



3

Cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit de l'enquête PISA 2015

Le présent chapitre définit la « compréhension de l'écrit » telle qu'elle est évaluée dans le cadre du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2015 et établit les savoir-faire auxquels la compréhension de l'écrit fait appel. Il décrit les processus cognitifs (aspects) qui interviennent dans la compréhension de l'écrit et qui sont évalués dans le cadre de cette enquête, les types de textes et les formats de réponses utilisés, et la manière de mesurer et présenter la performance des élèves en compréhension de l'écrit.



La compréhension de l'écrit est un domaine mineur d'évaluation dans cette enquête PISA 2015, ce qui permet d'établir des comparaisons de la performance des élèves au fil du temps. Le présent cadre d'évaluation utilise la même description et les mêmes illustrations de l'évaluation de la compréhension de l'écrit que celles présentées dans le cadre d'évaluation de 2009, quand la compréhension de l'écrit a été revisitée et actualisée en qualité de domaine majeur d'évaluation de l'enquête cette année-là. Ce cadre d'évaluation ne couvre toutefois pas la compréhension de l'écrit électronique. En effet, le rapport de 2009 fournissait des échelles différentes pour la compréhension de l'écrit sur papier et la compréhension de l'écrit électronique. Dans la mesure où la compréhension de l'écrit est un domaine mineur d'évaluation en 2015 et où la compréhension de l'écrit électronique n'a pas été évaluée dans tous les pays participants en 2009 ou 2012, on ne dispose d'aucune donnée distincte portant sur la compréhension de l'écrit électronique et celle-ci n'a par ailleurs pas été intégrée au concept général de la compréhension de l'écrit.

Dans le cadre de l'enquête PISA 2015, l'informatique représente le principal mode d'administration pour tous les domaines d'évaluation, y compris la compréhension de l'écrit. Toutefois, la version papier-crayon des épreuves est fournie aux pays qui choisissent de ne pas évaluer leurs élèves sur ordinateur. Les épreuves informatisées comme celles papier-crayon utilisent les mêmes blocs d'items d'ancrage de compréhension de l'écrit. Le nombre d'items d'ancrage dans les domaines mineurs est revu à la hausse par rapport aux épreuves PISA administrées lors des évaluations précédentes. En conséquence, la couverture du *construct* est élargie tout en réduisant le nombre d'élèves répondant à chaque question. Cette conception de l'enquête vise à réduire les biais potentiels, tout en stabilisant et en améliorant la mesure des tendances.

Compte tenu du passage aux épreuves informatisées en 2015, le critère de classification des textes de 2012 « support : textes imprimés et textes électroniques » est susceptible de générer une certaine confusion. Pour l'enquête 2015, la terminologie a été mise à jour : les termes « textes statiques » et « textes dynamiques » permettent de faire la distinction entre les différents modes d'administration et l'environnement dans lequel le texte est présenté (ci-après dénommé « environnement de présentation du texte »), qu'il soit imprimé ou électronique. Il est important de noter que les *constructs* du cadre d'évaluation de 2009 restent toutefois inchangés.

Terminologie utilisée pour la compréhension de l'écrit en 2015

Mode : fait uniquement référence aux canaux d'administration de l'évaluation. Les distinctions suivantes ont été faites :

Épreuves papier-crayon : items sur papier

Épreuves informatisées : items sur ordinateur

Environnement de présentation du texte : En 2009, un critère de classification général (« support ») était utilisé pour décrire les caractéristiques des textes imprimés et électroniques. Pour l'enquête de 2015, ledit critère est conservé, mais a été renommé « environnement de présentation du texte ».

Texte statique : appelé précédemment « texte imprimé ». Dans la mesure où ce type de texte est présenté sur écran lors de l'enquête PISA 2015, le terme « imprimé » n'a plus de raison d'être.

Texte dynamique : appelé précédemment « texte électronique ». Dans la mesure où les textes « imprimés » sont également présentés sur écran lors de l'enquête PISA 2015, le terme « électronique » s'applique aux deux types d'environnement de présentation des textes.

Compréhension de l'écrit électronique : Le terme « évaluation de la compréhension de l'écrit électronique » est retenu pour des raisons historiques, notamment afin de faire référence au domaine d'évaluation facultatif des enquêtes PISA 2009 et 2012.

