

## 2

# Cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit du cycle PISA 2012

Ce chapitre présente le cadre conceptuel qui sous-tend les épreuves d'évaluation des compétences des élèves en compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2012. Il expose la définition retenue dans l'enquête PISA des compétences en compréhension de l'écrit et examine les éléments de l'enquête restés inchangés entre les différents cycles, ainsi que le nouvel élément introduit lors du cycle PISA 2009 : la lecture et la compréhension des textes électroniques. Il explique la façon dont les tâches de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique sont évaluées et analysées dans l'enquête PISA, et la façon dont les élèves naviguent entre les textes et mènent les tâches à bien. Des exemples d'items sur papier et sur support électronique jalonnent tout le chapitre pour illustrer la façon d'évaluer les compétences des élèves.



## INTRODUCTION

La compréhension de l'écrit a été le domaine majeur d'évaluation en 2000, lors du premier cycle PISA (PISA 2000), puis en 2009, lors du quatrième cycle PISA (PISA 2009). Lors du cinquième cycle PISA (PISA 2012), la compréhension de l'écrit est un domaine mineur d'évaluation, dont le cadre conceptuel reste inchangé par rapport à celui du cycle précédent, en l'occurrence le cycle PISA 2009 (OCDE, 2009). Le cadre adopté lors du cycle PISA 2009 se distingue par deux grandes innovations : l'inclusion de la compréhension de l'écrit électronique et le développement des *constructs* d'engagement dans la lecture et de métacognition.

Les compétences en lecture sont la clé de la découverte du monde de l'écrit, non seulement sur papier, mais également sur support électronique. Les textes électroniques constituent une part de plus en plus importante des lectures des élèves et des adultes. Dans tous les pays, l'usage d'Internet est étroitement lié au milieu socio-économique et au niveau de formation (Sweetes et Meates, 2004). Or, le fait d'avoir à utiliser un ordinateur ne se limite pas à des strates économiques et sociales particulières. L'informatique prend de l'importance au-delà du cadre professionnel, dans la vie personnelle, sociale et civique (Pew Internet et American Life Project, 2005).

La plupart des compétences requises pour lire sont similaires, qu'il s'agisse de textes imprimés ou de textes électroniques, mais la lecture de ces derniers impose aux lecteurs d'étoffer leur champ de compétences et leurs stratégies. Pour glaner des informations sur Internet, il faut être capable de passer en revue de gros volumes de données et d'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). Warschauer en arrive à la conclusion que pour réduire la « fracture numérique », il faut non seulement permettre aux individus d'accéder aux ressources en ligne, mais également améliorer leur faculté d'intégrer, d'évaluer et de communiquer l'information.

Ces nouvelles compétences en lecture requises par l'ère numérique expliquent l'ajout de textes électroniques. Cette version du cadre d'évaluation reconnaît donc pleinement qu'au XXI<sup>e</sup> siècle, toute définition de la lecture se doit d'englober à la fois les textes sur papier et les textes sur support électronique. Le cycle PISA 2012 comprend également l'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique. Les pays participants n'ont pas tous choisi de prendre part à l'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique lors du cycle PISA 2009 ou 2012, de sorte que cette évaluation a été proposée à titre d'option internationale. Vingt-trois pays membres de l'OCDE et neuf pays et économies partenaires ont décidé d'administrer cette épreuve lors du cycle PISA 2012, soit une augmentation de plus de 50 % par rapport au cycle PISA 2009.

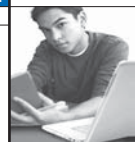
L'évolution de notre conception de la compréhension de l'écrit depuis 2000 nous a déjà amenés à élargir notre définition, qui inclut des caractéristiques motivationnelles et comportementales, en plus des caractéristiques cognitives. À la lumière de recherches récentes, le cadre d'évaluation du cycle PISA 2009 a fait une plus large place à l'engagement dans la lecture et à la métacognition, éléments qui peuvent grandement aider les décideurs politiques à mieux cerner les facteurs qu'il est possible de développer, façonner et renforcer pour améliorer la compréhension de l'écrit. Comme la compréhension de l'écrit est un domaine mineur d'évaluation lors du cycle PISA 2012, l'engagement dans la lecture et la métacognition ne sont pas inclus.

Dans l'enquête PISA, l'évaluation de la compréhension de l'écrit chez les élèves qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire doit donc se concentrer sur une série de compétences, notamment la capacité de trouver, sélectionner, interpréter et évaluer l'information dans tout l'éventail de textes qui se rencontrent en classe et en dehors du cadre scolaire.

Ce chapitre décrit le cadre conceptuel qui sous-tend l'évaluation des compétences des élèves en compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2012. La définition du domaine d'évaluation est la même que lors du cycle PISA 2009, où la compréhension de l'écrit était pour la deuxième fois le domaine majeur d'évaluation, à l'exception d'un nouvel élément : la lecture et la compréhension de textes électroniques. Ce chapitre explique la façon dont les tâches de lecture électronique sont évaluées et analysées dans l'enquête PISA, et la façon dont les élèves naviguent entre les textes et mènent les tâches à bien. Des exemples d'items sur papier et sur support électronique jalonnent tout le chapitre pour illustrer la façon d'évaluer les compétences des élèves.

## DÉFINITION DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

La définition de la lecture et de la compréhension de l'écrit a évolué au fil du temps, parallèlement aux évolutions sociales, économiques et culturelles. Le concept d'apprentissage, et plus particulièrement celui d'apprentissage tout au long de la vie, a élargi la notion de compréhension de l'écrit. La littératie n'est plus considérée comme une faculté



qui ne s'acquiert que pendant l'enfance et les premières années de scolarisation. Elle est désormais définie comme un ensemble dynamique de connaissances, de compétences et de stratégies que les individus étoffent durant toute leur vie dans les diverses situations qui se présentent à eux, par leurs interactions avec leurs semblables et la communauté au sens large.

Les conceptions de la compréhension de l'écrit fondées sur les sciences cognitives mettent l'accent sur la nature interactive de la lecture des textes imprimés et la nature constructive de leur compréhension (Binkley et Linnakylä, 1997 ; Bruner, 1990 ; Dole *et al.*, 1991) ; ceci est encore plus vrai lorsqu'il s'agit de textes électroniques (Fastrez, 2001 ; Legros et Crinon, 2002 ; Leu, 2007 ; Reinking, 1994). Face au texte, le lecteur construit du sens en utilisant ses connaissances antérieures et une série d'indices liés au texte et à la situation, qui ont souvent une valeur sociale ou culturelle. Pour construire du sens, le lecteur utilise divers processus, compétences et stratégies qui lui permettent d'alimenter, de contrôler et de maintenir sa compréhension. On peut s'attendre à ce que ces processus et ces stratégies soient variables en fonction des contextes et des objectifs que poursuivent les lecteurs lorsqu'ils interagissent avec divers types de textes continus et non continus sur papier et, surtout, avec des textes multiples sur support électronique.

La compréhension de l'écrit a été définie comme suit lors du cycle PISA 2012 :

*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.*

#### **Comprendre l'écrit...**

L'expression « compréhension de l'écrit » a été utilisée de préférence à « lecture » parce qu'elle est susceptible de mieux traduire, pour un public de non-spécialistes, l'idée de ce que l'enquête va mesurer. Par lecture, on entend souvent un simple décodage, ou même le fait de lire à haute voix, alors que l'intention de cette enquête est de mesurer quelque chose de bien plus vaste et de bien plus profond. La compréhension de l'écrit fait appel à un large éventail de compétences cognitives, qui vont de la faculté élémentaire de décoder l'écrit à la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et plus largement des structures et caractéristiques linguistiques et textuelles, en passant par la connaissance du monde.

Dans l'enquête PISA, l'expression « compréhension de l'écrit » désigne l'usage actif, réfléchi et fonctionnel de la lecture dans un éventail de situations et à des fins variées. Selon Holloway (1999), les compétences en lecture conditionnent la réussite scolaire des élèves dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'enquête PISA cible une population très diverse d'élèves, dont certains iront à l'université, d'autres poursuivront leurs études dans le but de se préparer à entrer directement dans la vie active et d'autres encore commenceront à travailler dès la fin de l'obligation scolaire. Savoir lire n'est pas seulement essentiel pour réussir dans d'autres matières à l'école, c'est aussi une condition *sine qua non* pour réussir dans la plupart des domaines de la vie adulte (Cunningham et Stanovich, 1998 ; Smith *et al.*, 2000). Quelles que soient les aspirations professionnelles ou scolaires des élèves, la compréhension de l'écrit est importante pour leur vie personnelle et pour leur participation active à la vie de la société et de l'économie.

Les compétences en compréhension de l'écrit ne sont pas seulement importantes pour les individus, elles le sont aussi pour l'économie dans son ensemble. Les décideurs politiques et autres en viennent à reconnaître que dans les sociétés modernes, le capital humain – l'ensemble de ce que les individus à la disposition d'une économie savent et sont capables de faire – est sans doute le capital le plus important. Des économistes ont élaboré, depuis des années déjà, des modèles qui montrent qu'en règle générale, le niveau de formation de la population d'un pays est une variable prédictive de son potentiel de croissance économique (Coulombe *et al.*, 2004).

#### **... c'est non seulement comprendre et utiliser [des textes écrits], mais aussi réfléchir à leur propos...**

Le verbe « comprendre » est en rapport direct avec la notion de « compréhension de l'écrit », un aspect communément admis de la lecture. Le verbe « utiliser » fait référence à la notion d'application et de fonction – en l'occurrence faire quelque chose de ce qui est lu. Le verbe « réfléchir » vient s'ajouter aux verbes « comprendre » et « utiliser » pour insister sur le caractère interactif de la lecture : le lecteur se base sur ses propres pensées et ses propres expériences lorsqu'il aborde un texte. Chaque acte de lecture nécessite, à l'évidence, une certaine forme de réflexion sur la base d'informations extérieures au texte. Même aux stades les plus précoces, le lecteur fait appel à des connaissances symboliques pour décoder un texte et a besoin de connaître du vocabulaire pour lui donner un sens. À mesure que le lecteur emmagasine un ensemble d'informations, d'expériences et de croyances, il confronte constamment, quoique souvent de façon inconsciente, ce qu'il lit aux connaissances extérieures, et ajuste ainsi continuellement sa compréhension du texte.



### *... et s'y engager...*

Un individu qui comprend l'écrit possède les connaissances et compétences requises pour lire, mais au-delà, il valorise la lecture et l'utilise à diverses fins. C'est donc un objectif de l'éducation non seulement d'amener les élèves à un bon niveau de compétence en lecture, mais aussi de cultiver leur engagement dans la lecture. Dans ce contexte, la notion d'engagement recouvre la motivation à lire et se compose d'une série de caractéristiques affectives et comportementales, dont l'intérêt que le lecteur porte à la lecture, le plaisir qu'elle lui procure, le sentiment qu'il a d'exercer un certain contrôle sur ce qu'il lit, sa sensibilisation à la dimension sociale de la lecture, et ses différentes pratiques et habitudes de lecture.

### *[des textes écrits]*

L'expression « textes écrits » désigne tous les textes cohérents dans lequel le langage est utilisé sous forme graphique, qu'ils soient imprimés ou électroniques. Le terme « texte » a été préféré au terme « information » employé dans plusieurs autres définitions de la lecture, car il est associé au langage écrit et renvoie plus directement à la lecture de textes « littéraires » ainsi que de textes d'information.

Sont exclus des textes visés les artefacts audio (tels que les enregistrements vocaux), les films, les émissions télévisées, les animations visuelles et les images sans légende. Y sont toutefois inclus les représentations visuelles, telles que les diagrammes, les images, les cartes, les tableaux, les graphiques et les bandes dessinées, accompagnées de textes (par exemple des légendes). Ces éléments peuvent exister en soi ou être intégrés dans des textes. Les textes sur support électronique se distinguent des textes sur papier à de nombreux égards : leur lisibilité physique, le volume de texte visible d'emblée par le lecteur, les connexions entre différents textes ou parties de texte au moyen des liens hypertextes et, fruit de toutes ces caractéristiques, la façon dont le lecteur aborde généralement les textes électroniques. Par comparaison avec les textes manuscrits et imprimés sur papier, les textes électroniques exigent beaucoup plus du lecteur qu'il construise son propre cheminement pour se livrer à une activité de lecture, quelle qu'elle soit.

### *... [afin] de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société.*

Par cette phrase, on entend désigner l'ensemble des situations où la compréhension de l'écrit joue un rôle : de la vie privée à la vie publique, de l'école au travail, au cours de toute une vie d'apprentissage et de citoyenneté active. « [...] réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel » renvoie à l'idée que la compréhension de l'écrit permet l'accomplissement des aspirations individuelles, qu'elles soient bien définies comme le fait d'obtenir un diplôme ou de trouver du travail, ou qu'elles soient moins précises et moins immédiates, comme enrichir sa vie personnelle, élargir ses horizons et pratiquer l'apprentissage tout au long de sa vie. L'expression « prendre une part active » a été retenue, car elle signifie que la compréhension de l'écrit permet aux gens non seulement d'apporter une contribution à la société, mais aussi de répondre à leurs propres besoins ; elle inclut l'engagement social, culturel et politique.

## **ORGANISATION DU DOMAINE**

Dans cette section, nous expliquons comment se représente ce domaine, point essentiel s'il en est puisque son organisation conditionne la conception des épreuves et, en fin de compte, la nature des éléments qui pourront être recueillis, puis communiqués pour décrire les compétences des élèves<sup>1</sup>.

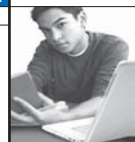
La compréhension de l'écrit est un domaine multidimensionnel. De nombreux éléments interviennent dans ce *construct*, mais tous ne peuvent être pris en considération et intégrés dans une évaluation telle que celle proposée dans le cadre de l'enquête PISA. Dans ce contexte, il faut donc sélectionner les éléments les plus importants pour concevoir les épreuves.

Les tâches PISA de compréhension de l'écrit sont élaborées autour de trois grandes caractéristiques pour assurer une large couverture du domaine d'évaluation :

- *la situation*, c'est-à-dire l'éventail des contextes dans lesquels la lecture intervient ou des usages qui en sont faits ;
- *le texte*, c'est-à-dire la nature de ce qui est lu ; et
- *l'aspect*, c'est-à-dire l'approche cognitive qui détermine comment le lecteur aborde un texte.

Dans l'enquête PISA, les textes et les aspects (mais pas les situations) sont manipulés pour faire varier le degré de difficulté des tâches.

La lecture est une activité complexe, dont les différents éléments ne sont pas cloisonnés et indépendants les uns des autres. La classification des textes et des tâches dans les catégories du cadre d'évaluation n'implique pas que ces catégories



sont strictement délimitées ou que le matériel se répartit entre des cases tout à fait distinctes en fonction d'une structure théorique. Le cadre d'évaluation sert à garantir la couverture du domaine, à orienter le développement des épreuves et à définir les paramètres de compte rendu sur la base des caractéristiques saillantes de chaque tâche.

## Les situations

Les variables PISA de situation sont adaptées du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 1996). Les quatre variables de situation – la lecture à usage personnel, public, éducatif et professionnel – sont décrites ci-dessous.

La lecture à usage *personnel* renvoie à des textes lus pour satisfaire des intérêts personnels, qu'ils soient d'ordre pratique ou intellectuel. Sont également visés les textes qui servent à entretenir ou à développer des relations personnelles avec autrui. Cette catégorie inclut les lettres personnelles, les fictions, les biographies et les textes informatifs écrits pour être lus par curiosité personnelle, dans le cadre de loisirs ou de divertissement. Dans la catégorie des textes électroniques, les textes à usage personnel comprennent les messages électroniques personnels, les textes de messagerie instantanée et les blogs de type « journal ».

La lecture à usage *public* renvoie à la lecture en rapport avec des activités et des préoccupations en rapport avec la société au sens large. Sont notamment visés les documents officiels et les informations sur les événements publics. En règle générale, les textes de cette catégorie supposent des contacts plus ou moins anonymes avec autrui. Entrent également dans cette catégorie les blogs de type « forum », les sites web d'actualités et les informations publiques (imprimées et en ligne).

