80.9	(1.4)	37.6	(3.5)	62.4	(3.5)
Slovénie	40.5	(0.8)	59.5	(0.8)	66.1	(3.9)	33.9	(3.9)
Espagne	33.6	(1.0)	66.4	(1.0)	45.6	(3.0)	54.4	(3.0)
Suède	9.9	(0.8)	90.1	(0.8)	51.0	(5.6)	49.0	(5.6)
Suisse	23.8	(1.2)	76.2	(1.2)	46.2	(4.4)	53.8	(4.4)
Turquie	43.7	(1.9)	56.3	(1.9)	57.7	(1.9)	42.3	(1.9)
Moyenne de l'OCDE-29	27.4	(0.2)	72.6	(0.2)	46.4	(0.8)	53.6	(0.8)
<b>Partenaires</b>								
Bulgarie	12.0	(1.0)	88.0	(1.0)	33.8	(3.4)	66.2	(3.4)
Croatie	31.3	(1.3)	68.7	(1.3)	44.7	(3.7)	55.3	(3.7)
Hong-Kong (Chine)	16.5	(0.8)	83.5	(0.8)	40.0	(3.6)	60.0	(3.6)
Jordanie	17.4	(0.9)	82.6	(0.9)	47.6	(1.4)	52.4	(1.4)
Lettonie	53.4	(1.7)	46.6	(1.7)	46.9	(4.4)	53.1	(4.4)
Liechtenstein	9.1	(1.5)	90.9	(1.5)	c	c	c	c
Lituanie	39.6	(1.1)	60.4	(1.1)	59.4	(2.1)	40.6	(2.1)
Macao (Chine)	18.9	(0.4)	81.1	(0.4)	46.7	(3.4)	53.3	(3.4)
Panama	26.4	(2.4)	73.6	(2.4)	79.5	(2.2)	20.5	(2.2)
Qatar	20.8	(0.4)	79.2	(0.4)	49.1	(2.4)	50.9	(2.4)
Fédération de Russie	23.9	(1.2)	76.1	(1.2)	41.1	(2.1)	58.9	(2.1)
Serbie	21.2	(0.8)	78.8	(0.8)	60.4	(1.7)	39.6	(1.7)
Singapour	36.8	(0.7)	63.2	(0.7)	44.5	(2.7)	55.5	(2.7)
Thaïlande	8.9	(0.8)	91.1	(0.8)	32.7	(1.5)	67.3	(1.5)
Trinité-et-Tobago	34.1	(1.0)	65.9	(1.0)	50.7	(1.5)	49.3	(1.5)
Uruguay	49.2	(1.5)	50.8	(1.5)	60.6	(1.6)	39.4	(1.6)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>

[Partie 1/1]

Tableau VI.5.11 Pourcentage d'élèves ayant déclaré utiliser Internet à domicile et à l'école

	Pourcentage d'élèves utilisant Internet			
	À domicile		À l'école	
	%	Er. T.	%	Er. T.
<b>OCDE</b>				
Australie	94.9	(0.2)	92.5	(0.5)
Autriche	95.6	(0.3)	82.3	(1.1)
Belgique	96.2	(0.2)	60.3	(1.1)
Canada	95.6	(0.2)	84.2	(0.5)
Chili	55.2	(1.5)	54.3	(1.4)
Rép. tchèque	92.2	(0.5)	81.0	(1.2)
Danemark	98.2	(0.2)	96.0	(0.3)
Estonie	95.5	(0.4)	58.8	(1.4)
Finlande	98.6	(0.2)	88.2	(0.8)
Allemagne	95.8	(0.4)	63.4	(1.4)
Grèce	69.6	(1.1)	57.0	(1.5)
Hongrie	84.9	(1.0)	69.5	(1.4)
Islande	98.6	(0.2)	78.9	(0.7)
Irlande	91.1	(0.5)	62.8	(1.8)
Israël	88.1	(0.7)	46.2	(1.7)
Italie	86.0	(0.4)	45.6	(0.9)
Japon	76.3	(0.8)	47.2	(1.9)
Corée	96.0	(0.4)	65.4	(1.5)
Pays-Bas	99.2	(0.2)	96.5	(0.4)
Nouvelle-Zélande	90.1	(0.5)	84.8	(0.7)
Norvège	98.4	(0.2)	93.4	(0.6)
Pologne	84.6	(0.8)	63.4	(1.4)
Portugal	90.6	(0.7)	64.3	(1.2)
Rép. slovaque	84.2	(0.8)	79.9	(1.4)
Slovénie	94.8	(0.3)	62.2	(0.8)
Espagne	84.1	(0.7)	65.1	(1.0)
Suède	97.5	(0.3)	89.7	(0.9)
Suisse	97.1	(0.2)	75.8	(1.3)
Turquie	52.6	(1.2)	45.1	(1.5)
Moyenne de l'OCDE-29	89.0	(0.1)	70.8	(0.2)
<b>Partenaires</b>				
Bulgarie	84.0	(1.3)	75.7	(2.0)
Croatie	85.6	(0.7)	62.0	(1.7)
Hong-Kong (Chine)	96.5	(0.3)	82.9	(0.8)
Jordanie	34.5	(1.2)	44.5	(1.6)
Lettonie	81.5	(1.1)	52.0	(1.9)
Liechtenstein	99.3	(0.5)	91.6	(1.4)
Lituanie	85.4	(0.6)	65.2	(1.0)
Macao (Chine)	96.1	(0.3)	66.3	(0.5)
Panama	37.4	(3.0)	33.2	(3.0)
Qatar	87.5	(0.3)	48.1	(0.4)
Fédération de Russie	54.4	(1.4)	53.9	(1.9)
Serbie	61.1	(1.1)	47.7	(2.2)
Singapour	94.3	(0.3)	61.8	(0.6)
Thaïlande	32.8	(1.2)	79.6	(1.0)
Trinité-et-Tobago	54.1	(0.8)	51.8	(0.7)
Uruguay	59.0	(0.8)	43.0	(1.3)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>




[Partie 1/1]

**Tableau VI.5.12 Pourcentage d'élèves dont le chef d'établissement fait état d'une pénurie ou d'une inadéquation en matière d'ordinateurs pour le travail en classe**

		Pourcentage d'élèves dont le chef d'établissement fait état d'une pénurie ou d'une inadéquation en matière d'ordinateurs pour le travail en classe													
OCDE		Tous les élèves		Garçons		Filles		Différence (G - F)		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Différence (Quartile supérieur - Quartile inférieur)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
Australie		28.7	(2.8)	29.6	(3.1)	27.9	(2.9)	1.8	(2.3)	33.2	(3.3)	21.5	(2.8)	-11.7	(2.7)
Autriche		22.1	(3.0)	23.0	(3.2)	21.1	(3.6)	1.9	(3.5)	24.8	(3.4)	24.5	(4.9)	-0.2	(5.1)
Belgique		35.3	(3.5)	35.3	(3.5)	35.4	(3.9)	-0.1	(2.4)	34.6	(3.7)	38.6	(5.1)	4.0	(4.8)
Canada		30.8	(2.0)	30.9	(2.0)	30.8	(2.0)	0.2	(0.8)	30.8	(2.3)	28.9	(2.6)	-1.9	(2.6)
Chili		47.1	(3.6)	45.5	(3.5)	48.7	(4.5)	-3.2	(3.6)	59.6	(4.6)	32.6	(4.0)	-27.0	(5.4)
Rép. tchèque		28.3	(3.2)	26.5	(3.2)	30.5	(3.7)	-4.1	(2.8)	30.7	(3.6)	29.0	(4.1)	-1.7	(4.0)
Danemark		26.5	(3.0)	27.5	(3.1)	25.5	(3.0)	2.0	(1.2)	23.3	(3.5)	28.8	(3.8)	5.4	(3.8)
Estonie		24.5	(2.9)	24.7	(3.1)	24.4	(2.9)	0.3	(1.2)	24.3	(3.5)	25.0	(3.2)	0.7	(3.0)
Finlande		41.6	(3.7)	41.8	(3.7)	41.3	(3.8)	0.5	(1.0)	40.6	(4.3)	42.8	(4.3)	2.2	(4.1)
France		w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Allemagne		28.6	(2.9)	27.7	(3.1)	29.6	(2.9)	-1.9	(1.8)	27.8	(3.7)	34.1	(4.4)	6.4	(5.0)
Grèce		42.9	(3.9)	41.5	(3.9)	44.3	(4.2)	-2.8	(2.1)	43.2	(4.6)	36.7	(4.8)	-6.5	(4.7)
Hongrie		16.7	(3.1)	15.9	(3.0)	17.6	(3.7)	-1.7	(2.4)	17.4	(3.6)	17.4	(4.6)	0.0	(5.2)
Islande		23.5	(0.2)	22.0	(0.3)	25.1	(0.3)	-3.1	(0.5)	24.8	(1.3)	23.2	(1.3)	-1.5	(2.0)
Irlande		50.8	(4.1)	52.1	(4.8)	49.3	(5.3)	2.8	(5.8)	49.5	(5.1)	49.9	(5.5)	0.4	(5.9)
Israël		35.6	(3.5)	34.3	(3.7)	37.0	(4.1)	-2.7	(3.3)	38.2	(4.6)	34.3	(4.3)	-3.9	(4.8)
Italie		29.5	(1.7)	30.0	(1.9)	28.8	(1.8)	1.2	(1.6)	30.0	(2.2)	28.2	(2.1)	-1.8	(2.4)
Japon		13.8	(2.4)	15.2	(2.6)	12.2	(2.5)	3.0	(1.9)	15.6	(3.5)	12.3	(2.2)	-3.3	(2.9)
Corée		8.0	(2.3)	9.6	(3.3)	6.2	(2.6)	3.5	(3.6)	7.5	(2.8)	7.1	(2.5)	-0.4	(2.8)
Luxembourg		29.0	(0.1)	31.6	(0.2)	26.3	(0.2)	5.2	(0.3)	29.3	(1.0)	25.8	(1.2)	-3.5	(1.9)
Mexique		60.2	(1.8)	60.7	(2.0)	59.6	(1.8)	1.1	(1.1)	75.4	(1.6)	41.8	(2.6)	-33.6	(2.6)
Pays-Bas		36.3	(4.0)	35.5	(4.1)	37.0	(4.1)	-1.5	(1.4)	37.7	(5.1)	34.7	(4.8)	-3.0	(5.4)
Nouvelle-Zélande		43.4	(3.2)	43.9	(3.5)	42.9	(4.0)	0.9	(4.1)	42.1	(4.1)	41.5	(3.8)	-0.6	(4.3)
Norvège		36.6	(3.6)	36.9	(3.7)	36.3	(3.6)	0.7	(0.8)	36.4	(4.0)	35.4	(4.3)	-1.0	(3.6)
Pologne		20.1	(2.7)	19.5	(2.7)	20.6	(2.9)	-1.1	(1.1)	19.3	(3.2)	19.8	(3.4)	0.4	(3.3)
Portugal		50.2	(4.1)	49.5	(4.3)	50.9	(4.1)	-1.4	(1.6)	52.8	(5.0)	43.6	(4.4)	-9.2	(4.7)
Rép. slovaque		39.0	(4.2)	37.8	(4.2)	40.2	(4.8)	-2.3	(3.4)	38.6	(4.5)	41.0	(5.4)	2.3	(5.6)
Slovénie		9.3	(0.3)	9.2	(0.5)	9.5	(0.3)	-0.3	(0.6)	10.0	(0.6)	5.9	(0.6)	-4.1	(0.9)
Espagne		38.9	(2.9)	38.0	(2.8)	39.8	(3.1)	-1.9	(1.3)	41.7	(4.3)	33.2	(3.9)	-8.5	(4.6)
Suède		51.5	(4.0)	52.0	(4.1)	51.0	(3.9)	1.0	(1.2)	53.7	(4.7)	48.6	(4.8)	-5.1	(4.8)
Suisse		17.3	(2.6)	16.0	(2.6)	18.7	(3.1)	-2.7	(2.4)	17.8	(3.8)	17.1	(2.6)	-0.7	(3.9)
Turquie		88.8	(2.6)	89.8	(2.5)	87.7	(2.8)	2.0	(1.6)	90.2	(2.7)	89.3	(3.1)	-1.0	(3.3)
Royaume-Uni		32.2	(2.9)	31.9	(3.4)	32.5	(3.3)	-0.5	(3.5)	25.6	(2.9)	37.1	(4.2)	11.5	(4.3)
États-Unis		25.9	(4.2)	25.7	(4.4)	26.1	(4.2)	-0.3	(1.5)	29.3	(4.7)	22.6	(6.7)	-6.7	(6.9)
Moyenne de l'OCDE-33		33.7	(0.5)	33.7	(0.6)	33.8	(0.6)	-0.1	(0.4)	35.0	(0.6)	31.9	(0.7)	-3.1	(0.7)
Partenaires															
Albanie		45.1	(3.7)	45.8	(3.9)	44.3	(3.8)	1.6	(2.2)	56.4	(4.6)	38.4	(4.7)	-18.0	(5.3)
Argentine		63.4	(3.7)	62.8	(3.8)	63.9	(3.9)	-1.1	(2.0)	74.9	(4.3)	46.2	(5.8)	-28.7	(6.8)
Azerbaïdjan		51.0	(4.1)	52.0	(4.0)	50.0	(4.3)	2.0	(1.4)	54.6	(5.1)	47.0	(5.5)	-7.6	(6.5)
Brésil		62.5	(2.1)	62.2	(2.3)	62.9	(2.1)	-0.7	(0.9)	72.2	(2.3)	45.2	(2.9)	-27.0	(3.1)
Bulgarie		33.5	(4.8)	34.6	(5.6)	32.2	(4.8)	2.4	(4.0)	30.6	(5.0)	34.8	(6.3)	4.2	(6.1)
Colombie		66.9	(3.9)	67.3	(3.9)	66.5	(4.1)	0.8	(2.1)	78.2	(4.2)	52.1	(4.9)	-26.1	(5.5)
Croatie		34.2	(3.9)	32.1	(3.9)	36.5	(4.6)	-4.4	(3.5)	32.9	(4.5)	34.7	(5.0)	1.9	(5.2)
Dubaï (EAU)		14.1	(0.1)	12.6	(0.1)	15.7	(0.1)	-3.1	(0.2)	24.5	(0.8)	9.3	(0.7)	-15.2	(1.2)
Hong-Kong (Chine)		11.7	(2.7)	12.4	(3.0)	11.0	(2.6)	1.4	(1.6)	13.7	(3.6)	8.1	(2.5)	-5.5	(3.3)
Indonésie		64.8	(4.6)	64.9	(4.8)	64.6	(5.1)	0.3	(3.9)	77.4	(4.6)	46.2	(6.4)	-31.2	(6.7)
Jordanie		52.0	(3.8)	54.4	(4.9)	49.5	(5.7)	4.9	(7.5)	57.9	(5.0)	43.4	(4.4)	-14.5	(5.1)
Kazakhstan		63.0	(3.4)	64.3	(3.5)	61.8	(3.5)	2.5	(1.5)	72.0	(4.0)	58.6	(4.9)	-13.4	(5.6)
Kirghizistan		73.5	(3.5)	74.7	(3.6)	72.3	(3.7)	2.4	(1.3)	73.7	(4.3)	73.1	(5.0)	-0.6	(5.6)
Lettonie		32.1	(4.0)	31.6	(3.9)	32.6	(4.3)	-1.0	(1.7)	31.8	(4.2)	32.3	(4.9)	0.5	(4.6)
Liechtenstein		0.0	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Lituanie		42.9	(3.2)	42.3	(3.2)	43.4	(3.3)	-1.1	(1.4)	42.7	(3.4)	40.2	(3.7)	-2.5	(3.6)
Macao (Chine)		24.2	(0.0)	27.7	(0.1)	20.5	(0.1)	7.2	(0.1)	24.7	(1.0)	21.6	(1.0)	-3.1	(1.5)
Monténégro		56.3	(1.0)	55.1	(1.1)	57.5	(0.9)	-2.4	(0.5)	50.0	(2.2)	62.9	(1.1)	12.9	(2.5)
Panama		63.8	(4.7)	65.7	(5.3)	61.9	(5.1)	3.8	(4.5)	84.0	(4.5)	27.2	(5.3)	-56.8	(5.9)
Pérou		73.0	(3.1)	73.7	(3.3)	72.3	(3.4)	1.4	(2.4)	83.1	(4.3)	54.2	(5.8)	-28.9	(7.0)
Qatar		22.8	(0.1)	18.9	(0.2)	26.8	(0.1)	-7.8	(0.2)	26.6	(0.8)	17.6	(0.7)	-9.0	(1.3)
Roumanie		24.5	(3.2)	24.8	(3.4)	24.2	(3.5)	0.6	(2.6)	24.5	(4.6)	25.8	(4.1)	1.3	(5.4)
Fédération de Russie		63.0	(2.9)	63.5	(3.0)	62.4	(3.1)	1.1	(1.6)	68.3	(3.6)	58.4	(4.2)	-10.0	(4.7)
Serbie		40.7	(3.9)	39.4	(4.0)	42.0	(4.6)	-2.6	(3.8)	39.2	(4.6)	43.5	(4.5)	4.3	(4.7)
Shanghai (Chine)		25.1	(3.4)	25.5	(3.6)	24.7	(3.4)	0.8	(1.5)	25.4	(4.3)	22.8	(4.3)	-2.6	(5.2)
Singapour		9.8	(0.1)	8.8	(0.2)	11.0	(0.2)	-2.2	(0.3)	10.7	(0.7)	7.2	(0.7)	-3.5	(1.1)
Taipei chinois		23.2	(3.1)	23.3	(3.5)	23.1	(3.5)	0.2	(3.1)	28.3	(4.2)	22.2	(3.5)	-6.1	(4.1)
Thaïlande		54.4	(3.9)	52.3	(4.3)	56.0	(4.2)	-3.7	(3.0)	65.5	(4.6)	39.1	(5.7)	-26.4	(6.5)
Trinité-et-Tobago		58.6	(0.3)	58.3	(0.6)	58.9	(0.4)	-0.5	(0.7)	58.9	(1.5)	56.1	(1.3)	-2.7	(2.2)
Tunisie		64.9	(4.3)	64.6	(4.3)	65.1	(4.4)	-0.5	(1.4)	69.8	(5.1)	63.5	(5.6)	-6.4	(6.2)
Uruguay		36.9	(2.6)	35.3	(2.6)	38.3	(2.8)	-3.0	(1.6)	45.2	(3.7)	25.2	(2.7)	-20.0	(3.9)

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

1. Indice SESC : Indice PISA de statut économique, social et culturel.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/88932521999>




[Partie 1/1]

**Pourcentage d'élèves ayant déclaré se livrer à domicile aux activités suivantes par plaisir au moins une fois par semaine**

Tableau VI.5.13 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Pourcentage d'élèves ayant déclaré se livrer à domicile aux activités suivantes au moins une fois par semaine (« Une ou deux fois par semaine » ou « Tous les jours ou presque »)															
		Jouer à des jeux à un seul joueur		Jouer à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau)		Utiliser le courrier électronique (e-mail)		Chatter en ligne		Surfer sur Internet pour [s'] amuser		Télécharger de la musique, des jeux ou des logiciels à partir d'Internet		Publier et mettre à jour un site web ou un blog personnel		Participer à des forums en ligne ou à des communautés ou des espaces virtuels	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	39.3	(0.6)	27.1	(0.6)	75.8	(0.6)	78.4	(0.5)	80.5	(0.5)	66.1	(0.5)	33.6	(0.6)	62.0	(0.6)
	Autriche	43.5	(1.2)	33.1	(1.1)	75.3	(0.9)	79.2	(0.8)	88.1	(0.5)	56.9	(1.0)	29.6	(0.7)	39.3	(1.4)
	Belgique	38.6	(0.7)	32.0	(0.7)	77.3	(0.7)	84.6	(0.5)	87.5	(0.4)	68.4	(0.7)	52.1	(0.7)	28.8	(0.6)
	Canada	40.0	(0.5)	31.2	(0.5)	83.3	(0.4)	82.0	(0.4)	87.6	(0.4)	73.3	(0.5)	21.0	(0.4)	71.3	(0.4)
	Chili	41.8	(0.8)	26.1	(0.8)	62.5	(1.1)	67.8	(1.2)	66.8	(1.0)	65.1	(1.1)	35.9	(0.8)	21.8	(0.7)
	Rép. tchèque	50.5	(1.1)	46.8	(1.2)	82.8	(0.7)	86.6	(0.6)	88.1	(0.5)	77.0	(0.7)	21.7	(0.8)	33.3	(0.7)
	Danemark	45.9	(0.8)	46.3	(1.0)	78.1	(0.7)	89.0	(0.5)	92.8	(0.4)	61.8	(0.9)	24.5	(0.7)	26.4	(0.8)
	Estonie	45.1	(1.0)	44.0	(0.9)	80.1	(0.7)	92.0	(0.5)	93.2	(0.4)	77.4	(0.9)	27.3	(0.7)	78.3	(0.7)
	Finlande	45.3	(0.9)	37.7	(0.8)	76.2	(0.6)	85.9	(0.5)	93.7	(0.4)	56.7	(0.8)	16.4	(0.5)	58.2	(0.9)
	Allemagne	41.0	(0.8)	33.8	(0.9)	72.2	(0.8)	85.6	(0.6)	87.1	(0.6)	51.1	(0.9)	21.0	(0.8)	26.8	(0.8)
	Grèce	56.5	(0.8)	38.7	(1.0)	59.4	(0.9)	63.0	(1.0)	73.3	(0.9)	66.7	(0.9)	27.5	(0.8)	31.5	(0.8)
	Hongrie	58.9	(1.1)	44.8	(1.1)	69.4	(0.9)	78.3	(1.0)	84.7	(0.9)	72.3	(1.0)	25.3	(0.7)	66.3	(1.0)
	Islande	50.0	(0.8)	34.8	(0.6)	65.8	(0.9)	90.9	(0.5)	93.3	(0.4)	62.7	(0.7)	16.1	(0.5)	76.8	(0.8)
	Irlande	35.9	(0.9)	22.1	(0.9)	53.4	(1.1)	61.9	(1.2)	79.9	(0.8)	58.0	(1.0)	29.5	(0.8)	67.3	(0.8)
	Israël	55.7	(0.8)	38.2	(0.9)	67.2	(1.0)	58.8	(0.9)	78.8	(0.9)	75.7	(1.0)	28.3	(0.8)	52.2	(0.9)
	Italie	53.7	(0.5)	34.9	(0.5)	65.6	(0.5)	77.0	(0.4)	80.8	(0.4)	70.3	(0.5)	38.7	(0.4)	27.5	(0.4)
	Japon	19.4	(0.6)	9.5	(0.4)	19.9	(0.6)	8.2	(0.4)	59.6	(0.8)	35.8	(0.7)	18.1	(0.6)	10.1	(0.5)
	Corée	40.2	(1.3)	45.2	(1.3)	32.6	(0.9)	58.8	(1.2)	73.9	(0.7)	72.5	(0.8)	42.9	(0.9)	52.5	(1.1)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	44.4	(0.9)	31.8	(0.8)	70.5	(0.8)	62.6	(0.9)	79.1	(0.7)	59.9	(0.8)	30.1	(0.8)	43.1	(0.9)
	Norvège	47.7	(1.0)	42.4	(0.8)	73.6	(0.8)	90.3	(0.5)	94.5	(0.4)	75.2	(0.8)	26.4	(0.8)	80.3	(0.7)
Pologne	52.3	(0.8)	39.6	(0.8)	51.8	(0.7)	79.3	(0.8)	78.9	(0.8)	70.2	(0.9)	21.8	(0.9)	67.8	(0.9)	
Portugal	53.8	(0.8)	35.9	(0.9)	78.4	(0.7)	67.4	(0.7)	83.6	(0.7)	64.2	(0.8)	38.4	(0.9)	30.1	(0.7)	
Rép. slovaque	52.7	(0.8)	38.1	(1.2)	67.0	(0.8)	76.1	(0.8)	82.0	(0.8)	70.4	(0.8)	25.9	(0.7)	29.5	(0.8)	
Slovénie	51.6	(0.8)	40.5	(0.8)	82.5	(0.6)	87.1	(0.6)	90.2	(0.5)	84.2	(0.6)	45.0	(0.8)	47.6	(0.8)	
Espagne	36.1	(0.6)	26.1	(0.7)	68.1	(0.5)	81.5	(0.5)	83.0	(0.5)	75.0	(0.5)	42.1	(0.6)	33.1	(0.6)	
Suède	42.4	(0.8)	45.3	(0.8)	72.0	(0.7)	89.4	(0.5)	93.9	(0.4)	61.3	(0.8)	33.5	(0.8)	20.6	(0.7)	
Suisse	36.8	(0.7)	29.2	(0.7)	78.3	(0.6)	82.6	(0.7)	88.1	(0.4)	62.4	(0.8)	34.0	(0.8)	28.9	(0.8)	
Turquie	42.5	(1.0)	31.3	(0.8)	55.8	(1.0)	64.0	(1.0)	54.7	(0.9)	53.2	(1.0)	27.2	(1.0)	50.6	(1.0)	
Moyenne de l'OCDE-28	45.1	(0.2)	35.2	(0.2)	67.7	(0.1)	75.3	(0.1)	82.8	(0.1)	65.9	(0.2)	29.8	(0.1)	45.1	(0.2)	
Partenaires	Bulgarie	58.1	(1.2)	59.2	(1.2)	60.4	(1.0)	80.1	(1.4)	81.1	(1.2)	84.5	(1.1)	49.1	(0.9)	50.6	(0.8)
	Croatie	57.9	(0.8)	36.2	(0.9)	60.9	(0.8)	72.6	(0.8)	79.2	(0.8)	67.5	(0.8)	27.1	(0.8)	34.4	(0.7)
	Hong-Kong (Chine)	46.6	(0.9)	45.7	(1.0)	61.3	(0.8)	86.2	(0.5)	85.9	(0.5)	64.6	(0.8)	41.1	(0.9)	57.7	(0.9)
	Jordanie	55.3	(0.9)	28.4	(0.9)	34.5	(1.0)	35.6	(1.0)	39.5	(1.1)	47.1	(1.0)	28.0	(0.9)	29.0	(1.0)
	Lettonie	45.4	(1.0)	39.1	(1.1)	73.3	(0.9)	77.6	(1.0)	79.9	(1.1)	78.5	(1.1)	26.3	(0.9)	74.0	(0.8)
	Liechtenstein	51.1	(2.7)	40.4	(2.3)	83.4	(1.8)	87.0	(1.6)	92.2	(1.4)	60.4	(2.9)	40.9	(2.3)	31.5	(2.5)
	Lituanie	53.1	(0.9)	44.4	(0.7)	72.9	(0.8)	82.6	(0.8)	83.3	(0.7)	81.7	(0.7)	27.0	(0.8)	40.1	(0.8)
	Macao (Chine)	47.1	(0.6)	49.6	(0.5)	46.1	(0.6)	88.1	(0.4)	83.8	(0.4)	75.9	(0.6)	45.0	(0.7)	40.8	(0.6)
	Panama	31.3	(1.1)	26.3	(1.3)	48.7	(2.8)	52.8	(2.4)	53.1	(2.2)	51.5	(2.1)	26.1	(1.8)	40.5	(2.2)
	Qatar	51.0	(0.4)	45.6	(0.5)	74.4	(0.4)	72.1	(0.5)	71.1	(0.4)	70.9	(0.5)	35.4	(0.4)	44.8	(0.5)
	Fédération de Russie	55.8	(0.9)	30.8	(1.1)	41.2	(1.2)	51.3	(1.3)	49.8	(1.5)	51.5	(1.4)	20.1	(0.8)	38.0	(1.1)
	Serbie	68.9	(0.9)	31.5	(0.9)	44.6	(1.0)	49.7	(0.9)	60.7	(0.9)	57.3	(0.9)	25.8	(0.8)	33.8	(0.9)
	Singapour	49.3	(0.8)	49.4	(0.7)	71.0	(0.6)	81.6	(0.6)	87.7	(0.5)	62.7	(0.7)	41.7	(0.7)	62.0	(0.7)
	Thaïlande	34.7	(1.1)	19.5	(0.9)	27.0	(1.1)	27.3	(1.1)	26.5	(1.0)	25.1	(1.1)	15.2	(0.7)	20.7	(0.9)
	Trinité-et-Tobago	49.9	(0.9)	27.0	(0.7)	45.6	(0.7)	43.7	(0.7)	54.2	(0.7)	48.0	(0.7)	20.4	(0.6)	43.7	(0.7)
	Uruguay	45.3	(0.6)	28.3	(0.7)	62.2	(0.8)	65.5	(0.7)	65.3	(0.7)	63.2	(0.7)	34.8	(0.8)	27.6	(0.7)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>




[Partie 1/2]  
**Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir  
 et performance en compréhension de l'écrit**

Tableau VI.5.14 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir (28 pays de l'OCDE)															
		Tous les élèves		Garçons		Filles		Différence (G - F)		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Deuxième quartile de l'indice SESC <sup>1</sup>		Troisième quartile de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.
OCDE	Australie	0.06	(0.01)	0.14	(0.02)	-0.01	(0.01)	<b>0.15</b>	(0.02)	<b>-0.06</b>	(0.02)	0.06	(0.02)	0.11	(0.02)	<b>0.14</b>	(0.02)
	Autriche	0.01	(0.02)	0.20	(0.02)	-0.17	(0.02)	<b>0.36</b>	(0.03)	<b>-0.14</b>	(0.04)	0.03	(0.03)	0.10	(0.02)	<b>0.05</b>	(0.03)
	Belgique	0.10	(0.01)	0.22	(0.02)	-0.02	(0.02)	<b>0.24</b>	(0.02)	0.05	(0.02)	0.16	(0.02)	0.13	(0.02)	0.06	(0.02)
	Canada	0.18	(0.01)	0.25	(0.01)	0.11	(0.01)	<b>0.14</b>	(0.02)	<b>0.06</b>	(0.02)	0.21	(0.01)	0.20	(0.02)	<b>0.24</b>	(0.01)
	Chili	-0.33	(0.03)	-0.22	(0.04)	-0.46	(0.03)	<b>0.24</b>	(0.04)	<b>-1.13</b>	(0.04)	-0.46	(0.04)	-0.02	(0.03)	<b>0.27</b>	(0.02)
	Rép. tchèque	0.19	(0.01)	0.39	(0.02)	-0.04	(0.02)	<b>0.43</b>	(0.02)	<b>-0.07</b>	(0.04)	0.24	(0.02)	0.30	(0.03)	<b>0.27</b>	(0.03)
	Danemark	0.11	(0.01)	0.33	(0.02)	-0.11	(0.01)	<b>0.44</b>	(0.02)	<b>0.06</b>	(0.03)	0.11	(0.02)	0.12	(0.02)	<b>0.15</b>	(0.03)
	Estonie	0.39	(0.01)	0.54	(0.02)	0.24	(0.02)	<b>0.31</b>	(0.03)	<b>0.23</b>	(0.03)	0.48	(0.03)	0.42	(0.03)	<b>0.45</b>	(0.02)
	Finlande	0.12	(0.01)	0.27	(0.02)	-0.03	(0.01)	<b>0.29</b>	(0.02)	<b>0.07</b>	(0.02)	0.10	(0.02)	0.15	(0.02)	<b>0.15</b>	(0.02)
	Allemagne	-0.09	(0.02)	0.16	(0.02)	-0.33	(0.02)	<b>0.49</b>	(0.03)	<b>-0.14</b>	(0.04)	-0.14	(0.03)	-0.02	(0.03)	<b>-0.04</b>	(0.02)
	Grèce	-0.11	(0.03)	0.19	(0.04)	-0.39	(0.04)	<b>0.58</b>	(0.05)	<b>-0.58</b>	(0.06)	-0.13	(0.04)	0.12	(0.04)	<b>0.17</b>	(0.03)
	Hongrie	0.21	(0.02)	0.38	(0.03)	0.04	(0.03)	<b>0.34</b>	(0.04)	<b>-0.27</b>	(0.05)	0.35	(0.03)	0.40	(0.03)	<b>0.35</b>	(0.03)
	Islande	0.18	(0.01)	0.33	(0.02)	0.03	(0.01)	<b>0.29</b>	(0.02)	<b>0.13</b>	(0.02)	0.18	(0.02)	0.20	(0.02)	<b>0.20</b>	(0.03)
	Irlande	-0.18	(0.02)	-0.14	(0.03)	-0.23	(0.03)	<b>0.09</b>	(0.04)	<b>-0.30</b>	(0.03)	-0.21	(0.04)	-0.16	(0.04)	<b>-0.08</b>	(0.04)
	Israël	0.08	(0.02)	0.14	(0.04)	0.01	(0.02)	<b>0.13</b>	(0.04)	<b>-0.13</b>	(0.03)	0.10	(0.03)	0.16	(0.05)	<b>0.22</b>	(0.03)
	Italie	0.01	(0.01)	0.14	(0.01)	-0.14	(0.01)	<b>0.28</b>	(0.02)	<b>-0.28</b>	(0.02)	0.01	(0.02)	0.13	(0.02)	<b>0.17</b>	(0.02)
	Japon	-1.26	(0.02)	-1.22	(0.02)	-1.30	(0.02)	<b>0.08</b>	(0.03)	<b>-1.57</b>	(0.03)	-1.22	(0.03)	-1.16	(0.03)	<b>-1.07</b>	(0.03)
	Corée	-0.12	(0.02)	-0.05	(0.03)	-0.20	(0.03)	<b>0.16</b>	(0.04)	<b>-0.05</b>	(0.04)	-0.10	(0.03)	-0.14	(0.03)	<b>-0.19</b>	(0.03)
	Nouvelle-Zélande	-0.13	(0.02)	-0.06	(0.03)	-0.21	(0.02)	<b>0.15</b>	(0.03)	<b>-0.33</b>	(0.04)	-0.11	(0.03)	-0.07	(0.03)	<b>-0.02</b>	(0.03)
	Norvège	0.37	(0.02)	0.52	(0.02)	0.21	(0.02)	<b>0.31</b>	(0.03)	0.35	(0.03)	0.39	(0.03)	0.38	(0.03)	0.37	(0.02)
	Pologne	0.07	(0.02)	0.26	(0.03)	-0.13	(0.03)	<b>0.39</b>	(0.03)	<b>-0.52</b>	(0.05)	0.15	(0.03)	0.34	(0.03)	<b>0.31</b>	(0.03)
	Portugal	0.03	(0.02)	0.29	(0.03)	-0.22	(0.02)	<b>0.51</b>	(0.03)	<b>-0.28</b>	(0.04)	0.06	(0.03)	0.17	(0.03)	<b>0.16</b>	(0.03)
	Rép. slovaque	0.01	(0.02)	0.28	(0.03)	-0.26	(0.02)	<b>0.54</b>	(0.04)	<b>-0.50</b>	(0.05)	0.06	(0.04)	0.21	(0.03)	<b>0.27</b>	(0.03)
Slovénie	0.41	(0.01)	0.62	(0.02)	0.19	(0.02)	<b>0.43</b>	(0.02)	<b>0.28</b>	(0.03)	0.47	(0.03)	0.45	(0.03)	<b>0.44</b>	(0.03)	
Espagne	-0.03	(0.01)	0.10	(0.02)	-0.16	(0.02)	<b>0.25</b>	(0.02)	<b>-0.28</b>	(0.03)	-0.01	(0.03)	0.09	(0.02)	<b>0.08</b>	(0.02)	
Suède	0.09	(0.01)	0.31	(0.02)	-0.13	(0.01)	<b>0.44</b>	(0.02)	<b>0.03</b>	(0.03)	0.07	(0.02)	0.11	(0.02)	<b>0.13</b>	(0.02)	
Suisse	-0.02	(0.02)	0.15	(0.03)	-0.20	(0.01)	<b>0.35</b>	(0.03)	-0.04	(0.03)	-0.03	(0.03)	0.03	(0.02)	-0.05	(0.02)	
Turquie	-0.41	(0.03)	-0.16	(0.04)	-0.69	(0.04)	<b>0.54</b>	(0.06)	<b>-1.32</b>	(0.05)	-0.51	(0.04)	-0.10	(0.04)	<b>0.29</b>	(0.03)	
Moyenne de l'OCDE-28	0.00	(0.00)	0.16	(0.00)	-0.16	(0.00)	<b>0.32</b>	(0.01)	<b>-0.24</b>	(0.01)	0.01	(0.01)	0.09	(0.01)	<b>0.13</b>	(0.01)	
Partenaires	Bulgarie	0.43	(0.03)	0.60	(0.04)	0.25	(0.04)	<b>0.36</b>	(0.05)	<b>-0.18</b>	(0.07)	0.57	(0.05)	0.64	(0.04)	<b>0.71</b>	(0.04)
	Croatie	-0.01	(0.02)	0.15	(0.02)	-0.20	(0.03)	<b>0.36</b>	(0.03)	<b>-0.57</b>	(0.04)	0.02	(0.04)	0.19	(0.02)	<b>0.30</b>	(0.03)
	Hong-Kong (Chine)	0.18	(0.01)	0.21	(0.02)	0.14	(0.02)	<b>0.07</b>	(0.02)	<b>0.05</b>	(0.02)	0.17	(0.02)	0.24	(0.02)	<b>0.25</b>	(0.03)
	Jordanie	-0.68	(0.03)	-0.37	(0.04)	-0.99	(0.04)	<b>0.62</b>	(0.06)	<b>-1.32</b>	(0.04)	-0.86	(0.04)	-0.50	(0.04)	<b>-0.02</b>	(0.04)
	Lettonie	0.18	(0.03)	0.40	(0.04)	-0.02	(0.03)	<b>0.42</b>	(0.04)	<b>-0.20</b>	(0.07)	0.24	(0.04)	0.37	(0.03)	<b>0.33</b>	(0.03)
	Liechtenstein	0.18	(0.04)	0.36	(0.07)	-0.02	(0.06)	<b>0.38</b>	(0.10)	0.07	(0.09)	0.08	(0.08)	0.48	(0.14)	0.11	(0.09)
	Lituanie	0.18	(0.02)	0.41	(0.02)	-0.05	(0.02)	<b>0.46</b>	(0.03)	<b>-0.25</b>	(0.05)	0.28	(0.03)	0.37	(0.03)	<b>0.34</b>	(0.03)
	Macao (Chine)	0.16	(0.01)	0.25	(0.01)	0.08	(0.01)	<b>0.16</b>	(0.02)	<b>-0.01</b>	(0.02)	0.16	(0.02)	0.24	(0.02)	<b>0.27</b>	(0.02)
	Panama	-0.62	(0.08)	-0.52	(0.07)	-0.73	(0.11)	<b>0.21</b>	(0.08)	<b>-1.70</b>	(0.07)	-1.12	(0.10)	-0.17	(0.06)	<b>0.51</b>	(0.06)
	Qatar	0.16	(0.01)	0.26	(0.02)	0.06	(0.02)	<b>0.20</b>	(0.03)	<b>-0.24</b>	(0.03)	0.11	(0.03)	0.25	(0.02)	<b>0.50</b>	(0.03)
	Fédération de Russie	-0.52	(0.04)	-0.25	(0.05)	-0.78	(0.05)	<b>0.53</b>	(0.05)	<b>-1.37</b>	(0.06)	-0.64	(0.06)	-0.21	(0.05)	<b>0.15</b>	(0.04)
	Serbie	-0.31	(0.03)	-0.07	(0.04)	-0.55	(0.03)	<b>0.48</b>	(0.05)	<b>-1.02</b>	(0.04)	-0.42	(0.04)	-0.05	(0.04)	<b>0.26</b>	(0.04)
	Singapour	0.23	(0.01)	0.29	(0.02)	0.17	(0.02)	<b>0.12</b>	(0.02)	<b>0.11</b>	(0.03)	0.25	(0.03)	0.29	(0.03)	<b>0.26</b>	(0.02)
	Thaïlande	-1.65	(0.04)	-1.52	(0.07)	-1.75	(0.06)	<b>0.22</b>	(0.09)	<b>-2.88</b>	(0.02)	-2.21	(0.03)	-1.42	(0.06)	<b>-0.08</b>	(0.05)
	Trinité-et-Tobago	-0.60	(0.02)	-0.51	(0.03)	-0.68	(0.03)	<b>0.17</b>	(0.05)	<b>-1.40</b>	(0.04)	-0.78	(0.05)	-0.32	(0.04)	<b>0.13</b>	(0.04)
Uruguay	-0.34	(0.02)	-0.14	(0.03)	-0.52	(0.03)	<b>0.38</b>	(0.04)	<b>-1.21</b>	(0.04)	-0.45	(0.04)	-0.02	(0.04)	<b>0.32</b>	(0.03)	

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

1. Indice SESC : Indice PISA de statut économique, social et culturel.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>

[Partie 2/2]

**Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir  
et performance en compréhension de l'écrit**

Tableau VI.5.14 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Performance en compréhension de l'écrit électronique, par quartile national de l'indice (15 pays de l'OCDE)								Performance en compréhension de l'écrit sur papier, par quartile national de l'indice (28 pays de l'OCDE)							
	Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur		Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur	
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
<b>OCDE</b>																
Australie	535	(3.0)	547	(3.2)	544	(3.0)	535	(3.8)	521	(2.6)	529	(2.8)	520	(2.6)	504	(3.4)
Autriche	465	(4.8)	477	(4.0)	471	(4.3)	452	(5.5)	482	(4.1)	489	(3.8)	479	(4.0)	452	(3.6)
Belgique	511	(2.8)	527	(2.6)	520	(2.8)	504	(2.8)	521	(3.0)	528	(2.9)	517	(2.9)	492	(3.3)
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	530	(2.1)	534	(2.1)	532	(2.1)	509	(2.2)
Chili	405	(3.8)	426	(4.5)	457	(4.2)	461	(4.3)	432	(3.5)	444	(3.9)	469	(4.3)	466	(3.7)
Rép. tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	486	(4.0)	489	(3.2)	485	(3.9)	458	(4.0)
Danemark	488	(3.5)	491	(3.5)	492	(3.2)	492	(3.2)	506	(3.1)	502	(3.3)	493	(2.8)	485	(2.9)
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	513	(3.5)	512	(3.8)	504	(3.4)	479	(3.8)
Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	549	(3.7)	545	(3.1)	533	(3.3)	521	(3.4)
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	517	(3.9)	521	(3.7)	508	(3.8)	478	(4.3)
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	489	(5.0)	488	(6.0)	492	(5.1)	471	(4.9)
Hongrie	442	(7.0)	491	(5.0)	481	(4.9)	463	(4.7)	478	(6.2)	515	(4.0)	505	(3.7)	482	(3.7)
Islande	511	(2.7)	524	(3.4)	517	(3.4)	503	(3.1)	510	(3.0)	516	(3.8)	507	(4.1)	477	(3.4)
Irlande	502	(3.6)	519	(3.6)	518	(3.6)	511	(4.6)	501	(4.0)	511	(3.9)	505	(3.5)	487	(4.6)
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	467	(6.2)	479	(4.6)	501	(3.9)	476	(5.1)
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	487	(2.1)	498	(2.1)	494	(1.9)	474	(2.4)
Japon	504	(2.4)	524	(2.6)	532	(2.6)	536	(3.3)	513	(4.3)	533	(3.4)	532	(3.3)	519	(4.9)
Corée	577	(3.8)	576	(3.6)	566	(3.4)	554	(4.2)	561	(4.0)	552	(3.6)	535	(3.7)	511	(4.9)
Nouvelle-Zélande	527	(3.4)	550	(3.7)	549	(3.9)	540	(4.0)	525	(3.6)	536	(3.8)	528	(3.9)	510	(4.1)
Norvège	507	(4.1)	509	(3.4)	503	(3.2)	485	(3.8)	520	(3.8)	517	(3.6)	504	(3.3)	479	(3.4)
Pologne	436	(4.4)	478	(3.7)	477	(3.8)	469	(3.8)	488	(3.9)	518	(3.4)	511	(3.5)	491	(3.6)
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	487	(4.4)	499	(3.7)	493	(4.3)	482	(3.4)
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	462	(4.7)	494	(3.5)	489	(3.4)	471	(3.7)
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	498	(2.7)	499	(2.7)	488	(3.2)	461	(2.2)
Espagne	462	(4.6)	484	(5.1)	489	(4.6)	476	(5.0)	474	(2.7)	492	(2.9)	492	(2.7)	475	(2.6)
Suède	513	(4.1)	517	(3.9)	514	(3.8)	507	(4.3)	513	(4.1)	509	(3.6)	498	(4.1)	480	(3.6)
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	519	(3.2)	515	(3.1)	501	(3.2)	471	(3.9)
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	451	(4.3)	469	(3.9)	477	(4.1)	464	(5.0)
Moyenne de l'OCDE-28	492	(1.0)	509	(1.0)	509	(1.0)	499	(1.1)	500	(0.7)	508	(0.7)	503	(0.7)	483	(0.7)
<b>Partenaires</b>																
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m	391	(7.0)	452	(8.0)	468	(6.6)	428	(8.0)
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	460	(4.0)	492	(4.1)	487	(3.6)	471	(3.6)
Hong-Kong (Chine)	501	(3.5)	519	(3.2)	520	(3.1)	523	(3.7)	534	(3.5)	540	(2.9)	537	(3.0)	527	(3.2)
Jordanie	m	m	m	m	m	m	m	m	407	(4.0)	423	(3.5)	399	(4.7)	416	(5.0)
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	481	(4.3)	496	(4.5)	493	(3.5)	471	(3.8)
Liechtenstein	m	m	m	m	m	m	m	m	522	(7.9)	501	(7.9)	501	(7.8)	473	(9.1)
Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	461	(4.1)	485	(3.3)	476	(3.1)	455	(3.2)
Macao (Chine)	484	(1.7)	495	(1.9)	497	(1.7)	493	(1.8)	492	(2.4)	494	(2.0)	489	(2.3)	475	(2.2)
Panama	m	m	m	m	m	m	m	m	345	(6.3)	357	(6.2)	395	(10.5)	422	(8.2)
Qatar	m	m	m	m	m	m	m	m	359	(2.4)	387	(2.6)	393	(2.3)	361	(2.2)
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	447	(5.0)	453	(3.3)	480	(4.6)	466	(4.5)
Serbie	m	m	m	m	m	m	m	m	430	(3.2)	447	(3.5)	456	(3.5)	442	(3.5)
Singapour	m	m	m	m	m	m	m	m	529	(2.6)	539	(3.5)	526	(3.1)	513	(2.7)
Thaïlande	m	m	m	m	m	m	m	m	400	(3.2)	403	(3.2)	430	(3.1)	453	(4.5)
Trinité-et-Tobago	m	m	m	m	m	m	m	m	407	(3.6)	418	(3.3)	440	(3.8)	437	(3.5)
Uruguay	m	m	m	m	m	m	m	m	405	(3.2)	423	(4.0)	454	(4.1)	442	(3.6)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>



[Partie 1/1]

**Pourcentage d'élèves ayant déclaré se livrer à domicile aux activités suivantes dans le cadre de leur travail scolaire au moins une fois par semaine**

Tableau VI.5.15 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Pourcentage d'élèves ayant déclaré se livrer à domicile aux activités suivantes au moins une fois par semaine (« Une ou deux fois par semaine » ou « Tous les jours ou presque »)											
		Surfer sur Internet pour le travail scolaire		Faire [leurs] devoirs sur ordinateur <sup>1</sup>		Échanger des e-mails avec d'autres élèves à propos des travaux scolaires		Communiquer par e-mail avec les professeurs et rendre [leurs] devoirs ou autres travaux scolaires		Télécharger, consulter des documents sur le site web de [leur] école		Consulter le site web de [leur] école pour connaître les dernières informations	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	68.0	(0.8)	75.3	(0.7)	34.8	(1.0)	17.5	(0.9)	18.7	(1.0)	11.1	(0.7)
	Autriche	42.7	(0.9)	52.4	(1.3)	35.4	(1.0)	12.6	(0.7)	23.6	(1.3)	26.4	(1.7)
	Belgique	43.2	(0.7)	46.4	(0.9)	35.1	(0.7)	8.7	(0.4)	15.0	(0.6)	12.7	(0.8)
	Canada	54.1	(0.7)	68.6	(0.6)	42.8	(0.7)	15.6	(0.6)	18.3	(0.6)	15.1	(0.7)
	Chili	47.5	(1.3)	70.4	(1.0)	50.1	(1.3)	15.9	(0.8)	22.6	(0.9)	12.3	(0.8)
	Rép. tchèque	45.9	(0.8)	49.0	(1.1)	37.7	(0.8)	14.1	(0.8)	34.3	(1.0)	32.8	(1.3)
	Danemark	61.1	(1.2)	77.8	(1.0)	28.5	(0.8)	15.5	(0.9)	22.3	(1.2)	26.7	(1.6)
	Estonie	50.5	(0.9)	56.7	(1.1)	40.6	(0.9)	14.2	(0.7)	65.1	(1.5)	57.1	(1.6)
	Finlande	17.8	(0.8)	15.8	(0.9)	10.7	(0.6)	3.2	(0.3)	6.1	(0.4)	9.5	(0.6)
	Allemagne	40.0	(0.8)	44.0	(1.0)	36.8	(0.8)	9.7	(0.6)	12.2	(0.9)	11.4	(1.0)
	Grèce	41.6	(0.9)	35.8	(0.8)	41.5	(0.9)	21.1	(0.8)	25.1	(0.8)	14.6	(0.7)
	Hongrie	50.5	(1.1)	48.2	(0.9)	45.6	(0.9)	15.4	(0.8)	17.8	(1.0)	19.6	(1.1)
	Islande	31.7	(0.8)	47.2	(0.9)	20.4	(0.7)	14.1	(0.6)	21.3	(0.8)	17.8	(0.6)
	Irlande	28.8	(0.9)	25.3	(1.0)	18.0	(0.7)	5.4	(0.5)	8.3	(0.6)	5.8	(0.5)
	Israël	43.8	(0.9)	43.4	(0.9)	33.9	(0.9)	23.8	(0.8)	33.6	(1.0)	34.6	(1.4)
	Italie	46.2	(0.5)	41.5	(0.5)	35.0	(0.4)	10.0	(0.3)	16.8	(0.4)	13.3	(0.5)
	Japon	9.1	(0.4)	4.7	(0.4)	18.2	(0.6)	2.1	(0.2)	4.1	(0.3)	2.8	(0.3)
	Corée	42.0	(1.0)	50.8	(1.3)	19.9	(0.7)	10.7	(0.7)	20.0	(1.0)	13.9	(0.9)
	Pays-Bas	53.2	(1.2)	m	m	42.8	(0.9)	10.8	(0.7)	48.0	(1.8)	69.8	(2.3)
	Nouvelle-Zélande	51.8	(0.9)	67.6	(0.8)	24.3	(0.8)	12.3	(0.7)	15.5	(0.8)	11.5	(0.6)
Norvège	63.7	(1.2)	72.7	(1.3)	15.1	(0.7)	10.3	(0.6)	32.7	(1.5)	25.6	(1.4)	
Pologne	56.7	(0.9)	73.4	(0.8)	28.6	(0.8)	8.9	(0.5)	26.2	(0.8)	14.6	(0.8)	
Portugal	60.7	(1.0)	48.5	(0.9)	54.2	(1.0)	25.5	(1.0)	27.1	(0.9)	22.8	(1.0)	
Rép. slovaque	39.4	(1.0)	35.5	(1.1)	50.3	(0.8)	14.9	(0.9)	28.1	(1.1)	26.4	(1.5)	
Slovénie	44.4	(0.8)	38.5	(0.8)	49.7	(0.7)	20.2	(0.6)	33.3	(0.7)	33.2	(0.7)	
Espagne	48.5	(0.6)	40.9	(0.7)	44.7	(0.5)	13.3	(0.5)	17.3	(0.5)	13.1	(0.6)	
Suède	47.5	(0.9)	55.7	(1.0)	22.1	(0.8)	14.0	(0.6)	16.6	(0.8)	9.6	(0.7)	
Suisse	37.5	(0.9)	42.4	(1.0)	33.3	(0.8)	11.0	(0.6)	15.8	(0.8)	13.5	(1.1)	
Turquie	53.1	(1.0)	65.5	(1.0)	45.3	(1.0)	32.1	(1.0)	22.5	(0.9)	27.4	(1.0)	
Moyenne de l'OCDE-29	45.6	(0.2)	49.8	(0.2)	34.3	(0.2)	13.9	(0.1)	23.0	(0.2)	20.9	(0.2)	
Partenaires	Bulgarie	51.6	(1.3)	55.4	(1.0)	45.9	(0.7)	28.8	(1.2)	50.7	(1.2)	31.6	(1.3)
	Croatie	40.6	(0.8)	33.1	(0.9)	49.7	(0.9)	10.8	(0.7)	38.4	(1.0)	15.0	(1.0)
	Hong-Kong (Chine)	44.3	(1.2)	64.4	(1.4)	39.8	(0.8)	14.1	(0.7)	22.2	(1.0)	14.4	(1.0)
	Jordanie	29.9	(1.0)	44.0	(1.0)	27.4	(1.0)	21.1	(1.0)	25.6	(0.9)	21.4	(0.9)
	Lettonie	41.2	(1.4)	43.3	(1.3)	46.6	(0.9)	17.9	(0.8)	33.8	(1.2)	26.9	(1.5)
	Liechtenstein	34.2	(2.4)	41.3	(2.7)	31.7	(2.1)	10.7	(1.6)	12.6	(1.8)	9.2	(1.4)
	Lituanie	44.3	(1.0)	47.5	(0.9)	48.2	(0.8)	13.0	(0.6)	20.8	(0.9)	17.9	(0.9)
	Macao (Chine)	31.6	(0.5)	54.5	(0.6)	26.6	(0.5)	12.0	(0.5)	17.4	(0.5)	11.1	(0.4)
	Panama	53.5	(2.5)	64.9	(2.1)	43.9	(2.6)	19.6	(1.4)	31.0	(1.8)	22.2	(2.2)
	Qatar	52.7	(0.4)	54.7	(0.5)	54.9	(0.5)	29.6	(0.5)	37.9	(0.5)	27.2	(0.4)
	Fédération de Russie	34.1	(1.0)	44.0	(1.2)	21.8	(0.7)	12.0	(0.7)	17.6	(0.6)	14.1	(0.8)
	Serbie	28.0	(0.9)	21.8	(0.7)	23.9	(0.8)	8.2	(0.5)	16.0	(0.6)	11.4	(0.6)
	Singapour	43.5	(0.7)	54.2	(0.7)	41.1	(0.7)	26.5	(0.8)	29.6	(0.7)	24.3	(0.7)
	Thaïlande	27.0	(1.1)	36.7	(1.0)	25.5	(1.1)	17.5	(0.8)	17.9	(0.9)	14.8	(0.7)
	Trinité-et-Tobago	43.2	(0.8)	60.4	(0.8)	31.0	(0.7)	14.2	(0.5)	18.1	(0.6)	11.1	(0.5)
	Uruguay	54.1	(1.0)	61.7	(1.0)	40.2	(0.8)	17.2	(0.7)	28.5	(0.8)	14.4	(0.8)

1. Cet item n'intervient pas dans l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>

[Partie 1/2]


**Indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire  
et performance en compréhension de l'écrit**

Tableau VI.5.16 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire (29 pays de l'OCDE)															
		Tous les élèves		Garçons		Filles		Différence (G – F)		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Deuxième quartile de l'indice SESC <sup>1</sup>		Troisième quartile de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.
OCDE	Australie	0.11	0.02	0.05	(0.03)	0.16	(0.03)	<b>-0.11</b>	(0.03)	<b>-0.18</b>	(0.02)	0.01	(0.03)	0.20	(0.03)	<b>0.43</b>	(0.03)
	Autriche	0.03	0.03	-0.01	(0.03)	0.08	(0.03)	<b>-0.09</b>	(0.04)	<b>-0.19</b>	(0.03)	-0.01	(0.04)	0.14	(0.04)	<b>0.19</b>	(0.04)
	Belgique	-0.06	0.02	-0.10	(0.02)	-0.03	(0.02)	<b>-0.07</b>	(0.02)	<b>-0.21</b>	(0.03)	-0.05	(0.03)	-0.02	(0.02)	<b>0.04</b>	(0.02)
	Canada	0.09	0.02	0.03	(0.03)	0.15	(0.02)	<b>-0.12</b>	(0.03)	<b>-0.19</b>	(0.02)	0.01	(0.02)	0.16	(0.02)	<b>0.39</b>	(0.03)
	Chili	-0.13	0.03	-0.11	(0.04)	-0.15	(0.04)	0.04	(0.05)	<b>-0.82</b>	(0.04)	-0.32	(0.04)	0.16	(0.04)	<b>0.48</b>	(0.03)
	Rép. tchèque	0.22	0.02	0.16	(0.03)	0.29	(0.03)	<b>-0.13</b>	(0.04)	<b>-0.10</b>	(0.03)	0.21	(0.03)	0.34	(0.03)	<b>0.42</b>	(0.03)
	Danemark	0.17	0.03	0.15	(0.03)	0.19	(0.03)	-0.04	(0.03)	<b>-0.02</b>	(0.03)	0.15	(0.03)	0.20	(0.03)	<b>0.36</b>	(0.04)
	Estonie	0.59	0.02	0.56	(0.03)	0.62	(0.02)	<b>-0.07</b>	(0.03)	<b>0.34</b>	(0.04)	0.64	(0.03)	0.67	(0.03)	<b>0.72</b>	(0.03)
	Finlande	-0.55	0.02	-0.58	(0.02)	-0.52	(0.02)	<b>-0.05</b>	(0.03)	<b>-0.72</b>	(0.02)	-0.57	(0.02)	-0.49	(0.02)	<b>-0.41</b>	(0.03)
	Allemagne	-0.13	0.02	-0.13	(0.02)	-0.12	(0.02)	-0.01	(0.03)	<b>-0.24</b>	(0.03)	-0.17	(0.03)	-0.07	(0.03)	<b>-0.02</b>	(0.03)
	Grèce	-0.05	0.02	0.11	(0.03)	-0.21	(0.04)	<b>0.32</b>	(0.05)	<b>-0.43</b>	(0.04)	-0.05	(0.04)	0.11	(0.04)	<b>0.17</b>	(0.04)
	Hongrie	0.07	0.02	0.07	(0.03)	0.07	(0.03)	0.01	(0.04)	<b>-0.32</b>	(0.05)	0.16	(0.03)	0.22	(0.03)	<b>0.21</b>	(0.04)
	Islande	-0.08	0.02	-0.13	(0.03)	-0.04	(0.02)	<b>-0.10</b>	(0.03)	<b>-0.24</b>	(0.03)	-0.10	(0.03)	-0.06	(0.03)	<b>0.07</b>	(0.04)
	Irlande	-0.62	0.02	-0.65	(0.03)	-0.60	(0.03)	-0.05	(0.04)	<b>-0.84</b>	(0.03)	-0.64	(0.04)	-0.54	(0.04)	<b>-0.47</b>	(0.03)
	Israël	0.22	0.03	0.14	(0.04)	0.30	(0.03)	<b>-0.16</b>	(0.04)	<b>0.03</b>	(0.03)	0.18	(0.05)	0.29	(0.05)	<b>0.41</b>	(0.05)
	Italie	-0.17	0.01	-0.15	(0.02)	-0.19	(0.01)	0.03	(0.02)	<b>-0.44</b>	(0.02)	-0.19	(0.02)	-0.07	(0.02)	<b>0.03</b>	(0.02)
	Japon	-1.02	0.02	-1.07	(0.02)	-0.97	(0.02)	<b>-0.11</b>	(0.03)	<b>-1.23</b>	(0.02)	-1.01	(0.02)	-0.98	(0.03)	<b>-0.86</b>	(0.03)
	Corée	-0.06	0.02	-0.15	(0.03)	0.04	(0.03)	<b>-0.19</b>	(0.04)	<b>-0.26</b>	(0.04)	-0.09	(0.03)	-0.02	(0.03)	<b>0.14</b>	(0.03)
	Pays-Bas	0.61	0.03	0.54	(0.04)	0.67	(0.03)	<b>-0.13</b>	(0.03)	<b>0.48</b>	(0.04)	0.56	(0.03)	0.61	(0.03)	<b>0.79</b>	(0.03)
	Nouvelle-Zélande	-0.16	0.02	-0.22	(0.02)	-0.10	(0.02)	<b>-0.12</b>	(0.03)	<b>-0.48</b>	(0.04)	-0.21	(0.04)	-0.07	(0.03)	<b>0.13</b>	(0.03)
Norvège	0.12	0.03	0.09	(0.03)	0.15	(0.03)	<b>-0.06</b>	(0.02)	<b>-0.05</b>	(0.03)	0.08	(0.03)	0.17	(0.04)	<b>0.30</b>	(0.03)	
Pologne	-0.03	0.02	0.00	(0.03)	-0.06	(0.02)	0.05	(0.03)	<b>-0.43</b>	(0.04)	0.01	(0.03)	0.14	(0.03)	<b>0.19</b>	(0.03)	
Portugal	0.37	0.02	0.40	(0.03)	0.34	(0.02)	<b>0.05</b>	(0.03)	<b>0.13</b>	(0.04)	0.41	(0.03)	0.47	(0.03)	<b>0.47</b>	(0.03)	
Rép. slovaque	0.13	0.03	0.11	(0.04)	0.15	(0.03)	-0.05	(0.04)	<b>-0.34</b>	(0.05)	0.12	(0.04)	0.33	(0.04)	<b>0.41</b>	(0.04)	
Slovénie	0.38	0.01	0.42	(0.02)	0.33	(0.02)	<b>0.10</b>	(0.03)	<b>0.22</b>	(0.03)	0.42	(0.02)	0.40	(0.03)	<b>0.47</b>	(0.02)	
Espagne	-0.03	0.02	-0.03	(0.02)	-0.04	(0.02)	0.01	(0.02)	<b>-0.30</b>	(0.02)	-0.03	(0.03)	0.07	(0.02)	<b>0.13</b>	(0.02)	
Suède	-0.11	0.02	-0.11	(0.02)	-0.10	(0.02)	-0.01	(0.03)	<b>-0.30</b>	(0.04)	-0.15	(0.03)	-0.07	(0.03)	<b>0.11</b>	(0.03)	
Suisse	-0.13	0.02	-0.12	(0.02)	-0.14	(0.03)	0.03	(0.03)	<b>-0.15</b>	(0.03)	-0.18	(0.03)	-0.12	(0.02)	<b>-0.06</b>	(0.03)	
Turquie	0.18	0.03	0.25	(0.03)	0.10	(0.04)	<b>0.15</b>	(0.05)	<b>-0.34</b>	(0.04)	0.15	(0.04)	0.35	(0.03)	<b>0.54</b>	(0.04)	
Moyenne de l'OCDE	0.00	(0.00)	-0.02	(0.01)	0.01	(0.00)	<b>-0.03</b>	(0.01)	<b>-0.26</b>	(0.01)	-0.02	(0.01)	0.09	(0.01)	<b>0.20</b>	(0.01)	
Partenaires	Bulgarie	0.48	0.03	0.53	(0.04)	0.42	(0.03)	<b>0.11</b>	(0.05)	<b>0.12</b>	(0.06)	0.58	(0.04)	0.59	(0.05)	<b>0.64</b>	(0.04)
	Croatie	0.10	0.02	0.13	(0.02)	0.08	(0.03)	0.05	(0.03)	<b>-0.33</b>	(0.03)	0.09	(0.03)	0.27	(0.02)	<b>0.39</b>	(0.03)
	Hong-Kong (Chine)	0.12	0.02	0.08	(0.03)	0.16	(0.03)	<b>-0.08</b>	(0.04)	<b>-0.13</b>	(0.02)	0.04	(0.03)	0.21	(0.03)	<b>0.38</b>	(0.05)
	Jordanie	-0.31	0.03	-0.04	(0.05)	-0.57	(0.05)	<b>0.54</b>	(0.07)	<b>-0.77</b>	(0.04)	-0.47	(0.05)	-0.14	(0.05)	<b>0.15</b>	(0.04)
	Lettonie	0.18	0.03	0.19	(0.04)	0.17	(0.03)	0.03	(0.04)	<b>-0.16</b>	(0.05)	0.21	(0.04)	0.31	(0.03)	<b>0.36</b>	(0.03)
	Liechtenstein	-0.23	0.05	-0.21	(0.08)	-0.25	(0.06)	0.04	(0.09)	-0.32	(0.11)	-0.33	(0.10)	-0.12	(0.13)	-0.17	(0.07)
	Lituanie	0.05	0.02	0.06	(0.02)	0.04	(0.02)	0.01	(0.03)	<b>-0.31</b>	(0.04)	0.14	(0.03)	0.22	(0.03)	<b>0.16</b>	(0.03)
	Macao (Chine)	-0.15	0.01	-0.20	(0.02)	-0.10	(0.01)	<b>-0.11</b>	(0.02)	<b>-0.38</b>	(0.02)	-0.23	(0.02)	-0.10	(0.02)	<b>0.12</b>	(0.02)
	Panama	0.03	0.07	0.08	(0.07)	-0.01	(0.09)	0.09	(0.08)	<b>-0.71</b>	(0.08)	-0.35	(0.07)	0.36	(0.06)	<b>0.84</b>	(0.08)
	Qatar	0.43	0.01	0.48	(0.02)	0.39	(0.01)	<b>0.09</b>	(0.02)	<b>0.20</b>	(0.02)	0.38	(0.02)	0.46	(0.02)	<b>0.70</b>	(0.02)
	Fédération de Russie	-0.52	0.03	-0.41	(0.03)	-0.63	(0.03)	<b>0.21</b>	(0.03)	<b>-1.12</b>	(0.04)	-0.63	(0.04)	-0.34	(0.05)	<b>0.01</b>	(0.04)
	Serbie	-0.56	0.02	-0.50	(0.03)	-0.62	(0.03)	<b>0.12</b>	(0.04)	<b>-0.99</b>	(0.04)	-0.65	(0.04)	-0.41	(0.03)	<b>-0.20</b>	(0.03)
	Singapour	0.25	0.02	0.19	(0.02)	0.30	(0.02)	<b>-0.11</b>	(0.03)	<b>-0.03</b>	(0.04)	0.18	(0.03)	0.29	(0.03)	<b>0.53</b>	(0.03)
	Thaïlande	-0.89	0.04	-0.84	(0.06)	-0.94	(0.05)	0.10	(0.07)	<b>-1.81</b>	(0.02)	-1.41	(0.03)	-0.76	(0.05)	<b>0.41</b>	(0.05)
	Trinité-et-Tobago	-0.40	0.02	-0.35	(0.03)	-0.44	(0.03)	<b>0.09</b>	(0.04)	<b>-0.98</b>	(0.04)	-0.57	(0.04)	-0.13	(0.03)	<b>0.13</b>	(0.03)
	Uruguay	-0.09	0.02	-0.03	(0.03)	-0.15	(0.03)	<b>0.12</b>	(0.04)	<b>-0.72</b>	(0.04)	-0.20	(0.04)	0.16	(0.03)	<b>0.39</b>	(0.03)

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

1. Indice SESC : Indice PISA de statut économique, social et culturel.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>



[Partie 2/2]

**Indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire  
et performance en compréhension de l'écrit**

Tableau VI.5.16 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Performance en compréhension de l'écrit électronique, par quartile national de l'indice (15 pays de l'OCDE)								Performance en compréhension de l'écrit sur papier, par quartile national de l'indice (29 pays de l'OCDE)							
	Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur		Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur	
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
<b>OCDE</b>																
Australie	514	(3.1)	549	(3.3)	554	(3.4)	547	(4.8)	491	(2.9)	530	(2.5)	531	(3.2)	526	(4.9)
Autriche	449	(5.0)	477	(4.1)	475	(4.7)	464	(5.9)	456	(4.6)	487	(4.2)	485	(3.9)	475	(4.8)
Belgique	499	(3.2)	529	(2.6)	531	(2.3)	504	(3.3)	500	(3.5)	529	(3.3)	529	(2.9)	500	(3.5)
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	515	(1.9)	540	(2.1)	537	(2.2)	515	(2.9)
Chili	414	(3.8)	436	(4.8)	455	(4.6)	446	(4.5)	436	(3.4)	452	(3.7)	466	(4.0)	457	(4.5)
Rép. tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	460	(3.9)	488	(3.4)	495	(4.1)	476	(5.2)
Danemark	485	(3.6)	498	(4.0)	493	(3.6)	486	(4.1)	489	(3.2)	504	(3.6)	502	(3.2)	492	(3.6)
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	499	(3.3)	509	(3.7)	508	(3.5)	492	(4.1)
Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	522	(3.5)	555	(3.1)	550	(3.8)	523	(4.1)
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	501	(4.1)	525	(3.6)	513	(3.7)	486	(5.1)
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	491	(5.9)	510	(4.9)	484	(5.7)	454	(4.7)
Hongrie	453	(6.4)	492	(5.1)	477	(5.3)	456	(6.2)	484	(5.0)	516	(3.7)	503	(4.1)	477	(5.2)
Islande	492	(3.4)	528	(3.0)	523	(3.0)	515	(2.7)	484	(3.3)	521	(3.3)	511	(3.2)	496	(3.0)
Irlande	487	(3.9)	533	(3.4)	530	(3.9)	500	(4.8)	477	(4.0)	528	(3.4)	519	(3.8)	480	(5.0)
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	482	(6.0)	494	(3.9)	480	(4.8)	468	(5.2)
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	475	(2.4)	506	(2.0)	504	(2.0)	469	(2.7)
Japon	508	(2.6)	518	(2.8)	537	(2.9)	534	(3.5)	501	(5.5)	515	(4.5)	546	(3.8)	536	(4.9)
Corée	554	(4.2)	578	(3.5)	574	(3.0)	567	(4.3)	524	(4.8)	552	(3.5)	548	(3.6)	534	(4.7)
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	481	(7.2)	513	(5.4)	527	(5.4)	528	(5.7)
Nouvelle-Zélande	522	(3.8)	559	(3.3)	559	(3.1)	528	(4.3)	506	(4.1)	545	(3.5)	541	(3.6)	507	(4.5)
Norvège	484	(4.7)	513	(3.3)	512	(3.6)	498	(4.3)	487	(3.7)	520	(3.4)	517	(3.4)	496	(4.3)
Pologne	451	(3.9)	487	(3.8)	474	(4.3)	450	(4.0)	496	(3.3)	522	(3.5)	510	(3.6)	480	(4.1)
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	491	(4.2)	502	(3.9)	500	(3.7)	468	(3.8)
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	458	(4.6)	492	(3.4)	492	(3.5)	474	(4.0)
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	493	(2.8)	500	(2.6)	492	(2.7)	462	(3.0)
Espagne	464	(4.5)	496	(4.8)	491	(4.7)	461	(5.1)	472	(2.7)	501	(2.5)	493	(2.8)	466	(3.0)
Suède	504	(3.8)	527	(3.8)	524	(4.0)	497	(5.1)	485	(3.7)	517	(3.8)	513	(4.3)	487	(5.0)
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	502	(3.3)	517	(3.8)	510	(3.6)	477	(6.1)
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	462	(4.4)	477	(4.6)	470	(4.6)	452	(4.3)
Moyenne de l'OCDE	485	(1.1)	515	(1.0)	514	(1.0)	497	(1.2)	487	(0.8)	513	(0.7)	510	(0.7)	488	(0.8)
<b>Partenaires</b>																
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m	432	(8.1)	458	(7.2)	439	(6.9)	411	(7.5)
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	456	(3.7)	493	(3.7)	490	(3.8)	472	(4.4)
Hong-Kong (Chine)	489	(3.8)	518	(3.4)	522	(3.1)	535	(3.2)	508	(3.5)	539	(2.8)	544	(3.1)	548	(3.9)
Jordanie	m	m	m	m	m	m	m	m	413	(4.0)	433	(3.7)	411	(4.5)	390	(4.9)
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	495	(3.9)	501	(3.9)	487	(3.8)	460	(4.6)
Liechtenstein	m	m	m	m	m	m	m	m	485	(9.0)	516	(9.1)	523	(8.8)	473	(11.2)
Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	459	(3.1)	488	(3.1)	484	(3.5)	447	(4.2)
Macao (Chine)	479	(1.8)	496	(1.9)	496	(2.2)	499	(1.7)	473	(1.9)	492	(2.1)	493	(2.5)	493	(2.1)
Panama	m	m	m	m	m	m	m	m	356	(5.8)	367	(7.5)	398	(9.6)	398	(11.2)
Qatar	m	m	m	m	m	m	m	m	381	(2.5)	389	(2.6)	370	(2.4)	362	(2.0)
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	445	(4.7)	468	(3.9)	480	(4.3)	454	(5.8)
Serbie	m	m	m	m	m	m	m	m	423	(3.3)	457	(2.9)	468	(3.2)	430	(4.5)
Singapour	m	m	m	m	m	m	m	m	509	(2.5)	531	(2.8)	534	(2.8)	534	(3.0)
Thaïlande	m	m	m	m	m	m	m	m	407	(3.3)	405	(3.2)	423	(4.0)	451	(4.8)
Trinité-et-Tobago	m	m	m	m	m	m	m	m	407	(3.3)	436	(3.1)	459	(3.9)	404	(3.6)
Uruguay	m	m	m	m	m	m	m	m	407	(3.3)	449	(4.1)	447	(4.5)	420	(4.8)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>



[Partie 1/1]  
**Pourcentage d'élèves ayant déclaré se livrer à l'école aux activités suivantes  
au moins une fois par semaine**