Remarque : L'utilisation de cette nouvelle terminologie est censée être provisoire et réservée uniquement à l'enquête PISA 2015, dans laquelle les items précédemment présentés sur papier et classés comme « imprimés » sont désormais présentés sur écran. L'objectif est d'établir une distinction plus claire entre les modes d'administration (ou types de version) et les caractéristiques du critère de classification précédemment appelé « support ». Dans l'enquête 2018, lorsque la compréhension de l'écrit sera à nouveau le domaine majeur d'évaluation, le cadre d'évaluation ainsi que la terminologie utilisée seront révisés et mis à jour.

Comme l'indique le tableau 3.1 ci-après, en 2015, seuls les items présentant des textes statiques sont utilisés dans l'évaluation et ils sont essentiellement administrés en version informatisée.



Tableau 3.1 Relation entre le mode d'administration et l'environnement de présentation du texte dans l'enquête PISA 2015

Mode / Environnement de présentation du texte	Texte statique	Texte dynamique
Version papier	✓	x
Version informatisée	✓	✓ (mais non évalué en 2015)

La compréhension de l'écrit a été le domaine majeur d'évaluation en 2000, lors de la première enquête PISA, puis en 2009, lors de la quatrième enquête PISA. Pour la sixième enquête PISA (PISA 2015), la compréhension de l'écrit est un domaine mineur d'évaluation, dont le cadre conceptuel reste inchangé par rapport à celui de l'enquête PISA 2009 (OCDE, 2010). Le cadre adopté lors de l'enquête PISA 2009 se distingue par deux grandes innovations : l'inclusion d'une évaluation de la compréhension de l'écrit électronique et le développement des *constructs* d'engagement dans la lecture et de métacognition. La compréhension de l'écrit est toutefois un domaine mineur d'évaluation dans l'enquête PISA 2015. La lecture de textes électroniques n'est donc pas incluse dans l'évaluation et aucune donnée n'est collectée sur l'engagement ou la métacognition en compréhension de l'écrit.

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 un éventail de textes, notamment ceux rencontrés en classe et en dehors du cadre scolaire.

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 collectivité 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 définition de la compréhension de l'écrit retenue dans le cadre de l'enquête PISA 2015, qui reprend celle utilisée lors de l'enquête PISA 2009, est présentée ci-après dans l'encadré 3.1 :

Encadré 3.1 La définition de la compréhension de l'écrit dans l'enquête PISA 2015

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 préférée au terme de « 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 la scolarité obligatoire. 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 s'accordent à dire 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 montrant 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 convictions, 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 non seulement les connaissances et compétences requises pour lire, mais valorise également la lecture et l'utilise à diverses fins. L'éducation a donc non seulement pour objectif d'amener les élèves à un bon niveau de compétences 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 DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

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.

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
- 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 soient strictement délimitées ou que le matériel se répartisse 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 présentation des résultats sur la base des caractéristiques saillantes de chaque tâche.

Des exemples d'items de compréhension de l'écrit sont disponibles dans le *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012* (OCDE, 2013) et sur le site Internet de PISA (www.oecd.org/pisa/).

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 prévu 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.

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 3.2 montre la répartition souhaitée des items de compréhension de l'écrit entre les types de situation.

Tableau 3.2 Répartition souhaitée des items de compréhension de l'écrit entre les types de situations

Type de situation	Pourcentage de tous les items
Lecture à usage personnel	30
Lecture à usage éducatif	25
Lecture à usage professionnel	15
Lecture à usage public	30
Total	100

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'appui¹. 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.