Le contenu des textes à usage *éducatif* est en général expressément conçu à des fins d'instruction. Les manuels imprimés et les logiciels didactiques interactifs sont des exemples typiques de matériel conçu pour ce type de lecture. La lecture à usage éducatif consiste d'ordinaire à acquérir des informations dans le cadre d'une activité plus large d'apprentissage. Souvent, ces textes ne sont pas choisis par leurs lecteurs, mais imposés par un enseignant. Les tâches associées à ce type de lecture relèvent généralement de la « lecture pour apprendre » (Sticht, 1975 ; Stiggins, 1982).

Bon nombre des jeunes âgés de 15 ans quitteront l'école pour entrer dans la vie active dans un délai d'un ou deux ans. Une activité typique de lecture à usage *professionnel* est celle qui est immédiatement utile pour accomplir une tâche. À titre d'exemple, citons la lecture des offres d'emploi dans un journal ou en ligne à la recherche d'un poste, ou encore la lecture de consignes données sur le lieu de travail. Les tâches de lecture de cette catégorie sont souvent associées à la « lecture pour agir » (Sticht, 1975 ; Stiggins, 1982).

Dans les épreuves PISA de compréhension de l'écrit, la dimension de *situation* définit les textes et les tâches qui y sont associées, et renvoie aux usages auxquels les auteurs destinent leurs textes et les circonstances dans lesquelles ils prévoient qu'ils seront lus. La variable de situation est donc spécifiée en fonction du lectorat et de l'usage prévus du texte, et pas uniquement sur la base du cadre dans lequel s'effectue l'activité de lecture. Ainsi, de nombreux textes sont utilisés en classe alors qu'ils ne sont pas spécifiquement conçus pour cet usage : il est fréquent par exemple que les élèves âgés de 15 ans lisent des extraits de textes littéraires dans leurs cours de langue maternelle ou de littérature, alors que leurs auteurs les ont (vraisemblablement) écrits pour le divertissement et le plaisir de leurs lecteurs. Au vu de leur objectif initial, ces textes sont donc classés dans l'enquête PISA dans la catégorie des lectures à usage *personnel*. Comme Hubbard (1989) l'a montré, certains types de lecture pour enfants sont associés à des contextes extrascolaires, par exemple le règlement d'un club ou le compte rendu d'un match, mais ils se retrouvent souvent aussi dans le cadre scolaire, de manière informelle. Ces textes sont classés dans la catégorie des lectures à usage *public* dans l'enquête PISA. À l'inverse, les manuels scolaires sont lus aussi bien à l'école qu'à la maison, mais les processus et les usages dont relève leur lecture sont similaires d'un endroit à l'autre, c'est pourquoi ils sont classés dans la catégorie des lectures à usage *éducatif* dans l'enquête PISA.

Il convient de souligner que ces quatre catégories d'usages de la lecture se chevauchent. En effet, un auteur peut avoir écrit un texte dans le but d'instruire et de divertir ses lecteurs (usages éducatif et personnel) ou dans le but de prodiguer des conseils d'ordre professionnel qui ont aussi valeur d'information générale (usages professionnel et public). Bien que la variable du contenu ne soit pas étudiée en tant que telle dans l'enquête PISA, on s'est efforcé d'y inclure des textes relevant de nombreuses situations différentes, afin de diversifier autant que possible les contenus des épreuves PISA de compréhension de l'écrit.

Le tableau 2.1 montre la répartition approximative du score par type de situation, pour les textes sur papier et pour les textes sur support électronique. Cette répartition ne sera finalisée qu'après analyse des données de la campagne définitive.



Tableau 2.1

## Répartition approximative du score en compréhension de l'écrit entre les types de situations

Situation	Pourcentage de points lors du cycle PISA 2012	
	Épreuves papier-crayon	Épreuves électroniques
Personnelle	36	35
Éducative	33	15
Professionnelle	20	0
Publique	11	50
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

**Les textes**

La lecture suppose un contenu à lire. Dans une évaluation, ce contenu – un ou plusieurs textes associés à une tâche particulière – doit être cohérent en soi. En d'autres termes, le texte doit être signifiant en tant que tel : le lecteur doit pouvoir en comprendre le sens sans autre élément à l'appui<sup>2</sup>. S'il est tout à fait clair que les types de textes sont innombrables et que toute évaluation doit en inclure un vaste éventail, il est difficile de déterminer s'il existe une classification idéale des types de textes. L'inclusion de textes électroniques rend l'exercice plus complexe encore. Depuis 2009, il existe quatre grands critères de classification des textes :

- Le support : textes sur papier et textes sur support électronique.
- L'environnement : contenus modifiables ou non modifiables par le lecteur.
- Le format de texte : continu, non continu, mixte ou multiple.
- Le type de texte : description, narration, information, argumentation, instructions ou transaction.

Le critère distinctif principal des textes est leur support – sur papier et sur support électronique. Viennent ensuite le format et le type, qui s'appliquent également à tous les textes, qu'ils soient sur papier ou sur support électronique. Enfin, l'environnement ne concerne que les textes électroniques.

**Support**

Le support – qui distingue les textes imprimés des textes électroniques – est un critère majeur de classification des textes depuis le cycle PISA 2009.

Les textes *imprimés* se présentent en général sur papier, que ce soit des feuilles volantes, des brochures, des magazines ou des livres. La nature même du texte sur papier encourage le lecteur à aborder le contenu du texte dans un ordre donné (sans toutefois le lui imposer). Les textes sur papier sont par nature figés, ou statiques. De plus, dans la vie de tous les jours comme dans le cadre d'épreuves d'évaluation, le volume ou la quantité de texte apparaît d'emblée au lecteur.

Les textes *électroniques* peuvent se définir par le support sur lequel ils s'affichent, écrans à cristaux liquides (LCD), écrans plasma, écrans à matrice active (*Thin Film Transistor*, TFT) et autres appareils électroniques. Dans l'enquête PISA, toutefois, le support électronique désigne les textes avec liens hypertextes, c'est-à-dire les textes dotés d'instruments de navigation qui permettent, voire imposent, une lecture non séquentielle. Chaque lecteur se construit un texte « sur mesure » à partir des liens qu'il suit. Ces textes sont par nature évolutifs et dynamiques. Dans les textes électroniques, seule une partie du contenu s'affiche en une fois et il est souvent impossible pour le lecteur de se faire une idée du volume réel du texte complet.

Les *instruments de navigation* aident le lecteur à parcourir les textes et à passer des uns aux autres. Relèvent de cette catégorie les icônes, les barres de défilement, les onglets, les menus, les liens hypertextes intégrés dans les textes, les fonctions de recherche textuelle et les instruments de représentation globale du contenu, tels que le plan des sites. Des instruments de navigation existent aussi dans les textes sur papier (les tables des matières, les index, les chapitres et les sections, les en-têtes et pieds de page, les numéros de page et les notes de bas de page), mais ils jouent un rôle particulièrement important dans les textes électroniques, et ce, pour au moins deux raisons. D'une part, la taille réduite de l'affichage impose le recours à des dispositifs qui permettent aux lecteurs de faire défiler la page de texte dans la fenêtre et de passer d'une page à l'autre, notamment les barres de défilement, les index, etc. D'autre part, la lecture de textes électroniques implique habituellement d'aborder des textes multiples, que le lecteur doit parfois sélectionner dans un volume potentiellement infini. Le lecteur doit maîtriser les fonctions de recherche, d'indexation et de navigation pour faire le lien entre les textes.



Dans le cadre de l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit électronique, une série de structures et d'instruments de navigation ont été identifiés pour être systématiquement inclus dans les items, au motif qu'ils représentent une composante importante de la mesure des compétences en lecture sur support électronique : les barres de défilement, les onglets, des listes de liens hypertextes<sup>3</sup> affichés sur une ligne, dans une colonne ou dans un menu déroulant, et les liens hypertextes intégrés dans le texte.

Les tâches sont plus ou moins difficiles selon le nombre et le type d'instruments de navigation à utiliser, et le nombre d'opérations à effectuer ou d'étapes à franchir. En règle générale, plus les opérations sont nombreuses et plus les instruments sont complexes, plus les items sont difficiles. La difficulté des tâches dépend aussi de la mesure dans laquelle les instruments de navigation présentés sont courants, clairs et « saillants ». Certaines tâches de compréhension de l'écrit électronique ne demandent guère, voire pas du tout, de navigation.

### **Environnement**

La classification selon l'*environnement* s'applique exclusivement aux textes électroniques et aux environnements informatiques (comportant un ordinateur) dans l'enquête PISA. Deux grands types d'environnement électronique ont été retenus en vue de l'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique : les environnements *non modifiables* et les environnements *modifiables*. Ce qui les différencie, c'est le fait que le lecteur puisse ou non influencer sur leur contenu.

Dans l'environnement *non modifiable*, le lecteur est un destinataire passif : il ne peut influencer sur les contenus. C'est essentiellement en quête d'informations que les internautes visitent ce type de site. Parmi les textes courants de cette catégorie, citons les pages d'accueil, les sites annonçant des événements, les sites publicitaires, les sites d'information des services publics, les sites en rapport avec l'éducation où les élèves peuvent s'informer, les sites d'actualité et les catalogues de bibliothèque en ligne.

Dans l'environnement *modifiable*, en revanche, le lecteur a la possibilité de modifier ou d'ajouter des éléments. Les individus visitent ces sites non seulement pour obtenir des informations, mais également pour communiquer. Les messageries, les blogs, les groupes de discussion, les forums et les formulaires en ligne sont autant d'exemples de textes s'inscrivant dans un environnement *modifiable*.

La classification selon l'environnement n'est pas stricte, à l'instar d'ailleurs des classifications basées sur de nombreuses autres variables du cadre d'évaluation. Quelques tâches requièrent l'utilisation combinée de textes modifiables et de textes non modifiables : ce sont les tâches dites *mixtes*. Le tableau 2.2 montre la répartition approximative du score entre les environnements.

**Tableau 2.2**

#### **Répartition approximative du score en compréhension de l'écrit électronique entre les environnements**

<b>Environnement</b>	<b>Pourcentage de points dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique</b>
Non modifiable	65
Modifiable	27
Mixte	8
<b>Total</b>	<b>100</b>

### **Format des textes**

La distinction entre les textes *continus* et *non continus* est un critère important de classification des textes.

Les textes *continus* et *non continus* se rencontrent à la fois sur papier et sur support électronique. Les formats *mixte* et *multiple* se rencontrent sur les deux supports, mais en particulier sur support électronique. Ces quatre formats sont décrits en détail ci-dessous.

Les textes *continus* sont constitués de paragraphes, eux-mêmes constitués de phrases. Ils peuvent s'inscrire dans des structures plus vastes, telles que des sections, des chapitres et des livres (sur papier : les articles de journaux, les essais, les romans, les nouvelles, les comptes rendus et les lettres ; sur support électronique : les comptes rendus, les blogs et les rapports en prose).

Les textes *non continus* ne sont pas structurés de la même manière que les textes *continus*. Leur lecture nécessite donc une approche différente. Les textes *non continus* s'organisent le plus souvent selon un format matriciel, où figurent des listes (Kirsch et Mosenthal, 1990) (listes, tableaux, graphiques, diagrammes, publicités, horaires, catalogues, index et formulaires).



De nombreux textes, qu'ils soient sur papier ou sur support électronique, sont des ensembles cohérents en soi, qui se composent d'éléments relevant à la fois du format *continu* et du format *non continu*. Les composantes des textes mixtes bien construits (un texte en prose accompagné d'un tableau ou d'un graphique, par exemple) se conjuguent au moyen de liens qui ajoutent à la cohérence de l'ensemble, que ce soit ponctuellement ou globalement. Sur papier, les textes *mixtes* sont fréquents dans les magazines, les ouvrages de référence et les rapports : leurs auteurs emploient divers modes de présentation pour communiquer des informations. Sur support électronique, les pages web non modifiables correspondent généralement à des textes *mixtes*, puisqu'elles associent souvent des listes, de la prose et, souvent, des graphiques. Les textes électroniques modifiables, tels que les formulaires en ligne, les messages électroniques et les forums, combinent également des passages au format *continu* et *non continu*.

Les textes  *multiples*  désignent des textes conçus indépendamment les uns des autres, cohérents en soi, qui ont été clairement associés dans un but particulier ou simplement juxtaposés pour les besoins de l'évaluation. Les relations entre les textes n'apparaissent pas nécessairement d'emblée. Ces textes peuvent être complémentaires ou antagonistes. Par exemple, des sites web de tour-opérateurs différents peuvent proposer aux touristes les mêmes itinéraires ou au contraire des formules différentes. Les textes multiples peuvent se présenter sous le même format (continu, par exemple) ou sous deux formats différents (continu et non continu).

**Tableau 2.3**

**Répartition approximative du score en compréhension de l'écrit entre les formats de texte**

Format de texte	Pourcentage de points lors du cycle PISA 2012	
	Épreuves papier-crayon	Épreuves électroniques
Continu	58	4
Non continu	31	11*
Mixte	9	4
Multiple	2	81
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

\* Ce chiffre s'établit à 12 % après arrondi (11.54), mais le total serait alors de 101 %. L'utilisation dans le titre du terme « répartition approximative » couvre cet aspect.

**Types de textes**

Les textes sont également classifiés en fonction de leur type : description, narration, information, argumentation, instructions et transaction.

Les textes qui s'observent dans le monde réel résistent aux classifications : ils tendent à chevaucher une ou plusieurs catégories, car leurs auteurs ne les écrivent généralement pas avec les typologies présentes à l'esprit. Il est toutefois utile dans une évaluation comme l'enquête PISA de classer les textes par type (déterminé en fonction des caractéristiques prédominantes du texte) afin de garantir la représentativité de l'échantillon de textes retenu par rapport aux différents types de lecture.

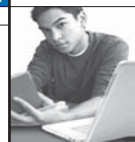
La classification des textes utilisée dans l'enquête PISA, qui est décrite ci-dessous, s'inspire des travaux de Werlich (1976).

Les textes dits de *description* traitent des propriétés des objets dans l'espace. Les questions typiques auxquelles ils répondent sont « Qu'est-ce que... ? » (par exemple, la description d'un lieu particulier dans un carnet de voyage ou un journal, un catalogue, une carte géographique, un horaire de vol en ligne ou la description d'une caractéristique, d'une fonction ou d'un processus dans un guide technique).

Les textes dits de *narration* traitent des propriétés des objets dans le temps. Les questions typiques auxquelles ils répondent sont « Quand... ? » ou « Dans quel ordre... ? ». Ils répondent à d'autres questions importantes, comme celle de savoir pourquoi les personnages d'un récit agissent comme ils le font (par exemple, un roman, une nouvelle, une pièce de théâtre, une biographie, une bande dessinée, un article de presse relatant un événement). Dans les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier, le pourcentage de textes de narration est légèrement plus élevé lors du cycle PISA 2012 (20 % environ) que lors des cycles précédents (2000 et 2009) (15 % environ).

Les textes dits d'*information* présentent des informations sous la forme d'un ensemble de concepts ou de *constructs* mentaux, ou fournissent des éléments qui permettent d'analyser ces concepts ou *constructs* mentaux. Ces textes expliquent comment différents éléments s'associent pour former un tout porteur de sens et répondent souvent à la question « Comment... ? »





(par exemple, une dissertation, un diagramme montrant un modèle de mémoire, un graphique montrant l'évolution démographique, une cartographie conceptuelle ou encore une entrée dans une encyclopédie en ligne).

Les textes dits d'*argumentation* présentent les relations entre des concepts ou des propositions. Ils répondent souvent à la question « Pourquoi... ? ». Les textes persuasifs, qui développent des opinions et des points de vue, en constituent une sous-catégorie importante. Parmi les textes d'argumentation, citons à titre d'exemple le courrier des lecteurs d'un journal, une affiche publicitaire, les messages publiés sur un forum en ligne ou une critique de livre ou de film sur le web.

Les textes dits d'*instructions* donnent des consignes à suivre. Les consignes expliquent les comportements à adopter pour effectuer une tâche (par exemple, une recette, une série de schémas expliquant la procédure à suivre pour donner les premiers soins, ou encore l'aide en ligne d'un logiciel).

Les textes dits de *transaction* exposent des engagements à respecter, par exemple demander l'exécution d'une action, organiser une réunion ou prendre rendez-vous avec un ami. Avant la généralisation de la communication par messagerie électronique, les lettres représentaient une grande proportion de ces textes, les conversations téléphoniques étant leur pendant oral. Ce type de textes n'est pas repris dans la classification de Werlich (1976). Il a été utilisé pour la première fois dans le cadre d'évaluation du cycle PISA 2009, à cause de sa fréquence dans l'environnement électronique (par exemple, les courriers électroniques de tous les jours et les textos que s'échangent collègues ou amis pour prendre et confirmer un rendez-vous).

