



## 4

# L'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit au fil du temps

Le présent chapitre est consacré à l'étude de l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit, observée entre 15 et 24 ans, et vise à établir si cette amélioration correspond, est supérieure ou est inférieure aux prévisions. Par exemple, les évaluations PISA-15 et PISA-24 montrent que les élèves poursuivant leurs études ont enregistré une augmentation de score de 59 points au cours de chacune des neuf années séparant ces deux évaluations, mais que le niveau de performance en compréhension de l'écrit à l'âge de 24 ans est inférieur à celui estimé pour les élèves à la fin de la scolarité obligatoire. Ces constats portent à croire que les gains de compétences ne se poursuivent pas au même rythme annuel que celui mesuré en 2000, quand les élèves étaient âgés de 15 ans. L'acquisition de compétences révélée par l'évaluation PISA-24 est ensuite analysée au sein du cadre de compréhension de l'écrit du PISA.



## COMMENT LES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT DES JEUNES PROGRESSENT-ELLES APRÈS LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE ?

Les compétences en compréhension de l'écrit se sont améliorées chez presque tous les jeunes Canadiens – représentés par les participants à l'étude PISA-24 – mais le rythme d'amélioration n'a pas été nécessairement constant entre 15 et 24 ans. Le taux d'accroissement des compétences était plutôt influencé par les transitions vécues durant cette période. Dans le présent chapitre, ces gains d'apprentissage sont étudiés de manière plus approfondie, permettant ainsi de dégager un cadre conceptuel pour l'analyse de l'accroissement des compétences. En outre, ce chapitre examine l'accroissement des compétences au sein du cadre de compréhension de l'écrit du PISA et analyse les différents modèles d'acquisition de compétences dans l'ensemble des contextes, des structures de texte et des processus de lecture.

Les données de PISA-15 fournissent un cadre de référence pour les données probantes sur l'accroissement des compétences dans l'étude PISA-24. La population cible de l'enquête PISA est celle des jeunes de 15 ans scolarisés, quelles que soient leur année d'études et les raisons pour lesquelles ils peuvent être dans différentes années d'études. Moyennant quelques ajustements techniques, la comparaison de la performance des élèves à tous les niveaux adjacents fournit une mesure de l'accroissement des compétences prévu d'une année d'études à la suivante.

En combinant les données de PISA-15 et de PISA-24, le taux de progression en compréhension de l'écrit prévu au cours d'un parcours scolaire normal (mesuré à l'aide de PISA-15) est comparé aux compétences réelles en compréhension de l'écrit à l'âge de 24 ans (mesurées à l'aide de PISA-24 et de PISA-15). Cette comparaison peut aider à comprendre la nature dynamique des gains et des pertes de compétences. Par exemple, l'accroissement des compétences observé dans PISA-24 est-il à la hauteur de l'accroissement des compétences prévu à l'aide des projections par année d'études de PISA-15 ?

Au fur et à mesure que les jeunes passent d'une année d'études à l'autre, et des études au travail, les types de documents qu'ils doivent lire et comprendre, tout comme leur degré de complexité, changent aussi. L'enquête PISA permet d'évaluer les compétences générales en compréhension de l'écrit dans divers contextes et selon différents types de textes. En comparant les différences de performance en fonction des catégories de questions utilisées dans le PISA, il est possible d'analyser les variations des gains de compétences en compréhension de l'écrit selon ces contextes et ces types de textes.

## LE PARCOURS SCOLAIRE ET L'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Au moment où l'étude PISA-15 a été réalisée, les élèves participants étaient scolarisés dans différentes années d'études. La plupart d'entre eux étaient en 10<sup>e</sup> année, mais certains étaient en 9<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> ou 7<sup>e</sup> année, et quelques-uns étaient en 11<sup>e</sup> ou en 12<sup>e</sup> année.

Ces différences s'expliquent de plusieurs façons. Par exemple, le mois de la naissance qui détermine l'âge de l'entrée à l'école et les règles qui établissent la progression normale entre les années d'études varient d'une province à l'autre ; ainsi, même si les élèves étaient tous âgés de 15 ans à l'époque de la première évaluation PISA, ils n'étaient pas tous scolarisés dans la même année d'études. L'analyse présentée ici tient compte des différences entre les régions et des différences d'âge entre les élèves.

La figure 4.1 illustre la relation entre les niveaux scolaires et les compétences en compréhension de l'écrit. L'axe horizontal représente l'année d'études relative de chaque élève. Cette année d'études est calculée en soustrayant l'année d'études réelle de chaque élève de l'année d'études la plus courante des élèves de la même province qui sont nés le même mois (dans cette province, l'année modale a la valeur zéro sur l'axe horizontal). Par exemple, si l'élève est en 9<sup>e</sup> année et que l'année modale chez les participants de sa province est la 10<sup>e</sup> année, l'année d'études relative de cet élève sera « moins un ». L'axe horizontal commence trois années sous l'année modale, puisqu'il s'agit là de l'année d'études relative la plus basse relevée dans PISA-15. Au Canada, les études secondaires s'étendent sur au moins 11 ans et, dans la plupart des cas, sur 12 ans<sup>1</sup>. Donc, l'axe horizontal de la figure 4.1 se termine deux unités au-dessus de l'année modale parce que la plupart des élèves qui étaient dans l'année modale lorsqu'ils ont passé l'évaluation PISA à l'âge de 15 ans pouvaient s'attendre à deux années supplémentaires de formation scolaire, sans compter les années d'études post-secondaires.

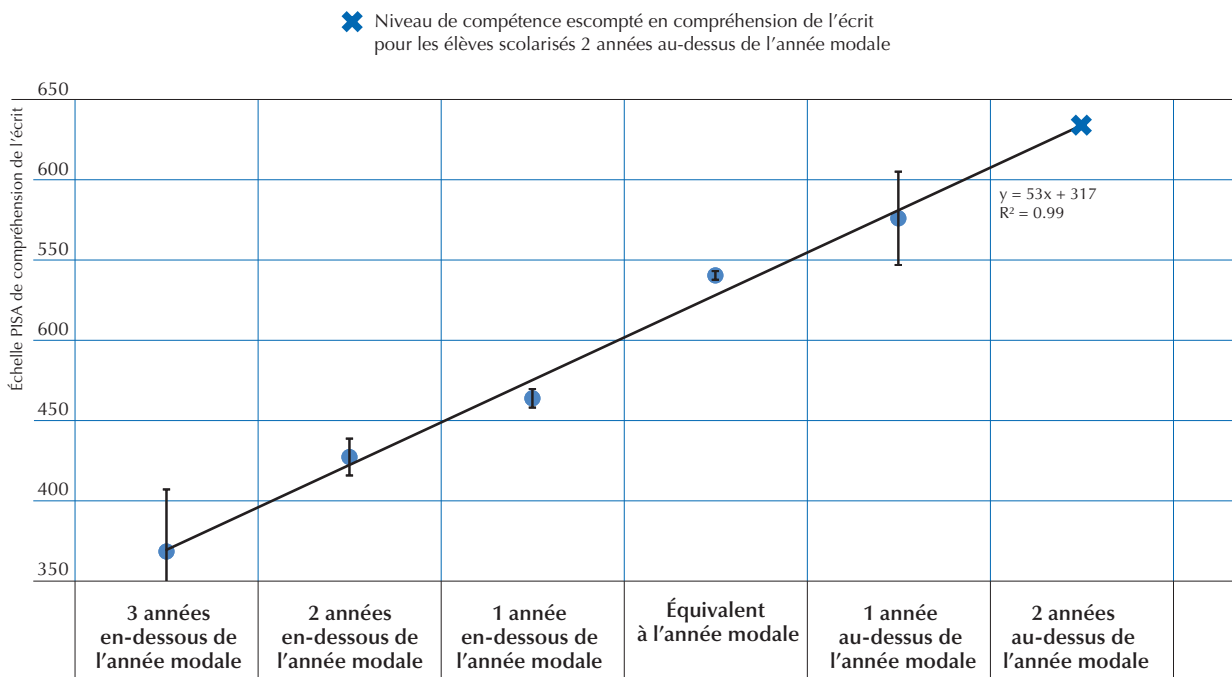
L'axe vertical de la figure 4.1 indique le score relatif sur l'échelle PISA en compréhension de l'écrit. Ce score est relatif à la performance moyenne des élèves du même âge dans la même province afin de tenir compte des différences dans les compétences moyennes en compréhension de l'écrit, selon la province et selon le mois de naissance<sup>2</sup>. Chacun des



points (ligne pointillée) le long des coordonnées des données obtenues pour l'année d'études et la performance en compréhension de l'écrit représente la relation estimée entre l'année d'études et la performance moyenne. La ligne continue décrit la relation linéaire entre l'année d'études et la performance moyenne. Cette « ligne d'ajustement maximal » réduit au minimum la distance entre chacun des points et la ligne ; autrement dit, c'est la ligne la plus proche de tous les points. La ligne, ou plus précisément sa pente, représente donc la meilleure approximation possible d'une mesure de l'amélioration des compétences associée à la progression d'une année d'études à une autre. La pente de la ligne d'ajustement maximal est d'environ 59, ce qui indique que chacune année d'études est associée à un gain d'apprentissage de 59 points sur l'échelle PISA<sup>3</sup>.

■ Figure 4.1 ■

### Année d'études relative et niveau moyen de compétence en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans



Source : Tableau 4.1 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932596555>

En présumant qu'il n'y a pas d'évolution des compétences, ni gains ni pertes, après la fin de la scolarité obligatoire, les résultats présentés à la figure 4.1 signifieraient que les jeunes qui terminent leurs études secondaires devraient obtenir un score moyen de 640 points en compréhension de l'écrit. Ce score représente la performance moyenne escomptée des élèves scolarisés deux années au-dessus de l'année modale dans leur région.

Toutefois, les résultats de PISA-24 décrivent une situation fort différente. La figure 4.2 illustre l'évolution réelle des compétences entre 2000 et 2009, par année d'études relative, pour trois groupes d'élèves : les élèves au-dessus de l'année d'études la plus fréquente en 2000 ; les élèves scolarisés dans l'année d'études la plus fréquente ; et les élèves au-dessous de l'année d'études la plus fréquente.