PISA 2009 et PISA 2012

Dans les enquêtes PISA 2009 et PISA 2012, l'ajout de textes électroniques a rendu l'exercice plus complexe encore. Quatre principaux critères de classification des textes ont été utilisés, en raison des versions papier-crayon et informatisées mises en œuvre lors de ces deux enquêtes :

- Le support : textes sur papier et textes sur support électronique
- L'environnement : contenus mixtes et modifiables ou non modifiables par le lecteur (ce critère ne concerne que les textes électroniques)



- Le format de texte : continu, non continu, mixte et multiple
- Le type de texte : description, narration, information, argumentation, instruction ou transaction

PISA 2015

Comme expliqué ci-dessus, dans l'enquête PISA 2015, seuls les items utilisés précédemment pour l'« évaluation de la compréhension de l'écrit sur papier » sont administrés, que ce soit en version informatisée ou papier-crayon, et seuls deux critères de classification des textes sont utilisés :

- Le format de texte
- Le type de texte

L'*environnement de présentation du texte* constitue un troisième critère de classification des textes qui établit une distinction entre deux catégories de textes : les textes statiques et les textes dynamiques. Ce critère n'est pas utilisé lors de l'enquête PISA 2015, mais sera intégré à l'enquête PISA 2018.

Dans l'enquête PISA 2015, le terme « environnement de présentation du texte » est utilisé pour décrire les caractéristiques de l'environnement en question (statique ou dynamique), et non le mode de présentation du texte.

Les *textes statiques* se présentent généralement sur papier, que ce soit des feuilles volantes, des brochures, des magazines ou des livres. Toutefois, ces textes tendent à se présenter de plus en plus sur écran (sous format PDF) ou sur des liseuses électroniques. Cette évolution contribue à brouiller davantage la distinction entre ce qui a été désigné comme « compréhension de l'écrit sur papier » et « compréhension de l'écrit électronique » dans le cadre d'évaluation de PISA 2009. Puisque l'enquête PISA 2015 utilise uniquement l'expression « compréhension de l'écrit sur papier » de 2009, aucun changement conceptuel n'intervient à cet égard pour l'enquête PISA 2015. La nature même du texte statique encourage le lecteur à aborder le contenu du texte dans un ordre donné (sans toutefois le lui imposer). Ces textes sont par nature figés, ou statiques. 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.

Le transfert des textes imprimés des items d'ancrage de compréhension de l'écrit de leur version papier vers une version informatisée s'est fait avec précaution. En effet, il est nécessaire d'utiliser avec parcimonie les instruments de navigation propres aux textes dynamiques et d'avoir uniquement recours aux plus pertinents d'entre eux. Les effets du transfert des items sur papier vers une présentation informatisée ont été analysés lors de l'analyse sur les effets du mode d'administration réalisée au cours de l'essai de terrain.

Les *textes dynamiques* apparaissent uniquement sur écran. Les textes dynamiques désignent 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 dynamiques, 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. Aucun texte dynamique n'est inclus dans l'enquête PISA 2015.

Le critère de classification relatif à l'*environnement* a été utilisé pour la première fois comme variable dans le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit pour l'enquête PISA 2009. Ce critère s'applique uniquement aux textes dynamiques ; il n'est par conséquent pas abordé dans le cadre d'évaluation de l'enquête PISA 2015.

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 (articles de journaux, essais, romans, nouvelles, comptes rendus et lettres, notamment sur liseuses électroniques).

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). La lecture de ces textes nécessite donc une approche différente de celle requise par les textes *continus*.



De nombreux textes 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. Sur papier, les textes mixtes sont fréquents dans les magazines, les ouvrages de référence et les rapports. 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).

Le tableau 3.3 montre la répartition souhaitée des items entre les formats de texte.

Tableau 3.3 Répartition souhaitée des items de compréhension de l'écrit entre les formats de texte

Format de texte	Pourcentage de tous les items
Continu	60
Non continu	30
Mixte	5
Multiple	5
Total	100

Types de textes

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

Les textes rencontrés dans le monde réel ne se prêtent en général pas 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 des textes retenus pour l'évaluation.

La classification des textes utilisée dans l'enquête PISA, 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).

Les textes dits de *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 représentant un modèle de mémoire, un graphique illustrant l'évolution démographique, une cartographie conceptuelle ou encore une entrée dans une encyclopédie en ligne).

Les textes dits de *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 de *instruction* 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 part 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 de l'enquête 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).