### Aspect

Les caractéristiques et les instruments de navigation sont les attributs visibles ou matériels qui permettent aux lecteurs de trouver comment aborder des textes, les cerner et passer des uns aux autres, alors que les *aspects* se rapportent aux stratégies, approches ou intentions mentales que les lecteurs choisissent pour trouver comment aborder des textes, les cerner et passer des uns aux autres.

Cinq aspects ont présidé à l'élaboration des épreuves de compréhension de l'écrit :

- *localiser et extraire l'information ;*
- *comprendre le sens global d'un texte ;*
- *développer une interprétation ;*
- *réfléchir au contenu d'un texte et l'évaluer ;* et
- *réfléchir à la forme d'un texte et l'évaluer.*

Les épreuves PISA ne permettent pas d'inclure un nombre suffisant d'items pour pouvoir rendre compte de ces cinq aspects sur une sous-échelle distincte. Pour cette raison, ces cinq aspects sont regroupés en trois grandes catégories :

- *localiser et extraire ;*
- *intégrer et interpréter ;* et
- *réfléchir et évaluer.*

Les tâches qui consistent à *localiser* et à *extraire* des informations, c'est-à-dire qui demandent aux élèves de se concentrer sur des fragments d'information distincts dans un texte, sont associées à l'échelle de compétence *Localiser et extraire*.

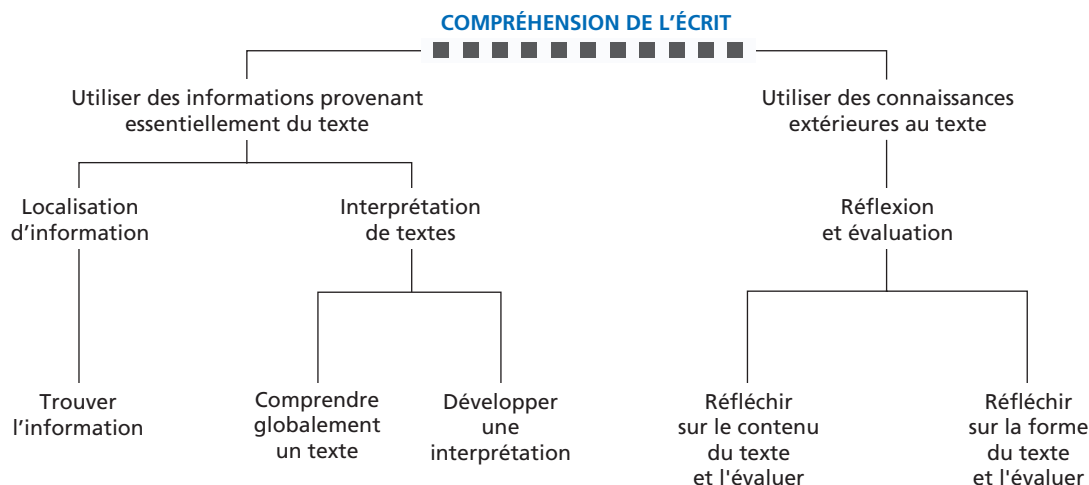
Les tâches qui consistent à *comprendre le sens global d'un texte* et à *développer une interprétation* demandent aux élèves de se concentrer sur les relations présentes dans un texte. Les tâches qui demandent aux élèves de considérer l'ensemble du texte sont celles qui consistent à comprendre le sens global d'un texte, et celles qui les amènent à considérer des relations entre des parties du texte sont celles qui consistent à développer une interprétation. Ces deux types de tâches sont regroupées dans l'échelle de compétence *Intégrer et interpréter*.

Les tâches associées aux deux derniers aspects, à savoir *réfléchir sur le contenu d'un texte* et *réfléchir sur la forme d'un texte* sont regroupées dans l'échelle de compétence *Réfléchir et évaluer*. Ces deux types de tâches demandent aux élèves de se baser sur des connaissances extérieures au texte et de les mettre en relation avec ce qu'ils lisent. Les tâches qui consistent à *réfléchir sur le contenu d'un texte* se rapportent à la substance des textes, alors que celles qui consistent à *réfléchir sur la forme d'un texte* se rapportent à la structure et aux caractéristiques formelles du texte.

La figure 2.1 montre la relation entre les cinq aspects retenus lors de la conception des épreuves et les trois grands aspects retenus pour la présentation des résultats.

■ Figure 2.1 ■

## Relations entre les aspects du cadre d'évaluation et les sous-échelles d'aspect



Les trois grandes catégories d'aspect sont décrites en détail, dans le cadre des épreuves papier-crayon et des épreuves électroniques.

### **Localiser et extraire**

*Localiser et extraire* l'information consiste à repérer l'endroit où est donnée l'information et à parcourir le passage en question pour localiser, puis extraire un ou plusieurs fragments d'information. Ces tâches vont de la localisation des conditions d'embauche fixées par un employeur dans une offre d'emploi à l'identification d'un fait donné pour étayer ou infirmer l'assertion formulée par quelqu'un, en passant par l'identification d'un numéro de téléphone à plusieurs préfixes.

*Extraire* décrit le processus qui consiste à sélectionner l'information, et *localiser*, celui qui consiste à parvenir à l'endroit *ad hoc*, à trouver la source de l'information. Certains items demandent uniquement aux élèves d'extraire l'information, en particulier dans les épreuves papier-crayon, où l'information requise apparaît d'emblée et où les élèves ont uniquement à prélever un fragment d'information dans une source bien définie. En revanche, dans les épreuves électroniques, certains items exigent davantage : les élèves doivent, par exemple, cliquer sur un lien hypertexte intégré pour ouvrir une page web (dans un espace d'information très réduit) ou sur un élément dans une liste de résultats de recherche. Les deux processus interviennent toutefois dans la plupart des tâches des épreuves PISA. Le degré de difficulté des items dépend de plusieurs facteurs, dont le nombre de pages ou de liens à utiliser, le volume d'informations à traiter par page et, enfin, la spécificité et le caractère plus ou moins explicite des consignes données dans l'item.

### **Intégrer et interpréter**

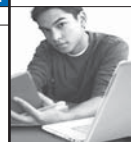
Le processus d'*intégration* et d'*interprétation* consiste à traiter un texte pour en découvrir le sens intrinsèque.

L'*intégration* consiste à démontrer que la cohérence d'un texte est bien comprise. Ce processus d'*intégration* consiste à mettre en relation divers fragments d'information pour construire du sens, que ce soit identifier des similitudes ou des différences, comparer des degrés ou comprendre des relations de cause à effet.

L'*interprétation* consiste à découvrir un sens implicite. C'est un processus qui amène le lecteur à identifier les hypothèses ou implications sous-jacentes dans l'ensemble ou une partie d'un texte.

Il faut passer par un processus d'*interprétation* et d'*intégration* pour *comprendre le sens global d'un texte*. Le lecteur doit considérer un texte dans son ensemble, sous une large perspective. Les élèves comprennent un texte s'ils parviennent à identifier le thème ou le message principal, ou à en établir l'intention ou l'usage.

Le processus d'*interprétation* et d'*intégration* se retrouve également dans celui qui consiste à *développer une interprétation*, un exercice qui demande aux élèves d'aller au-delà de leurs premières impressions générales pour comprendre ce qu'ils lisent de manière plus approfondie, plus spécifique ou plus complète. Dans les tâches d'*intégration*, les élèves doivent



identifier des éléments pour étayer leur réponse et en dresser la liste, ou doivent comparer et confronter des informations, ce qui les amène à réunir plusieurs fragments d'information d'un texte. Les élèves doivent souvent inférer une relation ou une catégorie intentionnelle pour cerner des informations explicites ou implicites provenant d'une ou plusieurs sources. Les tâches d'*interprétation* peuvent demander aux élèves de faire une inférence sur la base d'un passage spécifique : par exemple, interpréter le sens d'un terme ou d'une phrase qui apporte une nuance particulière au texte. Ce processus de compréhension est également évalué par des tâches dans lesquelles les élèves doivent inférer l'intention de l'auteur ou identifier les éléments dont ils se servent pour faire cette inférence.

La relation entre le processus d'intégration et le processus d'interprétation peut dès lors être qualifiée d'étroite et d'interactive. L'intégration consiste à inférer une relation dans un texte (une forme d'interprétation), puis à réunir des éléments d'information pour en dégager une interprétation qui forme un nouveau tout intégré.

### **Réfléchir et évaluer**

Le processus de *réflexion* et d'*évaluation* fait intervenir des connaissances, des idées ou positions extérieures au texte, dans la mesure où il demande au lecteur de mettre en relation les informations fournies dans le texte avec son propre cadre conceptuel et empirique de référence.

Les items de *réflexion* sont ceux qui demandent aux élèves de se baser sur leurs connaissances et expériences personnelles pour faire des comparaisons et élaborer des hypothèses. Quant aux items d'*évaluation*, ils les amènent à poser des jugements en se fondant sur des normes extérieures au texte.

Pour *réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer*, les élèves doivent établir un lien entre des informations du texte et des connaissances extérieures au texte. Ils doivent aussi juger de la pertinence des assertions avancées dans le texte en se basant sur leur propre connaissance du monde. Ils sont souvent amenés à élaborer leur propre point de vue, puis à le défendre. Pour ce faire, ils doivent être capables d'appréhender ce qui est énoncé et ce qui est sous-entendu dans le texte. Ils doivent ensuite confronter cette représentation mentale à leurs connaissances et leurs convictions, qu'elles leur viennent de leurs acquis ou d'informations trouvées dans d'autres textes. En outre, les élèves doivent trouver dans le texte des éléments qui étayaient leur point de vue, puis confronter ces éléments à ceux d'autres sources d'information, ce qui leur demande de mobiliser des connaissances à la fois générales et spécifiques, ainsi que leur faculté de raisonnement abstrait.

Pour *réfléchir sur la forme d'un texte et l'évaluer*, les élèves doivent prendre de la distance par rapport au texte, le considérer en toute objectivité et juger de sa qualité et de sa pertinence. Les connaissances implicites sur la structure du texte, les styles typiques des différentes catégories de textes et des différents registres jouent un grand rôle dans ces tâches. Ces caractéristiques, fondamentales dans l'art de l'écriture, sont très importantes pour comprendre les normes inhérentes à ce type de tâches. Pour évaluer le talent d'un auteur à décrire certaines caractéristiques ou à persuader le lecteur, il faut non seulement pouvoir s'appuyer sur de solides connaissances, mais aussi avoir la faculté de détecter des nuances de langage.

Les modes d'évaluation peuvent prendre un tour légèrement différent dans les épreuves électroniques. L'homogénéité des formats électroniques (fenêtres, cadres, menus et liens hypertextes) tend à estomper les distinctions entre les types de textes. Ces caractéristiques des textes électroniques demandent au lecteur d'être plus attentif à l'origine des informations, à leur exactitude, à leur qualité et à leur crédibilité. L'évaluation est un aspect qui prend de plus en plus d'importance sachant que l'on a maintenant accès à un volume croissant d'informations dans des environnements en réseau.

Tout lecteur qui pose un jugement critique fait appel jusqu'à un certain point à sa propre expérience. En revanche, certaines formes de réflexion ne nécessitent pas d'étape d'évaluation (par exemple, comparer une expérience personnelle à une situation décrite dans un texte). L'évaluation peut donc être considérée comme une composante de la réflexion.

### **Les aspects de la compréhension de l'écrit dans les épreuves papier-crayon et les épreuves électroniques**

Les trois grands aspects retenus dans l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit sont interdépendants, et non des entités totalement distinctes. Ils sont même à considérer comme semi-hiérarchiques dans le processus cognitif : il n'est pas possible d'interpréter ou d'intégrer des informations avant de les avoir localisées et extraites, pas plus qu'il n'est possible d'y réfléchir ou de les évaluer sans les avoir soumises au préalable à une certaine forme d'interprétation. Le cadre d'évaluation PISA décrit les aspects de la compréhension de l'écrit en faisant la distinction entre les différentes approches que le lecteur adopte selon les contextes et les objectifs, ce qui se reflète dans les épreuves dans la mesure où chaque tâche vise plus spécifiquement un aspect.



### **Tâches complexes de compréhension de l'écrit électronique : simuler la complexité de la lecture en situation réelle**

Ces trois aspects ne sont généralement pas totalement dissociables, que ce soit dans les items papier-crayon ou dans les items électroniques, mais il est possible de concevoir des tâches relativement simples qui relèvent clairement de l'un d'entre eux. Dans les tâches complexes, en revanche, les processus ne se définissent pas avec autant de précision. Les élèves doivent assimiler ce qui leur est demandé, puis ils doivent surmonter les problèmes d'interprétation, d'extrapolation et d'évaluation du texte qu'ils ont sous les yeux (par exemple, la page d'accueil d'un site web) pour trouver les informations pertinentes. Dans un exercice authentique de lecture électronique, le lecteur doit traiter ce qu'il a sous les yeux et l'extrapoler : localiser l'information, la synthétiser et la juger dans un processus intégré et récursif.

**Tableau 2.4**

#### **Répartition approximative du score en compréhension de l'écrit entre les aspects**

Aspect	Pourcentage de points lors du cycle PISA 2012	
	Épreuves papier-crayon	Épreuves électroniques
Localiser et extraire	22	19
Intégrer et interpréter	56	23
Réfléchir et évaluer	22	19
Complexe	0	39*
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

\* Ce chiffre s'établit à 38 % après arrondi (38.46), mais le total serait alors de 99 %. L'utilisation dans le titre du terme « répartition approximative » couvre cet aspect.

### **Synthèse de la relation entre les tâches et les textes dans les épreuves papier-crayon et les épreuves électroniques**

Le tableau 2.5 résume quelques-unes des similitudes et différences fondamentales entre la lecture de textes sur papier et la lecture de textes électroniques. Dans de nombreux cas, les caractéristiques sont les mêmes dans les deux types d'épreuves, mais les descriptions fournies dans ce tableau mettent aussi en évidence des différences majeures.

Ce tableau montre aussi les similitudes et les différences entre ce que les épreuves PISA évaluent dans les deux types de support. Dans certains cas, les différences tiennent seulement à la plus ou moins grande importance donnée à telle ou telle caractéristique : les objectifs indiqués entre crochets sont ceux qui sont secondaires dans les épreuves PISA. Dans d'autres cas, au contraire, les différences sont plus tranchées. Diverses caractéristiques se retrouvent dans les deux supports, mais elles ne sont pas nécessairement évaluées, ou ne peuvent l'être. Ces dimensions sont indiquées en bleu.

L'un des principes qui préside à la conception des cadres d'évaluation PISA et des épreuves qui les opérationnalisent est de représenter les domaines de la façon la plus « authentique » possible. Il n'y a pas de méthode définie pour ce faire, et les décisions et les sélections sont jusqu'à un certain point arbitraires – même si elles se fondent sur le jugement d'experts internationaux spécialisés dans la lecture. La façon de décrire le domaine d'évaluation et de l'opérationnaliser est le fruit de considérations conceptuelles, empiriques et politiques. La description du champ d'application du domaine d'évaluation, faite ci-dessus, permet d'expliquer comment la construction des épreuves PISA cherche à refléter la substance de la compréhension de l'écrit. Ces épreuves permettront de réunir des données à partir desquelles il sera possible de rendre de compte du niveau de compétence des élèves âgés de 15 ans de manière approfondie, porteuse de sens et pertinente.

### **ÉVALUER LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT**

Dans la section précédente, nous avons décrit le cadre conceptuel de la compréhension de l'écrit. Le moment est venu de transposer les concepts du cadre d'évaluation dans des tâches et des items qui permettront de recueillir des données sur le niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit.

#### **Conception des tâches des épreuves papier-crayon**

La répartition des tâches entre les grandes variables du cadre d'évaluation, en l'occurrence les situations, les types et formats de texte, et les aspects, est décrite dans la section précédente. La présente section aborde quelques autres principes majeurs de la conception et de l'opérationnalisation de l'évaluation, à savoir les facteurs influant sur la difficulté des items et les moyens de faire varier le degré de difficulté, le choix des formats de réponse et plusieurs aspects du codage des réponses.