Le groupe des élèves au-dessous de l'année d'études la plus fréquente était celui qui avait obtenu le score moyen le plus faible à l'évaluation PISA-15 et dont le rythme d'acquisition de compétences avait été le plus rapide entre 2000 et 2009. Les élèves de 15 ans scolarisés dans une année d'études inférieure à l'année modale ont obtenu un score moyen de 472 points à l'évaluation PISA-15, contre 543 points pour les élèves scolarisés dans l'année modale et 570 points pour les élèves scolarisés dans une année d'études supérieure à l'année modale. À 24 ans, les élèves scolarisés dans une année d'études inférieure à l'année modale à 15 ans affichaient encore le score moyen le plus faible (549 points),

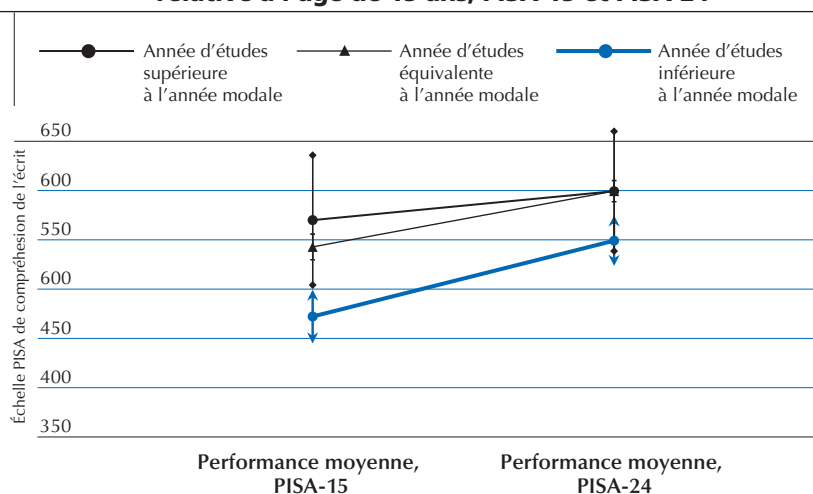


alors qu'il n'y avait plus aucune différence entre ceux qui étaient scolarisés dans l'année modale ou au-dessus à 15 ans (599 points pour les deux groupes). Cependant, les élèves scolarisés dans une année d'études inférieure à l'année modale sont ceux qui ont amélioré le plus rapidement leurs compétences en compréhension de l'écrit. Le score moyen de ce groupe a augmenté de 77 points, ce qui correspond à plus d'un niveau complet de compétences sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit. En revanche, le score moyen des élèves scolarisés dans une année d'études supérieure à l'année modale à l'âge de 15 ans a progressé de moins de 30 points. C'est ce qu'illustrent les deux lignes convergentes de la figure 4.2, qui indiquent une perte de l'avantage dont bénéficiaient les élèves initialement scolarisés dans une année d'études supérieure à l'année modale.

À 24 ans, le niveau de compétences en compréhension de l'écrit des trois groupes est inférieur à celui que laissait présager la relation entre les compétences et la progression entre années d'études (figure 4.1). Après deux ans ou plus de scolarité obligatoire et un certain nombre d'années sur le marché du travail ou dans un établissement d'enseignement post-secondaire, le score moyen de ces groupes est inférieur aux 634 points escomptés.


■ Figure 4.2 ■

### Comparaison de la performance en compréhension de l'écrit selon l'année d'études relative à l'âge de 15 ans, PISA-15 et PISA-24



Remarque : les lignes verticales sur les mesures de performance moyenne indiquent le degré de précision de calcul de ces scores moyens. En termes statistiques, on appelle « intervalle de confiance » l'étendue de mesures de performance indiquée par ces lignes. En général, les lignes verticales qui se chevauchent (intervalles de confiance joints) suggèrent que les écarts ne sont pas statistiquement significatifs, avec un degré de confiance élevé.

Source : Tableau 4.1 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

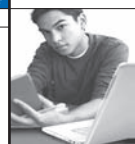
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932596555>

Les données réunies donnent à penser que les compétences en compréhension de l'écrit se développent plus lentement après la période de scolarité obligatoire et que la perte de compétences pourrait commencer avant l'âge de 24 ans. Toutefois, à 24 ans, la majorité des jeunes ont choisi un domaine de spécialisation, et les compétences générales en compréhension de l'écrit ne sont plus le but de leurs études et de leur formation.

## L'APPRENTISSAGE DYNAMIQUE DANS LE CONTEXTE DU CADRE DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT PISA

Étant donné que l'étude PISA-24 permet de constater des gains généralisés de compétences, il est difficile de déterminer lesquelles des compétences en compréhension de l'écrit sont susceptibles de s'éroder au fil du temps. Il est possible que les compétences en compréhension de l'écrit s'améliorent ou diminuent selon le type de textes lus.

À la fin de l'adolescence, alors que les jeunes s'orientent vers des formations plus spécialisées, le cerveau accomplit plus efficacement les tâches pour lesquelles il est plus fréquemment sollicité, mais devient aussi moins efficace dans les fonctions moins souvent utilisées<sup>4</sup>. Dans le cas des compétences en compréhension de l'écrit, le contexte de la lecture et le type de textes lus deviennent des facteurs importants qui influent sur l'amélioration et le déclin de ces compétences.



Comme on l'a vu au chapitre 2, le cadre de compréhension de l'écrit PISA regroupe les questions d'évaluation selon trois grandes catégories : le contexte, la structure du texte et le processus de lecture (Adams et Wu, 2002). Comme bon nombre des questions de PISA-15 ont également été utilisées dans PISA-24, il est possible de comparer la performance relative des participants à chaque question des tests. Les analyses présentées ici décrivent les modèles de performance en tenant compte du niveau de difficulté des questions. L'annexe A contient des renseignements détaillés sur la méthodologie qui sous-tend la présente analyse.

Des exemples d'unités et de questions de compréhension de l'écrit dans les évaluations PISA sont présentés à la fin du présent chapitre. Les unités, et les questions faisant partie de chaque unité, ne sont pas celles retenues pour PISA-24, car elles servent d'ancrage à d'autres questions et sont utilisées pour dégager des tendances à l'intérieur du PISA, et constituent par conséquent des informations confidentielles ; elles fournissent cependant des exemples des différences entre les contextes, les structures de texte et les processus de lecture évalués dans PISA. Elles illustrent aussi comment, par exemple, un contexte et une structure de texte interagissent, ou les différences entre le processus de lecture et la structure du texte.

Le cadre de compréhension de l'écrit PISA distingue quatre niveaux dans l'élément « contexte » : les niveaux éducatif, professionnel, personnel et public. L'élément « structure du texte » se décompose en deux niveaux : la structure continue et la structure non continue. Dans l'élément « processus de lecture », trois sous-échelles ont été retenues : la localisation de l'information écrite, l'interprétation de l'information écrite et la réflexion sur l'information écrite. Un échantillon de questions des évaluations PISA est présenté à la fin du présent chapitre. La question sur le broissage des dents est un exemple de question sur un texte continu, dans un contexte éducatif, qui nécessite une interprétation. Celle sur la sûreté des téléphones portables est un exemple de question sur un texte non continu, dans un contexte public, qui fait appel à l'interprétation. Ces exemples couvrent toutes ces dimensions et illustrent comment elles sont utilisées dans le vrai test PISA.

Le pourcentage d'élèves qui ont répondu correctement à une question est un moyen simple d'analyser la performance pour une question en particulier ou un groupe de questions. On parle alors d'items réussis, chacun classé sur une échelle de zéro à un<sup>5</sup>. Le tableau 4.2 de l'annexe B contient des précisions sur les items réussis pour chacune des 28 questions posées dans PISA-15 et PISA-24.

La différence entre l'item réussi dans PISA-24 et l'item réussi dans PISA-15 indique si les participants se sont améliorés pour une question donnée au cours des neuf années qui séparent les deux évaluations. La différence moyenne pour un groupe de questions indique s'il y a eu amélioration pour un type donné de questions, par exemple, si les questions situées dans un contexte semblable montrent une amélioration plus ou moins grande que d'autres types de questions.

Dans l'étude PISA-15, plus la question était difficile, plus faible était le pourcentage d'élèves qui y avaient répondu correctement, laissant ainsi une plus grande place à l'amélioration au cours de la période précédant la réévaluation PISA de 2009. Pour cette raison, il se pourrait que les questions plus difficiles nous éclairent davantage sur la façon dont l'accroissement des compétences fluctue en fonction des différents éléments du PISA. L'analyse présentée ici porte tout d'abord sur les modèles d'amélioration et rattache ensuite ces derniers au niveau de difficulté des questions.

### **Amélioration de la performance selon les types de questions du cadre de compréhension de l'écrit PISA**

La figure 4.3 montre la différence moyenne dans les items réussis pour chaque sous-ensemble de questions. Autrement dit, il s'agit de l'amélioration moyenne entre PISA-15 et PISA-24 pour des questions réparties en catégories selon le contexte, la structure du texte et le processus de lecture. Ces catégories sont présentées dans l'encadré, sur l'axe vertical de droite. Les barres de la figure 4.3 indiquent le pourcentage de questions pour lesquelles il y a eu amélioration et le pourcentage de questions pour lesquelles aucun changement n'a été observé. Ces données viennent compléter celles sur la différence moyenne.

Tous les aspects évalués par PISA ont été grandement améliorés entre 2000 et 2009. L'amélioration moyenne dans les items réussis était de 0.10. Toutefois, comme l'indique la figure 4.3, cette amélioration n'est pas uniforme pour tous les aspects cognitifs qui intègrent le domaine de la compréhension de l'écrit. L'amélioration moyenne varie entre 0.08 et 0.14.



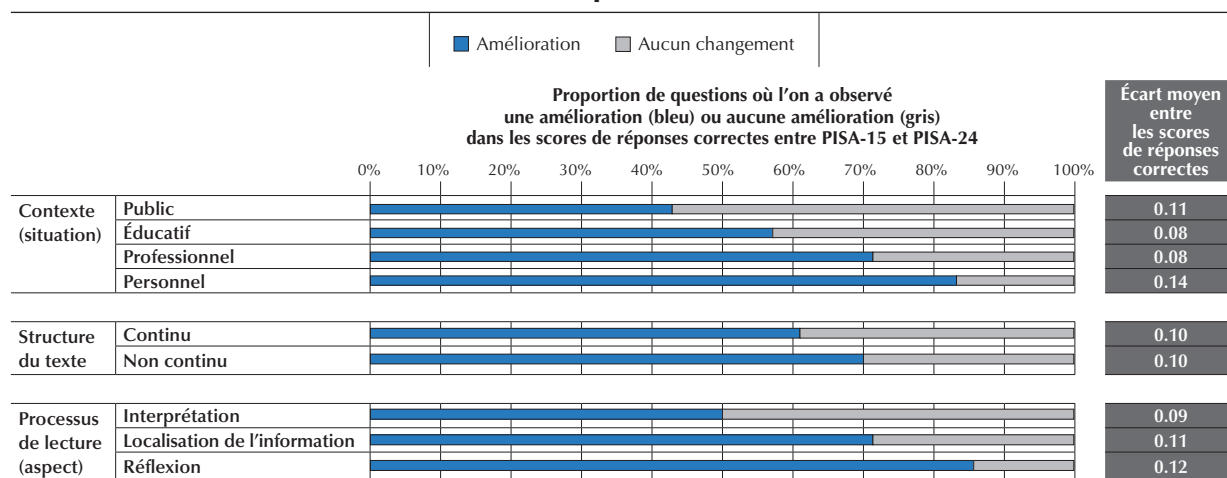
Sur les quatre types de contexte évoqués dans les questions du PISA, la différence moyenne la plus grande est celle liée aux contextes personnels. C'est également le contexte dans lequel le pourcentage de bonnes réponses aux questions posées a le plus progressé. C'est pour les questions liées aux contextes éducatif et professionnel que les différences moyennes sont les plus faibles. Ce sont là les contextes auxquels les textes de nature scolaire renvoient le plus fréquemment ; il n'est donc pas étonnant que l'amélioration des compétences soit moindre pour ces questions, puisque la plupart des jeunes ont arrêté les études bien avant d'avoir 24 ans. En dernier lieu, l'amélioration observée dans les items de PISA touchant le contexte public se situait dans la moyenne. Ce contexte est celui qui compte le plus faible pourcentage de questions auxquelles les réponses étaient meilleures qu'avant, mais l'amélioration observée était généralement plus marquée. Ces améliorations moyennes doivent être interprétées avec prudence, car elles peuvent occulter des différences entre des groupes d'individus dont les parcours scolaires et professionnels ne sont pas les mêmes.