Les aspects

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 sur le contenu d'un texte et l'évaluer
- réfléchir sur 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 des sous-échelles distinctes. Pour cette raison, ces cinq aspects sont regroupés en trois grandes catégories :

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

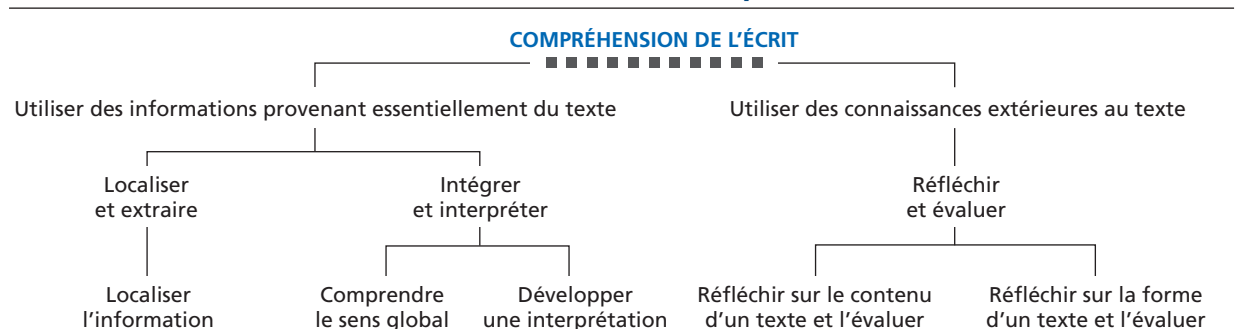
Les tâches qui consistent à *localiser* et à *extraire* des informations, c'est-à-dire qui demandent aux élèves de se concentrer sur des fragments d'information distincts dans un texte, sont associées à l'échelle de compétence *Localiser et extraire*.

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 et l'évaluer* se rapportent à la substance des textes, alors que celles qui consistent à *réfléchir à la forme d'un texte* se rapportent à la structure et aux caractéristiques formelles du texte.

Le graphique 3.1 montre la relation entre les cinq aspects retenus lors de la conception des épreuves et les trois grands aspects choisis pour la présentation des résultats.

Graphique 3.1 ■ **Relations entre le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit et les sous-échelles d'aspect**





Les trois grandes catégories d'aspect sont décrites en détail ci-après.

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 peuvent aller 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 statiques, 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, certains items dans les épreuves dynamiques 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. Lors de l'enquête PISA 2015, seuls les anciens processus interviennent toutefois dans les tâches qui consistent à *localiser et extraire* l'information, puisque l'évaluation de compréhension de l'écrit électronique n'est pas proposée. Les items de cette catégorie d'aspect qui sont présentés dans un environnement de texte statique peuvent demander aux lecteurs d'utiliser des instruments de navigation, tels que les titres ou les légendes, afin de repérer le passage approprié du texte qui leur permettra ensuite de localiser l'information pertinente. Le processus de localisation et d'extraction de l'information fait intervenir des compétences associées à la sélection, la collecte et la localisation de l'information.

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 tout ou partie d'un texte.

Il faut passer tant par un processus d'*interprétation* et que par un processus d'*intégration* pour *comprendre le sens global d'un texte*. Le lecteur doit considérer un texte dans son ensemble ou dans 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.

Les processus d'*interprétation* comme d'*intégration* se retrouvent 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 étayent 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 pour la description de certaines caractéristiques ou la persuasion du lecteur, il faut non seulement pouvoir s'appuyer sur de solides connaissances, mais aussi avoir la faculté de détecter des nuances de langage.

Parmi les tâches de l'évaluation qui invitent le lecteur à réfléchir sur la forme d'un texte et à l'évaluer figurent celles qui demandent à l'élève de déterminer l'utilité d'un texte donné dans un but précis et d'évaluer des caractéristiques textuelles particulières utilisées par l'auteur dans la poursuite d'un objectif spécifique. L'élève peut également être appelé à décrire ou à commenter le style de l'auteur, et à identifier sa démarche et son objectif. 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.

Interrelations et interdépendance des trois aspects

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 ainsi 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. Le tableau 3.4 montre la répartition souhaitée des items entre les aspects.

Tableau 3.4 Répartition souhaitée des items de compréhension de l'écrit entre les aspects

Aspects	Pourcentage de tous les items
Localiser et extraire	25
Intégrer et interpréter	50
Réfléchir et évaluer	25
Total	100

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 de ce cadre d'évaluation dans des tâches et des items qui permettront de recueillir des données sur le niveau de compétences des élèves en compréhension de l'écrit.