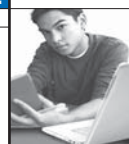


Tableau 2.5

**Similitudes et différences entre les épreuves papier-crayon et les épreuves électroniques, selon les caractéristiques retenues dans le cadre d'évaluation**

	Épreuves papier-crayon	Épreuves électroniques
<b>Situations</b>	Personnelle Publique Professionnelle Éducative	Personnelle Publique Professionnelle Éducative
<b>Textes : Environnements</b>	Non applicable	Textes non modifiables Textes modifiables Textes mixtes
<b>Textes : Formats</b>	Continu Non continu [Mixte] [Multiple]	[Continu] [Non continu] [Mixte] Multiple
<b>Textes : Types</b>	Argumentation Description Information Narration Instructions Transaction	Argumentation Description Information Narration Instructions Transaction
<b>Aspects (1)</b>	Localiser et extraire Rechercher <i>S'orienter et évoluer dans un espace concret d'information</i> <i>Exemple : aller dans une bibliothèque, parcourir un catalogue, trouver un livre</i> Utiliser les structures et les instruments de navigation <i>Exemple : table des matières, numéros de page et glossaire</i> Sélectionner l'information et organiser la lecture - Faible degré de maîtrise de la part du lecteur - Séquence unique de lecture linéaire	Localiser et extraire Rechercher <i>S'orienter et évoluer dans un espace abstrait d'information</i> <i>Exemple : saisir l'URL d'un site, utiliser un moteur de recherche</i> Utiliser les structures et les instruments de navigation <i>Exemple : utiliser les menus ou les liens hypertextes</i> Sélectionner l'information et organiser la lecture - Grand degré de maîtrise de la part du lecteur - Séquences multiples de lecture linéaire
<b>Aspects (2)</b>	Intégrer et interpréter  Intégrer à un niveau peu élevé d'exigence : des parties plus longues visibles en même temps (une ou deux pages)  Développer une interprétation  Comprendre le sens global d'un texte	Intégrer et interpréter  Intégrer à un niveau élevé d'exigence : des parties limitées visibles en même temps (limitation en fonction de la taille de l'écran)  Développer une interprétation  Comprendre le sens global d'un texte
<b>Aspects (3)</b>	Réfléchir et évaluer  Pré-évaluer l'information <i>Exemple : utiliser une table des matières, écrémer des passages, vérifier la crédibilité et l'à-propos</i>  [Évaluer la crédibilité de la source – Étape généralement moins importante, étant donné le filtrage et la présélection durant le processus de publication]  Évaluer la plausibilité du contenu Évaluer la cohérence et l'homogénéité Faire des hypothèses Réfléchir par rapport à son expérience personnelle	Réfléchir et évaluer  Pré-évaluer l'information <i>Exemple : utiliser des menus, écrémer des pages web, vérifier la crédibilité et l'à-propos</i>  Évaluer la crédibilité de la source – Étape généralement plus importante, étant donné le manque de filtrage et de présélection dans un environnement ouvert  Évaluer la plausibilité du contenu Évaluer la cohérence et l'homogénéité Faire des hypothèses Réfléchir par rapport à son expérience personnelle
<b>Aspects (4)</b>	Complexe <i>L'éventail des sources à consulter est relativement indéfini</i> <i>L'ordre dans lequel franchir les étapes n'est pas défini</i> <i>Exemple : trouver, évaluer et intégrer des informations dans plusieurs textes sur papier</i>	Complexe <i>L'éventail des sources à consulter est relativement indéfini</i> <i>L'ordre dans lequel franchir les étapes n'est pas défini</i> <i>Exemple : trouver, évaluer et intégrer des informations dans plusieurs textes électroniques</i>



### **Facteurs influant sur la difficulté des items**

Le degré de difficulté de toute tâche de lecture dépend de l'action conjuguée de plusieurs facteurs : comme le montrent les travaux de Kirsch et Mosenthal (voir, par exemple, Kirsch, 2001 ; Kirsch et Mosenthal, 1990), il est possible de faire varier le degré de difficulté des items grâce au contrôle des variables d'aspect et de format suivantes.

Dans les tâches de *localisation* et d'*extraction*, la difficulté dépend du nombre d'éléments d'information à localiser, de l'importance des inférences à faire, du volume et de la visibilité des informations concurrentes, ainsi que de la longueur et de la complexité du texte.

Dans les tâches d'*intégration* et d'*interprétation*, la difficulté dépend du type d'interprétation à effectuer (faire une comparaison est plus facile qu'identifier un contraste, par exemple), du nombre d'éléments d'information à traiter, et du volume et de la visibilité des informations concurrentes. La nature du texte intervient aussi : plus le texte est long et complexe, et plus son sujet est abstrait et peu familier, plus la tâche s'avère difficile.

Dans les tâches de *réflexion* et d'*évaluation*, la difficulté dépend du type de réflexion et d'évaluation à effectuer (selon un degré croissant de difficulté, ces processus consistent à établir des liens, à expliquer et comparer, et enfin, à faire des hypothèses et à évaluer), de la nature des connaissances extérieures au texte auxquelles il faut faire appel (les tâches sont plus difficiles si les connaissances requises sont spécialisées et pointues, et non générales et courantes), de la longueur du texte et de son caractère plus ou moins abstrait, et enfin, du degré de compréhension requis pour mener les tâches à bien.

Dans les tâches associées à des *textes continus*, la difficulté dépend de la longueur du texte, de la « transparence » et du caractère explicite de sa structure, de la visibilité des relations entre les passages du texte et son thème général, de la présence ou non d'éléments textuels, tels que les titres et les paragraphes, et de marques de discours, tels que les mots de liaison.

Dans les tâches associées à des *textes non continus*, la difficulté dépend du volume d'informations dans le texte, du type de listes (les listes simples sont plus faciles à appréhender que les listes complexes), de la mesure dans laquelle les composants sont classés et explicitement structurés (par exemple, par le biais de titres de rubriques ou d'une mise en forme particulière), et de la localisation des informations requises (dans le corps du texte ou dans une autre partie, en note de bas de page, par exemple).

### **Formats de réponse**

Le tableau 2.6 montre les modalités de codage des items : les items sont répartis selon leurs modalités de codage dans les trois aspects retenus dans les épreuves papier-crayon et dans les quatre aspects retenus dans les épreuves électroniques. Les items appelant une réponse construite ouverte ou une réponse construite courte nécessitent un jugement de la part du correcteur. Les items à choix multiple et à choix multiple complexe ne nécessitent aucun jugement de la part du correcteur. Quant aux items à réponse construite fermée, dans lesquels les élèves doivent générer une réponse, ils nécessitent une intervention minimale du correcteur.

Dans les épreuves papier-crayon, la répartition des items entre les formats ne varie guère d'un cycle à l'autre. La batterie d'items retenue en vue du cycle PISA 2012 contient toutefois un pourcentage légèrement plus élevé que par le passé d'items ne nécessitant pas l'intervention d'un correcteur : l'intervention du correcteur n'est pas requise dans 58 % d'items et l'est dans 42 % des items (contre 55 % et 45 % respectivement lors des cycles précédents). Le ratio est le même dans les épreuves papier-crayon et dans les épreuves électroniques lors du cycle PISA 2012.

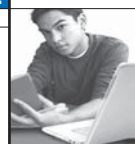


Tableau 2.6

Répartition approximative du score en compréhension de l'écrit par modalités de codage dans chaque aspect de la compréhension de l'écrit

Aspect	Épreuves papier-crayon			Épreuves électroniques		
	Intervention requise d'un correcteur	Pas d'intervention d'un correcteur	Total	Intervention requise d'un correcteur	Pas d'intervention d'un correcteur	Total
Localiser et extraire	4	18	22	0	19	19
Intégrer et interpréter	20	36	56	0	23	23
Réfléchir et évaluer	18	4	22	15	4	19
Complexe	0	0	0	27	12	38
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>58</b>	<b>100</b>	<b>42</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

### Codage et attribution des crédits

Des codes sont attribués aux réponses des élèves : dans les items à choix multiple, par le biais d'un processus plus ou moins automatisé d'enregistrement de l'option de réponse choisie par les élèves ; dans les items à réponse construite, c'est un correcteur expérimenté qui sélectionne le code qui traduit le mieux les réponses données par les élèves. Les codes sont ensuite convertis en scores. Le codage est un processus relativement simple dans les items à choix multiple et les items à réponse fermée : la réponse est correcte (code « 1 », crédit complet) ou ne l'est pas (code « 0 », pas de crédit). Les items à réponse construite se distinguent par un codage plus complexe : certaines réponses qui ne sont pas tout à fait correctes peuvent dénoter un niveau de compréhension de l'écrit supérieur à celui associé à des réponses incorrectes, auquel cas elles valent un crédit partiel.

### Conception des tâches des épreuves électroniques

Cette section aborde plusieurs principes fondamentaux retenus lors de la conception de l'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique et de son opérationnalisation : la relation entre le processus de navigation et le processus de traitement des textes, l'analyse des tâches en vue de faire varier le degré de difficulté des items et, enfin, les formats de réponse et certains aspects du codage. Cette section se termine par la description du mode de suivi de la progression des élèves dans les épreuves électroniques.

### Relation entre le processus de navigation et le processus de traitement des textes dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique

Maîtriser quelques techniques et fonctions de navigation est une compétence fondamentale pour pouvoir lire des textes électroniques. Ces connaissances et compétences fondamentales sont à considérer comme des connaissances et compétences qui relèvent de la maîtrise des technologies de l'information et de la communication (TIC) et sont liées aux compétences associées à la compréhension de l'écrit. La lecture de l'écrit au sens traditionnel du terme, tout comme la faculté de naviguer dans l'environnement numérique, font partie intégrante de la compréhension de l'écrit. Dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, les tâches impliquent toutes à des degrés variables un traitement mental pour prendre les décisions de navigation, d'une part, et pour appréhender les textes, d'autre part.

### Analyse des tâches de compréhension de l'écrit électronique

Pour appréhender la complexité des étapes que le lecteur doit effectuer pour en arriver à la réponse explicitement demandée, les développeurs de tests ont utilisé un système d'analyse qui leur a permis de décrire les composantes de navigation et de traitement des textes de chaque tâche.

Toutes les tâches dont le degré de difficulté est modéré dans les épreuves électroniques peuvent être effectuées de différentes façons. Les développeurs de tests ont imaginé un cheminement optimal détaillé pour décrire et analyser les « sous-tâches », dont chaque étape correspond à une *action* (le fait de cliquer sur un lien, de saisir un texte dans le navigateur, de sélectionner une option parmi celles proposées dans un item à choix multiple ou tout simplement de faire défiler une page à l'écran).

Chaque sous-tâche accomplie par une action est décrite selon différentes caractéristiques : la complexité de l'écrit, les instruments de navigation ou les caractéristiques des textes à utiliser, l'aspect de la compréhension de l'écrit et, enfin, l'action à effectuer.



## EXEMPLES D'ITEMS PISA DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE

### OSONS PARLER

#### ÉCRAN 1A

Les Forums du Réseau de l'Éducation

Parler en public

Bienvenue !  
Ta dernière visite : aujourd'hui  
Messages personnels : 0 non lu, Total 0

Répondre

**Michelle** 10 mars à 15h32  
 Merci à tous ceux qui m'ont répondu et merci aussi à Marc pour le lien du Dr N. Le seul truc, c'est que maintenant je ne sais plus quoi penser. Julie, Thierry, PsychoWeb et le Dr. Nauckunaite disent tous des choses différentes. Des quatre, qui en sait le plus sur la question ?  
 Message : 83

**Julie** 7 mars à 10h14  
 Je pense que la capacité de parler en public dépend de la personnalité de chacun. Certains

Cette unité simule un forum de discussion en ligne, dont le sujet est la difficulté à s'exprimer en public. La discussion a été lancée par Michelle : elle évoque la terreur qu'elle éprouve à l'idée de parler en public, devant sa classe, et demande de l'aide et des conseils dans un message qui se trouve au bas de l'écran du forum de discussion (voir l'écran 1E).

Cette discussion, qui se situe dans un *contexte éducatif*, est un exemple de contexte familier pour la plupart des élèves cibles de l'enquête PISA. En termes de format et de type de textes, l'unité *OSONS PARLER* propose des textes multiples, puisqu'ils sont écrits par des auteurs différents, qui se classent dans la catégorie de textes d'argumentation. L'unité *OSONS PARLER* présente une situation interactive, dans laquelle les auteurs se répondent directement. C'est une forme d'échange nouvelle, ou du moins très accélérée, qui prend de plus en plus d'importance dans le domaine de la communication. Dans ce type de textes multiples, la compréhension de chacune des interventions dépend en partie de la compréhension de l'ordre dans lequel elles s'affichent.

La page du forum de discussion est relativement longue : elle comporte huit interventions. Il faut faire défiler la page jusqu'en bas pour pouvoir lire la toute première intervention. Les écrans 1B à 1E montrent ce qui s'affiche successivement à l'écran lorsque le lecteur fait défiler la page vers le bas.





## ÉCRAN 1B

Osons parler - Les Forums du Réseau de l'Éducation - E022P01 - Navigateur Internet

Retour Suivant Adresse <http://www.forums-reseau-education.org>

Les Forums du Réseau de l'Éducation

<p><b>Julie</b></p>  <p>Message : 22</p>	<p><b>7 mars à 10h14</b></p> <p>Je pense que la capacité de parler en public dépend de la personnalité de chacun. Certains sont totalement incapables de parler en public. Et s'ils doivent le faire, ils ont les mains qui tremblent et la voix qui chevrote. Par contre, d'autres personnes peuvent parler d'un sujet avec aisance d'une façon qui rend le sujet intéressant pour le public. Ces personnes-là donnent l'impression d'être brillantes même si elles n'ont pas eu le temps de se préparer ! En fait, ça ne sert à rien d'essayer de changer ce qu'on est.</p>
<p><b>PsychoWeb</b></p>  <p>Message : 41</p>	<p><b>28 février à 22h51</b></p> <p>La façon d'aborder l'idée de parler en public dépend beaucoup de l'âge. C'est à trois ans qu'il est le plus facile de s'exprimer en public. A cet âge, on parle tout le temps, en employant des mots de son invention. On joue avec le langage sans se soucier du vocabulaire. Les émotions s'expriment aussi très facilement - personne ne rit, ne pleure ou ne montre son désespoir d'une manière plus expressive qu'un gamin de l'école maternelle. Pourquoi est-on aussi franc à cet âge ? Parce qu'on ne porte pas de jugement sur soi, qu'on n'a pas de regard sur soi et qu'on ne porte pas le poids d'expériences douloureuses. C'est à l'école secondaire qu'on se rend subitement compte qu'on est incapable de parler quand on est appelé à s'exprimer devant toute la classe.</p>

## ÉCRAN 1C

Osons parler - Les Forums du Réseau de l'Éducation - E022P01 - Navigateur Internet

Retour Suivant Adresse <http://www.forums-reseau-education.org>

Les Forums du Réseau de l'Éducation

<p><b>Arthur</b></p>  <p>Message : 82</p>	<p><b>3 février à 21h07</b></p> <p>Je suis quelqu'un de normal. Je n'ai pas de problèmes physiologiques ou psychologiques. Comment expliquer alors que dès que je dois parler en public mon cœur se met à battre à toute allure et je me liquéfie complètement ? J'essaie bien sûr de me ressaisir mais ce n'est pas évident. J'ai peur d'avoir ce problème toute ma vie si je n'arrive pas à y faire face et à le surmonter.</p>
<p><b>Marc</b></p>  <p>Message : 24</p>	<p><b>28 janvier à 13h28</b></p> <p>Oui, je suis d'accord avec toi à tout point de vue. On ne peut l'éviter. J'ai trouvé un article intéressant en ligne, d'un certain <a href="#">Docteur Nauckunaite</a>. Jette un coup d'oeil..</p>



## ÉCRAN 1D

Osons parler - Les Forums du Réseau de l'Éducation - E022P01 - Navigateur Internet