Fait étonnant, compte tenu de l'équilibre relatif des structures de texte dans divers environnements, la différence est infime entre l'amélioration des scores moyens aux questions présentant une structure continue plutôt que non continue. Cependant, un pourcentage légèrement plus élevé de questions concernant des textes non continus témoignait d'une amélioration des scores par comparaison avec les questions portant sur des textes continus.

Les gains les plus importants touchaient les questions faisant appel au volet « réflexion » du processus de lecture, plutôt qu'aux volets « localisation » et « interprétation » de l'information écrite. Un pourcentage plus élevé des réponses à ces questions témoignait d'une amélioration. Les questions de réflexion invitaient les participants à établir des liens entre les textes et leurs propres cadres de référence théorique et pratique. Étant donné que les jeunes ont acquis une grande expérience de vie au cours des neuf années écoulées entre 15 et 24 ans, il n'est pas étonnant qu'ils aient progressé davantage dans ce processus. Les questions invitant à la localisation et à l'interprétation n'ont pas donné lieu à une amélioration aussi considérable.

■ Figure 4.3 ■

### Amélioration des résultats entre PISA-15 et PISA-24, selon le type de question dans le cadre de compréhension de l'écrit PISA



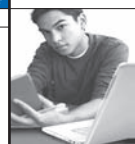
Source : Tableau 4.2 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932596555>

## Niveau de difficulté des questions et amélioration de la performance en compréhension de l'écrit

### Les contextes : personnel, professionnel, public et éducatif

En tenant compte du niveau de difficulté des questions, les gains de compétences semblent plus fréquents lorsque les questions sont formulées dans un contexte personnel et moins fréquents lorsqu'elles sont formulées dans le contexte éducatif. Les gains de compétences sont plus mitigés lorsque les questions sont formulées dans les contextes professionnel et public. Ces constatations montrent que l'expérience individuelle joue un rôle important dans les gains de compétence après la période de scolarité obligatoire. Rien n'indique une perte de compétences lorsque les questions sont formulées dans le contexte éducatif, mais l'amélioration de la performance tend à être plus faible et moins fréquente dans ce domaine.



Les questions formulées dans un contexte personnel se situent à tous les niveaux de difficulté, et l'amélioration des statistiques sur les items réussis est relativement plus importante pour ces questions que pour les autres types de questions (tableau 4.2).

Les données montrent que l'accroissement des compétences lorsque les questions sont formulées dans un contexte professionnel est relativement plus faible lorsque le niveau de difficulté des questions est pris en compte. Dans PISA-15 et PISA-24, ces types de questions étaient habituellement de difficulté moyenne. De manière générale, plus la question est difficile, plus grande est l'amélioration observée, mais pour l'une d'elles, d'un niveau de difficulté relativement élevé, on n'a constaté que très peu d'amélioration (Emploi, question 2 ou R219Q01T). Les questions formulées dans un contexte public sont réparties entre tous les niveaux de difficulté de l'étude PISA-24. Lorsque les questions sont difficiles, l'amélioration des scores pour les items réussis se situe au-dessus de la moyenne. Lorsque les questions sont de difficulté moyenne, l'amélioration est légèrement sous la moyenne ; et seule une légère amélioration, voire aucune, est relevée lorsque les questions posées dans ce contexte sont des questions faciles (tableau 4.2).

Lorsque les questions sont formulées dans un contexte éducatif, les améliorations observées sont minimales. Sauf pour les questions d'un niveau de difficulté moyen, l'amélioration observée entre 2000 et 2009 est inférieure à la moyenne, compte tenu de la difficulté des questions. Comme on pouvait s'y attendre, seule une petite amélioration est constatée lorsque les questions formulées dans ce contexte sont faciles, mais pour certaines questions d'un niveau de difficulté semblable, l'amélioration est plus marquée. Lorsque les questions formulées dans ce contexte sont difficiles, l'amélioration est particulièrement faible. Les scores des items réussis sont les plus faibles de tous parmi les questions d'un niveau de difficulté semblable dans les quatre contextes (tableau 4.2).

### **La structure des textes : textes continus et textes non continus**

La seule différence appréciable entre les questions portant sur des textes continus et les questions portant sur des textes non continus est celle entre les questions les plus difficiles de chaque type. Pour les questions portant sur des textes non continus, et compte tenu de leur niveau de difficulté, les améliorations observées entre 2000 et 2009 sont importantes et supérieures à la moyenne. Lorsque les questions portent sur des textes continus, et compte tenu de leur niveau de difficulté, les améliorations sont moins importantes et, dans certains cas, sont même inférieures à la moyenne (tableau 4.2).

### **Le processus de lecture : réflexion sur les textes, interprétation des textes et localisation de l'information**

Les résultats de PISA-24 ne permettent pas de conclure à l'existence de rythmes plus rapides ou plus lents d'acquisition des connaissances pour l'une ou l'autre des trois opérations inhérentes au processus de lecture examinées, après prise en compte du niveau de difficulté des questions. Ce constat donne à penser que l'accroissement des compétences est le même dans les trois dimensions du processus de lecture.

L'amélioration générale observée de la capacité de réflexion sur les textes et, dans une moindre mesure, de la capacité de localisation de l'information, semble dépendre en partie du niveau de difficulté des questions. Dans PISA-24, une seule des questions liées à la réflexion sur les textes est facile, ce qui pourrait expliquer pourquoi ces types de questions sont plus nombreux que les autres à enregistrer une amélioration des scores des items réussis : plus la question est difficile, plus l'amélioration a tendance à croître au fil du temps. Cependant, les améliorations observées pour ces questions de réflexion difficiles sont relativement faibles et inférieures aux améliorations observées lorsque les questions sont liées aux autres opérations du processus de lecture.

En ce qui concerne la localisation de l'information, les scores des items réussis sont tout aussi mitigés. Parmi les questions touchant la localisation de l'information, deux sont relativement difficiles. Pour l'une, l'amélioration des scores des items réussis est importante – en fait, légèrement au-dessus de la moyenne. Mais pour l'autre, c'est le contraire : il n'y a fondamentalement aucune amélioration significative. La même tendance mitigée est relevée pour les questions faciles ou moyennement difficiles comportant une opération de localisation de l'information (tableau 4.2).

Les questions liées à l'interprétation des textes sont réparties entre tous les niveaux de difficulté de l'étude PISA-24, et les améliorations observées dans les scores des items réussis correspondent essentiellement au niveau de difficulté de chaque question. Les seuls écarts par rapport à cette norme concernent les deux questions d'interprétation les plus difficiles, pour lesquelles les améliorations relevées sont particulièrement marquées – supérieures, par exemple, à celles liées aux questions de réflexion d'un niveau de difficulté semblable (tableau 4.2). Il est possible que ces



différences aient un lien avec le contexte dans lequel ces questions sont posées. En effet, les questions d'interprétation difficiles sont posées dans un contexte personnel, alors que les questions de réflexion sont posées dans le contexte éducatif.

#### Encadré 4.1 **La perte perçue et la perte réelle de compétences en compréhension de l'écrit**

La structure des textes semble étroitement associée à la manière dont les participants perçoivent leur capacité de lecture. Par exemple, les jeunes Canadiens qui ont participé à l'étude PISA en 2000 ainsi qu'à l'étude de suivi longitudinale, c'est-à-dire l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), étaient invités à coter leur propre capacité de lecture à chaque collecte de données, tous les deux ans. Lorsque ces données sont utilisées pour l'échantillon de l'étude PISA-24, réalisée en 2009, les répondants sont peu nombreux à situer leurs compétences en compréhension de l'écrit à un niveau inférieur à celui de 2000 (seulement 61 participants font part d'une diminution de leurs compétences). La performance de ces participants est comparée à celle d'autres participants qui n'ont pas l'impression d'avoir subi une perte de compétences (tableau 4.2). En fait, aucun des deux groupes n'affichait une perte de compétences ; les deux groupes avaient nettement amélioré leur performance aux questions de presque toutes les catégories.

Il existe toutefois des différences de performance, selon la structure du texte, entre ceux qui ont l'impression d'avoir perdu des compétences et ceux qui n'ont pas cette impression. Chez ce dernier groupe, des variations existent pour les trois opérations du processus de lecture (localisation, interprétation, réflexion) dans les textes continus, mais pas dans les textes non continus. Lorsqu'il s'agit de textes continus, l'amélioration de la performance est plus grande pour les questions qui concernent la localisation de l'information et la réflexion sur les textes que pour celles qui ont trait à l'interprétation, peut-être à cause des différences entre les adultes qui lisent pour le plaisir et ceux qui lisent pour trouver des informations précises.

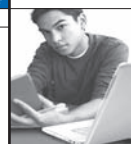
Les différences sont même plus prononcées pour le groupe qui avait l'impression d'avoir subi une perte de compétences. Aucun déclin de ce type n'est évident, mais il existe une relative stagnation de la performance lorsque les questions concernent des textes continus plutôt que des textes non continus. Dans le même ordre d'idées, parmi tous les types de textes, les questions de réflexion suscitent aussi de plus petites améliorations de la performance. En revanche, la performance s'améliore sensiblement dans le cas des questions d'interprétation portant sur des textes non continus. Ces résultats portent à croire que la « capacité de lecture » est peut-être comprise au sens étroit dans le grand public, c'est-à-dire rattachée aux activités spécifiquement associées au dégagement du sens des textes continus.

## RÉSUMÉ DU CHAPITRE ET CONCLUSIONS

L'étude PISA-15 fournit un cadre pour analyser les gains de compétences, tout au moins à deux égards. Premièrement, les différences de performance selon les années d'études permettent aux chercheurs d'estimer l'acquisition de compétences résultant de la progression des élèves au cours des années de scolarité obligatoire. Étant donné que la plupart des élèves ont terminé leurs études secondaires à l'âge de 24 ans, cette estimation de l'accroissement des compétences fixe un niveau de référence à partir duquel on peut mesurer le développement des compétences entre 15 et 24 ans. Deuxièmement, l'acquisition des compétences est analysée en fonction des différentes pierres d'assise du cadre de compréhension de l'écrit PISA. En analysant la performance pour des questions précises d'une évaluation à une autre, il est possible de vérifier, par exemple, si l'acquisition générale de compétences révélée par l'étude PISA-24 cache des variations entre les différents aspects visés par l'évaluation de la compréhension de l'écrit, dans le programme PISA.

L'examen des années d'études dans lesquelles étaient scolarisés les élèves de 15 ans lorsqu'ils ont pris part à l'évaluation PISA-15 permet d'estimer que les élèves ont enregistré un gain de performance d'environ 59 points au cours de chaque année de scolarité obligatoire. Il s'agit là d'une augmentation considérable, équivalant à près de trois quarts d'un niveau de compétence. À 24 ans, la performance en compréhension de l'écrit est en fait inférieure à ce qui





avait été prévu chez les élèves à la fin de leur scolarité obligatoire (12<sup>e</sup> année d'études ou deux années supplémentaires pour la majorité des participants à l'étude PISA-15).