Tableau VI.5.17 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Pourcentage d'élèves ayant déclaré se livrer à l'école aux activités suivantes au moins une fois par semaine (« Une ou deux fois par semaine » ou « Tous les jours ou presque »)																	
		Chatter en ligne à l'école		Utiliser le courrier électronique (e-mail) à l'école		Surfer sur Internet pour un travail scolaire		Télécharger, consulter des documents sur le site web de [leur] école		Déposer [leurs] travaux sur le site web de [leur] école		Utiliser des logiciels de simulation à l'école		Faire des exercices (par exemple, pour le cours de langue étrangère ou celui de mathématiques)		Faire [leurs] devoirs sur un ordinateur de l'école		Utiliser les ordinateurs de l'école pour un travail de groupe ou pour communiquer avec d'autres élèves	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	8.4	(0.6)	27.4	(1.4)	65.2	(0.9)	21.9	(1.0)	6.3	(0.5)	14.4	(0.5)	9.4	(0.6)	37.9	(0.7)	26.9	(0.8)
	Autriche	30.5	(1.5)	29.9	(1.5)	45.6	(1.5)	15.8	(1.0)	10.9	(0.8)	10.8	(0.6)	11.8	(0.8)	15.0	(0.9)	22.3	(1.0)
	Belgique	5.4	(0.4)	9.0	(0.5)	16.9	(0.7)	11.3	(0.6)	10.4	(0.6)	8.0	(0.5)	12.5	(0.5)	8.0	(0.5)	11.3	(0.5)
	Canada	9.9	(0.5)	25.0	(0.8)	47.8	(0.7)	14.7	(0.6)	5.6	(0.3)	7.0	(0.3)	8.2	(0.4)	31.7	(0.6)	25.2	(0.5)
	Chili	11.0	(0.7)	14.3	(0.9)	44.7	(1.2)	19.4	(0.8)	8.2	(0.5)	7.6	(0.5)	15.3	(0.9)	31.6	(1.3)	31.2	(1.1)
	Rép. tchèque	34.2	(1.3)	42.9	(1.2)	37.9	(1.1)	19.3	(0.8)	6.1	(0.5)	12.2	(0.6)	18.6	(0.8)	19.7	(0.8)	33.2	(0.9)
	Danemark	34.9	(1.1)	29.5	(1.0)	74.3	(1.1)	21.9	(1.0)	8.4	(0.5)	14.1	(0.6)	16.6	(0.7)	56.8	(1.5)	56.1	(1.2)
	Estonie	6.1	(0.5)	17.9	(0.9)	21.6	(1.0)	10.9	(0.6)	3.8	(0.3)	6.3	(0.5)	9.4	(0.7)	10.6	(0.7)	13.1	(0.7)
	Finlande	18.1	(0.9)	14.9	(0.7)	30.7	(1.1)	8.0	(0.5)	6.5	(0.5)	8.8	(0.6)	10.4	(0.6)	3.9	(0.4)	10.7	(0.7)
	Allemagne	8.3	(0.6)	7.8	(0.5)	26.8	(1.1)	6.5	(0.5)	4.6	(0.4)	12.1	(0.7)	8.1	(0.5)	6.7	(0.5)	13.5	(0.7)
	Grèce	22.1	(0.8)	20.1	(0.9)	36.0	(1.1)	20.5	(0.9)	15.9	(0.8)	16.0	(0.7)	17.3	(0.8)	24.5	(1.0)	26.3	(1.1)
	Hongrie	22.5	(1.1)	26.2	(1.2)	40.5	(1.3)	14.6	(0.8)	13.6	(0.7)	11.8	(0.7)	12.8	(0.7)	12.7	(0.7)	29.4	(0.8)
	Islande	16.2	(0.6)	17.8	(0.6)	38.2	(0.6)	10.6	(0.5)	2.8	(0.3)	5.8	(0.4)	14.4	(0.6)	15.6	(0.5)	20.3	(0.6)
	Irlande	8.8	(0.8)	12.4	(1.1)	26.3	(1.3)	8.6	(0.6)	3.0	(0.3)	7.1	(0.5)	8.5	(0.7)	9.9	(0.8)	14.5	(0.7)
	Israël	8.3	(0.5)	13.2	(0.7)	28.2	(1.1)	16.6	(0.7)	11.8	(0.5)	11.6	(0.5)	16.6	(0.7)	14.4	(0.8)	15.8	(0.7)
	Italie	8.4	(0.4)	7.1	(0.4)	28.0	(0.6)	12.4	(0.4)	8.0	(0.3)	12.9	(0.4)	28.2	(0.6)	12.5	(0.4)	20.1	(0.5)
	Japon	1.0	(0.2)	3.0	(0.6)	13.3	(1.1)	3.2	(0.4)	3.8	(0.5)	3.1	(0.3)	1.5	(0.3)	2.0	(0.3)	5.7	(0.5)
	Corée	5.6	(0.5)	4.5	(0.6)	13.6	(1.0)	8.4	(0.8)	2.5	(0.4)	2.5	(0.3)	8.0	(0.5)	5.6	(0.6)	5.1	(0.5)
	Pays-Bas	22.1	(1.3)	41.0	(1.4)	67.4	(1.4)	36.7	(1.2)	13.1	(0.8)	14.1	(1.0)	22.8	(1.0)	23.4	(1.1)	27.0	(1.0)
	Nouvelle-Zélande	9.3	(0.7)	21.7	(0.9)	50.4	(0.9)	16.4	(0.9)	5.4	(0.6)	7.6	(0.5)	9.4	(0.6)	26.6	(0.9)	18.7	(0.7)
Norvège	20.2	(0.8)	22.0	(0.9)	69.5	(1.3)	30.3	(1.3)	42.4	(1.7)	14.0	(0.7)	24.2	(0.8)	40.2	(1.4)	40.8	(1.1)	
Pologne	4.5	(0.4)	6.9	(0.5)	26.8	(1.1)	10.4	(0.5)	4.5	(0.4)	6.8	(0.4)	10.2	(0.5)	10.8	(0.6)	12.3	(0.7)	
Portugal	12.6	(0.5)	23.6	(0.8)	40.5	(1.1)	18.4	(0.8)	12.2	(0.7)	11.7	(0.5)	14.8	(0.6)	17.5	(0.7)	27.8	(1.0)	
Rép. slovaque	33.3	(1.8)	27.1	(1.3)	43.4	(1.6)	16.4	(0.8)	9.7	(0.5)	9.5	(0.6)	15.4	(0.9)	10.8	(0.7)	24.1	(1.1)	
Slovénie	20.2	(0.6)	21.5	(0.6)	34.5	(0.7)	20.0	(0.6)	11.7	(0.5)	13.9	(0.5)	13.1	(0.5)	13.7	(0.5)	25.5	(0.7)	
Espagne	11.6	(0.6)	14.8	(0.6)	42.9	(1.0)	14.6	(0.7)	9.9	(0.6)	8.0	(0.5)	24.9	(0.7)	16.2	(0.7)	25.6	(0.7)	
Suède	13.6	(0.7)	21.9	(1.0)	60.8	(1.6)	11.6	(0.7)	5.4	(0.4)	5.0	(0.4)	11.3	(0.7)	17.4	(0.8)	19.6	(0.8)	
Suisse	10.2	(0.7)	13.9	(1.0)	35.6	(1.1)	12.5	(0.7)	9.1	(0.6)	8.1	(0.5)	18.6	(0.8)	11.3	(0.7)	17.9	(0.8)	
Turquie	11.0	(0.7)	11.8	(0.7)	28.5	(1.1)	13.7	(0.7)	9.8	(0.5)	9.2	(0.6)	18.4	(0.8)	16.4	(0.9)	17.8	(0.9)	
Moyenne de l'OCDE-29	14.8	(0.2)	18.9	(0.2)	39.2	(0.2)	15.3	(0.1)	9.2	(0.1)	9.7	(0.1)	14.2	(0.1)	18.1	(0.1)	22.0	(0.2)	
Partenaires	Bulgarie	44.1	(1.7)	31.1	(1.4)	37.6	(1.5)	31.3	(1.3)	21.0	(1.3)	23.8	(1.0)	29.6	(1.1)	25.5	(1.3)	38.6	(1.2)
	Croatie	20.5	(1.0)	16.2	(0.8)	28.3	(1.1)	12.4	(0.6)	7.6	(0.5)	13.0	(0.6)	14.4	(0.6)	10.8	(0.7)	19.5	(0.9)
	Hong-Kong (Chine)	13.4	(0.7)	18.0	(1.0)	28.4	(1.1)	19.8	(1.0)	22.2	(1.0)	8.9	(0.5)	11.4	(0.5)	15.7	(0.9)	12.2	(0.8)
	Jordanie	12.8	(0.7)	16.8	(0.9)	32.8	(1.3)	23.4	(1.0)	23.5	(0.9)	21.1	(0.9)	26.4	(1.0)	26.1	(0.8)	35.8	(0.9)
	Lettonie	14.7	(1.2)	17.6	(1.0)	17.3	(0.9)	10.6	(0.6)	6.7	(0.5)	6.8	(0.5)	9.9	(0.6)	7.6	(0.6)	11.0	(0.7)
	Liechtenstein	13.9	(1.9)	38.4	(2.7)	56.6	(3.1)	12.5	(2.1)	11.8	(1.6)	11.3	(1.9)	26.6	(2.1)	16.7	(1.8)	25.5	(2.1)
	Lituanie	13.0	(0.6)	21.4	(1.0)	27.9	(0.8)	13.5	(0.7)	8.3	(0.5)	10.3	(0.6)	13.9	(0.6)	9.5	(0.6)	16.2	(0.7)
	Macao (Chine)	12.6	(0.4)	10.3	(0.4)	25.5	(0.5)	18.0	(0.4)	31.1	(0.5)	8.6	(0.4)	12.9	(0.5)	24.1	(0.6)	12.8	(0.4)
	Panama	10.9	(1.3)	12.9	(1.7)	38.8	(1.7)	17.0	(1.0)	16.8	(1.4)	14.0	(1.0)	31.8	(1.7)	35.5	(1.7)	30.1	(1.9)
	Qatar	13.9	(0.4)	19.4	(0.4)	33.6	(0.5)	23.2	(0.4)	19.0	(0.4)	17.5	(0.4)	22.1	(0.5)	24.8	(0.5)	27.4	(0.5)
	Fédération de Russie	12.8	(0.8)	11.7	(0.8)	17.2	(0.9)	14.1	(0.8)	9.3	(0.6)	9.5	(0.6)	14.6	(0.6)	15.2	(0.7)	18.4	(0.7)
	Serbie	19.1	(1.3)	13.1	(0.8)	18.4	(0.9)	10.6	(0.6)	6.7	(0.5)	8.3	(0.6)	14.1	(0.7)	9.2	(0.5)	20.8	(0.7)
	Singapour	8.1	(0.3)	12.0	(0.4)	26.2	(0.6)	12.4	(0.4)	8.3	(0.3)	5.4	(0.3)	8.9	(0.4)	15.7	(0.5)	17.2	(0.6)
	Thaïlande	23.4	(0.9)	29.9	(1.1)	43.2	(1.1)	28.0	(0.8)	28.6	(1.0)	21.7	(0.8)	31.0	(0.8)	30.7	(1.0)	33.7	(0.9)
	Trinité-et-Tobago	8.1	(0.4)	11.7	(0.5)	32.0	(0.9)	14.0	(0.5)	8.3	(0.5)	10.4	(0.5)	14.1	(0.5)	25.7	(0.7)	23.9	(0.8)
	Uruguay	6.4	(0.5)	8.7	(0.7)	29.1	(1.1)	19.6	(0.8)	8.9	(0.6)	11.1	(0.6)	15.7	(0.7)	16.6	(0.7)	21.7	(0.8)



[Partie 1/2]


## Indice d'utilisation de l'informatique à l'école et performance en compréhension de l'écrit

Tableau VI.5.18 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Indice d'utilisation de l'informatique à l'école (29 pays de l'OCDE)															
		Tous les élèves		Garçons		Filles		Différence (G – F)		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Deuxième quartile de l'indice SESC <sup>1</sup>		Troisième quartile de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>	
		Indice moyen Er. T.		Indice moyen Er. T.		Indice moyen Er. T.		Diff. Er. T.		Indice moyen Er. T.		Indice moyen Er. T.		Indice moyen Er. T.		Indice moyen Er. T.	
OCDE	Australie	0.40	(0.02)	0.40	(0.02)	0.40	(0.02)	0.00	(0.02)	<b>0.28</b>	(0.02)	0.35	(0.02)	0.44	(0.03)	<b>0.56</b>	(0.03)
	Autriche	0.16	(0.03)	0.16	(0.04)	0.17	(0.04)	0.00	(0.05)	0.15	(0.04)	0.18	(0.04)	0.21	(0.04)	0.12	(0.06)
	Belgique	-0.32	(0.02)	-0.30	(0.03)	-0.34	(0.03)	0.04	(0.03)	<b>-0.27</b>	(0.04)	-0.26	(0.03)	-0.34	(0.03)	<b>-0.39</b>	(0.04)
	Canada	0.22	(0.02)	0.25	(0.02)	0.20	(0.02)	<b>0.06</b>	(0.02)	<b>0.18</b>	(0.02)	0.20	(0.02)	0.22	(0.02)	<b>0.29</b>	(0.03)
	Chili	0.11	(0.03)	0.12	(0.04)	0.10	(0.04)	0.03	(0.04)	<b>0.20</b>	(0.04)	0.19	(0.04)	0.08	(0.05)	<b>-0.03</b>	(0.06)
	Rép. tchèque	0.35	(0.03)	0.39	(0.03)	0.29	(0.03)	<b>0.10</b>	(0.04)	0.32	(0.04)	0.39	(0.04)	0.36	(0.04)	0.33	(0.03)
	Danemark	0.74	(0.02)	0.81	(0.02)	0.66	(0.02)	<b>0.15</b>	(0.02)	0.73	(0.02)	0.75	(0.02)	0.73	(0.02)	0.73	(0.03)
	Estonie	-0.35	(0.03)	-0.30	(0.04)	-0.40	(0.03)	<b>0.09</b>	(0.03)	-0.32	(0.04)	-0.36	(0.04)	-0.34	(0.04)	-0.37	(0.04)
	Finlande	0.11	(0.02)	0.17	(0.03)	0.05	(0.02)	<b>0.12</b>	(0.02)	<b>0.06</b>	(0.03)	0.08	(0.03)	0.11	(0.03)	<b>0.18</b>	(0.03)
	Allemagne	-0.25	(0.02)	-0.18	(0.03)	-0.31	(0.02)	<b>0.14</b>	(0.03)	<b>-0.18</b>	(0.03)	-0.27	(0.03)	-0.23	(0.04)	<b>-0.32</b>	(0.04)
	Grèce	0.06	(0.03)	0.24	(0.04)	-0.12	(0.04)	<b>0.36</b>	(0.05)	<b>0.15</b>	(0.05)	0.13	(0.05)	0.07	(0.05)	<b>-0.12</b>	(0.05)
	Hongrie	0.04	(0.03)	0.11	(0.04)	-0.04	(0.04)	<b>0.15</b>	(0.04)	<b>0.23</b>	(0.04)	0.05	(0.04)	0.05	(0.04)	<b>-0.19</b>	(0.05)
	Islande	0.07	(0.01)	0.03	(0.02)	0.11	(0.01)	<b>-0.08</b>	(0.03)	<b>0.04</b>	(0.03)	0.02	(0.03)	0.08	(0.03)	<b>0.14</b>	(0.03)
	Irlande	-0.37	(0.03)	-0.37	(0.05)	-0.37	(0.04)	0.00	(0.06)	-0.38	(0.04)	-0.36	(0.04)	-0.36	(0.04)	-0.39	(0.06)
	Israël	-0.24	(0.03)	-0.17	(0.04)	-0.32	(0.04)	<b>0.14</b>	(0.05)	-0.15	(0.04)	-0.32	(0.04)	-0.31	(0.04)	-0.21	(0.05)
	Italie	-0.16	(0.02)	-0.09	(0.02)	-0.22	(0.02)	<b>0.13</b>	(0.02)	<b>-0.11</b>	(0.02)	-0.11	(0.02)	-0.16	(0.02)	<b>-0.24</b>	(0.02)
	Japon	-1.05	(0.03)	-1.06	(0.03)	-1.03	(0.03)	-0.03	(0.03)	-1.09	(0.04)	-1.05	(0.03)	-1.03	(0.03)	-1.01	(0.04)
	Corée	-0.91	(0.03)	-0.90	(0.04)	-0.91	(0.04)	0.01	(0.05)	-0.88	(0.03)	-0.96	(0.04)	-0.91	(0.04)	-0.87	(0.07)
	Pays-Bas	0.59	(0.02)	0.61	(0.03)	0.57	(0.02)	0.04	(0.03)	0.57	(0.03)	0.60	(0.03)	0.59	(0.03)	0.61	(0.03)
	Nouvelle-Zélande	0.15	(0.02)	0.10	(0.02)	0.20	(0.02)	<b>-0.10</b>	(0.03)	0.17	(0.03)	0.14	(0.03)	0.11	(0.03)	0.18	(0.03)
Norvège	0.74	(0.02)	0.81	(0.02)	0.67	(0.03)	<b>0.13</b>	(0.02)	<b>0.69</b>	(0.03)	0.73	(0.03)	0.75	(0.03)	<b>0.80</b>	(0.03)	
Pologne	-0.36	(0.02)	-0.27	(0.03)	-0.45	(0.03)	<b>0.17</b>	(0.03)	<b>-0.15</b>	(0.04)	-0.32	(0.04)	-0.40	(0.03)	<b>-0.56</b>	(0.04)	
Portugal	0.05	(0.03)	0.17	(0.03)	-0.07	(0.03)	<b>0.24</b>	(0.03)	<b>0.30</b>	(0.03)	0.13	(0.03)	0.00	(0.04)	<b>-0.22</b>	(0.05)	
Rép. slovaque	0.17	(0.03)	0.20	(0.04)	0.14	(0.04)	0.06	(0.03)	0.11	(0.04)	0.18	(0.04)	0.26	(0.04)	0.12	(0.05)	
Slovénie	-0.02	(0.02)	0.10	(0.03)	-0.15	(0.02)	<b>0.25</b>	(0.04)	-0.04	(0.03)	-0.02	(0.03)	0.00	(0.04)	-0.03	(0.04)	
Espagne	0.05	(0.02)	0.06	(0.03)	0.03	(0.03)	<b>0.03</b>	(0.02)	<b>0.09</b>	(0.04)	0.06	(0.03)	0.06	(0.03)	<b>-0.03</b>	(0.04)	
Suède	0.23	(0.02)	0.28	(0.02)	0.17	(0.02)	<b>0.10</b>	(0.02)	<b>0.18</b>	(0.03)	0.24	(0.03)	0.22	(0.03)	<b>0.27</b>	(0.03)	
Suisse	0.04	(0.03)	0.09	(0.03)	-0.01	(0.03)	<b>0.10</b>	(0.02)	<b>0.12</b>	(0.04)	0.04	(0.02)	0.04	(0.03)	<b>-0.04</b>	(0.04)	
Turquie	-0.33	(0.03)	-0.18	(0.05)	-0.49	(0.04)	<b>0.30</b>	(0.04)	<b>-0.20</b>	(0.05)	-0.29	(0.04)	-0.34	(0.05)	<b>-0.49</b>	(0.05)	
Moyenne de l'OCDE	0.00	(0.00)	0.04	(0.01)	-0.05	(0.01)	<b>0.09</b>	(0.01)	<b>0.03</b>	(0.01)	0.01	(0.01)	0.00	(0.01)	<b>-0.04</b>	(0.01)	
Partenaires	Bulgarie	0.53	(0.05)	0.64	(0.06)	0.40	(0.04)	<b>0.24</b>	(0.04)	0.54	(0.05)	0.63	(0.05)	0.54	(0.08)	0.40	(0.07)
	Croatie	-0.18	(0.03)	-0.08	(0.04)	-0.28	(0.04)	<b>0.20</b>	(0.04)	-0.19	(0.05)	-0.16	(0.04)	-0.11	(0.04)	-0.26	(0.05)
	Hong-Kong (Chine)	0.13	(0.03)	0.16	(0.03)	0.11	(0.03)	0.05	(0.03)	0.12	(0.03)	0.12	(0.04)	0.13	(0.03)	0.18	(0.06)
	Jordanie	0.23	(0.03)	0.40	(0.05)	0.08	(0.03)	<b>0.32</b>	(0.05)	<b>0.08</b>	(0.04)	0.23	(0.05)	0.29	(0.05)	<b>0.33</b>	(0.05)
	Lettonie	-0.42	(0.04)	-0.31	(0.04)	-0.54	(0.05)	<b>0.23</b>	(0.04)	<b>-0.17</b>	(0.05)	-0.32	(0.05)	-0.54	(0.05)	<b>-0.68</b>	(0.05)
	Liechtenstein	0.40	(0.04)	0.46	(0.06)	0.32	(0.05)	<b>0.14</b>	(0.07)	0.49	(0.06)	0.31	(0.08)	0.44	(0.12)	0.33	(0.09)
	Lituanie	-0.16	(0.03)	-0.07	(0.03)	-0.25	(0.03)	<b>0.17</b>	(0.03)	<b>-0.01</b>	(0.04)	-0.10	(0.04)	-0.20	(0.04)	<b>-0.33</b>	(0.03)
	Macao (Chine)	0.02	(0.01)	0.03	(0.01)	0.02	(0.01)	0.01	(0.02)	<b>-0.05</b>	(0.02)	0.02	(0.02)	0.05	(0.02)	<b>0.07</b>	(0.02)
	Panama	0.11	(0.05)	0.14	(0.06)	0.08	(0.05)	0.06	(0.05)	<b>-0.10</b>	(0.06)	0.01	(0.05)	0.14	(0.06)	<b>0.41</b>	(0.12)
	Qatar	0.08	(0.01)	0.35	(0.02)	-0.19	(0.02)	<b>0.55</b>	(0.03)	<b>0.01</b>	(0.03)	-0.01	(0.03)	0.03	(0.03)	<b>0.26</b>	(0.03)
	Fédération de Russie	-0.32	(0.03)	-0.18	(0.05)	-0.45	(0.04)	<b>0.27</b>	(0.05)	-0.28	(0.05)	-0.33	(0.04)	-0.32	(0.06)	-0.34	(0.05)
	Serbie	-0.37	(0.03)	-0.34	(0.04)	-0.40	(0.04)	0.07	(0.04)	-0.44	(0.05)	-0.38	(0.04)	-0.30	(0.04)	-0.37	(0.04)
	Singapour	-0.13	(0.01)	-0.12	(0.02)	-0.13	(0.02)	0.01	(0.02)	<b>-0.05</b>	(0.03)	-0.08	(0.03)	-0.21	(0.03)	<b>-0.17</b>	(0.03)
	Thaïlande	0.52	(0.03)	0.56	(0.03)	0.50	(0.03)	0.06	(0.04)	<b>0.35</b>	(0.04)	0.54	(0.04)	0.63	(0.03)	<b>0.58</b>	(0.04)
	Trinité-et-Tobago	-0.22	(0.02)	-0.19	(0.03)	-0.24	(0.02)	0.05	(0.03)	-0.27	(0.03)	-0.21	(0.04)	-0.10	(0.04)	-0.31	(0.04)
	Uruguay	-0.36	(0.03)	-0.28	(0.04)	-0.43	(0.04)	<b>0.15</b>	(0.04)	-0.25	(0.04)	-0.38	(0.04)	-0.45	(0.05)	-0.38	(0.06)

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

1. Indice SESC : Indice PISA de statut économique, social et culturel.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>

[Partie 2/2]

## Indice d'utilisation de l'informatique à l'école et performance en compréhension de l'écrit

Tableau VI.5.18 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Performance en compréhension de l'écrit électronique, par quartile national de l'indice (15 pays de l'OCDE)								Performance en compréhension de l'écrit sur papier, par quartile national de l'indice (29 pays de l'OCDE)							
	Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur		Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur	
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
<b>OCDE</b>																
Australie	530	(3.7)	550	(3.5)	548	(3.0)	537	(4.6)	509	(3.2)	527	(2.8)	526	(2.7)	516	(5.1)
Autriche	472	(5.0)	477	(5.3)	473	(5.7)	445	(6.1)	479	(4.8)	491	(4.7)	483	(4.3)	450	(5.4)
Belgique	517	(3.6)	529	(2.9)	529	(2.6)	488	(3.7)	519	(3.5)	531	(3.1)	529	(3.0)	481	(4.1)
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	532	(2.1)	541	(2.4)	532	(2.2)	501	(2.8)
Chili	452	(5.4)	451	(4.2)	436	(3.8)	410	(5.2)	464	(4.6)	467	(3.8)	456	(3.5)	424	(4.7)
Rép. tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	492	(4.1)	496	(3.6)	482	(4.1)	447	(5.2)
Danemark	509	(3.7)	500	(3.4)	485	(3.5)	467	(4.1)	516	(3.4)	508	(2.9)	493	(3.0)	470	(3.9)
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	511	(3.8)	517	(3.9)	511	(3.6)	469	(3.8)
Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	544	(3.0)	551	(3.1)	542	(3.3)	513	(3.7)
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	515	(4.7)	531	(3.6)	512	(3.6)	468	(4.5)
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	514	(3.9)	506	(4.5)	484	(5.9)	434	(6.5)
Hongrie	501	(5.8)	482	(5.3)	466	(5.4)	430	(6.0)	525	(4.3)	509	(3.7)	493	(4.2)	454	(4.9)
Islande	505	(3.2)	524	(3.2)	521	(2.8)	508	(3.1)	491	(4.1)	514	(3.6)	518	(3.3)	490	(3.0)
Irlande	512	(3.8)	518	(3.6)	517	(4.0)	503	(5.1)	504	(4.0)	509	(4.1)	506	(4.0)	486	(5.5)
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	499	(5.1)	513	(3.9)	500	(4.4)	413	(5.8)
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	498	(3.2)	509	(1.8)	496	(1.9)	452	(2.8)
Japon	522	(3.2)	522	(3.3)	529	(3.8)	525	(3.7)	523	(4.9)	521	(4.3)	530	(4.2)	524	(5.7)
Corée	573	(3.4)	572	(3.2)	570	(3.5)	557	(6.0)	545	(3.7)	546	(3.7)	542	(4.1)	527	(6.7)
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	523	(6.5)	528	(5.7)	520	(4.9)	478	(7.3)
Nouvelle-Zélande	545	(3.1)	559	(2.9)	552	(3.2)	514	(4.8)	528	(3.4)	545	(3.5)	536	(3.3)	492	(4.8)
Norvège	509	(4.2)	512	(3.7)	504	(3.7)	482	(3.4)	517	(4.1)	518	(3.9)	507	(3.5)	477	(3.4)
Pologne	486	(4.1)	479	(3.7)	466	(3.4)	429	(4.2)	519	(4.0)	516	(3.4)	507	(3.1)	467	(3.6)
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	522	(3.2)	516	(3.8)	482	(4.0)	441	(4.0)
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	480	(5.1)	494	(3.3)	486	(3.4)	457	(4.2)
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	491	(2.7)	511	(2.6)	503	(2.7)	441	(2.9)
Espagne	483	(5.3)	494	(4.2)	482	(4.1)	454	(6.0)	485	(3.2)	498	(2.6)	490	(2.4)	461	(2.8)
Suède	518	(4.4)	525	(4.0)	519	(4.0)	490	(4.8)	506	(4.3)	514	(3.4)	506	(3.7)	476	(4.6)
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	515	(4.0)	518	(3.2)	504	(3.6)	469	(5.4)
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	482	(5.6)	480	(4.4)	467	(4.2)	433	(4.6)
Moyenne de l'OCDE	509	(1.1)	513	(1.0)	506	(1.0)	483	(1.2)	509	(0.8)	515	(0.7)	505	(0.7)	469	(0.9)
<b>Partenaires</b>																
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m	461	(9.9)	459	(6.6)	428	(7.1)	391	(6.6)
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	480	(4.6)	496	(3.9)	486	(3.1)	449	(3.9)
Hong-Kong (Chine)	529	(3.2)	522	(3.3)	515	(3.7)	497	(4.4)	544	(3.1)	541	(3.4)	537	(3.5)	516	(3.9)
Jordanie	m	m	m	m	m	m	m	m	418	(4.2)	440	(3.8)	407	(4.0)	380	(4.8)
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	506	(4.0)	505	(3.5)	487	(4.8)	444	(4.3)
Liechtenstein	m	m	m	m	m	m	m	m	496	(9.2)	518	(9.1)	505	(10.2)	479	(9.2)
Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	487	(3.2)	485	(3.3)	478	(3.2)	426	(3.8)
Macao (Chine)	490	(2.0)	491	(2.2)	497	(2.0)	491	(2.4)	489	(2.1)	487	(1.9)	493	(2.1)	482	(2.0)
Panama	m	m	m	m	m	m	m	m	375	(6.3)	394	(7.2)	382	(8.2)	370	(12.9)
Qatar	m	m	m	m	m	m	m	m	398	(2.1)	394	(2.5)	378	(2.5)	331	(2.4)
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	464	(4.7)	478	(5.0)	475	(4.2)	433	(4.5)
Serbie	m	m	m	m	m	m	m	m	439	(3.6)	452	(3.9)	457	(3.3)	429	(5.0)
Singapour	m	m	m	m	m	m	m	m	548	(2.6)	539	(2.7)	531	(3.0)	489	(2.6)
Thaïlande	m	m	m	m	m	m	m	m	423	(4.0)	431	(3.3)	424	(3.6)	410	(3.3)
Trinité-et-Tobago	m	m	m	m	m	m	m	m	433	(3.8)	450	(3.9)	440	(3.4)	386	(3.4)
Uruguay	m	m	m	m	m	m	m	m	445	(4.2)	447	(4.2)	432	(3.8)	398	(5.5)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>



[Partie 1/1]

**Pourcentage d'élèves utilisant un ordinateur pendant les cours durant une semaine ordinaire de classe dans des matières inscrites à leur programme, selon la durée d'utilisation**

Tableau VI.5.19

	Cours de langue d'évaluation				Cours de mathématiques				Cours de sciences								
	Pas d'ordinateur utilisé		Entre 0 et 30 minutes par semaine		Entre 31 et 60 minutes par semaine		Plus de 60 minutes par semaine		Pas d'ordinateur utilisé		Entre 0 et 30 minutes par semaine		Entre 31 et 60 minutes par semaine		Plus de 60 minutes par semaine		
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	
<b>OCDE</b>																	
Australie	46.3 (1.4)	31.5 (0.9)	15.2 (0.7)	7.0 (1.2)	73.5 (1.5)	16.2 (0.8)	7.1 (0.6)	3.2 (1.1)	53.6 (1.5)	28.4 (0.8)	12.7 (0.6)	5.3 (1.4)					
Autriche	76.4 (1.2)	12.5 (0.8)	5.5 (0.5)	5.6 (0.7)	88.7 (1.1)	6.4 (0.6)	2.8 (0.4)	2.1 (0.6)	81.4 (1.2)	10.7 (0.8)	4.9 (0.5)	3.0 (0.5)					
Belgique	83.4 (1.0)	12.0 (0.8)	3.2 (0.4)	1.3 (0.2)	90.5 (0.7)	6.3 (0.5)	2.4 (0.3)	0.9 (0.1)	87.5 (0.6)	8.1 (0.5)	3.3 (0.3)	1.1 (0.2)					
Canada	61.0 (0.8)	26.2 (0.6)	9.0 (0.3)	3.8 (0.4)	88.2 (0.5)	8.3 (0.4)	2.0 (0.2)	1.4 (0.2)	70.5 (0.8)	20.4 (0.6)	6.8 (0.3)	2.3 (0.3)					
Chili	83.0 (1.0)	8.9 (0.7)	5.6 (0.5)	2.5 (0.3)	89.1 (1.1)	6.4 (0.6)	3.3 (0.6)	1.2 (0.3)	82.9 (1.0)	9.5 (0.6)	5.9 (0.6)	1.6 (0.2)					
Rép. tchèque	79.2 (1.4)	11.9 (1.0)	6.1 (0.7)	2.9 (0.4)	87.2 (1.3)	7.9 (0.8)	3.9 (0.5)	1.1 (0.2)	67.0 (1.7)	19.4 (1.1)	9.9 (0.7)	3.7 (0.6)					
Danemark	23.2 (1.2)	35.7 (0.9)	25.1 (1.0)	15.9 (1.0)	60.3 (1.4)	26.0 (1.0)	7.6 (0.5)	6.1 (0.9)	49.0 (1.5)	31.2 (0.9)	13.1 (0.7)	6.7 (0.7)					
Estonie	87.5 (1.1)	9.2 (0.9)	2.6 (0.4)	0.7 (0.1)	85.7 (0.8)	10.4 (0.7)	2.9 (0.3)	1.1 (0.2)	79.5 (1.3)	14.1 (0.9)	5.0 (0.5)	1.3 (0.2)					
Finlande	67.1 (1.9)	25.7 (1.4)	6.0 (0.7)	1.2 (0.2)	81.8 (1.4)	14.8 (1.1)	2.9 (0.5)	0.5 (0.2)	70.4 (1.6)	23.3 (1.2)	5.5 (0.6)	0.9 (0.2)					
Allemagne	83.2 (1.0)	12.3 (0.8)	3.0 (0.3)	1.6 (0.3)	86.1 (1.0)	10.9 (0.8)	2.3 (0.3)	0.7 (0.2)	75.0 (1.3)	19.0 (1.0)	4.5 (0.4)	1.5 (0.2)					
Grèce	82.3 (0.8)	10.4 (0.7)	4.0 (0.3)	3.3 (0.3)	81.6 (0.9)	9.0 (0.6)	5.8 (0.5)	3.6 (0.3)	79.2 (0.9)	10.7 (0.6)	6.3 (0.4)	3.8 (0.3)					
Hongrie	89.5 (0.6)	6.0 (0.5)	2.7 (0.3)	1.8 (0.2)	92.7 (0.7)	4.7 (0.5)	1.8 (0.3)	0.8 (0.1)	90.0 (0.8)	6.8 (0.6)	2.2 (0.3)	1.1 (0.2)					
Islande	78.5 (0.7)	15.8 (0.6)	4.4 (0.3)	1.2 (0.2)	82.0 (0.6)	13.9 (0.6)	3.3 (0.3)	0.8 (0.2)	69.5 (0.7)	19.1 (0.6)	8.6 (0.5)	2.8 (0.3)					
Irlande	89.7 (0.8)	6.8 (0.6)	2.7 (0.3)	0.7 (0.2)	92.2 (0.7)	5.1 (0.5)	2.0 (0.3)	0.6 (0.2)	83.9 (1.0)	10.3 (0.7)	4.1 (0.5)	1.8 (0.3)					
Israël	87.6 (0.7)	8.1 (0.5)	2.4 (0.2)	2.0 (0.2)	85.6 (0.8)	8.6 (0.5)	3.7 (0.3)	2.1 (0.2)	68.9 (1.1)	17.3 (0.8)	9.1 (0.5)	4.7 (0.4)					
Italie	88.8 (0.5)	5.0 (0.2)	3.9 (0.3)	2.4 (0.2)	72.6 (1.0)	8.9 (0.4)	13.7 (0.6)	4.8 (0.4)	87.5 (0.5)	6.4 (0.3)	4.4 (0.3)	1.7 (0.1)					
Japon	99.0 (0.2)	0.6 (0.1)	0.2 (0.1)	0.2 (0.1)	98.7 (0.3)	0.7 (0.2)	0.4 (0.1)	0.2 (0.1)	98.4 (0.5)	0.8 (0.2)	0.6 (0.3)	0.2 (0.1)					
Corée	72.6 (1.6)	12.7 (0.7)	6.4 (0.5)	8.4 (1.2)	91.7 (0.9)	4.4 (0.4)	1.6 (0.2)	2.3 (0.6)	69.2 (1.9)	10.1 (0.7)	10.3 (0.7)	10.5 (1.1)					
Pays-Bas	60.6 (2.4)	25.1 (1.6)	11.2 (1.0)	3.1 (0.5)	82.8 (1.3)	12.2 (0.9)	4.0 (0.5)	1.0 (0.2)	77.8 (1.1)	15.2 (0.8)	5.5 (0.5)	1.5 (0.2)					
Nouvelle-Zélande	62.9 (1.3)	25.0 (1.1)	8.3 (0.6)	3.8 (0.9)	88.3 (0.9)	8.7 (0.6)	2.4 (0.4)	0.6 (0.2)	79.0 (1.4)	14.5 (0.9)	5.1 (0.7)	1.4 (0.4)					
Norvège	30.6 (1.3)	37.4 (1.1)	21.9 (1.0)	10.1 (0.8)	53.2 (1.7)	36.0 (1.3)	8.9 (0.7)	1.9 (0.2)	56.1 (1.7)	28.7 (1.2)	10.6 (0.7)	4.7 (0.7)					
Pologne	94.3 (0.5)	3.7 (0.4)	1.3 (0.2)	0.7 (0.1)	94.1 (0.6)	3.8 (0.4)	1.4 (0.2)	0.7 (0.2)	91.1 (0.8)	6.1 (0.6)	2.1 (0.3)	0.7 (0.2)					
Portugal	83.8 (0.9)	9.7 (0.6)	3.3 (0.3)	3.2 (0.4)	84.6 (0.9)	9.5 (0.7)	3.6 (0.3)	2.2 (0.3)	77.7 (1.1)	12.0 (0.6)	6.3 (0.5)	4.1 (0.5)					
Rép. slovaque	89.3 (0.8)	6.6 (0.6)	2.7 (0.3)	1.4 (0.2)	89.4 (0.9)	6.7 (0.6)	2.9 (0.4)	1.0 (0.2)	77.1 (1.4)	13.3 (0.8)	6.8 (0.6)	2.9 (0.6)					
Slovénie	86.4 (0.6)	8.7 (0.5)	2.4 (0.2)	2.5 (0.3)	88.2 (0.6)	7.6 (0.4)	2.8 (0.3)	1.4 (0.2)	80.4 (0.7)	11.5 (0.5)	5.1 (0.4)	3.0 (0.3)					
Espagne	88.6 (1.0)	6.3 (0.5)	3.6 (0.4)	1.6 (0.2)	89.9 (1.1)	5.6 (0.8)	3.4 (0.4)	1.1 (0.2)	83.8 (0.9)	9.2 (0.6)	4.7 (0.4)	2.3 (0.3)					
Suède	46.3 (1.7)	34.7 (1.0)	14.1 (0.9)	5.0 (0.5)	89.5 (0.8)	7.6 (0.7)	2.3 (0.3)	0.7 (0.1)	56.2 (1.7)	28.7 (1.2)	11.7 (0.7)	3.4 (0.5)					
Suisse	67.2 (1.0)	22.8 (0.8)	7.7 (0.5)	2.3 (0.2)	83.5 (0.8)	12.0 (0.5)	3.2 (0.4)	1.2 (0.2)	69.2 (1.2)	21.9 (0.9)	7.1 (0.6)	1.8 (0.2)					
Turquie	58.9 (1.2)	22.5 (0.8)	12.0 (0.6)	6.5 (0.5)	71.7 (0.9)	15.0 (0.7)	8.6 (0.5)	4.8 (0.3)	73.6 (1.1)	13.3 (0.6)	8.0 (0.6)	5.1 (0.4)					
Moyenne de l'OCDE-29	74.0 (0.2)	15.6 (0.2)	6.8 (0.1)	3.5 (0.1)	84.2 (0.2)	10.1 (0.1)	3.9 (0.1)	1.7 (0.1)	75.4 (0.2)	15.2 (0.1)	6.6 (0.1)	2.9 (0.1)					
<b>Partenaires</b>																	
Bulgarie	76.8 (1.1)	11.5 (0.7)	6.7 (0.5)	5.0 (0.5)	81.2 (1.2)	10.1 (0.7)	5.0 (0.5)	3.7 (0.5)	75.8 (1.2)	12.6 (0.7)	7.5 (0.6)	4.0 (0.5)					
Croatie	93.9 (0.5)	3.6 (0.3)	1.2 (0.2)	1.2 (0.2)	93.1 (0.8)	4.3 (0.4)	2.0 (0.4)	0.6 (0.1)	89.2 (0.8)	6.6 (0.5)	2.9 (0.3)	1.2 (0.2)					
Hong-Kong (Chine)	81.1 (0.9)	12.2 (0.6)	4.9 (0.4)	1.8 (0.2)	86.3 (0.6)	9.5 (0.5)	2.5 (0.3)	1.6 (0.2)	80.6 (0.8)	8.3 (0.6)	5.8 (0.4)	5.3 (0.5)					
Jordanie	68.7 (1.2)	19.4 (0.8)	8.1 (0.5)	3.9 (0.3)	64.1 (1.4)	22.2 (1.0)	10.3 (0.7)	3.3 (0.3)	61.1 (1.4)	19.7 (0.9)	13.7 (0.7)	5.6 (0.5)					
Lettonie	86.9 (0.7)	9.1 (0.5)	2.5 (0.3)	1.5 (0.3)	88.2 (0.7)	7.9 (0.5)	2.7 (0.3)	1.3 (0.3)	81.8 (1.0)	11.0 (0.6)	5.3 (0.5)	1.9 (0.2)					
Liechtenstein	59.1 (2.4)	27.2 (2.3)	9.8 (1.6)	3.9 (1.0)	77.4 (1.9)	20.0 (2.1)	1.9 (0.8)	0.6 (0.5)	76.0 (2.2)	19.9 (2.2)	4.1 (1.1)	0.0	c				
Lituanie	87.6 (0.8)	8.9 (0.6)	2.7 (0.3)	0.9 (0.1)	90.2 (0.9)	7.0 (0.6)	2.2 (0.3)	0.7 (0.1)	78.3 (1.3)	15.4 (1.0)	4.8 (0.4)	1.4 (0.2)					
Macao (Chine)	74.4 (0.5)	11.6 (0.4)	6.6 (0.3)	7.4 (0.3)	84.9 (0.4)	9.4 (0.3)	3.4 (0.2)	2.3 (0.2)	73.5 (0.6)	8.7 (0.4)	7.7 (0.4)	10.0 (0.4)					
Panama	75.8 (1.3)	13.1 (1.0)	6.4 (0.6)	4.7 (0.8)	77.6 (1.4)	11.8 (1.1)	6.1 (0.6)	4.5 (0.7)	70.1 (1.5)	13.4 (0.9)	9.6 (0.8)	7.0 (0.8)					
Qatar	80.7 (0.4)	10.3 (0.3)	5.3 (0.2)	3.7 (0.2)	78.6 (0.5)	11.8 (0.4)	5.9 (0.3)	3.7 (0.2)	74.0 (0.5)	11.5 (0.4)	5.1 (0.3)	5.4 (0.3)					
Fédération de Russie	68.6 (1.2)	17.2 (0.8)	8.9 (0.5)	5.3 (0.3)	69.3 (1.1)	15.7 (0.7)	9.3 (0.5)	5.7 (0.4)	55.5 (1.2)	21.6 (0.8)	15.4 (0.6)	7.5 (0.5)					
Serbie	93.8 (0.5)	3.1 (0.4)	1.6 (0.2)	1.5 (0.2)	95.5 (0.4)	2.5 (0.3)	1.2 (0.2)	0.7 (0.1)	87.6 (0.7)	6.7 (0.5)	3.2 (0.3)	2.6 (0.3)					
Singapour	75.4 (0.6)	15.3 (0.5)	7.0 (0.4)	2.3 (0.2)	82.1 (0.6)	11.6 (0.5)	5.0 (0.3)	1.4 (0.2)	83.0 (0.6)	9.8 (0.4)	4.6 (0.3)	2.6 (0.3)					
Thaïlande	81.0 (1.0)	9.2 (0.6)	6.8 (0.5)	2.9 (0.3)	81.7 (1.0)	8.4 (0.6)	7.4 (0.5)	2.6 (0.2)	76.1 (1.0)	10.5 (0.6)	9.8 (0.6)	3.6 (0.3)					
Trinité-et-Tobago	85.6 (0.6)	7.8 (0.4)	3.7 (0.3)	2.8 (0.3)	88.0 (0.5)	5.3 (0.4)	4.4 (0.4)	2.3 (0.3)	82.3 (0.7)	8.6 (0.5)	5.1 (0.4)	4.0 (0.3)					
Uruguay	92.1 (0.5)	4.1 (0.3)	2.3 (0.3)	1.5 (0.2)	92.0 (0.7)	4.5 (0.5)	2.5 (0.3)	1.0 (0.2)	87.2 (0.6)	6.8 (0.4)	4.0 (0.3)	2.0 (0.2)					

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>

[Partie 1/1]  
**Pourcentage d'élèves utilisant un ordinateur pendant les cours de langue étrangère  
durant une semaine ordinaire de classe, selon la durée d'utilisation**

Tableau VI.5.20

	Cours de langue étrangère								
	Pas d'ordinateur utilisé		Entre 0 et 30 minutes par semaine		Entre 31 et 60 minutes par semaine		Plus de 60 minutes par semaine		
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	
<b>OCDE</b>	Australie	86.7	(1.0)	7.5	(0.4)	3.4	(0.2)	2.4	(0.7)
	Autriche	79.0	(1.3)	12.7	(0.8)	5.3	(0.5)	3.0	(0.6)
	Belgique	82.6	(0.8)	11.1	(0.6)	4.7	(0.4)	1.6	(0.2)
	Canada	75.4	(0.7)	15.9	(0.5)	5.8	(0.3)	2.9	(0.2)
	Chili	81.9	(1.5)	9.2	(0.7)	6.7	(0.8)	2.2	(0.3)
	Rép. tchèque	61.4	(1.8)	21.2	(1.0)	13.3	(1.0)	4.2	(0.4)
	Danemark	39.1	(1.4)	33.3	(1.0)	17.8	(0.9)	9.7	(0.8)
	Estonie	80.6	(1.1)	13.1	(0.8)	4.7	(0.5)	1.6	(0.2)
	Finlande	58.8	(2.0)	30.8	(1.5)	9.1	(0.8)	1.3	(0.2)
	Allemagne	82.1	(1.0)	13.2	(0.7)	3.5	(0.4)	1.2	(0.2)
	Grèce	77.1	(0.9)	10.1	(0.6)	6.9	(0.5)	6.0	(0.5)
	Hongrie	84.7	(1.1)	8.7	(0.6)	4.8	(0.6)	1.7	(0.2)
	Islande	62.8	(0.7)	21.9	(0.7)	10.4	(0.5)	4.9	(0.4)
	Irlande	83.9	(1.3)	9.8	(0.8)	4.9	(0.6)	1.4	(0.3)
	Israël	78.0	(1.2)	11.2	(0.7)	5.6	(0.5)	5.2	(0.4)
	Italie	74.7	(0.9)	9.8	(0.4)	10.9	(0.5)	4.6	(0.2)
	Japon	95.8	(1.0)	1.2	(0.3)	2.2	(0.7)	0.8	(0.2)
	Corée	58.7	(1.7)	10.0	(0.7)	10.9	(0.7)	20.4	(1.5)
	Pays-Bas	63.4	(1.8)	23.6	(1.3)	10.1	(0.8)	2.9	(0.4)
	Nouvelle-Zélande	85.9	(0.7)	8.4	(0.5)	4.0	(0.4)	1.6	(0.3)
	Norvège	48.7	(1.3)	27.4	(1.0)	15.2	(0.7)	8.7	(0.6)
	Pologne	91.2	(0.7)	5.5	(0.5)	2.1	(0.2)	1.2	(0.2)
	Portugal	81.7	(1.0)	10.8	(0.6)	4.7	(0.3)	2.8	(0.4)
	Rép. slovaque	73.5	(1.9)	15.5	(1.0)	8.0	(0.8)	3.0	(0.6)
	Slovénie	80.9	(0.8)	11.2	(0.6)	4.7	(0.3)	3.2	(0.3)
	Espagne	81.5	(1.2)	9.9	(0.6)	6.6	(0.6)	2.1	(0.2)
Suède	66.1	(1.2)	23.7	(1.0)	7.9	(0.6)	2.3	(0.3)	
Suisse	67.8	(1.2)	22.7	(0.8)	7.3	(0.6)	2.3	(0.3)	
Turquie	66.7	(1.2)	16.8	(0.7)	10.2	(0.5)	6.4	(0.5)	
Moyenne de l'OCDE-29	74.2	(0.2)	14.7	(0.1)	7.3	(0.1)	3.8	(0.1)	
<b>Partenaires</b>	Bulgarie	71.5	(1.3)	13.3	(0.8)	7.7	(0.6)	7.5	(0.6)
	Croatie	92.6	(0.6)	4.5	(0.5)	1.9	(0.3)	1.0	(0.2)
	Hong-Kong (Chine)	69.2	(1.3)	12.1	(0.8)	11.2	(0.7)	7.5	(0.5)
	Jordanie	64.2	(1.6)	18.5	(1.0)	10.2	(0.6)	7.1	(0.6)
	Lettonie	75.5	(1.2)	14.4	(0.8)	7.0	(0.5)	3.1	(0.3)
	Liechtenstein	60.9	(2.7)	28.1	(2.5)	8.0	(1.5)	3.1	(0.9)
	Lituanie	82.3	(1.0)	11.8	(0.7)	4.2	(0.4)	1.7	(0.2)
	Macao (Chine)	72.7	(0.5)	11.9	(0.5)	8.6	(0.3)	6.8	(0.3)
	Panama	68.5	(1.6)	12.8	(1.2)	9.8	(0.8)	9.0	(1.0)
	Qatar	74.4	(0.5)	10.7	(0.3)	7.8	(0.3)	7.1	(0.3)
	Fédération de Russie	69.1	(1.1)	15.8	(0.7)	8.9	(0.4)	6.2	(0.4)
	Serbie	91.9	(0.6)	4.6	(0.4)	1.9	(0.2)	1.7	(0.2)
	Singapour	88.9	(0.5)	6.2	(0.4)	3.5	(0.3)	1.4	(0.2)
	Thaïlande	73.5	(1.2)	11.7	(0.6)	10.4	(0.7)	4.4	(0.4)
	Trinité-et-Tobago	84.4	(0.6)	7.1	(0.4)	4.4	(0.3)	4.1	(0.4)
	Uruguay	91.8	(0.5)	3.6	(0.3)	2.6	(0.3)	2.1	(0.2)


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>



Tableau VI.5.21 [Partie 1/1] **Pourcentage d'élèves ayant déclaré utiliser un ordinateur portable à l'école**

		Pourcentage d'élèves utilisant un ordinateur portable à l'école	
		%	Er. T.
OCDE	Australie	37.5	(2.0)
	Autriche	12.1	(1.3)
	Belgique	9.7	(1.1)
	Canada	19.9	(1.0)
	Chili	5.9	(0.4)
	Rép. tchèque	4.8	(0.7)
	Danemark	73.2	(2.0)
	Estonie	8.8	(0.6)
	Finlande	17.4	(1.8)
	Allemagne	14.3	(1.2)
	Grèce	9.1	(0.7)
	Hongrie	4.1	(0.4)
	Islande	27.9	(0.5)
	Irlande	10.0	(1.1)
	Israël	8.3	(0.6)
	Italie	5.3	(0.3)
	Japon	12.1	(1.2)
	Corée	20.1	(1.3)
	Pays-Bas	26.5	(2.2)
	Nouvelle-Zélande	15.3	(1.3)
	Norvège	73.5	(2.2)
	Pologne	5.5	(0.5)
	Portugal	24.7	(1.1)
	Rép. slovaque	14.1	(1.9)
	Slovénie	8.1	(0.4)
	Espagne	10.2	(0.9)
Suède	24.0	(2.6)	
Suisse	28.4	(1.7)	
Turquie	7.0	(0.6)	
Moyenne de l'OCDE-29	18.5	(0.2)	
Partenaires	Bulgarie	18.9	(1.3)
	Croatie	8.9	(0.6)
	Hong-Kong (Chine)	7.4	(0.9)
	Jordanie	12.1	(0.6)
	Lettonie	5.5	(0.4)
	Liechtenstein	2.2	(0.8)
	Lituanie	6.2	(0.5)
	Macao (Chine)	2.8	(0.2)
	Panama	11.4	(1.1)
	Qatar	19.2	(0.3)
	Fédération de Russie	20.6	(1.1)
	Serbie	5.7	(0.4)
	Singapour	17.0	(0.4)
	Thaïlande	13.1	(0.6)
	Trinité-et-Tobago	16.9	(0.6)
	Uruguay	5.0	(0.4)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>



[Partie 1/1]

**Pourcentage d'élèves selon leurs attitudes à l'égard de l'informatique**

Tableau VI.5.22 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Pourcentage d'élèves « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes							
	C'est très important pour moi de travailler sur ordinateur		Jouer ou travailler sur ordinateur, je trouve ça vraiment amusant		J'utilise l'ordinateur parce que ça m'intéresse beaucoup		Je ne vois pas le temps passer quand je travaille sur ordinateur	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
<b>OCDE</b>								
Australie	79.9	(0.5)	85.0	(0.4)	48.3	(0.6)	65.9	(0.6)
Autriche	86.3	(0.7)	93.1	(0.4)	80.1	(0.7)	70.6	(0.6)
Belgique	81.1	(0.5)	89.6	(0.4)	78.5	(0.5)	73.4	(0.5)
Canada	83.0	(0.5)	88.5	(0.3)	79.3	(0.4)	68.2	(0.5)
Chili	93.9	(0.3)	90.4	(0.4)	91.3	(0.5)	62.9	(0.7)
Rép. tchèque	83.0	(0.5)	85.7	(0.5)	79.5	(0.6)	67.8	(0.9)
Danemark	88.2	(0.5)	91.6	(0.5)	72.2	(0.8)	65.1	(0.8)
Estonie	82.1	(0.6)	72.5	(0.9)	89.4	(0.5)	48.6	(0.9)
Finlande	87.9	(0.5)	88.2	(0.5)	48.9	(0.8)	68.3	(0.8)
Allemagne	85.7	(0.6)	93.3	(0.4)	79.5	(0.7)	63.7	(0.9)
Grèce	84.0	(0.7)	90.8	(0.6)	84.5	(0.7)	83.4	(0.6)
Hongrie	71.6	(1.0)	89.3	(0.6)	77.0	(0.8)	69.8	(0.8)
Islande	83.4	(0.6)	93.6	(0.4)	69.9	(0.8)	63.4	(0.8)
Irlande	74.5	(0.8)	89.0	(0.5)	75.9	(0.8)	76.6	(0.8)
Israël	84.6	(0.8)	90.0	(0.6)	85.5	(0.7)	71.7	(0.7)
Italie	89.9	(0.3)	87.0	(0.3)	90.3	(0.3)	67.9	(0.4)
Japon	77.3	(0.7)	81.5	(0.6)	66.6	(0.8)	62.0	(0.8)
Corée	81.1	(0.6)	87.7	(0.5)	59.3	(1.0)	66.1	(0.8)
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	79.4	(0.7)	88.9	(0.4)	51.7	(0.9)	66.5	(0.8)
Norvège	83.6	(0.6)	92.3	(0.5)	75.4	(0.8)	67.8	(0.7)
Pologne	75.3	(0.7)	71.6	(0.7)	74.3	(0.7)	81.3	(0.5)
Portugal	95.9	(0.3)	92.3	(0.4)	95.0	(0.3)	77.5	(0.8)
Rép. slovaque	85.3	(0.7)	86.9	(0.7)	83.9	(0.7)	71.0	(0.9)
Slovénie	85.8	(0.6)	86.5	(0.5)	79.0	(0.7)	71.9	(0.8)
Espagne	81.4	(0.4)	84.7	(0.4)	84.2	(0.4)	60.8	(0.5)
Suède	80.9	(0.7)	90.1	(0.5)	74.5	(0.7)	65.0	(0.7)
Suisse	82.4	(0.6)	89.7	(0.5)	78.5	(0.6)	69.4	(0.8)
Turquie	72.0	(0.9)	70.5	(0.9)	69.7	(0.9)	73.0	(0.8)
Moyenne de l'OCDE-28	82.8	(0.1)	87.2	(0.1)	75.8	(0.1)	68.6	(0.1)
<b>Partenaires</b>								
Bulgarie	93.0	(0.6)	88.1	(0.7)	88.7	(0.7)	78.6	(0.8)
Croatie	94.1	(0.4)	87.6	(0.5)	90.8	(0.4)	73.7	(0.6)
Hong-Kong (Chine)	85.5	(0.5)	92.6	(0.4)	79.1	(0.7)	51.2	(0.8)
Jordanie	84.9	(0.8)	85.1	(0.7)	85.5	(0.7)	85.5	(0.6)
Lettonie	79.1	(1.0)	75.7	(1.0)	79.2	(1.0)	63.4	(1.0)
Liechtenstein	88.7	(1.7)	90.4	(1.7)	80.8	(2.0)	66.1	(2.5)
Lituanie	86.7	(1.1)	82.5	(0.9)	85.2	(1.1)	48.8	(1.0)
Macao (Chine)	88.8	(0.5)	93.0	(0.3)	82.2	(0.5)	57.0	(0.6)
Panama	88.6	(1.3)	77.6	(1.5)	83.1	(1.3)	53.5	(1.5)
Qatar	85.1	(0.4)	83.4	(0.4)	86.2	(0.4)	74.6	(0.5)
Fédération de Russie	73.4	(0.9)	77.3	(0.8)	80.3	(0.6)	73.0	(0.6)
Serbie	84.5	(0.6)	88.0	(0.4)	81.7	(0.6)	63.5	(0.8)
Singapour	88.0	(0.5)	93.8	(0.3)	64.3	(0.6)	66.5	(0.7)
Thaïlande	79.9	(0.7)	82.3	(0.6)	83.4	(0.6)	62.7	(0.7)
Trinité-et-Tobago	84.4	(0.5)	90.0	(0.5)	87.3	(0.5)	66.8	(0.8)
Uruguay	88.9	(0.5)	86.3	(0.6)	86.4	(0.5)	65.2	(0.7)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>



[Partie 1/2]


## Indice d'attitude à l'égard de l'informatique et performance en compréhension de l'écrit

Tableau VI.5.23 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Indice d'attitude à l'égard de l'informatique et performance en compréhension de l'écrit (28 pays de l'OCDE)															
		Tous les élèves		Garçons		Filles		Différence (G – F)		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Deuxième quartile de l'indice SESC <sup>1</sup>		Troisième quartile de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.
OCDE	Australie	-0.32	(0.01)	-0.21	(0.02)	-0.42	(0.02)	<b>0.21</b>	(0.02)	<b>-0.42</b>	(0.02)	-0.35	(0.02)	-0.29	(0.02)	<b>-0.22</b>	(0.02)
	Autriche	0.14	(0.02)	0.16	(0.02)	0.13	(0.02)	0.04	(0.03)	0.14	(0.03)	0.18	(0.03)	0.18	(0.03)	0.10	(0.03)
	Belgique	0.08	(0.01)	0.15	(0.02)	0.00	(0.02)	<b>0.15</b>	(0.02)	0.07	(0.02)	0.12	(0.02)	0.10	(0.02)	0.03	(0.02)
	Canada	0.04	(0.01)	0.03	(0.02)	0.06	(0.01)	-0.03	(0.02)	<b>-0.03</b>	(0.02)	0.05	(0.02)	0.06	(0.02)	<b>0.10</b>	(0.02)
	Chili	0.21	(0.01)	0.25	(0.01)	0.17	(0.02)	<b>0.08</b>	(0.02)	<b>0.06</b>	(0.02)	0.18	(0.02)	0.28	(0.02)	<b>0.31</b>	(0.02)
	Rép. tchèque	0.01	(0.01)	0.07	(0.02)	-0.06	(0.02)	<b>0.13</b>	(0.03)	-0.03	(0.03)	0.09	(0.04)	0.03	(0.03)	-0.06	(0.03)
	Danemark	0.02	(0.02)	0.16	(0.02)	-0.12	(0.02)	<b>0.28</b>	(0.03)	0.02	(0.03)	0.08	(0.03)	0.02	(0.03)	-0.04	(0.04)
	Estonie	-0.22	(0.02)	-0.15	(0.02)	-0.29	(0.02)	<b>0.13</b>	(0.03)	-0.24	(0.04)	-0.23	(0.03)	-0.21	(0.03)	-0.18	(0.03)
	Finlande	-0.20	(0.02)	-0.04	(0.02)	-0.35	(0.02)	<b>0.31</b>	(0.03)	-0.19	(0.03)	-0.18	(0.03)	-0.21	(0.03)	-0.19	(0.03)
	Allemagne	0.06	(0.02)	0.15	(0.02)	-0.02	(0.02)	<b>0.16</b>	(0.03)	<b>0.08</b>	(0.03)	0.11	(0.03)	0.10	(0.03)	<b>-0.02</b>	(0.03)
	Grèce	0.28	(0.02)	0.32	(0.03)	0.24	(0.03)	<b>0.07</b>	(0.04)	<b>0.13</b>	(0.05)	0.31	(0.03)	0.30	(0.03)	<b>0.37</b>	(0.03)
	Hongrie	-0.06	(0.02)	-0.04	(0.03)	-0.08	(0.03)	0.03	(0.04)	<b>-0.20</b>	(0.05)	0.06	(0.03)	-0.02	(0.03)	<b>-0.08</b>	(0.04)
	Islande	-0.04	(0.02)	0.06	(0.03)	-0.14	(0.02)	<b>0.20</b>	(0.03)	<b>-0.10</b>	(0.03)	-0.06	(0.03)	-0.02	(0.03)	<b>0.01</b>	(0.03)
	Irlande	0.02	(0.02)	0.01	(0.03)	0.03	(0.02)	-0.02	(0.03)	<b>-0.12</b>	(0.04)	-0.03	(0.04)	0.16	(0.03)	<b>0.07</b>	(0.03)
	Israël	0.16	(0.02)	-0.08	(0.03)	0.24	(0.02)	<b>-0.16</b>	(0.04)	0.10	(0.04)	0.22	(0.03)	0.20	(0.04)	0.15	(0.03)
	Italie	0.18	(0.01)	0.19	(0.01)	0.18	(0.01)	0.01	(0.01)	<b>0.12</b>	(0.02)	0.21	(0.01)	0.21	(0.01)	<b>0.19</b>	(0.01)
	Japon	-0.23	(0.02)	-0.26	(0.03)	-0.20	(0.03)	-0.06	(0.04)	<b>-0.44</b>	(0.04)	-0.21	(0.04)	-0.15	(0.04)	<b>-0.10</b>	(0.03)
	Corée	-0.18	(0.02)	-0.08	(0.03)	-0.28	(0.02)	<b>0.21</b>	(0.04)	-0.21	(0.04)	-0.20	(0.03)	-0.18	(0.03)	-0.11	(0.03)
	Nouvelle-Zélande	-0.26	(0.02)	-0.18	(0.02)	-0.34	(0.03)	<b>0.16</b>	(0.04)	<b>-0.31</b>	(0.04)	-0.27	(0.03)	-0.25	(0.03)	<b>-0.19</b>	(0.03)
	Norvège	0.04	(0.01)	0.12	(0.02)	-0.04	(0.02)	<b>0.16</b>	(0.02)	0.02	(0.03)	0.03	(0.03)	0.12	(0.03)	0.01	(0.03)
Pologne	-0.10	(0.02)	-0.04	(0.03)	-0.15	(0.02)	<b>0.12</b>	(0.04)	<b>-0.28</b>	(0.04)	-0.01	(0.04)	-0.04	(0.04)	<b>-0.06</b>	(0.04)	
Portugal	0.43	(0.01)	0.48	(0.01)	0.37	(0.02)	<b>0.11</b>	(0.02)	0.41	(0.02)	0.44	(0.02)	0.45	(0.02)	0.41	(0.02)	
Rép. slovaque	0.12	(0.02)	0.13	(0.03)	0.10	(0.03)	0.04	(0.04)	<b>0.02</b>	(0.04)	0.11	(0.04)	0.17	(0.03)	<b>0.17</b>	(0.03)	
Slovénie	0.08	(0.02)	0.11	(0.02)	0.06	(0.02)	0.05	(0.03)	<b>0.01</b>	(0.03)	0.13	(0.03)	0.10	(0.03)	<b>0.10</b>	(0.03)	
Espagne	-0.03	(0.01)	-0.06	(0.01)	-0.01	(0.02)	<b>-0.05</b>	(0.02)	<b>-0.13</b>	(0.02)	-0.01	(0.02)	-0.02	(0.02)	<b>0.03</b>	(0.02)	
Suède	-0.04	(0.01)	0.02	(0.02)	-0.09	(0.02)	<b>0.11</b>	(0.03)	<b>-0.13</b>	(0.03)	-0.06	(0.03)	0.01	(0.03)	<b>0.02</b>	(0.03)	
Suisse	0.05	(0.02)	0.10	(0.02)	0.00	(0.02)	<b>0.10</b>	(0.02)	<b>0.10</b>	(0.02)	0.04	(0.03)	0.08	(0.03)	<b>-0.01</b>	(0.02)	
Turquie	-0.25	(0.03)	-0.23	(0.03)	-0.27	(0.04)	0.04	(0.04)	<b>-0.67</b>	(0.05)	-0.35	(0.04)	-0.08	(0.04)	<b>0.10</b>	(0.03)	
Moyenne de l'OCDE	0.00	(0.00)	0.05	(0.00)	-0.05	(0.00)	<b>0.09</b>	(0.01)	<b>-0.08</b>	(0.01)	0.01	(0.01)	0.04	(0.01)	<b>0.03</b>	(0.01)	
Partenaires	Bulgarie	0.31	(0.02)	0.30	(0.02)	0.33	(0.03)	-0.02	(0.03)	0.23	(0.03)	0.39	(0.03)	0.34	(0.04)	0.29	(0.03)
	Croatie	0.28	(0.01)	0.34	(0.02)	0.22	(0.02)	<b>0.13</b>	(0.02)	<b>0.18</b>	(0.03)	0.32	(0.02)	0.33	(0.02)	<b>0.31</b>	(0.02)
	Hong-Kong (Chine)	-0.07	(0.01)	-0.04	(0.01)	-0.11	(0.02)	<b>0.06</b>	(0.02)	-0.10	(0.03)	-0.10	(0.03)	-0.04	(0.03)	-0.05	(0.02)
	Jordanie	0.26	(0.02)	0.12	(0.03)	0.39	(0.03)	<b>-0.27</b>	(0.04)	<b>0.04</b>	(0.04)	0.24	(0.03)	0.33	(0.03)	<b>0.45</b>	(0.03)
	Lettonie	-0.16	(0.02)	-0.09	(0.03)	-0.23	(0.04)	<b>0.13</b>	(0.05)	<b>-0.33</b>	(0.05)	-0.10	(0.04)	-0.07	(0.03)	<b>-0.12</b>	(0.04)
	Liechtenstein	0.11	(0.05)	0.16	(0.07)	0.05	(0.08)	0.12	(0.11)	-0.04	(0.13)	0.07	(0.10)	0.29	(0.09)	0.12	(0.12)
	Lituanie	-0.13	(0.03)	-0.04	(0.04)	-0.22	(0.03)	<b>0.18</b>	(0.03)	-0.18	(0.04)	-0.13	(0.05)	-0.09	(0.04)	-0.11	(0.03)
	Macao (Chine)	0.04	(0.01)	0.09	(0.01)	0.00	(0.02)	<b>0.09</b>	(0.02)	-0.01	(0.02)	0.05	(0.02)	0.08	(0.02)	0.05	(0.02)
	Panama	-0.13	(0.04)	-0.14	(0.05)	-0.11	(0.05)	-0.03	(0.06)	<b>-0.48</b>	(0.06)	-0.29	(0.06)	0.04	(0.05)	<b>0.26</b>	(0.03)
	Qatar	0.13	(0.01)	-0.03	(0.02)	0.29	(0.01)	<b>-0.32</b>	(0.02)	<b>-0.01</b>	(0.03)	0.07	(0.02)	0.19	(0.02)	<b>0.29</b>	(0.02)
	Fédération de Russie	-0.09	(0.02)	-0.05	(0.03)	-0.12	(0.03)	0.07	(0.05)	<b>-0.21</b>	(0.04)	-0.09	(0.04)	-0.02	(0.03)	<b>-0.03</b>	(0.04)
	Serbie	0.03	(0.02)	0.14	(0.02)	-0.08	(0.02)	<b>0.23</b>	(0.03)	<b>-0.17</b>	(0.03)	0.04	(0.03)	0.10	(0.03)	<b>0.16</b>	(0.03)
	Singapour	-0.03	(0.01)	0.06	(0.02)	-0.12	(0.01)	<b>0.17</b>	(0.02)	<b>0.01</b>	(0.03)	0.01	(0.03)	-0.05	(0.03)	<b>-0.08</b>	(0.02)
	Thaïlande	-0.05	(0.02)	-0.11	(0.03)	-0.01	(0.02)	<b>-0.10</b>	(0.04)	<b>-0.32</b>	(0.03)	-0.15	(0.03)	-0.02	(0.04)	<b>0.29</b>	(0.03)
	Trinité-et-Tobago	0.12	(0.01)	0.10	(0.02)	0.14	(0.02)	-0.04	(0.03)	<b>-0.02</b>	(0.03)	0.07	(0.03)	0.16	(0.03)	<b>0.28</b>	(0.03)
	Uruguay	0.11	(0.02)	0.14	(0.02)	0.08	(0.02)	<b>0.06</b>	(0.03)	<b>-0.01</b>	(0.02)	0.08	(0.03)	0.18	(0.03)	<b>0.18</b>	(0.03)

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

1. Indice SESC : Indice PISA de statut économique, social et culturel.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>

[Partie 2/2]

## Indice d'attitude à l'égard de l'informatique et performance en compréhension de l'écrit

Tableau VI.5.23 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Performance en compréhension de l'écrit électronique, par quartile national de l'indice (15 pays de l'OCDE)								Performance en compréhension de l'écrit sur papier, par quartile national de l'indice (28 pays de l'OCDE)							
	Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur		Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur	
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
<b>OCDE</b>																
Australie	525	(3.3)	547	(3.1)	549	(3.5)	549	(3.6)	507	(3.2)	527	(3.7)	527	(3.1)	521	(3.1)
Autriche	463	(4.3)	477	(4.5)	465	(5.1)	461	(5.5)	478	(4.4)	486	(4.9)	469	(5.2)	470	(4.6)
Belgique	512	(3.0)	521	(2.9)	519	(2.9)	517	(3.5)	517	(3.2)	521	(3.7)	513	(3.3)	514	(3.2)
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	518	(2.5)	528	(2.4)	529	(2.5)	531	(2.4)
Chili	422	(4.7)	436	(4.0)	446	(4.5)	447	(4.5)	442	(3.5)	453	(3.7)	459	(3.7)	459	(4.3)
Rép. tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	474	(3.6)	492	(3.7)	477	(3.7)	477	(3.7)
Danemark	486	(3.8)	497	(3.1)	493	(3.8)	491	(3.3)	502	(3.5)	504	(3.4)	490	(3.5)	494	(3.3)
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	508	(3.7)	507	(4.5)	499	(3.9)	497	(3.8)
Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	545	(3.9)	546	(3.7)	535	(4.1)	524	(3.7)
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	515	(4.5)	515	(3.9)	498	(3.8)	500	(3.9)
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	476	(6.7)	489	(5.6)	488	(5.3)	489	(5.9)
Hongrie	459	(5.9)	482	(5.8)	470	(5.9)	468	(5.3)	488	(4.9)	506	(4.4)	493	(4.3)	494	(4.5)
Islande	509	(3.2)	523	(3.1)	514	(4.6)	512	(3.5)	504	(3.5)	515	(4.0)	498	(3.8)	497	(3.4)
Irlande	495	(4.0)	513	(4.5)	523	(4.6)	525	(4.5)	489	(4.1)	503	(3.7)	508	(4.4)	511	(4.8)
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	454	(6.4)	493	(4.9)	486	(4.4)	488	(4.6)
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	480	(2.6)	496	(3.2)	490	(2.2)	490	(2.8)
Japon	499	(2.7)	526	(3.1)	537	(2.8)	535	(3.1)	508	(4.1)	533	(4.3)	528	(5.1)	529	(4.1)
Corée	555	(3.5)	569	(4.0)	575	(3.7)	574	(4.0)	533	(4.0)	542	(4.5)	543	(4.7)	542	(4.3)
Nouvelle-Zélande	535	(4.3)	546	(3.5)	546	(3.6)	545	(3.5)	526	(3.9)	531	(3.8)	525	(5.0)	520	(3.6)
Norvège	506	(3.8)	508	(3.8)	497	(3.7)	498	(3.9)	514	(4.4)	515	(3.4)	496	(3.8)	497	(3.7)
Pologne	445	(3.9)	466	(4.0)	476	(4.3)	474	(4.5)	486	(3.3)	505	(3.9)	508	(4.1)	510	(3.4)
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	495	(4.2)	491	(3.9)	487	(4.3)	487	(4.2)
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	472	(4.9)	488	(4.0)	479	(3.8)	479	(3.6)
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	482	(3.2)	496	(3.6)	486	(3.4)	483	(3.0)
Espagne	459	(6.6)	481	(4.2)	487	(4.6)	488	(4.7)	469	(2.8)	487	(3.2)	490	(2.9)	490	(2.8)
Suède	499	(4.8)	519	(4.2)	517	(4.1)	519	(4.2)	493	(4.6)	509	(4.1)	500	(3.7)	502	(4.2)
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	509	(3.3)	512	(3.5)	493	(3.4)	493	(3.4)
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	440	(4.5)	468	(3.9)	475	(4.4)	481	(4.9)
Moyenne de l'OCDE	491	(1.1)	507	(1.0)	507	(1.1)	507	(1.1)	494	(0.8)	506	(0.7)	499	(0.8)	499	(0.7)
<b>Partenaires</b>																
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m	433	(9.6)	438	(9.5)	434	(8.4)	436	(7.2)
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	478	(4.3)	480	(3.7)	477	(3.8)	476	(3.7)
Hong-Kong (Chine)	505	(3.6)	517	(3.2)	519	(3.4)	522	(3.9)	528	(3.1)	538	(3.3)	535	(3.9)	538	(3.2)
Jordanie	m	m	m	m	m	m	m	m	362	(4.6)	422	(3.9)	430	(3.8)	428	(4.3)
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	475	(4.2)	491	(4.4)	488	(4.3)	487	(3.8)
Liechtenstein	m	m	m	m	m	m	m	m	508	(9.3)	511	(10.1)	495	(10.3)	484	(9.8)
Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	463	(4.2)	477	(3.2)	471	(3.5)	470	(3.8)
Macao (Chine)	486	(1.8)	492	(1.9)	496	(3.2)	495	(2.2)	485	(2.5)	490	(2.1)	488	(3.2)	488	(3.1)
Panama	m	m	m	m	m	m	m	m	334	(7.7)	388	(6.8)	393	(9.7)	412	(10.6)
Qatar	m	m	m	m	m	m	m	m	332	(3.0)	390	(3.2)	391	(2.6)	392	(2.9)
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	453	(3.6)	468	(4.2)	465	(4.9)	466	(4.8)
Serbie	m	m	m	m	m	m	m	m	437	(4.0)	452	(3.5)	445	(3.2)	443	(3.6)
Singapour	m	m	m	m	m	m	m	m	535	(2.7)	532	(2.8)	522	(2.9)	519	(2.9)
Thaïlande	m	m	m	m	m	m	m	m	403	(3.4)	423	(2.9)	432	(3.5)	430	(3.3)
Trinité-et-Tobago	m	m	m	m	m	m	m	m	401	(4.2)	425	(4.1)	443	(3.7)	443	(3.8)
Uruguay	m	m	m	m	m	m	m	m	412	(3.6)	431	(3.8)	441	(4.5)	443	(3.9)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>



[Partie 1/1]