Retour Suivant Adresse <http://www.forums-reseau-education.org>

Les Forums du Réseau de l'Éducation



<p><b>Marc</b></p>  <p>Message : 24</p>	<p><b>28 janvier à 13h28</b></p> <p>Oui, je suis d'accord avec toi à tout point de vue. On ne peut l'éviter. J'ai trouvé un article intéressant en ligne, d'un certain <a href="#">Docteur Nauckunaite</a>. Jette un coup d'oeil..</p>
<p><b>Laurence</b></p>  <p>Message : 3</p>	<p><b>27 janvier à 13h12</b></p> <p>A mon avis, vouloir éviter de parler en public n'est pas une bonne idée. Il vaut mieux tenter le coup pour réussir à surmonter sa peur. Tu ne pourras pas éviter de parler en public toute ta vie. Et même si tu es très angoissée à l'idée de t'exprimer en public, il y a des choses que tu peux faire pour surmonter ta peur.</p>
<p><b>Thierry</b></p> 	<p><b>15 janvier à 16h40</b></p> <p>Je répète les exposés importants à la maison. Je les lis à voix haute avec les supports visuels que je prévois d'utiliser lors de mon exposé en public. Comme ça, non seulement je risque moins d'avoir un trou de mémoire pendant que je parle., mais mon exposé s'appuie</p>

## ÉCRAN 1E

Osons parler - Les Forums du Réseau de l'Éducation - E022P01 - Navigateur Internet

Retour Suivant Adresse <http://www.forums-reseau-education.org>

Les Forums du Réseau de l'Éducation

<p><b>Thierry</b></p>  <p>Message : 82</p>	<p><b>15 janvier à 16h40</b></p> <p>Je répète les exposés importants à la maison. Je les lis à voix haute avec les supports visuels que je prévois d'utiliser lors de mon exposé en public. Comme ça, non seulement je risque moins d'avoir un trou de mémoire pendant que je parle., mais mon exposé s'appuie aussi sur des supports visuels. C'est important de ne pas se contenter de lire simplement ses notes. Il faut pouvoir s'exprimer avec aisance et ne jeter un oeil sur ses notes que de temps en temps. S'entraîner permet de surmonter sa peur. Tout comme le fait de savoir qu'on maîtrise parfaitement son sujet.</p>
<p><b>Michelle</b></p>  <p>Message : 18</p>	<p><b>15 janvier à 15h32</b></p> <p>Cela m'est arrivé quelques fois de prendre la parole devant toute ma classe. La dernière fois, c'était horrible. J'avais tout oublié, je mangeais mes mots et je parlais à toute vitesse. J'ai un autre exposé à faire devant la classe la semaine prochaine. Je ne supporte pas l'idée d'avoir tous ces yeux fixés sur moi. Comment puis-je éviter de parler en public ?</p>

Répondre



Le stimulus de cette unité ne comporte que la première page, et un seul autre élément, auquel le lecteur peut accéder en cliquant sur un lien intégré dans l'une des interventions qui évoque des « conseils d'expert ». Pour pouvoir lire les conseils du docteur Nauckunaite, il faut également faire défiler le deuxième écran (voir les écrans 2A et 2B).

## ÉCRAN 2A

Osons parler - Conseils pour parler en public - E022P04 - Navigateur Internet

Retour Suivant

Adresse <http://www.unikd.lu/philologie/nauckunaite/parler-en-public.html>

Les Forums du Réseau de l'Éducation Conseils pour parler en public

**Dr Zita Nauckunaite**  
**Conseils pour parler en public**

Il est normal d'être nerveux quand on doit faire un exposé. Concentrez-vous. Essayez de ne pas penser à l'impression que vous donnez aux autres ou à votre nervosité, mais seulement au sujet de votre exposé.

On devient vraiment très nerveux quand on sent que les autres voient qu'on manque de confiance en soi. Si vous savez comment dissimuler votre peur, celle-ci diminuera d'elle-même.

Comme c'est au début de leur exposé que la plupart des gens ont le plus peur, un bon moyen de surmonter sa peur, c'est d'apprendre le début de son exposé par cœur. Avant de commencer à parler, regardez le public. Vous vous sentirez plus à l'aise si vous savez exactement à qui vous vous adressez.

## ÉCRAN 2B

Osons parler - Conseils pour parler en public - E022P04 - Navigateur Internet

Retour Suivant

Adresse <http://www.unikd.lu/philologie/nauckunaite/parler-en-public.html>

Les Forums du Réseau de l'Éducation Conseils pour parler en public

On devient vraiment très nerveux quand on sent que les autres voient qu'on manque de confiance en soi. Si vous savez comment dissimuler votre peur, celle-ci diminuera d'elle-même.

Comme c'est au début de leur exposé que la plupart des gens ont le plus peur, un bon moyen de surmonter sa peur, c'est d'apprendre le début de son exposé par cœur. Avant de commencer à parler, regardez le public. Vous vous sentirez plus à l'aise si vous savez exactement à qui vous vous adressez.

Si vous sentez que la peur vous saisit pendant votre exposé, essayez de ne pas fixer une personne précise dans le public. regardez plutôt le milieu de l'assemblée. Si vous utilisez cette technique, ceux qui sont assis devant et derrière auront l'impression que vous êtes en fait en train de les regarder. Articulez chaque mot de manière claire. Rien n'est plus apaisant que le son clair et posé de sa propre voix.

Extrait de  
*L'art oratoire*, Dr Z. Nauckunaite, Faculté de Philologie,  
Université de pédagogie de Vilnius, Lithuanie



Cette unité de compréhension de l'écrit électronique, qui a été administrée lors de l'essai de terrain du cycle PISA 2009, comporte plusieurs tâches qui demandent aux élèves de comprendre l'organisation du site web, d'identifier les idées principales de différentes interventions et de prendre conscience des divergences de vues. La dernière tâche dirige les élèves vers la dernière intervention (la première qui s'affiche sur la page du forum de discussion) dans laquelle Michelle demande en quelque sorte un conseil final après avoir lu toutes les interventions selon le scénario imaginaire. Cette tâche est présentée ci-dessous.

### EXERCICE – OSONS PARLER

Lisez le message que Michelle a écrit le 10 mars. Cliquez sur le bouton « Répondre » pour lui écrire un message. Répondez à sa question de savoir qui de tous ceux qui ont écrit en sait le plus sur la question selon vous. Expliquez pour quelle raison.

Cliquez sur le bouton « Envoyer la réponse » pour ajouter votre réponse sur le forum.

Cette tâche demande aux élèves d'accéder à plusieurs fragments d'information, puis de les intégrer. Dans sa deuxième intervention, Michelle invite le lecteur à comparer quatre petits textes (écrits par Julie, Thierry, PsychoWeb et le docteur Nauckunaite). Pour mener cette tâche à bien, les élèves doivent évaluer les interventions et juger soit de leur crédibilité sur la base du statut professionnel de leur auteur, soit de leur qualité intrinsèque et du pouvoir persuasif de leurs arguments. Il s'agit d'un item *complexe*, car il s'appuie sur les trois aspects : *localiser et extraire, intégrer et interpréter, et réfléchir et évaluer*.

Ce qui rend la tâche difficile est que les élèves doivent démontrer qu'ils sont capables de manipuler la structure formelle et les conventions de navigation dans un environnement électronique dont le contenu est modifiable : faire défiler les pages, cliquer sur un lien intégré dans le texte, puis cliquer sur un autre type de lien (un bouton) pour écrire leur réponse. Le fait de cliquer sur le bouton « Répondre » affiche l'écran suivant, où une réponse peut être saisie dans un cadre prévu à cet effet.

### ÉCRAN 3

Le codage de cet item de l'essai de terrain du cycle PISA 2009 se base sur la réponse textuelle que les élèves saisissent dans le cadre de réponse. (Il y a lieu de souligner que le crédit complet peut être accordé même si les élèves ne cliquent pas sur le bouton « Envoyer la réponse », un détail ajouté dans un souci d'authenticité.) Toutefois, lors du développement de cet item, les variables de traitement du texte et du processus de navigation ont été délibérément manipulées pour que l'item apporte une contribution optimale à la description du volet informatique de l'évaluation. Le tableau 2.7 propose une version simplifiée de l'analyse de cet item de l'unité *OSONS PARLER*, en termes de traitement des textes et de navigation.

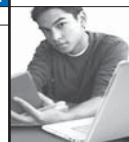


Tableau 2.7

Analyse d'un item de l'unité *OSONS PARLER* de l'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique

Étape	Première page/ Traitement des textes/ Degré de complexité des textes	Instruments de navigation à utiliser/ Caractéristiques textuelles	Aspect/Description du traitement des textes	Action
1	Écran 1A Un petit texte d'argumentation Degré de complexité : moyen	Barre de défilement	Interpréter : comprendre le sens global de la question posée par Michelle dans son message du 10 mars. Localiser : inférer que les interventions des quatre participants mentionnés dans le message de Michelle sont accessibles moyennant l'utilisation de la barre de défilement, le nom de la première participante (« Julie ») apparaissant déjà à l'écran.	Faire défiler la page vers le bas
2	Écran 1B Deux petits textes d'argumentation Degré de complexité : moyen	Barre de défilement	Extraire : établir un lien avec deux noms dans le message de Michelle (« Julie » et « Psychoweb »). Interpréter : comprendre le sens global de l'intervention de Julie et de PsychoWeb. Localiser : inférer que certaines interventions sont accessibles moyennant l'utilisation de la barre de défilement.	Faire défiler la page vers le bas
3	Écran 1C Deux termes mis en évidence dans un petit texte d'argumentation Degré de complexité : faible	Lien intégré	Localiser et extraire : localiser le lien du Dr Nauckunaite intégré dans l'intervention de Marc.	Cliquer sur un lien intégré dans l'intervention de Marc
4	Écran 2A Texte formel comportant des éléments d'information et des instructions Degré de complexité : moyen à élevé	Barre de défilement	Interpréter : comprendre le sens global de la première partie de l'intervention du Dr Nauckunaite. Localiser : inférer que l'intervention se poursuit au-delà de ce qui s'affiche à l'écran.	Faire défiler la page vers le bas
5	Écran 2B Texte formel comportant des éléments d'information et des instructions Degré de complexité : moyen à élevé	Bouton « Retour »	Interpréter : comprendre globalement les idées principales de la deuxième partie de l'intervention du Dr Nauckunaite. Localiser : revenir à la page du forum de discussion à l'aide du bouton « Retour » (instruction de navigation explicitement fournie dans la tâche).	Cliquer sur le bouton « Retour »
6	Écrans 1A à 1E Huit petits textes d'argumentation (écrémage) Écran 1E Un des deux petits textes d'argumentation Degré de complexité : moyen	Barre de défilement	Localiser : inférer que l'utilisation de la barre de défilement est nécessaire pour localiser la dernière intervention mentionnée dans le message de Michelle. Extraire : établir un lien avec le nom dans le message de Michelle (« Tobias »). Interpréter : comprendre globalement les idées principales de l'intervention de Tobias.	Faire défiler la page vers le bas
7	Écran 1E Bouton « Répondre » Degré de complexité : très faible	Bouton « Répondre »	Localiser : accéder à la page permettant de répondre à Michelle.	Cliquer sur le bouton « Répondre »
8	Écran 3 Encadré et bouton « Répondre » [Remémoration des trois petits textes d'argumentation des écrans 1A, 1B et 1C, et du texte formel comportant des éléments d'information et des instructions des écrans 2A et 2B] Degré de complexité : très élevé	Aucun	Réfléchir et évaluer : sélectionner le texte qui fait le plus autorité, sur la base de connaissances extérieures et d'informations contenues dans les trois petits textes d'argumentation et le texte plus long d'information et d'instructions.	Saisir une réponse textuelle
9 (Facultative)	Écran 3 Bouton « Envoyer la réponse »	Bouton « Envoyer la réponse »	Non applicable	Cliquer sur le bouton « Envoyer la réponse »



Dans cette tâche, neuf étapes distinctes sont décrites (la dernière étant facultative). Toutefois, le même résultat peut être atteint si les étapes ne sont pas franchies dans cet ordre, à l'exception de la huitième étape. Ainsi, l'étape n° 1 peut être suivie de l'étape n° 3, ou le processus peut commencer par l'étape n° 7 (mais en cliquant sur le bouton « Répondre » affiché sur l'écran 1A, puis sur le bouton « Retour » pour revenir à la page d'accueil du forum). Il existe de nombreuses autres combinaisons possibles. Cette tâche montre bien que les lecteurs de textes électroniques se construisent jusqu'à un certain point leurs propres textes dans la mesure où ils choisissent l'ordre dans lequel ils consultent les pages et traitent l'information, et ce, même si le nombre de pages interconnectées est relativement limité. Pour mener à bien l'étape n° 8 et obtenir le crédit complet, les élèves doivent posséder de bonnes compétences de navigation dans les textes électroniques (étapes n° 1 à 7) et d'excellentes compétences en matière de traitement des textes, car ils doivent traiter, intégrer et évaluer des textes multiples, dont un au moins est relativement difficile (voir les étapes n° 4 et 5).

### **Contrôle de l'administration des tâches dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique**

Comme les captures d'écran de l'unité *OSONS PARLER* le montrent, l'interface des unités électroniques se divise en deux parties : la tâche, c'est-à-dire la question ou les consignes, s'affiche dans la partie inférieure de l'écran, et le navigateur, où se situe le stimulus, dans la partie supérieure de l'écran. La tâche reste affichée pendant la durée de l'item, mais les élèves peuvent naviguer entre les pages web ou les applications situées dans la partie « navigateur » de l'écran.

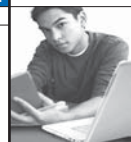
Dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, les unités et les items sont administrés dans un ordre précis qui ne peut être modifié. En d'autres termes, les élèves ne peuvent revenir à une unité ou à un item une fois qu'ils sont passés à l'unité ou à l'item suivant. La conception des épreuves en termes d'affichage présente une autre caractéristique : la partie de la page qui s'affiche dans le navigateur au début de chaque item est fixe, c'est-à-dire que chaque élève voit la même page s'afficher au début de chaque item, et ce, indépendamment de l'étape à laquelle il a terminé l'item précédent. Ces deux caractéristiques contribuent à l'indépendance des items les uns par rapport aux autres.

## **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SUR PAPIER ET DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE**

### **Compréhension de l'écrit sur papier**

Les résultats de l'enquête PISA sont présentés sur des échelles de compétence qui se prêtent à une interprétation pertinente pour l'action publique. Comme la compréhension de l'écrit est un domaine mineur d'évaluation dans le cadre du cycle PISA 2012, un nombre plus limité d'items ont été administrés aux élèves dont le niveau de compétence sera ensuite rapporté sur une seule échelle globale de compréhension de l'écrit.

Pour rendre compte de l'accroissement de la complexité et de la difficulté des items du cycle PISA 2012, l'échelle globale de compréhension de l'écrit sur papier, qui se base sur celle du cycle PISA 2009, est divisée en sept niveaux. La figure 2.2 décrit les sept niveaux de compétence en compréhension de l'écrit sur papier. Le niveau 6 de compétence est le plus élevé qui soit décrit (le niveau 5 était le niveau le plus élevé avant les épreuves du cycle PISA 2009). Le niveau 1b est le niveau de compétence le moins élevé (depuis les épreuves du cycle PISA 2009, le niveau 1 correspond maintenant au niveau 1a et un nouveau niveau, le niveau 1b, a été ajouté pour décrire le profil des élèves classés précédemment sous le niveau 1). Ces niveaux de compétence permettent aux pays d'en savoir davantage sur les types de tâches que les élèves très performants ou très peu performants sont capables de mener à bien. Les niveaux 2, 3, 4 et 5 restent inchangés par rapport au cycle PISA 2000.