Les résultats de l'étude PISA-24 donnent donc à penser que les gains de compétences ne se poursuivent pas au même rythme que celui mesuré à l'âge de 15 ans. Non seulement le développement des compétences en compréhension de l'écrit ralentit après la période de scolarité obligatoire, mais il semble probable que la perte de compétences soit amorcée avant l'âge de 24 ans. Ces résultats rappellent aussi la possibilité que la scolarité obligatoire soit un bon moyen d'améliorer les compétences en compréhension de l'écrit et portent à croire que les efforts déployés devraient cibler les élèves susceptibles d'abandonner l'école.

En référence au cadre de compréhension de l'écrit PISA, l'étude PISA-24 montre que l'accroissement des compétences et leur maintien ont lieu dans certains contextes, et dépendent des expériences de chacun. Comme les contextes dans lesquels les sujets utilisent leurs compétences en compréhension de l'écrit changent lors de la période de transition entre l'école obligatoire et le marché du travail ou la poursuite des études, il n'est pas surprenant que le rythme et le type d'apprentissage changent aussi. Entre 15 et 24 ans, le développement des aptitudes langagières est le plus évident dans les contextes personnels et le moins évident dans les contextes éducatifs. Comme les jeunes ont terminé leur scolarité obligatoire, il est possible qu'ils soient moins amenés à utiliser leurs compétences en compréhension de l'écrit dans le contexte éducatif. Les constatations relatives à l'amélioration des compétences en lien avec la structure des textes sont plus nuancées, car peu de données témoignent d'un accroissement plus rapide des compétences lorsque les questions portent sur un texte non continu par rapport aux questions sur un texte continu. Le processus de lecture axé sur la réflexion semble être celui qui s'est le plus amélioré, mais les différences avec les processus axés sur la localisation et l'interprétation des textes écrits sont très faibles.

Un facteur clé du processus dynamique d'apprentissage est la pratique de la lecture au quotidien. Globalement, les schémas d'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit sont liés à l'utilisation régulière de ces compétences. L'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit est généralisée entre 15 et 24 ans, mais les résultats analysés ici donnent à penser que ces compétences amorcent déjà un déclin chez les jeunes adultes. Par exemple, les évaluations PISA-15 et PISA-24 révèlent que les jeunes poursuivant leurs études augmentent d'environ 59 points par année leurs compétences en compréhension de l'écrit, mais qu'à l'âge de 24 ans, ces mêmes compétences se situent à un niveau inférieur à celui estimé à la fin de la 12<sup>e</sup> année. Même en tenant compte du fait que l'évaluation PISA n'a pas été conçue pour mesurer les compétences à l'âge de 24 ans, ces résultats portent à croire que l'acquisition de compétences ne se poursuit peut-être pas au même rythme annuel que celui mesuré en 2000, alors que les élèves étaient âgés de 15 ans.

Il semble y avoir un accroissement notoire des compétences en compréhension de l'écrit dans chacun des principaux aspects pris en compte dans le cadre de compréhension de l'écrit PISA (le contexte, la structure du texte et le processus de lecture), mais le taux de variation des compétences n'est pas le même pour ces trois aspects. Par exemple, des gains plus élevés ont été observés lorsque les questions de compréhension de l'écrit faisaient référence à des contextes personnels plutôt qu'éducatifs, ce qui s'explique par le fait que la plupart des jeunes de 15 à 24 ans ont terminé leur période de scolarité obligatoire.

Ces données confirment l'importance des activités de lecture pour atteindre et conserver des compétences de haut niveau à l'âge adulte, et vont dans le même sens que les résultats déjà connus de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, qui indiquaient que les compétences pouvaient commencer à décliner à un stade très précoce de la vie adulte.

## EXEMPLES D'UNITÉS DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ADMINISTRÉES DANS LE CADRE DE L'ÉVALUATION PISA

Les questions de chaque unité présentées ci-après sont classées dans le même ordre que lors de la campagne de test définitive. Les pourcentages de réponses d'élèves ne sont pas fournis dans la description des questions (comme dans le rapport international sur le cycle PISA 2006), car plusieurs unités ont uniquement été administrées par certains pays : des comparaisons entre les pourcentages correspondant à ces unités et à d'autres unités pourraient prêter à confusion quant au degré de difficulté des tâches.



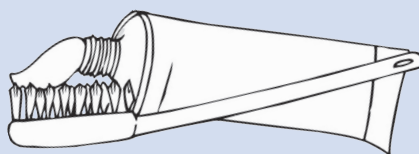
■ Figure 4.4 ■

### COMMENT SE BROSSER LES DENTS

Nos dents deviennent-elles de plus en plus propres si on les brosse de plus en plus longtemps et de plus en plus fort ?

Des chercheurs britanniques répondent que non. Ils ont même essayé de nombreuses autres manières avant de trouver la façon idéale de se brosser les dents. Un brossage de deux minutes, sans brosser trop fort, donne le meilleur résultat. En frottant trop fort, on abîme l'émail des dents et les gencives, sans pour autant détacher les résidus de nourriture ou la plaque dentaire.

Bente Hansen, une experte en brossage de dents, conseille de tenir sa brosse à dents comme on tient un stylo. « Commencez dans un coin et brossez progressivement toute la rangée », dit-elle. « N'oubliez pas la langue ! Elle peut en effet contenir un tas de bactéries qui peuvent donner mauvaise haleine. »



L'article « Se brosser les dents » ci-dessus est extrait d'un magazine norvégien.

Servez-vous de cet article pour répondre aux questions suivantes.

#### COMMENT SE BROSSER LES DENTS – QUESTION 1

Situation : éducative

Format de texte : continu

Type de texte : information

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

Format de l'item : item à choix multiple

Degré de difficulté : 353 points (niveau 1a)

698	Niveau 6
626	Niveau 5
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
335	Niveau 1a
262	Niveau 1b
	Sous le niveau 1b

Quel est le sujet de cet article ?

- A. La meilleure façon de se brosser les dents.
- B. La meilleure sorte de brosse à dents à utiliser.
- C. L'importance d'avoir de bonnes dents.
- D. La façon dont différentes personnes se brossent les dents.

#### Consignes de correction

Crédit complet : A. La meilleure façon de se brosser les dents.

#### Commentaire

Cette tâche demande aux élèves d'identifier l'idée principale d'un texte descriptif court, qui porte de surcroît sur un sujet très familier de la vie de tous les jours (se brosser les dents). Il comporte des expressions idiomatiques (« un tas de bactéries », « mauvaise haleine ») et est constitué de paragraphes courts et de phrases à la syntaxe familière. Son titre est explicite et il s'accompagne d'une illustration. Tous ces éléments se conjuguent pour en faire un texte très facile à aborder.

Cette question se classe dans la partie inférieure du niveau 1a et compte parmi les plus faciles des épreuves PISA de compréhension de l'écrit. La question est posée de manière ouverte et appelle les élèves à rechercher une généralisation. La réponse correcte « La meilleure façon de se brosser les dents » inclut des termes repris dans le titre (« brosser », « dents »). De plus, les élèves ne doivent pas aller plus loin que le titre pour trouver la réponse s'ils savent que les titres sont susceptibles de résumer un texte (grâce à leur connaissance de la structure et des attributs classiques de l'écrit). S'ils cherchent à confirmer leur réponse, les trois premières phrases du corps du texte reprennent l'idée principale du texte, qui est également répétée dans l'illustration, puis développée dans le peu de texte restant. Les informations requises pour trouver la réponse sont donc saillantes et répétées dans un texte court et simple, ce sont là tous les critères des tâches relativement simples en compréhension de l'écrit.



## COMMENT SE BROSSER LES DENTS – QUESTION 2

**Situation :** éducative

**Format de texte :** continu

**Type de texte :** information

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

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

**Degré de difficulté :** 358 points (niveau 1a)

698	Niveau 6
626	Niveau 5
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
335	Niveau 1a
262	Niveau 1b
	Sous le niveau 1b

Que recommandent les chercheurs britanniques ?

- A. De se brosser les dents aussi souvent que possible.
- B. De ne pas essayer de se brosser la langue.
- C. De ne pas se brosser les dents trop fort.
- D. De se brosser la langue plus souvent que les dents.

### Consignes de correction

**Crédit complet :** C. De ne pas se brosser les dents trop fort.

### Commentaire

Cette tâche, qui se situe également au niveau 1a, demande aux élèves de localiser un fragment d'information spécifique dans le texte, et non d'identifier une généralisation (comme dans la tâche précédente). Cette question se classe donc dans la catégorie d'aspect **localiser et extraire**. Elle oriente explicitement les élèves vers le deuxième paragraphe avec la concordance littérale de la référence aux « chercheurs britanniques ». Elle demande toutefois aux élèves de se livrer à une certaine forme de synthèse et de faire une inférence pour comprendre que les « chercheurs britanniques » cités au début du deuxième paragraphe sont ceux qui prodiguent des conseils dans tout le paragraphe et que l'expression « donne le meilleur résultat » est synonyme du verbe « recommander ». Les résultats obtenus à cette tâche montrent que le distracteur qui concurrence le plus la réponse correcte est le premier « De se brosser les dents aussi souvent que possible », vraisemblablement car il est plausible sur la base de connaissances antérieures.

## COMMENT SE BROSSER LES DENTS – QUESTION 3

**Situation :** éducative

**Format de texte :** continu

**Type de texte :** information

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

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

**Degré de difficulté :** 285 points (niveau 1b)

698	Niveau 6
626	Niveau 5
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
335	Niveau 1a
262	Niveau 1b
	Sous le niveau 1b

Selon Bente Hansen, pourquoi faut-il se brosser la langue ?

.....  
 .....

### Consignes de correction

**Crédit complet :**

Code 1 – Fait référence aux bactéries OU au fait d'éliminer la mauvaise haleine OU à ces deux éléments. La réponse peut paraphraser le texte ou citer directement celui-ci.

- Pour se débarrasser des bactéries.
- La langue peut contenir des bactéries.
- Les bactéries.
- Pour éviter d'avoir mauvaise haleine.
- Mauvaise haleine.
- Pour éliminer les bactéries et ainsi éviter d'avoir mauvaise haleine. [Les deux éléments]
- En fait, elle peut contenir des tas de bactéries qui peuvent donner mauvaise haleine. [Les deux éléments]
- Les bactéries peuvent provoquer une mauvaise haleine.



### Commentaire

La question contient deux éléments qui peuvent être utilisés littéralement pour localiser la section pertinente du texte : « Bente Hansen » et « langue ». De plus, le nom de « Bente Hansen » se trouve en position saillante, au tout début du dernier paragraphe. Le terme « langue » est également présent dans ce même paragraphe, ce qui donne un indice encore plus précis pour localiser l'endroit où se trouvent les informations pertinentes. Ces éléments ne sont indiqués qu'une seule fois dans le texte : les élèves n'ont donc pas à écarter d'informations concurrentes lorsqu'ils établissent un lien entre l'objet de la question et la section pertinente du texte.