**Pourcentage d'élèves selon le degré de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau**

Tableau VI.5.24 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Retoucher des photos numériques ou d'autres images		Créer une base de données		Utiliser un tableur pour tracer un graphique		Créer une présentation		Créer une présentation multimédia (avec du son, des images, des vidéos)			
	« Je peux très bien le faire tout(e) seul(e) »		« Je peux le faire avec l'aide de quelqu'un »		« Je peux très bien le faire tout(e) seul(e) »		« Je peux le faire avec l'aide de quelqu'un »		« Je peux très bien le faire tout(e) seul(e) »		« Je peux le faire avec l'aide de quelqu'un »	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
<b>OCDE</b>												
Australie	58.7 (0.6)	28.5 (0.5)	27.3 (0.5)	31.0 (0.4)	56.7 (0.6)	28.0 (0.4)	90.0 (0.4)	6.6 (0.3)	61.3 (0.5)	28.2 (0.4)		
Autriche	70.7 (0.8)	22.8 (0.7)	35.5 (1.2)	32.3 (0.8)	70.9 (1.0)	19.3 (0.8)	85.2 (0.9)	9.3 (0.6)	56.6 (1.0)	30.1 (0.8)		
Belgique	69.2 (0.7)	22.0 (0.5)	34.0 (0.7)	36.8 (0.5)	37.6 (0.7)	28.7 (0.6)	73.6 (0.7)	16.5 (0.6)	56.2 (0.6)	29.8 (0.5)		
Canada	61.0 (0.5)	24.8 (0.5)	29.0 (0.5)	28.3 (0.5)	50.9 (0.6)	28.4 (0.5)	79.6 (0.5)	12.9 (0.4)	56.2 (0.6)	28.9 (0.5)		
Chili	56.6 (0.8)	27.5 (0.6)	23.5 (0.9)	33.1 (0.8)	43.5 (0.7)	32.9 (0.7)	76.4 (1.0)	15.6 (0.6)	54.9 (0.9)	31.4 (0.8)		
Rép. tchèque	77.4 (0.6)	15.3 (0.5)	24.3 (0.7)	36.0 (0.8)	62.8 (1.1)	22.1 (0.7)	82.2 (0.8)	10.5 (0.5)	66.0 (0.8)	23.3 (0.8)		
Danemark	53.4 (0.8)	33.6 (0.7)	16.1 (0.6)	27.6 (0.6)	53.4 (1.1)	31.5 (0.9)	82.6 (0.7)	12.5 (0.6)	57.9 (0.7)	31.0 (0.7)		
Estonie	78.0 (0.7)	15.2 (0.6)	30.5 (1.0)	35.6 (0.9)	52.6 (1.0)	31.9 (0.8)	69.1 (1.2)	18.8 (0.7)	47.7 (1.0)	32.1 (0.8)		
Finlande	53.7 (0.9)	34.3 (0.8)	16.1 (0.7)	31.4 (0.7)	31.3 (0.8)	34.5 (0.8)	59.8 (1.4)	25.4 (0.9)	41.3 (0.8)	34.7 (0.7)		
Allemagne	70.6 (0.8)	22.3 (0.7)	27.9 (0.9)	34.4 (0.8)	57.4 (1.0)	28.1 (0.7)	69.7 (1.1)	20.4 (0.8)	54.3 (0.9)	30.4 (0.8)		
Grèce	56.3 (0.7)	28.3 (0.7)	36.6 (0.8)	31.9 (0.8)	55.6 (1.0)	25.6 (0.6)	54.3 (1.0)	25.6 (0.8)	55.1 (0.9)	26.7 (0.7)		
Hongrie	68.2 (0.8)	21.4 (0.8)	30.6 (1.0)	35.4 (0.8)	65.1 (1.0)	23.9 (0.7)	66.9 (1.3)	19.3 (0.9)	51.7 (1.1)	30.9 (0.8)		
Islande	59.7 (0.8)	25.6 (0.8)	27.0 (0.9)	27.5 (0.9)	33.4 (0.8)	33.0 (0.8)	80.4 (0.6)	12.4 (0.5)	45.8 (0.9)	29.9 (0.8)		
Irlande	58.5 (1.0)	25.1 (0.7)	31.1 (0.9)	28.3 (0.7)	46.7 (1.3)	26.6 (0.9)	59.6 (1.3)	20.6 (0.7)	47.6 (1.1)	26.6 (0.8)		
Israël	56.9 (0.6)	24.2 (0.5)	29.5 (0.8)	26.5 (0.7)	39.4 (1.0)	25.8 (0.6)	68.5 (0.9)	15.5 (0.7)	54.1 (0.9)	26.0 (0.8)		
Italie	61.1 (0.4)	23.9 (0.3)	22.9 (0.4)	27.6 (0.4)	50.3 (0.5)	24.4 (0.4)	70.6 (0.4)	17.6 (0.4)	64.4 (0.4)	21.8 (0.4)		
Japon	33.7 (0.8)	38.4 (0.7)	15.0 (0.6)	31.4 (0.6)	30.6 (0.8)	41.6 (0.8)	30.9 (0.9)	34.7 (0.7)	17.6 (0.6)	32.0 (0.7)		
Corée	65.7 (0.8)	21.6 (0.8)	13.2 (0.5)	37.6 (0.9)	34.2 (1.0)	36.4 (0.8)	63.5 (1.3)	23.8 (1.0)	36.9 (0.9)	38.3 (0.7)		
Pays-Bas	28.8 (1.1)	30.3 (0.8)	30.5 (0.9)	29.8 (0.9)	83.4 (0.8)	12.8 (0.6)	53.3 (1.1)	30.4 (0.9)	65.4 (1.0)	26.1 (0.9)		
Nouvelle-Zélande	52.0 (0.8)	29.8 (0.9)	23.1 (0.7)	28.0 (0.8)	52.1 (0.8)	29.5 (0.6)	79.7 (0.7)	13.1 (0.5)	48.6 (0.9)	33.8 (0.8)		
Norvège	58.5 (1.0)	26.5 (0.8)	20.6 (0.7)	28.2 (0.6)	62.4 (1.1)	25.6 (0.9)	86.8 (0.6)	8.0 (0.5)	58.7 (0.9)	27.1 (0.7)		
Pologne	68.3 (0.8)	21.9 (0.7)	32.1 (1.1)	35.9 (0.8)	64.2 (1.0)	25.3 (0.7)	74.7 (0.9)	16.8 (0.7)	56.0 (0.9)	31.4 (0.8)		
Portugal	76.2 (0.6)	16.9 (0.5)	45.9 (0.8)	33.1 (0.7)	67.6 (0.8)	24.6 (0.6)	89.5 (0.6)	7.7 (0.4)	72.0 (0.8)	22.0 (0.7)		
Rép. slovaque	60.4 (0.9)	25.5 (0.7)	21.4 (0.7)	32.0 (0.7)	56.5 (1.0)	25.7 (0.7)	68.6 (1.1)	18.6 (0.7)	51.8 (0.9)	29.2 (0.7)		
Slovénie	61.4 (0.8)	26.8 (0.7)	30.2 (0.7)	36.3 (0.8)	61.6 (0.8)	26.4 (0.7)	81.9 (0.6)	11.7 (0.5)	60.7 (0.9)	26.8 (0.8)		
Espagne	67.6 (0.6)	19.8 (0.4)	34.9 (0.6)	30.9 (0.5)	58.1 (0.7)	25.8 (0.5)	76.3 (0.7)	15.0 (0.5)	61.5 (0.8)	25.2 (0.6)		
Suède	60.5 (0.8)	27.5 (0.7)	18.2 (0.7)	27.2 (0.7)	33.6 (0.9)	31.9 (0.7)	60.3 (1.2)	22.1 (0.7)	50.9 (0.8)	29.3 (0.8)		
Suisse	65.8 (0.7)	24.4 (0.6)	28.7 (0.7)	32.0 (0.6)	52.5 (1.0)	30.5 (0.8)	71.3 (1.2)	18.7 (0.8)	51.6 (0.6)	31.9 (0.6)		
Turquie	44.7 (0.9)	34.0 (0.7)	26.3 (0.8)	38.3 (0.7)	42.8 (1.0)	32.9 (0.7)	59.0 (1.0)	23.2 (0.7)	51.1 (0.9)	29.2 (0.7)		
Moyenne de l'OCDE-29	60.5 (0.1)	25.5 (0.1)	27.0 (0.1)	31.9 (0.1)	52.0 (0.2)	28.1 (0.1)	71.2 (0.2)	17.4 (0.1)	53.6 (0.2)	29.1 (0.1)		
<b>Partenaires</b>												
Bulgarie	61.5 (1.3)	22.9 (1.0)	42.2 (1.1)	30.3 (0.9)	55.5 (1.1)	25.8 (0.8)	57.9 (1.3)	22.6 (0.9)	52.2 (1.2)	27.1 (1.0)		
Croatie	63.2 (0.6)	28.1 (0.6)	36.7 (0.7)	40.2 (0.7)	63.2 (0.9)	25.9 (0.7)	79.8 (0.9)	12.6 (0.6)	66.0 (0.7)	25.0 (0.7)		
Hong-Kong (Chine)	58.6 (0.8)	31.8 (0.8)	28.7 (0.7)	39.4 (0.6)	53.2 (1.1)	35.9 (0.9)	81.7 (0.8)	14.5 (0.7)	57.3 (0.9)	34.7 (0.9)		
Jordanie	50.3 (0.9)	24.9 (0.7)	52.6 (1.0)	24.7 (0.9)	51.7 (1.1)	24.5 (0.7)	59.6 (1.0)	17.5 (0.7)	54.8 (0.8)	22.2 (0.7)		
Lettonie	67.2 (1.0)	21.8 (0.9)	25.4 (1.0)	32.2 (0.9)	52.1 (1.1)	28.6 (0.9)	74.7 (1.0)	16.3 (0.8)	56.9 (1.0)	27.1 (0.8)		
Liechtenstein	70.3 (2.6)	22.0 (2.3)	34.8 (2.8)	35.1 (2.6)	65.0 (2.6)	22.9 (2.4)	87.1 (1.7)	9.0 (1.6)	58.3 (2.7)	30.1 (2.6)		
Lituanie	65.1 (0.8)	24.3 (0.7)	28.9 (0.7)	33.8 (0.7)	62.8 (1.0)	23.7 (0.7)	60.9 (1.3)	22.9 (1.0)	45.6 (0.9)	34.1 (0.8)		
Macao (Chine)	48.1 (0.6)	35.6 (0.5)	23.1 (0.5)	35.5 (0.6)	31.1 (0.6)	36.1 (0.6)	69.9 (0.5)	19.4 (0.5)	46.9 (0.7)	36.6 (0.6)		
Panama	45.6 (2.2)	29.2 (1.3)	31.0 (1.5)	32.1 (1.2)	35.3 (1.6)	33.9 (1.2)	50.2 (2.2)	23.9 (1.1)	44.5 (2.4)	30.4 (1.3)		
Qatar	58.5 (0.6)	25.6 (0.5)	48.5 (0.5)	29.2 (0.6)	42.7 (0.5)	29.4 (0.5)	67.2 (0.4)	16.4 (0.4)	56.6 (0.6)	24.5 (0.5)		
Fédération de Russie	56.7 (0.9)	28.8 (0.7)	35.0 (0.8)	34.3 (1.1)	51.5 (1.1)	30.0 (0.9)	61.5 (1.6)	21.8 (0.8)	51.6 (1.1)	30.8 (0.7)		
Serbie	69.9 (0.9)	19.0 (0.7)	35.5 (0.8)	36.5 (0.7)	57.3 (0.9)	25.9 (0.7)	57.8 (1.1)	24.4 (0.8)	43.9 (1.0)	34.0 (0.7)		
Singapour	42.4 (0.7)	39.3 (0.6)	19.0 (0.6)	34.0 (0.7)	28.3 (0.6)	38.4 (0.6)	81.9 (0.6)	14.1 (0.5)	48.6 (0.8)	37.7 (0.7)		
Thaïlande	23.4 (0.8)	44.0 (0.8)	18.3 (0.7)	43.3 (0.9)	28.8 (0.8)	46.1 (0.8)	40.7 (0.9)	37.6 (0.8)	24.4 (0.8)	45.1 (0.9)		
Trinité-et-Tobago	57.5 (0.9)	26.6 (0.7)	40.5 (0.7)	32.1 (0.8)	46.0 (0.7)	30.2 (0.7)	53.7 (0.8)	26.5 (0.7)	49.3 (0.8)	30.4 (0.8)		
Uruguay	61.5 (0.8)	23.7 (0.7)	38.3 (0.9)	31.7 (0.7)	47.9 (0.9)	29.1 (0.8)	73.1 (0.9)	14.6 (0.6)	60.4 (0.9)	25.0 (0.8)		

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>

[Partie 1/2]


**Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau  
et performance en compréhension de l'écrit**

Tableau VI.5.25 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau (29 pays de l'OCDE)															
		Tous les élèves		Garçons		Filles		Différence (G – F)		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Deuxième quartile de l'indice SESC <sup>1</sup>		Troisième quartile de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.
OCDE	Australie	0.14	(0.01)	0.20	(0.02)	0.09	(0.01)	<b>0.11</b>	(0.02)	<b>-0.05</b>	(0.02)	0.13	(0.02)	0.20	(0.02)	<b>0.32</b>	(0.02)
	Autriche	0.33	(0.02)	0.41	(0.03)	0.25	(0.03)	<b>0.16</b>	(0.04)	<b>0.15</b>	(0.04)	0.31	(0.03)	0.39	(0.04)	<b>0.46</b>	(0.04)
	Belgique	0.02	(0.01)	0.12	(0.02)	-0.09	(0.02)	<b>0.21</b>	(0.02)	<b>-0.10</b>	(0.03)	-0.01	(0.03)	0.06	(0.03)	<b>0.13</b>	(0.02)
	Canada	0.05	(0.01)	0.08	(0.02)	0.02	(0.01)	<b>0.06</b>	(0.02)	<b>-0.14</b>	(0.02)	0.06	(0.02)	0.06	(0.02)	<b>0.22</b>	(0.02)
	Chili	-0.07	(0.02)	-0.05	(0.02)	-0.10	(0.02)	0.05	(0.03)	<b>-0.34</b>	(0.03)	-0.10	(0.03)	0.04	(0.02)	<b>0.11</b>	(0.02)
	Rép. tchèque	0.23	(0.02)	0.35	(0.02)	0.08	(0.02)	<b>0.27</b>	(0.03)	<b>0.03</b>	(0.04)	0.20	(0.03)	0.30	(0.02)	<b>0.37</b>	(0.03)
	Danemark	-0.06	(0.01)	0.15	(0.02)	-0.25	(0.02)	<b>0.40</b>	(0.03)	<b>-0.19</b>	(0.03)	-0.07	(0.03)	-0.08	(0.02)	<b>0.12</b>	(0.02)
	Estonie	0.10	(0.02)	0.23	(0.03)	-0.03	(0.02)	<b>0.26</b>	(0.03)	<b>-0.11</b>	(0.05)	0.08	(0.03)	0.16	(0.03)	<b>0.28</b>	(0.04)
	Finlande	-0.31	(0.02)	-0.03	(0.02)	-0.58	(0.02)	<b>0.55</b>	(0.02)	<b>-0.40</b>	(0.03)	-0.34	(0.03)	-0.27	(0.03)	<b>-0.23</b>	(0.03)
	Allemagne	0.13	(0.02)	0.32	(0.02)	-0.06	(0.02)	<b>0.38</b>	(0.03)	<b>0.00</b>	(0.03)	0.07	(0.03)	0.19	(0.03)	<b>0.26</b>	(0.03)
	Grèce	0.05	(0.02)	0.16	(0.03)	-0.06	(0.03)	<b>0.22</b>	(0.04)	<b>-0.27</b>	(0.04)	0.01	(0.04)	0.22	(0.03)	<b>0.25</b>	(0.03)
	Hongrie	0.13	(0.02)	0.25	(0.03)	0.01	(0.03)	<b>0.25</b>	(0.04)	<b>-0.29</b>	(0.05)	0.12	(0.04)	0.32	(0.04)	<b>0.38</b>	(0.04)
	Islande	-0.14	(0.02)	0.04	(0.03)	-0.33	(0.02)	<b>0.37</b>	(0.03)	<b>-0.31</b>	(0.04)	-0.17	(0.03)	-0.07	(0.03)	<b>-0.04</b>	(0.03)
	Irlande	-0.11	(0.03)	-0.05	(0.03)	-0.18	(0.04)	<b>0.13</b>	(0.05)	<b>-0.32</b>	(0.05)	-0.11	(0.05)	-0.04	(0.04)	<b>0.03</b>	(0.03)
	Israël	-0.18	(0.02)	-0.13	(0.02)	-0.23	(0.03)	<b>0.09</b>	(0.03)	<b>-0.47</b>	(0.04)	-0.20	(0.04)	-0.11	(0.04)	<b>0.07</b>	(0.03)
	Italie	-0.06	(0.01)	-0.01	(0.01)	-0.11	(0.01)	<b>0.11</b>	(0.02)	<b>-0.22</b>	(0.02)	-0.06	(0.02)	0.01	(0.01)	<b>0.05</b>	(0.02)
	Japon	-0.66	(0.02)	-0.61	(0.03)	-0.72	(0.02)	<b>0.11</b>	(0.03)	<b>-0.85</b>	(0.03)	-0.65	(0.03)	-0.62	(0.03)	<b>-0.53</b>	(0.03)
	Corée	-0.34	(0.02)	-0.38	(0.03)	-0.30	(0.03)	<b>-0.08</b>	(0.04)	<b>-0.61</b>	(0.04)	-0.36	(0.03)	-0.30	(0.03)	<b>-0.10</b>	(0.03)
	Pays-Bas	-0.06	(0.02)	0.12	(0.02)	-0.25	(0.02)	<b>0.37</b>	(0.03)	<b>-0.19</b>	(0.03)	-0.02	(0.03)	-0.05	(0.03)	<b>0.00</b>	(0.03)
	Nouvelle-Zélande	-0.07	(0.02)	-0.05	(0.03)	-0.09	(0.02)	0.04	(0.03)	<b>-0.22</b>	(0.03)	-0.10	(0.03)	-0.02	(0.03)	<b>0.07</b>	(0.03)
Norvège	0.03	(0.02)	0.19	(0.02)	-0.14	(0.02)	<b>0.33</b>	(0.03)	<b>-0.13</b>	(0.03)	0.01	(0.04)	0.09	(0.03)	<b>0.14</b>	(0.03)	
Pologne	0.23	(0.02)	0.33	(0.03)	0.13	(0.02)	<b>0.21</b>	(0.03)	<b>-0.11</b>	(0.03)	0.19	(0.03)	0.39	(0.03)	<b>0.47</b>	(0.03)	
Portugal	0.56	(0.01)	0.60	(0.02)	0.53	(0.02)	<b>0.07</b>	(0.03)	<b>0.39</b>	(0.03)	0.56	(0.03)	0.67	(0.02)	<b>0.65</b>	(0.03)	
Rép. slovaque	-0.05	(0.02)	0.12	(0.03)	-0.21	(0.02)	<b>0.32</b>	(0.03)	<b>-0.28</b>	(0.04)	-0.07	(0.03)	0.05	(0.03)	<b>0.12</b>	(0.03)	
Slovénie	0.22	(0.02)	0.29	(0.02)	0.14	(0.02)	<b>0.15</b>	(0.03)	<b>0.05</b>	(0.03)	0.25	(0.03)	0.24	(0.03)	<b>0.33</b>	(0.04)	
Espagne	0.21	(0.01)	0.24	(0.02)	0.17	(0.02)	<b>0.07</b>	(0.02)	<b>-0.03</b>	(0.03)	0.21	(0.02)	0.33	(0.02)	<b>0.31</b>	(0.02)	
Suède	-0.24	(0.02)	-0.05	(0.02)	-0.43	(0.02)	<b>0.38</b>	(0.03)	<b>-0.40</b>	(0.04)	-0.25	(0.03)	-0.21	(0.03)	<b>-0.11</b>	(0.03)	
Suisse	0.07	(0.02)	0.19	(0.02)	-0.06	(0.02)	<b>0.25</b>	(0.03)	<b>-0.05</b>	(0.03)	0.05	(0.03)	0.12	(0.02)	<b>0.14</b>	(0.03)	
Turquie	-0.17	(0.02)	-0.15	(0.03)	-0.19	(0.03)	0.03	(0.04)	<b>-0.58</b>	(0.04)	-0.27	(0.03)	-0.06	(0.03)	<b>0.24</b>	(0.03)	
Moyenne de l'OCDE	0.00	(0.00)	0.10	(0.00)	-0.10	(0.00)	<b>0.20</b>	(0.01)	<b>-0.21</b>	(0.01)	-0.02	(0.01)	0.07	(0.01)	<b>0.15</b>	(0.01)	
Partenaires	Bulgarie	0.06	(0.03)	0.05	(0.05)	0.08	(0.03)	-0.03	(0.05)	<b>-0.33</b>	(0.06)	0.06	(0.04)	0.17	(0.04)	<b>0.35</b>	(0.04)
	Croatie	0.34	(0.02)	0.41	(0.02)	0.26	(0.02)	<b>0.15</b>	(0.03)	<b>0.08</b>	(0.03)	0.28	(0.03)	0.49	(0.03)	<b>0.50</b>	(0.03)
	Hong-Kong (Chine)	0.16	(0.02)	0.16	(0.03)	0.15	(0.02)	0.01	(0.03)	<b>-0.09</b>	(0.03)	0.10	(0.03)	0.28	(0.02)	<b>0.35</b>	(0.03)
	Jordanie	0.00	(0.03)	-0.21	(0.03)	0.21	(0.04)	<b>-0.42</b>	(0.05)	<b>-0.39</b>	(0.04)	-0.08	(0.05)	0.13	(0.04)	<b>0.37</b>	(0.05)
	Lettonie	0.02	(0.02)	0.08	(0.03)	-0.03	(0.02)	<b>0.12</b>	(0.04)	<b>-0.15</b>	(0.05)	-0.01	(0.04)	0.09	(0.03)	<b>0.17</b>	(0.03)
	Liechtenstein	0.32	(0.05)	0.46	(0.07)	0.16	(0.06)	<b>0.29</b>	(0.10)	<b>0.10</b>	(0.10)	0.29	(0.10)	0.51	(0.10)	<b>0.40</b>	(0.10)
	Lituanie	0.02	(0.02)	0.13	(0.02)	-0.09	(0.02)	<b>0.22</b>	(0.03)	<b>-0.21</b>	(0.04)	-0.03	(0.03)	0.15	(0.03)	<b>0.19</b>	(0.03)
	Macao (Chine)	-0.21	(0.01)	-0.23	(0.02)	-0.19	(0.01)	-0.04	(0.02)	<b>-0.40</b>	(0.02)	-0.26	(0.02)	-0.15	(0.02)	<b>-0.04</b>	(0.02)
	Panama	-0.35	(0.06)	-0.33	(0.07)	-0.37	(0.06)	0.04	(0.06)	<b>-0.81</b>	(0.06)	-0.55	(0.07)	-0.23	(0.07)	<b>0.22</b>	(0.07)
	Qatar	0.06	(0.01)	-0.06	(0.02)	0.17	(0.02)	<b>-0.23</b>	(0.03)	<b>-0.17</b>	(0.03)	-0.06	(0.02)	0.12	(0.02)	<b>0.34</b>	(0.03)
	Fédération de Russie	0.02	(0.03)	0.10	(0.03)	-0.06	(0.03)	<b>0.16</b>	(0.03)	<b>-0.36</b>	(0.05)	-0.01	(0.04)	0.13	(0.04)	<b>0.31</b>	(0.04)
	Serbie	0.06	(0.02)	0.10	(0.03)	0.02	(0.02)	<b>0.08</b>	(0.03)	<b>-0.32</b>	(0.03)	0.07	(0.04)	0.17	(0.03)	<b>0.32</b>	(0.03)
	Singapour	-0.23	(0.01)	-0.25	(0.02)	-0.22	(0.02)	-0.03	(0.03)	<b>-0.38</b>	(0.03)	-0.32	(0.03)	-0.20	(0.02)	<b>-0.03</b>	(0.02)
	Thaïlande	-0.56	(0.02)	-0.55	(0.02)	-0.56	(0.02)	0.00	(0.03)	<b>-0.82</b>	(0.04)	-0.64	(0.04)	-0.49	(0.03)	<b>-0.27</b>	(0.02)
	Trinité-et-Tobago	-0.04	(0.02)	-0.04	(0.03)	-0.03	(0.03)	-0.01	(0.04)	<b>-0.39</b>	(0.04)	-0.14	(0.04)	0.10	(0.04)	<b>0.30</b>	(0.03)
	Uruguay	0.10	(0.02)	0.07	(0.03)	0.13	(0.02)	-0.06	(0.04)	<b>-0.23</b>	(0.04)	0.07	(0.03)	0.26	(0.04)	<b>0.30</b>	(0.03)

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

1. Indice SESC : Indice PISA de statut économique, social et culturel.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>



[Partie 2/2]

**Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau  
et performance en compréhension de l'écrit**

Tableau VI.5.25 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Performance en compréhension de l'écrit électronique, par quartile national de l'indice (15 pays de l'OCDE)								Performance en compréhension de l'écrit sur papier, par quartile national de l'indice (29 pays de l'OCDE)							
	Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur		Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur	
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
<b>OCDE</b>																
Australie	511	(3.1)	550	(3.2)	559	(3.7)	549	(3.4)	494	(2.5)	530	(2.8)	536	(3.0)	521	(3.2)
Autriche	438	(5.6)	474	(4.6)	484	(3.9)	470	(5.2)	454	(5.1)	485	(4.1)	491	(3.6)	473	(4.4)
Belgique	496	(2.9)	524	(3.0)	527	(3.0)	516	(3.0)	504	(3.3)	524	(2.9)	523	(3.0)	509	(3.2)
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	508	(2.0)	539	(2.3)	541	(2.5)	519	(2.3)
Chili	416	(4.4)	443	(4.2)	450	(4.4)	445	(4.3)	436	(3.9)	459	(4.0)	463	(3.9)	457	(3.4)
Rép. tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	467	(4.4)	492	(3.8)	491	(4.0)	470	(4.1)
Danemark	478	(3.3)	498	(3.6)	502	(3.2)	489	(3.7)	489	(3.3)	506	(3.6)	506	(3.2)	487	(2.9)
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	494	(3.7)	513	(4.1)	513	(3.9)	491	(3.7)
Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	545	(3.5)	546	(3.4)	540	(3.0)	520	(3.4)
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	496	(3.8)	516	(4.0)	518	(3.3)	499	(4.2)
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	469	(6.9)	485	(5.8)	504	(4.3)	484	(4.5)
Hongrie	428	(7.1)	476	(5.3)	492	(4.7)	483	(4.9)	459	(6.2)	504	(4.2)	517	(3.5)	502	(3.7)
Islande	504	(3.4)	530	(3.2)	527	(3.3)	497	(3.4)	493	(3.4)	522	(3.7)	519	(3.5)	479	(3.3)
Irlande	492	(3.7)	518	(3.9)	526	(4.0)	516	(3.9)	487	(3.9)	510	(3.8)	514	(3.5)	497	(4.5)
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	448	(5.3)	487	(4.5)	503	(4.4)	489	(4.2)
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	471	(2.8)	497	(2.2)	502	(2.1)	484	(1.9)
Japon	495	(2.7)	529	(2.4)	533	(3.1)	540	(2.9)	501	(4.2)	541	(3.4)	532	(4.1)	525	(4.2)
Corée	546	(3.6)	567	(4.0)	577	(3.3)	582	(3.6)	520	(4.0)	537	(4.8)	551	(3.9)	551	(3.7)
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	512	(6.0)	522	(5.1)	515	(6.1)	500	(5.6)
Nouvelle-Zélande	512	(3.6)	548	(4.0)	560	(3.4)	551	(3.7)	501	(4.4)	534	(4.1)	540	(3.6)	527	(3.1)
Norvège	492	(3.8)	518	(4.0)	511	(3.8)	489	(4.0)	499	(3.7)	528	(3.5)	514	(4.0)	483	(3.8)
Pologne	423	(4.1)	474	(4.1)	485	(4.4)	481	(3.7)	470	(3.6)	513	(4.3)	519	(4.2)	509	(3.4)
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	470	(4.2)	506	(3.8)	501	(3.7)	485	(3.9)
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	466	(4.4)	489	(3.4)	493	(3.6)	471	(3.3)
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	470	(3.2)	506	(3.1)	500	(3.0)	470	(2.4)
Espagne	447	(5.0)	489	(4.4)	496	(3.7)	482	(4.7)	462	(3.1)	493	(3.0)	498	(2.5)	482	(2.4)
Suède	502	(4.6)	525	(4.1)	524	(4.1)	503	(4.5)	497	(4.0)	515	(3.5)	513	(4.4)	480	(4.3)
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	490	(4.0)	515	(3.2)	510	(3.8)	492	(3.8)
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	441	(4.2)	468	(4.2)	479	(4.5)	474	(3.9)
Moyenne de l'OCDE	479	(1.1)	511	(1.0)	517	(1.0)	506	(1.0)	483	(0.8)	510	(0.7)	512	(0.7)	494	(0.7)
<b>Partenaires</b>																
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m	391	(8.0)	442	(8.0)	466	(6.9)	442	(6.4)
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	454	(4.2)	487	(3.8)	498	(3.3)	474	(3.5)
Hong-Kong (Chine)	483	(4.3)	517	(3.2)	532	(2.9)	531	(3.4)	504	(3.8)	537	(3.2)	549	(2.8)	549	(3.2)
Jordanie	m	m	m	m	m	m	m	m	372	(3.9)	399	(3.2)	440	(3.4)	437	(4.8)
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	469	(4.2)	496	(4.1)	494	(3.5)	484	(3.6)
Liechtenstein	m	m	m	m	m	m	m	m	495	(9.8)	504	(8.4)	502	(10.4)	498	(9.5)
Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	449	(4.2)	480	(3.3)	483	(3.0)	467	(3.3)
Macao (Chine)	470	(1.7)	490	(1.8)	500	(1.9)	510	(1.8)	464	(1.8)	485	(2.0)	498	(2.3)	504	(1.9)
Panama	m	m	m	m	m	m	m	m	328	(6.6)	368	(8.0)	414	(8.4)	410	(8.5)
Qatar	m	m	m	m	m	m	m	m	334	(2.3)	380	(2.7)	403	(2.4)	387	(2.4)
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	432	(4.9)	468	(3.9)	480	(4.6)	471	(4.6)
Serbie	m	m	m	m	m	m	m	m	411	(3.6)	448	(3.8)	467	(3.0)	453	(2.9)
Singapour	m	m	m	m	m	m	m	m	510	(2.7)	532	(3.1)	539	(3.1)	527	(2.6)
Thaïlande	m	m	m	m	m	m	m	m	404	(2.8)	421	(2.9)	431	(3.2)	434	(3.8)
Trinité-et-Tobago	m	m	m	m	m	m	m	m	391	(3.5)	425	(4.2)	450	(3.7)	449	(4.0)
Uruguay	m	m	m	m	m	m	m	m	399	(4.1)	437	(4.0)	458	(3.4)	428	(3.8)

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>



[Partie 1/1]

**Pourcentage d'élèves selon le degré de confiance en soi pour la création d'une présentation multimédia**

Tableau VI.5.26 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir créer une présentation multimédia (avec du son, des images, des vidéos)								
	« Je peux très bien le faire tout(e) seul(e) »		« Je peux le faire avec l'aide de quelqu'un »		« Je sais de quoi il s'agit, mais je ne suis pas capable de le faire »		« Je ne sais pas de quoi il s'agit »		
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	
<b>OCDE</b>	Australie	61.3	(0.5)	28.2	(0.4)	8.7	(0.3)	1.8	(0.1)
	Autriche	56.6	(1.0)	30.1	(0.8)	11.2	(0.6)	2.2	(0.2)
	Belgique	56.2	(0.6)	29.8	(0.5)	11.3	(0.4)	2.7	(0.2)
	Canada	56.2	(0.6)	28.9	(0.5)	11.8	(0.4)	3.1	(0.2)
	Chili	54.9	(0.9)	31.4	(0.8)	10.4	(0.5)	3.2	(0.3)
	Rép. tchèque	66.0	(0.8)	23.3	(0.8)	8.7	(0.4)	2.0	(0.2)
	Danemark	57.9	(0.7)	31.0	(0.7)	9.4	(0.5)	1.7	(0.2)
	Estonie	47.7	(1.0)	32.1	(0.8)	17.2	(0.6)	3.0	(0.3)
	Finlande	41.3	(0.8)	34.7	(0.7)	21.0	(0.7)	3.0	(0.2)
	Allemagne	54.3	(0.9)	30.4	(0.8)	13.4	(0.6)	1.9	(0.2)
	Grèce	55.1	(0.9)	26.7	(0.7)	13.8	(0.6)	4.4	(0.4)
	Hongrie	51.7	(1.1)	30.9	(0.8)	12.5	(0.5)	5.0	(0.5)
	Islande	45.8	(0.9)	29.9	(0.8)	19.2	(0.7)	5.1	(0.4)
	Irlande	47.6	(1.1)	26.6	(0.8)	19.0	(0.8)	6.8	(0.4)
	Israël	54.1	(0.9)	26.0	(0.8)	13.3	(0.4)	6.6	(0.4)
	Italie	64.4	(0.4)	21.8	(0.4)	10.2	(0.2)	3.6	(0.2)
	Japon	17.6	(0.6)	32.0	(0.7)	41.2	(0.8)	9.3	(0.4)
	Corée	36.9	(0.9)	38.3	(0.7)	16.7	(0.6)	8.1	(0.5)
	Pays-Bas	65.4	(1.0)	26.1	(0.9)	7.5	(0.5)	1.0	(0.2)
	Nouvelle-Zélande	48.6	(0.9)	33.8	(0.8)	14.2	(0.6)	3.5	(0.3)
	Norvège	58.7	(0.9)	27.1	(0.7)	11.7	(0.6)	2.5	(0.2)
	Pologne	56.0	(0.9)	31.4	(0.8)	10.5	(0.5)	2.0	(0.2)
	Portugal	72.0	(0.8)	22.0	(0.7)	5.2	(0.3)	0.8	(0.1)
	Rép. slovaque	51.8	(0.9)	29.2	(0.7)	16.1	(0.6)	2.9	(0.3)
	Slovénie	60.7	(0.9)	26.8	(0.8)	10.3	(0.5)	2.2	(0.2)
	Espagne	61.5	(0.8)	25.2	(0.6)	10.9	(0.4)	2.5	(0.2)
	Suède	50.9	(0.8)	29.3	(0.8)	16.0	(0.6)	3.8	(0.3)
Suisse	51.6	(0.6)	31.9	(0.6)	13.9	(0.5)	2.6	(0.2)	
Turquie	51.1	(0.9)	29.2	(0.7)	12.5	(0.7)	7.2	(0.4)	
Moyenne de l'OCDE-29	53.6	(0.2)	29.1	(0.1)	13.7	(0.1)	3.6	(0.1)	
<b>Partenaires</b>	Bulgarie	52.2	(1.2)	27.1	(1.0)	14.7	(0.7)	5.9	(0.7)
	Croatie	66.0	(0.7)	25.0	(0.7)	7.1	(0.4)	1.9	(0.2)
	Hong-Kong (Chine)	57.3	(0.9)	34.7	(0.9)	6.6	(0.4)	1.4	(0.2)
	Jordanie	54.8	(0.8)	22.2	(0.7)	13.3	(0.6)	9.8	(0.5)
	Lettonie	56.9	(1.0)	27.1	(0.8)	12.1	(0.8)	3.8	(0.4)
	Liechtenstein	58.3	(2.7)	30.1	(2.6)	c	c	c	c
	Lituanie	45.6	(0.9)	34.1	(0.8)	16.9	(0.6)	3.3	(0.3)
	Macao (Chine)	46.9	(0.7)	36.6	(0.6)	14.0	(0.4)	2.4	(0.2)
	Panama	44.5	(2.4)	30.4	(1.3)	15.2	(1.8)	9.8	(1.1)
	Qatar	56.6	(0.6)	24.5	(0.5)	12.0	(0.3)	6.9	(0.3)
	Fédération de Russie	51.6	(1.1)	30.8	(0.7)	12.1	(0.8)	5.5	(0.5)
	Serbie	43.9	(1.0)	34.0	(0.7)	17.2	(0.7)	5.0	(0.3)
	Singapour	48.6	(0.8)	37.7	(0.7)	11.3	(0.5)	2.5	(0.2)
	Thaïlande	24.4	(0.8)	45.1	(0.9)	21.6	(0.6)	8.8	(0.5)
	Trinité-et-Tobago	49.3	(0.8)	30.4	(0.8)	13.7	(0.6)	6.5	(0.4)
	Uruguay	60.4	(0.9)	25.0	(0.8)	9.7	(0.5)	4.8	(0.4)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>



[Partie 1/1]

**Pourcentage d'élèves selon le degré de confiance en soi pour l'utilisation d'un tableau pour créer un graphique**

Tableau VI.5.27 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir utiliser un tableau pour tracer un graphique							
	« Je peux très bien le faire tout(e) seul(e) »		« Je peux le faire avec l'aide de quelqu'un »		« Je sais de quoi il s'agit, mais je ne suis pas capable de le faire »		« Je ne sais pas de quoi il s'agit »	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
<b>OCDE</b>								
Australie	56.7	(0.6)	28.0	(0.4)	10.8	(0.4)	4.5	(0.2)
Autriche	70.9	(1.0)	19.3	(0.8)	7.0	(0.4)	2.7	(0.2)
Belgique	37.6	(0.7)	28.7	(0.6)	15.4	(0.5)	18.3	(0.6)
Canada	50.9	(0.6)	28.4	(0.5)	13.8	(0.4)	7.0	(0.3)
Chili	43.5	(0.7)	32.9	(0.7)	16.6	(0.6)	6.9	(0.5)
Rép. tchèque	62.8	(1.1)	22.1	(0.7)	11.6	(0.5)	3.4	(0.3)
Danemark	53.4	(1.1)	31.5	(0.9)	12.8	(0.7)	2.3	(0.3)
Estonie	52.6	(1.0)	31.9	(0.8)	12.4	(0.6)	3.1	(0.3)
Finlande	31.3	(0.8)	34.5	(0.8)	23.0	(0.6)	11.2	(0.6)
Allemagne	57.4	(1.0)	28.1	(0.7)	11.6	(0.6)	2.9	(0.3)
Grèce	55.6	(1.0)	25.6	(0.6)	12.9	(0.7)	5.9	(0.4)
Hongrie	65.1	(1.0)	23.9	(0.7)	8.1	(0.5)	2.9	(0.4)
Islande	33.4	(0.8)	33.0	(0.8)	23.3	(0.7)	10.3	(0.5)
Irlande	46.7	(1.3)	26.6	(0.9)	17.0	(0.6)	9.6	(0.5)
Israël	39.4	(1.0)	25.8	(0.6)	20.1	(0.7)	14.7	(0.6)
Italie	50.3	(0.5)	24.4	(0.4)	16.1	(0.3)	9.3	(0.3)
Japon	30.6	(0.8)	41.6	(0.8)	21.5	(0.7)	6.4	(0.4)
Corée	34.2	(1.0)	36.4	(0.8)	15.2	(0.5)	14.3	(0.6)
Pays-Bas	83.4	(0.8)	12.8	(0.6)	2.7	(0.3)	1.1	(0.2)
Nouvelle-Zélande	52.1	(0.8)	29.5	(0.6)	12.6	(0.5)	5.8	(0.3)
Norvège	62.4	(1.1)	25.6	(0.9)	9.6	(0.6)	2.4	(0.3)
Pologne	64.2	(1.0)	25.3	(0.7)	7.8	(0.5)	2.6	(0.3)
Portugal	67.6	(0.8)	24.6	(0.6)	6.4	(0.4)	1.4	(0.2)
Rép. slovaque	56.5	(1.0)	25.7	(0.7)	13.5	(0.6)	4.2	(0.4)
Slovénie	61.6	(0.8)	26.4	(0.7)	9.5	(0.4)	2.6	(0.2)
Espagne	58.1	(0.7)	25.8	(0.5)	12.3	(0.4)	3.7	(0.3)
Suède	33.6	(0.9)	31.9	(0.7)	24.3	(0.7)	10.2	(0.5)
Suisse	52.5	(1.0)	30.5	(0.8)	12.5	(0.5)	4.4	(0.3)
Turquie	42.8	(1.0)	32.9	(0.7)	16.1	(0.7)	8.2	(0.4)
Moyenne de l'OCDE-29	52.0	(0.2)	28.1	(0.1)	13.7	(0.1)	6.3	(0.1)
<b>Partenaires</b>								
Bulgarie	55.5	(1.1)	25.8	(0.8)	12.6	(0.6)	6.1	(0.6)
Croatie	63.2	(0.9)	25.9	(0.7)	8.9	(0.5)	2.0	(0.2)
Hong-Kong (Chine)	53.2	(1.1)	35.9	(0.9)	7.8	(0.5)	3.2	(0.3)
Jordanie	51.7	(1.1)	24.5	(0.7)	15.3	(0.6)	8.6	(0.5)
Lettonie	52.1	(1.1)	28.6	(0.9)	13.5	(0.6)	5.9	(0.5)
Liechtenstein	65.0	(2.6)	22.9	(2.4)	8.1	(1.6)	4.0	(1.0)
Lituanie	62.8	(1.0)	23.7	(0.7)	11.0	(0.5)	2.5	(0.3)
Macao (Chine)	31.1	(0.6)	36.1	(0.6)	22.7	(0.5)	10.1	(0.4)
Panama	35.3	(1.6)	33.9	(1.2)	19.3	(1.2)	11.4	(1.1)
Qatar	42.7	(0.5)	29.4	(0.5)	17.8	(0.5)	10.0	(0.3)
Fédération de Russie	51.5	(1.1)	30.0	(0.9)	13.3	(0.6)	5.1	(0.5)
Serbie	57.3	(0.9)	25.9	(0.7)	12.6	(0.6)	4.2	(0.3)
Singapour	28.3	(0.6)	38.4	(0.6)	22.5	(0.6)	10.8	(0.4)
Thaïlande	28.8	(0.8)	46.1	(0.8)	18.1	(0.6)	7.0	(0.5)
Trinité-et-Tobago	46.0	(0.7)	30.2	(0.7)	14.3	(0.6)	9.5	(0.5)
Uruguay	47.9	(0.9)	29.1	(0.8)	14.2	(0.6)	8.8	(0.4)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>


[Partie 1/3]

**Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir mener à bien des tâches informatiques de haut niveau en 2003 et en 2009, selon le sexe**

Tableau VI.5.28

		Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir utiliser un tableur pour tracer un graphique																	
		PISA 2003 (24 pays de l'OCDE)				PISA 2009 (29 pays de l'OCDE)				Évolution entre 2003 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2003) (22 pays de l'OCDE)									
		Tous les élèves		Garçons	Filles	Différence (G – F)		Tous les élèves		Garçons	Filles	Différence (G – F)		Tous les élèves		Garçons	Filles	Différence (G – F)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
OCDE	Australie	58.4 (0.8)	63.8 (0.9)	52.8 (1.1)	<b>11.0</b> (1.3)	56.7 (0.6)	59.0 (0.8)	54.6 (1.0)	<b>4.4</b> (1.3)	-1.6 (1.0)	<b>-4.8</b> (1.2)	1.8 (1.4)	<b>-6.6</b> (1.8)						
	Autriche	57.5 (1.2)	58.0 (1.6)	57.0 (1.6)	1.0 (2.1)	70.9 (1.0)	71.9 (1.3)	70.0 (1.2)	1.9 (1.4)	<b>13.4</b> (1.5)	<b>13.9</b> (2.0)	<b>13.0</b> (2.0)	0.9 (2.5)						
	Belgique	32.9 (0.7)	40.0 (1.0)	25.4 (0.9)	<b>14.6</b> (1.2)	37.6 (0.7)	44.1 (0.9)	30.9 (0.9)	<b>13.1</b> (1.1)	<b>4.6</b> (1.0)	<b>4.1</b> (1.3)	<b>5.6</b> (1.3)	-1.4 (1.7)						
	Canada	51.4 (0.6)	58.3 (0.7)	44.9 (0.9)	<b>13.4</b> (1.1)	50.9 (0.6)	53.9 (0.8)	47.8 (0.8)	<b>6.1</b> (1.0)	-0.6 (0.9)	<b>-4.3</b> (1.1)	<b>2.9</b> (1.2)	<b>-7.3</b> (1.4)						
	Chili	m m	m m	m m	m m	43.5 (0.7)	45.4 (1.0)	41.6 (1.0)	<b>3.8</b> (1.3)	m m	m m	m m	m m						
	Rép. tchèque	51.7 (1.4)	61.3 (1.5)	41.7 (1.6)	<b>19.5</b> (2.0)	62.8 (1.1)	67.3 (1.4)	57.8 (1.2)	<b>9.6</b> (1.5)	<b>11.1</b> (1.7)	<b>6.1</b> (2.0)	<b>16.0</b> (2.1)	<b>-10.0</b> (2.5)						
	Danemark	54.3 (1.0)	65.3 (1.2)	43.5 (1.3)	<b>21.8</b> (1.6)	53.4 (1.1)	61.2 (1.4)	45.9 (1.4)	<b>15.3</b> (1.6)	-0.9 (1.5)	<b>-4.2</b> (1.8)	2.3 (1.9)	<b>-6.5</b> (2.2)						
	Estonie	m m	m m	m m	m m	52.6 (1.0)	56.5 (1.2)	48.6 (1.5)	<b>7.8</b> (1.7)	m m	m m	m m	m (1.7)						
	Finlande	40.9 (0.9)	53.6 (1.2)	28.5 (1.1)	<b>25.1</b> (1.5)	31.3 (0.8)	43.1 (1.2)	19.6 (1.0)	<b>23.5</b> (1.5)	<b>-9.6</b> (1.2)	<b>-10.5</b> (1.7)	<b>-8.8</b> (1.4)	-1.6 (2.1)						
	Allemagne	49.0 (0.9)	58.9 (1.3)	39.4 (1.3)	<b>19.5</b> (1.8)	57.4 (1.0)	65.6 (1.0)	49.4 (1.4)	<b>16.2</b> (1.3)	<b>8.4</b> (1.4)	<b>6.7</b> (1.6)	<b>10.0</b> (1.9)	-3.3 (2.2)						
	Grèce	29.1 (0.9)	36.5 (1.1)	22.2 (1.2)	<b>14.3</b> (1.4)	55.6 (1.0)	58.6 (1.4)	52.7 (1.2)	<b>6.0</b> (1.8)	<b>26.5</b> (1.3)	<b>22.2</b> (1.8)	<b>30.5</b> (1.7)	<b>-8.3</b> (2.3)						
	Hongrie	31.1 (0.9)	38.2 (1.2)	23.3 (1.0)	<b>14.9</b> (1.5)	65.1 (1.0)	68.4 (1.2)	61.7 (1.3)	<b>6.7</b> (1.8)	<b>33.9</b> (1.3)	<b>30.2</b> (1.7)	<b>38.4</b> (1.7)	<b>-8.2</b> (2.3)						
	Islande	36.3 (0.8)	49.6 (1.2)	22.4 (1.0)	<b>27.2</b> (1.7)	33.4 (0.8)	42.0 (1.1)	24.9 (1.1)	<b>17.1</b> (1.4)	<b>-2.9</b> (1.1)	<b>-7.5</b> (1.6)	2.6 (1.5)	<b>-10.1</b> (2.2)						
	Irlande	35.8 (1.1)	36.1 (1.3)	35.5 (1.3)	0.6 (1.4)	46.7 (1.3)	48.6 (1.7)	44.9 (1.7)	3.7 (2.1)	<b>10.9</b> (1.7)	<b>12.5</b> (2.1)	<b>9.4</b> (2.2)	3.1 (2.6)						
	Israël	m m	m m	m m	m m	39.4 (1.0)	40.6 (1.2)	38.3 (1.4)	2.3 (1.6)	m m	m m	m m	m m						
	Italie	45.6 (0.8)	52.6 (1.1)	39.1 (1.1)	<b>13.5</b> (1.5)	50.3 (0.5)	54.4 (0.6)	46.1 (0.7)	<b>8.4</b> (0.8)	<b>4.7</b> (0.9)	1.8 (1.3)	<b>7.0</b> (1.3)	<b>-5.1</b> (1.7)						
	Japon	22.8 (1.3)	24.8 (1.6)	21.1 (1.5)	<b>3.7</b> (1.8)	30.6 (0.8)	32.6 (1.0)	28.4 (1.1)	<b>4.3</b> (1.3)	<b>7.7</b> (1.5)	<b>7.9</b> (1.9)	<b>7.3</b> (1.9)	0.6 (2.2)						
	Corée	13.1 (0.6)	15.2 (0.8)	10.0 (0.7)	<b>5.2</b> (1.0)	34.2 (1.0)	35.2 (1.5)	33.0 (1.3)	2.1 (2.0)	<b>21.1</b> (1.1)	<b>19.9</b> (1.7)	<b>23.0</b> (1.5)	-3.1 (2.3)						
	Mexique	37.4 (1.3)	40.4 (1.5)	34.5 (1.8)	<b>5.9</b> (2.1)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m						
	Pays-Bas	m m	m m	m m	m m	83.4 (0.8)	82.9 (1.0)	83.8 (0.9)	-1.0 (1.1)	m m	m m	m m	m m						
	Nouvelle-Zélande	58.3 (0.9)	61.1 (1.2)	55.5 (1.2)	<b>5.6</b> (1.6)	52.1 (0.8)	52.4 (1.0)	51.9 (1.1)	0.6 (1.5)	<b>-6.2</b> (1.2)	<b>-8.7</b> (1.6)	<b>-3.6</b> (1.7)	<b>-5.0</b> (2.3)						
	Norvège	m m	m m	m m	m m	62.4 (1.1)	68.5 (1.1)	56.2 (1.5)	<b>12.3</b> (1.5)	m m	m m	m m	m m						
	Pologne	64.0 (1.1)	70.5 (1.2)	57.5 (1.6)	<b>13.0</b> (1.7)	64.2 (1.0)	67.6 (1.1)	60.8 (1.3)	<b>6.8</b> (1.2)	<b>0.3</b> (1.5)	-2.9 (1.6)	3.4 (2.1)	<b>-6.2</b> (2.1)						
	Portugal	51.7 (1.0)	58.1 (1.3)	45.8 (1.3)	<b>12.3</b> (1.6)	67.6 (0.8)	69.6 (1.1)	65.7 (1.0)	<b>3.9</b> (1.4)	<b>15.9</b> (1.2)	<b>11.4</b> (1.7)	<b>19.9</b> (1.6)	<b>-8.5</b> (2.2)						
	Rép. slovaque	34.8 (1.1)	43.4 (1.2)	25.4 (1.5)	<b>18.0</b> (1.7)	56.5 (1.0)	63.2 (1.2)	50.0 (1.3)	<b>13.1</b> (1.6)	<b>21.7</b> (1.5)	<b>19.8</b> (1.7)	<b>24.6</b> (2.0)	<b>-4.8</b> (2.4)						
	Slovénie	m m	m m	m m	m m	61.6 (0.8)	63.7 (1.0)	59.4 (1.2)	<b>4.2</b> (1.5)	m m	m m	m m	m m						
Espagne	m m	m m	m m	m m	58.1 (0.7)	60.7 (0.8)	55.5 (1.0)	<b>5.2</b> (1.1)	m m	m m	m m	m m							
Suède	35.3 (1.2)	45.6 (1.6)	25.1 (1.3)	<b>20.5</b> (1.8)	33.6 (0.9)	41.4 (1.1)	25.6 (1.1)	<b>15.7</b> (1.1)	<b>-1.8</b> (1.5)	<b>-4.2</b> (1.9)	0.6 (1.7)	<b>-4.8</b> (2.1)							
Suisse	45.7 (0.8)	55.6 (1.0)	35.1 (1.1)	<b>20.5</b> (1.4)	52.5 (1.0)	58.9 (1.2)	46.1 (1.3)	<b>12.8</b> (1.5)	<b>6.8</b> (1.3)	<b>3.2</b> (1.5)	<b>11.0</b> (1.7)	<b>-7.7</b> (2.0)							
Turquie	38.3 (1.3)	39.9 (1.6)	35.6 (1.9)	4.3 (2.3)	42.8 (1.0)	43.8 (0.9)	41.7 (1.6)	2.1 (1.7)	<b>4.5</b> (1.7)	<b>3.9</b> (1.9)	<b>6.1</b> (2.5)	-2.1 (2.9)							
États-Unis	53.5 (1.0)	56.5 (1.2)	50.4 (1.3)	<b>6.1</b> (1.5)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m							
Moyenne de l'OCDE	42.6 0.2	49.4 0.3	35.8 0.3	<b>13.6</b> (0.3)	50.3 0.2	54.7 0.2	45.9 0.3	<b>8.8</b> (0.3)	<b>7.6</b> (0.3)	<b>5.3</b> (0.4)	<b>10.1</b> (0.4)	<b>-4.8</b> (0.5)							
Partenaires	Bulgarie	m m	m m	m m	m m	55.5 (1.1)	55.6 (1.5)	55.5 (1.6)	0.1 (2.1)	m m	m m	m m	m m						
	Croatie	m m	m m	m m	m m	63.2 (0.9)	66.9 (1.2)	59.1 (1.3)	<b>7.7</b> (1.6)	m m	m m	m m	m m						
	Hong-Kong (Chine)	m m	m m	m m	m m	53.2 (1.1)	55.4 (1.4)	50.6 (1.6)	<b>4.8</b> (2.0)	m m	m m	m m	m m						
	Jordanie	m m	m m	m m	m m	51.7 (1.1)	44.0 (1.3)	59.0 (1.6)	<b>-15.0</b> (2.0)	m m	m m	m m	m m						
	Lettonie	30.2 (1.2)	39.3 (1.6)	21.4 (1.5)	<b>17.9</b> (2.0)	52.1 (1.1)	56.2 (1.3)	48.2 (1.3)	<b>7.9</b> (1.5)	<b>21.9</b> (1.6)	<b>16.8</b> (2.1)	<b>26.8</b> (2.0)	<b>-10.0</b> (2.5)						
	Liechtenstein	60.9 (2.2)	70.5 (3.3)	50.6 (4.2)	<b>19.9</b> (5.8)	65.0 (2.6)	73.3 (3.6)	55.6 (3.9)	<b>17.7</b> (5.4)	4.1 (3.5)	2.8 (4.9)	5.0 (5.7)	-2.1 (7.9)						
	Lituanie	m m	m m	m m	m m	62.8 (1.0)	65.3 (1.1)	60.2 (1.3)	<b>5.1</b> (1.5)	m m	m m	m m	m m						
	Macao (Chine)	m m	m m	m m	m m	31.1 (0.6)	32.3 (0.8)	29.9 (0.8)	<b>2.4</b> (1.2)	m m	m m	m m	m m						
	Panama	m m	m m	m m	m m	35.3 (1.6)	36.6 (2.0)	34.1 (1.7)	2.6 (1.9)	m m	m m	m m	m m						
	Qatar	m m	m m	m m	m m	42.7 (0.5)	42.3 (0.9)	43.1 (0.7)	-0.8 (1.2)	m m	m m	m m	m m						
	Fédération de Russie	33.7 (1.3)	38.8 (1.7)	28.4 (1.4)	<b>10.4</b> (1.8)	51.5 (1.1)	53.3 (1.4)	49.8 (1.2)	<b>3.4</b> (1.5)	<b>17.8</b> (1.7)	<b>14.4</b> (2.2)	<b>21.4</b> (1.9)	<b>-7.0</b> (2.4)						
	Serbie	27.1 (0.9)	32.2 (1.1)	22.2 (1.2)	<b>10.0</b> (1.6)	57.3 (0.9)	56.8 (1.2)	57.8 (1.2)	-0.9 (1.4)	<b>30.2</b> (1.3)	<b>24.7</b> (1.6)	<b>35.5</b> (1.7)	<b>-10.9</b> (2.2)						
	Singapour	m m	m m	m m	m m	28.3 (0.6)	31.1 (0.9)	25.5 (0.9)	<b>5.6</b> (1.2)	m m	m m	m m	m m						
	Thaïlande	16.8 (0.9)	16.9 (1.1)	16.7 (1.1)	0.2 (1.3)	28.8 (0.8)	28.8 (1.1)	28.7 (1.0)	0.1 (1.3)	<b>11.9</b> (1.2)	<b>11.9</b> (1.6)	<b>12.0</b> (1.5)	-0.1 (1.8)						
	Trinité-et-Tobago	m m	m m	m m	m m	46.0 (0.7)	46.3 (1.2)	45.8 (1.1)	0.5 (1.8)	m m	m m	m m	m m						
	Tunisie	24.2 (1.1)	29.5 (1.6)	18.3 (1.4)	<b>11.2</b> (2.0)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m						
	Uruguay	48.0 (1.2)	52.4 (1.6)	43.8 (1.7)	<b>8.6</b> (2.2)	47.9 (0.9)	50.2 (1.2)	46.0 (1.2)	<b>4.2</b> (1.6)	-0.1 (1.5)	-2.3 (2.0)	2.2 (2.1)	-4.5 (2.7)						

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>



## [Partie 2/3]

## Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir mener à bien des tâches informatiques de haut niveau en 2003 et en 2009, selon le sexe

Tableau VI.5.28

		Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir créer une présentation																								
		PISA 2003 (24 pays de l'OCDE)				PISA 2009 (29 pays de l'OCDE)				Évolution entre 2003 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2003) (22 pays de l'OCDE)																
		Tous les élèves		Garçons	Filles	Différence (G – F)		Tous les élèves		Garçons	Filles	Différence (G – F)		Tous les élèves		Garçons	Filles	Différence (G – F)								
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.					
OCDE	Australie	77.4 (0.7)		80.1 (0.7)		74.7 (1.1)		5.5 (1.2)		90.0 (0.4)		87.0 (0.5)		92.8 (0.4)		-5.8 (0.7)		12.5 (0.8)		6.8 (0.9)		18.1 (1.2)		-11.2 (1.4)		
	Autriche	65.8 (1.5)		66.8 (1.7)		64.9 (2.0)		1.9 (2.2)		85.2 (0.9)		83.3 (1.1)		87.0 (1.0)		-3.7 (1.2)		19.4 (1.7)		16.5 (2.0)		22.2 (2.3)		-5.6 (2.5)		
	Belgique	47.4 (1.0)		53.0 (1.1)		41.4 (1.1)		<b>11.6</b> (1.1)		73.6 (0.7)		73.2 (0.9)		74.0 (0.9)		-0.8 (1.1)		26.2 (1.2)		20.2 (1.4)		32.6 (1.4)		-12.4 (1.5)		
	Canada	64.0 (0.7)		69.7 (0.8)		58.5 (1.0)		<b>11.2</b> (1.1)		79.6 (0.5)		77.2 (0.7)		82.0 (0.7)		-4.8 (0.9)		15.7 (0.9)		7.5 (1.1)		23.6 (1.2)		-16.1 (1.4)		
	Chili	m m		m m		m m		m m		76.4 (1.0)		73.9 (1.1)		78.9 (1.2)		-5.0 (1.4)		m m		m m		m m		m m		m m
	Rép. tchèque	32.9 (1.4)		43.9 (1.5)		21.6 (1.5)		<b>22.3</b> (1.5)		82.2 (0.8)		82.2 (1.0)		82.1 (1.1)		0.1 (1.3)		49.2 (1.6)		38.3 (1.8)		60.5 (1.8)		22.2 (2.0)		
	Danemark	48.6 (1.1)		61.5 (1.5)		36.2 (1.4)		<b>25.3</b> (1.8)		82.6 (0.7)		83.4 (1.1)		81.9 (1.0)		1.4 (1.4)		34.0 (1.4)		21.9 (1.8)		45.8 (1.8)		-23.9 (2.3)		
	Estonie	m m		m m		m m		m m		69.1 (1.2)		70.5 (1.4)		67.8 (1.6)		2.7 (1.8)		m m		m m		m m		m m		m m
	Finlande	41.9 (1.2)		55.8 (1.5)		28.2 (1.3)		<b>27.6</b> (1.4)		59.8 (1.4)		68.8 (1.4)		51.0 (1.6)		17.8 (1.4)		17.9 (1.8)		13.0 (2.1)		22.8 (2.1)		-9.8 (2.0)		
	Allemagne	34.6 (1.2)		43.5 (1.5)		26.1 (1.3)		<b>17.3</b> (1.7)		69.7 (1.1)		74.3 (1.3)		65.3 (1.3)		9.0 (1.5)		35.2 (1.6)		30.8 (2.0)		39.1 (1.9)		-8.3 (2.3)		
	Grèce	37.8 (1.3)		46.0 (1.6)		30.1 (1.4)		<b>15.9</b> (1.5)		54.3 (1.0)		56.7 (1.4)		51.9 (1.2)		4.8 (1.5)		16.5 (1.6)		10.7 (2.1)		21.8 (1.8)		-11.0 (2.1)		
	Hongrie	27.0 (1.2)		31.4 (1.5)		22.2 (1.4)		<b>9.3</b> (1.7)		66.9 (1.3)		68.2 (1.3)		65.6 (1.6)		2.6 (1.5)		39.9 (1.7)		36.8 (2.0)		43.4 (2.1)		-6.7 (2.2)		
	Islande	55.7 (0.8)		65.5 (1.1)		45.5 (1.2)		<b>20.0</b> (1.7)		80.4 (0.6)		79.5 (0.9)		81.2 (0.8)		-1.8 (1.2)		24.6 (1.0)		14.0 (1.5)		35.8 (1.5)		-21.8 (2.1)		
	Irlande	40.6 (1.5)		40.0 (1.7)		41.2 (2.1)		-1.2 (2.4)		59.6 (1.3)		60.6 (1.3)		58.6 (2.1)		2.0 (2.3)		19.1 (1.9)		20.6 (2.1)		17.5 (2.9)		3.1 (3.3)		
	Israël	m m		m m		m m		m m		68.5 (0.9)		65.7 (1.1)		71.5 (1.2)		-5.8 (1.6)		m m		m m		m m		m m		m m
	Italie	47.3 (1.0)		51.5 (1.2)		43.3 (1.4)		<b>8.2</b> (1.6)		70.6 (0.4)		67.9 (0.7)		73.4 (0.6)		-5.5 (0.9)		23.3 (1.1)		16.4 (1.3)		30.1 (1.5)		-13.7 (1.8)		
	Japon	17.3 (0.9)		19.2 (1.2)		15.6 (1.1)		<b>3.6</b> (1.4)		30.9 (0.9)		32.4 (1.1)		29.4 (1.1)		3.0 (1.3)		13.6 (1.3)		13.2 (1.7)		13.8 (1.5)		-0.6 (1.9)		
	Corée	46.7 (1.0)		47.1 (1.4)		46.0 (1.6)		1.1 (2.2)		63.5 (1.3)		57.4 (1.8)		70.3 (1.5)		-12.9 (2.2)		16.9 (1.6)		10.3 (2.3)		24.3 (2.2)		-14.0 (3.1)		
	Mexique	52.5 (1.3)		53.5 (1.4)		51.6 (1.7)		1.9 (1.7)		m m		m m		m m		m m		m m		m m		m m		m m		m m
	Pays-Bas	m m		m m		m m		m m		53.3 (1.1)		61.7 (1.2)		45.2 (1.4)		16.5 (1.4)		m m		m m		m m		m m		m m
Nouvelle-Zélande	59.8 (1.1)		61.3 (1.4)		58.3 (1.5)		3.0 (2.0)		79.7 (0.7)		75.0 (1.0)		84.4 (0.8)		-9.4 (1.2)		19.9 (1.3)		13.7 (1.7)		26.1 (1.7)		-12.4 (2.3)			
Norvège	m m		m m		m m		m m		86.8 (0.6)		85.7 (0.8)		88.1 (0.8)		-2.4 (1.1)		m m		m m		m m		m m		m m	
Pologne	50.3 (1.4)		58.2 (1.6)		42.4 (1.9)		<b>15.9</b> (1.9)		74.7 (0.9)		75.1 (1.0)		74.3 (1.1)		0.8 (1.2)		24.4 (1.7)		16.9 (1.9)		31.9 (2.2)		-15.0 (2.3)			
Portugal	57.6 (1.1)		63.4 (1.3)		52.2 (1.5)		<b>11.2</b> (1.8)		89.5 (0.6)		87.1 (0.8)		91.8 (0.6)		-4.6 (0.9)		31.9 (1.3)		23.7 (1.5)		39.5 (1.7)		-15.8 (2.0)			
Rép. slovaque	21.1 (1.1)		28.0 (1.5)		13.5 (1.3)		<b>14.5</b> (1.7)		68.6 (1.1)		69.8 (1.3)		67.5 (1.5)		2.2 (1.7)		47.6 (1.6)		41.8 (2.0)		54.1 (2.0)		-12.3 (2.4)			
Slovénie	m m		m m		m m		m m		81.9 (0.6)		79.1 (0.9)		84.7 (0.8)		-5.6 (1.1)		m m		m m		m m		m m		m m	
Espagne	m m		m m		m m		m m		76.3 (0.7)		74.6 (0.7)		78.1 (0.9)		-3.6 (1.0)		m m		m m		m m		m m		m m	
Suède	50.0 (1.1)		56.1 (1.5)		43.9 (1.3)		<b>12.2</b> (1.8)		60.3 (1.2)		62.8 (1.3)		57.8 (1.5)		5.0 (1.4)		10.3 (1.6)		6.7 (2.0)		13.9 (2.0)		-7.2 (2.2)			
Suisse	39.5 (1.4)		47.8 (1.7)		30.5 (1.6)		<b>17.2</b> (2.2)		71.3 (1.2)		72.8 (1.4)		69.9 (1.5)		2.9 (1.4)		31.9 (1.8)		25.0 (2.2)		39.3 (2.1)		-14.3 (2.6)			
Turquie	40.2 (1.8)		42.4 (1.9)		36.6 (2.9)		5.9 (3.1)		59.0 (1.0)		58.7 (1.0)		59.4 (1.5)		-0.8 (1.6)		18.8 (2.1)		16.3 (2.2)		22.9 (3.3)		-6.6 (3.5)			
États-Unis	69.8 (1.1)		70.3 (1.1)		69.3 (1.3)		1.0 (1.2)		m m		m m		m m		m m		m m		m m		m m		m m		m m	
Moyenne de l'OCDE	45.6	0.3	51.5	0.3	39.7	0.3	<b>11.8</b>	(0.4)	70.6	0.2	70.6	0.2	70.5	0.3	0.1 (0.3)		24.9	(0.3)	19.1	(0.4)	30.9	(0.4)	-11.7	(0.5)		
Partenaires	Bulgarie	m m		m m		m m		m m		57.9 (1.3)		56.7 (1.6)		59.2 (1.7)		-2.5 (1.9)		m m		m m		m m		m m		
	Croatie	m m		m m		m m		m m		79.8 (0.9)		78.1 (1.1)		81.6 (1.1)		-3.5 (1.5)		m m		m m		m m		m m		
	Hong-Kong (Chine)	m m		m m		m m		m m		81.7 (0.8)		78.3 (1.2)		85.5 (1.2)		-7.2 (1.7)		m m		m m		m m		m m		
	Jordanie	m m		m m		m m		m m		59.6 (1.0)		48.0 (1.4)		70.6 (1.3)		-22.5 (1.9)		m m		m m		m m		m m		
	Lettonie	28.5 (1.4)		37.0 (1.5)		20.4 (1.9)		<b>16.6</b> (2.0)		74.7 (1.0)		72.9 (1.3)		76.5 (1.5)		-3.6 (2.0)		46.3 (1.7)		35.9 (2.0)		56.1 (2.4)		-20.2 (2.8)		
	Liechtenstein	72.2 (2.5)		80.8 (3.0)		62.9 (3.7)		<b>18.0</b> (4.4)		87.1 (1.7)		87.3 (2.4)		86.9 (2.7)		0.4 (3.7)		14.9 (3.0)		6.4 (3.8)		24.0 (4.5)		-17.6 (5.8)		
	Lituanie	m m		m m		m m		m m		60.9 (1.3)		61.9 (1.3)		59.9 (1.7)		2.1 (1.5)		m (1.3)		m (1.3)		m (1.7)		m m		
	Macao (Chine)	m m		m m		m m		m m		69.9 (0.5)		63.3 (0.8)		76.5 (0.6)		-13.1 (1.0)		m m		m m		m m		m m		
	Panama	m m		m m		m m		m m		50.2 (2.2)		47.9 (2.5)		52.5 (2.7)		-4.6 (2.8)		m m		m m		m m		m m		
	Qatar	m m		m m		m m		m m		67.2 (0.4)		57.9 (0.8)		76.1 (0.7)		-18.2 (1.1)		m m		m m		m m		m m		
	Fédération de Russie	28.1 (1.5)		33.6 (2.0)		22.2 (1.4)		<b>11.5</b> (1.7)		61.5 (1.6)		61.5 (1.6)		61.6 (1.8)		-0.0 (1.2)		33.5 (2.2)		27.9 (2.6)		39.4 (2.3)		-11.5 (2.1)		
	Serbie	18.4 (0.9)		25.5 (1.4)		11.5 (0.9)		<b>13.9</b> (1.6)		57.8 (1.1)		57.9 (1.5)		57.8 (1.2)		0.1 (1.5)		39.5 (1.4)		32.4 (2.0)		46.2 (1.5)		-13.8 (2.2)		
	Singapour	m m		m m		m m		m m		81.9 (0.6)		77.3 (0.9)		86.6 (0.6)		-9.3 (1.0)		m m		m m		m m		m m		
	Thaïlande	28.0 (1.4)		26.3 (1.6)		29.3 (1.7)		-3.0 (1.9)		40.7 (0.9)		39.1 (1.1)		41.9 (1.2)		-2.8 (1.5)		12.7 (1.7)		12.7 (2.0)		12.6 (2.1)		0.2 (2.4)		
	Trinité-et-Tobago	m m		m m		m m		m m		53.7 (0.8)		50.4 (1.3)		56.7 (1.0)		-6.3 (1.7)		m m		m m		m m		m m		
	Tunisie	30.9 (2.2)		38.1 (2.2)		23.0 (2.7)		<b>15.2</b> (2.1)		m m		m m		m m		m m		m m		m m		m m		m m		
Uruguay	67.6 (1.0)		68.8 (1.6)		66.3 (1.2)		2.5 (1.9)		73.1 (0.9)		68.7 (1.2)		77.0 (0.9)		-8.3 (1.3)		5.6 (1.4)		-0.1 (2.0)		10.7 (1.5)		-10.8 (2.3)			

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>

[Partie 3/3]

## Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir mener à bien des tâches informatiques de haut niveau en 2003 et en 2009, selon le sexe