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. Elle propose également un peu plus loin des réflexions sur le passage de la version papier-crayon à la version informatisée des items d'ancrage en 2015.

Facteurs influant sur la difficulté des items

Le degré de difficulté de toute tâche de compréhension de l'écrit 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 sera difficile.

Dans les tâches de *réflexion* et d'*évaluation*, la difficulté dépend du type de réflexion et d'évaluation à effectuer (par ordre croissant de difficulté, ces processus consistent à établir des liens, expliquer et comparer, et enfin, faire des hypothèses et 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

La forme sous laquelle les réponses sont collectées – le format de réponse – varie en fonction de ce qu'on souhaite recueillir comme informations, ainsi qu'en fonction des contraintes pragmatiques d'une évaluation à grande échelle. Comme pour toute évaluation de ce type, la gamme de formats d'items possibles est limitée. Les items à choix multiple (simple et complexe), ainsi que les items à réponse construite (qui demandent aux élèves d'écrire leur réponse), sont les formats les plus faciles à gérer.

Certains formats d'items sont plus familiers aux élèves dans certains pays que dans d'autres. L'utilisation de plusieurs formats permet donc de générer un certain équilibre entre les formats plus ou moins familiers aux élèves, quelle que soit leur nationalité.

Afin de garantir une couverture adéquate des compétences des élèves dans différents pays, de garantir le principe d'équité compte tenu des différences qui ont été observées entre les pays et selon le sexe, et enfin de garantir une évaluation valide qui rend compte de l'aspect *réfléchir et évaluer*, les items à choix multiple et à réponse construite ouverte resteront utilisés lors des évaluations de compréhension de l'écrit de l'enquête PISA, indépendamment de toute modification du mode d'administration. Dans la version papier-crayon des items, toute modification importante de la répartition des types d'items est susceptible d'influer sur la mesure des tendances.

Le tableau 3.5 présente les modalités de codage pour les tâches de compréhension de l'écrit évaluées lors de l'enquête PISA. La répartition est indiquée en fonction des trois aspects de l'évaluation de compréhension de l'écrit. Les items à réponse construite ouverte requièrent l'intervention d'un correcteur, contrairement aux items à choix multiple (simple et complexe) et à réponse construite fermée. Les items à réponse construite fermée, pour lesquels les élèves doivent produire une réponse, ne nécessitent qu'une intervention minimale du correcteur. Par exemple, une tâche dans laquelle les élèves doivent recopier un mot du texte et qui n'accepte qu'un seul mot pour bonne réponse, est répertoriée comme item à réponse construite fermée. Ces items ne représentent qu'un coût minimal en termes opérationnels. Ils peuvent donc, d'un point de vue pragmatique, être regroupés avec les items à choix multiple.

Le tableau 3.5 indique que globalement, il y a une forme de répartition équilibrée entre les items qui requièrent l'intervention d'un correcteur et les autres, mais au niveau des aspects pris individuellement, les items ne sont pas répartis de manière uniforme. Par exemple, les tâches relatives à la réflexion et l'évaluation sont évaluées au moyen d'un plus grand pourcentage d'items à réponse construite, qui requièrent l'intervention d'un correcteur expérimenté.



Tableau 3.5 Répartition approximative des tâches par modalités de codage dans l'enquête PISA 2015

Aspect	% de tâches requérant l'intervention d'un correcteur	% de tâches ne requérant pas l'intervention d'un correcteur	% total
Localiser et extraire	11	14	25
Intégrer et interpréter	14	36	50
Réfléchir et évaluer	18	7	25
Total	43	57	100

Compte tenu du mode d'administration informatisé de l'évaluation 2015, il est possible d'utiliser le codage informatique pour certaines réponses ne requérant pas l'intervention d'un correcteur, sans que cela n'ait d'incidence sur le *construct* ou les caractéristiques des items eux-mêmes.

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, par un correcteur expérimenté qui sélectionne le code traduisant 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.

Transition des épreuves papier-crayon aux épreuves informatisées

Les précédentes évaluations PISA ont été principalement administrées sur papier. Avec le passage aux épreuves informatisées en 2015, la prudence doit être de mise afin de préserver la comparabilité entre les évaluations. Certains facteurs dont il est nécessaire de tenir compte lors du passage des épreuves papier-crayon aux épreuves informatisées sont analysés ci-après.