Cette question, qui se situe sous le premier niveau de compétence décrit, le niveau 1b, est l'une des plus faciles des épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009. Elle demande toutefois aux élèves de faire une inférence de niveau inférieur, dans la mesure où ils doivent comprendre que le sujet « elle » désigne « la langue ». Par ailleurs, l'objet de la question est relativement abstrait, car les élèves doivent identifier une raison (en réponse à la question « Pourquoi ? »). Cet élément contribue à la difficulté de la tâche, qui est toutefois atténuée par la mention explicite du verbe « donner » (« qui peuvent donner mauvaise haleine ») : c'est un indice explicite qui oriente les élèves vers la réponse correcte, pour autant qu'ils parviennent à inférer la relation sémantique entre l'interrogatif « pourquoi » et le verbe « donner ». Il y a lieu de souligner que les tâches qui se classent sous le premier niveau décrit demandent certaines compétences en compréhension de l'écrit, au-delà des compétences associées au simple déchiffrement. Les élèves qui se classent au niveau 1b sont capables de **comprendre** jusqu'à un certain point ce qu'ils lisent, ce qui cadre avec le concept PISA de compréhension de l'écrit.

## COMMENT SE BROSSER LES DENTS – QUESTION 4

Situation : éducative

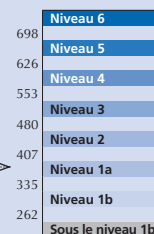
Format de texte : continu

Type de texte : information

Aspect : réfléchir et évaluer – réfléchir sur la forme d'un texte et l'évaluer

Format de l'item : item à choix multiple

Degré de difficulté : 399 points (niveau 1a)



Pourquoi mentionne-t-on un stylo dans le texte ?

- A. Pour aider à comprendre comment tenir une brosse à dents.
- B. Car avec un stylo et une brosse à dents, on commence dans un coin.
- C. Pour montrer qu'on peut se brosser les dents de nombreuses façons.
- D. Car se brosser les dents est aussi sérieux que d'écrire.

### Consignes de correction

**Crédit complet:** A. Pour aider à comprendre comment tenir une brosse à dents.

### Commentaire

Cette dernière question est proche de l'extrémité supérieure du niveau 1a. Elle se classe dans la catégorie d'aspect **réfléchir et évaluer**, car elle demande aux élèves de s'éloigner du texte et d'analyser l'objectif de l'un de ses passages. Elle est relativement abstraite par comparaison avec les autres questions de cette unité, mais la formulation de la question et de la réponse est d'une grande aide. La mention du terme « stylo » dans la question oriente directement les élèves vers le troisième paragraphe. Il y a une concordance directe entre la réponse correcte « comment tenir une brosse à dents » et la phrase « tenir sa brosse à dents comme... ». Cette tâche demande aux élèves d'identifier une analogie, mais celle-ci est explicitement mentionnée dans le texte « tenir sa brosse à dents comme on tient un stylo ».

Le contenu familier et la brièveté du texte expliquent la relative facilité de la question, mais son objet abstrait en fait la question la plus difficile de cette unité.



■ Figure 4.5 ■

## SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES

## Les téléphones portables sont-ils dangereux ?

	Oui	Non
<b>Points essentiels</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Des rapports contradictoires concernant les risques pour la santé liés aux téléphones portables sont parus à la fin des années 90.</li> <li>À ce jour, des millions d'euros ont été investis dans la recherche scientifique pour étudier les effets des téléphones portables.</li> </ul>	1. Les ondes radio émises par les téléphones portables peuvent chauffer les tissus du corps, produisant des effets dommageables.	Les ondes radio ne sont pas assez puissantes pour provoquer dans le corps des dommages dus à la chaleur.
	2. Les champs magnétiques créés par les téléphones portables peuvent modifier le fonctionnement des cellules du corps.	Les champs magnétiques sont extrêmement faibles, il y a donc peu de risques qu'ils affectent les cellules du corps.
	3. Les personnes qui appellent pendant longtemps avec leur portable se plaignent quelquefois de fatigue, de maux de tête et de perte de concentration.	Ces effets n'ont jamais été observés lors d'expériences en laboratoire et pourraient donc être dus à d'autres facteurs présents dans notre vie moderne.
	4. Les utilisateurs de portables ont 2,5 fois plus de risques de développer un cancer du cerveau dans les zones proches de l'oreille qui est en contact avec le portable.	Les chercheurs reconnaissent qu'il n'est pas sûr que cette augmentation soit liée à l'usage de téléphones portables.
	5. Le Centre International de Recherche sur le Cancer a trouvé un lien entre le cancer chez les enfants et les lignes électriques. Tout comme les téléphones portables, les lignes électriques émettent un rayonnement.	Le rayonnement produit par les lignes électriques est d'une nature différente et d'une énergie nettement plus importante que celle dégagée par les téléphones portables.
	6. Des ondes de radiofréquence semblables à celles des téléphones portables ont altéré l'expression des gènes chez les nématodes (vers).	Les vers ne sont pas des êtres humains, il n'est donc pas du tout certain que les cellules de notre cerveau réagissent de la même façon.

## Si on utilise un téléphone portable...

	À faire	À ne pas faire
<b>Points essentiels</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Étant donné le très grand nombre d'utilisateurs de téléphones portables, des effets même peu nocifs sur la santé pourraient avoir des conséquences très importantes en termes de santé publique.</li> <li>En 2000, le rapport Stewart (un rapport britannique) ne répertoriait aucun problème de santé qui serait provoqué par les téléphones portables, mais recommandait la prudence, en particulier chez les jeunes, jusqu'à ce que l'on ait mené davantage de recherches. Un nouveau rapport, paru en 2004, confirmait ces conclusions.</li> </ul>	Limiter la durée de ses appels.	Ne pas utiliser son téléphone portable quand la réception est faible car, dans ces cas-là, le téléphone a besoin de plus d'énergie pour communiquer avec l'antenne relais et les émissions d'ondes radio sont donc plus fortes.
	Garder le téléphone portable éloigné du corps lorsqu'il est en veille.	Ne pas acheter de téléphone portable avec un indice « DAS »* élevé. Cela signifie qu'il émet plus de rayonnement.
	Acheter un téléphone portable avec une longue autonomie en conversation. Il sera plus efficace et aura des émissions moins puissantes.	Ne pas acheter de gadgets de protection, à moins qu'ils n'aient été testés de façon indépendante.

\* L'indice DAS (Débit d'Absorption Spécifique) mesure la quantité de rayonnement électromagnétique absorbée par les tissus du corps lorsqu'on utilise un téléphone portable.

Le texte « Sûreté des téléphones portables » ci-dessus provient d'un site web.

Servez-vous de ce texte pour répondre aux questions suivantes.

## SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – QUESTION 2

Situation : publique

Format de texte : non continu

Type de texte : information

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

Format de l'item : item à choix multiple

Degré de difficulté : 561 points (niveau 4)

698	Niveau 6
626	Niveau 5
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
335	Niveau 1a
262	Niveau 1b
	Sous le niveau 1b

Quel est le but des **Points essentiels** ?

- Décrire les dangers de l'utilisation des téléphones portables.
- Indiquer qu'il y a actuellement débat sur la sûreté des téléphones portables.
- Décrire les précautions à prendre lorsqu'on utilise des téléphones portables.
- Indiquer qu'on ne connaît aucun problème de santé qui serait provoqué par les téléphones portables.



### Consignes de correction

**Crédit complet :** B. Indiquer qu'il y a actuellement débat sur la sûreté des téléphones portables.

### Commentaire

Cette tâche, qui se classe dans la catégorie d'aspect intégrer et interpréter, plus précisément **comprendre le sens global d'un texte**, consiste à identifier un thème à partir de la répétition d'une catégorie spécifique d'informations, en l'espèce la série de quatre encadrés intitulés « Points essentiels » situés à gauche dans un texte de deux pages. Les tâches qui demandent à comprendre le sens global d'un texte sont assez faciles en général, car elles tendent à cibler des idées répétées, souvent saillantes, dans un texte. Toutefois, plusieurs éléments de ce texte et de cette question en font une tâche relativement difficile, qui se classe au niveau 4. Les quatre encadrés sont indépendants : ils sont en rapport avec le corps des deux tableaux, mais n'en résumant pas le contenu. Les élèves doivent donc se concentrer sur des éléments qui se situent à la périphérie de la structure du texte. De plus, si les encadrés sont intitulés « Points essentiels », ils se basent sur des types de texte différents, ce qui ajoute encore à la difficulté de la tâche. Les deux premiers encadrés « Points essentiels » retracent brièvement l'historique de la controverse à propos des téléphones portables, le troisième formule une hypothèse conditionnelle et le quatrième rend compte de conclusions équivoques. Le fait que le contenu des encadrés « Points essentiels » soit ambigu et entouré d'incertitudes, et qu'il présente des idées contradictoires, ajoute encore en soi à la difficulté de la tâche. Dans cette tâche, identifier l'« objet » du texte (l'équivalent du thème principal, dans ce contexte) consiste à hiérarchiser les idées présentées dans les encadrés « Points essentiels » et à choisir l'idée qui est la plus générale. Les options de réponse A et C correspondent à certains détails des encadrés « Points essentiels », mais ne comportent pas d'idée qui pourrait être considérée comme « principale ». L'option de réponse D isole une information (hors contexte) du quatrième encadré « Points essentiels ». Seule l'option de réponse B, choisie par 45 % des élèves des pays de l'OCDE, propose une idée qui résume les éléments hétérogènes des quatre encadrés « Points essentiels ».

## SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – QUESTION 11

**Situation :** publique

**Format de texte :** non continu

**Type de texte :** information

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

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

**Degré de difficulté :** 604 points (niveau 4)

698	Niveau 6
626	Niveau 5
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
335	Niveau 1a
262	Niveau 1b
	Sous le niveau 1b

« Il est difficile de prouver qu'un phénomène est la cause d'un autre. »

En quoi cette information est-elle liée au point 4 (affirmations **Oui** et **Non**) du tableau **Les téléphones portables sont-ils dangereux ?**

- A. Elle soutient l'argument « Oui » mais ne le prouve pas.
- B. Elle prouve l'argument « Oui ».
- C. Elle soutient l'argument « Non » mais ne le prouve pas.
- D. Elle montre que l'argument « Non » est faux.

### Consignes de correction

**Crédit complet :** C. Elle soutient l'argument « Non » mais ne le prouve pas.

### Commentaire

Cette tâche demande aux élèves de reconnaître la relation entre une généralisation extérieure au texte et des assertions formulées dans un tableau. Elle se classe dans la catégorie d'aspect **réfléchir et évaluer** à cause de cette référence externe. C'est la question la plus difficile de l'unité **SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES**, elle se situe à la limite entre le niveau 4 et le niveau 5. Son degré de difficulté dépend de plusieurs facteurs. En premier lieu, des termes abstraits sont employés dans la question (« Il est difficile de prouver qu'un phénomène est la cause d'un autre »). En deuxième lieu, les élèves doivent identifier lequel des deux tableaux utiliser (en l'occurrence le premier) et le point pertinent (le quatrième), ce qui constitue une étape assez directe du processus. En troisième lieu, ils doivent assimiler la structure du tableau et comprendre que les assertions opposées sont présentées en deux colonnes ; comme nous l'avons vu, les idées contradictoires sont intrinsèquement plus difficiles à appréhender que les idées complémentaires. En quatrième lieu, ils doivent déterminer avec précision en quoi les assertions sous le titre « Non » remettent en cause les assertions sous le



titre « Oui » dans un cas particulier. Enfin, ils doivent établir une relation logique entre les assertions sous le titre « Oui » et sous le titre « Non » au point 4, une nouvelle fois à un niveau abstrait, et les options de réponse proposées dans cet item à choix multiple. Au vu de toutes les difficultés que présente cet item, il n'est pas surprenant de constater qu'il n'a valu un crédit qu'à à peine plus d'un tiers des élèves des pays de l'OCDE.

## SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – QUESTION 6

**Situation :** publique

**Format de texte :** non continu

**Type de texte :** information

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

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

**Degré de difficulté :** 526 points (niveau 3)

698	Niveau 6
626	Niveau 5
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
335	Niveau 1a
262	Niveau 1b
	Sous le niveau 1b

Examinez le point 3 de la colonne **Non** du tableau. Dans ce contexte, quel pourrait être l'un de ces « autres facteurs » ? Justifiez votre réponse.

### Consignes de correction

#### Crédit complet

Identifie un facteur de la vie moderne qui pourrait être associé à la fatigue, aux maux de tête ou à la perte de concentration.

L'explication peut aller de soi ou être explicitement formulée.

- Ne pas dormir assez. Si on ne dort pas assez, on sera fatigué.
- Être trop occupé. Ça fatigue.
- Trop de devoirs, ça fatigue ET ça donne mal à la tête.
- Le bruit – ça donne mal à la tête.
- Le stress.
- Travailler tard.
- Les examens.
- Le monde est vraiment trop bruyant.
- Les gens ne prennent plus le temps de se détendre.
- Les gens ne mettent pas la priorité sur les choses importantes, alors ils deviennent grincheux et tombent malades.
- Les ordinateurs.
- La pollution.
- Trop regarder la télévision.
- Les drogues.
- Les fours à micro-ondes.
- Trop de communications par e-mail.

#### Commentaire

Cette tâche demande également aux élèves de réfléchir au contenu d'un texte et de l'évaluer. Elle fait appel à leur capacité d'établir un lien entre le texte et des connaissances extérieures au texte. Les élèves doivent citer à titre d'exemple un facteur de la vie moderne, autre que celui associé aux téléphones portables, dont ils ont l'impression, par expérience personnelle, qu'il pourrait expliquer la « fatigue », les « maux de tête » ou la « perte de concentration ». Comme dans la tâche précédente, la première étape du processus à mettre en œuvre pour répondre à cette question consiste à localiser les informations pertinentes (à savoir le « point 3 »). Les étapes suivantes sont moins complexes que dans la tâche précédente, car seule la colonne « Oui » du point 3 doit être prise en considération. De plus, les informations extérieures au texte auxquelles il est fait appel se rapportent directement aux expériences personnelles des élèves, et non à des affirmations logiques abstraites.

Un crédit complet est attribué à un large éventail de réponses, en l'occurrence les réponses dans lesquelles les élèves citent un facteur et expliquent en quoi il peut être à l'origine de fatigue, de maux de tête ou de perte de concentration. Une réponse correcte à cette question est par exemple : « Ne pas dormir assez. Si on ne dort pas assez, on sera fatigué. »



Un crédit complet est également attribué aux élèves qui citent un facteur qui va de soi, pour lequel une explication explicite n'est pas requise, « le stress », par exemple. Les réponses telles que « le mode de vie » sont jugées trop vagues en l'absence d'explication ou de développement, et ne valent donc pas de crédit.

Cette tâche, qui se situe à la limite supérieure du niveau 3, a été menée à bien par un peu plus de la moitié des élèves des pays de l'OCDE.

## SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – QUESTION 9

Situation : publique

Format de texte : non continu

Type de texte : information

Aspect : intégrer et interpréter – développer une interprétation

Format de l'item : item à choix multiple

Degré de difficulté : 488 points (niveau 3)

698	Niveau 6
626	Niveau 5
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
335	Niveau 1a
262	Niveau 1b
	Sous le niveau 1b

Examinez le tableau intitulé **Si on utilise un téléphone portable...**

Ce tableau est fondé sur une idée. Laquelle ?

- A. Il n'y a aucun danger à utiliser un téléphone portable.
- B. Il y a un risque prouvé à utiliser un téléphone portable.
- C. On ne sait pas si utiliser un téléphone portable est dangereux ou non, mais il vaut mieux prendre des précautions.
- D. On ne sait pas si utiliser un téléphone portable est dangereux ou non, mais on ne devrait pas s'en servir tant qu'on n'en est pas certain.
- E. Les instructions **À faire** s'adressent à ceux qui prennent la menace au sérieux, tandis que les instructions **À ne pas faire** s'adressent aux autres.

### Consignes de correction

**Crédit complet** : C. On ne sait pas si utiliser un téléphone portable est dangereux ou non, mais il vaut mieux prendre des précautions.

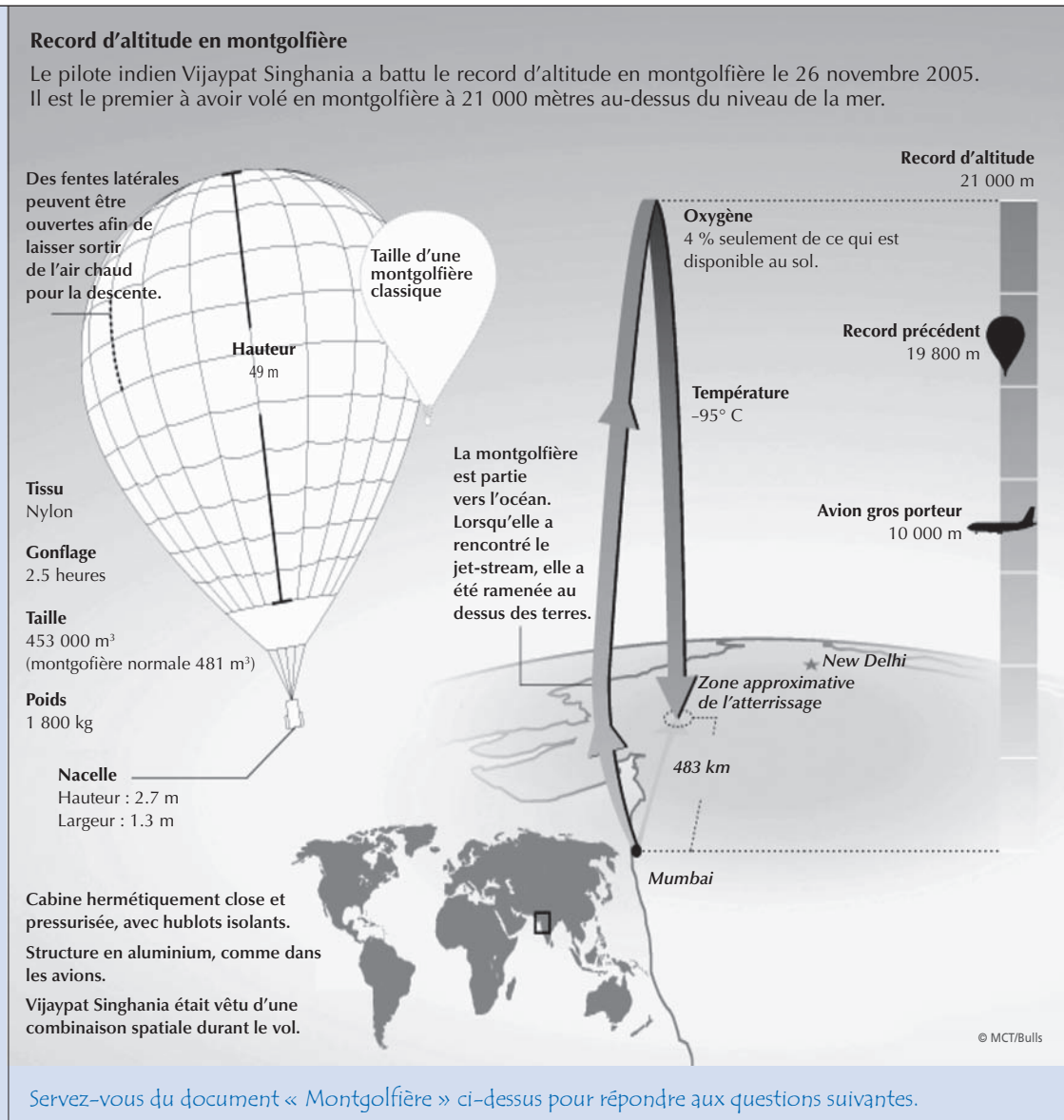
### Commentaire

Dans cette tâche, les élèves sont explicitement orientés vers le deuxième tableau. Il leur est demandé d'identifier l'hypothèse sur laquelle il repose. En fait, cette hypothèse est indiquée dans le dernier encadré « Points essentiels » : en l'absence d'éléments probants sur le danger des téléphones portables, la prudence est de rigueur. Cette tâche demande aux élèves d'inférer les conséquences de cette assertion, ce qu'ils peuvent faire en vérifiant si le tableau est cohérent avec l'encadré « Points essentiels ». L'option de réponse A est incorrecte puisqu'elle contredit catégoriquement cet encadré et ne correspond pas à la série d'injonctions qui n'empêchent, ni ne cautionnent l'usage du téléphone portable. L'option de réponse B est plus plausible, mais elle est à écarter à cause de l'adjectif « prouvé » : l'encadré « Points essentiels » précise qu'aucun problème de santé provoqué par des téléphones portables n'a été répertorié dans les deux rapports cités. L'option de réponse C est la réponse la plus plausible : elle est en adéquation à la fois avec l'encadré « Points essentiels » et le contenu des colonnes « À faire » et « À ne pas faire ». L'option de réponse D peut être écartée puisqu'elle ne va pas au-delà du titre du tableau « Si on utilise un téléphone portable... » et l'option de réponse E présente une opposition spécieuse qui ne trouve pas d'écho dans le texte. Un peu moins de deux tiers des élèves ont choisi la réponse correcte, ce qui en fait la plus facile des quatre tâches que comporte cette unité difficile.





■ Figure 4.6 ■  
**MONTGOLFIÈRE**



## MONTGOLFIÈRE – QUESTION 8

**Situation :** éducative

**Format de texte :** non continu

**Type de texte :** description

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

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

**Degré de difficulté :** 370 points (niveau 1a)

698	Niveau 6
626	Niveau 5
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
335	Niveau 1a
262	Niveau 1b
	Sous le niveau 1b

Quelle est l'idée principale de ce document ?

- A. Singhania était en danger pendant son voyage en montgolfière.
- B. Singhania a établi un nouveau record du monde.
- C. Singhania a survolé à la fois la mer et la terre.
- D. La montgolfière de Singhania était gigantesque.



### Consignes de correction

**Crédit complet :** B. Singhania a établi un nouveau record du monde.

#### Commentaire

L'idée principale de ce texte non continu est indiquée de manière explicite et saillante à plusieurs reprises, y compris dans le titre « Record d'altitude en montgolfière ». La répétition et la visibilité des informations requises expliquent la facilité de cette tâche, qui se situe dans la moitié inférieure du niveau 1a.