Tableau VI.5.28

	Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir créer une présentation multimédia (avec du son, des images, des vidéos)																
	PISA 2003 (24 pays de l'OCDE)				PISA 2009 (29 pays de l'OCDE)				Évolution entre 2003 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2003) (22 pays de l'OCDE)								
	Tous les élèves		Garçons	Filles	Différence (G – F)		Tous les élèves	Garçons	Filles	Différence (G – F)		Tous les élèves	Garçons	Filles	Différence (G – F)		
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	Diff. de %
<b>OCDE</b>	48.2 (0.6)	48.2 (0.6)	57.6 (0.9)	38.6 (1.0)	<b>19.0</b> (1.5)	61.3 (0.5)	64.4 (0.8)	58.3 (0.8)	<b>6.1</b> (1.2)	<b>13.1</b> (0.8)	<b>6.8</b> (1.2)	<b>19.7</b> (1.3)	<b>-12.9</b> (1.9)				
Australie	42.0 (1.1)	42.0 (1.1)	53.8 (1.4)	30.2 (1.2)	<b>23.6</b> (1.6)	56.6 (1.0)	63.3 (1.2)	50.3 (1.2)	<b>13.0</b> (1.5)	<b>14.6</b> (1.5)	<b>9.5</b> (1.8)	<b>20.1</b> (1.7)	<b>-10.6</b> (2.2)				
Autriche	38.0 (0.9)	38.0 (0.9)	48.5 (0.9)	26.8 (0.9)	<b>21.7</b> (0.9)	56.2 (0.6)	59.9 (0.9)	52.5 (0.7)	<b>7.4</b> (1.1)	<b>18.2</b> (1.1)	<b>11.4</b> (1.3)	<b>25.7</b> (1.2)	<b>-14.3</b> (1.5)				
Belgique	46.2 (0.6)	46.2 (0.6)	57.3 (0.8)	35.5 (0.7)	<b>21.9</b> (1.1)	56.2 (0.6)	59.1 (0.8)	53.3 (0.8)	<b>5.9</b> (1.1)	<b>10.0</b> (0.8)	1.8 (1.1)	<b>17.8</b> (1.1)	<b>-16.0</b> (1.5)				
Canada	m m	m m	m m	m m	m m	54.9 (0.9)	56.8 (1.1)	52.9 (1.1)	<b>3.9</b> (1.4)	m m	m m	m m	m m				
Chili	32.4 (1.0)	32.4 (1.0)	46.0 (1.1)	18.4 (0.9)	<b>27.6</b> (1.3)	66.0 (0.8)	71.0 (0.8)	60.4 (1.2)	<b>10.6</b> (1.3)	<b>33.6</b> (1.3)	<b>25.0</b> (1.4)	<b>42.0</b> (1.5)	<b>-17.0</b> (1.8)				
Rép. tchèque	38.3 (0.7)	38.3 (0.7)	56.0 (1.2)	21.3 (0.9)	<b>34.7</b> (1.5)	57.9 (0.7)	65.9 (1.0)	50.1 (1.1)	<b>15.8</b> (1.7)	<b>19.5</b> (1.0)	<b>9.9</b> (1.5)	<b>28.7</b> (1.4)	<b>-18.8</b> (2.3)				
Danemark	m m	m m	m m	m m	m m	47.7 (1.0)	55.5 (1.3)	39.6 (1.4)	<b>15.9</b> (1.8)	m m	m m	m m	m m				
Estonie	28.2 (0.7)	28.2 (0.7)	44.1 (1.2)	12.5 (0.6)	<b>31.6</b> (1.2)	41.3 (0.8)	54.3 (1.2)	28.3 (0.9)	<b>25.9</b> (1.5)	<b>13.1</b> (1.1)	<b>10.2</b> (1.7)	<b>15.9</b> (1.1)	<b>-5.6</b> (1.9)				
Finlande	36.0 (0.9)	36.0 (0.9)	50.2 (1.3)	22.1 (1.0)	<b>28.1</b> (1.7)	54.3 (0.9)	61.5 (1.1)	47.2 (1.3)	<b>14.3</b> (1.6)	<b>18.4</b> (1.3)	<b>11.4</b> (1.7)	<b>25.2</b> (1.6)	<b>-13.8</b> (2.3)				
Allemagne	35.5 (0.8)	35.5 (0.8)	46.1 (1.2)	25.6 (0.9)	<b>20.5</b> (1.4)	55.1 (0.9)	60.6 (1.4)	49.9 (1.4)	<b>10.7</b> (2.0)	<b>19.7</b> (1.2)	<b>14.5</b> (1.8)	<b>24.3</b> (1.6)	<b>-9.8</b> (2.5)				
Grèce	22.4 (0.6)	22.4 (0.6)	30.7 (0.9)	13.2 (0.9)	<b>17.6</b> (1.2)	51.7 (1.1)	56.6 (1.4)	46.7 (1.4)	<b>9.9</b> (1.9)	<b>29.3</b> (1.3)	<b>25.9</b> (1.7)	<b>33.5</b> (1.4)	<b>-7.6</b> (2.2)				
Hongrie	30.5 (0.8)	30.5 (0.8)	45.3 (1.3)	14.9 (0.9)	<b>30.4</b> (1.7)	45.8 (0.9)	57.5 (1.4)	34.3 (1.1)	<b>23.2</b> (1.7)	<b>15.3</b> (1.2)	<b>12.2</b> (1.9)	<b>19.4</b> (1.4)	<b>-7.2</b> (2.4)				
Islande	27.9 (1.0)	27.9 (1.0)	32.2 (1.2)	23.6 (1.5)	<b>8.6</b> (1.8)	47.6 (1.1)	51.1 (1.6)	44.1 (1.5)	<b>7.0</b> (2.2)	<b>19.7</b> (1.5)	<b>18.9</b> (2.0)	<b>20.5</b> (2.1)	-1.6 (2.8)				
Irlande	m m	m m	m m	m m	m m	54.1 (0.9)	54.8 (1.1)	53.4 (1.3)	1.4 (1.6)	m m	m m	m m	m m				
Israël	31.9 (0.8)	31.9 (0.8)	39.4 (1.1)	25.0 (1.3)	<b>14.4</b> (1.6)	64.4 (0.4)	64.3 (0.7)	64.5 (0.6)	-0.3 (0.9)	<b>32.4</b> (0.9)	<b>24.9</b> (1.2)	<b>39.5</b> (1.4)	<b>-14.7</b> (1.9)				
Italie	16.6 (0.6)	16.6 (0.6)	18.4 (0.9)	14.9 (0.8)	<b>3.5</b> (1.4)	17.6 (0.6)	21.6 (0.9)	13.3 (0.7)	<b>8.3</b> (1.2)	1.0 (0.8)	<b>3.2</b> (1.3)	-1.6 (1.1)	<b>4.8</b> (1.8)				
Japon	44.3 (0.8)	44.3 (0.8)	45.6 (1.1)	42.4 (1.2)	<b>3.3</b> (1.6)	36.9 (0.9)	34.5 (1.2)	39.6 (1.3)	<b>-5.1</b> (1.6)	<b>-7.4</b> (1.2)	<b>-11.1</b> (1.6)	-2.7 (1.8)	<b>-8.4</b> (2.3)				
Corée	31.2 (1.0)	31.2 (1.0)	37.2 (1.3)	25.7 (1.2)	<b>11.5</b> (1.4)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m				
Mexique	m m	m m	m m	m m	m m	65.4 (1.0)	63.3 (1.1)	67.4 (1.3)	<b>-4.2</b> (1.5)	m m	m m	m m	m m				
Pays-Bas	38.6 (1.0)	38.6 (1.0)	46.5 (1.4)	30.5 (1.2)	<b>16.0</b> (1.8)	48.6 (0.9)	50.9 (1.1)	46.2 (1.2)	<b>4.7</b> (1.5)	<b>10.0</b> (1.3)	<b>4.4</b> (1.8)	<b>15.7</b> (1.7)	<b>-11.3</b> (2.3)				
Nouvelle-Zélande	m m	m m	m m	m m	m m	58.7 (0.9)	67.8 (1.0)	49.3 (1.4)	<b>18.5</b> (1.6)	m m	m m	m m	m m				
Norvège	34.0 (0.9)	34.0 (0.9)	46.3 (1.4)	21.7 (1.1)	<b>24.7</b> (1.7)	56.0 (0.9)	62.8 (1.2)	49.2 (1.4)	<b>13.6</b> (1.7)	<b>22.0</b> (1.3)	<b>16.5</b> (1.8)	<b>27.6</b> (1.8)	<b>-11.1</b> (2.4)				
Pologne	36.9 (0.9)	36.9 (0.9)	50.5 (1.4)	24.3 (1.0)	<b>26.2</b> (1.6)	72.0 (0.8)	73.1 (0.9)	71.0 (1.0)	2.1 (1.2)	<b>35.1</b> (1.2)	<b>22.5</b> (1.7)	<b>46.7</b> (1.4)	<b>-24.1</b> (2.0)				
Portugal	18.2 (0.7)	18.2 (0.7)	25.9 (1.1)	9.7 (0.7)	<b>16.2</b> (1.3)	51.8 (0.9)	58.8 (1.3)	45.1 (1.3)	<b>13.7</b> (1.8)	<b>33.7</b> (1.2)	<b>32.9</b> (1.7)	<b>35.4</b> (1.4)	-2.5 (2.2)				
Rép. slovaque	m m	m m	m m	m m	m m	60.7 (0.9)	65.0 (1.1)	56.4 (1.2)	<b>8.6</b> (1.5)	m m	m m	m m	m m				
Slovénie	m m	m m	m m	m m	m m	61.5 (0.8)	62.8 (1.0)	60.2 (1.0)	<b>2.6</b> (1.2)	m m	m m	m m	m m				
Espagne	40.0 (1.1)	40.0 (1.1)	55.4 (1.5)	24.7 (1.1)	<b>30.7</b> (1.7)	50.9 (0.8)	59.1 (1.0)	42.5 (1.1)	<b>16.6</b> (1.4)	<b>10.9</b> (1.4)	<b>3.7</b> (1.8)	<b>17.9</b> (1.6)	<b>-14.2</b> (2.2)				
Suède	30.9 (0.9)	30.9 (0.9)	45.0 (1.2)	15.6 (0.9)	<b>29.5</b> (1.3)	51.6 (0.6)	59.3 (1.0)	43.6 (1.0)	<b>15.7</b> (1.5)	<b>20.7</b> (1.1)	<b>14.3</b> (1.6)	<b>28.1</b> (1.3)	<b>-13.7</b> (2.0)				
Suisse	34.1 (1.1)	34.1 (1.1)	39.7 (1.4)	24.8 (1.5)	<b>14.9</b> (2.2)	51.1 (0.9)	54.2 (1.1)	47.8 (1.3)	<b>6.4</b> (1.7)	<b>17.0</b> (1.4)	<b>14.5</b> (1.8)	<b>23.0</b> (2.0)	<b>-8.5</b> (2.8)				
Turquie	50.9 (0.8)	50.9 (0.8)	56.6 (1.1)	45.3 (1.2)	<b>11.3</b> (1.6)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m				
États-Unis	34.1 0.2	34.1 0.2	44.6 0.3	23.5 0.2	<b>21.1</b> (0.3)	52.3 0.2	57.4 0.2	47.2 0.2	<b>10.3</b> (0.3)	<b>18.2</b> (0.3)	<b>12.9</b> (0.3)	<b>23.7</b> (0.3)	<b>-10.9</b> (0.5)				
<b>Moyenne de l'OCDE</b>																	
<b>Partenaires</b>																	
Bulgarie	m m	m m	m m	m m	m m	52.2 (1.2)	53.9 (1.5)	50.5 (1.5)	3.3 (1.8)	m m	m m	m m	m m				
Croatie	m m	m m	m m	m m	m m	66.0 (0.7)	67.9 (1.0)	63.8 (1.0)	<b>4.1</b> (1.4)	m m	m m	m m	m m				
Hong-Kong (Chine)	m m	m m	m m	m m	m m	57.3 (0.9)	56.9 (1.3)	57.7 (1.3)	-0.7 (1.7)	m m	m m	m m	m m				
Jordanie	m m	m m	m m	m m	m m	54.8 (0.8)	45.2 (1.2)	63.8 (1.2)	<b>-18.6</b> (1.6)	m m	m m	m m	m m				
Lettonie	22.7 (0.9)	22.7 (0.9)	33.1 (1.2)	12.8 (0.9)	<b>20.4</b> (1.4)	56.9 (1.0)	59.2 (1.5)	54.8 (1.5)	<b>4.4</b> (2.1)	<b>34.2</b> (1.4)	<b>26.0</b> (1.9)	<b>42.0</b> (1.7)	<b>-16.0</b> (2.5)				
Liechtenstein	44.7 (2.6)	44.7 (2.6)	60.6 (3.4)	27.6 (3.3)	<b>33.0</b> (4.6)	58.3 (2.7)	65.3 (4.1)	50.5 (3.3)	<b>14.8</b> (5.2)	<b>13.6</b> (3.8)	4.7 (5.3)	<b>22.9</b> (4.7)	<b>-18.2</b> (6.9)				
Lituanie	m m	m m	m m	m m	m m	45.6 (0.9)	53.9 (1.1)	37.2 (1.2)	<b>16.8</b> (1.5)	m m	m m	m m	m m				
Macao (Chine)	m m	m m	m m	m m	m m	46.9 (0.7)	45.5 (0.9)	48.4 (0.9)	<b>-2.9</b> (1.2)	m (0.7)	m (0.9)	m (0.9)	m m				
Panama	m m	m m	m m	m m	m m	44.5 (2.4)	44.6 (2.8)	44.5 (2.6)	0.1 (2.4)	m (2.4)	m (2.8)	m (2.6)	m m				
Qatar	m m	m m	m m	m m	m m	56.6 (0.6)	52.3 (0.9)	60.7 (0.8)	<b>-8.4</b> (1.3)	m (0.6)	m (0.9)	m (0.8)	m m				
Fédération de Russie	21.0 (1.1)	21.0 (1.1)	28.6 (1.6)	13.0 (0.9)	<b>15.6</b> (1.5)	51.6 (1.1)	56.6 (1.1)	46.7 (1.5)	<b>9.8</b> (1.4)	<b>30.6</b> (1.6)	<b>28.0</b> (2.0)	<b>33.7</b> (1.8)	<b>-5.8</b> (2.0)				
Serbie	24.0 (0.9)	24.0 (0.9)	30.4 (1.4)	17.8 (1.1)	<b>12.6</b> (1.8)	43.9 (1.0)	48.6 (1.3)	39.1 (1.2)	<b>9.6</b> (1.6)	<b>19.9</b> (1.3)	<b>18.2</b> (1.9)	<b>21.3</b> (1.6)	-3.1 (2.4)				
Singapour	m m	m m	m m	m m	m m	48.6 (0.8)	47.5 (1.2)	49.7 (0.9)	-2.1 (1.5)	m m	m m	m m	m m				
Thaïlande	10.8 (0.6)	10.8 (0.6)	13.0 (0.8)	9.0 (0.7)	<b>4.0</b> (0.9)	24.4 (0.8)	26.5 (1.0)	22.9 (0.8)	<b>3.7</b> (1.1)	<b>13.6</b> (0.9)	<b>13.5</b> (1.3)	<b>13.8</b> (1.1)	-0.4 (1.4)				
Trinité-et-Tobago	m m	m m	m m	m m	m m	49.3 (0.8)	52.3 (1.3)	46.6 (1.1)	<b>5.7</b> (1.8)	m m	m m	m m	m m				
Tunisie	33.6 (1.4)	33.6 (1.4)	37.5 (1.6)	29.3 (1.6)	<b>8.2</b> (1.8)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m				
Uruguay	32.8 (0.8)	32.8 (0.8)	39.2 (1.1)	26.5 (1.1)	<b>12.7</b> (1.6)	60.4 (0.9)	59.4 (1.2)	61.3 (1.1)	-1.9 (1.5)	<b>27.7</b> (1.2)	<b>20.2</b> (1.6)	<b>34.9</b> (1.6)	<b>-14.7</b> (2.1)				

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>



[Partie 1/3]


**Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir mener à bien des tâches informatiques de haut niveau en 2003 et en 2009, selon le milieu socio-économique**

Tableau VI.5.29

	Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir utiliser un tableur pour tracer un graphique															
	PISA 2003 (24 pays de l'OCDE)					PISA 2009 (29 pays de l'OCDE)					Évolution entre 2003 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2003) (22 pays de l'OCDE)					
	Tous les élèves		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Différence (Quartile supérieur – Quartile inférieur)		Tous les élèves		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Différence (Quartile supérieur – Quartile inférieur)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
<b>OCDE</b>																
Australie	58.4 (0.8)	50.3 1.0	65.5 1.5	<b>15.2</b> (1.7)	56.7 (0.6)	45.2 1.0	69.0 1.0	<b>23.8</b> (1.4)	-1.6 (1.0)	-5.1 (1.4)	3.5 (1.8)	<b>8.5</b> (2.2)				
Autriche	57.5 (1.2)	48.1 1.9	60.9 2.1	<b>12.8</b> (2.8)	70.9 (1.0)	63.5 2.0	73.5 1.3	<b>10.0</b> (2.3)	<b>13.4</b> (1.5)	<b>15.4</b> (2.8)	<b>12.6</b> (2.5)	-2.8 (3.6)				
Belgique	32.9 (0.7)	28.4 1.1	34.5 1.2	<b>6.1</b> (1.3)	37.6 (0.7)	32.1 1.3	44.9 1.5	<b>12.7</b> (2.1)	<b>4.6</b> (1.0)	<b>3.7</b> (1.7)	<b>10.4</b> (1.9)	<b>6.7</b> (2.4)				
Canada	51.4 (0.6)	44.2 1.0	57.8 1.3	<b>13.6</b> (1.6)	50.9 (0.6)	41.7 0.9	60.3 1.2	<b>18.5</b> (1.6)	-0.6 (0.9)	-2.5 (1.4)	2.4 (1.7)	<b>4.9</b> (2.3)				
Chili	m m	m m	m m	m m	43.5 (0.7)	35.6 1.5	49.1 1.5	<b>13.5</b> (2.1)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Rép. tchèque	51.7 (1.4)	36.1 1.9	63.3 1.8	<b>27.2</b> (2.2)	62.8 (1.1)	53.3 1.7	70.2 1.6	<b>16.9</b> (2.3)	<b>11.1</b> (1.7)	<b>17.2</b> (2.5)	<b>6.9</b> (2.4)	<b>-10.4</b> (3.2)				
Danemark	54.3 (1.0)	46.8 1.5	62.0 1.7	<b>15.2</b> (2.2)	53.4 (1.1)	44.6 1.9	65.0 1.7	<b>20.4</b> (2.5)	-0.9 (1.5)	-2.2 (2.5)	3.1 (2.4)	5.2 (3.4)				
Estonie	m m	m m	m m	m m	52.6 (1.0)	43.4 2.2	60.3 1.8	<b>16.9</b> (2.8)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Finlande	40.9 (0.9)	37.2 1.4	42.4 1.6	<b>5.2</b> (2.1)	31.3 (0.8)	30.3 1.7	32.7 1.5	2.4 (2.2)	<b>-9.6</b> (1.2)	<b>-6.9</b> (2.2)	<b>-9.7</b> (2.2)	-2.8 (3.0)				
Allemagne	49.0 (0.9)	42.4 1.7	53.0 1.4	<b>10.6</b> (2.0)	57.4 (1.0)	53.0 1.6	60.1 1.9	<b>7.1</b> (2.5)	<b>8.4</b> (1.4)	<b>10.6</b> (2.3)	<b>7.1</b> (2.4)	-3.5 (3.2)				
Grèce	29.1 (0.9)	21.5 1.5	35.4 2.4	<b>13.9</b> (2.6)	55.6 (1.0)	46.7 2.1	62.4 1.6	<b>15.7</b> (2.5)	<b>26.5</b> (1.3)	<b>25.1</b> (2.6)	<b>27.0</b> (2.9)	1.8 (3.6)				
Hongrie	31.1 (0.9)	20.3 1.5	38.2 1.8	<b>17.8</b> (2.3)	65.1 (1.0)	51.2 1.9	75.2 1.6	<b>24.0</b> (2.7)	<b>33.9</b> (1.3)	<b>30.9</b> (2.4)	<b>37.1</b> (2.5)	6.1 (3.6)				
Islande	36.3 (0.8)	31.1 1.6	38.4 1.8	<b>7.3</b> (2.3)	33.4 (0.8)	28.1 1.5	36.2 1.7	<b>8.0</b> (2.0)	<b>-2.9</b> (1.1)	-3.0 (2.2)	-2.2 (2.5)	0.8 (3.1)				
Irlande	35.8 (1.1)	29.2 1.6	39.5 1.7	<b>10.2</b> (2.2)	46.7 (1.3)	41.1 2.1	48.8 1.7	<b>7.7</b> (2.1)	<b>10.9</b> (1.7)	<b>11.9</b> (2.6)	<b>9.3</b> (2.4)	-2.6 (3.0)				
Israël	m m	m m	m m	m m	39.4 (1.0)	35.1 1.9	45.1 1.6	<b>10.0</b> (2.4)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Italie	45.6 (0.8)	38.9 1.4	47.9 1.5	<b>9.1</b> (1.9)	50.3 (0.5)	43.6 1.0	54.6 0.8	<b>10.9</b> (1.2)	<b>4.7</b> (0.9)	<b>4.7</b> (1.7)	<b>6.6</b> (1.7)	1.9 (2.2)				
Japon	22.8 (1.3)	16.7 1.8	28.4 2.1	<b>11.7</b> (2.6)	30.6 (0.8)	26.8 1.5	34.4 1.4	<b>7.7</b> (1.8)	<b>7.7</b> (1.5)	<b>10.1</b> (2.3)	<b>6.0</b> (2.5)	-4.0 (3.1)				
Corée	13.1 (0.6)	10.1 0.8	18.7 1.1	<b>8.5</b> (1.1)	34.2 (1.0)	24.7 1.3	42.5 1.5	<b>17.7</b> (2.0)	<b>21.1</b> (1.1)	<b>14.6</b> (1.5)	<b>23.8</b> (1.9)	<b>9.2</b> (2.3)				
Mexique	37.4 (1.3)	20.2 1.9	50.8 1.5	<b>30.6</b> (2.2)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Pays-Bas	m m	m m	m m	m m	83.4 (0.8)	80.6 1.4	86.2 1.2	<b>5.6</b> (1.7)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Nouvelle-Zélande	58.3 (0.9)	47.4 1.8	67.7 1.5	<b>20.3</b> (2.0)	52.1 (0.8)	45.6 1.5	59.3 1.5	<b>13.6</b> (2.0)	<b>-6.2</b> (1.2)	-1.8 (2.3)	<b>-8.4</b> (2.1)	<b>-6.6</b> (2.8)				
Norvège	m m	m m	m m	m m	62.4 (1.1)	50.9 1.6	71.3 1.6	<b>20.5</b> (2.2)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Pologne	64.0 (1.1)	47.2 1.9	75.0 1.3	<b>27.8</b> (2.0)	64.2 (1.0)	52.7 1.8	73.1 1.4	<b>20.4</b> (2.2)	0.3 (1.5)	<b>5.5</b> (2.6)	-2.0 (2.0)	<b>-7.4</b> (3.0)				
Portugal	51.7 (1.0)	42.7 1.4	58.5 1.8	<b>15.8</b> (2.0)	67.6 (0.8)	61.8 1.7	72.3 1.3	<b>10.5</b> (2.1)	<b>15.9</b> (1.2)	<b>19.1</b> (2.2)	<b>13.8</b> (2.2)	-5.3 (2.9)				
Rép. slovaque	34.8 (1.1)	17.5 1.6	48.6 2.0	<b>31.1</b> (2.2)	56.5 (1.0)	48.7 1.7	65.3 1.9	<b>16.6</b> (2.5)	<b>21.7</b> (1.5)	<b>31.2</b> (2.4)	<b>16.6</b> (2.8)	<b>-14.5</b> (3.3)				
Slovénie	m m	m m	m m	m m	61.6 (0.8)	55.2 1.4	66.7 1.7	<b>11.5</b> (2.2)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Espagne	m m	m m	m m	m m	58.1 (0.7)	49.4 1.2	62.1 1.5	<b>12.6</b> (1.8)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Suède	35.3 (1.2)	30.2 1.9	40.8 1.9	<b>10.5</b> (2.3)	33.6 (0.9)	28.4 1.5	39.7 1.7	<b>11.2</b> (2.0)	-1.8 (1.5)	-1.8 (2.4)	-1.1 (2.6)	0.7 (3.0)				
Suisse	45.7 (0.8)	34.6 2.0	52.2 1.5	<b>17.6</b> (2.3)	52.5 (1.0)	46.3 1.5	57.1 1.7	<b>10.8</b> (2.0)	<b>6.8</b> (1.3)	<b>11.7</b> (2.5)	<b>4.9</b> (2.2)	<b>-6.8</b> (3.1)				
Turquie	38.3 (1.3)	33.5 2.2	45.1 2.5	<b>11.6</b> (3.2)	42.8 (1.0)	32.4 1.4	54.1 1.7	<b>21.7</b> (2.2)	<b>4.5</b> (1.7)	-1.1 (2.6)	<b>8.9</b> (3.0)	<b>10.1</b> (3.9)				
États-Unis	53.5 (1.0)	41.7 1.7	62.3 1.7	<b>20.5</b> (2.2)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Moyenne de l'OCDE	42.6 0.2	34.3 0.3	48.8 0.4	<b>14.5</b> (0.5)	50.3 0.2	42.8 0.3	56.8 0.3	<b>14.0</b> (0.5)	<b>7.6</b> (0.3)	<b>8.5</b> (0.5)	<b>8.0</b> (0.5)	<b>-0.5</b> (0.6)				
<b>Partenaires</b>																
Bulgarie	m m	m m	m m	m m	55.5 (1.1)	42.8 1.8	66.9 1.7	<b>24.0</b> (2.6)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Croatie	m m	m m	m m	m m	63.2 (0.9)	53.6 1.7	69.3 1.7	<b>15.7</b> (2.3)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Hong-Kong (Chine)	m m	m m	m m	m m	53.2 (1.1)	40.1 1.8	64.3 1.9	<b>24.2</b> (2.5)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Jordanie	m m	m m	m m	m m	51.7 (1.1)	42.0 2.1	61.7 1.8	<b>19.7</b> (2.6)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Lettonie	30.2 (1.2)	18.3 1.8	41.6 2.1	<b>23.3</b> (2.7)	52.1 (1.1)	42.5 2.7	60.1 1.5	<b>17.6</b> (3.2)	<b>21.9</b> (1.6)	<b>24.2</b> (3.3)	<b>18.5</b> (2.6)	-5.7 (4.1)				
Liechtenstein	60.9 (2.2)	55.1 4.7	70.8 4.5	<b>15.7</b> (6.8)	65.0 (2.6)	61.8 4.9	61.2 5.5	-0.6 (7.3)	4.1 (3.5)	6.8 (6.8)	-9.6 (7.1)	-16.4 (10.0)				
Lituanie	m m	m m	m m	m m	62.8 (1.0)	53.4 1.7	68.5 1.7	<b>15.1</b> (2.3)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Macao (Chine)	m m	m m	m m	m m	31.1 (0.6)	25.1 1.2	39.1 1.3	<b>14.0</b> (1.7)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Panama	m m	m m	m m	m m	35.3 (1.6)	24.9 2.3	50.0 1.9	<b>25.1</b> (2.9)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Qatar	m m	m m	m m	m m	42.7 (0.5)	35.7 1.1	53.2 1.0	<b>17.5</b> (1.4)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Fédération de Russie	33.7 (1.3)	19.4 1.5	46.5 2.3	<b>27.1</b> (2.4)	51.5 (1.1)	38.3 1.8	62.2 1.7	<b>23.9</b> (2.4)	<b>17.8</b> (1.7)	<b>18.9</b> (2.3)	<b>15.7</b> (2.9)	-3.2 (3.4)				
Serbie	27.1 (0.9)	17.9 1.6	34.3 1.7	<b>16.3</b> (2.2)	57.3 (0.9)	45.0 1.7	64.5 1.4	<b>19.5</b> (2.1)	<b>30.2</b> (1.3)	<b>27.1</b> (2.3)	<b>30.2</b> (2.2)	3.2 (3.0)				
Singapour	m m	m m	m m	m m	28.3 (0.6)	24.4 1.2	37.1 1.4	<b>12.8</b> (1.8)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Thaïlande	16.8 (0.9)	11.8 1.2	22.4 1.5	<b>10.6</b> (1.7)	28.8 (0.8)	22.7 1.2	36.9 1.7	<b>14.2</b> (2.0)	<b>11.9</b> (1.2)	<b>10.8</b> (1.7)	<b>14.5</b> (2.3)	3.6 (2.6)				
Trinité-et-Tobago	m m	m m	m m	m m	46.0 (0.7)	36.9 1.6	55.3 1.4	<b>18.4</b> (2.4)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Tunisie	24.2 (1.1)	13.9 2.4	33.7 1.8	<b>19.8</b> (2.9)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Uruguay	48.0 (1.2)	29.2 1.9	63.4 1.8	<b>34.2</b> (2.5)	47.9 (0.9)	40.2 1.6	53.5 1.4	<b>13.3</b> (2.3)	-0.1 (1.5)	<b>11.0</b> (2.5)	<b>-9.9</b> (2.3)	<b>-20.9</b> (3.4)				

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

1. Indice SESC : Indice PISA de statut économique, social et culturel.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>



[Partie 2/3]


**Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir mener à bien des tâches informatiques de haut niveau en 2003 et en 2009, selon le milieu socio-économique**

Tableau VI.5.29

	Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir créer une présentation																	
	PISA 2003 (24 pays de l'OCDE)				PISA 2009 (29 pays de l'OCDE)				Évolution entre 2003 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2003) (22 pays de l'OCDE)									
	Tous les élèves		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>	Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>	Différence (Quartile supérieur – Quartile inférieur)	Tous les élèves		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>	Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>	Différence (Quartile supérieur – Quartile inférieur)	Tous les élèves		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>	Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>	Différence (Quartile supérieur – Quartile inférieur)			
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
<b>OCDE</b>																		
Australie	77.4 (0.7)	69.9 (1.1)	82.7 (1.1)	12.8 (1.4)	90.0 (0.4)	81.9 (0.8)	96.0 (0.4)	14.1 (0.9)	12.5 (0.8)	12.0 (1.4)	13.3 (1.2)	1.3 (1.6)						
Autriche	65.8 (1.5)	53.6 (2.8)	73.9 (2.0)	20.4 (3.0)	85.2 (0.9)	77.8 (1.9)	91.3 (0.8)	13.5 (2.1)	19.4 (1.7)	24.3 (3.3)	17.4 (2.2)	-6.9 (3.6)						
Belgique	47.4 (1.0)	38.4 (1.2)	52.9 (1.5)	14.5 (1.6)	73.6 (0.7)	65.6 (1.4)	80.9 (1.0)	15.3 (1.7)	26.2 (1.2)	27.2 (1.8)	28.0 (1.8)	0.8 (2.3)						
Canada	64.0 (0.7)	56.0 (1.3)	70.5 (1.1)	14.5 (1.7)	79.6 (0.5)	71.4 (1.0)	86.4 (0.9)	15.0 (1.4)	15.7 (0.9)	15.4 (1.6)	15.9 (1.4)	0.5 (2.2)						
Chili	m m	m m	m m	m m	76.4 (1.0)	59.6 (1.8)	89.6 (1.0)	30.0 (2.1)	m m	m m	m m	m m						
Rép. tchèque	32.9 (1.4)	20.2 (1.3)	41.9 (2.1)	21.7 (2.1)	82.2 (0.8)	73.3 (1.5)	88.8 (1.0)	15.5 (1.8)	49.2 (1.6)	53.1 (2.0)	46.9 (2.3)	-6.2 (2.8)						
Danemark	48.6 (1.1)	41.7 (1.6)	58.1 (1.9)	16.4 (2.2)	82.6 (0.7)	74.6 (1.3)	90.5 (1.1)	15.9 (1.7)	34.0 (1.4)	33.0 (2.0)	32.5 (2.3)	-0.5 (2.8)						
Estonie	m m	m m	m m	m m	69.1 (1.2)	57.8 (2.4)	80.2 (1.5)	22.4 (2.6)	m m	m m	m m	m m						
Finlande	41.9 (1.2)	38.1 (1.8)	44.0 (1.9)	5.9 (2.4)	59.8 (1.4)	53.0 (1.8)	67.6 (1.9)	14.5 (2.1)	17.9 (1.8)	14.9 (2.6)	23.5 (2.7)	8.6 (3.2)						
Allemagne	34.6 (1.2)	25.5 (1.9)	41.6 (1.7)	16.1 (2.4)	69.7 (1.1)	62.0 (1.9)	77.1 (1.6)	15.1 (2.3)	35.2 (1.6)	36.5 (2.7)	35.5 (2.3)	-1.0 (3.4)						
Grèce	37.8 (1.3)	22.7 (1.6)	49.5 (2.1)	26.8 (2.4)	54.3 (1.0)	39.9 (2.0)	65.0 (2.1)	25.1 (3.0)	16.5 (1.6)	17.2 (2.5)	15.5 (2.9)	-1.6 (3.8)						
Hongrie	27.0 (1.2)	16.0 (1.4)	35.1 (2.3)	19.1 (2.7)	66.9 (1.3)	47.8 (2.4)	80.8 (1.9)	33.0 (2.8)	39.9 (1.7)	31.8 (2.8)	45.7 (3.0)	13.9 (3.8)						
Islande	55.7 (0.8)	48.2 (1.7)	58.0 (1.6)	9.8 (2.2)	80.4 (0.6)	72.2 (1.6)	86.5 (1.2)	14.2 (1.9)	24.6 (1.0)	24.1 (2.3)	28.5 (2.0)	4.4 (2.9)						
Irlande	40.6 (1.5)	29.5 (1.9)	49.4 (2.3)	19.9 (2.3)	59.6 (1.3)	51.5 (2.0)	66.4 (1.9)	14.9 (2.7)	19.1 (1.9)	22.0 (2.7)	17.0 (3.0)	-4.9 (3.5)						
Israël	m m	m m	m m	m m	68.5 (0.9)	53.0 (1.5)	78.8 (1.2)	25.9 (1.9)	m m	m m	m m	m m						
Italie	47.3 (1.0)	42.0 (2.1)	51.3 (1.8)	9.3 (2.9)	70.6 (0.4)	63.3 (0.9)	75.1 (0.8)	11.8 (1.1)	23.3 (1.1)	21.3 (2.3)	23.8 (1.9)	2.5 (3.1)						
Japon	17.3 (0.9)	11.8 (1.2)	23.5 (1.9)	11.7 (2.1)	30.9 (0.9)	23.2 (1.4)	37.2 (1.6)	14.0 (2.0)	13.6 (1.3)	11.4 (1.9)	13.7 (2.5)	2.3 (2.9)						
Corée	46.7 (1.0)	33.2 (1.4)	61.6 (1.5)	28.4 (2.0)	63.5 (1.3)	49.9 (2.1)	76.2 (1.5)	26.3 (2.6)	16.9 (1.6)	16.6 (2.5)	14.6 (2.1)	-2.1 (3.3)						
Mexique	52.5 (1.3)	30.4 (2.2)	71.2 (1.4)	40.8 (2.4)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m						
Pays-Bas	m m	m m	m m	m m	53.3 (1.1)	47.5 (1.8)	56.2 (1.5)	8.7 (1.9)	m m	m m	m m	m m						
Nouvelle-Zélande	59.8 (1.1)	50.9 (1.9)	67.1 (1.7)	16.3 (2.0)	79.7 (0.7)	72.5 (1.4)	87.0 (1.1)	14.6 (1.8)	19.9 (1.3)	21.6 (2.4)	19.9 (2.0)	-1.7 (2.7)						
Norvège	m m	m m	m m	m m	86.8 (0.6)	80.3 (1.3)	91.9 (1.0)	11.6 (1.7)	m m	m m	m m	m m						
Pologne	50.3 (1.4)	31.3 (1.9)	65.2 (2.0)	33.9 (2.5)	74.7 (0.9)	59.8 (1.7)	87.2 (1.2)	27.4 (2.0)	24.4 (1.7)	28.5 (2.6)	22.0 (2.4)	-6.6 (3.2)						
Portugal	57.6 (1.1)	45.6 (1.6)	68.8 (2.0)	23.2 (2.3)	89.5 (0.6)	84.4 (1.1)	94.5 (0.7)	10.0 (1.3)	31.9 (1.3)	38.8 (2.0)	25.6 (2.1)	-13.1 (2.6)						
Rép. slovaque	21.1 (1.1)	8.3 (0.8)	32.4 (2.2)	24.1 (2.4)	68.6 (1.1)	58.5 (1.9)	77.8 (1.7)	19.3 (2.4)	47.6 (1.6)	50.1 (2.1)	45.4 (2.8)	-4.7 (3.4)						
Slovénie	m m	m m	m m	m m	81.9 (0.6)	73.8 (1.4)	89.4 (1.1)	15.5 (1.7)	m m	m m	m m	m m						
Espagne	m m	m m	m m	m m	76.3 (0.7)	63.4 (1.6)	84.2 (1.1)	20.7 (2.0)	m m	m m	m m	m m						
Suède	50.0 (1.1)	45.8 (2.0)	53.5 (1.7)	7.7 (2.2)	60.3 (1.2)	48.8 (2.0)	71.1 (1.8)	22.3 (2.5)	10.3 (1.6)	3.1 (2.8)	17.7 (2.5)	14.6 (3.4)						
Suisse	39.5 (1.4)	26.4 (1.6)	49.2 (1.8)	22.8 (2.1)	71.3 (1.2)	62.6 (1.5)	78.2 (1.8)	15.6 (2.2)	31.9 (1.8)	36.2 (2.2)	29.0 (2.6)	-7.2 (3.0)						
Turquie	40.2 (1.8)	28.0 (2.8)	56.3 (2.3)	28.3 (3.4)	59.0 (1.0)	39.2 (1.6)	76.9 (1.3)	37.8 (2.2)	18.8 (2.1)	11.2 (3.2)	20.7 (2.7)	9.5 (4.0)						
États-Unis	69.8 (1.1)	58.1 (1.9)	80.5 (1.7)	22.4 (2.4)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m						
Moyenne de l'OCDE	45.6 (0.3)	35.6 (0.4)	53.9 (0.4)	18.3 (0.5)	70.6 (0.2)	60.6 (0.4)	79.0 (0.3)	18.4 (0.4)	24.9 (0.3)	25.0 (0.5)	25.1 (0.5)	0.1 (0.7)						
<b>Partenaires</b>																		
Bulgarie	m m	m m	m m	m m	57.9 (1.3)	43.5 (2.1)	70.7 (1.8)	27.2 (3.1)	m m	m m	m m	m m						
Croatie	m m	m m	m m	m m	79.8 (0.9)	68.7 (1.7)	87.5 (1.1)	18.8 (2.0)	m m	m m	m m	m m						
Hong-Kong (Chine)	m m	m m	m m	m m	81.7 (0.8)	70.3 (1.4)	90.2 (0.9)	19.9 (1.4)	m m	m m	m m	m m						
Jordanie	m m	m m	m m	m m	59.6 (1.0)	46.9 (1.5)	70.1 (1.8)	23.2 (2.5)	m m	m m	m m	m m						
Lettonie	28.5 (1.4)	19.2 (1.8)	38.7 (2.1)	19.5 (2.3)	74.7 (1.0)	66.0 (1.9)	84.3 (1.3)	18.3 (2.2)	46.3 (1.7)	46.8 (2.6)	45.6 (2.5)	-1.2 (3.2)						
Liechtenstein	72.2 (2.5)	71.3 (5.0)	70.4 (5.1)	-0.9 (6.9)	87.1 (1.7)	79.6 (4.1)	92.4 (2.8)	12.8 (4.9)	14.9 (3.0)	8.3 (6.5)	22.0 (5.8)	13.7 (8.4)						
Lituanie	m m	m m	m m	m m	60.9 (1.3)	45.6 (2.1)	74.1 (1.9)	28.5 (2.6)	m m	m m	m m	m m						
Macao (Chine)	m m	m m	m m	m m	69.9 (0.5)	61.6 (0.9)	77.8 (1.1)	16.1 (1.4)	m m	m m	m m	m m						
Panama	m m	m m	m m	m m	50.2 (2.2)	26.6 (2.4)	76.2 (2.9)	49.6 (3.5)	m m	m m	m m	m m						
Qatar	m m	m m	m m	m m	67.2 (0.4)	55.9 (1.1)	77.7 (0.9)	21.8 (1.4)	m m	m m	m m	m m						
Fédération de Russie	28.1 (1.5)	13.5 (1.3)	44.5 (2.4)	31.0 (2.3)	61.5 (1.6)	43.9 (2.2)	76.0 (2.1)	32.1 (2.8)	33.5 (2.2)	30.4 (2.6)	31.5 (3.2)	1.2 (3.6)						
Serbie	18.4 (0.9)	11.1 (1.8)	24.1 (1.6)	13.1 (2.4)	57.8 (1.1)	43.8 (1.8)	67.6 (1.6)	23.8 (1.9)	39.5 (1.4)	32.7 (2.5)	43.5 (2.2)	10.7 (3.1)						
Singapour	m m	m m	m m	m m	81.9 (0.6)	72.0 (1.3)	90.1 (0.8)	18.2 (1.5)	m m	m m	m m	m m						
Thaïlande	28.0 (1.4)	18.9 (1.7)	43.7 (2.3)	24.8 (2.6)	40.7 (0.9)	29.8 (1.6)	56.2 (1.6)	26.4 (2.2)	12.7 (1.7)	10.9 (2.3)	12.5 (2.8)	1.6 (3.5)						
Trinité-et-Tobago	m m	m m	m m	m m	53.7 (0.8)	39.8 (1.8)	68.1 (1.5)	28.3 (2.1)	m m	m m	m m	m m						
Tunisie	30.9 (2.2)	13.5 (2.5)	46.0 (3.4)	32.4 (3.2)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m						
Uruguay	67.6 (1.0)	52.9 (1.9)	80.0 (1.7)	27.1 (2.5)	73.1 (0.9)	56.9 (1.9)	85.1 (1.2)	28.2 (2.2)	5.6 (1.4)	4.0 (2.7)	5.1 (2.1)	1.1 (3.4)						

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

1. Indice SESC : Indice PISA de statut économique, social et culturel.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>



[Partie 3/3]


**Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir mener à bien des tâches informatiques de haut niveau en 2003 et en 2009, selon le milieu socio-économique**

Tableau VI.5.29

	Pourcentage d'élèves ayant déclaré pouvoir créer une présentation multimédia (avec du son, des images, des vidéos)															
	PISA 2003 (24 pays de l'OCDE)				PISA 2009 (29 pays de l'OCDE)				Évolution entre 2003 et 2009 (PISA 2009 – PISA 2003) (22 pays de l'OCDE)							
	Tous les élèves		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Différence (Quartile supérieur – Quartile inférieur)		Tous les élèves		Quartile inférieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Quartile supérieur de l'indice SESC <sup>1</sup>		Différence (Quartile supérieur – Quartile inférieur)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Diff. de %	Er. T.
<b>OCDE</b>																
Australie	48.2 (0.6)	41.7 (1.0)	51.7 (1.3)	<b>10.0</b> (1.7)	61.3 (0.5)	52.5 (0.9)	67.9 (1.0)	<b>15.4</b> (1.3)	<b>13.1</b> (0.8)	<b>10.8</b> (1.4)	<b>16.2</b> (1.6)	<b>5.4</b> (2.2)				
Autriche	42.0 (1.1)	33.1 (2.1)	45.7 (1.7)	<b>12.5</b> (2.4)	56.6 (1.0)	50.0 (2.0)	61.3 (1.8)	<b>11.3</b> (2.9)	<b>14.6</b> (1.5)	<b>16.9</b> (2.9)	<b>15.6</b> (2.5)	-1.3 (3.8)				
Belgique	38.0 (0.9)	35.9 (1.3)	39.7 (1.4)	<b>3.8</b> (1.9)	56.2 (0.6)	53.9 (1.3)	57.7 (0.9)	<b>3.7</b> (1.5)	<b>18.2</b> (1.1)	<b>18.0</b> (1.8)	<b>17.9</b> (1.6)	-0.0 (2.4)				
Canada	46.2 (0.6)	40.8 (1.0)	51.0 (1.3)	<b>10.2</b> (1.7)	56.2 (0.6)	49.3 (1.0)	62.7 (1.1)	<b>13.4</b> (1.5)	<b>10.0</b> (0.8)	<b>8.5</b> (1.4)	<b>11.7</b> (1.7)	3.2 (2.2)				
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	32.4 (1.0)	24.5 (1.3)	37.6 (1.8)	<b>13.1</b> (2.0)	66.0 (0.8)	59.7 (1.8)	70.7 (1.1)	<b>11.0</b> (2.0)	<b>33.6</b> (1.3)	<b>35.1</b> (2.2)	<b>33.1</b> (2.1)	-2.1 (2.8)				
Danemark	38.3 (0.7)	35.9 (1.5)	42.1 (1.4)	<b>6.2</b> (1.9)	57.9 (0.7)	52.8 (1.5)	63.3 (1.3)	<b>10.5</b> (2.2)	<b>19.5</b> (1.0)	<b>16.9</b> (2.1)	<b>21.2</b> (1.9)	4.2 (2.9)				
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	28.2 (0.7)	28.2 (1.4)	29.5 (1.4)	1.3 (1.9)	41.3 (0.8)	40.1 (1.5)	42.0 (1.5)	1.9 (1.9)	<b>13.1</b> (1.1)	<b>11.9</b> (2.0)	<b>12.4</b> (2.0)	0.5 (2.7)				
Allemagne	36.0 (0.9)	35.6 (1.4)	35.8 (1.6)	0.2 (1.9)	54.3 (0.9)	49.2 (1.7)	58.5 (1.6)	<b>9.3</b> (2.2)	<b>18.4</b> (1.3)	<b>13.6</b> (2.1)	<b>22.8</b> (2.3)	<b>9.2</b> (2.9)				
Grèce	35.5 (0.8)	23.6 (1.2)	44.3 (1.3)	<b>20.7</b> (1.9)	55.1 (0.9)	44.8 (1.7)	61.6 (1.5)	<b>16.8</b> (2.3)	<b>19.7</b> (1.2)	<b>21.2</b> (2.1)	<b>17.3</b> (2.0)	-4.0 (3.0)				
Hongrie	22.4 (0.6)	15.9 (1.2)	27.0 (1.4)	<b>11.1</b> (2.0)	51.7 (1.1)	38.8 (1.7)	59.7 (2.2)	<b>20.8</b> (2.7)	<b>29.3</b> (1.3)	<b>23.0</b> (2.1)	<b>32.7</b> (2.6)	<b>9.7</b> (3.4)				
Islande	30.5 (0.8)	26.8 (1.6)	32.7 (1.8)	<b>5.9</b> (2.6)	45.8 (0.9)	38.6 (1.7)	52.0 (1.9)	<b>13.4</b> (2.4)	<b>15.3</b> (1.2)	<b>11.7</b> (2.3)	<b>19.2</b> (2.6)	<b>7.5</b> (3.6)				
Irlande	27.9 (1.0)	22.8 (1.7)	34.1 (2.2)	<b>11.2</b> (2.6)	47.6 (1.1)	40.5 (1.7)	52.3 (1.8)	<b>11.8</b> (2.2)	<b>19.7</b> (1.5)	<b>17.6</b> (2.4)	<b>18.2</b> (2.8)	0.6 (3.4)				
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie	31.9 (0.8)	23.8 (1.2)	37.3 (1.6)	<b>13.5</b> (1.9)	64.4 (0.4)	61.3 (0.9)	65.9 (0.8)	<b>4.6</b> (1.2)	<b>32.4</b> (0.9)	<b>37.5</b> (1.5)	<b>28.6</b> (1.8)	<b>-8.9</b> (2.2)				
Japon	16.6 (0.6)	11.7 (1.2)	21.0 (1.3)	<b>9.3</b> (1.7)	17.6 (0.6)	14.5 (1.1)	19.6 (1.0)	<b>5.1</b> (1.5)	1.0 (0.8)	2.8 (1.6)	-1.4 (1.6)	-4.2 (2.2)				
Corée	44.3 (0.8)	32.9 (1.2)	56.6 (1.3)	<b>23.6</b> (1.7)	36.9 (0.9)	26.7 (1.7)	48.9 (1.5)	<b>22.2</b> (2.1)	<b>-7.4</b> (1.2)	<b>-6.3</b> (2.0)	<b>-7.7</b> (2.0)	-1.4 (2.7)				
Mexique	31.2 (1.0)	15.3 (1.6)	44.9 (1.3)	<b>29.5</b> (2.1)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	38.6 (1.0)	33.8 (1.6)	42.1 (1.6)	<b>8.3</b> (2.0)	48.6 (0.9)	42.6 (1.5)	54.8 (1.8)	<b>12.2</b> (2.2)	<b>10.0</b> (1.3)	<b>8.8</b> (2.1)	<b>12.6</b> (2.4)	3.9 (2.9)				
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	34.0 (0.9)	21.0 (1.3)	44.8 (1.5)	<b>23.8</b> (1.9)	56.0 (0.9)	41.7 (1.8)	68.4 (1.5)	<b>26.7</b> (2.3)	<b>22.0</b> (1.3)	<b>20.7</b> (2.3)	<b>23.6</b> (2.1)	2.9 (2.9)				
Portugal	36.9 (0.9)	26.8 (1.6)	43.9 (1.7)	<b>17.1</b> (2.2)	72.0 (0.8)	63.1 (1.7)	77.6 (1.0)	<b>14.6</b> (1.9)	<b>35.1</b> (1.2)	<b>36.3</b> (2.3)	<b>33.8</b> (2.0)	-2.5 (2.9)				
Rép. slovaque	18.2 (0.7)	12.0 (1.2)	25.1 (1.4)	<b>13.1</b> (1.9)	51.8 (0.9)	42.5 (1.7)	60.0 (1.7)	<b>17.5</b> (2.1)	<b>33.7</b> (1.2)	<b>30.5</b> (2.1)	<b>35.0</b> (2.2)	4.4 (2.8)				
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède	40.0 (1.1)	38.4 (2.1)	40.2 (1.7)	1.8 (2.4)	50.9 (0.8)	46.0 (1.4)	54.0 (1.5)	<b>8.0</b> (2.1)	<b>10.9</b> (1.4)	<b>7.6</b> (2.5)	<b>13.8</b> (2.3)	6.2 (3.2)				
Suisse	30.9 (0.9)	28.7 (1.9)	32.4 (1.2)	3.7 (2.2)	51.6 (0.6)	48.8 (1.3)	52.8 (1.2)	<b>4.0</b> (1.9)	<b>20.7</b> (1.1)	<b>20.1</b> (2.3)	<b>20.4</b> (1.7)	0.3 (2.9)				
Turquie	34.1 (1.1)	23.7 (2.1)	46.4 (2.0)	<b>22.7</b> (3.2)	51.1 (0.9)	35.1 (1.6)	67.0 (1.3)	<b>31.9</b> (2.1)	<b>17.0</b> (1.4)	<b>11.4</b> (2.7)	<b>20.6</b> (2.4)	<b>9.2</b> (3.8)				
États-Unis	50.9 (0.8)	42.6 (1.7)	58.9 (1.7)	<b>16.4</b> (2.7)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne de l'OCDE	34.1 (0.2)	28.1 (0.3)	39.1 (0.3)	<b>11.1</b> (0.4)	52.3 (0.2)	45.1 (0.3)	58.1 (0.3)	<b>13.0</b> (0.4)	<b>18.2</b> (0.3)	<b>17.0</b> (0.5)	<b>19.0</b> (0.5)	<b>2.0</b> (0.6)				
<b>Partenaires</b>																
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hong-Kong (Chine)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Jordanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	22.7 (0.9)	15.7 (1.7)	28.6 (1.7)	<b>13.0</b> (2.3)	56.9 (1.0)	48.1 (2.3)	63.5 (1.5)	<b>15.4</b> (2.7)	<b>34.2</b> (1.4)	<b>32.4</b> (2.9)	<b>34.8</b> (2.3)	2.5 (3.5)				
Liechtenstein	44.7 (2.6)	45.2 (5.3)	45.5 (5.7)	0.3 (7.4)	58.3 (2.7)	47.0 (5.4)	66.3 (5.5)	<b>19.3</b> (8.0)	<b>13.6</b> (3.8)	1.9 (7.6)	<b>20.8</b> (7.9)	19.0 (10.9)				
Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Macao (Chine)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Panama	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Qatar	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	21.0 (1.1)	11.7 (1.1)	31.2 (1.9)	<b>19.5</b> (1.8)	51.6 (1.1)	35.8 (2.2)	63.5 (1.5)	<b>27.8</b> (2.8)	<b>30.6</b> (1.6)	<b>24.1</b> (2.5)	<b>32.4</b> (2.4)	<b>8.3</b> (3.3)				
Serbie	24.0 (0.9)	14.8 (1.4)	32.7 (1.5)	<b>17.9</b> (1.9)	43.9 (1.0)	32.9 (1.6)	50.4 (1.6)	<b>17.5</b> (2.1)	<b>19.9</b> (1.3)	<b>18.1</b> (2.1)	<b>17.7</b> (2.2)	-0.4 (2.9)				
Singapour	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thaïlande	10.8 (0.6)	6.3 (0.9)	18.9 (1.1)	<b>12.7</b> (1.3)	24.4 (0.8)	18.1 (1.2)	32.6 (1.3)	<b>14.5</b> (1.8)	<b>13.6</b> (0.9)	<b>11.9</b> (1.5)	<b>13.7</b> (1.7)	1.8 (2.2)				
Trinité-et-Tobago	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tunisie	33.6 (1.4)	15.1 (2.1)	48.9 (1.9)	<b>33.9</b> (3.1)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay	32.8 (0.8)	16.8 (1.4)	44.0 (1.7)	<b>27.1</b> (2.2)	60.4 (0.9)	46.4 (1.6)	71.0 (1.5)	<b>24.6</b> (2.3)	<b>27.7</b> (1.2)	<b>29.6</b> (2.1)	<b>27.0</b> (2.2)	-2.5 (3.2)				

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

1. Indice SESC : Indice PISA de statut économique, social et culturel.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932521999>

[Partie 1/1]

Tableau VI.6.1 Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'accès à un ordinateur à domicile

	Performance en compréhension de l'écrit électronique							
	Élèves n'ayant pas accès à un ordinateur à domicile		Élèves ayant accès à un ordinateur au moins à domicile		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique (un ordinateur au moins – pas d'ordinateur)		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique, après contrôle du milieu socio-économique des élèves (un ordinateur au moins – pas d'ordinateur)	
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
<b>OCDE</b>								
Australie	448	(8.9)	540	(2.8)	<b>92</b>	(8.6)	<b>42</b>	(8.7)
Autriche	390	(19.5)	460	(3.7)	<b>70</b>	(18.4)	20	(19.3)
Belgique	401	(12.5)	511	(2.1)	<b>109</b>	(12.4)	<b>44</b>	(10.2)
Chili	382	(3.8)	452	(3.5)	<b>70</b>	(3.9)	<b>25</b>	(3.7)
Danemark	c	c	490	(2.5)	c	c	c	c
France	418	(11.2)	497	(5.2)	<b>79</b>	(11.5)	<b>30</b>	(9.7)
Hongrie	354	(9.2)	476	(3.9)	<b>122</b>	(9.2)	<b>47</b>	(8.7)
Islande	c	c	514	(1.4)	c	c	c	c
Irlande	448	(10.0)	512	(2.8)	<b>64</b>	(9.5)	<b>36</b>	(9.8)
Japon	482	(3.7)	526	(2.3)	<b>43</b>	(3.6)	<b>25</b>	(3.5)
Corée	528	(13.2)	568	(3.0)	<b>40</b>	(12.6)	12	(11.2)
Nouvelle-Zélande	455	(7.5)	543	(2.2)	<b>88</b>	(7.4)	<b>34</b>	(7.9)
Norvège	c	c	501	(2.8)	c	c	c	c
Pologne	391	(7.0)	468	(3.1)	<b>78</b>	(7.1)	<b>24</b>	(6.3)
Espagne	428	(7.5)	481	(3.9)	<b>53</b>	(7.7)	<b>22</b>	(7.0)
Suède	441	(17.5)	512	(3.3)	<b>71</b>	(17.2)	22	(14.3)
Moyenne de l'OCDE-16	428	(3.1)	503	(0.8)	<b>73</b>	(3.8)	<b>29</b>	(3.5)
<b>Partenaires</b>								
Colombie	342	(3.6)	407	(4.2)	<b>65</b>	(5.4)	<b>32</b>	(5.0)
Hong-Kong (Chine)	407	(16.9)	516	(2.5)	<b>109</b>	(17.0)	<b>89</b>	(17.5)
Macao (Chine)	458	(9.7)	492	(0.7)	<b>34</b>	(9.7)	<b>24</b>	(9.4)

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

Tableau VI.6.2 Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile

	Performance en compréhension de l'écrit électronique							
	Élèves n'utilisant pas d'ordinateur à domicile		Élèves utilisant un ordinateur à domicile		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique (utilisation – pas d'utilisation)		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique, après contrôle du milieu socio-économique des élèves (utilisation – pas d'utilisation)	
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
<b>OCDE</b>								
Australie	459	(5.9)	543	(2.7)	<b>84</b>	(6.0)	<b>48</b>	(5.7)
Autriche	374	(13.0)	468	(3.5)	<b>94</b>	(12.3)	<b>66</b>	(12.0)
Belgique	416	(6.8)	518	(2.0)	<b>102</b>	(6.9)	<b>62</b>	(5.9)
Chili	386	(3.8)	454	(3.5)	<b>69</b>	(3.8)	<b>27</b>	(3.8)
Danemark	412	(11.9)	491	(2.6)	<b>79</b>	(12.4)	<b>50</b>	(13.1)
Hongrie	375	(9.3)	478	(3.9)	<b>102</b>	(8.8)	<b>39</b>	(6.8)
Islande	441	(24.7)	515	(1.4)	<b>74</b>	(24.8)	<b>57</b>	(23.3)
Irlande	456	(6.4)	516	(2.8)	<b>60</b>	(6.4)	<b>42</b>	(6.4)
Japon	487	(2.9)	534	(2.3)	<b>48</b>	(2.9)	<b>38</b>	(2.7)
Corée	525	(4.6)	574	(3.1)	<b>49</b>	(4.7)	<b>36</b>	(4.2)
Nouvelle-Zélande	458	(5.7)	548	(2.2)	<b>90</b>	(5.6)	<b>50</b>	(6.3)
Norvège	425	(14.9)	502	(2.8)	<b>77</b>	(14.7)	<b>56</b>	(15.2)
Pologne	387	(5.2)	471	(3.1)	<b>84</b>	(5.2)	<b>40</b>	(5.3)
Espagne	405	(7.0)	483	(3.8)	<b>78</b>	(6.9)	<b>48</b>	(6.8)
Suède	410	(10.9)	515	(3.2)	<b>105</b>	(10.4)	<b>73</b>	(11.1)
Moyenne de l'OCDE-15	428	(2.7)	507	(0.8)	<b>80</b>	(2.7)	<b>49</b>	(2.6)
<b>Partenaires</b>								
Hong-Kong (Chine)	457	(7.3)	518	(2.5)	<b>61</b>	(7.1)	<b>49</b>	(6.8)
Macao (Chine)	460	(5.4)	493	(0.7)	<b>33</b>	(5.4)	<b>27</b>	(5.3)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>



[Partie 1/1]

Tableau VI.6.3 Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'accès à un ordinateur à l'école

		Performance en compréhension de l'écrit électronique									Indice PISA moyen de statut économique, social et culturel (SESC) des établissements				
		Élèves scolarisés dans des établissements dont le taux d'informatisation est inférieur à la moyenne		Élèves scolarisés dans des établissements dont le taux d'informatisation est égal ou supérieur à la moyenne		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique (taux supérieur – taux inférieur)		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique, après contrôle du milieu socio-économique des élèves (taux supérieur – taux inférieur)		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique, après contrôle du milieu socio-économique des élèves et des établissements (taux supérieur – taux inférieur)		Établissements dont le taux d'informatisation est inférieur à la moyenne		Établissements dont le taux d'informatisation est égal ou supérieur à la moyenne	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.
OCDE	Australie	534	(4.0)	538	(4.3)	4	(6.4)	4	(5.0)	5	(4.4)	0.34	(0.03)	0.33	(0.02)
	Autriche	447	(6.0)	475	(7.7)	<b>27</b>	(10.9)	<b>23</b>	(9.7)	14	(8.7)	0.02	(0.03)	0.13	(0.03)
	Belgique	506	(3.7)	510	(6.4)	4	(9.1)	7	(6.8)	<b>11</b>	(5.4)	0.21	(0.03)	0.14	(0.04)
	Chili	422	(4.9)	459	(7.1)	<b>37</b>	(9.1)	13	(7.0)	-5	(6.8)	-0.79	(0.05)	-0.13	(0.09)
	Danemark	492	(3.6)	484	(4.4)	-7	(6.0)	-6	(5.2)	-4	(4.7)	0.32	(0.03)	0.26	(0.04)
	Hongrie	477	(6.2)	453	(7.8)	<b>-24</b>	(11.1)	-9	(7.9)	6	(6.8)	-0.10	(0.05)	-0.38	(0.06)
	Islande	517	(1.7)	501	(2.3)	<b>-16</b>	(2.7)	<b>-6</b>	(2.8)	1	(3.0)	0.80	(0.00)	0.51	(0.00)
	Irlande	513	(3.4)	502	(6.1)	-11	(7.5)	-5	(6.0)	-1	(6.2)	0.10	(0.04)	-0.07	(0.07)
	Japon	528	(3.3)	502	(4.5)	<b>-27</b>	(5.7)	<b>-19</b>	(5.1)	-3	(5.0)	0.08	(0.02)	-0.19	(0.03)
	Corée	580	(3.0)	535	(7.6)	<b>-45</b>	(7.9)	<b>-34</b>	(7.6)	-14	(7.0)	0.00	(0.03)	-0.54	(0.07)
	Nouvelle-Zélande	538	(3.1)	536	(5.2)	-2	(6.7)	-2	(5.0)	-3	(4.7)	0.07	(0.03)	0.09	(0.03)
	Norvège	503	(4.2)	496	(3.3)	-7	(5.3)	-6	(5.0)	-6	(4.8)	0.48	(0.03)	0.45	(0.03)
	Pologne	472	(3.8)	448	(5.6)	<b>-23</b>	(6.8)	<b>-13</b>	(5.6)	-9	(5.5)	-0.21	(0.03)	-0.41	(0.05)
	Espagne	481	(5.1)	467	(6.3)	-14	(8.7)	-7	(7.8)	-4	(7.9)	-0.25	(0.04)	-0.43	(0.04)
Suède	509	(3.8)	514	(5.9)	5	(6.7)	7	(5.8)	9	(5.9)	0.34	(0.02)	0.29	(0.04)	
	Moyenne de l'OCDE-15	501	(1.1)	495	(1.5)	<b>-7</b>	(2.0)	<b>-4</b>	(1.6)	0	(1.5)	0.09	(0.01)	0.00	(0.01)
Pays partenaires	Colombie	356	(4.5)	391	(6.6)	<b>35</b>	(8.5)	<b>21</b>	(6.3)	8	(5.5)	-1.31	(0.06)	-0.81	(0.09)
	Hong-Kong (Chine)	522	(4.4)	504	(6.1)	<b>-18</b>	(9.1)	<b>-18</b>	(8.4)	<b>-17</b>	(8.0)	-0.79	(0.06)	-0.82	(0.07)
	Macao (Chine)	491	(1.0)	493	(1.1)	3	(1.5)	4	(1.5)	5	(1.5)	-0.66	(0.00)	-0.75	(0.00)

Remarques : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
Le taux d'informatisation moyen est calculé à l'échelle nationale, pour chaque pays et économie.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

Tableau VI.6.4 Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école

		Performance en compréhension de l'écrit électronique									Indice PISA moyen de statut économique, social et culturel (SESC) des établissements						
		Élèves n'utilisant pas d'ordinateur à l'école		Élèves utilisant un ordinateur à l'école		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique (utilisation – pas d'utilisation)		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique, après contrôle du milieu socio-économique des élèves (utilisation – pas d'utilisation)		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique, après contrôle du milieu socio-économique des élèves et des établissements (utilisation – pas d'utilisation)		Établissements où les élèves n'utilisent pas d'ordinateur à l'école		Établissements où les élèves utilisent un ordinateur à l'école		Différence de milieu socio-économique moyen entre les établissements (utilisation – pas d'utilisation)	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
OCDE	Australie	502	(4.7)	544	(2.8)	<b>42</b>	(4.4)	<b>31</b>	(4.0)	<b>26</b>	(3.9)	0.20	(0.03)	0.36	(0.01)	<b>-0.15</b>	(0.02)
	Autriche	471	(5.1)	465	(3.9)	-6	(5.4)	-4	(4.5)	5	(4.4)	0.18	(0.04)	0.08	(0.02)	<b>0.10</b>	(0.04)
	Belgique	509	(3.4)	518	(2.2)	<b>9</b>	(3.8)	<b>9</b>	(2.9)	<b>11</b>	(3.0)	0.24	(0.03)	0.21	(0.02)	0.03	(0.04)
	Chili	435	(4.6)	437	(3.6)	2	(4.0)	2	(3.2)	3	(3.1)	-0.55	(0.05)	-0.57	(0.04)	0.02	(0.05)
	Danemark	485	(6.2)	491	(2.6)	6	(6.0)	3	(5.8)	4	(5.4)	0.31	(0.04)	0.30	(0.02)	0.01	(0.03)
	Hongrie	488	(5.8)	461	(4.1)	<b>-27</b>	(4.8)	<b>-22</b>	(3.3)	<b>-14</b>	(2.8)	-0.11	(0.04)	-0.23	(0.03)	<b>0.13</b>	(0.04)
	Islande	497	(3.9)	519	(1.6)	<b>22</b>	(4.4)	<b>19</b>	(4.3)	<b>19</b>	(4.3)	0.70	(0.01)	0.72	(0.00)	-0.02	(0.01)
	Irlande	514	(3.1)	511	(3.3)	-3	(3.2)	-3	(2.8)	-2	(3.0)	0.07	(0.03)	0.04	(0.03)	0.03	(0.03)
	Japon	513	(2.9)	527	(2.8)	<b>14</b>	(3.6)	<b>13</b>	(3.1)	<b>12</b>	(2.8)	-0.02	(0.03)	0.00	(0.02)	-0.02	(0.03)
	Corée	567	(2.9)	569	(3.8)	2	(3.7)	1	(3.2)	3	(2.7)	-0.14	(0.03)	-0.16	(0.04)	0.02	(0.03)
	Nouvelle-Zélande	525	(4.1)	545	(2.6)	<b>20</b>	(4.9)	<b>12</b>	(4.3)	<b>12</b>	(4.1)	0.05	(0.02)	0.09	(0.02)	<b>-0.04</b>	(0.02)
	Norvège	478	(6.3)	503	(2.9)	<b>25</b>	(6.0)	<b>20</b>	(5.7)	<b>20</b>	(5.6)	0.45	(0.03)	0.47	(0.02)	-0.02	(0.02)
	Pologne	469	(3.9)	461	(3.2)	<b>-8</b>	(3.5)	-3	(3.0)	-1	(2.9)	-0.21	(0.03)	-0.32	(0.02)	<b>0.11</b>	(0.02)
	Espagne	470	(5.1)	481	(3.9)	<b>11</b>	(4.7)	<b>11</b>	(4.1)	<b>13</b>	(4.1)	-0.26	(0.03)	-0.34	(0.03)	<b>0.08</b>	(0.03)
Suède	487	(6.7)	516	(3.3)	<b>28</b>	(6.6)	<b>20</b>	(5.9)	<b>18</b>	(5.7)	0.26	(0.04)	0.34	(0.02)	<b>-0.08</b>	(0.03)	
	Moyenne de l'OCDE-15	494	(1.2)	503	(0.8)	<b>9</b>	(1.2)	<b>7</b>	(1.1)	<b>9</b>	(1.0)	0.08	(0.01)	0.07	(0.01)	<b>0.01</b>	(0.01)
Pays partenaires	Hong-Kong (Chine)	513	(4.5)	516	(2.6)	3	(4.3)	3	(4.1)	0	(4.0)	-0.86	(0.04)	-0.78	(0.04)	<b>-0.08</b>	(0.04)
	Macao (Chine)	489	(2.0)	493	(0.8)	4	(2.2)	4	(2.2)	4	(2.2)	-0.69	(0.01)	-0.71	(0.00)	0.02	(0.01)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

## Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir


Tableau VI.6.5a

	Association entre le score en compréhension de l'écrit électronique et l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir						Association entre le score en compréhension de l'écrit électronique et l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir, selon le sexe											
	Intercept		Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir (a)		Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir (au carré) (a*a)		Intercept		Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir (a)		Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir (au carré) (a*a)		Sexe féminin (b)		Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir * Sexe féminin (a*c)		Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir (au carré) * Sexe féminin (a*a*c)	
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.
OCDE	Australie	546 (2.8)	0 (0.9)	-5 (0.5)	533 (3.6)	<b>5</b> (1.4)	-5 (0.7)	<b>24</b> (3.6)	-9 (2.0)	1 (0.9)								
	Autriche	472 (3.5)	<b>-3</b> (1.6)	<b>-6</b> (0.9)	462 (4.4)	<b>6</b> (2.1)	<b>-7</b> (1.0)	<b>18</b> (6.0)	<b>-17</b> (4.0)	0 (1.6)								
	Belgique	522 (2.0)	-1 (1.1)	<b>-7</b> (0.5)	513 (2.8)	<b>3</b> (1.6)	<b>-6</b> (0.7)	<b>17</b> (3.4)	<b>-7</b> (2.7)	-1 (1.2)								
	Chili	438 (3.5)	<b>20</b> (1.9)	0 (1.0)	428 (4.2)	<b>21</b> (2.6)	-2 (1.5)	<b>19</b> (4.5)	1 (2.8)	4 (2.0)								
	Danemark	494 (2.6)	<b>3</b> (1.2)	<b>-3</b> (0.6)	489 (3.1)	<b>12</b> (1.9)	<b>-4</b> (0.8)	<b>8</b> (3.1)	<b>-17</b> (2.8)	-1 (1.2)								
	Hongrie	479 (4.2)	<b>6</b> (2.2)	<b>-10</b> (1.0)	469 (5.2)	<b>11</b> (2.5)	<b>-10</b> (1.3)	<b>21</b> (5.3)	<b>-8</b> (3.7)	0 (2.2)								
	Islande	518 (1.6)	-2 (1.6)	<b>-4</b> (0.8)	503 (2.4)	<b>3</b> (2.2)	<b>-4</b> (0.9)	<b>28</b> (2.9)	-8 (4.3)	0 (1.7)								
	Irlande	518 (2.8)	<b>3</b> (1.6)	<b>-5</b> (0.9)	503 (3.9)	<b>8</b> (2.2)	<b>-5</b> (1.0)	<b>29</b> (4.4)	<b>-11</b> (3.8)	-1 (1.6)								
	Japon	528 (2.4)	<b>13</b> (0.9)	<b>-4</b> (0.9)	516 (3.1)	<b>13</b> (1.3)	<b>-4</b> (1.0)	<b>24</b> (3.3)	0 (2.0)	-1 (2.1)								
	Corée	572 (3.0)	<b>-6</b> (2.0)	<b>-4</b> (0.8)	564 (4.1)	-5 (3.1)	<b>-4</b> (1.2)	<b>15</b> (5.0)	-3 (3.8)	0 (1.7)								
	Nouvelle-Zélande	549 (2.5)	<b>3</b> (1.8)	<b>-7</b> (1.0)	531 (3.6)	<b>9</b> (2.4)	<b>-7</b> (1.3)	<b>36</b> (4.1)	<b>-9</b> (3.3)	1 (1.6)								
	Norvège	506 (2.8)	<b>-7</b> (1.5)	<b>-5</b> (0.6)	491 (3.2)	-3 (1.7)	<b>-5</b> (0.7)	<b>29</b> (2.5)	-2 (3.0)	1 (1.2)								
	Pologne	473 (3.1)	<b>9</b> (1.5)	<b>-8</b> (0.8)	457 (3.5)	16 (2.1)	<b>-9</b> (1.2)	<b>30</b> (3.1)	<b>-6</b> (3.0)	<b>3</b> (1.5)								
	Espagne	478 (4.1)	<b>4</b> (1.8)	<b>-5</b> (0.9)	470 (4.7)	<b>5</b> (1.9)	<b>-5</b> (1.0)	<b>17</b> (4.1)	0 (4.2)	1 (1.9)								
Suède	517 (3.2)	-2 (1.5)	<b>-4</b> (0.6)	505 (3.5)	<b>4</b> (2.1)	<b>-5</b> (0.8)	<b>23</b> (2.7)	-6 (3.3)	2 (1.5)									
Moyenne de l'OCDE-15	507 (0.8)	<b>3</b> (0.4)	<b>-5</b> (0.2)	496 (1.0)	<b>7</b> (0.5)	<b>-6</b> (0.3)	<b>22</b> (1.0)	<b>-7</b> (0.9)	1 (0.4)									
Pays émergents	Hong-Kong (Chine)	519 (2.6)	<b>8</b> (1.5)	<b>-3</b> (0.7)	515 (3.5)	<b>8</b> (1.7)	<b>-3</b> (0.9)	<b>9</b> (4.0)	0 (2.4)	-1 (1.3)								
	Macao (Chine)	495 (0.8)	<b>4</b> (0.9)	<b>-3</b> (0.4)	489 (1.2)	<b>5</b> (1.5)	<b>-3</b> (0.6)	<b>12</b> (1.6)	0 (2.1)	0 (0.9)								

## Association entre le score en compréhension de l'écrit électronique et l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir, selon l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC)

	Intercept		Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir (a)		Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir (au carré) (a*a)		Indice SESC (b)		Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir * Indice SESC (a*b)		Indice d'utilisation de l'informatique à domicile par plaisir (au carré) * Indice SESC (a*a*b)	
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.
OCDE	Australie	530 (2.4)	<b>-3</b> (1.0)	<b>-3</b> (0.5)	<b>42</b> (1.9)	-3 (1.3)	-1 (0.5)					
	Autriche	467 (3.6)	<b>-6</b> (1.7)	<b>-5</b> (1.0)	<b>43</b> (2.8)	-1 (1.9)	-1 (0.8)					
	Belgique	512 (1.9)	-2 (1.0)	<b>-5</b> (0.6)	<b>41</b> (1.7)	-2 (1.1)	-1 (0.5)					
	Chili	457 (3.1)	<b>6</b> (1.7)	<b>-2</b> (1.1)	<b>39</b> (1.7)	0 (1.5)	<b>-4</b> (0.9)					
	Danemark	485 (2.5)	2 (1.3)	<b>-3</b> (0.6)	<b>31</b> (1.7)	-2 (1.3)	-1 (0.5)					
	Hongrie	486 (3.3)	<b>-5</b> (2.2)	<b>-5</b> (1.1)	<b>52</b> (3.1)	<b>-5</b> (2.0)	-1 (1.0)					
	Islande	499 (2.1)	-3 (1.8)	<b>-5</b> (0.8)	<b>26</b> (1.8)	-1 (1.7)	<b>1</b> (0.6)					
	Irlande	515 (2.4)	1 (1.5)	<b>-5</b> (0.9)	<b>33</b> (3.0)	0 (1.9)	-1 (1.0)					
	Japon	527 (2.3)	<b>10</b> (1.0)	<b>-3</b> (0.8)	<b>22</b> (2.4)	<b>4</b> (1.7)	-1 (1.7)					
	Corée	574 (2.7)	<b>-6</b> (1.7)	<b>-2</b> (0.8)	<b>25</b> (2.3)	-3 (1.6)	1 (0.6)					
	Nouvelle-Zélande	543 (2.3)	-1 (1.7)	<b>-5</b> (0.9)	<b>46</b> (2.2)	-2 (2.1)	-1 (0.9)					
	Norvège	492 (2.9)	<b>-6</b> (1.5)	<b>-4</b> (0.7)	<b>28</b> (1.9)	<b>-5</b> (1.8)	-1 (0.7)					
	Pologne	484 (2.3)	1 (1.8)	<b>-7</b> (0.9)	<b>47</b> (1.8)	-3 (1.9)	<b>-3</b> (0.8)					
	Espagne	486 (3.9)	2 (1.8)	<b>-5</b> (1.1)	<b>31</b> (2.3)	1 (1.5)	<b>-2</b> (0.7)					
Suède	505 (3.1)	<b>-3</b> (1.6)	<b>-3</b> (0.7)	<b>36</b> (2.3)	1 (1.4)	-1 (0.5)						
Moyenne de l'OCDE-15	504 (0.7)	<b>-1</b> (0.4)	<b>-4</b> (0.2)	<b>36</b> (0.6)	<b>-1</b> (0.4)	<b>-1</b> (0.2)						
Pays émergents	Hong-Kong (Chine)	533 (2.9)	<b>7</b> (1.9)	<b>-3</b> (0.9)	<b>18</b> (1.9)	0 (1.3)	0 (0.6)					
	Macao (Chine)	502 (1.2)	2 (1.3)	<b>-2</b> (0.5)	<b>10</b> (1.3)	-1 (1.1)	1 (0.5)					

Remarques : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3). Les trois régressions quadratiques sont réalisées avec les scores de compréhension de l'écrit électronique pour variable dépendante. L'indice est normalisé de sorte que sa moyenne s'établit à 0 et son écart type, à 1 dans chaque pays/économie.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>



[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour jouer à des jeux à un seul joueur**