■ Figure 2.2 ■

### Description succincte des sept niveaux de compétence en compréhension de l'écrit sur papier lors du cycle PISA 2012

Niveau	Score minimum	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur (moyenne de l'OCDE)	Caractéristiques des tâches
<b>6</b>	<b>698</b>	0.8 %	Les tâches de ce niveau demandent généralement aux élèves de faire de nombreuses inférences, de se livrer à des comparaisons et d'opposer des contrastes, dans le détail et avec précision. Pour y répondre correctement, les élèves doivent bien comprendre un ou plusieurs textes en profondeur, voire intégrer des informations provenant de plusieurs textes. Dans certaines tâches, les élèves sont confrontés à des idées qui ne leur sont pas familières, en présence d'informations concurrentes saillantes, ou doivent produire des catégories abstraites à des fins d'interprétation. Dans certaines tâches de réflexion et d'évaluation, les élèves doivent formuler des hypothèses ou se livrer à une évaluation critique à propos d'un texte complexe sur un thème qui ne leur est pas familier, compte tenu de nombreux critères ou perspectives, en s'appuyant sur leur compréhension approfondie de notions extérieures au texte. À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction présentent deux caractéristiques : les élèves doivent faire des analyses d'une grande précision et doivent être très attentifs à des détails peu visibles dans les textes.
<b>5</b>	<b>626</b>	7.6 %	À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information profondément enfouis et d'identifier les informations pertinentes par déduction. Les tâches de réflexion passent par un processus d'évaluation critique ou la formulation d'hypothèses sur la base de connaissances spécialisées. Pour mener à bien les tâches d'interprétation et de réflexion, les élèves doivent comprendre en profondeur des textes dont le fond ou la forme ne leur est pas familier. Quel que soit leur aspect, les tâches de ce niveau demandent aux élèves d'aborder des concepts qui sont contraires aux attentes.
<b>4</b>	<b>553</b>	28.3 %	À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information enfouis. Pour mener à bien certaines tâches, les élèves doivent interpréter le sens de nuances de langage dans un passage du texte tout en tenant compte du texte dans sa globalité. D'autres tâches d'interprétation leur demandent de comprendre et d'appliquer des catégories dans un contexte qui ne leur est pas familier. Dans les tâches de réflexion, les élèves doivent formuler des hypothèses à propos d'un texte ou évaluer celui-ci de manière critique en s'appuyant sur des connaissances formelles ou publiques. Les élèves doivent montrer qu'ils comprennent bien des textes longs et complexes, dont le fond ou la forme ne leur est pas nécessairement familier.
<b>3</b>	<b>480</b>	57.2 %	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser plusieurs fragments d'information dans le respect de nombreux critères et, dans certains cas, de reconnaître la relation qui existe entre eux. Pour mener à bien certaines tâches d'interprétation, les élèves doivent intégrer plusieurs passages d'un texte pour identifier une idée maîtresse, comprendre une relation ou découvrir le sens d'un terme ou d'une phrase. Ils doivent tenir compte de nombreuses caractéristiques lorsqu'ils font des comparaisons, opposent des contrastes ou établissent des classements. Dans de nombreuses tâches, les informations pertinentes n'apparaissent pas d'emblée, les informations concurrentes sont multiples ou les idées sont contraires aux attentes ou formulées de manière négative. Pour mener à bien certaines tâches de réflexion, ils doivent bien comprendre des textes en rapport avec des connaissances familières. Dans d'autres tâches, les élèves n'ont pas à comprendre les textes d'une manière aussi approfondie, mais ils doivent se baser sur des connaissances moins courantes.
<b>2</b>	<b>407</b>	81.2 %	À ce niveau, certaines tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information, que ce soit par déduction ou dans le respect de plusieurs critères. Dans d'autres tâches, les élèves doivent identifier le thème d'un texte, comprendre des relations ou découvrir le sens d'un passage limité d'un texte où les informations pertinentes ne sont pas saillantes, ce qui leur impose de faire des inférences de niveau inférieur. Dans les tâches de ce niveau, les élèves peuvent avoir à faire des comparaisons ou à opposer des contrastes en se basant sur un aspect du texte. À ce niveau, les tâches de réflexion demandent généralement aux élèves de faire une comparaison ou d'établir des liens entre le texte et des connaissances extérieures au texte, sur la base d'expériences et d'attitudes personnelles.

■ Figure 2.2 ■ (suite)

## Description succincte des sept niveaux de compétence en compréhension de l'écrit sur papier lors du cycle PISA 2012

<b>1a</b>	335	94.3 %	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information explicites, d'identifier l'idée principale d'un texte portant sur un thème familier ou de reconnaître l'intention de son auteur, ou d'établir un lien simple entre des informations présentes dans le 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 éléments pertinents de la tâche et du texte.
<b>1b</b>	262	98.9 %	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.

## Compréhension de l'écrit électronique

Dans les pays qui ont choisi d'administrer les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, une autre échelle de compétence, basée sur les tâches de compréhension de l'écrit électronique, a été élaborée depuis le cycle PISA 2009. C'est le point de départ d'une nouvelle ligne de tendance. Étant donné le nombre relativement limité d'items lors du cycle PISA 2012 (et du cycle PISA 2009), le spectre de difficulté des tâches de compréhension de l'écrit électronique permet uniquement de décrire quatre niveaux de compétence, à savoir les niveaux 2, 3, 4 et 5. La figure 2.3 décrit ces quatre niveaux de compétence en compréhension de l'écrit électronique. Les élèves qui se situent au niveau 2 de l'échelle de compétence sont susceptibles de mener à bien des tâches associées à ce niveau de l'échelle, mais pas celles associées à un niveau supérieur de l'échelle. Les élèves qui se situent au niveau 4 de l'échelle de compétence sont susceptibles de mener à bien des tâches associées à ce niveau de l'échelle ainsi que celles associées aux niveaux inférieurs de l'échelle.

■ Figure 2.3 ■

## Description succincte des quatre niveaux de compétence en compréhension de l'écrit électronique lors du cycle PISA 2012

Niveau	Score minimum	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur (moyenne de l'OCDE)	Caractéristiques des tâches
<b>5</b> ou au-delà	626	7.8 %	Les tâches de ce niveau demandent généralement aux élèves de localiser des informations dans un contexte qui ne leur est pas familier, de les analyser et de les évaluer de façon critique. Pour y répondre, ils doivent mettre au point des critères pour évaluer le texte. Ensuite, ils doivent parfois naviguer entre plusieurs sites sans orientations explicites et étudier dans le détail des textes présentés sous divers formats.
<b>4</b>	553	30.3 %	Les tâches de ce niveau demandent aux élèves d'évaluer des informations de plusieurs sources, de naviguer entre plusieurs sites dont les textes se présentent sous plusieurs formats et de générer des critères d'évaluation dans un contexte familier, personnel ou pratique. Dans d'autres tâches, ils peuvent avoir à interpréter des informations complexes en fonction de critères bien définis dans un contexte scientifique ou technique.
<b>3</b>	480	60.7 %	Les tâches de ce niveau demandent aux élèves d'intégrer des informations, que ce soit en naviguant entre plusieurs sites pour localiser des informations bien définies ou en générant des catégories simples lorsque l'objet de la question n'est pas explicite. Quant aux tâches d'évaluation, elles leur demandent de traiter uniquement des informations directement accessibles ou une partie seulement des informations disponibles.
<b>2</b>	407	83.1 %	Les tâches de ce niveau demandent généralement aux élèves de localiser et d'interpréter des informations bien définies, d'ordinaire dans des contextes familiers. Les élèves peuvent avoir à naviguer entre des sites dont le nombre est limité et à utiliser des instruments de navigation tels que des menus déroulants, en présence d'orientations explicites ou sur la base d'inférences de niveau inférieur. Ils peuvent avoir à intégrer des informations sous différents formats et à identifier des exemples qui se classent dans des catégories bien définies.





## SYNTHÈSE

L'une des vocations premières de l'enquête PISA est d'éclairer les décideurs politiques sur l'évolution des tendances au fil du temps. Depuis le cycle PISA 2009, la construction d'une échelle et de sous-échelles de compétence exclusivement basées sur les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier ont contribué à repérer des tendances et à les analyser. Un groupe distinct d'échelles a été élaboré pour rendre compte des résultats des épreuves de compréhension de l'écrit électronique et, le cas échéant, des résultats combinés des épreuves sur papier et des épreuves électroniques. Cela permettra d'établir un nouveau point de référence pour suivre l'évolution des tendances au fil des cycles PISA. Le cadre d'évaluation PISA de compréhension de l'écrit prévoit un grand éventail d'options de compte rendu pour constituer une large base de données et, ainsi, éclairer les décideurs politiques, les chercheurs et les professionnels de l'éducation.

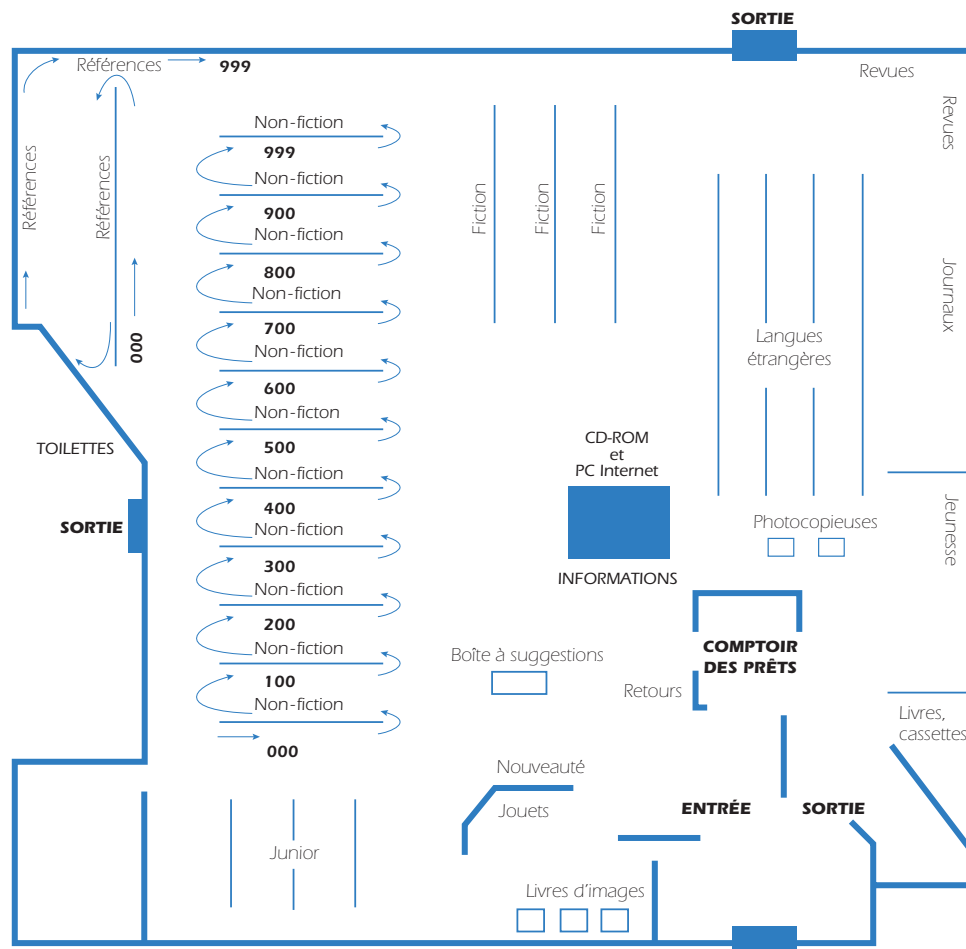
Le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit du cycle PISA 2012 reste inchangé par rapport à celui du cycle PISA 2009. La conception PISA de la compréhension de l'écrit implique d'aller au-delà de la simple mesure de la capacité des élèves à décoder et à comprendre des informations littérales, pour évaluer dans quelle mesure ils sont capables de comprendre l'écrit, de l'utiliser, de réfléchir et de s'engager dans les textes, tant pour accomplir des objectifs personnels que pour participer pleinement à la vie de la société.

## EXEMPLES D'ITEMS PISA EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SUR PAPIER

### BIBLIOTHÈQUE

■ Figure 2.4 ■

Items de l'unité **BIBLIOTHÈQUE**





Le plan de bibliothèque qui constitue la base de cette unité est un exemple de texte *non continu* comme on peut en lire tous les jours au travail, à la maison, dans des contextes publics, éducatifs, etc. Le contexte de cet exemple est *public* car le plan se rapporte aux activités d'une communauté (une bibliothèque) et suppose donc un contact anonyme avec le lecteur. En ce qui concerne le type de texte, il entre dans la catégorie des descriptions puisque l'information proposée se réfère aux propriétés des objets dans l'espace et à leurs interrelations.

### QUESTION 1

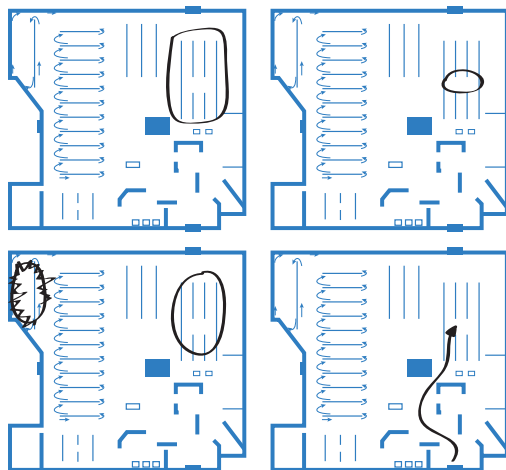
L'école vous demande de lire un roman en anglais. Entourez sur le plan la section de la bibliothèque où vous avez le plus de chances de trouver un ouvrage de ce type pour l'emprunter.

Caractéristiques conceptuelles

- Situation : Publique
- Support : Sur papier
- Format de texte : Non continu
- Type de texte : Description
- Aspect : Accéder à l'information et la localiser : Localiser l'information
- Objectif de la question : Localiser une information qui correspond à un facteur en recourant à une inférence de niveau inférieur
- Format d'item : Réponse courte

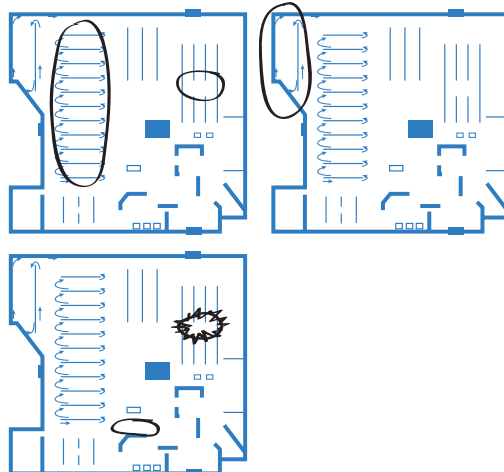
### Crédit complet

Code 1 : Entoure les mots « *Langues étrangères* » ou les lignes (rayonnages) autour de ces mots.



### Pas de crédit

Code 0 : Autres réponses, y compris les cas où la partie entourée inclut complètement toute autre caractéristique de la carte.





Code 9 : Omission.

Cet item à réponse courte exige du lecteur qu'il recherche, localise et sélectionne les informations pertinentes dans l'espace d'information. Dans ce cas précis, il s'agit d'un plan. Les informations nécessaires proviennent d'une seule source, et non de plusieurs, ce qui constitue un facteur susceptible de réduire la difficulté de l'exercice. Par ailleurs, la correspondance entre les mots figurant dans la tâche et la légende du plan n'est pas littérale : le lecteur doit faire une déduction pour classer « Anglais » dans la catégorie des « Langues étrangères ». (Une note de traduction et d'adaptation indiquait que dans les versions nationales de cet item, la langue mentionnée devait être une langue étrangère communément enseignée dans les établissements scolaires.) Cet item est plutôt facile : plus de 80 % des élèves ayant participé à l'essai de terrain ont été capables d'identifier la bonne section dans la bibliothèque. Comme le montrent les exemples de crédit complet présentés dans les consignes de correction, les élèves pouvaient indiquer leur réponse de différentes façons. Bien que la question spécifie qu'il faut entourer la réponse, le format de la réponse ne constitue pas un critère déterminant dans l'attribution du crédit ; le point déterminant est en effet l'adéquation ou non entre la réponse et l'objectif de la question – « localiser une information qui correspond à un facteur en recourant à une inférence de niveau inférieur ».

#### QUESTION 2A

Où se trouvent les « Nouveautés » ?

- A. Dans le rayon Fiction.
- B. Dans le rayon Non-fiction.
- C. Près de l'entrée.
- D. Près du comptoir Informations.

La réponse correcte est C : Près de l'entrée. Cette question n'est posée qu'à titre d'information, et la réponse ne sera pas utilisée pour le calcul du score de l'élève. Elle est prise en compte dans l'évaluation de la réponse fournie à la question suivante (2B).

#### QUESTION 2B

Expliquez quelle est probablement la raison qui a fait choisir cet endroit pour placer les « Nouveautés ».

#### Caractéristiques conceptuelles

- Situation : Publique
- Support : Sur papier
- Format de texte : Non continu
- Type de texte : Description
- Aspect : Réfléchir et évaluer : Réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer
- Objectif de la question : Émettre une hypothèse sur la localisation d'un élément dans un plan sur base des connaissances et de l'expérience personnelles
- Format d'item : Réponse construite ouverte

#### Crédit complet

Code 2 : La réponse à la question de la partie A est correcte. L'élève donne une explication en accord avec la réponse « Près de l'entrée ».