- **Types d'items** : L'informatique offre aux concepteurs d'épreuves un large éventail de possibilités, notamment celle de créer de nouveaux formats d'items (« glisser - déplacer », items « à zone cliquable »). Dans la mesure où l'objectif de l'évaluation 2015 consiste à étudier des tendances, les possibilités d'exploiter de nouveaux types d'item sont de fait réduites. La majorité des formats de réponse est restée inchangée en 2015, bien que certains items à menu déroulant ou certains items « à zone cliquable » soient utilisés afin de permettre le codage informatique des items auparavant corrigés par des correcteurs. L'utilisation de ces items n'est toutefois retenue que lorsque l'intervention d'un correcteur n'est pas requise et que le *construct* de l'item n'est pas affecté.
- **Présentation du stimulus** : l'une des caractéristiques des textes statiques définies dans le *construct* est que « le volume ou la quantité de texte apparaît d'emblée au lecteur ». Il apparaît évident qu'il est impossible, tant sur papier que sur écran, de présenter de longs textes sur une seule page. Afin de rester conforme au *construct* des textes statiques tout en tenant compte de cette contrainte, l'utilisation de la pagination est préférée aux menus déroulants. Les textes d'une longueur excédant une page sont présentés dans leur intégralité avant que les élèves ne voient la première question.
- **Compétences en informatique** : des compétences de base en informatique sont nécessaires pour répondre à une épreuve informatisée, au même titre d'ailleurs que des compétences de base en gestion de l'écrit sont requises pour répondre à une épreuve papier-crayon. Parmi ces compétences en informatique, citons la capacité d'utiliser du matériel de base (la souris, le clavier, etc.) et la connaissance de conventions élémentaires (les flèches pour se déplacer et les boutons pour exécuter des commandes, par exemple). L'intention est de limiter autant que faire se peut la nécessité d'utiliser ces compétences.

Des travaux de recherche ont montré qu'un environnement de test informatisé pouvait influencer sur les performances des élèves en lecture. Selon certaines études plus anciennes, dans un environnement informatisé, la vitesse de lecture serait réduite (Dillon, 1994) et moins précise (Muter et al., 1982). Il convient toutefois de noter que ces études ont été menées sur des tâches de relecture et non en situation d'évaluation.



De nombreux articles scientifiques ont été récemment rédigés sur l'équivalence entre les épreuves papier-crayon et les épreuves informatisées (voir, par exemple, Macedo-Rouet et al., 2009 ; Paek, 2005), avec parfois des conclusions contradictoires. Cela étant, une méta-analyse des études portant sur les résultats en mathématiques et en compréhension de l'écrit des élèves de l'enseignement primaire et secondaire (Wang et al., 2008) révèle que, globalement, le mode d'administration d'une évaluation n'a aucun effet statistiquement significatif sur les scores des élèves.

Une étude sur la corrélation entre le mode d'administration d'une évaluation et ses effets sur la performance a été réalisée dans le cadre de l'essai de terrain du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC). Cette étude a assigné de façon aléatoire à des adultes une version papier-crayon ou une version informatisée de l'évaluation des compétences en littératie et en numératie. La majorité des épreuves papier-crayon a été adaptée au mode d'administration informatisé et utilisée lors de cette étude. Les analyses des données de l'étude révèlent que la quasi-totalité des paramètres des items reste stable, quel que soit le mode d'administration employé, démontrant ainsi que les réponses pouvaient être mesurées en utilisant la même échelle de compétences en littératie et en numératie. Cette étude et ses résultats ont été intégrés au rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes (*Technical Report of the Survey of Adult Skills* [OCDE, 2014]). Compte tenu de ces données, il a été supposé que les items de compréhension de l'écrit de 2009 pourraient être transposés sur écran sans affecter les données tendanciennes. (L'essai de terrain mené dans le cadre de l'enquête PISA 2015 a analysé l'effet du changement de mode d'administration de l'évaluation sur la performance des élèves. Pour de plus amples informations, consulter l'encadré 1.2).