Tableau VI.6.5b

		Utilisation de l'informatique à domicile pour jouer à des jeux à un seul joueur							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	540	(2.8)	547	(3.2)	542	(3.2)	527	(4.3)
	Autriche	469	(4.8)	474	(4.3)	464	(4.0)	452	(5.7)
	Belgique	515	(2.0)	522	(2.7)	520	(3.0)	502	(3.6)
	Chili	425	(3.9)	432	(4.2)	452	(3.9)	449	(5.3)
	Danemark	486	(3.3)	497	(3.6)	491	(3.3)	492	(3.5)
	Hongrie	467	(6.1)	481	(5.0)	476	(5.1)	454	(5.2)
	Islande	513	(2.6)	522	(3.6)	517	(3.1)	505	(3.2)
	Irlande	513	(3.2)	524	(3.4)	505	(4.7)	503	(6.0)
	Japon	519	(2.1)	528	(3.0)	534	(3.6)	530	(4.5)
	Corée	577	(3.4)	577	(3.9)	565	(3.6)	535	(5.1)
	Nouvelle-Zélande	548	(3.0)	547	(3.2)	540	(3.1)	525	(5.9)
	Norvège	505	(3.9)	509	(3.6)	505	(2.9)	483	(3.7)
	Pologne	466	(3.9)	468	(3.7)	472	(3.8)	455	(3.8)
	Espagne	480	(4.1)	482	(4.6)	481	(4.6)	456	(5.4)
	Suède	517	(3.9)	523	(3.6)	511	(4.3)	500	(4.4)
Moyenne de l'OCDE-15	503	(1.0)	509	(1.0)	505	(1.0)	491	(1.2)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	507	(3.5)	516	(3.0)	521	(3.1)	518	(4.2)
	Macao (Chine)	487	(2.1)	493	(1.5)	495	(1.7)	493	(2.2)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour jouer à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau)**

Tableau VI.6.5c

		Utilisation de l'informatique à domicile pour jouer à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau)							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	546	(2.6)	539	(3.9)	530	(3.4)	533	(4.2)
	Autriche	476	(3.9)	461	(4.3)	455	(5.1)	453	(6.5)
	Belgique	524	(2.0)	515	(3.4)	504	(3.6)	503	(3.9)
	Chili	436	(3.5)	430	(5.0)	447	(4.4)	447	(6.1)
	Danemark	495	(3.5)	489	(3.8)	482	(3.8)	494	(3.0)
	Hongrie	466	(5.6)	477	(4.8)	467	(5.4)	469	(4.9)
	Islande	522	(2.0)	511	(4.1)	510	(4.1)	499	(3.4)
	Irlande	519	(2.7)	513	(5.8)	492	(5.6)	501	(6.2)
	Japon	524	(2.0)	525	(5.1)	533	(5.1)	524	(6.1)
	Corée	579	(3.4)	573	(3.8)	567	(3.9)	543	(4.6)
	Nouvelle-Zélande	555	(2.6)	535	(3.5)	525	(3.8)	530	(5.8)
	Norvège	516	(3.4)	501	(3.5)	493	(4.3)	483	(3.6)
	Pologne	464	(3.8)	469	(4.1)	460	(5.0)	469	(3.7)
	Espagne	482	(3.8)	477	(4.6)	472	(5.5)	467	(7.1)
	Suède	521	(4.0)	516	(4.2)	507	(4.7)	505	(3.9)
Moyenne de l'OCDE-15	508	(0.9)	502	(1.1)	496	(1.2)	495	(1.3)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	521	(3.4)	518	(3.7)	513	(3.5)	509	(3.5)
	Macao (Chine)	497	(1.4)	496	(2.3)	490	(2.3)	487	(1.6)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>




[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour communiquer par courrier électronique (e-mail)**

Tableau VI.6.5d

		Utilisation de l'informatique à domicile pour communiquer par courrier électronique (e-mail)							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	502	(3.7)	531	(3.3)	543	(2.6)	551	(3.9)
	Autriche	421	(5.9)	466	(4.9)	472	(4.2)	473	(4.4)
	Belgique	454	(4.6)	500	(3.6)	522	(2.3)	528	(2.3)
	Chili	404	(4.1)	422	(5.2)	446	(4.9)	460	(3.7)
	Danemark	455	(5.8)	486	(4.3)	492	(3.0)	498	(3.0)
	Hongrie	411	(8.0)	482	(5.8)	485	(4.5)	470	(4.6)
	Islande	487	(4.6)	506	(3.6)	515	(2.7)	530	(2.6)
	Irlande	487	(3.4)	526	(3.7)	521	(4.3)	520	(4.4)
	Japon	517	(2.1)	542	(3.6)	546	(4.8)	531	(3.8)
	Corée	566	(3.2)	571	(3.8)	570	(3.8)	562	(5.0)
	Nouvelle-Zélande	490	(4.6)	539	(3.9)	545	(3.0)	558	(3.4)
	Norvège	476	(5.1)	501	(3.3)	506	(3.4)	503	(3.6)
	Pologne	422	(4.1)	480	(3.5)	481	(3.8)	469	(4.1)
	Espagne	448	(5.3)	482	(5.0)	486	(4.5)	482	(4.2)
	Suède	481	(5.6)	506	(4.2)	518	(3.4)	520	(4.1)
Moyenne de l'OCDE-15	468	(1.3)	503	(1.1)	510	(1.0)	510	(1.0)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	481	(4.4)	510	(3.1)	519	(3.2)	531	(3.9)
	Macao (Chine)	471	(1.9)	495	(1.7)	499	(1.8)	500	(2.3)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour chatter en ligne**

Tableau VI.6.5e

		Utilisation de l'informatique à domicile pour chatter en ligne							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	535	(3.7)	537	(4.5)	542	(3.4)	542	(2.9)
	Autriche	454	(6.3)	474	(6.2)	475	(4.4)	465	(4.0)
	Belgique	503	(5.0)	515	(5.0)	520	(3.0)	516	(2.2)
	Chili	404	(4.2)	403	(5.7)	434	(4.5)	461	(3.6)
	Danemark	483	(6.6)	497	(6.1)	489	(3.8)	492	(2.7)
	Hongrie	415	(7.9)	449	(10.5)	488	(5.8)	480	(3.8)
	Islande	512	(9.3)	521	(8.1)	514	(4.3)	514	(1.6)
	Irlande	501	(4.0)	516	(5.2)	516	(3.7)	518	(3.4)
	Japon	523	(2.1)	532	(4.9)	535	(5.8)	533	(6.6)
	Corée	580	(3.8)	580	(4.2)	572	(3.7)	552	(3.7)
	Nouvelle-Zélande	524	(3.8)	542	(5.0)	544	(3.7)	551	(3.1)
	Norvège	503	(7.7)	513	(5.7)	505	(4.9)	500	(3.0)
	Pologne	412	(4.7)	438	(7.0)	471	(4.8)	479	(3.0)
	Espagne	456	(5.6)	468	(7.0)	480	(4.7)	482	(4.1)
	Suède	501	(8.0)	521	(7.8)	519	(4.1)	512	(3.4)
Moyenne de l'OCDE-15	487	(1.5)	500	(1.7)	507	(1.1)	506	(0.9)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	493	(5.6)	509	(4.8)	517	(4.0)	518	(2.6)
	Macao (Chine)	477	(4.3)	484	(3.7)	489	(2.1)	495	(0.9)


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>



[Partie 1/1]

**Tableau VI.6.5f Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour surfer sur Internet pour [s'] amuser**

		Utilisation de l'informatique à domicile pour surfer sur Internet pour [s'] amuser							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	510	(4.8)	540	(3.5)	544	(3.0)	543	(3.2)
	Autriche	420	(8.8)	466	(6.7)	473	(4.4)	467	(3.7)
	Belgique	460	(7.0)	518	(4.4)	524	(2.8)	515	(2.2)
	Chili	407	(4.4)	410	(5.1)	442	(4.3)	459	(3.7)
	Danemark	428	(9.5)	487	(5.7)	494	(3.6)	492	(2.7)
	Hongrie	386	(9.4)	429	(11.7)	475	(5.9)	484	(4.0)
	Islande	475	(12.3)	512	(8.8)	515	(3.2)	515	(1.6)
	Irlande	469	(6.2)	515	(4.1)	513	(3.4)	519	(3.6)
	Japon	491	(3.3)	517	(2.7)	534	(2.6)	540	(2.9)
	Corée	536	(7.8)	562	(3.6)	575	(3.3)	569	(3.7)
	Nouvelle-Zélande	505	(6.1)	544	(4.6)	544	(3.0)	546	(3.4)
	Norvège	441	(13.1)	506	(7.0)	511	(4.5)	500	(2.8)
	Pologne	405	(5.1)	456	(5.3)	469	(4.2)	478	(3.1)
	Espagne	433	(6.2)	464	(6.1)	483	(4.3)	484	(4.0)
	Suède	467	(12.8)	481	(7.8)	515	(4.1)	515	(3.4)
	Moyenne de l'OCDE-15	456	(2.2)	494	(1.6)	507	(1.0)	508	(0.8)
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	471	(7.9)	506	(4.5)	516	(3.2)	521	(2.9)
	Macao (Chine)	449	(5.6)	488	(2.2)	493	(1.4)	496	(1.1)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

**Tableau VI.6.5g Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour télécharger de la musique, des films, des jeux ou des logiciels à partir d'Internet**

		Utilisation de l'informatique à domicile pour télécharger de la musique, des films, des jeux ou des logiciels à partir d'Internet							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	535	(3.8)	553	(3.4)	545	(2.8)	533	(3.2)
	Autriche	474	(4.6)	478	(4.2)	472	(4.6)	450	(4.1)
	Belgique	511	(3.6)	535	(2.8)	526	(2.8)	501	(2.4)
	Chili	411	(3.9)	414	(5.1)	442	(5.0)	456	(3.6)
	Danemark	495	(3.8)	509	(3.4)	493	(3.2)	479	(3.2)
	Hongrie	450	(7.0)	481	(6.4)	477	(5.9)	467	(4.2)
	Islande	522	(3.0)	525	(3.5)	521	(3.3)	499	(2.6)
	Irlande	503	(3.9)	527	(4.3)	515	(3.7)	509	(4.2)
	Japon	517	(2.4)	525	(3.2)	533	(2.6)	532	(3.8)
	Corée	546	(6.8)	572	(3.6)	575	(3.5)	559	(3.8)
	Nouvelle-Zélande	535	(3.9)	554	(3.8)	549	(2.8)	531	(3.9)
	Norvège	499	(5.0)	514	(4.2)	514	(3.5)	491	(3.3)
	Pologne	434	(4.8)	472	(4.1)	472	(4.0)	470	(3.4)
	Espagne	453	(5.1)	480	(5.1)	488	(4.4)	478	(4.4)
	Suède	514	(4.7)	522	(4.2)	516	(3.8)	506	(4.3)
	Moyenne de l'OCDE-15	493	(1.2)	511	(1.1)	509	(1.0)	497	(1.0)
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	502	(5.5)	519	(3.7)	519	(2.9)	514	(3.3)
	Macao (Chine)	475	(5.3)	495	(2.0)	496	(1.3)	489	(1.4)


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

## Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour publier et mettre à jour un site web ou un blog personnel

Tableau VI.6.5h

		Utilisation de l'informatique à domicile pour publier et mettre à jour un site web ou un blog personnel							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	548	(2.9)	530	(4.6)	535	(3.3)	534	(3.0)
	Autriche	475	(3.7)	463	(5.4)	459	(5.4)	447	(6.7)
	Belgique	523	(2.6)	520	(3.9)	520	(2.4)	503	(2.6)
	Chili	429	(3.7)	433	(5.6)	446	(4.6)	455	(4.2)
	Danemark	494	(2.8)	481	(4.1)	487	(4.6)	494	(5.0)
	Hongrie	481	(4.4)	461	(6.4)	447	(6.8)	444	(5.6)
	Islande	521	(1.7)	496	(5.6)	503	(5.5)	480	(6.5)
	Irlande	514	(2.9)	507	(4.8)	510	(5.0)	516	(4.8)
	Japon	521	(2.2)	519	(5.0)	536	(4.7)	542	(4.0)
	Corée	568	(3.7)	575	(3.4)	575	(3.9)	558	(3.7)
	Nouvelle-Zélande	546	(2.5)	525	(4.5)	540	(3.5)	546	(5.3)
	Norvège	509	(3.3)	491	(4.7)	490	(4.3)	489	(4.3)
	Pologne	468	(3.1)	454	(4.7)	462	(5.1)	464	(5.4)
	Espagne	475	(4.2)	469	(6.0)	484	(5.2)	483	(4.7)
	Suède	519	(3.1)	498	(6.1)	509	(5.1)	511	(4.4)
Moyenne de l'OCDE-15	506	(0.8)	495	(1.3)	500	(1.2)	498	(1.2)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	514	(3.2)	518	(3.2)	520	(3.4)	513	(3.3)
	Macao (Chine)	488	(1.4)	499	(2.0)	496	(1.9)	490	(2.0)


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

## Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour participer à des forums en ligne ou à des communautés ou des espaces virtuels

Tableau VI.6.5i

		Utilisation de l'informatique à domicile pour participer à des forums en ligne ou à des communautés ou des espaces virtuels							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	535	(3.4)	537	(3.6)	544	(3.6)	544	(3.0)
	Autriche	465	(4.2)	465	(5.0)	466	(5.3)	469	(5.4)
	Belgique	515	(2.2)	514	(3.4)	520	(3.9)	516	(3.2)
	Chili	432	(3.6)	437	(5.6)	450	(5.1)	460	(5.3)
	Danemark	489	(2.9)	475	(3.9)	502	(4.6)	506	(3.6)
	Hongrie	429	(6.8)	473	(6.6)	492	(5.5)	480	(3.9)
	Islande	508	(4.5)	497	(5.3)	514	(3.7)	518	(1.8)
	Irlande	504	(4.1)	517	(5.5)	516	(3.9)	514	(3.1)
	Japon	524	(2.2)	526	(4.3)	531	(5.3)	521	(5.1)
	Corée	566	(4.1)	577	(3.6)	576	(3.3)	555	(4.2)
	Nouvelle-Zélande	535	(3.0)	539	(4.4)	549	(3.8)	550	(4.1)
	Norvège	491	(4.6)	486	(5.7)	501	(4.3)	505	(2.9)
	Pologne	438	(4.3)	463	(4.9)	474	(4.0)	474	(3.2)
	Espagne	474	(4.1)	473	(6.2)	482	(4.8)	489	(5.4)
	Suède	517	(3.3)	500	(4.9)	510	(5.7)	509	(5.3)
Moyenne de l'OCDE-15	495	(1.0)	499	(1.3)	509	(1.2)	507	(1.1)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	500	(3.6)	506	(3.4)	519	(3.0)	531	(3.3)
	Macao (Chine)	486	(1.4)	497	(1.7)	494	(2.0)	497	(2.2)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>



## [Partie 1/1]

## Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire

Tableau VI.6.6a

	Association entre le score en compréhension de l'écrit électronique et l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire						Association entre le score en compréhension de l'écrit électronique et l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire, selon le sexe									
	Intercept		Indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire (a)	Indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire (au carré) (a*a)	Intercept		Indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire (a)	Indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire (au carré) (a*a)	Sexe féminin (b)	Indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire * Sexe féminin (a*b)	Indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire (au carré) * Sexe féminin (a*a*b)					
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.		
<b>OCDE</b>																
Australie	551 (2.7)		<b>13</b> (2.1)		<b>-10</b> (1.0)		540 (3.6)		<b>12</b> (2.5)		<b>-9</b> (1.1)		<b>21</b> (3.3)		2 (2.6)	0 (1.5)
Autriche	477 (3.7)		<b>5</b> (2.4)		<b>-11</b> (1.2)		467 (4.9)		4 (2.8)		<b>-9</b> (1.4)		<b>18</b> (6.7)		2 (4.1)	-2 (2.6)
Belgique	528 (1.9)		<b>3</b> (1.4)		<b>-13</b> (0.8)		520 (2.7)		0 (1.7)		<b>-12</b> (0.9)		<b>16</b> (3.3)		<b>6</b> (2.6)	-2 (1.3)
Chili	447 (3.5)		<b>10</b> (1.9)		<b>-9</b> (1.4)		437 (4.4)		<b>10</b> (2.8)		<b>-9</b> (1.8)		<b>20</b> (5.3)		0 (3.3)	-1 (2.7)
Danemark	497 (2.6)		0 (1.9)		<b>-6</b> (0.9)		493 (3.1)		-1 (2.4)		<b>-5</b> (1.1)		<b>7</b> (3.1)		2 (2.7)	-2 (1.7)
Hongrie	484 (4.1)		0 (2.1)		<b>-15</b> (1.4)		475 (5.1)		0 (2.4)		<b>-14</b> (1.7)		<b>19</b> (5.3)		-1 (4.4)	-3 (2.7)
Islande	524 (1.7)		<b>9</b> (1.5)		<b>-9</b> (0.9)		510 (2.6)		<b>7</b> (2.2)		<b>-8</b> (1.1)		<b>26</b> (3.2)		2 (3.7)	0 (1.9)
Irlande	525 (2.7)		<b>6</b> (1.8)		<b>-13</b> (1.3)		511 (3.7)		<b>6</b> (2.6)		<b>-11</b> (1.5)		<b>28</b> (4.2)		-2 (3.8)	-2 (2.5)
Japon	536 (2.6)		<b>15</b> (1.6)		<b>-11</b> (1.2)		526 (3.1)		<b>14</b> (2.2)		<b>-12</b> (1.3)		<b>18</b> (3.7)		1 (2.6)	2 (2.7)
Corée	575 (2.9)		<b>5</b> (1.7)		<b>-7</b> (1.0)		569 (3.7)		3 (2.4)		<b>-7</b> (1.1)		<b>12</b> (4.9)		0 (2.8)	3 (1.7)
Nouvelle-Zélande	556 (2.3)		4 (2.1)		<b>-14</b> (1.7)		539 (3.1)		2 (2.6)		<b>-14</b> (1.6)		<b>33</b> (4.2)		3 (3.8)	2 (2.9)
Norvège	511 (2.6)		<b>7</b> (2.0)		<b>-9</b> (0.8)		497 (3.0)		<b>4</b> (2.1)		<b>-10</b> (1.0)		<b>26</b> (2.6)		4 (2.9)	<b>4</b> (1.6)
Pologne	477 (3.0)		0 (1.6)		<b>-12</b> (1.1)		464 (3.5)		-1 (2.1)		<b>-12</b> (1.5)		<b>25</b> (3.4)		5 (2.8)	1 (2.2)
Espagne	487 (4.1)		1 (2.3)		<b>-13</b> (1.6)		479 (5.1)		1 (3.0)		<b>-12</b> (2.1)		<b>15</b> (4.7)		0 (4.2)	-2 (3.4)
Suède	524 (3.3)		0 (1.5)		<b>-11</b> (0.7)		513 (3.5)		-1 (1.8)		<b>-11</b> (1.0)		<b>21</b> (2.7)		2 (3.2)	1 (2.1)
Moyenne de l'OCDE-15	513 (0.8)		<b>5</b> (0.5)		<b>-11</b> (0.3)		503 (1.0)		<b>4</b> (0.6)		<b>-10</b> (0.4)		<b>20</b> (1.1)		2 (0.9)	0 (0.6)
<b>Performances</b>																
Hong-Kong (Chine)	520 (2.6)		<b>15</b> (1.5)		<b>-4</b> (0.8)		519 (3.4)		<b>12</b> (2.0)		<b>-5</b> (1.0)		1 (3.8)		<b>7</b> (3.2)	<b>3</b> (1.5)
Macao (Chine)	497 (0.9)		<b>6</b> (0.9)		<b>-4</b> (0.6)		493 (1.4)		<b>3</b> (1.4)		<b>-5</b> (0.8)		<b>7</b> (2.3)		<b>6</b> (1.9)	3 (1.6)

	Association entre le score en compréhension de l'écrit électronique et l'indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire, selon l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC)											
	Intercept		Indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire (a)		Indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire (au carré) (a*a)		Indice SESC (b)		Indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire * Indice SESC (a*b)		Indice d'utilisation de l'informatique à domicile pour le travail scolaire (au carré) * Indice SESC (a*a*b)	
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.
<b>OCDE</b>												
Australie	537 (2.4)		3 (2.5)		<b>-9</b> (1.3)		<b>39</b> (1.7)		<b>7</b> (1.9)		0 (0.9)	
Autriche	472 (3.7)		0 (2.4)		<b>-10</b> (1.2)		<b>40</b> (3.0)		2 (1.8)		1 (1.0)	
Belgique	518 (1.8)		-1 (1.2)		<b>-10</b> (0.7)		<b>40</b> (1.6)		-1 (1.2)		-1 (0.7)	
Chili	463 (3.0)		-2 (2.0)		<b>-9</b> (1.4)		<b>41</b> (2.0)		<b>5</b> (1.3)		<b>-4</b> (1.1)	
Danemark	487 (2.5)		<b>-5</b> (1.6)		<b>-6</b> (0.8)		<b>30</b> (1.9)		2 (1.8)		1 (0.9)	
Hongrie	490 (3.4)		<b>-10</b> (1.9)		<b>-11</b> (1.2)		<b>52</b> (3.3)		-1 (2.0)		1 (1.1)	
Islande	505 (2.3)		<b>5</b> (2.1)		<b>-9</b> (1.4)		<b>26</b> (1.9)		1 (1.8)		1 (1.0)	
Irlande	522 (2.5)		1 (1.6)		<b>-11</b> (1.3)		<b>32</b> (2.9)		-4 (1.9)		0 (1.5)	
Japon	535 (2.5)		<b>12</b> (1.5)		<b>-11</b> (1.0)		<b>19</b> (2.1)		1 (1.6)		<b>2</b> (1.2)	
Corée	579 (2.6)		0 (1.5)		<b>-7</b> (0.9)		<b>22</b> (2.2)		3 (1.6)		<b>3</b> (1.0)	
Nouvelle-Zélande	550 (2.1)		<b>-5</b> (2.1)		<b>-11</b> (1.4)		<b>43</b> (2.5)		<b>5</b> (2.2)		2 (1.8)	
Norvège	498 (2.7)		3 (2.0)		<b>-8</b> (0.9)		<b>25</b> (2.3)		3 (2.2)		-1 (0.9)	
Pologne	487 (2.4)		<b>-11</b> (1.8)		<b>-9</b> (1.1)		<b>45</b> (2.1)		-1 (1.8)		1 (1.0)	
Espagne	493 (4.1)		-3 (2.0)		<b>-11</b> (1.6)		<b>29</b> (2.5)		1 (2.3)		-1 (1.0)	
Suède	512 (3.2)		<b>-6</b> (1.5)		<b>-10</b> (0.8)		<b>35</b> (2.6)		<b>4</b> (1.8)		0 (1.1)	
Moyenne de l'OCDE-15	510 (0.7)		<b>-1</b> (0.5)		<b>-9</b> (0.3)		<b>35</b> (0.6)		<b>2</b> (0.5)		0 (0.3)	
<b>Performances</b>												
Hong-Kong (Chine)	534 (2.9)		<b>11</b> (2.0)		<b>-5</b> (1.0)		<b>17</b> (2.0)		-1 (1.5)		<b>-1</b> (0.6)	
Macao (Chine)	504 (1.4)		<b>3</b> (1.1)		<b>-4</b> (0.7)		<b>11</b> (1.6)		<b>-2</b> (1.0)		-1 (0.9)	

Remarques : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3). Les trois régressions quadratiques sont réalisées avec les scores de compréhension de l'écrit électronique pour variable dépendante. L'indice est normalisé de sorte que sa moyenne s'établit à 0 et son écart type, à 1 dans chaque pays/économie.


StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour surfer sur Internet pour le travail scolaire**

Tableau VI.6.6b

		Utilisation de l'informatique à domicile pour surfer sur Internet pour le travail scolaire							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	464	(3.8)	524	(2.8)	549	(2.6)	569	(4.3)
	Autriche	413	(6.6)	472	(3.7)	483	(4.5)	469	(6.3)
	Belgique	456	(4.3)	528	(2.0)	532	(2.4)	490	(4.2)
	Chili	406	(4.1)	436	(4.5)	463	(3.8)	454	(5.3)
	Danemark	443	(5.1)	489	(3.3)	498	(2.9)	494	(4.6)
	Hongrie	410	(7.1)	487	(4.8)	486	(4.7)	457	(5.7)
	Islande	476	(3.9)	526	(2.3)	524	(3.0)	495	(5.8)
	Irlande	484	(3.6)	528	(3.2)	526	(3.9)	502	(6.3)
	Japon	512	(2.2)	545	(3.3)	549	(3.9)	503	(10.2)
	Corée	535	(4.8)	573	(3.0)	577	(3.5)	574	(5.0)
	Nouvelle-Zélande	494	(4.9)	542	(2.8)	558	(2.6)	555	(6.4)
	Norvège	432	(7.0)	496	(3.8)	512	(3.1)	511	(4.7)
	Pologne	413	(4.4)	468	(3.7)	481	(3.2)	474	(4.3)
	Espagne	436	(5.0)	489	(4.1)	497	(4.4)	472	(5.3)
	Suède	462	(4.6)	520	(3.5)	526	(3.9)	509	(5.8)
	Moyenne de l'OCDE-15	456	(1.3)	508	(0.9)	517	(0.9)	502	(1.5)
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	465	(4.8)	510	(3.0)	535	(2.8)	544	(3.7)
	Macao (Chine)	467	(2.3)	494	(1.1)	505	(1.5)	502	(3.9)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour échanger des e-mails avec d'autres élèves à propos du travail scolaire**

Tableau VI.6.6c

		Utilisation de l'informatique à domicile pour échanger des e-mails avec d'autres élèves à propos du travail scolaire							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	531	(2.9)	550	(3.0)	548	(3.9)	543	(6.3)
	Autriche	462	(4.1)	475	(3.8)	469	(5.1)	457	(5.9)
	Belgique	505	(2.5)	535	(2.6)	524	(2.8)	485	(3.8)
	Chili	415	(3.6)	435	(6.2)	456	(4.5)	455	(4.0)
	Danemark	494	(3.3)	498	(3.4)	481	(4.1)	462	(5.9)
	Hongrie	460	(5.9)	489	(4.5)	477	(5.1)	447	(5.0)
	Islande	514	(2.2)	519	(2.8)	513	(3.9)	501	(6.5)
	Irlande	514	(2.9)	521	(4.5)	507	(5.8)	488	(6.9)
	Japon	521	(2.3)	529	(4.0)	541	(4.1)	522	(4.0)
	Corée	572	(3.2)	571	(3.7)	558	(3.8)	551	(5.0)
	Nouvelle-Zélande	544	(2.8)	553	(3.2)	530	(4.1)	526	(6.1)
	Norvège	508	(2.9)	499	(3.8)	481	(5.6)	466	(7.6)
	Pologne	466	(3.4)	472	(3.8)	463	(4.5)	451	(5.1)
	Espagne	475	(3.8)	486	(5.0)	485	(4.8)	467	(4.9)
	Suède	521	(3.1)	516	(4.4)	500	(4.8)	475	(6.9)
	Moyenne de l'OCDE-15	500	(0.9)	510	(1.0)	502	(1.2)	486	(1.5)
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	505	(3.3)	512	(3.5)	524	(3.3)	534	(3.6)
	Macao (Chine)	492	(1.5)	491	(2.2)	495	(1.9)	498	(3.3)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>



[Partie 1/1]

**Tableau VI.6.6d Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour communiquer par e-mail avec les professeurs et rendre [des] travaux scolaires**

		Utilisation de l'informatique à domicile pour communiquer par e-mail avec les professeurs et rendre [des] travaux scolaires							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	534	(3.2)	559	(3.0)	543	(5.1)	521	(8.7)
	Autriche	472	(3.5)	472	(5.3)	435	(8.1)	406	(15.0)
	Belgique	518	(2.1)	533	(3.6)	479	(4.9)	427	(7.6)
	Chili	436	(3.5)	456	(5.4)	437	(6.3)	415	(8.9)
	Danemark	492	(3.0)	496	(3.4)	483	(4.8)	451	(9.4)
	Hongrie	474	(4.2)	481	(5.5)	444	(7.3)	410	(8.0)
	Islande	509	(2.4)	523	(2.3)	518	(5.0)	492	(9.5)
	Irlande	518	(2.8)	492	(7.0)	454	(9.8)	467	(14.2)
	Japon	526	(2.2)	496	(8.6)	500	(9.4)	444	(17.1)
	Corée	569	(3.1)	570	(3.8)	561	(5.6)	552	(8.9)
	Nouvelle-Zélande	545	(2.3)	556	(3.8)	505	(6.3)	493	(11.2)
	Norvège	501	(2.9)	513	(4.3)	489	(6.7)	458	(11.1)
	Pologne	470	(3.1)	469	(5.3)	420	(6.9)	409	(9.6)
	Espagne	479	(4.0)	493	(4.6)	461	(6.3)	427	(9.4)
	Suède	516	(3.3)	522	(4.0)	492	(6.0)	457	(8.7)
Moyenne de l'OCDE-15	504	(0.8)	509	(1.3)	481	(1.7)	455	(2.8)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	508	(2.8)	525	(3.1)	523	(4.4)	506	(9.6)
	Macao (Chine)	489	(1.0)	499	(1.8)	500	(2.7)	468	(6.9)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

**Tableau VI.6.6e Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour télécharger, consulter des documents sur le site web de [l'] école ou bien y déposer des fichiers**

		Utilisation de l'informatique à domicile pour télécharger, consulter des documents sur le site web de [l'] école ou bien y déposer des fichiers							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	537	(3.0)	554	(3.3)	548	(5.3)	516	(8.9)
	Autriche	464	(3.9)	472	(5.3)	471	(6.7)	450	(8.1)
	Belgique	514	(2.4)	533	(2.7)	511	(4.9)	448	(8.7)
	Chili	439	(3.8)	442	(5.4)	434	(4.9)	425	(6.1)
	Danemark	492	(3.0)	492	(3.3)	488	(4.5)	483	(6.9)
	Hongrie	468	(4.2)	484	(5.4)	459	(7.7)	430	(12.2)
	Islande	509	(2.1)	521	(2.9)	521	(3.6)	510	(6.2)
	Irlande	520	(2.8)	502	(5.6)	465	(8.3)	454	(9.1)
	Japon	525	(2.0)	529	(5.3)	519	(7.8)	484	(11.0)
	Corée	560	(3.6)	577	(3.0)	571	(5.0)	566	(7.4)
	Nouvelle-Zélande	545	(2.5)	551	(3.4)	526	(5.3)	500	(13.1)
	Norvège	488	(3.9)	508	(3.2)	515	(3.5)	487	(7.0)
	Pologne	473	(3.4)	467	(4.1)	457	(4.4)	437	(5.5)
	Espagne	484	(3.9)	484	(5.4)	459	(6.7)	431	(7.4)
	Suède	517	(3.4)	514	(3.8)	506	(6.5)	481	(8.4)
Moyenne de l'OCDE-15	502	(0.8)	509	(1.1)	497	(1.5)	473	(2.2)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	500	(3.3)	523	(2.6)	533	(3.5)	517	(6.2)
	Macao (Chine)	489	(1.0)	498	(1.7)	496	(2.2)	480	(5.3)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>



[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour consulter le site web de [l'] école pour connaître les dernières informations**

		Utilisation de l'informatique à domicile pour consulter le site web de [l'] école pour connaître les dernières informations							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	542	(2.6)	546	(4.6)	539	(6.6)	519	(10.3)
	Autriche	463	(4.2)	464	(4.7)	478	(6.2)	471	(7.9)
	Belgique	519	(2.3)	520	(3.2)	507	(5.5)	465	(8.8)
	Chili	438	(3.5)	448	(5.5)	426	(7.3)	417	(8.9)
	Danemark	492	(2.9)	487	(3.8)	488	(4.6)	497	(6.0)
	Hongrie	471	(4.4)	478	(4.5)	455	(8.4)	453	(13.5)
	Islande	516	(1.9)	513	(3.5)	513	(4.7)	507	(7.0)
	Irlande	515	(2.9)	518	(6.0)	466	(10.3)	449	(12.9)
	Japon	523	(2.0)	539	(5.2)	523	(9.7)	471	(18.1)
	Corée	566	(3.2)	574	(3.5)	567	(5.0)	552	(11.7)
	Nouvelle-Zélande	548	(2.4)	537	(4.2)	514	(6.2)	507	(11.2)
	Norvège	497	(3.6)	506	(3.2)	506	(4.1)	499	(10.3)
	Pologne	473	(3.3)	458	(4.9)	445	(4.5)	423	(7.0)
	Espagne	484	(4.0)	478	(5.2)	457	(6.7)	418	(10.1)
	Suède	519	(3.1)	501	(5.5)	488	(9.5)	470	(9.6)
	Moyenne de l'OCDE-15	504	(0.8)	504	(1.2)	491	(1.8)	475	(2.7)
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	512	(3.0)	523	(3.2)	518	(5.5)	520	(8.6)
	Macao (Chine)	491	(1.0)	496	(2.0)	498	(2.9)	485	(7.5)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>



[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'indice d'utilisation de l'informatique à l'école**

Tableau VI.6.7a

	Association entre le score en compréhension de l'écrit électronique et l'indice d'utilisation de l'informatique à l'école						Association entre le score en compréhension de l'écrit électronique et l'indice d'utilisation de l'informatique à l'école, selon le sexe												
	Intercept		Indice d'utilisation de l'informatique à l'école (a)		Indice d'utilisation de l'informatique à l'école (au carré) (a*a)		Intercept		Indice d'utilisation de l'informatique à l'école (a)		Indice d'utilisation de l'informatique à l'école (au carré) (a*a)		Sexe féminin (b)		Indice d'utilisation de l'informatique à l'école * Sexe féminin (a*b)		Indice d'utilisation de l'informatique à l'école (au carré) * Sexe féminin (a*a*b)		
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	
<b>OCDE</b>																			
Australie	547	(2.7)	3	(1.8)	<b>-6</b>	(0.6)	534	(3.6)	<b>5</b>	(1.9)	<b>-5</b>	(0.6)	<b>25</b>	(3.5)	<b>-5</b>	(2.6)	-1	(1.1)	
Autriche	472	(3.8)	<b>-9</b>	(3.0)	<b>-6</b>	(1.5)	462	(4.5)	-4	(3.3)	<b>-5</b>	(1.6)	<b>21</b>	(5.9)	<b>-13</b>	(3.6)	-3	(1.9)	
Belgique	527	(2.2)	<b>-10</b>	(1.9)	<b>-11</b>	(1.3)	518	(3.1)	<b>-8</b>	(2.5)	<b>-10</b>	(1.5)	<b>18</b>	(3.9)	-5	(2.6)	<b>-3</b>	(2.2)	
Chili	444	(3.4)	<b>-17</b>	(2.5)	<b>-6</b>	(1.4)	433	(4.3)	<b>-17</b>	(3.0)	<b>-4</b>	(1.8)	<b>21</b>	(4.3)	-1	(3.3)	<b>-5</b>	(2.2)	
Danemark	493	(2.6)	<b>-14</b>	(2.1)	<b>-3</b>	(1.0)	491	(3.1)	<b>-9</b>	(2.7)	<b>-3</b>	(1.3)	<b>4</b>	(3.1)	<b>-11</b>	(3.3)	-1	(1.8)	
Hongrie	474	(4.2)	<b>-27</b>	(3.0)	<b>-5</b>	(1.8)	466	(5.3)	<b>-21</b>	(3.4)	<b>-4</b>	(1.9)	<b>19</b>	(5.4)	<b>-16</b>	(4.7)	-6	(3.2)	
Irlande	518	(2.9)	<b>-4</b>	(1.9)	<b>-5</b>	(1.2)	502	(4.0)	<b>-4</b>	(2.0)	<b>-4</b>	(1.2)	<b>31</b>	(4.8)	-1	(3.7)	-3	(3.5)	
Islande	520	(1.7)	1	(1.6)	<b>-5</b>	(0.9)	505	(2.4)	1	(2.6)	<b>-4</b>	(1.2)	<b>28</b>	(3.2)	-3	(4.0)	0	(2.0)	
Japon	530	(2.6)	<b>6</b>	(1.9)	<b>-6</b>	(1.1)	519	(3.4)	<b>6</b>	(2.7)	<b>-5</b>	(1.2)	<b>22</b>	(4.1)	-1	(3.5)	0	(2.6)	
Corée	572	(2.7)	<b>-4</b>	(1.9)	-3	(1.8)	563	(3.4)	-5	(2.9)	-2	(2.8)	<b>18</b>	(4.9)	2	(3.4)	-2	(3.3)	
Norvège	505	(2.9)	<b>-9</b>	(1.7)	<b>-4</b>	(0.7)	490	(3.4)	<b>-6</b>	(1.8)	<b>-4</b>	(0.7)	<b>30</b>	(3.0)	-4	(2.5)	0	(1.4)	
Nouvelle-Zélande	551	(2.2)	<b>-12</b>	(1.7)	<b>-9</b>	(0.9)	534	(3.4)	<b>-11</b>	(2.2)	<b>-9</b>	(1.2)	<b>32</b>	(3.9)	-4	(3.5)	3	(1.7)	
Pologne	469	(2.9)	<b>-21</b>	(1.7)	<b>-4</b>	(1.2)	458	(3.4)	<b>-17</b>	(2.1)	<b>-5</b>	(1.5)	<b>21</b>	(3.9)	<b>-6</b>	(2.8)	2	(3.0)	
Espagne	482	(3.8)	<b>-9</b>	(2.5)	<b>-9</b>	(1.4)	475	(4.6)	<b>-6</b>	(3.1)	<b>-9</b>	(2.0)	<b>13</b>	(4.5)	-6	(4.8)	1	(3.4)	
Suède	518	(3.3)	<b>-9</b>	(1.8)	<b>-5</b>	(0.7)	507	(3.6)	<b>-7</b>	(2.1)	<b>-5</b>	(0.8)	<b>23</b>	(2.8)	-2	(3.7)	-1	(2.0)	
Moyenne de l'OCDE-15	508	(0.8)	<b>-9</b>	(0.5)	<b>-6</b>	(0.3)	497	(1.0)	<b>-7</b>	(0.7)	<b>-5</b>	(0.4)	<b>22</b>	(1.1)	<b>-5</b>	(0.9)	-1	(0.6)	
<b>Partenaires</b>																			
Hong-Kong (Chine)	518	(2.6)	<b>-12</b>	(1.9)	<b>-2</b>	(0.8)	515	(3.4)	<b>-11</b>	(2.4)	-2	(1.0)	6	(4.3)	-2	(3.2)	1	(1.6)	
Macao (Chine)	495	(0.9)	0	(1.2)	<b>-2</b>	(0.7)	490	(1.4)	-1	(1.6)	<b>-3</b>	(0.8)	<b>9</b>	(2.2)	3	(1.7)	2	(1.4)	

**Association entre le score en compréhension de l'écrit électronique et l'indice d'utilisation de l'informatique à l'école, selon l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC)**

	Intercept		Indice d'utilisation de l'informatique à l'école (a)		Indice d'utilisation de l'informatique à l'école (au carré) (a*a)		Indice SESC (b)		Indice d'utilisation de l'informatique à l'école * Indice SESC (a*b)		Indice d'utilisation de l'informatique à l'école (au carré) * Indice SESC (a*a*b)	
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.
<b>OCDE</b>												
Australie	533	(2.3)	-3	(2.0)	<b>-6</b>	(0.7)	<b>41</b>	(1.8)	1	(1.6)	1	(0.7)
Autriche	469	(3.8)	<b>-9</b>	(2.3)	<b>-7</b>	(1.3)	<b>43</b>	(2.8)	-2	(2.3)	0	(1.3)
Belgique	517	(2.1)	<b>-8</b>	(1.7)	<b>-10</b>	(1.2)	<b>41</b>	(1.9)	<b>-3</b>	(1.3)	-1	(1.1)
Chili	464	(3.0)	<b>-15</b>	(2.4)	<b>-7</b>	(1.4)	<b>36</b>	(1.8)	-3	(1.4)	-1	(1.1)
Danemark	485	(2.4)	<b>-15</b>	(1.7)	<b>-3</b>	(0.7)	<b>29</b>	(1.8)	0	(1.5)	<b>2</b>	(0.7)
Hongrie	486	(3.4)	<b>-20</b>	(2.5)	<b>-6</b>	(1.7)	<b>52</b>	(2.9)	-2	(1.9)	-1	(1.3)
Irlande	516	(2.6)	<b>-4</b>	(1.7)	<b>-5</b>	(1.2)	<b>34</b>	(2.9)	-1	(2.1)	-1	(1.4)
Islande	500	(2.3)	-1	(2.1)	<b>-6</b>	(1.3)	<b>28</b>	(2.0)	0	(1.8)	0	(0.9)
Japon	530	(2.4)	<b>5</b>	(1.7)	<b>-6</b>	(0.9)	<b>22</b>	(2.1)	-3	(1.9)	<b>2</b>	(0.8)
Corée	577	(2.5)	-3	(1.9)	<b>-5</b>	(1.5)	<b>24</b>	(2.6)	2	(2.1)	2	(2.0)
Norvège	492	(3.0)	<b>-9</b>	(1.6)	<b>-3</b>	(0.7)	<b>28</b>	(2.2)	-3	(1.7)	0	(0.7)
Nouvelle-Zélande	547	(2.1)	<b>-11</b>	(1.6)	<b>-8</b>	(0.9)	<b>44</b>	(2.3)	0	(2.1)	1	(1.1)
Pologne	485	(2.4)	<b>-14</b>	(1.5)	<b>-7</b>	(1.1)	<b>45</b>	(2.0)	2	(1.5)	0	(1.2)
Espagne	492	(3.8)	<b>-9</b>	(2.4)	<b>-9</b>	(1.5)	<b>30</b>	(2.2)	-4	(2.2)	0	(1.0)
Suède	506	(3.2)	<b>-10</b>	(1.8)	<b>-4</b>	(0.8)	<b>37</b>	(2.4)	1	(1.7)	-1	(0.7)
Moyenne de l'OCDE-15	507	(0.7)	<b>-8</b>	(0.5)	<b>-6</b>	(0.3)	<b>36</b>	(0.6)	<b>-1</b>	(0.5)	0	(0.3)
<b>Partenaires</b>												
Hong-Kong (Chine)	534	(2.8)	<b>-12</b>	(1.8)	<b>-3</b>	(0.7)	<b>19</b>	(2.0)	1	(1.2)	1	(0.6)
Macao (Chine)	503	(1.2)	-1	(1.5)	<b>-3</b>	(0.8)	<b>12</b>	(1.1)	-1	(1.1)	-1	(0.7)

Remarques : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3). Les trois régressions quadratiques sont réalisées avec les scores de compréhension de l'écrit électronique pour variable dépendante. L'indice est normalisé de sorte que sa moyenne s'établit à 0 et son écart type, à 1 dans chaque pays/économie.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

## Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour chatter en ligne

Tableau VI.6.7b

		Utilisation de l'informatique à l'école pour chatter en ligne							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	548	(2.9)	518	(4.0)	514	(5.2)	481	(9.0)
	Autriche	473	(4.5)	468	(5.1)	461	(5.9)	436	(11.7)
	Belgique	522	(1.9)	481	(5.5)	471	(5.2)	410	(9.1)
	Chili	444	(3.7)	421	(5.1)	417	(6.5)	388	(8.3)
	Danemark	507	(3.1)	491	(3.8)	473	(3.8)	465	(4.9)
	Hongrie	484	(4.2)	454	(7.7)	444	(6.5)	419	(10.8)
	Islande	521	(1.9)	509	(3.3)	501	(4.0)	475	(10.6)
	Irlande	516	(2.8)	506	(6.2)	499	(8.5)	471	(8.8)
	Japon	526	(2.2)	463	(12.0)	485	(13.5)	0	(0.0)
	Corée	572	(2.9)	540	(6.2)	533	(6.3)	518	(22.0)
	Nouvelle-Zélande	552	(2.0)	508	(5.5)	494	(6.4)	478	(8.8)
	Norvège	515	(2.8)	498	(4.1)	476	(4.0)	444	(6.4)
	Pologne	470	(3.1)	438	(4.9)	419	(8.8)	402	(15.2)
	Espagne	487	(3.8)	446	(5.5)	464	(6.5)	414	(14.9)
	Suède	524	(3.3)	495	(4.1)	489	(6.0)	445	(9.2)
Moyenne de l'OCDE-15	511	(0.8)	482	(1.5)	476	(1.8)	416	(2.9)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	524	(2.4)	496	(6.0)	486	(6.4)	477	(6.9)
	Macao (Chine)	497	(0.8)	477	(2.6)	475	(2.9)	469	(6.4)


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

## Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour communiquer par courrier électronique (e-mail)

Tableau VI.6.7c

		Utilisation de l'informatique à l'école pour communiquer par courrier électronique (e-mail)							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	529	(3.2)	551	(3.2)	552	(3.1)	549	(9.1)
	Autriche	462	(4.5)	479	(5.3)	474	(5.2)	450	(8.8)
	Belgique	516	(2.2)	532	(3.8)	496	(4.8)	435	(9.0)
	Chili	439	(4.0)	444	(4.7)	427	(5.9)	406	(9.4)
	Danemark	496	(3.0)	500	(3.5)	482	(3.9)	459	(5.4)
	Hongrie	486	(4.7)	471	(5.3)	442	(6.9)	404	(11.1)
	Islande	508	(2.3)	525	(2.6)	520	(4.0)	507	(11.3)
	Irlande	511	(2.8)	527	(5.1)	519	(6.5)	486	(12.7)
	Japon	525	(2.1)	516	(16.9)	525	(18.3)	473	(14.3)
	Corée	570	(2.8)	562	(7.1)	550	(13.1)	529	(26.5)
	Nouvelle-Zélande	541	(2.4)	552	(3.0)	538	(4.8)	524	(7.6)
	Norvège	508	(3.0)	508	(3.6)	485	(3.7)	460	(7.9)
	Pologne	470	(3.0)	459	(4.8)	434	(8.7)	409	(12.8)
	Espagne	481	(3.9)	479	(5.1)	473	(7.1)	436	(12.8)
	Suède	510	(3.7)	521	(3.8)	514	(4.9)	475	(8.8)
Moyenne de l'OCDE-15	503	(0.8)	508	(1.6)	496	(2.0)	467	(3.1)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	520	(2.7)	516	(3.4)	509	(5.7)	487	(7.1)
	Macao (Chine)	490	(1.0)	501	(2.1)	490	(3.2)	477	(8.7)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>




[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour surfer sur Internet pour un travail scolaire**

Tableau VI.6.7d

		Utilisation de l'informatique à l'école pour surfer sur Internet pour un travail scolaire							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	502	(4.5)	537	(3.5)	550	(2.6)	547	(4.7)
	Autriche	459	(4.4)	482	(4.2)	466	(4.5)	444	(10.0)
	Belgique	521	(2.5)	528	(2.5)	487	(4.0)	431	(7.2)
	Chili	447	(5.8)	446	(4.1)	431	(3.9)	413	(5.2)
	Danemark	440	(8.0)	496	(4.1)	496	(2.8)	484	(4.0)
	Hongrie	488	(5.5)	476	(5.5)	454	(4.7)	429	(8.1)
	Islande	492	(3.8)	523	(2.4)	517	(2.4)	505	(8.3)
	Irlande	506	(3.4)	521	(3.4)	516	(4.6)	488	(10.6)
	Japon	521	(2.2)	533	(3.9)	532	(4.3)	498	(12.7)
	Corée	570	(2.7)	565	(4.0)	566	(7.7)	557	(11.2)
	Nouvelle-Zélande	524	(3.9)	556	(2.9)	543	(2.9)	529	(6.0)
	Norvège	458	(6.9)	504	(3.6)	508	(3.3)	495	(3.3)
	Pologne	475	(3.9)	469	(3.2)	451	(4.0)	424	(7.9)
	Espagne	475	(5.4)	485	(4.8)	483	(4.5)	457	(5.5)
	Suède	472	(8.8)	519	(4.3)	519	(3.4)	501	(5.5)
Moyenne de l'OCDE-15	490	(1.3)	509	(1.0)	501	(1.1)	480	(2.0)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	519	(3.0)	518	(2.9)	511	(4.3)	501	(7.0)
	Macao (Chine)	487	(1.2)	495	(1.6)	500	(2.2)	486	(5.5)


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour télécharger, consulter des documents sur le site web de [l'] école ou y déposer des fichiers**

Tableau VI.6.7e

		Utilisation de l'informatique à l'école pour télécharger, consulter des documents sur le site web de [l'] école ou y déposer des fichiers							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	534	(2.8)	552	(3.8)	552	(4.0)	545	(8.5)
	Autriche	469	(3.8)	468	(5.9)	461	(5.9)	442	(14.9)
	Belgique	517	(2.3)	529	(3.6)	506	(5.0)	429	(9.3)
	Chili	446	(3.9)	428	(4.7)	421	(5.1)	404	(8.5)
	Danemark	495	(2.8)	490	(4.1)	485	(4.6)	466	(7.4)
	Hongrie	477	(4.0)	465	(6.5)	447	(8.1)	410	(14.7)
	Islande	516	(1.9)	517	(3.3)	507	(5.5)	483	(16.2)
	Irlande	518	(2.9)	500	(6.3)	492	(7.1)	445	(17.4)
	Japon	525	(2.1)	527	(5.8)	521	(9.6)	c	c
	Corée	570	(2.7)	565	(4.0)	566	(11.4)	549	(17.8)
	Nouvelle-Zélande	546	(2.2)	543	(4.5)	534	(5.0)	518	(14.5)
	Norvège	501	(3.6)	507	(3.5)	504	(3.5)	474	(6.7)
	Pologne	475	(3.2)	448	(3.7)	423	(5.9)	402	(11.2)
	Espagne	483	(3.9)	473	(5.1)	468	(6.9)	437	(10.1)
	Suède	520	(3.3)	500	(5.3)	501	(4.4)	459	(12.6)
Moyenne de l'OCDE-15	506	(0.8)	501	(1.2)	493	(1.7)	431	(3.2)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	515	(3.1)	520	(3.1)	516	(4.3)	485	(7.3)
	Macao (Chine)	487	(1.0)	499	(2.2)	509	(2.6)	469	(8.1)


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour déposer [des] travaux sur le site web de [l'] école**

Tableau VI.6.7f

		Utilisation de l'informatique à l'école pour déposer [des] travaux sur le site web de [l'] école							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	545	(2.7)	530	(5.4)	512	(8.5)	504	(13.3)
	Autriche	475	(3.4)	444	(6.9)	437	(9.2)	423	(17.7)
	Belgique	518	(2.4)	525	(3.9)	499	(5.4)	436	(10.6)
	Chili	446	(3.5)	408	(5.7)	394	(8.7)	376	(11.8)
	Danemark	501	(2.7)	458	(4.8)	439	(6.3)	424	(12.4)
	Hongrie	480	(4.0)	458	(6.6)	439	(8.0)	405	(14.7)
	Islande	518	(1.4)	487	(6.6)	461	(12.6)	448	(22.4)
	Irlande	517	(2.8)	473	(9.1)	455	(12.9)	420	(16.8)
	Japon	525	(2.2)	526	(7.3)	521	(7.3)	c	c
	Corée	570	(2.8)	554	(8.7)	529	(14.8)	c	c
	Nouvelle-Zélande	550	(2.0)	509	(6.8)	475	(13.4)	438	(15.9)
	Norvège	495	(4.8)	511	(3.6)	504	(3.5)	479	(5.3)
	Pologne	472	(3.0)	420	(6.0)	403	(7.9)	384	(15.2)
	Espagne	485	(3.8)	459	(6.7)	455	(7.7)	418	(12.2)
	Suède	521	(3.2)	477	(5.5)	456	(9.1)	421	(15.2)
	Moyenne de l'OCDE-15	508	(0.8)	483	(1.7)	465	(2.5)	372	(3.5)
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	522	(3.5)	519	(2.9)	503	(4.2)	480	(7.9)
	Macao (Chine)	488	(1.1)	492	(1.9)	502	(2.1)	475	(6.6)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour se servir de logiciels de simulation à l'école**

Tableau VI.6.7g

		Utilisation de l'informatique à l'école pour se servir de logiciels de simulation à l'école							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	553	(3.0)	528	(3.3)	511	(4.1)	479	(4.9)
	Autriche	476	(3.5)	443	(6.2)	430	(6.8)	415	(11.3)
	Belgique	525	(2.0)	493	(4.7)	465	(4.8)	424	(8.0)
	Chili	447	(3.4)	407	(5.9)	388	(7.0)	370	(10.8)
	Danemark	500	(3.0)	479	(3.1)	467	(4.8)	447	(7.5)
	Hongrie	481	(4.1)	448	(7.8)	419	(7.7)	398	(14.7)
	Islande	519	(1.5)	496	(5.6)	478	(8.5)	464	(16.9)
	Irlande	518	(2.8)	500	(6.1)	485	(7.1)	448	(13.8)
	Japon	527	(2.1)	493	(7.4)	507	(7.6)	c	c
	Corée	571	(2.8)	536	(8.3)	527	(10.9)	c	c
	Nouvelle-Zélande	552	(2.1)	523	(4.6)	497	(6.4)	432	(12.7)
	Norvège	514	(3.0)	488	(4.2)	464	(5.1)	437	(6.2)
	Pologne	474	(3.0)	436	(5.6)	412	(7.0)	397	(13.5)
	Espagne	487	(3.4)	456	(7.2)	434	(9.3)	416	(12.8)
	Suède	519	(3.2)	500	(5.3)	464	(7.6)	426	(13.9)
	Moyenne de l'OCDE-15	511	(0.8)	482	(1.5)	463	(1.9)	370	(2.8)
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	523	(2.4)	492	(5.5)	480	(7.4)	479	(8.6)
	Macao (Chine)	496	(0.8)	477	(3.3)	473	(4.2)	474	(8.0)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>




[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour faire des exercices**

Tableau VI.6.7h

		Utilisation de l'informatique à l'école pour faire des exercices							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	545	(2.7)	540	(3.7)	525	(5.7)	501	(17.3)
	Autriche	474	(3.5)	466	(5.6)	429	(7.3)	417	(15.8)
	Belgique	518	(2.2)	531	(2.8)	489	(4.2)	426	(6.7)
	Chili	444	(3.7)	434	(4.7)	424	(5.4)	394	(8.9)
	Danemark	500	(2.8)	492	(3.5)	462	(4.7)	454	(8.7)
	Hongrie	483	(4.1)	457	(5.7)	419	(8.0)	389	(15.0)
	Islande	514	(1.8)	522	(3.0)	508	(4.2)	486	(13.6)
	Irlande	514	(2.9)	518	(4.7)	500	(8.4)	443	(13.2)
	Japon	525	(2.2)	493	(8.4)	518	(12.6)	c	c
	Corée	570	(3.0)	561	(5.6)	560	(4.4)	560	(10.0)
	Nouvelle-Zélande	547	(2.1)	539	(5.3)	536	(6.8)	460	(12.7)
	Norvège	508	(3.7)	509	(2.8)	484	(3.8)	465	(7.1)
	Pologne	475	(3.2)	451	(4.1)	428	(6.4)	407	(10.3)
	Espagne	482	(4.3)	488	(4.3)	465	(5.4)	441	(8.4)
	Suède	522	(3.3)	510	(4.0)	479	(5.7)	443	(13.2)
	Moyenne de l'OCDE-15	508	(0.8)	501	(1.2)	482	(1.7)	419	(3.0)
	Partenaires	Hong-Kong (Chine)	524	(2.7)	511	(4.0)	490	(5.0)	466
Macao (Chine)		496	(0.9)	488	(2.1)	479	(3.0)	466	(7.2)


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour faire [des] devoirs sur un ordinateur de l'école**

Tableau VI.6.7i

		Utilisation de l'informatique à l'école pour faire [des] devoirs sur un ordinateur de l'école							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	523	(3.7)	551	(2.9)	548	(3.1)	542	(5.0)
	Autriche	470	(4.0)	474	(4.9)	451	(5.9)	426	(12.4)
	Belgique	523	(2.0)	514	(3.7)	470	(5.0)	415	(8.7)
	Chili	445	(4.7)	444	(4.3)	430	(4.6)	405	(5.7)
	Danemark	495	(4.4)	500	(3.3)	485	(3.2)	485	(4.6)
	Hongrie	482	(4.0)	456	(6.7)	419	(8.7)	392	(16.3)
	Islande	513	(2.0)	521	(2.5)	510	(4.2)	503	(10.9)
	Irlande	514	(2.9)	514	(5.2)	511	(8.3)	460	(13.3)
	Japon	525	(2.2)	518	(8.4)	529	(8.6)	c	c
	Corée	570	(2.7)	559	(7.4)	567	(14.4)	541	(17.7)
	Nouvelle-Zélande	544	(3.0)	554	(3.2)	534	(4.1)	507	(8.2)
	Norvège	501	(4.7)	507	(3.2)	502	(3.4)	484	(5.1)
	Pologne	475	(3.1)	451	(4.4)	426	(5.5)	405	(10.1)
	Espagne	487	(3.9)	467	(5.5)	458	(6.6)	442	(9.8)
	Suède	514	(3.5)	519	(4.3)	509	(5.2)	481	(12.3)
	Moyenne de l'OCDE-15	505	(0.9)	503	(1.3)	490	(1.7)	433	(2.7)
	Partenaires	Hong-Kong (Chine)	522	(2.5)	513	(3.5)	503	(5.6)	485
Macao (Chine)		491	(1.1)	496	(1.9)	494	(2.3)	477	(7.7)


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>



[Partie 1/1]

**Tableau VI.6.7j Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour un travail de groupe ou communiquer avec d'autres élèves**

		Utilisation de l'informatique à l'école pour un travail de groupe ou communiquer avec d'autres élèves							
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
		Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
OCDE	Australie	534	(3.1)	552	(3.0)	542	(3.5)	528	(7.0)
	Autriche	467	(4.4)	478	(4.1)	459	(5.6)	428	(10.3)
	Belgique	513	(2.3)	534	(2.6)	488	(3.8)	433	(7.9)
	Chili	445	(4.6)	445	(4.4)	429	(4.3)	405	(5.8)
	Danemark	491	(3.9)	500	(3.3)	490	(3.3)	478	(4.5)
	Hongrie	483	(4.4)	474	(5.0)	448	(5.6)	432	(8.9)
	Islande	503	(2.7)	525	(2.0)	516	(3.7)	491	(10.8)
	Irlande	514	(2.8)	514	(4.0)	519	(5.9)	462	(10.1)
	Japon	524	(2.1)	531	(5.1)	523	(5.1)	c	c
	Corée	570	(2.7)	561	(6.0)	560	(12.8)	533	(14.6)
	Nouvelle-Zélande	550	(2.7)	553	(3.1)	513	(4.2)	492	(7.9)
	Norvège	488	(4.5)	514	(3.1)	498	(3.7)	477	(4.9)
	Pologne	474	(3.2)	453	(3.9)	443	(5.6)	401	(8.4)
	Espagne	479	(4.0)	487	(4.7)	474	(5.4)	447	(8.3)
	Suède	516	(3.6)	520	(3.8)	503	(4.4)	463	(9.1)
	Moyenne de l'OCDE-15	503	(0.9)	509	(1.0)	494	(1.4)	431	(2.2)
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	519	(2.8)	518	(3.1)	502	(5.5)	476	(11.9)
	Macao (Chine)	492	(1.1)	496	(1.5)	487	(2.9)	467	(6.9)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>



[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation**

Tableau VI.6.8a

	Association entre les scores en compréhension de l'écrit électronique et le temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation						Association entre les scores en compréhension de l'écrit électronique et le temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation, après contrôle du milieu socio-économique (indice SESC) des élèves								
	Intercept		Temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation (nombre d'heures par semaine) (a)		Temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation (nombre d'heures par semaine) (a*a)		Intercept		Temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation (nombre d'heures par semaine) (a)		Temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation (nombre d'heures par semaine) (a*a)		Indice SESC (b)		
			Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.			Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	
OCDE	Australie	548	(3.2)	-23	(12.8)	14	(13.3)	534	(2.8)	-27	(11.3)	14	(11.6)	42	(1.9)
	Autriche	475	(3.9)	<b>-105</b>	(28.5)	<b>72</b>	(25.0)	470	(4.0)	<b>-83</b>	(26.9)	<b>50</b>	(22.5)	<b>42</b>	(2.7)
	Belgique	521	(2.0)	<b>50</b>	(21.3)	<b>-98</b>	(20.6)	512	(1.9)	34	(19.3)	<b>-71</b>	(20.2)	<b>40</b>	(1.7)
	Chili	452	(3.5)	<b>-105</b>	(22.2)	<b>56</b>	(20.4)	468	(3.0)	<b>-89</b>	(17.6)	<b>42</b>	(17.0)	<b>34</b>	(1.5)
	Danemark	502	(3.9)	<b>-40</b>	(14.4)	<b>23</b>	(11.2)	491	(3.6)	<b>-28</b>	(13.6)	14	(10.8)	<b>29</b>	(1.6)
	Hongrie	479	(3.9)	<b>-311</b>	(41.4)	<b>218</b>	(35.5)	487	(3.2)	<b>-224</b>	(37.5)	<b>146</b>	(32.9)	<b>52</b>	(2.7)
	Islande	516	(1.6)	-9	(20.7)	-4	(22.4)	496	(2.2)	-11	(20.0)	1	(21.8)	<b>28</b>	(1.7)
	Irlande	516	(2.8)	<b>-72</b>	(33.4)	32	(35.6)	514	(2.6)	<b>-66</b>	(32.2)	24	(34.0)	<b>33</b>	(2.7)
	Japon	525	(2.2)	<b>-208</b>	(72.6)	63	(69.0)	526	(2.1)	<b>-235</b>	(72.1)	97	(68.9)	<b>24</b>	(2.0)
	Corée	567	(3.2)	-1	(13.9)	7	(11.5)	571	(2.9)	-1	(13.1)	8	(10.8)	<b>26</b>	(2.3)
	Nouvelle-Zélande	555	(2.3)	<b>-117</b>	(23.5)	<b>83</b>	(28.7)	550	(2.1)	<b>-103</b>	(18.9)	<b>72</b>	(20.5)	<b>45</b>	(2.1)
	Norvège	506	(3.3)	6	(11.2)	<b>-19</b>	(9.2)	493	(3.4)	7	(11.2)	<b>-21</b>	(9.2)	<b>28</b>	(2.0)
	Pologne	467	(3.0)	<b>-146</b>	(31.7)	<b>72</b>	(29.4)	480	(2.3)	<b>-116</b>	(25.9)	44	(23.5)	<b>46</b>	(1.6)
	Espagne	485	(3.9)	-128	(46.9)	62	(39.7)	493	(3.6)	<b>-102</b>	(41.2)	46	(35.4)	<b>31</b>	(2.1)
	Suède	522	(4.0)	<b>-35</b>	(17.5)	16	(14.8)	510	(3.7)	-24	(15.0)	7	(13.6)	<b>34</b>	(2.4)
Moyenne de l'OCDE-15	509	(0.8)	<b>-83</b>	(8.2)	<b>40</b>	(7.7)	506	(0.8)	<b>-71</b>	(7.6)	<b>32</b>	(7.2)	<b>36</b>	(0.5)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	520	(2.5)	<b>-94</b>	(19.3)	<b>77</b>	(18.6)	535	(2.7)	<b>-94</b>	(17.7)	<b>76</b>	(17.4)	<b>18</b>	(1.9)
	Macao (Chine)	497	(0.8)	<b>-68</b>	(11.6)	<b>45</b>	(10.0)	506	(1.2)	<b>-72</b>	(11.5)	<b>46</b>	(9.9)	<b>12</b>	(1.2)

**Association entre les scores en compréhension de l'écrit électronique et le temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation, après contrôle du milieu socio-économique (indice SESC) des élèves et des établissements**

	Intercept		Temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation (nombre d'heures par semaine) (a)		Temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation (nombre d'heures par semaine) (a*a)		Indice SESC des élèves (b)		Indice SESC moyen des établissements (c)		
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	
	OCDE	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.
Australie	519	(2.9)	<b>-25</b>	(11.0)	9	(10.8)	<b>26</b>	(1.3)	<b>62</b>	(5.2)	
Autriche	460	(4.6)	-34	(23.2)	14	(18.6)	<b>12</b>	(1.6)	<b>109</b>	(9.7)	
Belgique	499	(2.2)	26	(17.5)	<b>-55</b>	(17.6)	<b>16</b>	(1.3)	<b>76</b>	(4.7)	
Chili	479	(3.2)	<b>-76</b>	(15.2)	<b>39</b>	(15.5)	<b>10</b>	(1.5)	<b>46</b>	(3.1)	
Danemark	481	(3.9)	-20	(12.9)	7	(10.4)	<b>21</b>	(1.6)	<b>39</b>	(6.2)	
Hongrie	494	(3.0)	<b>-126</b>	(32.8)	<b>83</b>	(27.9)	<b>11</b>	(1.5)	<b>94</b>	(4.5)	
Islande	481	(3.4)	-10	(20.2)	4	(22.1)	<b>23</b>	(1.9)	<b>25</b>	(4.1)	
Irlande	513	(2.5)	<b>-70</b>	(31.5)	28	(32.7)	<b>26</b>	(1.9)	<b>29</b>	(9.1)	
Japon	526	(2.1)	<b>-190</b>	(58.5)	63	(55.5)	<b>7</b>	(1.6)	<b>73</b>	(6.5)	
Corée	577	(2.7)	-5	(12.7)	12	(10.4)	<b>10</b>	(1.2)	<b>56</b>	(6.1)	
Nouvelle-Zélande	547	(2.3)	<b>-91</b>	(15.9)	<b>59</b>	(15.1)	<b>34</b>	(1.9)	<b>47</b>	(6.7)	
Norvège	482	(5.8)	5	(11.1)	<b>-19</b>	(9.0)	<b>24</b>	(1.9)	<b>28</b>	(10.5)	
Pologne	487	(2.3)	<b>-108</b>	(25.1)	36	(23.0)	<b>38</b>	(1.7)	<b>32</b>	(5.5)	
Espagne	498	(3.6)	<b>-103</b>	(40.3)	47	(34.8)	<b>23</b>	(1.6)	<b>23</b>	(4.6)	
Suède	496	(4.7)	-23	(14.3)	6	(13.2)	<b>25</b>	(1.7)	<b>50</b>	(7.9)	
Moyenne de l'OCDE-15	502	(0.9)	<b>-57</b>	(6.8)	<b>22</b>	(6.3)	<b>20</b>	(0.4)	<b>53</b>	(1.7)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	557	(4.6)	<b>-82</b>	(16.9)	<b>66</b>	(16.7)	<b>4</b>	(1.5)	<b>43</b>	(5.2)
	Macao (Chine)	516	(1.6)	<b>-76</b>	(11.7)	<b>49</b>	(10.1)	<b>7</b>	(1.4)	<b>20</b>	(2.1)

Remarques : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3). Les trois régressions quadratiques sont réalisées avec les scores de compréhension de l'écrit électronique pour variable dépendante.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>


[Partie 1/2]

## Performance en compréhension de l'écrit sur papier, selon le temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation

Tableau VI.6.8b

	Association entre les scores en compréhension de l'écrit sur papier et le temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation						Association entre les scores en compréhension de l'écrit sur papier et le temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation, après contrôle du milieu socio-économique (indice SECS) des élèves								
	Intercept		Temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation (nombre d'heures par semaine) (a)		Temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation (nombre d'heures par semaine) (a*a)		Intercept		Temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation (nombre d'heures par semaine) (a)		Temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation (nombre d'heures par semaine) (a*a)		Indice SECS (b)		
			Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.			Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	
OCDE	Australie	527	(2.5)	<b>-28</b>	(12.1)	17	(14.9)	512	(2.1)	<b>-32</b>	(10.5)	18	(13.4)	<b>45</b>	(1.8)
	Autriche	486	(3.2)	<b>-120</b>	(26.5)	<b>77</b>	(24.2)	481	(2.8)	<b>-97</b>	(23.6)	<b>54</b>	(20.3)	<b>46</b>	(2.2)
	Belgique	522	(2.1)	38	(22.9)	<b>-102</b>	(21.6)	512	(1.9)	22	(20.9)	<b>-73</b>	(21.3)	<b>42</b>	(1.5)
	Canada	537	(1.5)	<b>-49</b>	(9.1)	<b>21</b>	(9.1)	522	(1.5)	<b>-47</b>	(8.6)	17	(8.7)	<b>30</b>	(1.4)
	Chili	465	(3.0)	<b>-75</b>	(26.1)	<b>46</b>	(23.0)	478	(2.6)	<b>-61</b>	(21.3)	34	(19.5)	<b>29</b>	(1.5)
	Rép. tchèque	490	(2.9)	<b>-116</b>	(25.5)	<b>82</b>	(21.6)	492	(2.6)	<b>-101</b>	(24.4)	<b>71</b>	(20.3)	<b>42</b>	(2.3)
	Danemark	506	(3.5)	<b>-31</b>	(14.0)	16	(11.1)	494	(3.1)	-17	(13.0)	5	(10.3)	<b>34</b>	(1.5)
	Estonie	506	(2.6)	<b>-102</b>	(27.0)	43	(26.1)	502	(2.4)	<b>-94</b>	(25.5)	37	(24.6)	<b>28</b>	(2.2)
	Finlande	539	(2.3)	10	(18.2)	-37	(20.5)	529	(2.3)	-3	(16.8)	-25	(19.5)	<b>30</b>	(1.6)
	Allemagne	515	(2.7)	<b>-109</b>	(24.9)	45	(29.7)	506	(2.1)	<b>-95</b>	(21.8)	35	(25.1)	<b>41</b>	(1.8)
	Grèce	496	(4.2)	<b>-208</b>	(24.8)	<b>120</b>	(21.0)	495	(3.7)	<b>-188</b>	(23.1)	<b>107</b>	(19.7)	<b>32</b>	(2.4)
	Hongrie	504	(2.9)	<b>-327</b>	(32.2)	<b>231</b>	(27.9)	512	(2.3)	<b>-253</b>	(29.2)	<b>169</b>	(26.5)	<b>45</b>	(2.2)
	Islande	505	(1.6)	11	(21.1)	-34	(24.0)	486	(2.3)	8	(21.1)	-29	(24.5)	<b>26</b>	(1.8)
	Irlande	505	(2.8)	<b>-70</b>	(31.5)	19	(33.1)	503	(2.5)	<b>-66</b>	(30.2)	12	(31.3)	<b>39</b>	(2.0)
	Israël	497	(3.3)	<b>-280</b>	(27.2)	<b>167</b>	(24.6)	496	(2.8)	<b>-230</b>	(25.9)	<b>122</b>	(23.5)	<b>42</b>	(2.5)
	Italie	494	(1.7)	<b>-91</b>	(16.8)	<b>38</b>	(14.5)	497	(1.5)	<b>-79</b>	(15.1)	<b>31</b>	(13.4)	<b>31</b>	(1.2)
	Japon	526	(3.1)	<b>-263</b>	(99.4)	112	(94.2)	527	(2.7)	<b>-316</b>	(99.2)	175	(94.5)	<b>38</b>	(2.9)
	Corée	539	(3.8)	-5	(14.3)	11	(11.5)	544	(3.3)	-6	(13.6)	11	(10.9)	<b>32</b>	(2.5)
	Pays-Bas	521	(5.7)	<b>-51</b>	(23.7)	10	(20.3)	511	(5.1)	<b>-55</b>	(21.5)	16	(17.9)	<b>35</b>	(2.0)
	Nouvelle-Zélande	539	(2.6)	<b>-123</b>	(25.4)	<b>81</b>	(32.9)	534	(2.3)	<b>-108</b>	(20.0)	<b>70</b>	(23.0)	<b>50</b>	(2.1)
	Norvège	510	(3.2)	14	(11.9)	<b>-29</b>	(9.8)	493	(3.2)	16	(11.1)	<b>-33</b>	(9.1)	<b>36</b>	(2.1)
Pologne	505	(2.5)	<b>-154</b>	(31.6)	<b>66</b>	(30.8)	516	(2.1)	<b>-130</b>	(27.1)	43	(25.8)	<b>38</b>	(1.8)	
Portugal	498	(3.0)	<b>-94</b>	(25.1)	27	(20.7)	506	(2.3)	<b>-90</b>	(20.9)	27	(17.7)	<b>29</b>	(1.6)	
Rép. slovaque	485	(2.4)	<b>-187</b>	(27.5)	<b>114</b>	(24.5)	488	(2.1)	<b>-157</b>	(26.6)	<b>86</b>	(24.3)	<b>39</b>	(2.3)	
Slovénie	490	(1.3)	-43	(24.3)	2	(21.5)	487	(1.3)	<b>-53</b>	(23.2)	10	(20.9)	<b>37</b>	(1.6)	
Espagne	489	(2.0)	<b>-92</b>	(23.8)	<b>42</b>	(20.2)	497	(1.8)	<b>-64</b>	(22.2)	24	(19.1)	<b>28</b>	(1.5)	
Suède	512	(3.6)	<b>-49</b>	(18.3)	23	(15.0)	497	(3.0)	<b>-36</b>	(15.5)	13	(13.8)	<b>41</b>	(2.1)	
Suisse	510	(2.8)	<b>-47</b>	(16.4)	-5	(15.3)	506	(2.4)	<b>-36</b>	(15.1)	-6	(14.8)	<b>39</b>	(2.1)	
Turquie	471	(4.0)	-30	(15.8)	14	(13.8)	505	(3.8)	<b>-36</b>	(13.5)	15	(12.1)	<b>29</b>	(1.5)	
Moyenne de l'OCDE-15	507	(0.6)	<b>-92</b>	(5.4)	<b>42</b>	(5.1)	504	(0.5)	<b>-83</b>	(5.1)	<b>36</b>	(4.9)	<b>36</b>	(0.4)	
Partenaires	Bulgarie	451	(6.7)	<b>-161</b>	(24.9)	<b>95</b>	(21.9)	454	(5.2)	<b>-118</b>	(20.7)	<b>62</b>	(18.7)	<b>49</b>	(3.0)
	Croatie	480	(2.8)	<b>-106</b>	(36.6)	46	(30.2)	486	(2.5)	<b>-120</b>	(34.7)	<b>61</b>	(28.4)	<b>31</b>	(2.1)
	Hong-Kong (Chine)	539	(2.2)	<b>-91</b>	(17.8)	<b>71</b>	(16.4)	553	(2.4)	<b>-91</b>	(17.0)	<b>70</b>	(15.4)	<b>17</b>	(2.1)
	Jordanie	419	(3.3)	4	(15.3)	<b>-33</b>	(14.1)	431	(3.4)	15	(13.9)	<b>-42</b>	(13.1)	<b>23</b>	(2.1)
	Lettonie	490	(3.1)	<b>-86</b>	(23.0)	32	(20.5)	494	(2.6)	<b>-77</b>	(23.1)	23	(20.8)	<b>28</b>	(2.5)
	Liechtenstein	502	(4.8)	15	(40.1)	-30	(33.9)	499	(4.8)	8	(39.7)	-18	(34.0)	<b>26</b>	(5.0)
	Lituanie	474	(2.4)	<b>-84</b>	(21.5)	29	(19.0)	475	(2.2)	<b>-66</b>	(21.4)	16	(18.1)	<b>32</b>	(1.8)
	Macao (Chine)	491	(1.1)	<b>-65</b>	(10.8)	<b>48</b>	(9.2)	500	(1.3)	<b>-70</b>	(10.6)	<b>50</b>	(9.1)	<b>12</b>	(1.2)
	Panama	402	(6.9)	<b>-129</b>	(31.2)	<b>64</b>	(31.9)	427	(5.5)	<b>-114</b>	(25.7)	41	(29.4)	<b>36</b>	(3.3)
	Qatar	386	(1.1)	9	(16.7)	<b>-40</b>	(14.5)	373	(1.2)	-4	(16.4)	<b>-30</b>	(14.4)	<b>26</b>	(1.2)
	Fédération de Russie	468	(3.3)	<b>-39</b>	(14.9)	12	(13.3)	477	(3.0)	<b>-45</b>	(13.9)	13	(12.2)	<b>38</b>	(2.6)
	Serbie	446	(2.4)	<b>-110</b>	(37.9)	56	(33.3)	444	(2.2)	<b>-103</b>	(35.6)	51	(31.1)	<b>26</b>	(1.5)
	Singapour	534	(1.3)	<b>-88</b>	(15.5)	<b>66</b>	(16.3)	554	(1.6)	<b>-89</b>	(14.2)	<b>62</b>	(14.5)	<b>47</b>	(1.9)
	Thaïlande	431	(2.4)	<b>-136</b>	(16.1)	<b>86</b>	(14.2)	457	(3.4)	<b>-121</b>	(14.3)	<b>77</b>	(13.4)	<b>21</b>	(1.8)
	Trinité-et-Tobago	440	(1.4)	<b>-200</b>	(24.8)	<b>108</b>	(23.2)	461	(1.8)	<b>-204</b>	(26.2)	<b>113</b>	(24.3)	<b>36</b>	(1.8)
	Uruguay	438	(2.3)	<b>-168</b>	(31.5)	<b>89</b>	(28.3)	461	(2.3)	<b>-138</b>	(27.4)	<b>67</b>	(25.3)	<b>35</b>	(1.5)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>