- Les gens peuvent les voir dès qu'ils entrent.
- Elles sont loin des autres livres et les gens les trouveront facilement.
- Pour que les gens les voient en premier lieu. [Implique que l'élève a remarqué que les Nouveautés se trouvent près de l'entrée.]
- Pour qu'elles soient très visibles.
- Elles sont très visibles au lieu d'être cachées quelque part dans les rayons, où il faudrait aller les chercher.
- On passe près d'elles quand va au rayon Fiction.



OU : La réponse à la question de la partie A est correcte. L'élève donne une explication montrant qu'il comprend la position des Nouveautés par rapport à une section de la bibliothèque autre que l'entrée.

- Cela permet aux enfants de jouer pendant que les parents y jettent un coup d'œil. [*A vu que les Nouveautés se trouvent près du rayon Jouets.*]
- Quand les gens viennent restituer des livres, ils voient les nouveaux.

### Crédit partiel

Code 1 : La réponse à la question de la partie A est incorrecte. L'élève fournit une réponse cohérente avec la réponse à la question précédente.

- [Réponse à la question de la partie A : Dans le rayon « Fiction ».] Parce que c'est la partie de la bibliothèque que la plupart des gens utilisent, de sorte qu'ils remarqueront les nouveaux livres.
- [Réponse à la question de la partie A : Près du comptoir « Information ».] Comme elles sont près du comptoir d'information, le bibliothécaire peut répondre à des questions à leur propos.

### Pas de crédit

Code 0 : Réponse vague ou insuffisante que la réponse à la question de la partie A soit correcte ou non.

- Parce que c'est la meilleure place.
- Elles sont aussi près de l'entrée. [*Indique où se trouvent les Nouveautés, sans donner d'explication.*]
- Les Nouveautés sont près de la boîte à suggestions. [*Indique où se trouvent les Nouveautés, sans donner d'explication.*]

OU : Réponse manifestant une compréhension incorrecte du document, ou réponse peu plausible ou hors de propos (que la réponse à la question de la partie A soit correcte ou non).

- Pour que les gens les remarquent quand ils vont lire les journaux. [*Incorrect. Implique que les Nouveautés sont près des journaux.*]
- Parce qu'il n'y a pas d'autre endroit où les mettre. [*Peu plausible.*]
- Certaines personnes aiment lire les nouveautés. [*Hors de propos.*]
- [Réponse à la question de la partie A : Dans le rayon « Fiction ».] Pour qu'elles soient faciles à trouver. [*Réponse hors de propos par rapport à la réponse de la partie A.*]

Code 9 : Omission.

Les consignes de correction relatives à cette tâche sont relativement compliquées. On pose deux questions aux élèves, une à choix multiple et une avec réponse construite, mais seule la seconde est codée directement. Étant donné que cette tâche contribue à la détermination de l'échelle *Réfléchir et évaluer*, la question à choix multiple ne permet pas d'obtenir un crédit par elle-même puisqu'elle implique surtout une collecte d'information. Toutefois, elle est prise en compte dans le codage de la seconde question, la question à réponse construite.

Pour générer un crédit complet, la réponse implique à la fois une lecture précise du plan (localisation des Nouveaux livres près de l'entrée) et une hypothèse portant sur la raison de la localisation des Nouveaux livres à cet endroit. Pour formuler cette hypothèse, les lecteurs doivent se fonder sur leur propre expérience ou leurs connaissances, plus spécifiquement sur le mode de fonctionnement des bibliothèques et leur utilisation par les personnes qui les fréquentent. Dans les épreuves PISA, toutes les connaissances extérieures aux textes sont celles que les élèves de 15 ans ont en principe acquises.

Les élèves ne reçoivent qu'un crédit partiel s'ils ne parviennent pas à localiser les Nouveaux livres correctement sur le plan tout en donnant une hypothèse plausible portant sur la raison de la localisation des Nouveaux livres à un endroit spécifique. Tout comme les réponses donnant lieu à un crédit complet, ce type de réponse remplit l'objectif de la question qui est de réfléchir sur un contenu.

Cet item était facile puisque plus de quatre cinquième des élèves ont obtenu un crédit complet à l'essai de terrain.



### AVIS AFFICHÉ AU SUPERMARCHÉ

Cet avis destiné à un affichage public est un texte très court dont l'objet relève de la vie courante : prévenir les consommateurs de l'existence d'un risque concernant un produit et leur expliquer la marche à suivre pour retourner le produit et en obtenir le remboursement. Le format du stimulus est conforme aux normes internationales des avis de rappel de produits, mais il est possible que de nombreux élèves n'aient jamais vu de tels avis. Toutefois, le contenu de l'avis est clair et tient en peu de mots. Le produit en cause (biscuits fourrés au citron) a été choisi, car il est familier et susceptible d'intéresser les élèves. Comme indiqué ci-dessus, les items très faciles sont conçus sur la base de stimuli simples au contenu familier. Cette approche permet non seulement d'alléger le poids cognitif des items, mais aussi de présenter des textes qui ne risquent pas d'intimider les élèves dont le niveau de compétence est peu élevé en lecture, car ceux-ci peuvent très vite se décourager et abandonner jusqu'à l'idée d'essayer de lire un texte s'il leur apparaît trop ardu ou trop long. En termes de format, le stimulus de cette unité se classe dans la catégorie des textes non continus, car il consiste en une liste descriptive de caractéristiques. Cet avis est un texte d'instruction, puisqu'il explique la marche à suivre aux consommateurs qui auraient acheté le produit en cause.

■ Figure 2.5 ■

#### Items de l'unité AVIS AFFICHÉ AU SUPERMARCHÉ

**Alerte : Allergie aux arachides**  
Biscuits fourrés au citron

**Date de l'alerte :** 4 février  
**Nom du fabricant :** Fine Foods s.a.  
**Informations sur le produit :** Biscuits fourrés au citron, 125 g (Date de péremption : le 18 juin et Date de péremption : le 1<sup>er</sup> juillet)  
**Détails :** Certains biscuits de ces lots peuvent contenir des morceaux d'arachides, qui n'apparaissent pas sur la liste des ingrédients. Les personnes allergiques aux arachides ne doivent pas manger ces biscuits.  
**Recommandations :** Si vous avez acheté ces biscuits, vous pouvez les rapporter au point de vente pour être intégralement remboursé. Pour plus d'informations, appelez le 0 800 034 241.



### QUESTION 1

Quel est le but de cet avis ?

- A. Faire de la publicité pour les Biscuits fourrés au citron.
- B. Indiquer quand les biscuits ont été fabriqués.
- C. Mettre en garde au sujet des biscuits.
- D. Expliquer où acheter les Biscuits fourrés au citron.

Caractéristiques conceptuelles

- Situation : Publique
- Support : Sur papier
- Format de texte : Non continu
- Type de texte : Instruction
- Aspect : Intégrer et interpréter : Comprendre le sens global d'un texte
- Objectif de la question : Identifier l'idée maîtresse d'un texte court en associant deux informations situées l'une en dessous de l'autre
- Format d'item : Choix multiple

#### Crédit complet

Code 1 : C. Mettre en garde au sujet des biscuits.

#### Pas de crédit

Code 0 : Autres réponses.

Code 9 : Omission.

Pour répondre correctement à cette question, les élèves doivent d'abord comprendre le sens global du texte afin d'en déduire l'objectif général. Plus spécifiquement, pour rejeter les distracteurs A et D, les élèves doivent découvrir que, bien qu'il concerne un produit spécifique, ce texte n'est pas une publicité, mais une mise en garde. L'item était facile. Cette facilité s'explique partiellement par sa brièveté.

### QUESTION 2

Quel est le nom de l'entreprise qui a produit ces biscuits ?

.....

Caractéristiques conceptuelles

- Situation : Publique
- Support : Sur papier
- Format de texte : Non continu
- Type de texte : Instruction
- Aspect : Accéder à l'information et la localiser : Localiser l'information
- Objectif de la question : Localiser une correspondance synonymique dans un texte court
- Format d'item : Réponse construite fermée

#### Crédit complet

Code 1 : Fine Foods s.a.

#### Pas de crédit

Code 0 : Autres réponses.

Code 9 : Omission.



Pour répondre correctement à cette question, les élèves doivent localiser une information explicitement mentionnée dans le texte et établir une correspondance synonymique entre l'énoncé de la question et le texte (« fabricant » et « entreprise qui a produit »). La tâche est d'autant plus facile que le texte est très court et que l'information à localiser se situe au début du texte. Il s'agit d'un item à réponse construite fermée, car seule une réponse (à quelques variantes près : « Fine Foods » et « Fine Foods s.a. ») donne droit à un crédit complet.

### QUESTION 3

Que feriez-vous si **vous** aviez acheté ces biscuits ?

.....

Pourquoi feriez-vous cela ?

Utilisez les informations données dans le texte pour appuyer votre réponse.

.....

#### Caractéristiques conceptuelles

- Situation : Publique
- Support : Sur papier
- Format de texte : Non continu
- Type de texte : Instruction
- Aspect : Réfléchir et évaluer : Réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer
- Objectif de la question : Émettre une hypothèse sur une décision personnelle en réponse à l'information contenue dans un texte
- Format d'item : Réponse construite ouverte

#### Crédit complet

Code 1 : 3A : Fournit une réponse en cohérence avec la compréhension du fait que les biscuits peuvent être rapportés et remboursés. Peut faire référence au fait de manger ou non les biscuits, de les rapporter ou de s'en débarrasser d'une manière ou d'une autre ET 3B : Donne une explication en cohérence avec le texte et la réponse à la question 3A. Doit être cohérente avec l'idée que la présence d'arachides comporte un risque potentiel.

- (3A) : Je demande à être remboursé.  
(3B)  
C'est ce qu'on me dit de faire.  
Je suis allergique aux arachides.  
Ils se sont trompés.  
Il y a peut-être un (autre) problème.  
Je n'aime pas les arachides.
- (3A) : Je les jetterais.  
(3B)  
Je suis allergique aux arachides.  
Il y a peut-être un problème.
- (3A) : Je les mangerais.  
(3B)  
Les arachides ne vont pas me faire de mal.  
Je ne suis pas allergique aux arachides.  
J'aime les arachides.
- (3A) : Je les donnerais à ma copine de classe.  
(3B)  
Elle n'est pas allergique aux arachides.
- (3A) : Rien.  
(3B)  
Je ne suis pas allergique aux arachides.  
Je n'ai pas le courage de retourner au magasin.



- 3A : Cite ou paraphrase un passage approprié du texte sans explication complémentaire (signifiant ainsi que le texte indique ce qu'il faut faire et qu'aucune autre explication n'est nécessaire).  
3B : Pas de réponse.
- (3A) : Rappporter le produit au point de vente pour être intégralement remboursé. Pour plus d'informations, appelez le 0 800 034 241.  
(3B) : (pas de réponse).
- (3A) : Rappporter le produit au point de vente pour être intégralement remboursé.  
(3B) : (pas de réponse).
- (3A) : Appeler le 0 800 034 241 pour plus d'informations.  
(3B) : (pas de réponse).
- (3A) : Appeler le numéro pour plus de d'informations.  
(3B) : (pas de réponse).
- 3A : Pas de réponse ET 3B : fournit une explication au fait de ne rien faire. Doit être cohérente avec l'idée que la présence d'arachides comporte un risque potentiel.
- (3A) : (pas de réponse).  
(3B) : Je ne suis pas allergique aux arachides.
- (3A) : (pas de réponse).  
(3B) : Je n'ai pas le courage de retourner au magasin.

### Pas de crédit

Code 0 : Donne une réponse insuffisante ou vague.

- (3A) : Je ne sais pas.  
(3B) : Ils pourraient contenir des arachides.
- (3A) : Je les mange.
- (3B) : Il pourrait y avoir des arachides.

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

- (3A) : (pas de réponse).  
(3B) : Je vérifie s'il y a des cacahuètes dedans.
- (3A) : Je les mange.  
(3B) : Ils ont l'air de pouvoir être mangés.
- (3A) : Je les donne à quelqu'un.  
(3B) : Cela n'a pas d'importance.
- (3A) : (pas de réponse).  
(3B) : Je suis allergique aux arachides.
- (3A) : (pas de réponse).  
(3B) : Les arachides peuvent être dangereuses.
- (3A) : Je les jette.  
(3B) : La date de péremption est dépassée.

Code 9 : Omission.

Cette question demande aux élèves d'émettre des hypothèses sur leur réaction potentielle par rapport aux informations présentes dans le texte. Comme la question nécessite un jugement fondé sur des préférences individuelles, ou des comportements potentiels, on la classe dans la catégorie *réfléchir et évaluer*. Les consignes de correction indiquent qu'une variété de réponses peut bénéficier d'un crédit complet, pour autant qu'elles soient cohérentes avec deux idées maîtresses du texte : d'abord, qu'il est possible de ramener les biscuits, ensuite, que les biscuits peuvent être dangereux. Cet item est facile, plus de quatre cinquième des participants à l'essai de terrain ont obtenu un crédit complet. La facilité de l'item s'explique partiellement par le faible niveau de réflexion à appliquer : il ne faut pas de connaissances spécialisées pour expliquer une préférence personnelle sur une action à entreprendre concernant un sujet aussi familier que la nourriture.





#### QUESTION 4

Pourquoi l'avis mentionne-t-il des dates de péremption ?

#### Caractéristiques conceptuelles

- Situation : Publique
- Support : Sur papier
- Format de texte : Non continu
- Type de texte : Instruction
- Aspect : Intégrer et interpréter : Développer une interprétation
- Objectif de la question : Identifier l'objectif d'un élément conventionnel inclus dans un texte court
- Format d'item : Réponse construite ouverte

#### Crédit complet

Code 1 : Fait référence au fait que les dates de péremption identifient les lots de biscuits concernés.

- Pour identifier le(s) lot(s).
- Comme ça, on sait dans quels paquets il y a des arachides.

#### Pas de crédit

Code 0 : Fait référence au moment auquel consommer les biscuits.

- Parce que c'est quand on les mange.
- Pour nous dire quand manger les biscuits.
- Comme ça, on ne les garde pas trop longtemps.
- Pour nous dire quand ils arrivent à expiration.
- Donne une réponse insuffisante ou vague.
- C'est la date.
- Donne une réponse témoignant d'une mauvaise compréhension du texte ou une réponse non plausible ou hors de propos.
- Pour qu'on sache quand l'avis n'est plus valable.

Code 9 : Omission.

Moins d'un tiers des élèves ont répondu correctement à cette question. Au vu de la brièveté et de la simplicité du texte, ce résultat démontre que la difficulté d'un item n'est pas toujours liée aux seules caractéristiques d'un texte. Cette question impose aux élèves d'identifier l'objectif d'une partie spécifique du texte, les « dates de péremption ». Dans le cas de cet item, la difficulté provient du fait que les élèves doivent se concentrer sur l'objectif de l'élément dans ce texte en particulier. Les élèves qui répondent en donnant l'objectif habituel de cet élément (communiquer aux consommateurs la date ultime à laquelle le produit doit être utilisé) n'obtiennent pas de crédit pour cet item. La réponse donnant lieu à un crédit complet est contraire aux attentes, une caractéristique typique d'un item difficile.

#### DESTINATION BUENOS AIRES

« Destination Buenos Aires » est un extrait de *Vol de Nuit*, un roman écrit par Antoine de Saint-Exupéry en 1931. Le seul ajout par rapport au texte original est la note de bas de page explicative sur la « Patagonie », car les élèves auraient certainement eu des connaissances variées de ce lieu. Elle a été insérée uniquement pour la publication du texte dans l'épreuve PISA. L'explication apporte un contexte qui peut aider les élèves à mieux comprendre le texte. L'extrait se situe sur un aéroport à Buenos Aires et consiste en un portrait distant de Rivière, un homme chargé de lourdes responsabilités professionnelles. Bien que le roman ait été écrit en 1931, les thèmes qu'il aborde restent familiers car liés à l'humanité.

■ Figure 2.6 ■

**Items de l'unité DESTINATION BUENOS AIRES**

Ainsi les trois avions postaux de la Patagonie\*, du Chili et du Paraguay revenaient du Sud, de l'Ouest et du Nord vers Buenos Aires. On y attendait leur chargement pour donner le départ, vers minuit, à l'avion d'Europe.