L'idée principale est explicitement indiquée, mais la question se classe dans la catégorie d'aspect intégrer et interpréter, plus précisément comprendre le sens global d'un texte, car elle implique de distinguer les informations les plus pertinentes et les plus générales des informations accessoires du texte. La première option de réponse – « Singhania était en danger pendant son voyage en montgolfière » – est une hypothèse plausible, mais comme rien ne vient l'étayer dans le texte, elle ne peut être considérée comme l'idée principale. La troisième option de réponse – « Singhania a survolé à la fois la mer et la terre » – paraphrase des informations du texte, mais il s'agit de détails, et non de l'idée principale. La quatrième option de réponse – « La montgolfière de Singhania était gigantesque » – renvoie à un élément graphique visible du texte, mais une fois encore, c'est accessoire par rapport à l'idée principale du texte.

### MONTGOLFIÈRE – QUESTION 3

**Situation :** éducative

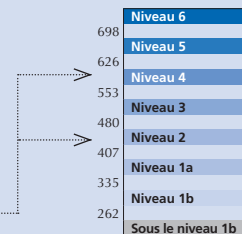
**Format de texte :** non continu

**Type de texte :** description

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

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

**Degré de difficulté :** crédit complet : 595 points (niveau 4) ; crédit partiel : 449 points (niveau 2)



Vijaypat Singhania s'est servi de technologies que l'on trouve dans deux autres types de transport. Quels sont ces types de transport ?

1. ....
2. ....

### Consignes de correction

**Crédit complet :** fait référence À LA FOIS aux avions ET aux véhicules spatiaux (dans n'importe quel ordre).

[Peut mentionner les deux réponses sur une seule ligne.] Par exemple :

- 1. Avion
- 2. Vaisseau spatial
- 1. Aéroplanes
- 2. Vaisseaux de l'espace
- 1. Transport aérien
- 2. Transport spatial
- 1. Avions
- 2. Fusées spatiales
- 1. Jets
- 2. Fusées

**Crédit partiel :** fait référence SOIT aux avions SOIT aux véhicules spatiaux. Par exemple :

- Vaisseau spatial
- Transport spatial
- Fusées spatiales
- Fusées
- Avions
- Aéroplanes
- Transport aérien
- Jets



### Commentaire

Les réponses à cette question valent un crédit complet si elles citent les deux types de transport et un crédit partiel si elles n'en mentionnent qu'un. Les consignes de correction ci-dessus montrent qu'un crédit peut être accordé à différents termes qui désignent un « avion » ou un « vaisseau spatial ».

La question se situe dans la moitié supérieure du niveau 2 si elle vaut un crédit partiel et au niveau 4 si elle vaut un crédit complet, ce qui montre bien que les tâches de localisation et d'extraction peuvent être assez difficiles. La difficulté de la tâche s'explique essentiellement par des attributs du texte. La présentation, qui combine plusieurs types de graphiques et de nombreuses légendes, est assez courante dans les textes non continus que l'on trouve dans les magazines et les manuels modernes : sa structure n'est pas conventionnelle (contrairement à celle d'un tableau ou d'un graphique). De plus, trouver des informations discrètes spécifiques n'est pas très utile. Les légendes (« Tissu », « Record d'altitude », etc.) aident un peu les élèves à s'y retrouver dans le texte, mais les informations pertinentes pour répondre à la question ne sont pas signalées par une légende : les élèves doivent donc identifier eux-mêmes les informations pertinentes lors de leur recherche. Une fois qu'ils ont trouvé les informations requises, qui se situent à un endroit peu visible, dans le coin inférieur gauche, les lecteurs doivent se rendre compte que « structure en aluminium, comme dans les avions » et « combinaison spatiale » sont associés à des types de transport. Pour obtenir un crédit complet à cette question, les élèves doivent citer deux types de transport, et non se limiter à transcrire un passage du texte. C'est pourquoi « transport spatial » vaut un crédit, mais pas « combinaison spatiale ». Une information concurrente importante ajoute au degré de difficulté de la tâche. En effet, de nombreux élèves ont cité « avion gros porteur », une réponse qui ne vaut pas de crédit (contrairement à « avion » et « transport aérien ») dans la mesure où elle fait référence à l'image et à la légende dans la partie droite du texte, qui sont sans rapport avec les technologies dont Singhanian s'est servi.

## MONTGOLFIÈRE – QUESTION 4

Situation : éducative

Format de texte : non continu

Type de texte : description

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

Format de l'item : item à réponse construite ouverte

Degré de difficulté : 510 points (niveau 3)

698	Niveau 6
	Niveau 5
626	
	Niveau 4
553	
	Niveau 3
480	
	Niveau 2
407	
	Niveau 1a
335	
	Niveau 1b
262	
	Sous le niveau 1b

Dans quel but a-t-on inséré une représentation d'un avion gros porteur dans ce document ?

.....

.....

### Consignes de correction

**Crédit complet :** fait explicitement ou implicitement référence à l'altitude de la montgolfière OU au record.

Peut faire référence à la comparaison entre l'avion gros porteur et la montgolfière.

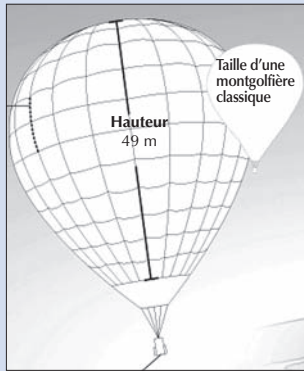
- Pour montrer l'altitude que la montgolfière a atteinte.
- Pour souligner le fait que le ballon est allé vraiment, vraiment haut.
- Pour montrer combien son record était impressionnant. Il est allé plus haut que les avions gros porteurs !
- Pour servir de point de référence en ce qui concerne l'altitude.
- Pour montrer combien son record était impressionnant. [Réponse minimale]

### Commentaire

Le texte vise essentiellement à décrire le record d'altitude établi par Vijaypat Singhanian dans son extraordinaire montgolfière. Le diagramme, situé dans la partie droite du texte, où se trouve la représentation de l'avion gros porteur, contribue implicitement au sensationnalisme du texte, car il montre à quel point l'altitude atteinte par Singhanian est impressionnante en la comparant à l'altitude élevée que nous associons habituellement à un avion gros porteur. Pour obtenir un crédit à cette question, les élèves doivent comprendre que l'image de l'avion gros porteur est incluse dans le but d'impressionner le lecteur. C'est la raison pour laquelle cette tâche se classe dans la catégorie réfléchir et évaluer, plus précisément réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer. De difficulté modérée, elle se situe à la limite supérieure du niveau 3.

**MONTGOLFIÈRE – QUESTION 6****Situation :** éducative**Format de texte :** non continu**Type de texte :** description**Aspect :** réfléchir et évaluer – réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer**Format de l'item :** item à choix multiple**Degré de difficulté :** 411 points (niveau 2)

698	Niveau 6
626	Niveau 5
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
335	Niveau 1a
262	Niveau 1b
	Sous le niveau 1b



Pourquoi a-t-on représenté deux montgolfières ?

- A. Pour comparer la taille de la montgolfière de Singhanïa avant et après son gonflage.
- B. Pour comparer la taille de la montgolfière de Singhanïa à celle d'autres montgolfières.
- C. Pour montrer que la montgolfière de Singhanïa paraît petite vue du sol.
- D. Pour montrer que la montgolfière de Singhanïa a failli percuter une autre montgolfière.

**Consignes de correction**

**Crédit complet :** B. Pour comparer la taille de la montgolfière de Singhanïa à celle d'autres montgolfières.

**Commentaire**

Les élèves doivent prendre conscience que les textes ne sont pas des artefacts aléatoires, mais des objets construits délibérément, dans une certaine intention, et qu'une partie de leur sens réside dans les éléments que leurs auteurs choisissent d'inclure. Cette tâche se classe dans la catégorie d'aspect **réfléchir et évaluer**, comme la précédente, car elle concerne l'intention de l'auteur du texte. Elle porte sur un élément graphique – en l'occurrence la représentation de deux montgolfières. Elle demande aux élèves de déterminer dans quelle intention ces deux montgolfières sont représentées. Dans le contexte de l'idée principale du texte, qui est de décrire (et célébrer) le vol de Singhanïa, ces deux montgolfières véhiculent le message suivant : « C'est une très grande montgolfière ! », tout comme le dessin de l'avion gros porteur véhicule le message « C'est un vol à très haute altitude ! ». La légende de la petite montgolfière (« Taille d'une montgolfière classique ») indique très explicitement qu'il ne s'agit pas de la même montgolfière que celle de Singhanïa. Les options de réponse A et C perdent donc toute plausibilité aux yeux des lecteurs attentifs. Rien ne vient étayer l'option de réponse D dans le texte. Cette tâche assez facile se classe non loin de la limite inférieure du niveau 2.



■ Figure 4.7 ■

### NOTICE SUR LE DON DE SANG



Le don de sang est indispensable.

Il n'existe aucun produit qui puisse se substituer complètement au sang humain. Le don de sang est donc irremplaçable et indispensable pour sauver des vies.

En France, chaque année, 500 000 patients bénéficient d'une transfusion sanguine.

Les instruments de prélèvement sanguin sont stériles et à usage unique (seringues, tubes et poches).

Donner son sang ne présente aucun risque.

#### Le don de sang

C'est la forme de don la plus connue, il dure de 45 minutes à 1 heure.

Une poche de 450 ml est prélevée ainsi que quelques petits échantillons sur lesquels seront effectués des tests et des contrôles.

- Un homme peut donner son sang cinq fois par an, une femme, trois fois.
- Les donneurs peuvent être âgés de 18 à 65 ans.

Un intervalle de 8 semaines est obligatoire entre chaque don.

« La notice sur le don de sang » ci-dessus provient d'un site web français.

[Servez-vous de cette notice pour répondre aux questions suivantes.](#)

#### NOTICE SUR LE DON DE SANG – QUESTION 8

Situation : publique

Format de texte : continu

Type de texte : argumentation

Aspect : intégrer et interpréter – développer une interprétation

Format de l'item : item à réponse construite ouverte

Degré de difficulté : 438 points (niveau 2)

698	Niveau 6
626	Niveau 5
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
335	Niveau 1a
262	Niveau 1b
	Sous le niveau 1b

Une femme de dix-huit ans qui a donné deux fois son sang au cours des douze derniers mois souhaite encore donner du sang. D'après la notice sur le don de sang, à quelle condition sera-t-elle autorisée à le faire ?

.....

.....

#### Consignes de correction

**Crédit complet :** identifie le fait que suffisamment de temps doit s'être écoulé depuis son dernier don.

- Ça dépend s'il y a déjà huit semaines depuis son dernier don ou non.
- Elle peut s'il y a assez longtemps, sinon elle ne peut pas.

#### Commentaire

Cette question, qui se classe au milieu du niveau 2, demande aux élèves d'appliquer des informations du texte à un cas pratique. C'est une lecture typique de ce genre de textes dans la vie courante, ce qui satisfait à l'un des objectifs de l'enquête PISA, en l'occurrence déterminer dans quelle mesure les jeunes qui approchent de la fin de leur scolarité obligatoire sont armés pour relever les défis que l'avenir leur réserve.