## [Partie 2/2]

## Performance en compréhension de l'écrit sur papier, selon le temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation

Tableau VI.6.8b

		Association entre les scores en compréhension de l'écrit sur papier et le temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation, après contrôle du milieu socio-économique (indice SESC) des élèves et des établissements									
		Intercept		Temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation (nombre d'heures par semaine) (a)		Temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de langue d'évaluation (nombre d'heures par semaine) (au carré) (a*a)		Indice SESC des élèves (b)		Indice SESC moyen des établissements (c)	
		Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.
OCDE	Australie	496	(2.3)	<b>-30</b>	(10.0)	12	(12.5)	<b>28</b>	(1.4)	<b>63</b>	(4.4)
	Autriche	469	(2.8)	<b>-43</b>	(19.6)	15	(15.8)	<b>13</b>	(1.6)	<b>120</b>	(7.4)
	Belgique	496	(2.3)	12	(17.8)	<b>-54</b>	(17.5)	<b>13</b>	(1.5)	<b>92</b>	(4.2)
	Canada	504	(2.3)	<b>-46</b>	(8.3)	16	(8.5)	<b>20</b>	(1.4)	<b>44</b>	(3.5)
	Chili	488	(2.6)	<b>-50</b>	(18.6)	32	(17.7)	<b>7</b>	(1.5)	<b>42</b>	(3.0)
	Rép. tchèque	497	(2.4)	<b>-49</b>	(24.2)	27	(19.5)	<b>13</b>	(1.8)	<b>125</b>	(6.7)
	Danemark	484	(3.1)	-8	(12.2)	-1	(9.7)	<b>26</b>	(1.6)	<b>39</b>	(4.6)
	Estonie	494	(2.6)	<b>-71</b>	(22.9)	16	(22.2)	<b>16</b>	(1.7)	<b>58</b>	(7.7)
	Finlande	525	(3.5)	-5	(16.8)	-24	(19.4)	<b>28</b>	(1.8)	13	(7.4)
	Allemagne	487	(2.3)	<b>-57</b>	(20.0)	14	(19.9)	<b>12</b>	(1.4)	<b>108</b>	(4.8)
	Grèce	495	(3.4)	<b>-173</b>	(23.5)	<b>100</b>	(19.8)	<b>15</b>	(1.5)	<b>55</b>	(6.8)
	Hongrie	518	(2.4)	<b>-165</b>	(24.9)	<b>112</b>	(22.0)	<b>8</b>	(1.5)	<b>85</b>	(4.0)
	Islande	478	(3.6)	9	(21.2)	-28	(24.7)	<b>24</b>	(1.9)	<b>13</b>	(4.4)
	Irlande	501	(2.5)	<b>-71</b>	(29.5)	17	(29.7)	<b>28</b>	(2.0)	<b>42</b>	(6.3)
	Israël	493	(3.0)	<b>-194</b>	(25.1)	<b>105</b>	(23.0)	<b>19</b>	(2.0)	<b>88</b>	(7.7)
	Italie	502	(1.6)	<b>-54</b>	(13.9)	22	(12.5)	<b>5</b>	(0.7)	<b>84</b>	(3.9)
	Japon	527	(2.7)	<b>-227</b>	(67.2)	107	(62.5)	<b>3</b>	(1.6)	<b>143</b>	(7.7)
	Corée	551	(3.0)	-10	(13.4)	16	(10.8)	<b>12</b>	(1.4)	<b>67</b>	(6.6)
	Pays-Bas	485	(6.4)	<b>-56</b>	(17.6)	<b>30</b>	(13.8)	<b>6</b>	(1.4)	<b>110</b>	(10.3)
	Nouvelle-Zélande	530	(2.5)	<b>-94</b>	(15.8)	<b>55</b>	(15.8)	<b>37</b>	(1.9)	<b>52</b>	(6.5)
Norvège	479	(5.3)	14	(10.9)	<b>-31</b>	(8.9)	<b>32</b>	(2.1)	<b>33</b>	(8.8)	
Pologne	521	(2.3)	<b>-124</b>	(27.2)	37	(25.9)	<b>32</b>	(1.8)	<b>24</b>	(4.5)	
Portugal	514	(2.0)	<b>-89</b>	(18.3)	30	(16.3)	<b>16</b>	(1.0)	<b>39</b>	(3.4)	
Rép. slovaque	493	(2.4)	<b>-103</b>	(25.2)	<b>51</b>	(21.4)	<b>14</b>	(1.6)	<b>102</b>	(6.0)	
Slovénie	479	(1.2)	<b>-41</b>	(19.6)	10	(17.4)	3	(1.5)	<b>115</b>	(2.9)	
Espagne	502	(2.3)	<b>-58</b>	(22.6)	20	(19.1)	<b>20</b>	(1.1)	<b>23</b>	(3.6)	
Suède	484	(3.5)	<b>-35</b>	(14.9)	12	(13.3)	<b>32</b>	(1.9)	<b>50</b>	(6.6)	
Suisse	498	(3.4)	-7	(17.7)	-22	(15.7)	<b>21</b>	(1.3)	<b>84</b>	(8.1)	
Turquie	545	(6.1)	<b>-35</b>	(11.8)	19	(10.9)	<b>9</b>	(1.0)	<b>55</b>	(4.4)	
Moyenne de l'OCDE-15	501	(0.6)	<b>-64</b>	(4.2)	<b>25</b>	(3.9)	<b>18</b>	(0.3)	<b>68</b>	(1.1)	
Partenaires	Bulgarie	456	(4.0)	<b>-69</b>	(18.1)	28	(16.0)	<b>12</b>	(2.1)	<b>99</b>	(6.0)
	Croatie	496	(2.9)	<b>-122</b>	(36.1)	<b>70</b>	(29.4)	<b>10</b>	(1.5)	<b>84</b>	(6.3)
	Hong-Kong (Chine)	573	(6.0)	<b>-80</b>	(17.4)	<b>61</b>	(15.0)	<b>4</b>	(1.4)	<b>39</b>	(6.9)
	Jordanie	437	(4.7)	24	(13.9)	<b>-48</b>	(13.0)	<b>18</b>	(1.5)	<b>18</b>	(6.3)
	Lettonie	497	(2.2)	<b>-61</b>	(23.6)	12	(21.0)	<b>17</b>	(2.0)	<b>41</b>	(6.0)
	Liechtenstein	489	(4.3)	-6	(33.4)	17	(31.2)	2	(4.8)	<b>131</b>	(9.0)
	Lituanie	476	(2.4)	<b>-42</b>	(20.7)	-1	(17.8)	<b>17</b>	(1.7)	<b>54</b>	(4.9)
	Macao (Chine)	513	(1.8)	<b>-74</b>	(10.8)	<b>53</b>	(9.2)	<b>6</b>	(1.4)	<b>24</b>	(2.3)
	Panama	443	(4.7)	<b>-74</b>	(17.7)	19	(19.6)	<b>9</b>	(1.9)	<b>53</b>	(5.3)
	Qatar	350	(1.4)	-22	(15.7)	-13	(14.0)	<b>8</b>	(1.6)	<b>61</b>	(2.3)
	Fédération de Russie	484	(3.1)	<b>-37</b>	(13.4)	6	(11.7)	<b>22</b>	(2.1)	<b>52</b>	(7.4)
	Serbie	439	(2.2)	<b>-82</b>	(33.1)	41	(29.3)	<b>7</b>	(1.3)	<b>75</b>	(4.7)
	Singapour	589	(2.0)	<b>-84</b>	(13.3)	<b>55</b>	(13.3)	<b>25</b>	(1.9)	<b>104</b>	(3.8)
	Thaïlande	477	(4.6)	<b>-107</b>	(13.5)	<b>68</b>	(12.7)	<b>5</b>	(0.9)	<b>32</b>	(3.1)
	Trinité-et-Tobago	515	(1.8)	<b>-149</b>	(22.0)	<b>89</b>	(20.6)	1	(2.1)	<b>138</b>	(3.8)
	Uruguay	479	(2.5)	<b>-119</b>	(26.9)	<b>60</b>	(24.3)	<b>15</b>	(1.3)	<b>47</b>	(2.7)


Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

Performance en compréhension de l'écrit, selon le temps d'utilisation d'un ordinateur  
aux cours de langue d'évaluation

Tableau VI.6.8c

	Performance en compréhension de l'écrit électronique (15 pays de l'OCDE)								Performance en compréhension de l'écrit sur papier (29 pays de l'OCDE)							
	Pas d'ordinateur utilisé		Entre 0 et 30 minutes par semaine		Entre 31 et 60 minutes par semaine		Plus de 60 minutes par semaine		Pas d'ordinateur utilisé		Entre 0 et 30 minutes par semaine		Entre 31 et 60 minutes par semaine		Plus de 60 minutes par semaine	
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
<b>OCDE</b>																
Australie	548	(3.2)	544	(3.3)	537	(3.4)	541	(9.8)	526	(2.6)	522	(2.6)	514	(3.0)	520	(12.1)
Autriche	475	(3.9)	453	(7.8)	436	(9.3)	456	(12.6)	485	(3.2)	466	(6.5)	431	(8.7)	460	(12.3)
Belgique	521	(2.0)	535	(4.9)	484	(8.2)	445	(14.0)	521	(2.2)	533	(4.9)	473	(9.5)	426	(12.8)
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	537	(1.5)	526	(2.1)	512	(3.5)	508	(7.0)
Chili	452	(3.5)	420	(6.9)	414	(7.0)	401	(10.4)	465	(3.0)	441	(7.6)	444	(8.1)	437	(11.3)
Rép. tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	491	(2.9)	460	(6.5)	457	(8.3)	469	(9.6)
Danemark	502	(3.9)	492	(3.2)	486	(4.0)	488	(5.8)	506	(3.7)	501	(2.8)	492	(3.3)	494	(5.6)
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	507	(2.6)	476	(6.7)	472	(11.0)	427	(14.7)
Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	539	(2.3)	541	(3.6)	521	(8.3)	502	(18.6)
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	514	(2.7)	494	(5.9)	445	(10.1)	455	(24.2)
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	497	(4.2)	433	(7.5)	438	(9.2)	412	(8.5)
Hongrie	479	(3.9)	393	(11.4)	402	(17.2)	417	(13.3)	505	(2.9)	415	(10.3)	422	(11.4)	443	(11.6)
Islande	517	(1.7)	513	(4.3)	511	(8.2)	496	(16.6)	505	(1.7)	508	(4.1)	489	(9.0)	471	(19.8)
Irlande	516	(2.8)	492	(8.1)	494	(12.8)	c	c	505	(2.9)	482	(7.3)	475	(13.2)	c	c
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	498	(3.3)	431	(6.3)	396	(12.1)	404	(15.6)
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	495	(1.7)	450	(4.8)	468	(5.2)	431	(7.1)
Japon	525	(2.2)	456	(21.9)	c	c	c	c	526	(3.1)	446	(31.6)	c	c	c	c
Corée	567	(3.2)	566	(4.4)	573	(5.4)	577	(6.3)	539	(3.9)	540	(4.2)	539	(5.7)	550	(5.6)
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	522	(5.6)	503	(6.9)	498	(7.8)	462	(11.5)
Nouvelle-Zélande	555	(2.3)	532	(4.1)	511	(7.9)	539	(22.3)	539	(2.6)	515	(4.3)	490	(7.7)	514	(25.6)
Norvège	505	(3.4)	508	(3.6)	497	(4.0)	485	(4.6)	508	(3.4)	513	(3.4)	501	(3.9)	482	(4.6)
Pologne	468	(3.0)	424	(8.7)	421	(10.7)	384	(18.4)	505	(2.5)	455	(7.9)	456	(12.1)	399	(20.5)
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	497	(3.0)	477	(7.5)	439	(7.8)	422	(9.4)
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	486	(2.4)	432	(6.7)	430	(10.6)	416	(11.2)
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	489	(1.3)	482	(6.0)	450	(8.3)	441	(8.4)
Espagne	485	(3.9)	446	(10.5)	437	(15.4)	413	(13.6)	490	(2.0)	457	(5.9)	458	(9.6)	431	(11.4)
Suède	521	(4.0)	517	(3.7)	500	(5.9)	507	(7.7)	511	(3.7)	505	(3.2)	483	(6.1)	493	(6.8)
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	511	(2.8)	496	(3.6)	477	(5.7)	439	(10.1)
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	471	(4.0)	465	(3.9)	456	(5.0)	455	(9.4)
Moyenne de l'OCDE-15	509	(0.8)	486	(2.2)	479	(2.5)	473	(3.6)	507	(0.6)	482	(1.5)	469	(1.6)	458	(2.5)
<b>Partenaires</b>																
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m	452	(6.6)	401	(10.1)	401	(8.8)	391	(12.0)
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	481	(2.8)	440	(9.3)	460	(14.5)	410	(10.8)
Hong-Kong (Chine)	521	(2.6)	497	(5.3)	500	(6.8)	517	(10.6)	540	(2.2)	517	(4.4)	517	(7.2)	532	(10.4)
Jordanie	m	m	m	m	m	m	m	m	420	(3.3)	414	(4.0)	411	(5.9)	369	(9.1)
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	490	(3.0)	474	(5.7)	436	(11.3)	436	(9.7)
Liechtenstein	m	m	m	m	m	m	m	m	500	(5.1)	512	(7.3)	481	(15.5)	c	c
Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	475	(2.4)	451	(5.7)	438	(10.1)	406	(16.3)
Macao (Chine)	497	(0.9)	480	(3.1)	474	(3.9)	481	(3.1)	491	(1.1)	475	(2.7)	472	(4.3)	484	(3.8)
Panama	m	m	m	m	m	m	m	m	404	(7.0)	362	(6.7)	358	(8.4)	335	(16.9)
Qatar	m	m	m	m	m	m	m	m	386	(1.1)	382	(4.1)	375	(5.9)	333	(6.2)
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	469	(3.4)	455	(4.8)	451	(5.8)	436	(6.9)
Serbie	m	m	m	m	m	m	m	m	446	(2.4)	405	(12.3)	417	(11.3)	389	(12.7)
Singapour	m	m	m	m	m	m	m	m	533	(1.3)	519	(3.6)	499	(5.7)	531	(10.6)
Thaïlande	m	m	m	m	m	m	m	m	431	(2.4)	396	(5.8)	382	(4.8)	390	(5.5)
Trinité-et-Tobago	m	m	m	m	m	m	m	m	441	(1.5)	389	(6.7)	363	(10.4)	355	(12.0)
Uruguay	m	m	m	m	m	m	m	m	438	(2.3)	392	(8.9)	372	(14.4)	362	(12.9)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>



[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique et en mathématiques,  
selon le temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de mathématiques**

Tableau VI.6.8d

	Performance en compréhension de l'écrit électronique (15 pays de l'OCDE)								Performance en mathématiques (29 pays de l'OCDE)								
	Pas d'ordinateur utilisé		Entre 0 et 30 minutes par semaine		Entre 31 et 60 minutes par semaine		Plus de 60 minutes par semaine		Pas d'ordinateur utilisé		Entre 0 et 30 minutes par semaine		Entre 31 et 60 minutes par semaine		Plus de 60 minutes par semaine		
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	
<b>OCDE</b>	Australie	550	(2.9)	531	(3.6)	521	(6.3)	549	(19.7)	526	(2.4)	506	(3.6)	493	(4.2)	549	(30.8)
	Autriche	471	(3.8)	464	(7.9)	418	(12.3)	444	(26.0)	503	(2.9)	504	(8.4)	465	(10.8)	502	(19.8)
	Belgique	523	(1.9)	527	(6.4)	511	(10.6)	440	(15.5)	530	(2.1)	540	(7.0)	529	(14.7)	463	(15.0)
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	536	(1.4)	513	(3.4)	475	(6.7)	513	(13.2)
	Chili	451	(3.3)	407	(6.8)	394	(8.7)	403	(19.1)	435	(3.0)	404	(8.0)	397	(9.9)	409	(14.1)
	Rép. tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	502	(2.8)	465	(7.2)	471	(6.7)	495	(17.9)
	Danemark	496	(2.9)	488	(3.6)	480	(6.5)	493	(9.8)	507	(3.1)	506	(2.9)	500	(6.2)	521	(10.5)
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	519	(2.4)	484	(6.1)	468	(10.0)	471	(14.0)
	Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	545	(2.2)	531	(5.2)	523	(9.5)	c	c
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	523	(3.1)	536	(7.1)	489	(13.2)	c	c
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	480	(3.5)	414	(7.3)	413	(7.8)	439	(8.3)
	Hongrie	479	(4.0)	384	(12.8)	366	(23.3)	362	(22.0)	499	(3.3)	415	(9.9)	386	(13.1)	421	(18.0)
	Islande	518	(1.8)	512	(4.3)	490	(8.8)	c	c	512	(1.7)	506	(4.6)	480	(8.8)	c	c
	Irlande	516	(3.0)	492	(7.9)	478	(19.0)	c	c	495	(2.5)	463	(8.5)	452	(15.1)	c	c
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	473	(3.1)	391	(7.1)	369	(10.4)	371	(10.1)
	Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	482	(2.2)	479	(3.7)	512	(3.2)	498	(5.7)
	Japon	525	(2.1)	479	(21.6)	c	c	c	c	534	(3.0)	485	(26.2)	c	c	c	c
	Corée	569	(3.0)	557	(8.2)	546	(10.3)	576	(9.5)	548	(3.9)	532	(11.5)	515	(13.3)	559	(13.5)
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	538	(4.9)	497	(6.5)	482	(10.1)	480	(15.7)
	Nouvelle-Zélande	548	(2.1)	527	(7.0)	519	(16.6)	c	c	528	(2.1)	507	(7.5)	492	(16.2)		
	Norvège	509	(3.0)	499	(3.5)	488	(5.0)	451	(12.3)	502	(2.7)	502	(3.2)	492	(6.5)	468	(10.7)
	Pologne	467	(3.0)	444	(9.2)	426	(14.1)	438	(25.5)	497	(2.8)	478	(10.2)	457	(13.7)	460	(25.2)
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	491	(3.3)	479	(6.2)	446	(9.4)	458	(11.9)
	Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	504	(3.0)	472	(9.2)	450	(9.0)	451	(14.6)
	Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	508	(1.5)	481	(4.8)	455	(9.5)	469	(10.8)
	Espagne	487	(3.8)	433	(8.7)	395	(11.3)	403	(14.8)	492	(2.1)	463	(6.3)	439	(8.1)	462	(13.4)
	Suède	521	(3.2)	483	(6.4)	422	(12.8)	454	(21.3)	503	(2.8)	482	(7.3)	428	(11.5)	478	(20.6)
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	540	(3.4)	522	(5.4)	501	(9.7)	510	(28.7)
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	455	(5.0)	425	(5.8)	436	(6.5)	445	(7.4)
	Moyenne de l'OCDE-15	509	(0.8)	482	(2.3)	461	(3.4)	456	(5.6)	507	(0.5)	482	(1.6)	465	(1.9)	474	(3.4)
<b>Partenaires</b>	Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m	448	(5.8)	401	(7.6)	381	(9.9)	373	(10.9)
	Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	462	(3.0)	455	(11.6)	483	(27.5)	c	c
	Hong-Kong (Chine)	519	(2.5)	505	(5.8)	491	(7.8)	513	(11.2)	558	(2.8)	547	(5.9)	540	(10.1)	560	(10.6)
	Jordanie	m	m	m	m	m	m	m	m	403	(4.0)	383	(4.4)	377	(5.5)	360	(9.1)
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	487	(3.1)	462	(7.1)	448	(11.4)	460	(11.2)
	Liechtenstein	m	m	m	m	m	m	m	m	537	(4.7)	544	(13.3)	c	c	c	c
	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	483	(2.5)	454	(7.0)	428	(10.7)	c	c
	Macao (Chine)	493	(0.8)	484	(3.3)	486	(5.0)	495	(5.7)	526	(1.1)	525	(4.4)	519	(6.6)	546	(8.1)
	Panama	m	m	m	m	m	m	m	m	385	(5.6)	351	(5.8)	353	(7.4)	336	(7.2)
	Qatar	m	m	m	m	m	m	m	m	383	(1.1)	360	(3.1)	353	(3.5)	346	(6.1)
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	475	(3.4)	468	(4.8)	458	(5.4)	456	(8.4)
	Serbie	m	m	m	m	m	m	m	m	447	(2.9)	410	(12.9)	419	(16.4)	356	(22.2)
	Singapour	m	m	m	m	m	m	m	m	568	(1.7)	556	(4.6)	519	(8.0)	564	(15.7)
	Thaïlande	m	m	m	m	m	m	m	m	425	(3.1)	393	(5.3)	405	(6.8)	402	(9.6)
	Trinité-et-Tobago	m	m	m	m	m	m	m	m	432	(1.5)	400	(7.7)	357	(7.3)	367	(7.1)
	Uruguay	m	m	m	m	m	m	m	m	436	(2.6)	418	(12.7)	394	(11.4)	387	(14.9)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>



[Partie 1/1]

## Performance en compréhension de l'écrit électronique et en sciences, selon le temps d'utilisation d'un ordinateur aux cours de sciences

Tableau VI.6.8e

	Performance en compréhension de l'écrit électronique (15 pays de l'OCDE)								Performance en sciences (29 pays de l'OCDE)							
	Pas d'ordinateur utilisé		Entre 0 et 30 minutes par semaine		Entre 31 et 60 minutes par semaine		Plus de 60 minutes par semaine		Pas d'ordinateur utilisé		Entre 0 et 30 minutes par semaine		Entre 31 et 60 minutes par semaine		Plus de 60 minutes par semaine	
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
<b>OCDE</b>																
Australie	541	(3.3)	551	(2.9)	552	(4.5)	570	(8.3)	531	(2.8)	541	(2.7)	540	(3.4)	571	(14.0)
Autriche	467	(4.0)	482	(6.9)	455	(9.3)	490	(14.0)	500	(3.5)	522	(6.3)	492	(9.1)	533	(11.8)
Belgique	525	(2.2)	542	(4.8)	510	(8.9)	465	(17.5)	526	(2.2)	552	(5.3)	520	(8.7)	484	(18.4)
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	537	(1.6)	534	(2.0)	518	(3.9)	534	(7.1)
Chili	448	(3.4)	435	(6.5)	432	(7.9)	455	(9.7)	461	(2.9)	451	(6.0)	444	(7.6)	459	(8.9)
Rép. tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	511	(2.9)	506	(5.9)	489	(5.8)	509	(9.7)
Danemark	493	(3.0)	496	(3.2)	481	(4.3)	496	(8.2)	500	(2.8)	512	(3.0)	497	(4.8)	520	(10.1)
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	533	(2.8)	518	(4.8)	508	(7.2)	510	(20.4)
Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	559	(2.3)	556	(3.4)	526	(8.0)	519	(19.9)
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	530	(3.3)	551	(5.0)	521	(8.0)	530	(16.4)
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	484	(3.8)	427	(7.8)	417	(7.9)	438	(8.0)
Hongrie	476	(4.0)	432	(11.5)	409	(20.0)	404	(27.2)	509	(2.9)	469	(9.6)	438	(16.8)	440	(20.2)
Islande	517	(1.8)	515	(3.3)	513	(4.7)	513	(9.1)	497	(1.9)	504	(4.0)	503	(5.9)	515	(10.0)
Irlande	517	(3.1)	515	(6.3)	500	(10.9)	501	(15.1)	520	(3.3)	512	(5.5)	496	(11.9)	509	(16.2)
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	475	(2.9)	475	(6.1)	456	(7.4)	477	(10.9)
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	495	(2.0)	480	(3.9)	472	(5.7)	453	(8.3)
Japon	525	(2.2)	484	(25.0)	508	(25.6)	c	c	545	(3.0)	458	(32.1)	477	(31.0)	c	c
Corée	567	(3.3)	565	(5.0)	574	(4.1)	576	(6.0)	538	(3.9)	533	(5.2)	540	(4.6)	553	(6.5)
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	524	(5.3)	548	(8.2)	549	(10.6)	522	(18.7)
Nouvelle-Zélande	551	(2.4)	530	(5.3)	518	(8.5)	556	(34.5)	546	(2.5)	524	(6.6)	508	(12.0)	538	(34.1)
Norvège	506	(3.3)	505	(3.8)	490	(4.8)	472	(6.8)	504	(3.1)	508	(3.8)	491	(4.4)	485	(8.5)
Pologne	467	(3.0)	457	(8.5)	408	(14.5)	410	(21.8)	511	(2.4)	503	(6.4)	467	(11.5)	455	(20.3)
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	492	(3.3)	505	(5.5)	497	(8.7)	525	(8.7)
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	494	(3.0)	490	(5.4)	483	(7.8)	505	(16.6)
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	514	(1.5)	528	(5.2)	507	(7.3)	523	(10.0)
Espagne	483	(4.1)	469	(7.5)	442	(8.9)	462	(14.5)	494	(2.1)	489	(4.8)	474	(5.1)	493	(10.1)
Suède	519	(3.8)	518	(4.4)	503	(5.2)	487	(11.0)	503	(3.0)	503	(4.0)	492	(5.6)	489	(13.0)
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	524	(3.1)	521	(4.6)	494	(6.5)	471	(9.9)
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	461	(3.7)	444	(6.0)	445	(7.0)	460	(7.5)
Moyenne de l'OCDE-15	507	(0.8)	500	(2.3)	486	(2.9)	490	(4.4)	511	(0.6)	506	(1.5)	492	(1.8)	501	(2.8)
<b>Partenaires</b>																
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m	459	(5.5)	437	(8.6)	408	(10.8)	387	(11.1)
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	487	(2.8)	513	(5.9)	496	(9.6)	507	(16.5)
Hong-Kong (Chine)	517	(2.7)	510	(6.1)	496	(6.4)	527	(8.9)	552	(2.8)	556	(6.1)	554	(7.1)	586	(9.6)
Jordanie	m	m	m	m	m	m	m	m	431	(3.4)	424	(4.5)	411	(5.8)	409	(9.3)
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	499	(3.1)	486	(6.2)	473	(8.3)	482	(10.2)
Liechtenstein	m	m	m	m	m	m	m	m	520	(4.8)	534	(10.1)	c	c	c	c
Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	496	(2.7)	496	(5.1)	470	(9.2)	467	(11.1)
Macao (Chine)	491	(1.0)	480	(3.5)	474	(3.7)	495	(3.1)	510	(1.4)	498	(4.0)	497	(4.4)	526	(3.5)
Panama	m	m	m	m	m	m	m	m	401	(5.6)	371	(7.2)	377	(8.2)	356	(16.3)
Qatar	m	m	m	m	m	m	m	m	392	(1.3)	396	(3.9)	367	(4.7)	373	(4.8)
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	484	(3.7)	478	(4.5)	479	(4.9)	482	(5.9)
Serbie	m	m	m	m	m	m	m	m	446	(2.3)	454	(6.6)	465	(8.3)	444	(13.6)
Singapour	m	m	m	m	m	m	m	m	549	(1.6)	544	(5.2)	526	(9.0)	568	(8.6)
Thaïlande	m	m	m	m	m	m	m	m	432	(2.8)	417	(5.7)	419	(5.8)	417	(8.1)
Trinité-et-Tobago	m	m	m	m	m	m	m	m	432	(1.8)	398	(7.2)	387	(8.1)	372	(7.1)
Uruguay	m	m	m	m	m	m	m	m	439	(2.5)	430	(7.8)	419	(9.0)	383	(9.0)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>



## [Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour jouer à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau), avant et après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier**

Tableau VI.6.9a

	Performance en compréhension de l'écrit électronique, avant contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier							Performance en compréhension de l'écrit électronique, après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier								
	« Jamais ou presque jamais »		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique entre les réponses suivantes et « Jamais ou presque jamais »						« Jamais ou presque jamais »		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique entre les réponses suivantes et « Jamais ou presque jamais »					
			« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »				« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
<b>OCDE</b>																
Australie	546	(2.6)	-7	(2.7)	-17	(3.0)	-14	(3.6)	535	(1.8)	6	(1.4)	4	(1.5)	7	(1.9)
Autriche	476	(3.9)	-15	(4.5)	-21	(5.2)	-24	(5.3)	457	(3.3)	8	(2.5)	8	(3.2)	11	(2.9)
Belgique	524	(2.0)	-9	(3.2)	-19	(3.8)	-20	(3.7)	506	(1.6)	3	(1.5)	3	(1.7)	6	(2.0)
Chili	436	(3.5)	-5	(4.0)	11	(3.4)	11	(5.6)	430	(2.6)	5	(2.6)	11	(2.7)	13	(2.8)
Danemark	495	(3.5)	-6	(4.2)	-13	(3.9)	-1	(3.9)	481	(2.4)	6	(2.2)	10	(2.3)	21	(2.2)
Hongrie	466	(5.6)	11	(5.4)	2	(5.5)	3	(5.4)	462	(2.9)	5	(3.1)	9	(3.0)	16	(2.7)
Islande	522	(2.0)	-11	(4.7)	-12	(4.7)	-22	(4.1)	508	(1.1)	4	(2.6)	8	(2.5)	12	(2.5)
Irlande	519	(2.7)	-6	(5.5)	-27	(5.3)	-19	(6.0)	507	(2.4)	4	(3.5)	4	(3.2)	6	(3.7)
Japon	524	(2.0)	1	(4.3)	9	(4.9)	0	(5.8)	519	(1.9)	8	(2.9)	18	(3.9)	23	(3.4)
Corée	579	(3.4)	-6	(3.2)	-12	(3.9)	-36	(5.1)	564	(2.1)	4	(1.9)	7	(2.3)	6	(2.7)
Nouvelle-Zélande	555	(2.6)	-20	(3.5)	-30	(3.8)	-25	(5.7)	535	(1.7)	4	(2.0)	6	(2.1)	12	(2.9)
Norvège	516	(3.4)	-15	(3.9)	-23	(4.4)	-33	(3.5)	498	(2.3)	2	(2.3)	3	(2.3)	5	(2.0)
Pologne	464	(3.8)	4	(4.2)	-5	(5.1)	5	(3.9)	455	(2.4)	9	(2.3)	14	(2.3)	23	(2.5)
Espagne	482	(3.8)	-5	(3.9)	-10	(5.2)	-15	(6.3)	475	(2.9)	5	(2.6)	4	(3.6)	10	(2.8)
Suède	521	(4.0)	-5	(4.1)	-13	(4.3)	-16	(3.8)	504	(2.5)	6	(2.3)	9	(2.0)	15	(1.8)
Moyenne de l'OCDE-15	508	(0.9)	-6	(1.1)	-12	(1.2)	-14	(1.3)	496	(0.6)	5	(0.6)	8	(0.7)	12	(0.7)
<b>Partenaires</b>																
Hong-Kong (Chine)	521	(3.4)	-2	(4.0)	-8	(4.2)	-11	(3.5)	509	(2.7)	2	(3.2)	8	(2.4)	15	(2.2)
Macao (Chine)	497	(1.4)	0	(3.0)	-6	(2.9)	-10	(2.0)	485	(1.0)	5	(2.3)	7	(1.9)	14	(1.6)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

## [Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour surfer sur Internet pour [s'] amuser, avant et après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier**

Tableau VI.6.9b

	Performance en compréhension de l'écrit électronique, avant contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier							Performance en compréhension de l'écrit électronique, après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier								
	« Jamais ou presque jamais »		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique entre les réponses suivantes et « Jamais ou presque jamais »						« Jamais ou presque jamais »		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique entre les réponses suivantes et « Jamais ou presque jamais »					
			« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »				« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »	
	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.
<b>OCDE</b>																
Australie	510	(4.8)	30	(5.3)	34	(4.9)	33	(4.9)	528	(3.2)	4	(2.9)	9	(2.9)	13	(2.9)
Autriche	420	(8.8)	47	(10.4)	54	(7.7)	47	(7.8)	443	(5.2)	16	(5.3)	18	(4.1)	21	(4.4)
Belgique	460	(7.0)	58	(8.1)	64	(7.0)	55	(6.9)	487	(3.6)	13	(4.1)	19	(3.3)	25	(3.3)
Chili	407	(4.4)	4	(5.0)	35	(4.2)	52	(4.5)	422	(2.7)	2	(2.7)	13	(2.5)	21	(2.6)
Danemark	428	(9.5)	59	(10.4)	66	(9.9)	64	(9.5)	462	(5.7)	12	(6.8)	23	(5.1)	31	(5.2)
Hongrie	386	(9.4)	43	(12.5)	89	(10.0)	97	(9.2)	448	(4.4)	13	(6.1)	20	(5.5)	25	(4.4)
Islande	475	(12.3)	37	(16.6)	40	(13.4)	40	(12.5)	490	(6.2)	16	(8.5)	19	(6.6)	24	(6.4)
Irlande	469	(6.2)	46	(6.5)	44	(6.3)	50	(6.1)	491	(3.9)	12	(4.4)	14	(4.1)	23	(3.7)
Japon	491	(3.3)	25	(3.6)	43	(3.5)	49	(3.6)	504	(2.5)	11	(2.3)	22	(2.5)	33	(2.6)
Corée	536	(7.8)	26	(7.5)	39	(7.2)	33	(7.4)	554	(4.0)	9	(3.9)	15	(3.6)	20	(4.2)
Nouvelle-Zélande	505	(6.1)	40	(6.8)	39	(6.6)	41	(6.5)	522	(3.5)	8	(4.0)	14	(3.2)	24	(3.0)
Norvège	441	(13.1)	64	(14.0)	69	(12.6)	58	(12.9)	484	(8.5)	7	(9.8)	16	(7.7)	17	(8.1)
Pologne	405	(5.1)	51	(6.3)	64	(5.3)	74	(4.7)	438	(3.6)	17	(3.8)	27	(3.1)	33	(3.5)
Espagne	433	(6.2)	31	(8.2)	49	(6.5)	51	(6.2)	462	(4.6)	10	(5.0)	15	(4.4)	19	(4.2)
Suède	467	(12.8)	13	(14.0)	48	(12.9)	48	(12.6)	498	(7.0)	-2	(7.8)	7	(7.0)	15	(6.9)
Moyenne de l'OCDE-15	456	(2.2)	38	(2.5)	52	(2.2)	53	(2.1)	482	(1.2)	10	(1.4)	17	(1.2)	23	(1.2)
<b>Partenaires</b>																
Hong-Kong (Chine)	471	(7.9)	35	(9.0)	45	(8.3)	50	(7.9)	489	(5.8)	15	(6.8)	25	(6.1)	31	(5.5)
Macao (Chine)	449	(5.6)	39	(6.1)	44	(6.0)	47	(5.8)	470	(4.8)	14	(4.9)	20	(4.9)	28	(5.2)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>


[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour surfer sur Internet pour le travail scolaire, avant et après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier**

Tableau VI.6.9c

	Performance en compréhension de l'écrit électronique, avant contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier								Performance en compréhension de l'écrit électronique, après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier								
	« Jamais ou presque jamais »		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique entre les réponses suivantes et « Jamais ou presque jamais »						« Jamais ou presque jamais »		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique entre les réponses suivantes et « Jamais ou presque jamais »						
			« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »				« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		
	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	
OCDE	Australie	464	(3.8)	<b>60</b>	(4.1)	<b>85</b>	(3.8)	<b>105</b>	(5.1)	529	(2.5)	<b>8</b>	(2.4)	<b>10</b>	(2.6)	<b>12</b>	(2.8)
	Autriche	413	(6.6)	59	(6.5)	<b>70</b>	(6.4)	<b>56</b>	(7.6)	458	(3.8)	3	(3.1)	<b>7</b>	(2.9)	4	(3.7)
	Belgique	456	(4.3)	<b>72</b>	(4.3)	<b>77</b>	(4.8)	<b>34</b>	(5.5)	498	(2.7)	<b>12</b>	(2.4)	<b>14</b>	(2.7)	<b>11</b>	(3.0)
	Chili	406	(4.1)	<b>31</b>	(4.8)	<b>57</b>	(4.3)	<b>48</b>	(5.2)	426	(2.7)	<b>10</b>	(3.1)	<b>15</b>	(2.3)	<b>15</b>	(2.9)
	Danemark	443	(5.1)	<b>46</b>	(5.2)	<b>55</b>	(5.2)	<b>51</b>	(6.2)	489	(3.5)	0	(3.4)	1	(3.3)	1	(4.8)
	Hongrie	410	(7.1)	<b>77</b>	(6.6)	<b>76</b>	(7.2)	<b>47</b>	(8.3)	457	(3.7)	<b>13</b>	(2.6)	<b>14</b>	(3.1)	<b>14</b>	(4.1)
	Islande	476	(3.9)	<b>50</b>	(4.4)	<b>48</b>	(5.2)	<b>18</b>	(7.1)	504	(2.5)	<b>10</b>	(2.6)	<b>11</b>	(3.4)	<b>17</b>	(4.4)
	Irlande	484	(3.6)	<b>44</b>	(3.8)	<b>42</b>	(4.1)	<b>18</b>	(6.9)	502	(2.9)	7	(2.8)	<b>12</b>	(2.6)	<b>12</b>	(3.9)
	Japon	512	(2.2)	<b>33</b>	(3.3)	<b>37</b>	(4.3)	-8	(10.0)	518	(1.9)	<b>10</b>	(2.2)	<b>15</b>	(2.8)	1	(6.7)
	Corée	535	(4.8)	<b>38</b>	(4.1)	<b>42</b>	(5.0)	<b>38</b>	(5.3)	563	(2.4)	5	(2.2)	7	(2.3)	5	(3.1)
	Nouvelle-Zélande	494	(4.9)	<b>48</b>	(5.5)	<b>64</b>	(5.0)	<b>61</b>	(6.9)	529	(2.7)	<b>10</b>	(2.6)	<b>11</b>	(2.7)	<b>15</b>	(3.8)
	Norvège	432	(7.0)	<b>64</b>	(6.1)	<b>80</b>	(6.9)	<b>78</b>	(7.8)	490	(4.4)	9	(4.1)	<b>12</b>	(4.2)	<b>16</b>	(4.7)
	Pologne	413	(4.4)	<b>54</b>	(5.1)	<b>67</b>	(4.5)	<b>61</b>	(5.5)	447	(3.0)	<b>17</b>	(3.1)	<b>22</b>	(2.7)	<b>22</b>	(3.0)
	Espagne	436	(5.0)	52	(5.1)	<b>60</b>	(5.0)	<b>36</b>	(5.4)	470	(3.7)	7	(3.2)	<b>11</b>	(3.1)	<b>10</b>	(3.4)
	Suède	462	(4.6)	<b>57</b>	(4.5)	<b>64</b>	(4.8)	<b>47</b>	(6.0)	509	(2.9)	3	(2.5)	2	(3.0)	-4	(3.6)
Moyenne de l'OCDE-15	456	(1.3)	<b>52</b>	(1.3)	<b>62</b>	(1.3)	<b>46</b>	(1.7)	492	(0.8)	<b>8</b>	(0.7)	<b>11</b>	(0.8)	<b>10</b>	(1.0)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	465	(4.8)	<b>45</b>	(5.0)	<b>71</b>	(5.0)	<b>80</b>	(5.9)	504	(3.3)	<b>8</b>	(3.2)	<b>16</b>	(3.5)	<b>22</b>	(5.5)
	Macao (Chine)	467	(2.3)	<b>27</b>	(2.7)	<b>38</b>	(2.9)	<b>35</b>	(4.9)	488	(1.9)	3	(2.2)	7	(2.4)	5	(3.3)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>


[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour échanger des e-mails avec d'autres élèves à propos des travaux scolaires, avant et après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier**

Tableau VI.6.9d

	Performance en compréhension de l'écrit électronique, avant contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier								Performance en compréhension de l'écrit électronique, après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier								
	« Jamais ou presque jamais »		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique entre les réponses suivantes et « Jamais ou presque jamais »						« Jamais ou presque jamais »		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique entre les réponses suivantes et « Jamais ou presque jamais »						
			« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »				« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		
	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	
OCDE	Australie	531	(2.9)	<b>19</b>	(3.1)	17	(4.0)	12	(6.4)	536	(2.1)	3	(1.6)	2	(1.8)	3	(2.8)
	Autriche	462	(4.1)	<b>13</b>	(3.7)	7	(4.4)	-5	(5.4)	460	(3.2)	<b>4</b>	(1.8)	1	(2.3)	4	(2.7)
	Belgique	505	(2.5)	<b>30</b>	(2.8)	<b>19</b>	(3.4)	<b>-19</b>	(3.7)	505	(1.9)	<b>6</b>	(1.4)	<b>6</b>	(1.7)	3	(2.0)
	Chili	415	(3.6)	<b>20</b>	(5.3)	<b>41</b>	(4.5)	<b>40</b>	(4.2)	426	(2.4)	<b>10</b>	(2.8)	<b>13</b>	(2.3)	<b>17</b>	(2.5)
	Danemark	494	(3.3)	4	(4.0)	<b>-13</b>	(4.5)	<b>-32</b>	(6.3)	491	(2.3)	-2	(2.4)	-4	(2.4)	-6	(4.0)
	Hongrie	460	(5.9)	<b>29</b>	(5.6)	<b>17</b>	(5.0)	-12	(6.3)	463	(3.0)	<b>9</b>	(2.7)	<b>9</b>	(2.2)	4	(2.6)
	Islande	514	(2.2)	5	(3.6)	0	(4.4)	-12	(7.1)	509	(1.1)	<b>4</b>	(2.1)	<b>8</b>	(2.7)	<b>19</b>	(4.5)
	Irlande	514	(2.9)	8	(4.4)	-6	(5.3)	<b>-26</b>	(6.4)	505	(2.5)	<b>9</b>	(2.7)	<b>8</b>	(3.6)	<b>10</b>	(3.5)
	Japon	521	(2.3)	<b>8</b>	(3.6)	19	(3.8)	1	(4.3)	521	(2.0)	3	(2.4)	4	(2.7)	-3	(3.3)
	Corée	572	(3.2)	-1	(2.6)	-14	(3.4)	<b>-21</b>	(4.6)	567	(1.8)	2	(1.6)	2	(1.9)	7	(2.9)
	Nouvelle-Zélande	544	(2.8)	<b>9</b>	(3.9)	-14	(4.3)	<b>-18</b>	(6.1)	536	(2.0)	<b>5</b>	(2.0)	<b>5</b>	(2.4)	7	(3.8)
	Norvège	508	(2.9)	<b>-9</b>	(3.2)	-27	(4.9)	<b>-43</b>	(7.5)	500	(2.1)	0	(2.2)	-1	(2.8)	5	(5.1)
	Pologne	466	(3.4)	6	(3.4)	-3	(4.6)	<b>-14</b>	(4.6)	461	(2.2)	4	(2.3)	<b>7</b>	(2.4)	<b>5</b>	(2.4)
	Espagne	475	(3.8)	<b>11</b>	(4.1)	<b>10</b>	(4.2)	-8	(4.5)	474	(3.0)	<b>5</b>	(2.3)	3	(2.7)	<b>6</b>	(2.9)
	Suède	521	(3.1)	-5	(3.7)	<b>-21</b>	(4.1)	<b>-46</b>	(6.3)	513	(2.2)	-3	(2.0)	<b>-6</b>	(2.1)	<b>-14</b>	(3.2)
Moyenne de l'OCDE-15	500	(0.9)	<b>10</b>	(1.0)	2	(1.1)	<b>-14</b>	(1.5)	498	(0.6)	<b>4</b>	(0.6)	<b>4</b>	(0.6)	<b>5</b>	(0.9)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	505	(3.3)	6	(3.7)	<b>19</b>	(3.4)	<b>28</b>	(4.2)	511	(2.6)	0	(2.5)	<b>8</b>	(2.2)	<b>13</b>	(2.8)
	Macao (Chine)	492	(1.5)	-1	(3.0)	3	(2.8)	6	(3.7)	491	(1.0)	-1	(2.0)	2	(2.0)	5	(2.6)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>



## [Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour surfer sur Internet pour un travail scolaire, avant et après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier**

Tableau VI.6.10a

	Performance en compréhension de l'écrit électronique, avant contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier								Performance en compréhension de l'écrit électronique, après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier								
	« Jamais ou presque jamais »		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique entre les réponses suivantes et « Jamais ou presque jamais »						« Jamais ou presque jamais »		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique entre les réponses suivantes et « Jamais ou presque jamais »						
			« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »				« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		
	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	
<b>OCDE</b>																	
Australie	502	(4.5)	<b>35</b>	(4.1)	<b>48</b>	(3.8)	<b>45</b>	(5.6)	532	(2.8)	<b>7</b>	(2.5)	<b>6</b>	(2.5)	6	(3.0)	
Autriche	459	(4.4)	<b>22</b>	(4.7)	7	(4.9)	-16	(9.6)	463	(3.0)	-1	(2.1)	0	(2.7)	-5	(4.5)	
Belgique	521	(2.5)	<b>7</b>	(3.0)	<b>-34</b>	(4.4)	<b>-90</b>	(7.8)	508	(1.8)	2	(1.7)	0	(2.0)	-3	(4.4)	
Chili	447	(5.8)	-1	(5.5)	<b>-16</b>	(5.8)	<b>-35</b>	(6.7)	438	(3.3)	-3	(3.4)	-6	(3.8)	-5	(3.6)	
Danemark	440	(8.0)	<b>56</b>	(7.8)	<b>56</b>	(8.1)	<b>44</b>	(8.6)	488	(4.1)	2	(4.3)	2	(4.2)	0	(4.8)	
Hongrie	488	(5.5)	<b>-12</b>	(5.4)	<b>-34</b>	(5.5)	<b>-59</b>	(9.4)	469	(3.1)	-1	(2.6)	-1	(3.0)	4	(5.1)	
Islande	492	(3.8)	<b>32</b>	(4.6)	<b>26</b>	(4.4)	14	(9.6)	512	(2.3)	0	(2.5)	1	(2.7)	6	(5.9)	
Irlande	506	(3.4)	<b>15</b>	(3.6)	<b>10</b>	(4.7)	-18	(10.8)	506	(2.5)	1	(2.4)	5	(3.1)	4	(4.7)	
Japon	521	(2.2)	<b>13</b>	(3.7)	<b>11</b>	(4.2)	-23	(12.9)	521	(1.9)	2	(2.2)	5	(2.9)	-5	(9.2)	
Corée	570	(2.7)	-6	(3.1)	-4	(7.1)	-13	(10.4)	568	(1.7)	<b>-4</b>	(1.9)	2	(3.8)	-5	(4.8)	
Nouvelle-Zélande	524	(3.9)	<b>33</b>	(4.5)	<b>19</b>	(4.5)	5	(6.6)	537	(2.7)	2	(2.6)	2	(2.7)	5	(4.2)	
Norvège	458	(6.9)	<b>45</b>	(6.2)	<b>50</b>	(6.5)	<b>37</b>	(7.5)	500	(3.9)	-1	(4.1)	1	(4.2)	2	(4.6)	
Pologne	475	(3.9)	<b>-7</b>	(3.4)	<b>-25</b>	(4.3)	<b>-51</b>	(8.3)	469	(2.2)	<b>-7</b>	(2.2)	<b>-10</b>	(2.7)	<b>-8</b>	(4.2)	
Espagne	475	(5.4)	<b>11</b>	(5.2)	8	(6.0)	<b>-18</b>	(6.7)	479	(3.4)	-1	(3.1)	-1	(3.6)	-6	(4.3)	
Suède	472	(8.8)	<b>47</b>	(8.4)	<b>48</b>	(8.6)	<b>29</b>	(10.1)	507	(4.4)	2	(4.0)	6	(4.4)	1	(5.2)	
Moyenne de l'OCDE-15	490	(1.3)	<b>19</b>	(1.3)	<b>11</b>	(1.5)	<b>-10</b>	(2.3)	500	(0.8)	0	(0.7)	1	(0.9)	-1	(1.3)	
<b>Partenaires</b>																	
Hong-Kong (Chine)	519	(3.0)	-1	(3.4)	-8	(4.6)	<b>-18</b>	(6.8)	518	(2.6)	-4	(2.3)	-5	(3.3)	3	(6.3)	
Macao (Chine)	487	(1.2)	<b>8</b>	(2.2)	<b>13</b>	(2.7)	-2	(5.8)	490	(0.9)	1	(1.4)	<b>7</b>	(2.1)	1	(4.8)	

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

## [Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour faire des exercices, avant et après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier**

Tableau VI.6.10b

	Performance en compréhension de l'écrit électronique, avant contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier								Performance en compréhension de l'écrit électronique, après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit sur papier								
	« Jamais ou presque jamais »		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique entre les réponses suivantes et « Jamais ou presque jamais »						« Jamais ou presque jamais »		Différence de score en compréhension de l'écrit électronique entre les réponses suivantes et « Jamais ou presque jamais »						
			« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »				« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		
	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	Diff. de score	Er. T.	
<b>OCDE</b>																	
Australie	545	(2.7)	-6	(3.0)	<b>-21</b>	(5.2)	<b>-44</b>	(17.2)	539	(1.9)	-3	(1.8)	<b>-8</b>	(2.5)	<b>-14</b>	(4.4)	
Autriche	474	(3.5)	-8	(4.5)	<b>-45</b>	(7.0)	<b>-57</b>	(15.7)	463	(2.9)	-3	(2.3)	-4	(2.9)	-2	(6.3)	
Belgique	518	(2.2)	<b>13</b>	(3.1)	<b>-29</b>	(4.4)	<b>-92</b>	(6.7)	507	(1.7)	<b>5</b>	(1.7)	-1	(2.2)	-5	(4.1)	
Chili	444	(3.7)	<b>-10</b>	(4.2)	<b>-20</b>	(5.5)	<b>-50</b>	(9.2)	435	(2.5)	-3	(2.5)	-2	(3.3)	-5	(5.6)	
Danemark	500	(2.8)	<b>-8</b>	(3.0)	<b>-38</b>	(4.6)	<b>-45</b>	(9.2)	491	(2.1)	-3	(2.2)	<b>-9</b>	(2.5)	-8	(4.8)	
Hongrie	483	(4.1)	<b>-26</b>	(4.9)	<b>-63</b>	(7.9)	<b>-93</b>	(14.6)	469	(2.8)	3	(3.0)	-5	(3.3)	5	(9.4)	
Islande	514	(1.8)	<b>8</b>	(3.5)	-6	(4.4)	<b>-28</b>	(14.0)	512	(1.1)	0	(2.5)	0	(2.9)	2	(8.8)	
Irlande	514	(2.9)	3	(4.9)	-15	(7.8)	<b>-71</b>	(13.1)	508	(2.5)	1	(2.8)	-2	(3.6)	-13	(8.6)	
Japon	525	(2.2)	<b>-32</b>	(8.4)	-7	(12.3)	c	c	522	(2.0)	-3	(5.4)	-8	(7.2)	c	c	
Corée	570	(3.0)	-9	(4.8)	<b>-10</b>	(4.7)	-9	(8.7)	568	(1.8)	-3	(2.9)	-4	(2.7)	-6	(4.7)	
Nouvelle-Zélande	547	(2.1)	-8	(5.3)	-11	(7.0)	<b>-87</b>	(12.5)	539	(1.7)	-2	(2.3)	0	(3.8)	-4	(6.4)	
Norvège	508	(3.7)	0	(3.1)	<b>-24</b>	(3.7)	<b>-44</b>	(7.1)	501	(2.3)	0	(1.9)	-2	(2.0)	-2	(4.9)	
Pologne	475	(3.2)	<b>-24</b>	(4.1)	<b>-47</b>	(6.2)	<b>-68</b>	(10.0)	466	(2.1)	<b>-6</b>	(2.6)	<b>-8</b>	(3.6)	<b>-13</b>	(6.2)	
Espagne	482	(4.3)	6	(4.9)	<b>-17</b>	(5.1)	<b>-41</b>	(8.1)	480	(2.8)	-2	(3.0)	-5	(2.5)	-9	(5.0)	
Suède	522	(3.3)	<b>-12</b>	(3.6)	<b>-43</b>	(5.0)	<b>-79</b>	(12.6)	513	(2.2)	-3	(2.3)	<b>-11</b>	(2.9)	<b>-17</b>	(6.0)	
Moyenne de l'OCDE-15	508	(0.8)	<b>-7</b>	(1.2)	<b>-26</b>	(1.7)	<b>-58</b>	(3.1)	501	(0.6)	-1	(0.7)	<b>-5</b>	(0.9)	<b>-7</b>	(1.7)	
<b>Partenaires</b>																	
Hong-Kong (Chine)	524	(2.7)	<b>-13</b>	(4.0)	<b>-34</b>	(5.3)	<b>-58</b>	(11.6)	518	(2.3)	-5	(2.9)	<b>-11</b>	(3.3)	-15	(6.9)	
Macao (Chine)	496	(0.9)	<b>-8</b>	(2.4)	<b>-17</b>	(3.2)	<b>-30</b>	(7.2)	493	(0.6)	<b>-3</b>	(1.7)	<b>-5</b>	(2.0)	-11	(4.9)	


Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

## [Partie 1/1]

Tableau VI.6.11a **Indice du nombre de pages pertinentes consultées, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour jouer à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau)**

	Élèves dont le score en compréhension de l'écrit sur papier est inférieur à la moyenne								Élèves dont le score en compréhension de l'écrit sur papier est égal ou supérieur à la moyenne											
	« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)		
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.		Diff.	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.		Diff.	Er. T.
<b>OCDE</b>																				
Australie	-4.7 (0.5)		-3.6 (0.6)		-5.3 (0.8)		-4.4 (0.9)		-0.3 (1.0)	4.5 (0.2)		4.6 (0.4)		4.4 (0.4)		4.5 (0.4)		0.0 (0.5)		
Autriche	-6.4 (0.6)		-6.3 (0.8)		-7.0 (1.2)		-7.8 (0.8)		1.4 (1.1)	6.4 (0.4)		6.1 (0.8)		7.2 (0.7)		6.9 (0.6)		-0.5 (0.7)		
Belgique	-5.8 (0.4)		-5.7 (0.7)		-5.3 (0.7)		-5.2 (0.6)		-0.6 (0.7)	5.2 (0.2)		5.7 (0.4)		4.9 (0.4)		5.2 (0.4)		0.0 (0.4)		
Chili	-6.0 (0.5)		-7.9 (0.8)		-5.9 (1.2)		-3.1 (1.5)		-2.9 (1.5)	5.3 (0.4)		6.6 (0.7)		7.6 (0.8)		8.7 (1.1)		<b>-3.5</b> (1.2)		
Danemark	-4.9 (0.9)		-3.5 (1.0)		-5.9 (0.9)		-3.7 (0.9)		-1.2 (1.2)	4.4 (0.5)		4.4 (0.5)		3.3 (0.8)		4.7 (0.7)		-0.3 (0.8)		
Hongrie	-9.4 (1.0)		-8.3 (1.0)		-8.1 (1.2)		-6.0 (0.9)		<b>-3.4</b> (1.2)	7.2 (0.5)		7.0 (0.6)		6.9 (0.6)		7.0 (0.8)		0.1 (0.8)		
Islande	-4.1 (0.6)		-6.8 (1.1)		-4.8 (1.1)		-5.3 (1.1)		1.2 (1.2)	4.6 (0.3)		4.6 (0.6)		4.2 (0.6)		4.5 (0.9)		0.1 (0.9)		
Irlande	-4.2 (0.6)		-4.2 (1.1)		-6.0 (1.1)		-6.2 (1.4)		2.1 (1.5)	4.9 (0.2)		3.9 (0.8)		4.8 (0.8)		4.1 (1.2)		0.8 (1.2)		
Japon	-3.1 (0.6)		-4.2 (1.4)	c	c	c	c	c	c	2.7 (0.4)		3.7 (0.5)		4.2 (1.2)	c	c	c	c		
Corée	-3.1 (0.7)		-2.6 (0.8)		-2.4 (0.5)		-3.1 (0.6)		-0.1 (0.7)	2.6 (0.3)		2.6 (0.5)		2.6 (0.4)		2.7 (0.5)		-0.2 (0.5)		
Nouvelle-Zélande	-4.3 (0.5)		-3.5 (0.8)		-4.8 (0.7)		-5.6 (1.2)		1.3 (1.3)	4.3 (0.2)		4.5 (0.4)		4.2 (0.5)		5.1 (0.6)		-0.8 (0.6)		
Norvège	-4.7 (0.5)		-4.8 (0.9)		-5.4 (0.9)		-4.0 (0.7)		-0.7 (0.8)	4.9 (0.3)		3.9 (0.6)		4.2 (0.6)		4.1 (0.5)		0.8 (0.6)		
Pologne	-8.0 (0.6)		-6.8 (1.0)		-7.1 (0.9)		-3.4 (0.8)		<b>-4.5</b> (0.9)	5.4 (0.5)		5.9 (0.6)		7.4 (0.7)		6.8 (0.6)		<b>-1.4</b> (0.6)		
Espagne	-6.0 (0.6)		-5.6 (0.9)		-4.6 (1.1)		-6.5 (1.1)		0.5 (1.3)	5.2 (0.4)		6.1 (0.6)		6.0 (0.8)		6.6 (0.6)		-1.4 (0.7)		
Suède	-5.8 (0.6)		-3.8 (0.8)		-5.3 (1.0)		-4.2 (0.6)		<b>-1.6</b> (0.8)	4.7 (0.3)		5.2 (0.5)		5.2 (0.4)		5.1 (0.3)		-0.4 (0.4)		
Moyenne de l'OCDE-15	-5.4 (0.2)		-5.2 (0.2)		-5.6 (0.3)		-4.9 (0.3)		<b>-0.6</b> (0.3)	4.8 (0.1)		5.0 (0.2)		5.1 (0.2)		5.4 (0.2)		<b>-0.5</b> (0.2)		
<b>Partenaires</b>																				
Hong-Kong (Chine)	-5.9 (1.0)		-4.5 (1.2)		-1.6 (0.7)		-3.5 (0.7)		<b>-2.4</b> (1.2)	3.1 (0.4)		3.4 (0.6)		3.5 (0.6)		3.8 (0.5)		-0.7 (0.6)		
Macao (Chine)	-3.8 (0.6)		-4.5 (0.8)		-2.4 (0.5)		-3.0 (0.4)		-0.8 (0.7)	2.9 (0.4)		3.0 (0.5)		3.4 (0.5)		3.7 (0.4)		-0.8 (0.5)		

Remarques : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3). Le score moyen en compréhension de l'écrit sur papier est calculé à l'échelle nationale pour chaque pays/économie.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

## [Partie 1/1]

Tableau VI.6.11b **Indice du nombre de pages pertinentes consultées, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour surfer sur Internet pour [s'] amuser**

	Élèves dont le score en compréhension de l'écrit sur papier est inférieur à la moyenne								Élèves dont le score en compréhension de l'écrit sur papier est égal ou supérieur à la moyenne											
	« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)		
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.		Diff.	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.		Diff.	Er. T.
<b>OCDE</b>																				
Australie	-8.4 (1.2)		-4.4 (0.9)		-4.5 (0.7)		-4.0 (0.5)		<b>-4.4</b> (1.3)	4.2 (0.7)		4.2 (0.4)		4.6 (0.3)		4.6 (0.2)		-0.3 (0.8)		
Autriche	-10.9 (1.6)		-8.7 (1.6)		-6.4 (0.7)		-6.3 (0.6)		<b>-4.6</b> (1.6)	4.8 (1.6)		6.6 (1.0)		6.7 (0.5)		6.6 (0.4)		-1.8 (1.7)		
Belgique	-11.4 (1.8)		-7.9 (1.2)		-4.4 (0.5)		-5.5 (0.4)		<b>-5.9</b> (1.8)	5.6 (0.8)		5.1 (0.5)		4.9 (0.3)		5.4 (0.2)		0.2 (0.9)		
Chili	-9.4 (0.7)		-7.7 (1.0)		-5.6 (0.9)		-3.0 (0.8)		<b>-6.4</b> (1.0)	3.7 (0.8)		3.4 (1.0)		6.8 (0.7)		7.3 (0.5)		<b>-3.6</b> (0.9)		
Danemark	c	c	-8.3 (2.6)		-3.8 (1.0)		-4.2 (0.6)		c	c	c	c	c	4.6 (0.6)		4.3 (0.4)		c	c	
Hongrie	-12.1 (1.2)		-13.3 (1.3)		-7.7 (1.0)		-5.6 (0.8)		<b>-6.6</b> (1.2)	4.9 (1.2)		6.5 (1.1)		6.6 (0.7)		7.4 (0.5)		<b>-2.6</b> (1.2)		
Islande	c	c	c	c	-4.8 (0.9)		-4.7 (0.6)		c	c	c	c	c	4.3 (0.5)		4.6 (0.3)		c	c	
Irlande	-9.9 (1.5)		-4.9 (1.0)		-4.3 (0.7)		-4.1 (0.7)		<b>-5.8</b> (1.4)	1.5 (1.1)		4.7 (0.5)		4.7 (0.4)		5.1 (0.3)		<b>-3.6</b> (1.2)		
Japon	-5.2 (1.0)		-3.2 (0.8)		-2.5 (0.7)		-2.4 (1.0)		<b>-2.8</b> (1.2)	2.1 (0.8)		1.9 (0.6)		3.4 (0.4)		3.7 (0.5)		<b>-1.7</b> (0.8)		
Corée	-7.3 (2.2)		-2.6 (0.7)		-2.2 (0.5)		-2.7 (0.6)		<b>-4.6</b> (2.3)	1.3 (0.9)		2.7 (0.5)		2.7 (0.3)		2.6 (0.3)		-1.3 (1.0)		
Nouvelle-Zélande	-8.4 (1.4)		-5.5 (0.9)		-4.6 (0.6)		-3.2 (0.6)		<b>-5.2</b> (1.5)	4.3 (0.6)		4.0 (0.5)		4.2 (0.3)		4.8 (0.2)		-0.6 (0.6)		
Norvège	c	c	c	c	-5.0 (0.8)		-4.3 (0.5)		c	c	c	c	3.0 (0.9)		4.5 (0.5)		4.6 (0.3)		c	c
Pologne	-10.8 (0.8)		-8.5 (1.4)		-6.0 (0.9)		-4.7 (0.6)		<b>-6.1</b> (1.0)	3.1 (1.4)		5.8 (0.8)		6.2 (0.6)		6.5 (0.4)		<b>-3.4</b> (1.4)		
Espagne	-9.7 (1.2)		-7.0 (1.4)		-6.6 (0.8)		-4.5 (0.6)		<b>-5.2</b> (1.2)	2.6 (1.9)		4.5 (1.0)		5.6 (0.5)		5.9 (0.4)		-3.4 (1.8)		
Suède	c	c	-8.9 (1.4)		-4.7 (0.8)		-4.5 (0.5)		c	c	c	c	3.7 (1.1)		4.3 (0.5)		5.3 (0.2)		c	c
Moyenne de l'OCDE-15	-9.4 (0.4)		-7.0 (0.4)		-4.9 (0.2)		-4.2 (0.2)		<b>-5.2</b> (0.4)	3.5 (0.3)		4.3 (0.2)		4.9 (0.1)		5.2 (0.1)		<b>-2.0</b> (0.4)		
<b>Partenaires</b>																				
Hong-Kong (Chine)	c	c	-5.4 (1.2)		-3.6 (0.7)		-3.7 (0.7)		c	c	c	c	2.5 (0.8)		3.1 (0.5)		3.9 (0.4)		c	c
Macao (Chine)	-7.9 (1.4)		-3.6 (0.7)		-3.4 (0.5)		-2.9 (0.4)		<b>-5.0</b> (1.4)	c	c	3.5 (0.6)		2.8 (0.4)		3.6 (0.3)		c	c	

Remarques : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3). Le score moyen en compréhension de l'écrit sur papier est calculé à l'échelle nationale pour chaque pays/économie.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>



## [Partie 1/1]

**Tableau VI.6.11c** Indice du nombre de pages pertinentes consultées, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour surfer sur Internet pour le travail scolaire

	Élèves dont le score en compréhension de l'écrit sur papier est inférieur à la moyenne								Élèves dont le score en compréhension de l'écrit sur papier est égal ou supérieur à la moyenne											
	« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
<b>OCDE</b>																				
Australie	-9.3 (1.1)	-5.1 (0.6)	-2.9 (0.4)	-3.7 (0.8)	-5.6 (1.4)	4.2 (0.9)	3.9 (0.4)	4.5 (0.2)	4.9 (0.3)	-0.7 (1.0)										
Autriche	-8.7 (0.8)	-6.8 (0.7)	-4.9 (0.7)	-6.7 (1.6)	-2.0 (1.8)	5.2 (0.9)	6.4 (0.5)	6.8 (0.5)	8.0 (0.6)	-2.9 (1.1)										
Belgique	-8.9 (0.7)	-4.2 (0.5)	-4.2 (0.5)	-7.5 (0.8)	-1.4 (1.0)	3.9 (0.7)	5.3 (0.2)	5.5 (0.2)	4.7 (0.5)	-0.8 (1.0)										
Chili	-9.0 (0.6)	-5.6 (0.7)	-3.1 (0.9)	-3.1 (1.3)	-5.8 (1.5)	2.6 (0.8)	5.9 (0.7)	7.7 (0.5)	8.1 (0.7)	-5.4 (1.1)										
Danemark	-6.4 (1.8)	-4.0 (0.8)	-4.6 (0.8)	-4.0 (1.0)	-2.4 (2.1)	c	c	4.1 (0.5)	4.3 (0.4)	5.1 (0.8)	-3.1 (2.2)									
Hongrie	-10.7 (0.8)	-8.9 (1.2)	-5.5 (1.0)	-6.7 (1.3)	-3.9 (1.3)	5.1 (0.9)	7.6 (0.6)	7.1 (0.5)	6.9 (1.0)	-1.8 (1.3)										
Islande	-7.7 (0.8)	-3.4 (0.5)	-3.9 (1.3)	-6.4 (1.6)	-1.3 (1.9)	4.1 (0.8)	4.8 (0.4)	4.4 (0.5)	c	c	c									
Irlande	-7.0 (0.7)	-4.2 (0.7)	-2.5 (0.9)	-4.2 (1.6)	-2.8 (1.6)	3.7 (0.6)	4.9 (0.3)	5.1 (0.5)	4.7 (1.2)	-1.0 (1.5)										
Japon	-3.8 (0.6)	-1.9 (1.1)	c	c	c	c	2.4 (0.5)	3.6 (0.3)	3.1 (0.8)	c	c									
Corée	-4.7 (0.9)	-2.5 (0.4)	-1.6 (0.6)	-2.5 (1.3)	-2.3 (1.7)	2.3 (0.6)	2.6 (0.3)	2.7 (0.4)	2.5 (0.5)	-0.3 (0.7)										
Nouvelle-Zélande	-7.7 (0.8)	-3.4 (0.6)	-3.2 (0.6)	-3.1 (1.0)	-4.6 (1.2)	3.7 (0.5)	4.1 (0.4)	4.6 (0.2)	5.2 (0.4)	-1.5 (0.7)										
Norvège	-9.7 (1.3)	-4.5 (0.5)	-3.5 (0.6)	-4.9 (1.1)	-4.8 (1.6)	c	c	4.0 (0.5)	4.8 (0.3)	4.6 (0.7)	c	c								
Pologne	-10.0 (0.8)	-6.6 (0.8)	-4.2 (0.8)	-5.3 (0.9)	-4.6 (1.1)	2.7 (1.0)	6.8 (0.5)	5.8 (0.5)	7.5 (0.5)	-4.8 (1.1)										
Espagne	-7.7 (0.9)	-6.1 (0.7)	-4.0 (0.8)	-5.6 (0.9)	-2.1 (1.1)	3.8 (0.9)	5.2 (0.5)	6.3 (0.5)	6.0 (0.6)	-2.2 (1.0)										
Suède	-7.5 (0.8)	-4.2 (0.6)	-3.8 (0.5)	-5.9 (1.5)	-1.7 (1.7)	3.6 (1.0)	5.2 (0.3)	5.2 (0.3)	4.1 (0.7)	-0.5 (1.2)										
Moyenne de l'OCDE-15	-7.9 (0.2)	-4.8 (0.2)	-3.7 (0.2)	-5.0 (0.3)	-3.2 (0.4)	3.6 (0.2)	4.9 (0.1)	5.2 (0.1)	5.6 (0.2)	-2.1 (0.3)										
<b>Partenaires</b>																				
Hong-Kong (Chine)	-5.1 (0.8)	-4.6 (0.7)	-2.2 (0.7)	c	c	c	c	1.8 (1.1)	2.8 (0.4)	3.9 (0.4)	4.3 (0.7)	-2.5 (1.3)								
Macao (Chine)	-4.1 (0.6)	-3.2 (0.4)	-2.9 (0.5)	-3.5 (1.0)	-0.5 (1.2)	2.9 (0.6)	2.8 (0.3)	3.9 (0.3)	4.1 (0.8)	-1.2 (0.9)										

Remarques : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3). Le score moyen en compréhension de l'écrit sur papier est calculé à l'échelle nationale pour chaque pays/économie.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

## [Partie 1/1]

**Tableau VI.6.11d** Indice du nombre de pages pertinentes consultées, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour échanger des e-mails avec d'autres élèves à propos des travaux scolaires

	Élèves dont le score en compréhension de l'écrit sur papier est inférieur à la moyenne								Élèves dont le score en compréhension de l'écrit sur papier est égal ou supérieur à la moyenne											
	« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
<b>OCDE</b>																				
Australie	-4.7 (0.5)	-4.0 (0.7)	-4.1 (0.7)	-5.5 (0.9)	0.9 (0.8)	4.1 (0.2)	4.6 (0.3)	4.9 (0.3)	4.5 (0.4)	-0.4 (0.5)										
Autriche	-7.0 (0.7)	-6.4 (0.7)	-6.8 (0.9)	-7.1 (1.1)	1.1 (0.2)	6.1 (0.4)	6.9 (0.6)	6.5 (0.8)	7.2 (0.8)	-1.0 (0.9)										
Belgique	-6.1 (0.5)	-4.6 (0.6)	-4.7 (0.8)	-7.1 (0.7)	0.7 (1.0)	4.7 (0.3)	5.9 (0.2)	5.2 (0.3)	5.0 (0.6)	-0.3 (0.6)										
Chili	-8.9 (0.7)	-6.7 (1.0)	-4.5 (0.8)	-1.7 (0.9)	0.9 (-0.2)	4.6 (0.6)	5.8 (1.0)	7.7 (0.7)	6.8 (0.6)	-2.2 (0.8)										
Danemark	-3.9 (0.8)	-3.8 (1.0)	-5.5 (0.8)	-7.3 (1.7)	1.7 (3.4)	4.2 (0.5)	4.5 (0.6)	4.4 (0.7)	c	c	c									
Hongrie	-10.3 (0.8)	-7.9 (1.2)	-6.0 (1.0)	-7.0 (1.2)	1.2 (-3.3)	7.2 (0.6)	7.5 (0.6)	6.9 (0.6)	6.1 (0.7)	1.0 (0.8)										
Islande	-5.3 (0.7)	-3.8 (0.8)	-4.2 (1.2)	-7.5 (1.6)	1.6 (2.2)	4.4 (0.3)	5.1 (0.4)	3.5 (0.8)	c	c	c									
Irlande	-5.2 (0.6)	-3.8 (1.2)	-5.2 (1.2)	-4.4 (1.4)	1.4 (-0.8)	4.5 (0.3)	5.1 (0.5)	4.7 (0.7)	c	c	c									
Japon	-3.4 (0.7)	-2.2 (1.6)	-3.3 (1.2)	c	c	c	c	3.0 (0.4)	2.4 (0.8)	3.6 (0.6)	2.8 (0.8)	0.2 (0.7)								
Corée	-2.9 (0.6)	-2.4 (0.7)	-2.7 (0.8)	-3.1 (1.1)	1.1 (0.2)	2.5 (0.3)	3.1 (0.4)	2.5 (0.6)	1.9 (0.9)	0.6 (0.9)										
Nouvelle-Zélande	-4.4 (0.6)	-3.9 (0.7)	-4.5 (0.8)	-4.1 (0.9)	0.9 (-0.3)	4.2 (0.3)	4.9 (0.3)	4.5 (0.5)	3.6 (0.8)	0.6 (0.9)										
Norvège	-4.0 (0.5)	-4.3 (0.7)	-6.7 (0.9)	-6.9 (1.6)	1.6 (2.9)	4.5 (0.3)	4.4 (0.4)	4.6 (0.7)	c	c	c									
Pologne	-7.1 (0.7)	-6.2 (1.0)	-6.2 (0.8)	-5.0 (1.1)	1.1 (-2.2)	6.2 (0.4)	6.6 (0.6)	5.4 (0.5)	5.2 (1.1)	1.0 (1.1)										
Espagne	-6.3 (0.8)	-5.7 (0.9)	-6.1 (1.0)	-5.0 (0.8)	0.8 (-1.3)	5.4 (0.5)	5.8 (0.7)	5.6 (0.5)	5.5 (0.7)	0.0 (0.7)										
Suède	-4.4 (0.5)	-4.9 (0.7)	-4.6 (0.7)	-8.2 (1.4)	1.4 (3.8)	5.1 (0.3)	5.3 (0.3)	4.3 (0.6)	3.6 (1.1)	1.5 (1.1)										
Moyenne de l'OCDE-15	-5.6 (0.2)	-4.7 (0.2)	-5.0 (0.2)	-5.7 (0.3)	1.2 (0.8)	4.7 (0.1)	5.2 (0.1)	5.0 (0.2)	4.7 (0.2)	0.1 (0.3)										
<b>Partenaires</b>																				
Hong-Kong (Chine)	-4.7 (0.8)	-3.7 (1.0)	-3.9 (0.7)	-1.9 (1.0)	1.0 (-2.9)	2.9 (0.5)	3.4 (0.5)	3.4 (0.5)	4.4 (0.8)	-1.5 (1.0)										
Macao (Chine)	-3.5 (0.4)	-3.2 (0.5)	-3.5 (0.6)	-2.5 (1.0)	1.0 (-1.0)	3.4 (0.3)	2.9 (0.4)	3.0 (0.5)	3.8 (0.8)	-0.4 (0.9)										