Présentation du niveau de compétences en compréhension de l'écrit

Les résultats de l'enquête PISA sont présentés sur des échelles de compétences 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 de l'enquête PISA 2015, un nombre plus limité d'items de ce domaine ont été administrés aux élèves dont le niveau de compétences est 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 de l'enquête PISA 2015, l'échelle globale de compréhension de l'écrit sur papier, qui se base sur celle de l'enquête PISA 2009, est divisée en sept niveaux. La figure 3.2 décrit ces sept niveaux de compétences en compréhension de l'écrit. Le niveau 6 de compétences est le niveau le plus élevé (le niveau 5 était le niveau le plus élevé avant l'enquête PISA 2009). Le niveau 1b est le niveau de compétences le moins élevé (pour l'enquête PISA 2009 ainsi que pour les évaluations ultérieures de compréhension de l'écrit, le niveau 1 correspond désormais 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 compétences 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. En 2015, les niveaux 2, 3, 4 et 5 restent inchangés par rapport à l'enquête PISA 2000.

Graphique 3.2 ■ Description succincte des sept niveaux de compétences en compréhension de l'écrit dans l'enquête PISA 2015

Niveau	Score minimum	Caractéristiques des tâches
6	698	Pour mener à bien les tâches de ce niveau, les élèves doivent procéder à des inférences multiples, se livrer à des comparaisons et 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 <i>réflexion et d'évaluation</i> , 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 <i>localisation et d'extraction</i> 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.
5	626	À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information profondément enfouis, et d'identifier les informations pertinentes par déduction. Les tâches de réflexion passent par un processus d'évaluation critique ou la formulation d'hypothèses sur la base de connaissances spécialisées. Pour mener à bien les tâches d'interprétation et de réflexion, les élèves doivent comprendre en profondeur des textes dont le fond ou la forme ne leur est pas familier. Quel que soit leur aspect, les tâches de ce niveau demandent aux élèves d'aborder des concepts qui sont contraires aux attentes.



Graphique 3.2 [suite] ■ **Description succincte des sept niveaux de compétences en compréhension de l'écrit dans l'enquête PISA 2015**

Niveau	Score minimum	Caractéristiques des tâches
4	553	À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information enfouis. Pour mener à bien certaines tâches, les élèves doivent interpréter le sens de nuances de 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.
3	480	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser plusieurs fragments d'information dans le respect de nombreux critères et, dans certains cas, de reconnaître la relation qui existe entre eux. Pour mener à bien certaines tâches d'interprétation, les élèves doivent intégrer plusieurs passages d'un texte pour identifier une idée maîtresse, comprendre une relation ou découvrir le sens d'un terme ou d'une phrase. Ils doivent tenir compte de nombreuses caractéristiques lorsqu'ils font des comparaisons, opposent des contrastes ou établissent des classements. Dans de nombreuses tâches, les informations pertinentes n'apparaissent pas d'emblée, les informations concurrentes sont multiples ou les idées sont contraires aux attentes ou formulées de manière négative. À ce niveau, les tâches de réflexion peuvent demander au lecteur d'établir des connexions, de se livrer à des comparaisons et des explications, ou encore d'évaluer une caractéristique du texte. Pour mener à bien certaines tâches de réflexion, ils doivent bien comprendre des textes en rapport avec des connaissances familières. Dans d'autres tâches, les élèves n'ont pas à comprendre les textes d'une manière aussi approfondie, mais ils doivent se baser sur des connaissances moins courantes.
2	407	À ce niveau, certaines tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information, que ce soit par déduction ou dans le respect de plusieurs critères. Dans d'autres tâches, les élèves doivent identifier le thème d'un texte, comprendre des relations ou découvrir le sens d'un passage limité d'un texte où les informations pertinentes ne sont pas saillantes, ce qui leur impose de faire des inférences de niveau inférieur. Dans les tâches de ce niveau, les élèves peuvent avoir à faire des comparaisons ou à opposer des contrastes en se basant sur un aspect du texte. À ce niveau, les tâches de réflexion demandent généralement aux élèves de faire une comparaison ou d'établir des liens entre le texte et des connaissances extérieures au texte, sur la base d'expériences et d'attitudes personnelles.
1a	335	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information explicites, d'identifier l'idée principale d'un texte portant sur un thème familier ou de reconnaître l'intention de son auteur, ou d'établir un lien simple entre des informations 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.
1b	262	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser un seul fragment d'information qui est explicite et saillant dans des textes courts à la syntaxe simple dont le contexte et le type leur sont familiers (une narration ou une liste simple, par exemple). Les textes sont conçus pour aider les élèves : les informations y sont répétées ou accompagnées d'images ou de symboles familiers. Les informations 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.