Trois pilotes, chacun à l'arrière d'un capot lourd comme un chaland, perdus dans la nuit, méditaient leur vol, et, vers la ville immense, descendraient lentement de leur ciel d'orage ou de paix, comme d'étranges paysans descendent de leur montagne.

Rivière, responsable du réseau entier, se promenait de long en large sur le terrain d'atterrissage de Buenos Aires. Il demeurait silencieux car, jusqu'à l'arrivée des trois avions, cette journée pour lui, restait redoutable. Minute par minute, à mesure que les télégrammes lui parvenaient, Rivière avait conscience d'arracher quelque chose au sort, de réduire la part d'inconnu et de tirer ses équipages hors de la nuit, jusqu'au rivage.

Un manœuvre aborda Rivière pour lui communiquer un message du poste radio :

Le courrier du Chili signale qu'il aperçoit les lumières de Buenos Aires.

Bien.

Bientôt Rivière entendrait cet avion : la nuit en livrait un déjà, ainsi qu'une mer, pleine de flux et de reflux et de mystères, livre à la plage le trésor qu'elle a si longtemps ballotté. Et plus tard on recevrait d'elle les deux autres.

Alors cette journée serait liquidée. Alors les équipes usées iraient dormir, remplacées par les équipes fraîches. Mais Rivière n'aurait point de repos : le courrier d'Europe, à son tour, le chargerait d'inquiétudes. Il en serait toujours ainsi. Toujours.

Antoine de Saint-Exupéry. *Vol de Nuit*. © Éditions Gallimard

\*Région du sud du Chili et de l'Argentine.

**QUESTION 1**

Comment Rivière se sent-il dans son travail ? Servez-vous du texte pour justifier votre réponse.

.....

Caractéristiques conceptuelles

- Situation : Personnelle
- Support : Sur papier
- Format de texte : Continu
- Type de texte : Narration
- Aspect : Intégrer et interpréter : Développer une interprétation
- Objectif de la question : Établir un lien entre des informations dans un texte narratif et en tirer une généralisation sur l'état d'esprit d'un personnage tout en étayant cette généralisation
- Format d'item : Réponse construite ouverte

**Crédit complet**

Code 2 : Décrit la manière dont Rivière se sent dans son travail en faisant référence au stress, à l'endurance, au fait de se sentir surchargé ou au sens du devoir, ET donne une explication qui se réfère à un passage pertinent du texte. Peut faire référence au texte de manière générale, ou peut paraphraser le texte ou citer directement celui-ci. La citation doit correspondre à l'émotion mentionnée.

- Il est dépassé, on comprend à la dernière ligne qu'il ne se repose jamais.
- Il est stressé : « Cette journée pour lui, restait redoutable. »
- Il est accablé. Il se fait du souci toute la journée pour ces trois avions, et ensuite il doit s'inquiéter pour l'avion d'Europe !
- Il est résigné. Le dernier « toujours » nous révèle qu'il pense que les choses ne changeront jamais.
- Il s'engage à fond dans son travail. Il ne parvient pas à se détendre avant d'être sûr que chacun est sain et sauf. [Se réfère au texte de manière générale.]

**Crédit partiel**



Code 1 : Décrit la manière dont Rivière se sent dans son travail en faisant référence au stress, à l'endurance, au fait de se sentir surchargé ou au sens du devoir, sans donner d'explication qui se réfère au texte.

- Il se sent vraiment responsable de ce qui s'y passe.
- Il est stressé.

### Pas de crédit

Code 0 : Donne une réponse insuffisante ou vague. Donne une réponse témoignant d'une mauvaise compréhension du texte ou une réponse non plausible ou hors de propos.

- Il aime son boulot parce qu'il dirige beaucoup de choses. *[Pas étayé par le texte.]*
- Il trouve que c'est cool parce qu'il peut regarder les avions. *[Pas étayé par le texte.]*

Code 9 : Omission.

Les consignes de correction de cet item montrent que deux types de réponse donnent droit à un crédit. Pour obtenir un crédit complet, il faut répondre précisément à la question et donner une explication en utilisant le texte. Un crédit partiel a été accordé aux élèves qui ont répondu précisément à la question mais n'ont pas pu expliquer leur réponse. Le code du crédit partiel indique qu'une réponse incomplète est supérieure à une mauvaise réponse. Lors de l'essai de terrain, moins de la moitié des élèves ont obtenu un crédit complet pour cet item, mais un quart supplémentaire a reçu un crédit partiel. En d'autres termes, environ trois quarts des élèves ont bénéficié d'un crédit (complet ou partiel) pour cet item. Cette question se classe dans la catégorie *intégrer et interpréter*, car bien que les élèves doivent produire une réponse qui n'est pas mentionnée explicitement dans le texte, toutes les informations nécessaires pour répondre à la question sont présentes dans le texte.

### QUESTION 2

« Destination Buenos Aires » a été écrit en 1931. Pensez-vous que Rivière aurait des inquiétudes semblables aujourd'hui ? Justifiez votre réponse.

.....

#### Caractéristiques conceptuelles

- Situation : Personnelle
- Support : Sur papier
- Format de texte : Continu
- Type de texte : Narration
- Aspect : Réfléchir et évaluer : Réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer
- Objectif de la question : Émettre une hypothèse sur l'impact qu'un changement dans le contexte du récit peut avoir sur un personnage
- Format d'item : Réponse construite ouverte

#### Crédit complet

Code 1 : Répond « Oui » OU « Non » (y compris de manière implicite), donne une comparaison circonstanciée en termes d'époque ET justifie sa réponse. Cette comparaison peut se fonder sur des aspects matériels, tels que le progrès technologique, l'amélioration de la sécurité, OU sur des aspects psychologiques, tels que l'anxiété. La réponse doit témoigner d'une lecture correcte du texte.

- De nos jours, les pilotes (les avions) disposent d'outils très sophistiqués pour s'orienter, ce qui résout la difficulté technique quand la météo est mauvaise.
- Non, à présent les avions sont équipés de radars et de systèmes de pilotage automatique qui peuvent aider les pilotes à se sortir de situations dangereuses.
- Oui, prendre l'avion reste dangereux, comme pour tout autre moyen de transport. Le risque d'un accident ou d'une panne de moteur n'est jamais exclu.
- Actuellement les nouvelles technologies et les progrès techniques sont considérables, tant au sol que dans les appareils.



- Oui, il y a toujours un risque d'accident.
- Non, avant il n'y avait pas la crainte d'une attaque terroriste.

### Pas de crédit

Code 0 : Donne une réponse insuffisante ou vague.

- Non, les craintes ne sont plus les mêmes aujourd'hui.
- Oui, on a réalisé pas mal de progrès.
- Dans un sens oui, mais dans le contexte actuel. [*Vague.*]
- Avec les années, les gens auraient changé cela. [*Vague.*]

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

- Non, on ne voyage plus de nuit actuellement. [*Incorrect, ce n'est pas ce qui se passe dans le monde actuel.*]
- Non, parce qu'aujourd'hui les pilotes sont beaucoup mieux entraînés. [*Hors de propos.*]
- Non, Rivière est vraiment content de son travail, mais maintenant on peut avoir peur des terroristes. [*Mauvaise lecture du texte.*]

Code 9 : Omission.

Cet item était assez difficile. Un peu plus de la moitié des élèves ont répondu correctement. Pour cet item, les élèves doivent réfléchir au contexte propre à la rédaction de ce texte et le comparer à leur propre contexte. L'objectif de la question est de favoriser la réflexion. Dès lors, pour autant que les réponses correspondent à une lecture précise du texte et expriment une position plausible par rapport au contexte actuel, elles peuvent être variées et bénéficier tout de même d'un crédit complet, quelle que soit la position adoptée.

### QUESTION 3

Qu'arrive-t-il au personnage principal de ce texte ?

- A. Il a une surprise désagréable.
- B. Il décide de changer de travail.
- C. Il attend que quelque chose se passe.
- D. Il apprend à écouter les autres.

Caractéristiques conceptuelles

- Situation : Personnelle
- Support : Sur papier
- Format de texte : Continu
- Type de texte : Narration
- Aspect : Intégrer et interpréter : Comprendre le sens global d'un texte
- Objectif de la question : Identifier l'action principale dans un texte narratif
- Format d'item : Choix multiple

### Crédit complet

Code 1 : C. Il attend que quelque chose se passe.

### Pas de crédit

Code 0 : Autres réponses.

Code 9 : Omission.

Cet item était facile. Environ trois quarts des élèves ont donné une réponse correcte. Cet item exige des élèves qu'ils



montrent une vaste compréhension du texte en identifiant son idée maîtresse. Ils doivent établir des liens entre divers éléments du texte et généraliser pour percevoir l'action générale. Cet item est facile car l'idée maîtresse du texte est traitée implicitement et renforcée dans tout le texte.

#### QUESTION 4

D'après l'avant-dernier paragraphe (« Bientôt... »), en quoi la nuit et la mer sont-elles semblables ?

- A. Toutes deux cachent ce qui se trouve en elles.
- B. Toutes deux sont bruyantes.
- C. Toutes deux ont été domptées par l'homme.
- D. Toutes deux sont dangereuses pour l'homme.
- E. Toutes deux sont silencieuses.

#### Caractéristiques conceptuelles

- Situation : Personnelle
- Support : Sur papier
- Format de texte : Continu
- Type de texte : Narration
- Aspect : Intégrer et interpréter : Développer une interprétation
- Objectif de la question : Comprendre l'objet d'une comparaison dans une métaphore
- Format d'item : Choix multiple

#### Crédit complet

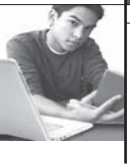
Code 1 : A. Toutes deux cachent ce qui se trouve en elles.

#### Pas de crédit

Code 0 : Autres réponses.

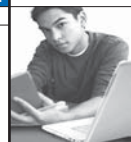
Code 9 : Omission.

Cet item demande aux élèves d'interpréter une métaphore, bien qu'on ait délibérément évité le mot « métaphore » dans l'énoncé. En effet, il est fort probable que des élèves ayant différents parcours éducatifs aient une connaissance variée de ce type de terme métalinguistique et cette connaissance métalinguistique ne fait pas partie de la description des compétences de compréhension de l'écrit prévues par PISA. Toutefois, la capacité d'interpréter un langage figuratif est considérée comme un facteur important de l'interprétation des textes, et plus spécifiquement des textes littéraires. On sait qu'il n'est pas aisé dans le cadre d'une évaluation internationale des compétences de compréhension de l'écrit d'appréhender cette capacité compte tenu des diverses langues et cultures des participants. Dans cet item, le langage figuratif concerne des mots (« mer » et « nuit ») que l'on peut considérer comme universellement familiers et qui possèdent une connotation similaire dans toutes les cultures dans le contexte fourni par le récit. Les résultats de l'essai de terrain indiquent que l'item présentait de solides qualités du point de vue psychométrique et il a donné des performances similaires quel que soit le pays ou la langue. Cet item démontre donc qu'il est possible de réussir à construire un item centré sur les caractéristiques littéraires d'un texte, tel que le langage figuratif, pour une évaluation internationale. Cette question montre aussi que, alors que la plupart des items à choix multiples de PISA offrent quatre réponses possibles, il peut arriver qu'il y en ait davantage. Cet item était assez difficile, avec moins de deux tiers de réponses correctes.



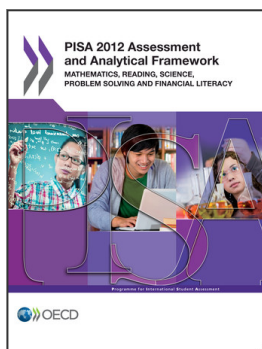
## Notes

1. Cette section porte sur la lecture de textes imprimés et électroniques, sauf mention contraire.
2. Cela n'exclut pas d'associer à une tâche plusieurs textes, mais chacun des textes doit être cohérent en soi.
3. Fruit d'une technologie remontant aux années 80, le lien hypertexte permet de relier entre elles des unités d'information dans des documents électroniques volumineux (Conklin, 1987 ; Koved et Shneiderman, 1986 ; Lachman, 1989 ; Weyer, 1982). Le lien hypertexte, ou hyperlien, est un élément d'information (un mot, une phrase, une image ou une icône) en relation logique avec un autre élément d'information (habituellement une page). Les liens hypertextes permettent de créer des documents constitués d'un grand nombre de pages, dans une structure en réseau.



## Références

- Binkley, M.** et **P. Linnakylä** (1997), « Teaching Reading in the United States and Finland », in M. Binkley, K. Rust et T. Williams (éd.), *Reading Literacy in an International Perspective*, ministère fédéral de l'Éducation, États-Unis, Washington DC.
- Bruner, J.** (1990), *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Conklin, J.** (1987), « Hypertext: An Introduction and Survey », *Computer*, vol. 20, pp. 17-41.
- Conseil de l'Europe** (1996), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*, CC LANG (95), 5, Rév. IV, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Coulombe, S., J-F. Tremblay** et **S. Marchand** (2004), *Literacy Scores, Human Capital, and Growth Across Fourteen OECD Countries*, Statistique Canada, Ottawa.
- Cunningham, A.E.** et **K.E. Stanovich** (1998), « Early Reading Acquisition and its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later », *Developmental Psychology*, vol. 33, pp. 934-945.
- Dole, J., G. Duffy, L. Roehler** et **D. Pearson** (1991), « Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction », *Review of Educational Research*, vol. 16(2), pp. 239-264.
- Fastrez, P.** (2001), « Characteristic(s) of Hypermedia and how they Relate to Knowledge », *Education Media International*, vol. 38, pp. 101-110.
- Halpern, D.F.** (1989), *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Holloway, J.H.** (1999), « Improving the Reading Skills of Adolescents », *Educational Leadership*, vol. 57(2), pp. 80-82.
- Hubbard, R.** (1989), « Notes from the Underground: Unofficial Literacy in one Sixth Grade », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 20, pp. 291-307.
- Kirsch, I.** (2001), *The International Adult Literacy Survey: Understanding What Was Measured*, Educational Testing Service, Princeton, New Jersey.
- Kirsch, I.** et **P.B. Mosenthal** (1990), « Exploring Document Literacy: Variables Underlying the Performance of Young Adults », *Reading Research Quarterly*, vol. 25(1), pp. 5-30.
- Koved, L.** et **B Shneiderman** (1986), « Embedded Menus: Selecting Items in Context », *Communications of the ACM*, vol. 29(4), pp. 312-318.
- Lachman, R.** (1989), « Comprehension Aids for Online Reading of Expository Text », *Human Factors*, vol. 31, pp. 1-15.
- Legros, D.** et **J. Crinon** (éd.) (2002), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Armand Colin, Paris.
- Leu, D.** (2007), *Expanding the Reading Literacy Framework of PISA 2009 to Include Online Reading Comprehension*, manuscrit non publié.
- OCDE**, (2009), *Le cadre d'évaluation de PISA 2009 : Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*, PISA, Éditions OCDE.
- Pew Internet** et **American Life Project** (2005), *Internet: The Mainstreaming of Online Life, Trends 2005*, Washington DC.
- Reinking, D.** (1994), « Electronic Literacy », *Perspectives in Reading Research*, vol. 4.
- 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.
- Smith, M.C., L. Mikulecky, M.W. Kibby** et **M.J. Dreher** (2000), « What will be the Demands of Literacy in the Workplace in the Next Millennium? », *Reading Research Quarterly*, vol. 35(3), pp. 378-383.
- Sticht, T.G.** (éd.) (1975), *Reading for Working: A Functional Literacy Anthology*, Human Resources Research Organization, Alexandria, Victoria.
- Stiggins, R.J.** (1982), « An Analysis of the Dimensions of Job-related Reading », *Reading World*, vol. 82, pp. 237-247.
- Sweets, R.** et **A. Meates** (2004), *ICT and Low Achievers: What does PISA Tell Us?*, ministère hongrois de l'Éducation et OCDE, Budapest et Paris.
- Warschauer, M.** (1999), *Electronic Literacies: Language Culture and Power in Online Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Werlich, E.** (1976), *A Text Grammar of English*, Quelle und Meyer, Heidelberg.
- Weyer, S.A.** (1982), « The Design of a Dynamic Book for Information Search », *International Journal of Man-Machine Studies*, vol. 17, pp. 87-107.



Extrait de :

## PISA 2012 Assessment and Analytical Framework Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264190511-en>

### Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2013), « Cadre d'évaluation de la compré de l'écrit du cycle PISA 2012 », dans *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework : Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264190559-4-fr>

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

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

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