Remarques : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3). Le score moyen en compréhension de l'écrit sur papier est calculé à l'échelle nationale pour chaque pays/économie.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>




[Partie 1/1]

**Indice du nombre de pages pertinentes consultées, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour surfer sur Internet pour un travail scolaire**

Tableau VI.6.11e

	Élèves dont le score en compréhension de l'écrit sur papier est inférieur à la moyenne					Élèves dont le score en compréhension de l'écrit sur papier est égal ou supérieur à la moyenne																	
	« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)				
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	
<b>OCDE</b>																							
Australie	-8.2	(0.8)	-5.4	(0.7)	-3.0	(0.4)	-4.1	(0.9)	<b>-4.1</b>	(1.2)	2.9	(0.9)	4.5	(0.4)	4.7	(0.2)	4.6	(0.3)	-1.8	(0.9)			
Autriche	-6.5	(0.9)	-6.3	(0.8)	-7.0	(0.8)	-7.5	(1.1)	1.1	(1.5)	6.3	(0.5)	6.3	(0.5)	7.2	(0.5)	5.6	(1.1)	0.7	(1.2)			
Belgique	-6.2	(0.5)	-4.1	(0.6)	-5.5	(0.7)	-7.1	(0.9)	1.0	(0.9)	5.4	(0.2)	5.3	(0.2)	4.3	(0.5)	c	c	c	c			
Chili	-5.7	(0.9)	-7.0	(0.9)	-5.5	(0.7)	-6.7	(1.3)	1.0	(1.7)	7.2	(0.7)	6.1	(0.6)	5.6	(0.7)	6.0	(1.0)	1.3	(1.1)			
Danemark	-8.4	(1.7)	-4.7	(1.1)	-3.8	(0.6)	-5.0	(1.1)	-3.5	(1.9)	c	c	4.0	(0.7)	4.4	(0.4)	4.6	(0.8)	c	c			
Hongrie	-9.2	(1.1)	-7.8	(1.0)	-6.9	(0.9)	-8.7	(1.4)	-0.5	(1.7)	8.0	(0.5)	6.9	(0.6)	6.1	(0.6)	4.8	(1.8)	3.2	(1.8)			
Islande	-6.9	(1.1)	-4.4	(0.7)	-4.3	(0.7)	c	c	c	c	4.6	(0.9)	4.8	(0.4)	4.3	(0.5)	c	c	c	c			
Irlande	-6.0	(0.7)	-4.6	(0.7)	-2.8	(0.9)	-7.6	(2.1)	1.6	(2.2)	4.0	(0.5)	5.1	(0.4)	4.8	(0.6)	c	c	c	c			
Japon	-3.6	(0.6)	-2.2	(1.0)	-2.4	(1.2)	c	c	c	c	2.7	(0.4)	3.4	(0.6)	3.2	(0.6)	c	c	c	c			
Corée	-2.4	(0.4)	-3.3	(0.8)	-1.3	(0.6)	c	c	c	c	2.6	(0.2)	2.8	(0.4)	2.3	(0.5)	c	c	c	c			
Nouvelle-Zélande	-6.8	(0.8)	-4.0	(0.7)	-3.1	(0.5)	-5.1	(1.0)	-1.7	(1.2)	4.7	(0.5)	4.5	(0.3)	4.3	(0.3)	4.2	(0.5)	0.5	(0.7)			
Norvège	-6.6	(1.3)	-5.1	(0.7)	-4.7	(0.5)	-2.7	(0.8)	<b>-3.9</b>	(1.4)	c	c	4.2	(0.5)	4.6	(0.3)	4.8	(0.5)	c	c			
Pologne	-6.3	(0.7)	-6.2	(0.8)	-6.8	(0.7)	-7.5	(1.6)	1.2	(1.7)	6.4	(0.5)	6.1	(0.5)	5.0	(0.7)	7.6	(1.5)	-1.2	(1.5)			
Espagne	-6.6	(0.9)	-5.9	(0.9)	-5.1	(0.9)	-5.5	(0.9)	-1.1	(1.3)	5.8	(0.5)	5.8	(0.5)	5.2	(0.5)	5.5	(0.8)	0.3	(0.9)			
Suède	-10.0	(1.1)	-4.6	(0.6)	-3.2	(0.5)	-6.5	(0.9)	<b>-3.6</b>	(1.4)	4.3	(1.4)	5.0	(0.3)	5.0	(0.3)	4.9	(0.5)	-0.5	(1.6)			
Moyenne de l'OCDE-15	-6.6	(0.2)	-5.0	(0.2)	-4.4	(0.2)	-6.2	(0.4)	<b>-1.0</b>	(0.4)	5.0	(0.2)	5.0	(0.1)	4.7	(0.1)	5.3	(0.3)	0.3	(0.4)			
<b>Partenaires</b>																							
Hong-Kong (Chine)	-4.3	(0.8)	-3.2	(0.7)	-4.0	(0.8)	-5.0	(1.5)	0.7	(1.8)	4.0	(0.4)	2.8	(0.4)	3.5	(0.6)	c	c	c	c			
Macao (Chine)	-3.4	(0.4)	-3.5	(0.5)	-2.9	(0.6)	-3.4	(1.3)	-0.1	(1.3)	3.2	(0.4)	2.0	(0.4)	4.7	(0.3)	4.9	(1.0)	-1.7	(1.1)			

Remarques : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3). Le score moyen en compréhension de l'écrit sur papier est calculé à l'échelle nationale pour chaque pays/économie.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>


[Partie 1/1]

**Indice du nombre de pages pertinentes consultées, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour faire des exercices**

Tableau VI.6.11f

	Élèves dont le score en compréhension de l'écrit sur papier est inférieur à la moyenne					Élèves dont le score en compréhension de l'écrit sur papier est égal ou supérieur à la moyenne																	
	« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)				
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	
<b>OCDE</b>																							
Australie	-4.1	(0.4)	-4.5	(0.7)	-5.2	(1.2)	-9.9	(1.9)	<b>5.7</b>	(1.9)	4.5	(0.2)	4.8	(0.3)	4.3	(0.5)	c	c	c	c			
Autriche	-5.9	(0.5)	-7.5	(1.0)	-8.3	(1.1)	-10.8	(1.4)	<b>4.8</b>	(1.5)	6.5	(0.4)	7.0	(0.9)	5.4	(1.0)	7.6	(1.2)	-1.1	(1.2)			
Belgique	-5.9	(0.4)	-4.0	(0.6)	-5.3	(0.9)	-7.9	(1.2)	2.0	(1.1)	5.1	(0.2)	5.6	(0.3)	5.0	(0.7)	c	c	c	c			
Chili	-5.8	(0.6)	-6.2	(1.3)	-7.2	(1.1)	-6.9	(2.1)	1.1	(2.2)	6.4	(0.5)	5.6	(0.8)	7.1	(1.0)	c	c	c	c			
Danemark	-3.7	(0.8)	-3.6	(0.8)	-7.5	(1.7)	-8.7	(2.0)	<b>5.0</b>	(1.9)	4.4	(0.4)	4.2	(0.7)	4.4	(1.1)	c	c	c	c			
Hongrie	-7.3	(0.7)	-7.4	(1.3)	-10.4	(1.3)	-10.3	(2.0)	3.0	(2.0)	7.2	(0.5)	6.7	(0.8)	6.2	(0.9)	c	c	c	c			
Islande	-5.3	(0.7)	-4.3	(0.7)	-3.3	(0.9)	c	c	c	c	4.4	(0.4)	5.0	(0.5)	3.6	(0.5)	c	c	c	c			
Irlande	-4.4	(0.5)	-4.3	(1.1)	-6.9	(1.9)	c	c	c	c	4.5	(0.3)	5.5	(0.6)	5.0	(1.2)	c	c	c	c			
Japon	-3.2	(0.6)	c	c	c	c	c	c	c	c	3.0	(0.4)	c	c	c	c	c	c	c	c			
Corée	-2.5	(0.4)	-2.7	(1.0)	-2.6	(1.3)	c	c	c	c	2.8	(0.2)	2.2	(0.7)	0.4	(0.7)	c	c	c	c			
Nouvelle-Zélande	-3.7	(0.4)	-5.6	(0.9)	-5.3	(1.3)	c	c	c	c	4.4	(0.2)	4.5	(0.4)	4.2	(0.8)	c	c	c	c			
Norvège	-5.0	(0.6)	-3.5	(0.6)	-5.0	(0.7)	-6.2	(1.5)	1.1	(1.6)	4.6	(0.3)	4.5	(0.4)	4.4	(0.5)	c	c	c	c			
Pologne	-5.5	(0.6)	-7.2	(0.9)	-9.1	(1.2)	-10.5	(1.6)	<b>5.0</b>	(1.7)	6.2	(0.4)	5.8	(0.7)	4.7	(1.4)	c	c	c	c			
Espagne	-5.9	(0.6)	-5.2	(1.1)	-6.1	(0.9)	-7.2	(1.5)	1.4	(1.6)	5.4	(0.4)	5.9	(0.4)	5.9	(0.8)	4.6	(1.7)	0.7	(1.6)			
Suède	-4.5	(0.5)	-5.6	(0.8)	-4.9	(1.2)	c	c	c	c	5.0	(0.2)	5.3	(0.4)	4.0	(0.9)	c	c	c	c			
Moyenne de l'OCDE-15	-4.9	(0.1)	-5.1	(0.3)	-6.2	(0.3)	-8.7	(0.6)	<b>3.2</b>	(0.6)	5.0	(0.1)	5.2	(0.2)	4.6	(0.2)	6.1	(1.0)	-0.2	(1.0)			
<b>Partenaires</b>																							
Hong-Kong (Chine)	-3.4	(0.5)	-3.9	(0.7)	-5.1	(1.1)	c	c	c	c	3.7	(0.4)	2.6	(0.5)	3.4	(1.1)	c	c	c	c			
Macao (Chine)	-3.3	(0.3)	-3.3	(0.6)	-3.4	(0.8)	c	c	c	c	3.4	(0.3)	2.6	(0.5)	2.9	(0.8)	c	c	c	c			

Remarques : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3). Le score moyen en compréhension de l'écrit sur papier est calculé à l'échelle nationale pour chaque pays/économie.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>



[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon l'indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau**

Tableau VI.6.12a

	Association entre le score en compréhension de l'écrit électronique et l'indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau						Association entre le score en compréhension de l'écrit électronique et l'indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon le sexe									
	Intercept		Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau (a)		Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau (a*a)		Intercept		Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau (a)		Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau (a*a)		Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau * Sexe féminin (a*c)		Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau (a*a*b)	
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.
<b>OCDE</b>																
Australie	552 (2.8)	<b>14</b> (1.1)	<b>-10</b> (0.8)		537 (3.7)	<b>19</b> (1.5)	<b>-7</b> (0.9)	<b>28</b> (3.8)	<b>-9</b> (2.2)	<b>-4</b> (1.6)						
Autriche	474 (3.9)	<b>11</b> (2.2)	<b>-8</b> (1.4)		460 (4.7)	<b>13</b> (2.6)	<b>-4</b> (1.5)	<b>27</b> (6.3)	<b>-2</b> (3.8)	<b>-7</b> (2.7)						
Belgique	527 (2.0)	<b>8</b> (1.3)	<b>-11</b> (0.8)		516 (2.9)	<b>13</b> (1.7)	<b>-10</b> (1.0)	<b>19</b> (3.7)	<b>-9</b> (2.3)	<b>-2</b> (1.6)						
Chili	446 (3.6)	<b>10</b> (1.6)	<b>-8</b> (0.8)		438 (4.6)	<b>11</b> (2.1)	<b>-8</b> (1.1)	<b>16</b> (4.4)	<b>-1</b> (2.6)	<b>0</b> (1.5)						
Danemark	501 (2.6)	<b>6</b> (1.4)	<b>-9</b> (0.8)		496 (3.1)	<b>11</b> (2.0)	<b>-9</b> (1.1)	<b>7</b> (3.7)	<b>-12</b> (3.0)	<b>-1</b> (2.2)						
Hongrie	479 (4.3)	<b>19</b> (2.3)	<b>-9</b> (1.3)		468 (5.4)	<b>19</b> (2.6)	<b>-9</b> (2.0)	<b>22</b> (5.5)	<b>3</b> (3.1)	<b>1</b> (2.9)						
Islande	526 (1.7)	<b>-3</b> (1.8)	<b>-12</b> (1.1)		513 (2.5)	<b>-2</b> (2.3)	<b>-11</b> (1.4)	<b>24</b> (3.2)	<b>4</b> (3.5)	<b>2</b> (2.2)						
Irlande	521 (3.1)	<b>9</b> (1.5)	<b>-8</b> (1.1)		505 (4.2)	<b>10</b> (2.1)	<b>-7</b> (1.4)	<b>32</b> (4.6)	<b>1</b> (2.8)	<b>-2</b> (2.1)						
Japon	532 (2.3)	<b>16</b> (1.1)	<b>-7</b> (0.6)		521 (3.1)	<b>15</b> (1.3)	<b>-7</b> (0.9)	<b>21</b> (3.9)	<b>3</b> (2.2)	<b>1</b> (1.8)						
Corée	572 (3.1)	<b>13</b> (1.2)	<b>-3</b> (0.6)		564 (4.3)	<b>12</b> (1.7)	<b>-3</b> (0.8)	<b>16</b> (5.1)	<b>2</b> (2.2)	<b>-1</b> (1.5)						
Nouvelle-Zélande	552 (2.3)	<b>14</b> (1.6)	<b>-10</b> (1.0)		532 (3.3)	<b>19</b> (2.1)	<b>-7</b> (1.1)	<b>37</b> (3.9)	<b>-11</b> (3.0)	<b>-5</b> (1.8)						
Norvège	513 (2.8)	<b>-1</b> (1.7)	<b>-11</b> (1.0)		497 (3.2)	<b>3</b> (2.2)	<b>-9</b> (1.0)	<b>31</b> (3.1)	<b>-3</b> (3.2)	<b>-3</b> (1.9)						
Pologne	475 (3.2)	<b>20</b> (1.5)	<b>-9</b> (1.2)		456 (3.6)	<b>24</b> (1.9)	<b>-7</b> (1.6)	<b>35</b> (3.6)	<b>-5</b> (2.9)	<b>-4</b> (2.6)						
Espagne	485 (4.0)	<b>10</b> (2.1)	<b>-10</b> (1.4)		475 (4.7)	<b>15</b> (2.7)	<b>-9</b> (1.7)	<b>18</b> (4.9)	<b>-9</b> (3.2)	<b>-3</b> (2.8)						
Suède	525 (3.2)	<b>1</b> (1.7)	<b>-12</b> (1.0)		512 (3.6)	<b>5</b> (2.3)	<b>-10</b> (1.1)	<b>24</b> (2.9)	<b>-5</b> (2.9)	<b>-3</b> (1.6)						
Moyenne de l'OCDE-15	512 (0.8)	<b>10</b> (0.4)	<b>-9</b> (0.3)		499 (1.0)	<b>13</b> (0.5)	<b>-8</b> (0.3)	<b>24</b> (1.1)	<b>-3</b> (0.7)	<b>-2</b> (0.5)						
<b>Partenaires</b>																
Hong-Kong (Chine)	522 (2.5)	<b>18</b> (1.3)	<b>-6</b> (0.9)		518 (3.3)	<b>15</b> (1.8)	<b>-5</b> (1.0)	<b>10</b> (4.2)	<b>7</b> (2.6)	<b>-5</b> (1.8)						
Macao (Chine)	495 (0.9)	<b>16</b> (1.0)	<b>-3</b> (0.6)		489 (1.3)	<b>14</b> (1.3)	<b>-2</b> (0.8)	<b>11</b> (2.0)	<b>3</b> (1.9)	<b>-1</b> (1.3)						

**Association entre le score en compréhension de l'écrit électronique et l'indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC)**

	Intercept		Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau (a)		Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau (a*a)		Indice SESC (b)		Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau * Indice SESC (a*b)		Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau (a*a*b)	
	Intercept	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.
<b>OCDE</b>												
Australie	538 (2.5)	<b>10</b> (1.1)	<b>-8</b> (0.7)		<b>41</b> (2.0)	<b>0</b> (1.3)	<b>-2</b> (0.8)					
Autriche	471 (3.9)	<b>7</b> (2.0)	<b>-8</b> (1.1)		<b>41</b> (3.4)	<b>-3</b> (2.1)	<b>0</b> (1.0)					
Belgique	517 (1.9)	<b>4</b> (1.3)	<b>-10</b> (0.6)		<b>40</b> (1.8)	<b>0</b> (1.3)	<b>0</b> (0.6)					
Chili	465 (2.9)	<b>6</b> (1.9)	<b>-9</b> (1.1)		<b>37</b> (1.7)	<b>2</b> (1.0)	<b>-2</b> (0.7)					
Danemark	492 (2.4)	<b>3</b> (1.4)	<b>-8</b> (0.7)		<b>30</b> (1.8)	<b>-2</b> (1.4)	<b>0</b> (0.9)					
Hongrie	489 (3.7)	<b>8</b> (2.1)	<b>-9</b> (1.7)		<b>53</b> (3.1)	<b>-5</b> (1.6)	<b>-3</b> (1.1)					
Islande	505 (2.2)	<b>-5</b> (2.2)	<b>-10</b> (1.3)		<b>29</b> (2.1)	<b>-1</b> (1.9)	<b>-1</b> (1.2)					
Irlande	518 (2.7)	<b>7</b> (1.5)	<b>-8</b> (1.1)		<b>33</b> (2.8)	<b>2</b> (1.8)	<b>-2</b> (1.2)					
Japon	531 (2.3)	<b>14</b> (1.1)	<b>-7</b> (0.6)		<b>22</b> (2.3)	<b>1</b> (1.3)	<b>0</b> (1.0)					
Corée	575 (2.8)	<b>9</b> (1.2)	<b>-3</b> (0.6)		<b>24</b> (2.4)	<b>-2</b> (1.5)	<b>0</b> (0.9)					
Nouvelle-Zélande	548 (2.1)	<b>10</b> (1.4)	<b>-8</b> (1.0)		<b>45</b> (2.2)	<b>3</b> (1.8)	<b>-1</b> (1.1)					
Norvège	499 (2.8)	<b>-3</b> (1.8)	<b>-9</b> (1.1)		<b>30</b> (2.4)	<b>0</b> (1.9)	<b>-3</b> (1.0)					
Pologne	486 (2.5)	<b>11</b> (1.5)	<b>-8</b> (1.1)		<b>43</b> (1.9)	<b>-3</b> (1.5)	<b>-1</b> (1.0)					
Espagne	494 (3.9)	<b>6</b> (2.0)	<b>-10</b> (1.3)		<b>31</b> (2.3)	<b>-3</b> (1.9)	<b>-2</b> (0.9)					
Suède	513 (3.1)	<b>-3</b> (1.7)	<b>-11</b> (0.9)		<b>37</b> (2.5)	<b>4</b> (1.3)	<b>-2</b> (1.0)					
Moyenne de l'OCDE-15	509 (0.7)	<b>6</b> (0.4)	<b>-8</b> (0.3)		<b>36</b> (0.6)	<b>0</b> (0.4)	<b>-1</b> (0.3)					
<b>Partenaires</b>												
Hong-Kong (Chine)	535 (3.0)	<b>13</b> (1.7)	<b>-6</b> (1.1)		<b>16</b> (2.0)	<b>-3</b> (1.3)	<b>0</b> (0.7)					
Macao (Chine)	501 (1.5)	<b>16</b> (1.4)	<b>-2</b> (0.9)		<b>8</b> (1.5)	<b>1</b> (1.2)	<b>0</b> (0.7)					

Remarques : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3). Les trois régressions quadratiques sont réalisées avec les scores de compréhension de l'écrit électronique pour variable dépendante. L'indice est normalisé de sorte que sa moyenne s'établit à 0 et son écart type, à 1 dans chaque pays/économie.


StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

## Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le degré de confiance en soi des élèves pour retoucher des photos numériques ou d'autres images

Tableau VI.6.12b

	Retoucher des photos numériques ou d'autres images								
	« Je peux très bien le faire tout(e) seul(e) »		« Je peux le faire avec l'aide de quelqu'un »		« Je sais de quoi il s'agit, mais je ne suis pas capable de le faire »		« Je ne sais pas de quoi il s'agit »		
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	
OCDE	Australie	551	(3.0)	541	(3.0)	520	(3.8)	444	(6.2)
	Autriche	471	(3.6)	466	(5.1)	437	(7.8)	365	(20.7)
	Belgique	519	(2.2)	519	(2.7)	498	(4.5)	418	(10.5)
	Chili	444	(3.7)	439	(4.4)	428	(4.6)	374	(6.8)
	Danemark	494	(2.9)	493	(3.2)	488	(4.3)	420	(11.0)
	Hongrie	481	(3.8)	457	(5.7)	439	(9.1)	371	(14.7)
	Islande	516	(1.7)	519	(3.2)	505	(4.4)	480	(8.5)
	Irlande	516	(3.3)	517	(3.2)	504	(4.5)	437	(8.9)
	Japon	540	(3.1)	527	(2.4)	506	(2.6)	459	(6.8)
	Corée	577	(2.8)	556	(4.9)	549	(4.8)	524	(7.4)
	Nouvelle-Zélande	554	(2.9)	540	(3.2)	528	(3.8)	469	(6.8)
	Norvège	503	(3.0)	506	(3.7)	502	(4.1)	449	(11.6)
	Pologne	478	(3.2)	451	(3.9)	420	(5.9)	366	(10.8)
	Espagne	486	(3.9)	477	(5.1)	452	(5.9)	389	(10.3)
	Suède	513	(3.5)	520	(3.9)	506	(5.1)	437	(12.1)
Moyenne de l'OCDE-15	510	(0.8)	502	(1.0)	485	(1.4)	427	(2.8)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	526	(2.7)	506	(3.3)	495	(5.9)	452	(9.3)
	Macao (Chine)	506	(1.2)	486	(1.5)	472	(2.3)	440	(8.0)


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

## Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le degré de confiance en soi des élèves pour créer une base de données

Tableau VI.6.12c

	Créer une base de données								
	« Je peux très bien le faire tout(e) seul(e) »		« Je peux le faire avec l'aide de quelqu'un »		« Je sais de quoi il s'agit, mais je ne suis pas capable de le faire »		« Je ne sais pas de quoi il s'agit »		
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	
OCDE	Australie	541	(3.1)	542	(3.4)	539	(3.3)	550	(3.5)
	Autriche	471	(5.4)	465	(4.1)	462	(4.1)	468	(6.5)
	Belgique	511	(2.9)	523	(2.4)	513	(2.7)	512	(4.2)
	Chili	422	(5.0)	438	(4.2)	451	(4.0)	445	(4.2)
	Danemark	470	(3.9)	484	(3.0)	498	(3.3)	506	(3.3)
	Hongrie	472	(4.5)	470	(5.0)	474	(5.2)	459	(8.2)
	Islande	487	(2.9)	517	(3.0)	524	(3.6)	535	(3.1)
	Irlande	510	(3.9)	513	(3.6)	514	(5.0)	517	(4.2)
	Japon	526	(3.2)	531	(2.9)	519	(2.5)	520	(2.8)
	Corée	574	(3.4)	566	(3.9)	569	(3.7)	568	(3.4)
	Nouvelle-Zélande	534	(3.6)	536	(2.8)	544	(3.1)	560	(3.5)
	Norvège	474	(4.2)	496	(3.8)	507	(3.8)	526	(3.1)
	Pologne	471	(3.4)	466	(3.7)	457	(4.4)	465	(5.2)
	Espagne	473	(4.2)	481	(3.9)	485	(4.5)	477	(6.9)
	Suède	483	(4.8)	512	(4.0)	521	(3.6)	531	(4.2)
Moyenne de l'OCDE-15	495	(1.0)	503	(0.9)	505	(1.0)	509	(1.2)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	521	(2.8)	515	(3.0)	512	(4.0)	512	(4.3)
	Macao (Chine)	497	(1.9)	493	(1.5)	483	(2.0)	500	(2.3)


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>



[Partie 1/1]

**Tableau VI.6.12d Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le degré de confiance en soi des élèves pour utiliser un tableur pour tracer un graphique**

	Utiliser un tableur pour tracer un graphique								
	« Je peux très bien le faire tout(e) seul(e) »		« Je peux le faire avec l'aide de quelqu'un »		« Je sais de quoi il s'agit, mais je ne suis pas capable de le faire »		« Je ne sais pas de quoi il s'agit »		
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	
<b>OCDE</b>	Australie	561	(3.3)	533	(2.9)	501	(3.6)	476	(5.2)
	Autriche	479	(3.8)	452	(5.4)	418	(7.1)	398	(10.6)
	Belgique	520	(2.8)	515	(2.5)	503	(3.3)	521	(3.6)
	Chili	445	(3.9)	436	(4.3)	435	(4.2)	418	(6.0)
	Danemark	503	(2.9)	487	(3.1)	472	(4.3)	426	(8.3)
	Hongrie	486	(3.9)	454	(6.0)	428	(8.3)	369	(14.4)
	Islande	509	(2.7)	526	(2.3)	512	(3.4)	503	(5.1)
	Irlande	522	(3.2)	512	(3.6)	507	(5.0)	487	(4.7)
	Japon	540	(2.6)	531	(2.4)	505	(3.2)	474	(4.4)
	Corée	583	(3.5)	566	(3.6)	564	(3.7)	544	(3.9)
	Nouvelle-Zélande	561	(2.8)	541	(3.2)	504	(4.3)	480	(7.2)
	Norvège	513	(2.9)	494	(3.6)	477	(5.1)	428	(8.7)
	Pologne	481	(3.0)	449	(3.9)	419	(5.9)	386	(10.6)
	Espagne	490	(3.7)	476	(4.0)	451	(5.7)	422	(10.9)
	Suède	511	(4.3)	525	(3.6)	512	(4.4)	492	(5.0)
Moyenne de l'OCDE-15	514	(0.9)	500	(1.0)	481	(1.3)	455	(2.0)	
<b>Partenaires</b>	Hong-Kong (Chine)	532	(2.6)	508	(3.0)	476	(5.7)	441	(8.9)
	Macao (Chine)	511	(1.6)	490	(1.6)	478	(1.8)	481	(2.9)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

**Tableau VI.6.12e Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le degré de confiance en soi des élèves pour créer une présentation**

	Créer une présentation								
	« Je peux très bien le faire tout(e) seul(e) »		« Je peux le faire avec l'aide de quelqu'un »		« Je sais de quoi il s'agit, mais je ne suis pas capable de le faire »		« Je ne sais pas de quoi il s'agit »		
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	
<b>OCDE</b>	Australie	552	(2.7)	466	(5.0)	433	(6.2)	430	(9.2)
	Autriche	478	(3.3)	413	(7.7)	391	(10.4)	362	(12.3)
	Belgique	529	(2.0)	496	(3.4)	461	(5.0)	435	(7.5)
	Chili	455	(3.2)	396	(5.0)	369	(6.4)	348	(8.1)
	Danemark	502	(2.5)	453	(5.2)	435	(6.7)	406	(10.9)
	Hongrie	494	(3.7)	440	(7.3)	417	(8.1)	362	(10.6)
	Islande	525	(1.5)	484	(4.1)	463	(7.3)	446	(11.5)
	Irlande	527	(3.2)	504	(4.1)	494	(4.8)	463	(5.7)
	Japon	545	(2.9)	529	(2.5)	508	(2.7)	489	(3.3)
	Corée	584	(2.8)	547	(4.1)	535	(5.1)	515	(6.9)
	Nouvelle-Zélande	559	(2.1)	497	(4.7)	451	(5.9)	448	(9.0)
	Norvège	510	(2.7)	467	(6.3)	445	(9.4)	418	(10.6)
	Pologne	482	(3.1)	430	(4.1)	402	(7.2)	357	(10.4)
	Espagne	494	(3.6)	445	(4.9)	414	(8.6)	381	(10.8)
	Suède	523	(3.5)	513	(4.2)	487	(5.8)	467	(7.0)
Moyenne de l'OCDE-15	517	(0.8)	472	(1.3)	447	(1.8)	422	(2.4)	
<b>Partenaires</b>	Hong-Kong (Chine)	529	(2.4)	469	(4.2)	435	(10.1)	404	(10.8)
	Macao (Chine)	506	(0.8)	468	(2.2)	452	(3.0)	438	(5.3)


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

**Performance en compréhension de l'écrit électronique, selon le degré de confiance en soi des élèves pour créer une présentation multimédia**

Tableau VI.6.12f

	Créer une présentation multimédia							
	« Je peux très bien le faire tout(e) seul(e) »		« Je peux le faire avec l'aide de quelqu'un »		« Je sais de quoi il s'agit, mais je ne suis pas capable de le faire »		« Je ne sais pas de quoi il s'agit »	
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.
<b>OCDE</b>								
Australie	551	(3.0)	539	(3.0)	513	(3.8)	446	(7.1)
Autriche	469	(4.5)	474	(3.8)	449	(5.4)	409	(12.6)
Belgique	519	(2.4)	524	(2.3)	501	(3.8)	426	(6.8)
Chili	452	(3.7)	434	(3.6)	405	(5.4)	364	(8.0)
Danemark	497	(2.9)	492	(3.0)	473	(5.0)	424	(9.7)
Hongrie	482	(3.8)	471	(5.3)	455	(6.3)	371	(12.3)
Islande	513	(2.2)	526	(2.9)	510	(3.3)	477	(7.1)
Irlande	522	(3.4)	515	(3.7)	506	(4.4)	465	(6.2)
Japon	530	(2.9)	534	(2.7)	522	(2.5)	489	(3.7)
Corée	584	(3.1)	564	(3.7)	560	(3.5)	533	(5.0)
Nouvelle-Zélande	553	(3.0)	546	(3.0)	520	(4.5)	465	(9.1)
Norvège	501	(3.1)	514	(3.6)	494	(4.9)	457	(8.7)
Pologne	481	(3.5)	458	(3.3)	425	(4.9)	371	(13.0)
Espagne	487	(3.9)	477	(4.2)	453	(5.7)	400	(11.7)
Suède	513	(3.7)	525	(3.6)	506	(4.9)	464	(8.4)
Moyenne de l'OCDE-15	510	(0.9)	506	(0.9)	486	(1.2)	437	(2.3)
<b>Partenaires</b>								
Hong-Kong (Chine)	531	(2.3)	502	(3.4)	479	(6.2)	437	(12.7)
Macao (Chine)	505	(1.1)	487	(1.3)	475	(2.3)	447	(7.3)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>


[Partie 1/1]

**Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour jouer à des jeux à un seul joueur**

Tableau VI.6.13a

	Jouer à des jeux à un seul joueur									
	« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
<b>OCDE</b>										
Australie	0.02	(0.02)	0.13	(0.02)	0.22	(0.02)	0.34	(0.03)	<b>-0.31</b>	(0.03)
Autriche	0.22	(0.03)	0.28	(0.03)	0.43	(0.04)	0.47	(0.03)	<b>-0.25</b>	(0.04)
Belgique	-0.06	(0.02)	-0.01	(0.02)	0.07	(0.02)	0.16	(0.03)	<b>-0.22</b>	(0.03)
Chili	-0.22	(0.03)	-0.09	(0.03)	0.04	(0.02)	0.11	(0.04)	<b>-0.34</b>	(0.04)
Danemark	-0.22	(0.02)	-0.12	(0.03)	-0.02	(0.03)	0.18	(0.03)	<b>-0.39</b>	(0.03)
Hongrie	-0.09	(0.05)	0.05	(0.04)	0.18	(0.03)	0.30	(0.03)	<b>-0.39</b>	(0.06)
Islande	-0.27	(0.03)	-0.18	(0.04)	-0.11	(0.03)	0.00	(0.04)	<b>-0.27</b>	(0.05)
Irlande	-0.30	(0.03)	-0.10	(0.04)	0.04	(0.05)	0.17	(0.06)	<b>-0.46</b>	(0.07)
Japon	-0.79	(0.02)	-0.63	(0.02)	-0.41	(0.04)	-0.13	(0.08)	<b>-0.66</b>	(0.07)
Corée	-0.39	(0.03)	-0.28	(0.03)	-0.32	(0.03)	-0.39	(0.04)	0.00	(0.04)
Nouvelle-Zélande	-0.24	(0.03)	-0.12	(0.03)	-0.02	(0.03)	0.22	(0.04)	<b>-0.46</b>	(0.05)
Norvège	-0.14	(0.02)	0.01	(0.03)	0.06	(0.03)	0.24	(0.04)	<b>-0.38</b>	(0.04)
Pologne	0.10	(0.03)	0.17	(0.03)	0.28	(0.03)	0.37	(0.03)	<b>-0.26</b>	(0.04)
Espagne	0.10	(0.02)	0.20	(0.03)	0.25	(0.03)	0.33	(0.06)	<b>-0.23</b>	(0.06)
Suède	-0.44	(0.03)	-0.32	(0.03)	-0.15	(0.04)	0.07	(0.03)	<b>-0.51</b>	(0.04)
Moyenne de l'OCDE-15	-0.18	(0.01)	-0.07	(0.01)	0.04	(0.01)	0.16	(0.01)	<b>-0.34</b>	(0.01)
<b>Partenaires</b>										
Hong-Kong (Chine)	0.05	(0.03)	0.13	(0.02)	0.21	(0.03)	0.27	(0.03)	<b>-0.22</b>	(0.04)
Macao (Chine)	-0.29	(0.02)	-0.26	(0.02)	-0.16	(0.02)	-0.14	(0.03)	<b>-0.15</b>	(0.04)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>




[Partie 1/1]

**Tableau VI.6.13b** **Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour jouer à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau)**

		Jouer à des jeux à plusieurs (en ligne ou en réseau)									
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
OCDE	Australie	0.03	(0.01)	0.18	(0.02)	0.26	(0.02)	0.49	(0.03)	-0.47	(0.03)
	Autriche	0.20	(0.03)	0.33	(0.03)	0.46	(0.04)	0.60	(0.04)	-0.41	(0.04)
	Belgique	-0.12	(0.02)	0.04	(0.02)	0.15	(0.03)	0.30	(0.03)	-0.41	(0.04)
	Chili	-0.18	(0.02)	-0.07	(0.04)	0.12	(0.04)	0.22	(0.04)	-0.40	(0.05)
	Danemark	-0.26	(0.02)	-0.17	(0.03)	-0.02	(0.03)	0.25	(0.03)	-0.51	(0.04)
	Hongrie	-0.13	(0.04)	0.08	(0.04)	0.22	(0.03)	0.49	(0.03)	-0.62	(0.05)
	Islande	-0.33	(0.03)	-0.09	(0.04)	0.05	(0.04)	0.16	(0.05)	-0.49	(0.05)
	Irlande	-0.26	(0.03)	0.06	(0.05)	0.16	(0.06)	0.28	(0.07)	-0.54	(0.07)
	Japon	-0.75	(0.02)	-0.43	(0.05)	-0.08	(0.06)	-0.06	(0.09)	-0.69	(0.09)
	Corée	-0.39	(0.03)	-0.26	(0.04)	-0.33	(0.03)	-0.38	(0.04)	-0.01	(0.05)
	Nouvelle-Zélande	-0.19	(0.02)	-0.10	(0.04)	0.06	(0.04)	0.25	(0.04)	-0.45	(0.05)
	Norvège	-0.18	(0.02)	-0.01	(0.03)	0.13	(0.03)	0.33	(0.03)	-0.51	(0.04)
	Pologne	0.04	(0.03)	0.27	(0.04)	0.30	(0.04)	0.53	(0.03)	-0.48	(0.03)
	Espagne	0.07	(0.02)	0.29	(0.03)	0.28	(0.05)	0.49	(0.06)	-0.42	(0.06)
	Suède	-0.47	(0.02)	-0.31	(0.03)	-0.17	(0.04)	0.07	(0.03)	-0.54	(0.03)
Moyenne de l'OCDE-15	-0.20	(0.01)	-0.01	(0.01)	0.11	(0.01)	0.27	(0.01)	-0.46	(0.01)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	0.11	(0.03)	0.19	(0.03)	0.17	(0.03)	0.19	(0.03)	-0.08	(0.04)
	Macao (Chine)	-0.27	(0.02)	-0.19	(0.02)	-0.18	(0.03)	-0.19	(0.02)	-0.08	(0.03)

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

**Tableau VI.6.13c** **Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour communiquer par courrier électronique (e-mail)**

		Utiliser le courrier électronique (e-mail)									
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
OCDE	Australie	-0.21	(0.03)	-0.05	(0.02)	0.12	(0.02)	0.31	(0.01)	-0.52	(0.04)
	Autriche	-0.15	(0.04)	0.08	(0.04)	0.29	(0.03)	0.56	(0.03)	-0.71	(0.05)
	Belgique	-0.33	(0.06)	-0.20	(0.03)	-0.01	(0.02)	0.18	(0.02)	-0.51	(0.06)
	Chili	-0.28	(0.04)	-0.18	(0.04)	-0.12	(0.03)	0.12	(0.02)	-0.40	(0.04)
	Danemark	-0.33	(0.06)	-0.26	(0.03)	-0.09	(0.02)	0.08	(0.02)	-0.41	(0.06)
	Hongrie	-0.44	(0.07)	0.02	(0.04)	0.17	(0.03)	0.37	(0.03)	-0.82	(0.07)
	Islande	-0.33	(0.06)	-0.26	(0.03)	-0.12	(0.03)	-0.01	(0.04)	-0.32	(0.07)
	Irlande	-0.57	(0.05)	-0.27	(0.04)	0.05	(0.04)	0.28	(0.04)	-0.85	(0.06)
	Japon	-0.81	(0.02)	-0.51	(0.03)	-0.26	(0.05)	-0.28	(0.04)	-0.53	(0.04)
	Corée	-0.54	(0.03)	-0.31	(0.03)	-0.20	(0.03)	-0.09	(0.05)	-0.44	(0.06)
	Nouvelle-Zélande	-0.48	(0.05)	-0.30	(0.04)	-0.07	(0.03)	0.17	(0.02)	-0.65	(0.05)
	Norvège	-0.34	(0.04)	-0.17	(0.03)	0.02	(0.02)	0.19	(0.02)	-0.53	(0.05)
	Pologne	-0.18	(0.04)	0.21	(0.02)	0.37	(0.03)	0.50	(0.03)	-0.68	(0.05)
	Espagne	-0.12	(0.05)	0.10	(0.04)	0.15	(0.03)	0.38	(0.03)	-0.50	(0.05)
	Suède	-0.61	(0.05)	-0.42	(0.04)	-0.28	(0.02)	-0.02	(0.02)	-0.58	(0.06)
Moyenne de l'OCDE-15	-0.38	(0.01)	-0.17	(0.01)	0.00	(0.01)	0.18	(0.01)	-0.56	(0.01)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	-0.20	(0.05)	0.03	(0.03)	0.22	(0.02)	0.33	(0.03)	-0.53	(0.05)
	Macao (Chine)	-0.54	(0.03)	-0.27	(0.02)	-0.06	(0.02)	0.03	(0.03)	-0.57	(0.04)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>




[Partie 1/1]

Tableau VI.6.13d **Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour chatter en ligne**

	Chatter en ligne									
	« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
<b>OCDE</b>										
Australie	-0.10	(0.03)	0.01	(0.03)	0.10	(0.02)	0.23	(0.01)	<b>-0.33</b>	(0.03)
Autriche	0.00	(0.04)	0.10	(0.06)	0.29	(0.03)	0.45	(0.03)	<b>-0.46</b>	(0.05)
Belgique	-0.33	(0.04)	-0.19	(0.04)	-0.04	(0.03)	0.11	(0.01)	<b>-0.44</b>	(0.04)
Chili	-0.27	(0.04)	-0.28	(0.05)	-0.13	(0.03)	0.08	(0.02)	<b>-0.34</b>	(0.04)
Danemark	-0.29	(0.05)	-0.16	(0.05)	-0.14	(0.03)	-0.01	(0.02)	<b>-0.28</b>	(0.06)
Hongrie	-0.44	(0.06)	-0.07	(0.07)	0.09	(0.04)	0.30	(0.02)	<b>-0.75</b>	(0.06)
Islande	-0.31	(0.09)	-0.35	(0.08)	-0.14	(0.04)	-0.12	(0.02)	<b>-0.19</b>	(0.09)
Irlande	-0.46	(0.04)	-0.20	(0.05)	-0.09	(0.04)	0.14	(0.04)	<b>-0.60</b>	(0.05)
Japon	-0.76	(0.02)	-0.30	(0.04)	-0.06	(0.06)	0.13	(0.09)	<b>-0.88</b>	(0.09)
Corée	-0.49	(0.03)	-0.33	(0.04)	-0.25	(0.03)	-0.30	(0.03)	<b>-0.19</b>	(0.04)
Nouvelle-Zélande	-0.37	(0.03)	-0.16	(0.04)	-0.07	(0.03)	0.15	(0.02)	<b>-0.51</b>	(0.03)
Norvège	-0.32	(0.07)	-0.18	(0.05)	-0.06	(0.04)	0.08	(0.02)	<b>-0.40</b>	(0.08)
Pologne	-0.25	(0.05)	0.04	(0.06)	0.20	(0.04)	0.37	(0.02)	<b>-0.62</b>	(0.05)
Espagne	-0.11	(0.05)	0.02	(0.05)	0.14	(0.03)	0.28	(0.02)	<b>-0.39</b>	(0.06)
Suède	-0.59	(0.08)	-0.48	(0.06)	-0.39	(0.04)	-0.16	(0.02)	<b>-0.43</b>	(0.08)
Moyenne de l'OCDE-15	-0.34	(0.01)	-0.17	(0.01)	-0.04	(0.01)	0.12	(0.01)	<b>-0.45</b>	(0.01)
<b>Partenaires</b>										
Hong-Kong (Chine)	-0.25	(0.06)	0.02	(0.05)	0.16	(0.03)	0.21	(0.02)	<b>-0.46</b>	(0.07)
Macao (Chine)	-0.49	(0.06)	-0.38	(0.04)	-0.28	(0.03)	-0.16	(0.01)	<b>-0.33</b>	(0.06)

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

Tableau VI.6.13e **Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour surfer sur Internet pour [s'] amuser**

	Surfer sur Internet pour [s'] amuser									
	« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
<b>OCDE</b>										
Australie	-0.15	(0.04)	-0.04	(0.03)	0.08	(0.02)	0.28	(0.01)	<b>-0.43</b>	(0.04)
Autriche	0.00	(0.07)	0.06	(0.05)	0.20	(0.03)	0.45	(0.02)	<b>-0.45</b>	(0.07)
Belgique	-0.33	(0.08)	-0.24	(0.04)	-0.07	(0.02)	0.12	(0.02)	<b>-0.45</b>	(0.08)
Chili	-0.28	(0.04)	-0.29	(0.04)	-0.12	(0.03)	0.12	(0.02)	<b>-0.40</b>	(0.04)
Danemark	-0.39	(0.13)	-0.34	(0.05)	-0.20	(0.02)	0.03	(0.02)	<b>-0.42</b>	(0.13)
Hongrie	-0.51	(0.08)	-0.36	(0.07)	0.03	(0.03)	0.32	(0.02)	<b>-0.83</b>	(0.08)
Islande	-0.16	(0.15)	-0.38	(0.07)	-0.27	(0.03)	-0.09	(0.02)	-0.07	(0.15)
Irlande	-0.56	(0.09)	-0.41	(0.05)	-0.18	(0.03)	0.08	(0.03)	<b>-0.64</b>	(0.09)
Japon	-0.95	(0.04)	-0.89	(0.03)	-0.63	(0.02)	-0.29	(0.03)	<b>-0.66</b>	(0.04)
Corée	-0.58	(0.07)	-0.42	(0.03)	-0.33	(0.02)	-0.25	(0.03)	<b>-0.33</b>	(0.07)
Nouvelle-Zélande	-0.35	(0.06)	-0.30	(0.03)	-0.16	(0.02)	0.12	(0.02)	<b>-0.47</b>	(0.07)
Norvège	-0.28	(0.17)	-0.34	(0.06)	-0.07	(0.03)	0.08	(0.02)	<b>-0.36</b>	(0.18)
Pologne	-0.29	(0.05)	0.10	(0.05)	0.23	(0.03)	0.38	(0.02)	<b>-0.67</b>	(0.05)
Espagne	-0.14	(0.07)	0.00	(0.05)	0.13	(0.03)	0.29	(0.02)	<b>-0.43</b>	(0.07)
Suède	-0.30	(0.16)	-0.54	(0.07)	-0.42	(0.03)	-0.16	(0.02)	-0.13	(0.16)
Moyenne de l'OCDE-15	-0.35	(0.02)	-0.29	(0.01)	-0.12	(0.01)	0.10	(0.01)	<b>-0.45</b>	(0.03)
<b>Partenaires</b>										
Hong-Kong (Chine)	-0.19	(0.10)	0.06	(0.04)	0.13	(0.03)	0.22	(0.02)	<b>-0.41</b>	(0.11)
Macao (Chine)	-0.61	(0.08)	-0.38	(0.03)	-0.25	(0.02)	-0.11	(0.02)	<b>-0.50</b>	(0.09)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>




[Partie 1/1]

**Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour télécharger de la musique, des films, des jeux ou des logiciels en ligne à partir d'Internet**

Tableau VI.6.13f

		Télécharger de la musique, des films, des jeux ou des logiciels à partir d'Internet									
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
OCDE	Australie	-0.13	(0.02)	0.03	(0.02)	0.14	(0.02)	0.33	(0.02)	<b>-0.46</b>	(0.03)
	Autriche	0.09	(0.03)	0.24	(0.04)	0.32	(0.03)	0.57	(0.03)	<b>-0.49</b>	(0.04)
	Belgique	-0.36	(0.04)	-0.16	(0.02)	0.01	(0.02)	0.23	(0.02)	<b>-0.60</b>	(0.04)
	Chili	-0.31	(0.03)	-0.21	(0.03)	-0.13	(0.03)	0.12	(0.02)	<b>-0.44</b>	(0.03)
	Danemark	-0.31	(0.03)	-0.17	(0.03)	-0.09	(0.03)	0.16	(0.03)	<b>-0.47</b>	(0.04)
	Hongrie	-0.32	(0.07)	-0.12	(0.04)	0.06	(0.04)	0.39	(0.02)	<b>-0.71</b>	(0.06)
	Islande	-0.45	(0.04)	-0.32	(0.03)	-0.17	(0.03)	0.11	(0.03)	<b>-0.56</b>	(0.05)
	Irlande	-0.48	(0.05)	-0.29	(0.04)	-0.04	(0.04)	0.22	(0.04)	<b>-0.70</b>	(0.06)
	Japon	-0.91	(0.02)	-0.67	(0.03)	-0.52	(0.03)	-0.07	(0.04)	<b>-0.83</b>	(0.04)
	Corée	-0.77	(0.07)	-0.43	(0.04)	-0.31	(0.03)	-0.24	(0.03)	<b>-0.53</b>	(0.07)
	Nouvelle-Zélande	-0.32	(0.03)	-0.21	(0.03)	-0.07	(0.03)	0.18	(0.03)	<b>-0.50</b>	(0.05)
	Norvège	-0.27	(0.04)	-0.21	(0.03)	-0.04	(0.02)	0.19	(0.02)	<b>-0.46</b>	(0.04)
	Pologne	-0.11	(0.04)	0.06	(0.04)	0.21	(0.03)	0.43	(0.02)	<b>-0.54</b>	(0.04)
	Espagne	-0.13	(0.05)	0.01	(0.04)	0.12	(0.03)	0.35	(0.02)	<b>-0.48</b>	(0.05)
	Suède	-0.50	(0.03)	-0.41	(0.03)	-0.29	(0.03)	0.01	(0.03)	<b>-0.51</b>	(0.04)
Moyenne de l'OCDE-15	-0.35	(0.01)	-0.19	(0.01)	-0.05	(0.01)	0.20	(0.01)	<b>-0.55</b>	(0.01)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	-0.09	(0.05)	0.13	(0.03)	0.16	(0.02)	0.27	(0.03)	<b>-0.36</b>	(0.05)
	Macao (Chine)	-0.52	(0.06)	-0.33	(0.02)	-0.23	(0.02)	-0.10	(0.02)	<b>-0.43</b>	(0.07)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>


[Partie 1/1]

**Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour publier et mettre à jour un site web ou un blog personnel**

Tableau VI.6.13g

		Publier et mettre à jour un site web ou un blog personnel									
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
OCDE	Australie	0.04	(0.01)	0.18	(0.02)	0.23	(0.02)	0.36	(0.02)	<b>-0.33</b>	(0.02)
	Autriche	0.22	(0.03)	0.35	(0.03)	0.45	(0.05)	0.62	(0.04)	<b>-0.40</b>	(0.05)
	Belgique	-0.13	(0.02)	-0.03	(0.03)	0.05	(0.02)	0.18	(0.02)	<b>-0.31</b>	(0.03)
	Chili	-0.24	(0.02)	-0.11	(0.04)	0.08	(0.03)	0.26	(0.03)	<b>-0.50</b>	(0.03)
	Danemark	-0.15	(0.02)	0.08	(0.03)	0.05	(0.03)	0.12	(0.04)	<b>-0.28</b>	(0.04)
	Hongrie	0.01	(0.03)	0.20	(0.05)	0.31	(0.06)	0.48	(0.05)	<b>-0.47</b>	(0.05)
	Islande	-0.22	(0.02)	-0.01	(0.06)	0.05	(0.06)	0.19	(0.08)	<b>-0.41</b>	(0.08)
	Irlande	-0.25	(0.03)	-0.02	(0.05)	0.01	(0.06)	0.23	(0.05)	<b>-0.48</b>	(0.06)
	Japon	-0.76	(0.02)	-0.52	(0.05)	-0.39	(0.06)	-0.21	(0.04)	<b>-0.55</b>	(0.04)
	Corée	-0.54	(0.03)	-0.20	(0.04)	-0.21	(0.03)	-0.21	(0.03)	<b>-0.33</b>	(0.04)
	Nouvelle-Zélande	-0.18	(0.02)	0.01	(0.04)	0.10	(0.04)	0.09	(0.04)	<b>-0.27</b>	(0.04)
	Norvège	-0.06	(0.02)	0.19	(0.04)	0.13	(0.04)	0.15	(0.04)	<b>-0.21</b>	(0.04)
	Pologne	0.14	(0.02)	0.37	(0.04)	0.36	(0.04)	0.55	(0.04)	<b>-0.41</b>	(0.05)
	Espagne	0.01	(0.03)	0.18	(0.04)	0.32	(0.03)	0.41	(0.03)	<b>-0.40</b>	(0.04)
	Suède	-0.36	(0.02)	-0.13	(0.05)	-0.17	(0.04)	-0.05	(0.04)	<b>-0.31</b>	(0.04)
Moyenne de l'OCDE-15	-0.17	(0.01)	0.04	(0.01)	0.09	(0.01)	0.21	(0.01)	<b>-0.38</b>	(0.01)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	0.00	(0.03)	0.21	(0.03)	0.24	(0.03)	0.31	(0.03)	<b>-0.31</b>	(0.03)
	Macao (Chine)	-0.38	(0.02)	-0.14	(0.02)	-0.15	(0.03)	-0.08	(0.02)	<b>-0.30</b>	(0.04)

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

**Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour participer à des forums en ligne ou à des communautés ou des espaces virtuels**

Tableau VI.6.13h

		Participer à des forums en ligne ou à des communautés ou des espaces virtuels									
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
OCDE	Australie	-0.03	(0.02)	0.12	(0.03)	0.16	(0.02)	0.26	(0.02)	<b>-0.29</b>	(0.02)
	Autriche	0.21	(0.03)	0.37	(0.04)	0.37	(0.04)	0.52	(0.03)	<b>-0.31</b>	(0.04)
	Belgique	-0.12	(0.02)	0.09	(0.03)	0.17	(0.03)	0.34	(0.03)	<b>-0.45</b>	(0.03)
	Chili	-0.22	(0.02)	0.03	(0.03)	0.21	(0.03)	0.35	(0.04)	<b>-0.57</b>	(0.05)
	Danemark	-0.19	(0.02)	0.10	(0.04)	0.09	(0.04)	0.21	(0.04)	<b>-0.39</b>	(0.03)
	Hongrie	-0.30	(0.05)	0.04	(0.06)	0.15	(0.03)	0.37	(0.03)	<b>-0.68</b>	(0.05)
	Islande	-0.25	(0.06)	-0.21	(0.06)	-0.14	(0.04)	-0.11	(0.03)	<b>-0.14</b>	(0.06)
	Irlande	-0.33	(0.05)	-0.26	(0.06)	-0.17	(0.05)	0.04	(0.03)	<b>-0.38</b>	(0.05)
	Japon	-0.76	(0.02)	-0.38	(0.05)	-0.10	(0.07)	-0.01	(0.08)	<b>-0.75</b>	(0.07)
	Corée	-0.57	(0.03)	-0.30	(0.03)	-0.26	(0.03)	-0.25	(0.04)	<b>-0.32</b>	(0.05)
	Nouvelle-Zélande	-0.25	(0.02)	-0.06	(0.03)	0.06	(0.03)	0.14	(0.03)	<b>-0.39</b>	(0.03)
	Norvège	-0.08	(0.04)	-0.02	(0.05)	0.00	(0.04)	0.06	(0.02)	<b>-0.14</b>	(0.04)
	Pologne	-0.08	(0.04)	0.21	(0.04)	0.24	(0.03)	0.38	(0.02)	<b>-0.46</b>	(0.04)
	Espagne	0.05	(0.02)	0.24	(0.05)	0.33	(0.04)	0.42	(0.04)	<b>-0.37</b>	(0.04)
	Suède	-0.36	(0.02)	-0.08	(0.04)	-0.07	(0.05)	0.16	(0.06)	<b>-0.52</b>	(0.06)
Moyenne de l'OCDE-15	-0.22	(0.01)	-0.01	(0.01)	0.07	(0.01)	0.19	(0.01)	<b>-0.41</b>	(0.01)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	-0.09	(0.03)	0.11	(0.03)	0.18	(0.03)	0.34	(0.03)	<b>-0.43</b>	(0.04)
	Macao (Chine)	-0.44	(0.02)	-0.19	(0.02)	-0.11	(0.03)	0.05	(0.03)	<b>-0.49</b>	(0.04)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

**Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour surfer sur Internet pour le travail scolaire**

Tableau VI.6.14a

		Surfer sur Internet pour le travail scolaire									
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
OCDE	Australie	-0.24	(0.04)	0.02	(0.02)	0.17	(0.01)	0.35	(0.02)	<b>-0.59</b>	(0.05)
	Autriche	0.12	(0.04)	0.28	(0.03)	0.43	(0.03)	0.56	(0.05)	<b>-0.44</b>	(0.06)
	Belgique	-0.15	(0.04)	-0.03	(0.02)	0.08	(0.02)	0.25	(0.04)	<b>-0.39</b>	(0.06)
	Chili	-0.25	(0.03)	-0.15	(0.03)	0.01	(0.02)	0.23	(0.03)	<b>-0.49</b>	(0.04)
	Danemark	-0.28	(0.06)	-0.21	(0.02)	0.00	(0.02)	0.20	(0.04)	<b>-0.48</b>	(0.06)
	Hongrie	-0.28	(0.06)	0.08	(0.03)	0.25	(0.03)	0.44	(0.05)	<b>-0.72</b>	(0.08)
	Islande	-0.26	(0.04)	-0.21	(0.02)	0.04	(0.03)	-0.01	(0.11)	<b>-0.25</b>	(0.13)
	Irlande	-0.32	(0.04)	-0.18	(0.03)	0.15	(0.04)	0.40	(0.08)	<b>-0.72</b>	(0.09)
	Japon	-0.79	(0.02)	-0.52	(0.03)	-0.34	(0.05)	0.07	(0.16)	<b>-0.86</b>	(0.16)
	Corée	-0.76	(0.04)	-0.37	(0.02)	-0.20	(0.02)	0.00	(0.05)	<b>-0.76</b>	(0.07)
	Nouvelle-Zélande	-0.31	(0.04)	-0.19	(0.03)	0.02	(0.03)	0.25	(0.05)	<b>-0.56</b>	(0.06)
	Norvège	-0.01	(0.06)	-0.05	(0.02)	0.04	(0.02)	0.14	(0.04)	<b>-0.15</b>	(0.06)
	Pologne	-0.17	(0.04)	0.19	(0.03)	0.35	(0.02)	0.42	(0.03)	<b>-0.59</b>	(0.05)
	Espagne	-0.03	(0.04)	0.11	(0.03)	0.30	(0.03)	0.38	(0.04)	<b>-0.41</b>	(0.05)
	Suède	-0.35	(0.05)	-0.34	(0.03)	-0.17	(0.02)	0.03	(0.05)	<b>-0.39</b>	(0.06)
Moyenne de l'OCDE-15	-0.27	(0.01)	-0.11	(0.01)	0.08	(0.01)	0.25	(0.02)	<b>-0.52</b>	(0.02)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	-0.22	(0.05)	0.08	(0.02)	0.32	(0.02)	0.43	(0.04)	<b>-0.66</b>	(0.06)
	Macao (Chine)	-0.47	(0.04)	-0.25	(0.01)	-0.01	(0.02)	0.00	(0.05)	<b>-0.47</b>	(0.07)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>




[Partie 1/1]

**Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour échanger des e-mails avec d'autres élèves à propos des travaux scolaires**

Tableau VI.6.14b

		Échanger des e-mails avec d'autres élèves à propos des travaux scolaires									
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
OCDE	Australie	-0.01	(0.02)	0.13	(0.01)	0.27	(0.02)	0.41	(0.03)	<b>-0.41</b>	(0.03)
	Autriche	0.21	(0.03)	0.29	(0.03)	0.44	(0.03)	0.59	(0.05)	<b>-0.38</b>	(0.06)
	Belgique	-0.10	(0.02)	-0.02	(0.02)	0.12	(0.03)	0.26	(0.03)	<b>-0.35</b>	(0.04)
	Chili	-0.26	(0.03)	-0.14	(0.04)	-0.05	(0.03)	0.19	(0.02)	<b>-0.45</b>	(0.03)
	Danemark	-0.16	(0.02)	-0.06	(0.02)	0.06	(0.03)	0.26	(0.06)	<b>-0.42</b>	(0.06)
	Hongrie	-0.09	(0.04)	0.13	(0.03)	0.21	(0.03)	0.37	(0.04)	<b>-0.46</b>	(0.05)
	Islande	-0.24	(0.02)	-0.08	(0.03)	-0.03	(0.05)	0.14	(0.10)	<b>-0.39</b>	(0.11)
	Irlande	-0.24	(0.03)	0.00	(0.04)	0.14	(0.05)	0.38	(0.07)	<b>-0.62</b>	(0.08)
	Japon	-0.73	(0.02)	-0.59	(0.04)	-0.46	(0.04)	-0.38	(0.06)	<b>-0.35</b>	(0.06)
	Corée	-0.47	(0.02)	-0.21	(0.03)	-0.16	(0.04)	-0.04	(0.08)	<b>-0.44</b>	(0.08)
	Nouvelle-Zélande	-0.20	(0.02)	0.00	(0.03)	0.05	(0.04)	0.33	(0.05)	<b>-0.53</b>	(0.05)
	Norvège	-0.02	(0.02)	0.04	(0.03)	0.12	(0.04)	0.44	(0.07)	<b>-0.45</b>	(0.07)
	Pologne	0.08	(0.02)	0.30	(0.02)	0.41	(0.03)	0.51	(0.04)	<b>-0.43</b>	(0.05)
	Espagne	0.07	(0.03)	0.16	(0.03)	0.23	(0.03)	0.36	(0.03)	<b>-0.29</b>	(0.04)
	Suède	-0.37	(0.02)	-0.22	(0.03)	-0.05	(0.03)	0.19	(0.07)	<b>-0.55</b>	(0.07)
Moyenne de l'OCDE-15	-0.17	(0.01)	-0.02	(0.01)	0.09	(0.01)	0.27	(0.01)	<b>-0.44</b>	(0.02)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	0.01	(0.03)	0.12	(0.03)	0.25	(0.03)	0.39	(0.04)	<b>-0.38</b>	(0.04)
	Macao (Chine)	-0.30	(0.02)	-0.22	(0.02)	-0.05	(0.02)	-0.04	(0.06)	<b>-0.26</b>	(0.06)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>


[Partie 1/1]

**Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour communiquer par e-mail avec les professeurs et rendre [des] devoirs ou autres travaux scolaires**

Tableau VI.6.14c

		Communiquer par e-mail avec les professeurs et rendre [des] devoirs ou autres travaux scolaires									
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
OCDE	Australie	0.06	(0.01)	0.19	(0.02)	0.31	(0.03)	0.42	(0.06)	<b>-0.36</b>	(0.06)
	Autriche	0.29	(0.02)	0.37	(0.04)	0.50	(0.05)	0.50	(0.09)	<b>-0.21</b>	(0.10)
	Belgique	-0.02	(0.02)	0.08	(0.02)	0.11	(0.05)	0.44	(0.08)	<b>-0.46</b>	(0.08)
	Chili	-0.16	(0.02)	0.00	(0.03)	0.13	(0.04)	0.36	(0.06)	<b>-0.52</b>	(0.06)
	Danemark	-0.14	(0.02)	-0.03	(0.02)	0.14	(0.03)	0.27	(0.10)	<b>-0.40</b>	(0.10)
	Hongrie	0.06	(0.03)	0.21	(0.03)	0.25	(0.06)	0.46	(0.10)	<b>-0.39</b>	(0.10)
	Islande	-0.19	(0.03)	-0.13	(0.03)	-0.03	(0.05)	0.05	(0.12)	-0.24	(0.13)
	Irlande	-0.15	(0.03)	0.07	(0.07)	0.16	(0.10)	0.33	(0.18)	<b>-0.48</b>	(0.18)
	Japon	-0.67	(0.02)	-0.53	(0.07)	-0.51	(0.13)	-0.49	(0.26)	-0.17	(0.25)
	Corée	-0.46	(0.02)	-0.23	(0.03)	-0.03	(0.05)	0.10	(0.12)	<b>-0.56</b>	(0.12)
	Nouvelle-Zélande	-0.14	(0.02)	-0.01	(0.03)	0.15	(0.05)	0.24	(0.10)	<b>-0.37</b>	(0.11)
	Norvège	0.00	(0.02)	0.05	(0.03)	0.08	(0.05)	0.55	(0.13)	<b>-0.56</b>	(0.13)
	Pologne	0.19	(0.02)	0.36	(0.04)	0.35	(0.07)	0.63	(0.12)	<b>-0.44</b>	(0.12)
	Espagne	0.15	(0.02)	0.25	(0.04)	0.24	(0.05)	0.29	(0.11)	-0.13	(0.11)
	Suède	-0.33	(0.02)	-0.20	(0.03)	-0.04	(0.04)	0.17	(0.10)	<b>-0.51</b>	(0.10)
Moyenne de l'OCDE-15	-0.10	(0.01)	0.03	(0.01)	0.12	(0.02)	0.29	(0.03)	<b>-0.39</b>	(0.03)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	0.06	(0.02)	0.23	(0.02)	0.30	(0.04)	0.50	(0.10)	<b>-0.44</b>	(0.09)
	Macao (Chine)	-0.28	(0.02)	-0.15	(0.02)	-0.01	(0.03)	-0.18	(0.12)	-0.09	(0.12)

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

**Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour télécharger, consulter des documents sur le site web de [l'] école ou bien y déposer des fichiers**

Tableau VI.6.14d

		Télécharger, consulter des documents sur le site web de [l'] école ou bien y déposer des fichiers									
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
OCDE	<b>Australie</b>	0.08	(0.01)	0.17	(0.02)	0.27	(0.03)	0.45	(0.06)	<b>-0.38</b>	(0.06)
	<b>Autriche</b>	0.25	(0.02)	0.32	(0.03)	0.48	(0.06)	0.59	(0.05)	<b>-0.34</b>	(0.06)
	<b>Belgique</b>	-0.03	(0.02)	0.02	(0.02)	0.16	(0.04)	0.35	(0.08)	<b>-0.39</b>	(0.08)
	<b>Chili</b>	-0.17	(0.02)	-0.06	(0.03)	0.06	(0.04)	0.34	(0.05)	<b>-0.51</b>	(0.05)
	<b>Danemark</b>	-0.15	(0.02)	-0.04	(0.03)	0.10	(0.04)	0.25	(0.06)	<b>-0.40</b>	(0.06)
	<b>Hongrie</b>	0.06	(0.03)	0.21	(0.03)	0.20	(0.04)	0.41	(0.09)	<b>-0.36</b>	(0.09)
	<b>Islande</b>	-0.22	(0.02)	-0.09	(0.03)	-0.05	(0.05)	0.02	(0.08)	<b>-0.23</b>	(0.09)
	<b>Irlande</b>	-0.16	(0.03)	-0.01	(0.05)	0.10	(0.10)	0.30	(0.11)	<b>-0.46</b>	(0.12)
	<b>Japon</b>	-0.69	(0.02)	-0.48	(0.04)	-0.34	(0.07)	-0.33	(0.18)	<b>-0.37</b>	(0.17)
	<b>Corée</b>	-0.54	(0.02)	-0.27	(0.02)	-0.09	(0.04)	0.06	(0.08)	<b>-0.61</b>	(0.08)
	<b>Nouvelle-Zélande</b>	-0.16	(0.02)	0.02	(0.03)	0.10	(0.05)	0.25	(0.07)	<b>-0.41</b>	(0.07)
	<b>Norvège</b>	-0.02	(0.02)	0.00	(0.02)	0.07	(0.03)	0.22	(0.06)	<b>-0.24</b>	(0.06)
	<b>Pologne</b>	0.13	(0.02)	0.25	(0.03)	0.37	(0.04)	0.51	(0.05)	<b>-0.38</b>	(0.05)
	<b>Espagne</b>	0.13	(0.02)	0.22	(0.04)	0.29	(0.05)	0.45	(0.07)	<b>-0.32</b>	(0.07)
	<b>Suède</b>	-0.35	(0.02)	-0.17	(0.03)	-0.04	(0.04)	0.15	(0.07)	<b>-0.50</b>	(0.07)
<b>Moyenne de l'OCDE-15</b>	-0.12	(0.01)	0.01	(0.01)	0.11	(0.01)	0.27	(0.02)	<b>-0.39</b>	(0.02)	
Partenaires	<b>Hong-Kong (Chine)</b>	0.00	(0.03)	0.20	(0.02)	0.36	(0.03)	0.30	(0.06)	<b>-0.30</b>	(0.06)
	<b>Macao (Chine)</b>	-0.30	(0.01)	-0.16	(0.02)	-0.07	(0.03)	0.09	(0.08)	<b>-0.40</b>	(0.08)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

**Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à domicile pour consulter le site web de [l'] école pour connaître les dernières informations**

Tableau VI.6.14e

		Consulter le site web de [l'] école pour connaître les dernières informations									
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
OCDE	<b>Australie</b>	0.09	(0.01)	0.26	(0.03)	0.30	(0.04)	0.44	(0.07)	<b>-0.35</b>	(0.07)
	<b>Autriche</b>	0.26	(0.02)	0.34	(0.04)	0.39	(0.05)	0.57	(0.05)	<b>-0.30</b>	(0.06)
	<b>Belgique</b>	-0.01	(0.01)	0.02	(0.03)	0.10	(0.04)	0.26	(0.07)	<b>-0.27</b>	(0.07)
	<b>Chili</b>	-0.13	(0.02)	0.03	(0.03)	0.04	(0.05)	0.36	(0.08)	<b>-0.50</b>	(0.08)
	<b>Danemark</b>	-0.11	(0.02)	-0.07	(0.03)	0.02	(0.03)	0.13	(0.04)	<b>-0.24</b>	(0.05)
	<b>Hongrie</b>	0.06	(0.03)	0.21	(0.03)	0.24	(0.05)	0.31	(0.08)	<b>-0.25</b>	(0.08)
	<b>Islande</b>	-0.21	(0.02)	-0.07	(0.04)	-0.02	(0.05)	0.07	(0.09)	<b>-0.28</b>	(0.10)
	<b>Irlande</b>	-0.16	(0.03)	0.06	(0.04)	0.26	(0.09)	0.04	(0.17)	-0.20	(0.17)
	<b>Japon</b>	-0.69	(0.02)	-0.45	(0.04)	-0.33	(0.07)	-0.11	(0.22)	<b>-0.58</b>	(0.22)
	<b>Corée</b>	-0.49	(0.02)	-0.24	(0.03)	-0.08	(0.04)	0.02	(0.10)	<b>-0.51</b>	(0.10)
	<b>Nouvelle-Zélande</b>	-0.11	(0.02)	0.00	(0.04)	0.01	(0.06)	0.09	(0.09)	<b>-0.20</b>	(0.09)
	<b>Norvège</b>	-0.05	(0.02)	0.09	(0.03)	0.06	(0.03)	0.25	(0.06)	<b>-0.31</b>	(0.07)
	<b>Pologne</b>	0.19	(0.02)	0.30	(0.03)	0.40	(0.05)	0.45	(0.07)	<b>-0.26</b>	(0.08)
	<b>Espagne</b>	0.16	(0.02)	0.23	(0.04)	0.27	(0.06)	0.35	(0.11)	-0.19	(0.11)
	<b>Suède</b>	-0.29	(0.02)	-0.15	(0.04)	-0.07	(0.06)	0.16	(0.11)	<b>-0.45</b>	(0.11)
<b>Moyenne de l'OCDE-15</b>	-0.10	(0.01)	0.04	(0.01)	0.11	(0.01)	0.23	(0.03)	<b>-0.33</b>	(0.03)	
Partenaires	<b>Hong-Kong (Chine)</b>	0.10	(0.02)	0.21	(0.03)	0.28	(0.04)	0.42	(0.07)	<b>-0.33</b>	(0.07)
	<b>Macao (Chine)</b>	-0.26	(0.01)	-0.16	(0.03)	-0.06	(0.03)	0.10	(0.11)	<b>-0.35</b>	(0.11)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>



[Partie 1/1]  
Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau,  
selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour chatter en ligne

Tableau VI.6.15a

	Chatter en ligne à l'école										
	« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)		
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	
<b>OCDE</b>											
Australie	0.14	(0.01)	0.07	(0.03)	0.19	(0.04)	0.34	(0.08)	<b>-0.20</b>	(0.08)	
Autriche	0.26	(0.02)	0.31	(0.04)	0.46	(0.04)	0.48	(0.07)	<b>-0.22</b>	(0.07)	
Belgique	0.01	(0.01)	0.04	(0.05)	0.20	(0.06)	0.05	(0.15)	-0.05	(0.15)	
Chili	-0.11	(0.02)	0.02	(0.05)	0.11	(0.05)	-0.05	(0.11)	-0.06	(0.11)	
Danemark	-0.10	(0.02)	-0.09	(0.03)	0.00	(0.04)	0.04	(0.04)	<b>-0.14</b>	(0.04)	
Hongrie	0.10	(0.03)	0.10	(0.06)	0.24	(0.04)	0.26	(0.11)	-0.16	(0.12)	
Islande	-0.19	(0.02)	-0.15	(0.03)	0.04	(0.04)	0.20	(0.16)	<b>-0.40</b>	(0.17)	
Irlande	-0.17	(0.03)	0.05	(0.07)	0.36	(0.10)	0.08	(0.13)	-0.25	(0.13)	
Japon	-0.66	(0.02)	-0.74	(0.13)	-0.57	(0.16)	c	c	0.28	(0.64)	
Corée	-0.36	(0.02)	-0.17	(0.07)	-0.26	(0.07)	-0.32	(0.15)	-0.03	(0.14)	
Nouvelle-Zélande	-0.10	(0.02)	-0.01	(0.05)	0.05	(0.07)	0.14	(0.11)	<b>-0.23</b>	(0.11)	
Norvège	-0.03	(0.02)	0.03	(0.03)	0.14	(0.04)	0.35	(0.08)	<b>-0.38</b>	(0.08)	
Pologne	0.24	(0.02)	0.16	(0.06)	0.28	(0.08)	0.04	(0.22)	0.20	(0.23)	
Espagne	0.19	(0.02)	0.19	(0.05)	0.14	(0.05)	0.15	(0.12)	0.04	(0.12)	
Suède	-0.29	(0.02)	-0.19	(0.04)	-0.05	(0.06)	0.08	(0.14)	<b>-0.38</b>	(0.14)	
Moyenne de l'OCDE-15	-0.07	(0.01)	-0.02	(0.01)	0.09	(0.02)	0.13	(0.03)	<b>-0.13</b>	(0.05)	
<b>Partenaires</b>											
Hong-Kong (Chine)	0.16	(0.02)	0.19	(0.05)	0.15	(0.06)	0.11	(0.05)	0.05	(0.05)	
Macao (Chine)	-0.21	(0.01)	-0.24	(0.03)	-0.20	(0.04)	-0.11	(0.13)	-0.10	(0.12)	

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]  
Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau,  
selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour communiquer par courrier électronique (e-mail)