Note

1. Cela n'exclut pas d'associer à une tâche plusieurs textes, mais chacun des textes doit être cohérent en soi.

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*, US Department of Education, Washington, DC.

Bruner, J. (1990), *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Conseil de l'Europe (1996), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment: A Common European Framework of Reference*, CC LANG vol. 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 », *International Adult Literacy Survey*, 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.

Dillon, A. (1994), *Designing Usable Electronic Text: Ergonomic Aspects of Human Information Usage*, Taylor and Francis, Londres.

Dole, J.G. et al. (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. 38/2-3, pp. 101-110.

Halpern, D.F. (1989), *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.

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, NJ.

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.

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 », document non publié.

Macedo-Rouet, M. et al. (2009), « Students' performance and satisfaction with web vs. paper-based practice quizzes and lecture notes », *Computers and Education*, vol. 53, pp. 375-384.

Muter, P. et al. (1982), « Extended reading of continuous text on television screens », *Human Factors*, vol. 24, pp. 501-508.

OCDE (2014), *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC)*, pré-publication, OCDE, Paris, [www.oecd.org/site/piaac/ Technical %20Report_17OCT13.pdf](http://www.oecd.org/site/piaac/Technical%20Report_17OCT13.pdf).

OCDE (2013), *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012 : Compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190559-fr>.

OCDE (2010), *Le cadre d'évaluation de PISA 2009 : Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264075474-fr>.

Paek, P. (2005), *Recent Trends in Comparability Studies: Pearson Educational Measurement*, Pearson Educational Measurement, [http:// images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/TrendsCompStudies.pdf](http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/TrendsCompStudies.pdf) (consulté le 21 novembre 2007).

Pew Internet and American Life Project (2005), « Internet: The mainstreaming of online life », *Trends 2005*, Pew Research Center, Washington, DC.

Reinking, D. (1994), « Electronic literacy » (*Perspectives Series* n° 1-PS-N-07), The National Reading Research Center, Athens, GA, et College Park, MD.

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. et al. (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, VA.

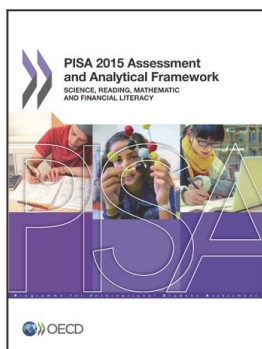
Stiggins, R.J. (1982), « An analysis of the dimensions of job-related reading », *Reading World*, vol. 82, pp. 237-247.

Sweets, R. et **A. Meates** (2004), *ICT and Low Achievers: What Does PISA Tell us?*, ministère hongrois de l'Éducation, Budapest, et OCDE, Paris.

Wang, S. et al. (2007), « A meta-analysis of testing mode effects in Grade K-12 mathematics tests », *Educational and Psychological Measurement*, vol. 67, pp. 219-238.

Warschauer, M. (1999), *Electronic Literacies: Language Culture and Power in Online Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Werlich, E. (1976), *A Text Grammar of English*, Quelle and Meyer, Heidelberg.



Extrait de :

PISA 2015 Assessment and Analytical Framework Science, Reading, Mathematics and Financial Literacy

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264255425-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2016), « Cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit », dans *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework : Science, Reading, Mathematics and Financial Literacy*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264259478-4-fr>

Ce document, ainsi que les données et cartes 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. Des extraits de publications sont susceptibles de faire l'objet d'avertissements supplémentaires, qui sont inclus dans la version complète de la publication, disponible sous le lien fourni à cet effet.

L'utilisation de ce contenu, qu'il soit numérique ou imprimé, est régie par les conditions d'utilisation suivantes :

<http://www.oecd.org/fr/conditionsdutilisation>.