Tableau VI.6.15b

	Utiliser le courrier électronique (e-mail) à l'école									
	« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
<b>OCDE</b>										
Australie	0.06	(0.02)	0.12	(0.02)	0.28	(0.02)	0.38	(0.04)	<b>-0.32</b>	(0.04)
Autriche	0.22	(0.02)	0.33	(0.03)	0.47	(0.03)	0.61	(0.06)	<b>-0.39</b>	(0.06)
Belgique	-0.01	(0.02)	0.04	(0.03)	0.16	(0.04)	0.27	(0.12)	<b>-0.28</b>	(0.12)
Chili	-0.12	(0.02)	-0.06	(0.03)	0.13	(0.05)	0.20	(0.10)	<b>-0.32</b>	(0.10)
Danemark	-0.17	(0.02)	-0.06	(0.03)	0.06	(0.03)	0.17	(0.05)	<b>-0.34</b>	(0.06)
Hongrie	0.12	(0.03)	0.09	(0.04)	0.20	(0.05)	0.10	(0.16)	0.01	(0.17)
Islande	-0.22	(0.02)	-0.12	(0.03)	0.04	(0.04)	0.13	(0.14)	<b>-0.35</b>	(0.14)
Irlande	-0.21	(0.03)	0.08	(0.06)	0.36	(0.06)	0.08	(0.16)	-0.30	(0.16)
Japon	-0.66	(0.02)	-0.65	(0.08)	-0.51	(0.09)	-0.61	(0.16)	-0.05	(0.16)
Corée	-0.37	(0.02)	-0.16	(0.06)	-0.13	(0.07)	-0.49	(0.17)	0.13	(0.17)
Nouvelle-Zélande	-0.17	(0.02)	-0.07	(0.03)	0.14	(0.04)	0.23	(0.06)	<b>-0.40</b>	(0.06)
Norvège	-0.08	(0.02)	0.06	(0.02)	0.17	(0.04)	0.53	(0.08)	<b>-0.62</b>	(0.08)
Pologne	0.23	(0.02)	0.27	(0.04)	0.29	(0.06)	-0.05	(0.19)	0.27	(0.19)
Espagne	0.15	(0.02)	0.23	(0.04)	0.29	(0.05)	0.35	(0.09)	<b>-0.20</b>	(0.09)
Suède	-0.36	(0.02)	-0.23	(0.03)	-0.07	(0.03)	0.28	(0.08)	<b>-0.64</b>	(0.09)
Moyenne de l'OCDE-15	-0.11	(0.01)	-0.01	(0.01)	0.13	(0.01)	0.15	(0.03)	<b>-0.25</b>	(0.03)
<b>Partenaires</b>										
Hong-Kong (Chine)	0.09	(0.02)	0.22	(0.03)	0.21	(0.04)	0.33	(0.07)	<b>-0.24</b>	(0.07)
Macao (Chine)	-0.25	(0.01)	-0.13	(0.03)	-0.12	(0.03)	0.20	(0.21)	<b>-0.45</b>	(0.21)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>




[Partie 1/1]

**Tableau VI.6.15c** **Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour surfer sur Internet pour un travail scolaire**

		Surfer sur Internet pour un travail scolaire									
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
OCDE	Australie	-0.02	(0.03)	0.01	(0.02)	0.17	(0.01)	0.35	(0.03)	<b>-0.37</b>	(0.04)
	Autriche	0.21	(0.03)	0.24	(0.03)	0.39	(0.03)	0.62	(0.04)	<b>-0.41</b>	(0.05)
	Belgique	0.00	(0.02)	0.00	(0.02)	0.11	(0.03)	0.11	(0.09)	-0.12	(0.09)
	Chili	-0.09	(0.02)	-0.13	(0.03)	-0.05	(0.04)	0.04	(0.04)	<b>-0.13</b>	(0.05)
	Danemark	-0.16	(0.08)	-0.20	(0.03)	-0.06	(0.02)	0.11	(0.03)	<b>-0.27</b>	(0.08)
	Hongrie	0.12	(0.04)	0.05	(0.04)	0.17	(0.03)	0.38	(0.08)	<b>-0.26</b>	(0.08)
	Islande	-0.18	(0.04)	-0.17	(0.02)	-0.11	(0.03)	0.01	(0.10)	-0.19	(0.11)
	Irlande	-0.24	(0.04)	-0.18	(0.03)	0.12	(0.05)	0.27	(0.09)	<b>-0.51</b>	(0.09)
	Japon	-0.67	(0.02)	-0.65	(0.04)	-0.67	(0.04)	-0.32	(0.20)	-0.35	(0.20)
	Corée	-0.39	(0.02)	-0.28	(0.03)	-0.22	(0.05)	-0.06	(0.09)	<b>-0.33</b>	(0.09)
	Nouvelle-Zélande	-0.23	(0.04)	-0.19	(0.03)	-0.01	(0.03)	0.22	(0.04)	<b>-0.45</b>	(0.06)
	Norvège	-0.02	(0.06)	-0.10	(0.02)	0.03	(0.02)	0.19	(0.04)	<b>-0.21</b>	(0.07)
	Pologne	0.25	(0.03)	0.21	(0.03)	0.22	(0.03)	0.27	(0.09)	-0.01	(0.10)
	Espagne	0.12	(0.03)	0.16	(0.03)	0.21	(0.03)	0.34	(0.05)	<b>-0.22</b>	(0.06)
	Suède	-0.24	(0.07)	-0.38	(0.03)	-0.22	(0.02)	-0.03	(0.04)	<b>-0.22</b>	(0.08)
Moyenne de l'OCDE-15	-0.10	(0.01)	-0.11	(0.01)	0.01	(0.01)	0.17	(0.02)	<b>-0.27</b>	(0.02)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	0.09	(0.03)	0.15	(0.03)	0.22	(0.03)	0.30	(0.06)	<b>-0.20</b>	(0.06)
	Macao (Chine)	-0.27	(0.02)	-0.24	(0.02)	-0.08	(0.02)	0.00	(0.09)	<b>-0.27</b>	(0.09)

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

**Tableau VI.6.15d** **Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour télécharger, consulter des documents sur le site web de [l'] école ou y déposer des fichiers**

		Télécharger, consulter des documents sur le site web de [l'] école ou y déposer des fichiers									
		« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
OCDE	Australie	0.08	(0.01)	0.12	(0.02)	0.29	(0.02)	0.42	(0.04)	<b>-0.34</b>	(0.04)
	Autriche	0.26	(0.02)	0.36	(0.04)	0.59	(0.04)	0.64	(0.09)	<b>-0.38</b>	(0.09)
	Belgique	0.00	(0.01)	0.02	(0.02)	0.13	(0.04)	0.11	(0.13)	-0.11	(0.13)
	Chili	-0.13	(0.02)	-0.02	(0.03)	0.01	(0.05)	0.18	(0.07)	<b>-0.31</b>	(0.07)
	Danemark	-0.12	(0.02)	-0.04	(0.03)	0.05	(0.04)	0.21	(0.06)	<b>-0.33</b>	(0.06)
	Hongrie	0.11	(0.02)	0.11	(0.06)	0.24	(0.05)	0.32	(0.17)	-0.21	(0.17)
	Islande	-0.21	(0.02)	-0.03	(0.04)	0.11	(0.05)	-0.06	(0.26)	-0.15	(0.26)
	Irlande	-0.16	(0.03)	0.02	(0.06)	0.20	(0.08)	-0.05	(0.14)	-0.11	(0.14)
	Japon	-0.67	(0.02)	-0.58	(0.05)	-0.48	(0.07)	c	c	c	c
	Corée	-0.38	(0.02)	-0.24	(0.03)	-0.12	(0.06)	-0.12	(0.09)	<b>-0.26</b>	(0.09)
	Nouvelle-Zélande	-0.12	(0.02)	-0.09	(0.04)	0.10	(0.05)	0.23	(0.06)	<b>-0.35</b>	(0.07)
	Norvège	-0.08	(0.02)	0.02	(0.03)	0.13	(0.03)	0.37	(0.07)	<b>-0.45</b>	(0.06)
	Pologne	0.24	(0.02)	0.18	(0.04)	0.26	(0.06)	0.23	(0.14)	0.01	(0.15)
	Espagne	0.17	(0.02)	0.19	(0.04)	0.24	(0.04)	0.35	(0.10)	-0.18	(0.10)
	Suède	-0.31	(0.02)	-0.13	(0.04)	0.01	(0.06)	0.12	(0.10)	<b>-0.43</b>	(0.11)
Moyenne de l'OCDE-15	-0.09	(0.01)	-0.01	(0.01)	0.12	(0.01)	0.21	(0.03)	<b>-0.26</b>	(0.03)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	0.10	(0.02)	0.17	(0.03)	0.27	(0.03)	0.24	(0.09)	-0.14	(0.09)
	Macao (Chine)	-0.28	(0.02)	-0.17	(0.02)	0.00	(0.03)	-0.08	(0.13)	-0.19	(0.14)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>




[Partie 1/1]

**Tableau VI.6.15e** **Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour déposer [des] travaux sur le site web de [l'] école**

	Déposer [des] travaux sur le site web de [l'] école									
	« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
<b>OCDE</b>										
Australie	0.13	(0.01)	0.16	(0.04)	0.26	(0.05)	0.37	(0.11)	<b>-0.24</b>	(0.11)
Autriche	0.30	(0.02)	0.36	(0.05)	0.49	(0.06)	0.65	(0.12)	<b>-0.35</b>	(0.12)
Belgique	0.02	(0.02)	-0.04	(0.03)	0.11	(0.04)	0.16	(0.12)	-0.14	(0.12)
Chili	-0.10	(0.02)	0.00	(0.04)	0.03	(0.07)	0.30	(0.13)	<b>-0.40</b>	(0.12)
Danemark	-0.08	(0.01)	0.02	(0.05)	0.07	(0.06)	0.14	(0.11)	<b>-0.22</b>	(0.11)
Hongrie	0.12	(0.03)	0.15	(0.05)	0.19	(0.06)	0.07	(0.15)	0.05	(0.14)
Islande	-0.16	(0.02)	-0.02	(0.09)	0.53	(0.15)	-0.06	(0.38)	-0.11	(0.38)
Irlande	-0.11	(0.03)	-0.15	(0.10)	0.06	(0.16)	-0.38	(0.27)	0.26	(0.27)
Japon	-0.66	(0.02)	-0.67	(0.06)	-0.67	(0.06)	c	c	c	c
Corée	-0.35	(0.02)	-0.32	(0.07)	-0.17	(0.07)	c	c	c	c
Nouvelle-Zélande	-0.08	(0.02)	0.00	(0.06)	-0.02	(0.10)	0.01	(0.17)	-0.09	(0.17)
Norvège	-0.09	(0.03)	-0.05	(0.02)	0.10	(0.03)	0.35	(0.05)	<b>-0.44</b>	(0.05)
Pologne	0.23	(0.02)	0.19	(0.05)	0.29	(0.09)	0.10	(0.24)	0.13	(0.25)
Espagne	0.19	(0.02)	0.16	(0.05)	0.25	(0.06)	0.16	(0.11)	0.03	(0.12)
Suède	-0.27	(0.02)	-0.05	(0.05)	-0.21	(0.10)	0.21	(0.19)	<b>-0.48</b>	(0.19)
Moyenne de l'OCDE-15	-0.06	(0.01)	-0.02	(0.01)	0.09	(0.02)	0.16	(0.05)	<b>-0.15</b>	(0.05)
<b>Partenaires</b>										
Hong-Kong (Chine)	0.10	(0.02)	0.15	(0.03)	0.26	(0.03)	0.34	(0.09)	<b>-0.24</b>	(0.09)
Macao (Chine)	-0.27	(0.02)	-0.21	(0.02)	-0.14	(0.02)	0.03	(0.10)	<b>-0.30</b>	(0.10)

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]

**Tableau VI.6.15f** **Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour se servir de logiciels de simulation à l'école**

	Utiliser des logiciels de simulation à l'école									
	« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)	
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.
<b>OCDE</b>										
Australie	0.13	(0.01)	0.14	(0.02)	0.18	(0.03)	0.39	(0.07)	<b>-0.26</b>	(0.07)
Autriche	0.31	(0.02)	0.31	(0.06)	0.47	(0.05)	0.47	(0.11)	-0.16	(0.10)
Belgique	0.00	(0.01)	0.09	(0.04)	0.15	(0.04)	0.15	(0.11)	-0.15	(0.11)
Chili	-0.09	(0.02)	-0.06	(0.05)	0.01	(0.07)	0.25	(0.15)	<b>-0.34</b>	(0.14)
Danemark	-0.12	(0.02)	-0.01	(0.04)	0.15	(0.05)	0.22	(0.07)	<b>-0.34</b>	(0.07)
Hongrie	0.11	(0.03)	0.22	(0.05)	0.20	(0.07)	0.15	(0.19)	-0.04	(0.19)
Islande	-0.19	(0.02)	0.04	(0.06)	0.20	(0.10)	0.16	(0.26)	-0.35	(0.26)
Irlande	-0.15	(0.03)	0.01	(0.07)	0.13	(0.08)	0.08	(0.19)	-0.23	(0.19)
Japon	-0.66	(0.02)	-0.73	(0.07)	-0.59	(0.10)	c	c	c	c
Corée	-0.35	(0.02)	-0.25	(0.07)	-0.43	(0.11)	c	c	c	c
Nouvelle-Zélande	-0.09	(0.02)	-0.01	(0.05)	0.08	(0.07)	0.02	(0.14)	-0.11	(0.14)
Norvège	-0.04	(0.02)	0.08	(0.03)	0.25	(0.06)	0.45	(0.09)	<b>-0.49</b>	(0.09)
Pologne	0.25	(0.02)	0.11	(0.05)	0.19	(0.07)	0.04	(0.18)	0.22	(0.19)
Espagne	0.18	(0.02)	0.22	(0.04)	0.23	(0.08)	0.19	(0.14)	-0.01	(0.14)
Suède	-0.29	(0.02)	-0.04	(0.04)	-0.05	(0.09)	0.12	(0.22)	-0.41	(0.22)
Moyenne de l'OCDE-15	-0.07	(0.01)	0.01	(0.01)	0.08	(0.02)	0.21	(0.04)	<b>-0.20</b>	(0.04)
<b>Partenaires</b>										
Hong-Kong (Chine)	0.18	(0.02)	0.13	(0.04)	-0.04	(0.07)	0.02	(0.09)	0.15	(0.09)
Macao (Chine)	-0.20	(0.01)	-0.24	(0.04)	-0.29	(0.05)	-0.06	(0.20)	-0.15	(0.20)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]  
**Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour faire des exercices**

Tableau VI.6.15g

	Faire des exercices										
	« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)		
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	
OCDE	Australie	0.12	(0.01)	0.16	(0.02)	0.31	(0.04)	0.31	(0.08)	<b>-0.19</b>	(0.08)
	Autriche	0.30	(0.03)	0.30	(0.04)	0.53	(0.06)	0.56	(0.09)	<b>-0.26</b>	(0.09)
	Belgique	0.00	(0.02)	0.03	(0.02)	0.11	(0.03)	0.10	(0.09)	-0.10	(0.09)
	Chili	-0.10	(0.02)	-0.04	(0.03)	-0.05	(0.04)	0.10	(0.09)	<b>-0.20</b>	(0.09)
	Danemark	-0.14	(0.02)	-0.04	(0.03)	0.14	(0.04)	0.33	(0.07)	<b>-0.47</b>	(0.07)
	Hongrie	0.12	(0.03)	0.19	(0.04)	0.15	(0.07)	-0.03	(0.17)	0.15	(0.16)
	Islande	-0.17	(0.02)	-0.14	(0.02)	-0.06	(0.05)	-0.02	(0.16)	-0.15	(0.16)
	Irlande	-0.14	(0.03)	0.01	(0.06)	-0.04	(0.08)	-0.08	(0.24)	-0.06	(0.24)
	Japon	-0.67	(0.02)	-0.51	(0.10)	-0.62	(0.11)	c	c	c	c
	Corée	-0.36	(0.02)	-0.24	(0.05)	-0.25	(0.06)	-0.15	(0.09)	<b>-0.21</b>	(0.09)
	Nouvelle-Zélande	-0.09	(0.02)	-0.02	(0.04)	0.04	(0.06)	-0.04	(0.12)	-0.06	(0.12)
	Norvège	-0.03	(0.02)	0.00	(0.02)	0.13	(0.03)	0.32	(0.07)	<b>-0.35</b>	(0.07)
	Pologne	0.24	(0.02)	0.17	(0.04)	0.28	(0.05)	0.20	(0.12)	0.04	(0.13)
	Espagne	0.17	(0.03)	0.18	(0.03)	0.19	(0.04)	0.29	(0.08)	-0.12	(0.09)
	Suède	-0.29	(0.02)	-0.19	(0.03)	-0.12	(0.05)	0.13	(0.12)	<b>-0.42</b>	(0.13)
Moyenne de l'OCDE-15	-0.07	(0.01)	-0.01	(0.01)	0.05	(0.01)	0.15	(0.03)	<b>-0.17</b>	(0.03)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	0.11	(0.02)	0.24	(0.02)	0.15	(0.04)	0.36	(0.11)	<b>-0.25</b>	(0.12)
	Macao (Chine)	-0.24	(0.01)	-0.14	(0.03)	-0.15	(0.03)	-0.03	(0.11)	-0.22	(0.12)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>

[Partie 1/1]  
**Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour faire [des] devoirs sur un ordinateur de l'école**

Tableau VI.6.15h

	Faire [des] devoirs sur un ordinateur de l'école										
	« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)		
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	
OCDE	Australie	0.06	(0.02)	0.08	(0.01)	0.21	(0.02)	0.43	(0.04)	<b>-0.36</b>	(0.04)
	Autriche	0.29	(0.02)	0.35	(0.04)	0.41	(0.05)	0.61	(0.07)	<b>-0.32</b>	(0.06)
	Belgique	0.01	(0.02)	0.01	(0.03)	0.10	(0.03)	-0.05	(0.13)	0.06	(0.13)
	Chili	-0.10	(0.02)	-0.10	(0.03)	-0.04	(0.04)	0.06	(0.05)	<b>-0.17</b>	(0.05)
	Danemark	-0.18	(0.04)	-0.18	(0.02)	-0.03	(0.02)	0.15	(0.03)	<b>-0.32</b>	(0.06)
	Hongrie	0.14	(0.03)	0.13	(0.05)	0.09	(0.06)	0.00	(0.18)	0.14	(0.19)
	Islande	-0.19	(0.02)	-0.14	(0.03)	0.02	(0.06)	-0.06	(0.16)	-0.13	(0.16)
	Irlande	-0.17	(0.03)	0.01	(0.05)	0.16	(0.07)	0.12	(0.17)	-0.30	(0.17)
	Japon	-0.67	(0.02)	-0.72	(0.09)	-0.41	(0.09)	c	c	c	c
	Corée	-0.37	(0.02)	-0.27	(0.06)	-0.07	(0.06)	-0.12	(0.14)	-0.25	(0.14)
	Nouvelle-Zélande	-0.14	(0.03)	-0.10	(0.03)	0.04	(0.04)	0.14	(0.06)	<b>-0.27</b>	(0.07)
	Norvège	-0.03	(0.03)	-0.02	(0.02)	0.06	(0.03)	0.26	(0.05)	<b>-0.29</b>	(0.06)
	Pologne	0.26	(0.02)	0.15	(0.05)	0.16	(0.05)	0.32	(0.11)	-0.06	(0.11)
	Espagne	0.18	(0.02)	0.15	(0.04)	0.22	(0.04)	0.31	(0.10)	-0.13	(0.11)
	Suède	-0.27	(0.02)	-0.29	(0.02)	-0.13	(0.04)	0.21	(0.11)	<b>-0.47</b>	(0.10)
Moyenne de l'OCDE-15	-0.08	(0.01)	-0.06	(0.01)	0.05	(0.01)	0.17	(0.03)	<b>-0.21</b>	(0.03)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	0.14	(0.02)	0.17	(0.03)	0.18	(0.03)	0.21	(0.10)	-0.08	(0.11)
	Macao (Chine)	-0.27	(0.02)	-0.19	(0.02)	-0.11	(0.02)	-0.03	(0.12)	<b>-0.24</b>	(0.12)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>




[Partie 1/1]

**Tableau VI.6.15i** Indice de confiance en soi pour l'exécution de tâches informatiques de haut niveau, selon l'utilisation de l'informatique à l'école pour un travail de groupe ou pour communiquer avec d'autres élèves

	Utiliser les ordinateurs de l'école pour un travail de groupe ou pour communiquer avec d'autres élèves										
	« Jamais ou presque jamais »		« Une ou deux fois par mois »		« Une ou deux fois par semaine »		« Tous les jours ou presque »		Différence (« Jamais ou presque jamais » – « Tous les jours ou presque »)		
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Diff.	Er. T.	
OCDE	Australie	0.06	(0.02)	0.13	(0.01)	0.26	(0.02)	0.40	(0.05)	-0.34	(0.05)
	Autriche	0.27	(0.03)	0.31	(0.03)	0.46	(0.04)	0.54	(0.08)	-0.26	(0.08)
	Belgique	0.01	(0.02)	0.00	(0.02)	0.11	(0.03)	0.22	(0.10)	-0.21	(0.10)
	Chili	-0.12	(0.02)	-0.08	(0.03)	-0.02	(0.04)	0.04	(0.06)	-0.16	(0.06)
	Danemark	-0.20	(0.04)	-0.18	(0.02)	-0.02	(0.02)	0.19	(0.04)	-0.39	(0.05)
	Hongrie	0.12	(0.03)	0.10	(0.04)	0.16	(0.04)	0.18	(0.09)	-0.05	(0.10)
	Islande	-0.19	(0.03)	-0.17	(0.02)	-0.02	(0.04)	-0.01	(0.15)	-0.18	(0.15)
	Irlande	-0.17	(0.03)	-0.10	(0.04)	0.12	(0.07)	0.07	(0.13)	-0.24	(0.13)
	Japon	-0.68	(0.02)	-0.52	(0.05)	-0.57	(0.04)	c	c	c	c
	Corée	-0.37	(0.02)	-0.23	(0.04)	-0.12	(0.07)	-0.23	(0.13)	-0.13	(0.13)
	Nouvelle-Zélande	-0.15	(0.02)	-0.07	(0.03)	0.09	(0.04)	0.22	(0.07)	-0.37	(0.07)
	Norvège	-0.04	(0.04)	-0.04	(0.02)	0.09	(0.02)	0.25	(0.05)	-0.28	(0.06)
	Pologne	0.25	(0.02)	0.18	(0.04)	0.27	(0.05)	0.15	(0.12)	0.10	(0.13)
	Espagne	0.15	(0.03)	0.21	(0.03)	0.20	(0.04)	0.32	(0.07)	-0.17	(0.07)
	Suède	-0.31	(0.02)	-0.26	(0.03)	-0.07	(0.04)	0.11	(0.11)	-0.43	(0.11)
Moyenne de l'OCDE-15	-0.09	(0.01)	-0.05	(0.01)	0.06	(0.01)	0.17	(0.03)	-0.22	(0.03)	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	0.12	(0.02)	0.18	(0.02)	0.22	(0.04)	0.19	(0.14)	-0.07	(0.14)
	Macao (Chine)	-0.28	(0.02)	-0.17	(0.02)	-0.05	(0.04)	0.09	(0.14)	-0.37	(0.14)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522018>


[Partie 1/1]

**Tableau VI.7.1a** Variation intra- et inter-établissements de la performance en compréhension de l'écrit électronique, et variation expliquée par le modèle de régression multiniveau abstraction faite de la performance en compréhension de l'écrit sur papier

	Modèle vide (ou totalement inconditionnel) <sup>1</sup>				Modèle abstraction faite de la performance en compréhension de l'écrit sur papier <sup>2</sup>			Variance expliquée par le modèle abstraction faite de la performance en compréhension de l'écrit sur papier			
	Variance			Variance inter-établissements en pourcentage de la variance totale	Variance résiduelle			Variance intra-établissement expliquée	Variance inter-établissements expliquée	Variance totale expliquée	
	Intra-établissement	Inter-établissements	Total		Intra-établissement	Inter-établissements	Total				
	(a)	(b)	(a+b)	%	(c)	(d)	(c+d)	(a-c)/a*100	(b-d)/b*100	((a+b)-(c+d))/(a+b)*100	
OCDE	Australie	6 877	2 768	9 645	28.7	4 925	1 174	6 098	28.4	57.6	36.8
	Autriche	4 121	8 249	12 370	66.7	3 430	3 604	7 034	16.8	56.3	43.1
	Belgique	4 167	5 900	10 068	58.6	3 182	2 015	5 197	23.7	65.8	48.4
	Chili	4 228	6 107	10 335	59.1	3 197	1 163	4 360	24.4	81.0	57.8
	Danemark	5 408	2 132	7 541	28.3	3 577	1 232	4 809	33.9	42.2	36.2
	Hongrie	3 800	7 248	11 048	65.6	3 300	1 747	5 047	13.1	75.9	54.3
	Islande	6 704	1 676	8 379	20.0	4 613	1 017	5 630	31.2	39.3	32.8
	Irlande	6 123	1 706	7 830	21.8	4 412	775	5 187	27.9	54.6	33.8
	Japon	3 626	2 342	5 967	39.2	2 587	415	3 003	28.6	82.3	49.7
	Corée	3 874	2 303	6 176	37.3	2 657	1 119	3 776	31.4	51.4	38.9
	Nouvelle-Zélande	7 627	2 474	10 101	24.5	5 190	683	5 872	32.0	72.4	41.9
	Norvège	5 702	1 350	7 052	19.1	3 932	1 039	4 971	31.0	23.0	29.5
	Pologne	6 490	2 177	8 667	25.1	3 828	758	4 586	41.0	65.2	47.1
	Espagne	6 091	2 628	8 719	30.1	4 153	1 625	5 778	31.8	38.2	33.7
	Suède	6 156	2 048	8 204	25.0	4 204	713	4 917	31.7	65.2	40.1
Moyenne de l'OCDE-15	5 400	3 407	8 807	36.6	3 812	1 272	5 084	28.5	58.0	41.6	
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	3 993	3 327	7 320	45.5	3 566	1 880	5 446	10.7	43.5	25.6
	Macao (Chine)	3 484	1 152	4 636	24.9	3 110	813	3 923	10.7	29.5	15.4

1. Le modèle de régression multiniveau inclut le niveau Élève et le niveau Établissement.

2. La régression de la performance en compréhension de l'écrit électronique porte sur les variables citées dans le tableau VI.7.1b.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522037>





[Partie 1/1]


**Variation intra- et inter-établissements de la performance en compréhension de l'écrit électronique, et variation expliquée par le modèle de régression multiniveau compte tenu de la performance en compréhension de l'écrit sur papier**

Tableau VI.7.2a

	Modèle vide (ou totalement inconditionnel) <sup>1</sup>				Modèle compte tenu de la performance en compréhension de l'écrit sur papier <sup>2</sup>			Variance expliquée par le modèle compte tenu de la performance en compréhension de l'écrit sur papier		
	Variance			Variance inter-établissements en pourcentage de la variance totale	Variance résiduelle			Variance intra-établissement expliquée	Variance inter-établissements expliquée	Variance totale expliquée
	Intra-établissement	Inter-établissements	Total		Intra-établissement	Inter-établissements	Total			
	(a)	(b)	(a+b)	%	(c)	(d)	(c+d)	(a-c)/a*100	(b-d)/b*100	((a+b)-(c+d))/(a+b)*100
<b>OCDE</b>										
Australie	6 877	2 768	9 645	28.7	1 621	836	2 457	76.4	69.8	74.5
Autriche	4 121	8 249	12 370	66.7	1 228	1 704	2 932	70.2	79.3	76.3
Belgique	4 167	5 900	10 068	58.6	1 194	765	1 958	71.4	87.0	80.5
Chili	4 228	6 107	10 335	59.1	1 478	437	1 916	65.0	92.8	81.5
Danemark	5 408	2 132	7 541	28.3	1 326	983	2 308	75.5	53.9	69.4
Hongrie	3 800	7 248	11 048	65.6	1 437	776	2 213	62.2	89.3	80.0
Islande	6 704	1 676	8 379	20.0	1 555	748	2 303	76.8	55.3	72.5
Irlande	6 123	1 706	7 830	21.8	1 359	859	2 218	77.8	49.6	71.7
Japon	3 626	2 342	5 967	39.2	1 733	164	1 897	52.2	93.0	68.2
Corée	3 874	2 303	6 176	37.3	1 289	561	1 850	66.7	75.6	70.0
Nouvelle-Zélande	7 627	2 474	10 101	24.5	1 666	527	2 193	78.2	78.7	78.3
Norvège	5 702	1 350	7 052	19.1	1 306	1 009	2 315	77.1	25.2	67.2
Pologne	6 490	2 177	8 667	25.1	1 355	666	2 021	79.1	69.4	76.7
Espagne	6 091	2 628	8 719	30.1	1 563	1 012	2 576	74.3	61.5	70.5
Suède	6 156	2 048	8 204	25.0	1 178	554	1 732	80.9	72.9	78.9
Moyenne de l'OCDE-15	5 400	3 407	8 807	36.6	1 419	773	2 193	72.3	70.2	74.4
<b>Pays asiatiques</b>										
Hong-Kong (Chine)	3 993	3 327	7 320	45.5	2 095	785	2 880	47.5	76.4	60.7
Macao (Chine)	3 484	1 152	4 636	24.9	1 589	122	1 711	54.4	89.4	63.1

1. Le modèle de régression multiniveau inclut le niveau Élève et le niveau Établissement.

2. La régression de la performance en compréhension de l'écrit électronique porte sur les variables citées dans le tableau VI.7.1b.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522037>




[Partie 1/1]

## Modèle de régression multiniveau de la performance en compréhension de l'écrit électronique, compte tenu de la performance en compréhension de l'écrit sur papier

Tableau VI.7.2b

	Utilisation de l'informatique à domicile		Utilisation de l'informatique à l'école		Indice de plaisir de la lecture (progression de 1 unité)		Indice de diversité des lectures (progression de 1 unité)		Indice de compréhension et de remémoration (progression de 1 unité)		Indice de stratégies de synthèse (progression de 1 unité)	
	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.
<b>OCDE</b>												
Australie	6.2	(3.4)	-3.7	(2.4)	<b>-1.5</b>	(0.7)	0.4	(0.8)	0.5	(0.7)	<b>3.8</b>	(0.7)
Autriche	5.8	(5.1)	-1.2	(1.8)	-0.9	(1.0)	<b>2.5</b>	(1.0)	0.9	(0.9)	<b>5.1</b>	(1.0)
Belgique	<b>20.7</b>	(4.8)	-1.5	(1.4)	-0.5	(0.8)	0.9	(0.9)	0.1	(0.7)	<b>4.1</b>	(0.8)
Chili	<b>5.5</b>	(2.6)	-0.5	(2.9)	<b>5.0</b>	(1.2)	<b>2.2</b>	(1.0)	<b>4.2</b>	(0.7)	<b>6.4</b>	(1.0)
Danemark	3.8	(7.0)	-4.4	(3.2)	<b>4.0</b>	(1.0)	-1.1	(1.0)	1.2	(0.9)	<b>8.9</b>	(1.0)
Hongrie	4.7	(4.2)	<b>-6.7</b>	(2.2)	1.1	(1.4)	-1.5	(0.8)	<b>4.2</b>	(1.1)	<b>-4.0</b>	(1.3)
Islande	0.7	(9.9)	-2.9	(2.0)	1.5	(0.9)	<b>-2.6</b>	(1.0)	-0.2	(0.8)	<b>7.3</b>	(0.9)
Irlande	6.2	(3.2)	-2.2	(1.8)	-2.1	(1.4)	0.6	(1.1)	<b>3.5</b>	(1.1)	0.2	(0.9)
Japon	<b>13.5</b>	(2.7)	1.4	(2.4)	<b>3.1</b>	(1.1)	0.2	(1.0)	<b>2.6</b>	(1.3)	<b>7.4</b>	(1.4)
Corée	5.1	(5.0)	-0.1	(1.8)	0.8	(1.5)	-1.4	(2.0)	0.4	(1.0)	<b>3.7</b>	(1.7)
Nouvelle-Zélande	-1.8	(4.6)	-1.7	(2.8)	0.3	(1.5)	-2.9	(1.5)	<b>4.7</b>	(1.4)	0.3	(1.3)
Norvège	5.1	(8.4)	-2.8	(3.3)	0.8	(1.1)	<b>3.2</b>	(1.0)	<b>-2.9</b>	(0.9)	<b>4.0</b>	(1.2)
Pologne	<b>6.6</b>	(2.7)	-1.7	(1.5)	1.3	(0.9)	0.1	(0.8)	<b>2.3</b>	(0.9)	<b>6.6</b>	(0.8)
Espagne	6.4	(3.8)	-2.0	(1.8)	1.3	(1.4)	<b>2.4</b>	(1.0)	1.3	(1.0)	<b>5.6</b>	(0.9)
Suède	<b>18.0</b>	(5.5)	<b>-7.7</b>	(2.5)	0.1	(0.9)	0.1	(0.8)	0.9	(1.0)	1.5	(0.9)
Moyenne de l'OCDE-15	<b>7.1</b>	(1.4)	<b>-2.5</b>	(0.6)	<b>1.0</b>	(0.3)	0.2	(0.3)	<b>1.6</b>	(0.3)	<b>4.1</b>	(0.3)
<b>Partenaires</b>												
Hong-Kong (Chine)	<b>19.0</b>	(6.1)	<b>-9.1</b>	(2.4)	1.2	(1.3)	0.2	(1.0)	<b>-2.3</b>	(1.0)	1.0	(0.9)
Macao (Chine)	1.2	(3.3)	<b>-4.2</b>	(1.2)	-1.4	(1.2)	<b>1.8</b>	(0.8)	-0.4	(0.8)	1.2	(0.8)
<b>OCDE</b>												
			Indice de recherche d'informations en ligne (progression de 1 unité)		Indice d'activités sociales en ligne (progression de 1 unité)		Indice PISA de statut économique, social et culturel de niveau Élève (progression de 1 unité)		Indice PISA moyen de statut économique, social et culturel de niveau Établissement (progression de 1 unité)		Performance en compréhension de l'écrit sur papier (progression de 1 unité)	
	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.	Écart de score	Er. T.
Australie	<b>2.1</b>	(0.8)	<b>4.1</b>	(0.6)	<b>4.9</b>	(1.3)	1.2	(0.8)	8.5	(4.4)	<b>0.8</b>	(0.0)
Autriche	<b>2.9</b>	(1.1)	<b>3.7</b>	(0.7)	<b>17.4</b>	(1.7)	2.2	(1.3)	<b>22.3</b>	(7.2)	<b>0.8</b>	(0.0)
Belgique	<b>4.7</b>	(0.8)	<b>5.9</b>	(0.8)	<b>-3.8</b>	(1.5)	<b>3.6</b>	(0.7)	7.3	(4.0)	<b>0.7</b>	(0.0)
Chili	<b>5.5</b>	(1.1)	<b>5.7</b>	(0.9)	1.7	(2.1)	0.9	(1.1)	<b>12.2</b>	(2.6)	<b>0.7</b>	(0.0)
Danemark	<b>2.7</b>	(0.9)	<b>5.7</b>	(1.0)	<b>21.9</b>	(1.7)	<b>-2.4</b>	(1.1)	<b>16.2</b>	(5.0)	<b>0.8</b>	(0.0)
Hongrie	<b>2.5</b>	(1.2)	<b>5.2</b>	(1.4)	<b>10.8</b>	(2.4)	1.5	(1.2)	<b>13.5</b>	(3.8)	<b>0.9</b>	(0.0)
Islande	<b>4.1</b>	(0.9)	<b>5.5</b>	(1.0)	<b>5.9</b>	(1.9)	<b>4.1</b>	(1.0)	6.6	(6.0)	<b>0.8</b>	(0.0)
Irlande	<b>6.8</b>	(1.0)	<b>5.8</b>	(0.9)	3.3	(2.8)	1.8	(1.2)	-6.7	(6.4)	<b>0.8</b>	(0.0)
Japon	<b>9.1</b>	(0.9)	<b>4.2</b>	(1.3)	1.0	(2.3)	0.5	(1.4)	<b>22.9</b>	(6.1)	<b>0.5</b>	(0.0)
Corée	<b>8.0</b>	(1.2)	<b>6.2</b>	(1.1)	<b>6.7</b>	(3.3)	0.1	(1.7)	4.3	(7.7)	<b>0.6</b>	(0.0)
Nouvelle-Zélande	<b>5.0</b>	(1.3)	<b>8.6</b>	(1.0)	-1.1	(2.5)	-1.6	(1.9)	6.7	(6.8)	<b>0.8</b>	(0.0)
Norvège	0.8	(1.2)	<b>4.2</b>	(1.1)	1.3	(1.5)	-1.0	(1.2)	-2.8	(14.2)	<b>0.7</b>	(0.0)
Pologne	<b>7.4</b>	(1.0)	<b>7.3</b>	(0.8)	<b>11.2</b>	(2.1)	<b>6.2</b>	(1.1)	6.2	(6.2)	<b>0.8</b>	(0.0)
Espagne	<b>4.3</b>	(0.8)	<b>6.0</b>	(1.1)	<b>6.0</b>	(1.6)	<b>3.2</b>	(1.2)	-0.4	(4.6)	<b>0.8</b>	(0.0)
Suède	<b>4.9</b>	(1.1)	<b>6.1</b>	(0.8)	<b>7.9</b>	(1.6)	-1.1	(1.2)	8.2	(5.9)	<b>0.8</b>	(0.0)
Moyenne de l'OCDE-15	<b>4.7</b>	(0.3)	<b>5.6</b>	(0.3)	<b>6.3</b>	(0.5)	<b>1.3</b>	(0.3)	<b>8.3</b>	(1.7)	<b>0.8</b>	(0.0)
<b>Partenaires</b>												
Hong-Kong (Chine)	<b>2.2</b>	(1.1)	<b>6.5</b>	(0.9)	<b>17.2</b>	(1.9)	-0.7	(1.2)	<b>23.0</b>	(4.8)	<b>0.7</b>	(0.0)
Macao (Chine)	<b>3.9</b>	(0.7)	<b>6.2</b>	(1.0)	<b>10.3</b>	(1.8)	1.1	(0.9)	2.8	(3.2)	<b>0.7</b>	(0.0)

Remarques : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3). Le modèle de régression multiniveau inclut le niveau Élève et le niveau Établissement. La régression de la performance en compréhension de l'écrit électronique porte sur les variables citées dans ce tableau.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522037>



## ANNEXE B2

### RÉSULTATS DES RÉGIONS AU SEIN DES PAYS


[Partie 1/1]  
**Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et de l'échelle composite de compréhension de l'écrit**

Tableau S.VI.a

	Échelle de compréhension de l'écrit électronique									
	Sous le niveau 2 (score inférieur à 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 ou au-delà (score supérieur à 625.61 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
<b>Données adjudgées</b>										
Belgique (Communauté flamande)	12.0	(0.8)	19.0	(0.9)	28.6	(1.2)	29.5	(1.5)	10.9	(1.1)
<b>Données non adjudgées</b>										
Belgique (Communauté française)	20.8	(1.6)	21.7	(1.0)	29.0	(1.3)	22.5	(1.2)	6.1	(0.8)
Belgique (Communauté germanophone)	12.8	(1.1)	26.6	(1.6)	28.6	(2.0)	15.9	(1.7)	16.1	(1.0)

	Échelle de compréhension de l'écrit sur papier															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
<b>Données adjudgées</b>																
Belgique (Communauté flamande)	0.4	(0.1)	2.7	(0.4)	10.3	(0.8)	20.1	(0.8)	27.2	(1.1)	26.9	(1.0)	11.3	(0.7)	1.2	(0.3)
<b>Données non adjudgées</b>																
Belgique (Communauté française)	2.2	(0.5)	7.2	(0.9)	13.9	(1.0)	20.5	(1.0)	24.1	(1.4)	22.5	(1.1)	8.6	(0.8)	1.0	(0.2)
Belgique (Communauté germanophone)	0.7	(0.3)	3.2	(0.8)	13.0	(1.0)	23.7	(1.7)	29.2	(2.1)	23.6	(1.7)	6.0	(1.0)	0.5	(0.3)

	Échelle composite de compréhension de l'écrit															
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.				
	<b>Données adjudgées</b>															
Belgique (Communauté flamande)	0.1	(0.1)	2.2	(0.4)	9.9	(0.7)	20.1	(0.8)	27.7	(0.9)	28.8	(1.1)	10.5	(0.9)	0.6	(0.2)
<b>Données non adjudgées</b>																
Belgique (Communauté française)	1.4	(0.3)	6.1	(0.8)	14.7	(1.0)	20.7	(1.1)	26.8	(1.3)	23.3	(1.2)	6.7	(0.7)	0.3	(0.2)
Belgique (Communauté germanophone)	0.1	c	2.4	(0.7)	12.1	(1.1)	24.5	(1.6)	28.6	(1.7)	22.8	(1.6)	8.6	(1.1)	1.0	(0.5)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau VI.2.1.  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522075>

[Partie 1/1]

**Pourcentage de garçons à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et de l'échelle composite de compréhension de l'écrit**

Tableau S.VI.b


	Échelle de compréhension de l'écrit électronique									
	Sous le niveau 2 (score inférieur à 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 ou au-delà (score supérieur à 625.61 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
<b>Données adjudgées</b>										
Belgique (Communauté flamande)	14.7	(1.3)	21.8	(1.3)	28.5	(1.4)	26.8	(2.0)	8.3	(1.3)
<b>Données non adjudgées</b>										
Belgique (Communauté française)	24.7	(2.4)	21.7	(1.5)	27.4	(1.6)	20.5	(1.7)	5.7	(1.1)
Belgique (Communauté germanophone)	16.7	(1.7)	29.7	(2.8)	26.6	(3.2)	13.7	(2.8)	13.4	(1.9)

	Échelle de compréhension de l'écrit sur papier															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
<b>Données adjudgées</b>																
Belgique (Communauté flamande)	0.5	(0.2)	3.8	(0.5)	12.6	(1.0)	22.6	(1.2)	26.4	(1.2)	24.0	(1.2)	9.3	(0.9)	0.8	(0.4)
<b>Données non adjudgées</b>																
Belgique (Communauté française)	3.1	(0.7)	9.2	(1.4)	15.0	(1.4)	21.2	(1.5)	22.5	(1.9)	20.4	(1.8)	7.9	(1.4)	0.8	(0.4)
Belgique (Communauté germanophone)	1.0	(0.5)	5.0	(1.4)	18.4	(1.9)	24.8	(2.2)	27.7	(2.9)	19.0	(2.8)	4.1	(1.2)	0.1	c

	Échelle composite de compréhension de l'écrit															
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.				
	<b>Données adjudgées</b>															
Belgique (Communauté flamande)	0.2	(0.1)	3.2	(0.6)	11.8	(1.2)	23.2	(1.4)	27.2	(1.3)	25.9	(1.4)	8.2	(1.2)	0.4	(0.2)
<b>Données non adjudgées</b>																
Belgique (Communauté française)	2.1	(0.5)	7.6	(1.2)	16.6	(1.5)	20.7	(1.4)	25.4	(1.6)	21.3	(1.8)	5.9	(1.0)	0.3	(0.2)
Belgique (Communauté germanophone)	0.1	c	3.7	(1.4)	16.5	(1.7)	26.4	(2.5)	26.9	(2.4)	19.6	(2.6)	6.2	(1.5)	0.6	(0.5)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau VI.2.2.  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522075>



[Partie 1/1]

**Pourcentage de filles à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, de l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et de l'échelle composite de compréhension de l'écrit**

Tableau S.VI.c


	Échelle de compréhension de l'écrit électronique									
	Sous le niveau 2 (score inférieur à 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 ou au-delà (score supérieur à 625.61 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
<b>Données adjudgées</b>										
Belgique (Communauté flamande)	9.1	(0.9)	16.0	(1.1)	28.8	(1.5)	32.4	(1.5)	13.7	(1.4)
<b>Données non adjudgées</b>										
Belgique (Communauté française)	16.6	(1.5)	21.7	(1.5)	30.6	(1.7)	24.6	(1.6)	6.5	(0.9)
Belgique (Communauté germanophone)	8.8	(1.5)	23.4	(2.2)	30.7	(2.5)	18.2	(2.0)	18.9	(1.8)

	Échelle de compréhension de l'écrit sur papier															
	Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
<b>Données adjudgées</b>																
Belgique (Communauté flamande)	0.1	(0.1)	1.6	(0.5)	7.9	(1.0)	17.5	(1.2)	28.1	(1.4)	29.8	(1.4)	13.5	(1.1)	1.5	(0.4)
<b>Données non adjudgées</b>																
Belgique (Communauté française)	1.2	(0.5)	5.2	(1.1)	12.7	(1.3)	19.8	(1.3)	25.8	(1.7)	24.7	(1.5)	9.3	(0.9)	1.3	(0.4)
Belgique (Communauté germanophone)	0.3	(0.3)	1.3	(0.7)	7.5	(1.3)	22.7	(2.4)	30.8	(2.6)	28.4	(2.4)	8.0	(1.6)	0.9	(0.6)

	Échelle composite de compréhension de l'écrit															
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.				
<b>Données adjudgées</b>																
Belgique (Communauté flamande)	0.1	c	1.2	(0.3)	7.9	(0.8)	16.9	(1.2)	28.3	(1.4)	31.9	(1.4)	13.0	(1.1)	0.8	(0.3)
<b>Données non adjudgées</b>																
Belgique (Communauté française)	0.6	(0.3)	4.4	(0.8)	12.8	(1.4)	20.7	(1.4)	28.3	(1.5)	25.4	(1.5)	7.5	(0.9)	0.4	(0.2)
Belgique (Communauté germanophone)	0.1	c	1.1	(0.5)	7.5	(1.4)	22.5	(2.1)	30.3	(2.3)	26.1	(2.2)	11.0	(1.5)	1.4	(0.7)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau VI.2.3.  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522075>

[Partie 1/1]

**Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit électronique, l'échelle de compréhension de l'écrit sur papier et l'échelle composite de compréhension de l'écrit**

Tableau S.VI.d


	Échelle de compréhension de l'écrit électronique											
	Tous les élèves		Différences selon le sexe			Centiles						
	Score moyen	Écart type	Garçons	Filles	Différence (G - F)	5 <sup>e</sup>	10 <sup>e</sup>	25 <sup>e</sup>	75 <sup>e</sup>	90 <sup>e</sup>	95 <sup>e</sup>	
	Score moyen Er. T.	Éc. T. Er. T.	Score moyen Er. T.	Score moyen Er. T.	Diff. de score Er. T.	Score Er. T.	Score Er. T.	Score Er. T.	Score Er. T.	Score Er. T.	Score Er. T.	
<b>Données adjudgées</b>												
Belgique (Communauté flamande)	521 (2.6)	89 (1.7)	508 (3.4)	535 (3.1)	-26 (3.9)	360 (3.9)	397 (4.5)	461 (4.2)	588 (2.9)	629 (4.4)	653 (4.7)	
<b>Données non adjudgées</b>												
Belgique (Communauté française)	490 (4.0)	98 (2.5)	479 (5.6)	500 (3.8)	-21 (5.5)	319 (6.9)	357 (6.6)	424 (6.3)	562 (4.6)	609 (4.1)	632 (5.1)	
Belgique (Communauté germanophone)	516 (2.4)	99 (1.8)	501 (4.0)	531 (3.9)	-30 (6.3)	366 (7.8)	395 (5.9)	446 (3.7)	578 (4.9)	660 (6.2)	691 (6.4)	

	Échelle de compréhension de l'écrit sur papier									
	Score moyen	Éc. T.	Score moyen	Score moyen	Diff. de score	Score	Score	Score	Score	Score
	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.
	Score Er. T.	Er. T.	Score Er. T.	Score Er. T.	Diff. de score Er. T.	Score Er. T.	Score Er. T.	Score Er. T.	Score Er. T.	Score Er. T.
<b>Données adjudgées</b>										
Belgique (Communauté flamande)	519 (2.3)	94 (1.8)	505 (3.0)	533 (3.3)	-28 (4.1)	357 (5.8)	390 (4.3)	453 (3.1)	589 (2.8)	636 (3.7)
<b>Données non adjudgées</b>										
Belgique (Communauté française)	490 (4.2)	109 (2.9)	478 (6.2)	503 (4.5)	-26 (7.1)	299 (8.0)	338 (8.8)	415 (6.7)	574 (4.1)	624 (3.8)
Belgique (Communauté germanophone)	499 (2.8)	90 (2.2)	479 (3.9)	519 (4.2)	-41 (5.8)	346 (9.5)	379 (6.8)	437 (4.0)	564 (4.0)	609 (5.3)

	Échelle composite de compréhension de l'écrit									
	Score moyen	Éc. T.	Score moyen	Score moyen	Diff. de score	Score	Score	Score	Score	Score
	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.	Er. T.
	Score Er. T.	Er. T.	Score Er. T.	Score Er. T.	Diff. de score Er. T.	Score Er. T.	Score Er. T.	Score Er. T.	Score Er. T.	Score Er. T.
<b>Données adjudgées</b>										
Belgique (Communauté flamande)	520 (2.3)	89 (1.6)	507 (2.9)	534 (3.0)	-27 (3.8)	364 (3.7)	396 (3.6)	458 (3.2)	587 (2.8)	630 (3.5)
<b>Données non adjudgées</b>										
Belgique (Communauté française)	490 (3.9)	100 (2.6)	479 (5.7)	502 (3.9)	-23 (6.2)	314 (6.5)	351 (7.4)	418 (7.1)	567 (3.6)	612 (3.9)
Belgique (Communauté germanophone)	507 (2.5)	89 (1.9)	490 (3.7)	525 (3.7)	-35 (5.6)	362 (10.0)	390 (3.3)	443 (4.5)	572 (3.8)	624 (4.2)

Remarque : voir les données nationales dans le tableau VI.2.4. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932522075>



---

## Annexe C

DÉVELOPPEMENT ET MISE EN ŒUVRE DE PISA –  
UNE INITIATIVE CONCERTÉE



## INTRODUCTION

Le programme PISA est le fruit d'un effort concerté. Il met en synergie l'expertise scientifique des pays participants et les gouvernements de ces pays le dirigent conjointement en fonction de préoccupations communes en matière d'action publique.

Un Conseil directeur PISA, au sein duquel chaque pays est représenté, définit, dans le contexte des objectifs de l'OCDE, les priorités d'action concernant le programme PISA et veille au respect de ces priorités au cours de la mise en œuvre du programme. Il est chargé de déterminer les priorités en ce qui concerne l'élaboration d'indicateurs, la mise au point des instruments d'évaluation et la présentation des résultats.

Des experts des pays participants sont également membres de groupes de travail chargés d'établir un lien entre les objectifs d'action de l'enquête PISA et les meilleures compétences techniques disponibles au niveau international. En collaborant aux travaux de ces groupes d'experts, les pays veillent à ce que les instruments d'évaluation utilisés dans le cadre de l'enquête PISA soient valides au plan international et prennent en compte le contexte culturel et éducatif des pays de l'OCDE, à ce qu'ils se fondent sur des méthodes de mesure rigoureuses et à ce qu'ils mettent l'accent sur la fidélité des données et leur validité sur le plan éducatif.

Par l'intermédiaire des Directeurs nationaux de projet, les pays participants mettent en œuvre le projet PISA à l'échelle nationale dans le cadre des procédures d'exécution convenues. Les Directeurs nationaux de projet ont un rôle de premier plan à jouer pour garantir la bonne qualité de l'exécution de l'enquête et pour contrôler et évaluer les résultats de l'enquête, ainsi que les analyses, les rapports et les publications.

La conception et l'exécution des enquêtes, à l'intérieur du cadre défini par le Conseil directeur PISA, relèvent de la responsabilité de contractants. Lors de l'enquête PISA 2009, l'élaboration des questionnaires a été confiée à un consortium dirigé par Cito International en partenariat avec l'université de Twente. Le développement et la mise en œuvre de l'évaluation cognitive et des options internationales étaient dirigés par l'Australian Council for Educational Research (ACER). Les autres membres du Consortium sont cApStAn Linguistic Quality Control (Belgique), le Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF, Allemagne), le National Institute for Educational Policy Research (NIER, Japon), l'Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (aSPe, Belgique) et WESTAT (États-Unis).

Le Secrétariat de l'OCDE est responsable de la gestion globale du programme. Il suit la mise en œuvre de ce dernier au jour le jour, assure le secrétariat du Conseil directeur PISA, facilite la recherche de consensus entre les pays participants et sert d'interlocuteur entre le Conseil directeur PISA et le consortium international chargé de la mise en œuvre des activités. Le Secrétariat de l'OCDE produit également les indicateurs et les analyses, et prépare les publications et les rapports internationaux conjointement avec le Consortium PISA et en consultation étroite avec les pays membres de l'OCDE, tant sur le plan des orientations politiques (par l'entremise du Conseil directeur PISA) que sur celui de la réalisation (par l'intermédiaire des Directeurs nationaux de projet).

Ci-dessous figure la liste des membres des diverses instances de PISA ainsi que des experts et des consultants qui ont contribué à PISA.

### Membres du Conseil directeur PISA

**Président** : Lorna Bertrand

#### *Pays membres de l'OCDE*

**Allemagne** : Annemarie Klemm, Maximilian Müller-Härlin et Elfriede Ohrnberger

**Australie** : Tony Zanderigo

**Autriche** : Mark Németh

**Belgique** : Christiane Blondin, Isabelle Erauw et Micheline Scheyns

**Canada** : Pierre Brochu, Patrick Bussière et Tomasz Gluszynski

**Chili** : Leonor Cariola

**Corée** : Whan Sik Kim

**Danemark** : Tine Bak

**Espagne** : Enrique Roca Cobo

**Estonie** : Maie Kitsing

**États-Unis** : Daniel McGrath et Eugene Owen

**Finlande** : Jari Rajanen

**France** : Bruno Trosseille

**Grèce** : Panagiotis Kazantzis (01/07/05-31/03/10), Vassilia Hatzinikita (à partir du 31/03/10)

**Hongrie** : Benő Csapó

**Irlande** : Jude Cosgrove

**Islande** : Júlíus K. Björnsson

**Israël** : Michal Beller

**Italie** : Piero Cipollone

**Japon** : Ryo Watanabe

**Luxembourg** : Michel Lanners

**Mexique** : Francisco Ciscomani

**Norvège** : Anne-Berit Kavli

**Nouvelle-Zélande** : Lynne Whitney

**Pays-Bas** : Paul van Oijen

**Pologne** : Stanislaw Drzazdzewski

**Portugal** : Carlos Pinto Ferreira

**République slovaque** : Julius Hauser, Romana Kanovska et Paulina Korsnakova

**République tchèque** : Jana Strakova

**Royaume-Uni** : Lorna Bertrand et Mal Cooke

**Slovénie** : Andreja Barle Lakota

**Suède** : Anita Wester

**Suisse** : Ariane Baechler Soderstrom et Heinz Rhyen

**Turquie** : Meral Alkan

#### *Observateurs*

**Albanie** : Ndrim Mehmeti



**Argentine** : Liliana Pascual  
**Azerbaïdjan** : Talib Sharifov  
**Brésil** : Joaquim José Soares Neto  
**Bulgarie** : Neda Kristanova  
**Colombie** : Margarita Peña  
**Croatie** : Michelle Braš-Roth  
**Dubaï (Émirats arabes unis)** : Mariam Al Ali  
**Fédération de Russie** : Galina Kovalyova  
**Hong-Kong (Chine)** : Esther Sui-chu Ho  
**Indonésie** : Mansyur Ramli  
**Jordanie** : Khattab Mohammad Abulibdeh  
**Kazakhstan** : Yermekov Nurmukammed Turlynovich  
**Kirghizistan** : Inna Valkova  
**Lettonie** : Andris Kangro  
**Liechtenstein** : Christian Nidegger  
**Lituanie** : Rita Dukynaite  
**Macao (Chine)** : Kwok-cheung Cheung  
**Monténégro** : Zeljko Jacimovic  
**Panama** : Arturo Rivera  
**Pérou** : Liliana Miranda Molina  
**Qatar** : Adel Sayed  
**Roumanie** : Roxana Mihail  
**Serbie** : Dragica Pavlovic Babic  
**Shanghai (Chine)** : Minxuan Zhang  
**Singapour** : Low Khah Gek  
**Taïpei chinois** : Chih-Wei Hue et Fou-Lai Lin  
**Thaïlande** : Precharn Dechsri  
**Trinité-et-Tobago** : Harrilal Seecharan  
**Tunisie** : Kameleddine Gaha  
**Uruguay** : Andrés Peri

**Directeurs nationaux de projet pour PISA 2009**

**Albanie** : Alfonso Harizaj  
**Allemagne** : Nina Jude et Eckhard Klieme  
**Argentine** : Antonio Gutiérrez  
**Australie** : Sue Thomson  
**Autriche** : Ursula Schwantner  
**Azerbaïdjan** : Emin Meherremov  
**Belgique** : Ariane Baye et Inge De Meyer  
**Brésil** : Sheyla Carvalho Lira  
**Bulgarie** : Svetla Petrova  
**Canada** : Pierre Brochu et Tamara Knighton  
**Chili** : Ema Lagos  
**Colombie** : Francisco Ernesto Reyes  
**Corée** : Kyung-Hee Kim  
**Croatie** : Michelle Braš Roth  
**Danemark** : Niels Egelund  
**Dubaï (Émirats arabes unis)** : Mariam Al Ali  
**Espagne** : Lis Cercadillo  
**Estonie** : Gunda Tire  
**États-Unis** : Dana Kelly et Holly Xie  
**Fédération de Russie** : Galina Kovalyova  
**Finlande** : Jouni Välijärvi

**France** : Sylvie Fumel  
**Grèce** : Panagiotis Kazantzis (du 01/07/05 au 18/11/08),  
 Chryssa Sofianopoulou (à partir du 18/11/08)  
**Hong-Kong (Chine)** : Esther Sui-chu Ho  
**Hongrie** : Ildikó Balázszi  
**Indonésie** : Burhanuddin Tola  
**Irlande** : Rachel Perkins  
**Islande** : Almar Midvík Halldorsson  
**Israël** : Inbal Ron Kaplan et Joel Rapp  
**Italie** : Laura Palmerio  
**Japon** : Ryo Watanabe  
**Jordanie** : Khattab Mohammad Abulibdeh  
**Kazakhstan** : Damitov Bazar Kabdoshevich  
**Kirghizistan** : Inna Valkova  
**Lettonie** : Andris Kangro  
**Liechtenstein** : Christian Nidegger  
**Lituanie** : Jolita Dudaitė  
**Luxembourg** : Bettina Boehm  
**Macao (Chine)** : Kwok-cheung Cheung  
**Mexique** : María-Antonieta Díaz-Gutiérrez  
**Monténégro** : Verica Ivanovic  
**Nouvelle-Zélande** : Maree Telford  
**Norvège** : Marit Kjaernsli  
**Panama** : Zoila Castillo  
**Pays-Bas** : Erna Gille  
**Pérou** : Liliana Miranda Molina  
**Pologne** : Michal Federowicz  
**Portugal** : Anabela Serrão  
**Qatar** : Asaad Tounakti  
**République tchèque** : Jana Paleckova  
**République slovaque** : Paulina Korsnakova  
**Roumanie** : Silviu Cristian Mirescu  
**Royaume-Uni** : Jenny Bradshaw et Mal Cooke  
**Serbie** : Dragica Pavlovic Babic  
**Shanghai (Chine)** : Jing Lu et MinXuan Zhang  
**Singapour** : Chia Siang Hwa et Poon Chew Leng  
**Slovénie** : Mojca Straus  
**Suède** : Karl-Göran Karlsson  
**Suisse** : Christian Nidegger  
**Taïpei chinois** : Pi-Hsia Hung  
**Thaïlande** : Sunee Klainin  
**Trinité-et-Tobago** : Harrilal Seecharan  
**Tunisie** : Kameleddine Gaha  
**Turquie** : Müfide Çaliskan  
**Uruguay** : María Sánchez

#### Secrétariat de l'OCDE

Andreas Schleicher (coordination générale de PISA et des relations entre pays membres et pays et économies partenaires)  
 Marilyn Achiron (assistance éditoriale)  
 Marika Boiron (assistance éditoriale)  
 Simone Bloem (analyse des données)

Francesca Borgonovi (analyse des données)  
 Michael Davidson (gestion du projet et analyse des données)  
 Juliet Evans (administration et coordination des relations entre pays membres et pays et économies partenaires)  
 Miyako Ikeda (analyse des données)  
 Maciej Jakubowski (analyse des données)  
 Guillermo Montt (analyse des données)  
 Soojin Park (analyse des données)  
 Diana Tramontano (assistance administrative)  
 Sophie Vayssettes (analyse des données)  
 Elisabeth Villoutreix (assistance éditoriale)  
 Karin Zimmer (gestion du projet)  
 Pablo Zoido (analyse des données)

### Groupes d'experts PISA pour l'enquête PISA 2009

#### Groupe d'experts chargé de la lecture

Irwin Kirsch (Education Testing Service, New Jersey, États-Unis)  
 Sachiko Adachi (Université de Niigata, Japon)  
 Charles Alderson (Lancaster University, Royaume-Uni)  
 John de Jong (Language Testing Services, Pays-Bas)  
 John Guthrie (University of Maryland, États-Unis)  
 Dominique Lafontaine (Université de Liège, Belgique)  
 Minwoo Nam (Korea Institute of Curriculum and Evaluation, Corée)  
 Jean-François Rouet (Université de Poitiers, France)  
 Wolfgang Schnotz (Université de Koblenz-Landau, Allemagne)  
 Eduardo Vidal-Abarca (Université de Valence, Espagne)

#### Groupe d'experts chargé des mathématiques

Jan de Lange (président) (Université d'Utrecht, Pays-Bas)  
 Werner Blum (Université de Kassel, Allemagne)  
 John Dossey (Illinois State University, États-Unis)  
 Zbigniew Marciniak (Université de Varsovie, Pologne)  
 Mogens Niss (Université de Roskilde, Danemark)  
 Yoshinori Shimizu (Université de Tsukuba, Japon)

#### Groupe d'experts chargé des sciences

Rodger Bybee (président) (BSCS, Colorado Springs, États-Unis)  
 Peter Fensham (Queensland University of Technology, Australie)  
 Svein Lie (Université d'Oslo, Norvège)  
 Yasushi Ogura (National Institute for Educational Policy Research, Japon)  
 Manfred Prenzel (Université de Kiel, Allemagne)  
 Andrée Tiberghien (Université de Lyon, France)

#### Groupe d'experts en charge des questionnaires

Jaap Scheerens (président) (Université de Twente, Pays-Bas)  
 Pascal Bressoux (Université Pierre Mendès France, France)  
 Yin Cheong Cheng (Hong Kong Institute of Education, Hong-Kong [Chine])  
 David Kaplan (University of Wisconsin – Madison, États-Unis)  
 Eckhard Klieme (DIPF, Allemagne)  
 Henry Levin (Columbia University, États-Unis)

Pirjo Linnakylä (Université de Jyväskylä, Finlande)  
 Ludger Wößmann (Université de Munich, Allemagne)

#### Groupe de conseillers techniques PISA

Keith Rust (président) (Westat, États-Unis)  
 Ray Adams (ACER)  
 John de Jong (Language Testing Services, Pays-Bas)  
 Cees Glas (Université de Twente, Pays-Bas)  
 Aletta Grisay (consultante, Saint-Maurice, France)  
 David Kaplan (University of Wisconsin – Madison, États-Unis)  
 Christian Monseur (Université de Liège, Belgique)  
 Sophia Rabe-Hesketh (University of California – Berkeley, États-Unis)  
 Thierry Rocher (ministère de l'Éducation nationale, France)  
 Norman Verhelst (CITO, Pays-Bas)  
 Kentaro Yamamoto (ETS, New Jersey, États-Unis)  
 Rebecca Zwick (University of California – Santa Barbara, États-Unis)

#### Consortium PISA chargé de l'élaboration des questionnaires

##### Cito International

Johanna Kordes  
 Hans Kuhlemeier  
 Astrid Mols  
 Henk Moelands  
 José Noijons

##### Université de Twente

Cees Glas  
 Khurrem Jehangir  
 Jaap Scheerens

#### Consortium PISA chargé du développement et de la mise en œuvre de l'évaluation cognitive et des options internationales

##### Australian Council for Educational Research

Ray Adams (directeur du Consortium PISA 2009)  
 Susan Bates (gestion)  
 Alla Berezner (traitement et analyse des données)  
 Yan Bibby (traitement et analyse des données)  
 Esther Brakey (assistance administrative)  
 Wei Buttress (gestion et contrôle de la qualité)  
 Renee Chow (traitement et analyse des données)  
 Judith Cosgrove (traitement et analyse des données, et assistance aux centres nationaux)  
 John Cresswell (rapports et publication)  
 Alex Daraganov (traitement et analyse des données)  
 Daniel Duckworth (développement des évaluations de lecture)  
 Kate Fitzgerald (traitement et échantillonnage des données)  
 Daniel Fullarton (technologies de l'information)  
 Eveline Gebhardt (traitement et analyse des données)  
 Mee-Young Handayani (traitement et analyse des données)  
 Elizabeth Hersbach (assurance qualité)



Sam Haldane (technologies de l'information et évaluations informatisées)  
 Karin Hohlfield (développement des évaluations de lecture)  
 Jennifer Hong (traitement et échantillonnage des données)  
 Tony Huang (gestion et technologies de l'information)  
 Madelaine Imber (évaluations de lecture et assistance administrative)  
 Nora Kovarcikova (enquêtes)  
 Winson Lam (technologies de l'information)  
 Tom Lumley (développement des évaluations de lecture imprimées et informatisées)  
 Greg Macaskill (gestion, traitement et échantillonnage des données)  
 Ron Martin (développement des évaluations de sciences)  
 Barry McCrae (directeur des évaluations de lecture informatisées, développement des évaluations de sciences)  
 Juliette Mendelovits (développement des évaluations de lecture imprimées et informatisées)  
 Martin Murphy (opérations de terrain et échantillonnage)  
 Thoa Nguyen (traitement et analyse des données)  
 Penny Pearson (assistance administrative)  
 Anna Plotka (conception graphique)  
 Alla Routitsky (traitement et analyse des données)  
 Wolfram Schulz (gestion et analyse des données)  
 Dara Searle (développement des évaluations de lecture imprimées et informatisées)  
 Naoko Tabata (enquêtes)  
 Ross Turner (gestion et développement des évaluations de mathématiques)  
 Daniel Urbach (traitement et analyse des données)  
 Eva Van de gaer (analyse des données)  
 Charlotte Waters (gestion, traitement et analyse des données)  
 Maurice Walker (évaluations informatisées de la lecture et échantillonnage)  
 Wahyu Wardono (gestion et technologies de l'information)  
 Louise Wenn (traitement et analyse des données)  
 Yan Wiwecka (technologies de l'information)

#### **Westat**

Eugene Brown (pondération)  
 Fran Cohen (pondération)  
 Susan Fuss (échantillonnage et pondération)  
 Amita Gopinath (pondération)  
 Sheila Krawchuk (échantillonnage, pondération et contrôle de la qualité)  
 Thanh Le (échantillonnage, pondération et contrôle de la qualité)  
 Jane Li (échantillonnage et pondération)  
 John Lopdell (échantillonnage et pondération)  
 Shawn Lu (pondération)  
 Keith Rust (directeur du Consortium PISA pour l'échantillonnage et la pondération)  
 William Wall (pondération)  
 Erin Wilson (échantillonnage et pondération)

Marianne Winglee (pondération)  
 Sergey Yagodin (pondération)

#### **The National Institute for Educational Research, Japon**

Hidefumi Arimoto (développement des évaluations de lecture)  
 Hisashi Kawai (développement des évaluations de lecture)

#### **cApStAn Linguistic Quality Control**

Steve Dept (services de traduction et de révision)  
 Andrea Ferrari (services de traduction et de révision)  
 Laura Wäyrynen (gestion de la révision)

#### **Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (aSPe)**

Ariane Baye (développement des évaluations de lecture imprimées et informatisées)  
 Casto Grana-Monteirin (traduction et révision)  
 Dominique Lafontaine (membre du groupe d'experts chargé de la lecture)  
 Christian Monseur (analyse des données et membre du TAG)  
 Anne Matoul (traduction et vérification)  
 Patricia Schillings (développement des évaluations de lecture imprimées et informatisées)

#### **Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)**

Cordula Artelt (Université de Bamberg) (développement des évaluations de lecture et élaboration du cadre des questionnaires)  
 Michel Dorochevsky (Softcon) (développement logiciel)  
 Frank Goldhammer (développement des évaluations de lecture informatisées)  
 Dieter Heyer (Softcon) (développement logiciel)  
 Nina Jude (développement des évaluations de lecture informatisées)  
 Eckhard Klieme (co-directeur de projets pour DIPF)  
 Holger Martin (Softcon) (développement logiciel)  
 Johannes Naumann (développement des évaluations de lecture informatisées)  
 Jean-Paul Reef (consultant international)  
 Heiko Roelke (co-directeur de projets pour DIPF)  
 Wolfgang Schneider (Université de Würzburg) (développement des évaluations de lecture et élaboration du cadre des questionnaires)  
 Petra Stanat (Université de Humboldt, Berlin) (développement des évaluations de lecture)  
 Britta Upsing (développement des évaluations de lecture informatisées)

#### **Autres experts**

Tobias Dörfler (Université de Bamberg) (développement des évaluations de lecture)  
 Tove Stjern Frønes (ILS, Université d'Oslo) (développement des évaluations de lecture)  
 Béatrice Halleux (consultante, HallStat SPRL) (traduction/arbitrage des révisions, développement des sources françaises)  
 Øystein Jetne (ILS, Université d'Oslo) (développement des évaluations de lecture imprimées et informatisées)  
 Kees Lagerwaard (Institute for Educational Measurement)



of Netherlands) (développements des évaluations de mathématiques)

Pirjo Linnakylä (Université de Jyväskylä) (développement des évaluations de lecture)

Anne-Laure Monnier (consultante, France) (développement des sources françaises)

Jan Mejding (Danish Schoool of Education, Université d'Aarhus) (développement des évaluations de lecture imprimées et informatisées)

Eva Kristin Narvhus (ILS, Université d'Oslo) (développement des évaluations de lecture imprimées et informatisées)

Rolf V. Olsen (ILS, Université d'Oslo) (développement des évaluations de sciences)

Robert Laurie (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, Canada) (développement des évaluations de sciences)

Astrid Roe (ILS, Université d'Oslo) (développement des évaluations de lecture imprimées et informatisées)

Hanako Senuma (Université de Tamagawa, Japon) (développement des évaluations de mathématiques)

### **Autres contributeurs à la présente publication**

Fung-Kwan Tam (mise en page)

Atelier 3D (mise en page)

## **ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES**

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. L'Union européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.



# Résultats du PISA 2009 : Élèves en ligne

## TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES ET PERFORMANCE

### VOLUME VI

Les élèves sont-ils bien préparés à relever les défis que l'avenir leur réserve ? Sont-ils capables d'analyser, de raisonner et de communiquer leurs idées de manière probante ? Ont-ils découvert la nature des objectifs qu'ils poursuivront leur vie durant en tant que membres productifs de l'économie et de la société ? Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) cherche à répondre à ces questions au travers de l'évaluation internationale la plus complète et la plus rigoureuse des connaissances et compétences des élèves. Pris ensemble, les pays et économies participant au PISA représentent près de 90 % de l'économie mondiale.

Les *Résultats du PISA 2009* présentent les conclusions du dernier cycle d'évaluation PISA, dont le domaine principal d'évaluation était la compréhension de l'écrit, mais qui s'est également attaché aux compétences des élèves en mathématiques et en sciences. Ce rapport est publié en six volumes :

- Le volume I, *Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*, compare le profil de connaissances et de compétences des élèves entre les différents pays et économies.
- Le volume II, *Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*, analyse comment les systèmes d'éducation performants parviennent à atténuer l'impact du milieu socio-économique et de l'ascendance allochtone sur la performance des élèves et des établissements.
- Le volume III, *Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves*, analyse la motivation des élèves de 15 ans, leur engagement envers la lecture et leur utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces.
- Le volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques*, examine dans quelle mesure les ressources matérielles, financières et humaines, et les politiques et pratiques des systèmes d'éducation influent sur le rendement de l'éducation.
- Le volume V, *Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*, présente les progrès des systèmes d'éducation en termes d'amélioration de la performance des élèves et de l'égalité des chances dans l'éducation.
- Le volume VI, *Élèves en ligne : Technologies numériques et performance*, explore l'utilisation des technologies de l'information par les élèves dans l'apprentissage.

PISA 2009 marque le début du deuxième cycle d'évaluation, avec une évaluation en mathématiques prévue en 2012 et en sciences, en 2015.

#### LE PROGRAMME INTERNATIONAL POUR LE SUIVI DES ACQUIS DES ÉLÈVES (PISA) DE L'OCDE

L'enquête PISA cherche à évaluer la capacité des jeunes à utiliser leurs connaissances et compétences pour relever les défis du monde réel. Cette approche reflète l'évolution des objectifs des programmes de cours : la priorité va désormais à ce que les élèves savent faire avec ce qu'ils ont appris à l'école plutôt qu'à la mesure dans laquelle ils ont assimilé des matières spécifiques.

L'enquête PISA est unique en son genre, comme le montrent ses grands principes :

- *Son bien-fondé pour l'action publique* : les données sur les acquis des élèves sont rapportées à des données sur leurs caractéristiques personnelles et sur des facteurs clés qui façonnent leur apprentissage à l'école et ailleurs pour repérer des différences dans les profils de compétence et identifier les caractéristiques des élèves, des établissements et des systèmes d'éducation qui se distinguent par des niveaux élevés de performance.
- *Son approche novatrice basée sur la notion de « littératie »*, qui renvoie à la capacité des élèves d'exploiter des savoirs et savoir-faire dans des matières clés, et d'analyser, de raisonner et de communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes qui s'inscrivent dans divers contextes.
- *Sa pertinence par rapport à l'apprentissage tout au long de la vie* : l'enquête PISA ne se limite pas à évaluer les compétences des élèves dans des matières scolaires, mais demande également à ceux-ci de décrire leur envie d'apprendre, leur perception d'eux-mêmes et leurs stratégies d'apprentissage.
- *Sa périodicité*, qui permet aux pays de suivre leurs progrès sur la voie de l'accomplissement d'objectifs clés de l'apprentissage.
- *Sa grande couverture géographique et son principe de collaboration* : les 34 pays membres de l'OCDE ainsi que 41 pays et économies partenaires ont participé au cycle PISA 2009.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Élèves en ligne : Technologies numériques et performance (Volume VI)*, PISA, Éditions OCDE.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264113015-fr>

Cet ouvrage est publié sur *OECD iLibrary*, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation. Rendez-vous sur le site [www.oecd-ilibrary.org](http://www.oecd-ilibrary.org) et n'hésitez pas à nous contacter pour plus d'informations.