Les élèves doivent établir un lien entre le cas décrit dans la question et quatre fragments d'information fournis dans la deuxième partie du texte : l'âge et le sexe du donneur potentiel, le nombre de dons autorisés et l'intervalle requis entre les dons. La référence à cette dernière information est indispensable pour définir la « condition » à laquelle la jeune femme sera autorisée à donner son sang. Comme le montrent les deux exemples de réponse correcte ci-dessus, un crédit complet est attribué aux élèves qui font spécifiquement référence à l'intervalle de huit semaines entre les dons ou ceux qui expliquent plus généralement : « Elle peut s'il y a assez longtemps, sinon elle ne peut pas. »

## NOTICE SUR LE DON DE SANG – QUESTION 9

**Situation :** publique

**Format de texte :** continu

**Type de texte :** argumentation

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

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

**Degré de difficulté :** 368 points (niveau 1a)

698	Niveau 6
	Niveau 5
626	Niveau 4
	Niveau 3
553	Niveau 2
	Niveau 1a
480	Niveau 1b
407	Sous le niveau 1b
335	
262	

Le texte dit : « Les instruments de prélèvement sanguin sont stériles et à usage unique... »

Pourquoi le texte donne-t-il cette information ?

- A. Pour nous rassurer sur le fait que le don de sang est sans danger.
- B. Pour souligner que le don de sang est indispensable.
- C. Pour expliquer à quoi servira le sang prélevé.
- D. Pour donner des détails sur les tests et les contrôles.

### Consignes de correction

**Crédit complet :** A. Pour nous rassurer sur le fait que le don de sang est sans danger.

### Commentaire

Pour répondre à cette question, les élèves doivent identifier la nature persuasive d'une partie de la notice. Cette tâche se classe dans la catégorie **réfléchir et évaluer**, car les élèves doivent placer une assertion simple dans un contexte plus vaste pour identifier son objectif.

Le fait que cette tâche, qui se classe dans la moitié inférieure du niveau 1a, soit relativement facile peut s'expliquer par la brièveté du texte ainsi que par son sujet courant dans la vie de tous les jours. Cette question illustre aussi un élément typique des questions relativement peu difficiles : elle se base sur des informations conformes aux attentes. En effet, rien n'est contraire aux attentes dans l'idée d'encourager les gens à donner leur sang et de les convaincre que le don de sang est sans danger pour les rassurer. Cette intention de persuasion n'est pas explicitement indiquée, mais l'idée que le texte vise à encourager les gens à donner leur sang et à les convaincre que c'est sans danger peut être déduite de plusieurs passages. Le texte débute par « Le don de sang est indispensable », une notion qui est répétée et développée dans le deuxième paragraphe (« irremplaçable et indispensable »). Le texte fait également référence à l'absence de risque juste après le passage sur lequel porte cette tâche, même si le lien logique entre les deux paragraphes (faits, conclusion) doit être inféré.



■ Figure 4.8 ■

**L'AVARE ET SON LINGOT D'OR****L'AVARE ET SON LINGOT D'OR**

*Une fable d'Ésope*

Un avare vendit tout ce qu'il possédait et acheta un lingot d'or, qu'il enterra dans un trou tout près d'un vieux mur. Chaque jour, il venait le regarder. Un de ses ouvriers remarqua son manège et décida d'épier ses allées et venues. L'ouvrier découvrit rapidement le secret du trésor caché, creusa le sol, tomba sur le lingot d'or et le déroba. L'avare, lors de sa visite suivante, trouva sa cachette vide, il s'arracha les cheveux et se répandit en lamentations. Un voisin, le voyant terrassé par la douleur et en apprenant la cause, lui dit : « Je vous en prie, ne vous plaignez pas ainsi ; allez plutôt chercher une pierre, placez-la dans le trou et imaginez que l'or est toujours là. Cela vous sera tout aussi utile ; car lorsque l'or était dans le trou, vous ne le possédiez pas puisque vous n'en aviez pas le moindre usage. »

Servez-vous de la fable « L'Avare et son lingot d'or » ci-dessus pour répondre aux questions suivantes.

**L'AVARE ET SON LINGOT D'OR – QUESTION 1**

**Situation :** personnelle

**Format de texte :** continu

**Type de texte :** narration

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

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

**Degré de difficulté :** 373 points (niveau 1a)

Niveau 6	698
Niveau 5	626
Niveau 4	553
Niveau 3	480
Niveau 2	407
Niveau 1a	335
Niveau 1b	262
Sous le niveau 1b	

Lisez les phrases ci-dessous et numérotez-les en fonction de la succession des événements dans le texte.

- L'avare décida de convertir tout son argent en un lingot d'or.
- Un homme déroba l'or de l'avare.
- L'avare creusa un trou et y cacha son trésor.
- Le voisin de l'avare lui dit de remplacer l'or par une pierre.

**Consignes de correction**

**Crédit complet :** numérote les événements dans l'ordre correct : 1, 3, 2, 4.

**Commentaire**

La fable est un genre littéraire apprécié et respecté dans de nombreuses cultures. Les épreuves de compréhension de l'écrit ont souvent recours aux fables : elles sont courtes, indépendantes et moralement instructives, et elles résistent à l'épreuve du temps. Elles ne font peut-être pas partie des lectures les plus courantes des jeunes adultes dans les pays de l'OCDE, mais elles leur sont vraisemblablement familières depuis l'enfance. De plus, leur ton piquant, souvent acerbe, peut agréablement surprendre les adolescents blasés de 15 ans. L'AVARE ET SON LINGOT D'OR est une fable typique, car elle décrit et caricature une faiblesse humaine dans un récit concis d'un seul paragraphe.

Comme les narrations sont définies comme des textes qui décrivent les propriétés des objets dans le temps et qui répondent à la question « Quand ? », inclure dans cette unité une tâche qui demande aux élèves de classer une série d'événements dans l'ordre chronologique dans lequel ils se sont déroulés dans le récit est approprié. Il s'agit d'une tâche simple, qui se situe au milieu du niveau 1a : le texte est court et la formulation des événements dans la question est proche de celle du texte. Toutefois, le texte est écrit dans un registre plutôt formel et comprend plusieurs expressions démodées. (Les traducteurs ont été priés de reproduire le style de fable des versions sources.) Cette caractéristique du texte a certainement ajouté à la difficulté de la question.



## L'AVARE ET SON LINGOT D'OR – QUESTION 7

Situation : personnelle

Format de texte : continu

Type de texte : narration

Aspect : localiser et extraire : localiser l'information

Format de l'item : item à réponse courte

Degré de difficulté : 310 points (niveau 1b)

Niveau 6
698
Niveau 5
626
Niveau 4
553
Niveau 3
480
Niveau 2
407
Niveau 1a
335
Niveau 1b
262
Sous le niveau 1b

Comment l'avare a-t-il obtenu un lingot d'or ?

.....

.....

### Consignes de correction

**Crédit complet :** mentionne que l'avare a vendu tout ce qu'il avait. Peut paraphraser le texte ou citer directement celui-ci.

- Il vendit tout ce qu'il possédait.
- Il a tout vendu.
- Il l'a acheté. [Lien implicite avec le fait d'avoir vendu tout ce qu'il possédait]

### Commentaire

C'est l'une des tâches les plus faciles des épreuves PISA de compréhension de l'écrit, elle se situe au milieu du niveau 1b. Les élèves doivent localiser et extraire un fragment d'information explicitement indiqué dans la première phrase d'un texte très court. Pour répondre correctement à cette question, ils doivent soit citer littéralement le passage du texte – « Un avare vendit tout ce qu'il possédait » –, soit le paraphraser – « Il a tout vendu » –, par exemple. Le registre formel du texte, qui a ajouté à la difficulté d'autres tâches de l'unité, n'est susceptible d'avoir qu'un impact limité dans cette question, car le passage pertinent se situe au tout début du texte. C'est une question extrêmement facile au sens du cadre d'évaluation PISA, mais elle passe par une certaine forme d'inférence, au-delà de l'équivalence strictement littérale : les élèves doivent inférer la relation causale entre la première proposition (« Un avare vendit tout ce qu'il possédait ») et la deuxième proposition (« ... et acheta un lingot d'or »).

## L'AVARE ET SON LINGOT D'OR – QUESTION 5

Situation : personnelle

Format de texte : continu

Type de texte : narration

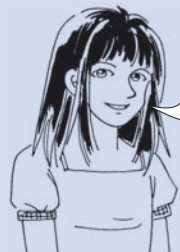
Aspect : intégrer et interpréter – développer une interprétation

Format de l'item : item à réponse construite ouverte

Degré de difficulté : 548 points (niveau 3)

Niveau 6
698
Niveau 5
626
Niveau 4
553
Niveau 3
480
Niveau 2
407
Niveau 1a
335
Niveau 1b
262
Sous le niveau 1b

Voici un extrait d'une conversation entre deux personnes qui ont lu « L'avare et son lingot d'or ».



Interlocuteur 1

Le voisin est méchant. Il aurait pu conseiller de remplacer l'or par quelque chose de mieux qu'une pierre.



Interlocuteur 2

Non, justement, la pierre a de l'importance dans cette histoire.

Que pourrait ajouter l'interlocuteur 2 pour soutenir son point de vue ?

.....

.....





### Consignes de correction

#### **Crédit complet**

Identifie le fait que remplacer l'or par quelque chose d'inutile ou sans valeur est essentiel au message de l'histoire.

- Il faut remplacer l'or par quelque chose sans valeur pour que le message passe.
- La pierre a de l'importance dans l'histoire car l'idée principale c'est qu'il aurait tout aussi bien pu enterrer une pierre à la place de l'or, compte tenu de ce que l'or lui a apporté.
- Si on remplace l'or par quelque chose de mieux qu'une pierre, ça ne signifierait plus la même chose car ce qui est enterré doit être quelque chose de vraiment inutile.
- La pierre est inutile, tout comme l'or l'était pour l'avare !
- Quelque chose de mieux serait quelque chose qui lui serait utile. L'or ne lui était pas utile et c'est ce que le type voulait faire remarquer.
- Parce qu'on peut trouver des pierres n'importe où. L'or et la pierre sont pareils pour l'avare. [*« on peut trouver des pierres n'importe où » implique que la pierre n'a pas de valeur particulière.*]

#### Commentaire

*Cette tâche se présente sous la forme d'un dialogue entre deux lecteurs fictifs pour montrer deux interprétations contradictoires de l'histoire. En fait, seul l'interlocuteur 2 tient un discours en adéquation avec l'implication globale du texte, de sorte que les élèves qui fournissent un argument à l'appui de son point de vue montrent qu'ils ont compris la fin – la morale – de la fable. La difficulté relative de cette tâche, qui se classe près de la limite supérieure du niveau 3, s'explique en partie par le fait que les élèves doivent en passer par un processus assez complexe pour obtenir un crédit complet. En premier lieu, ils doivent comprendre le discours du voisin de l'avare qui s'exprime dans un registre formel. (Rappelons que les traducteurs ont été priés de reproduire le style de la fable.) En deuxième lieu, ils doivent établir la relation entre la question et les informations pertinentes, mais cette relation n'apparaît pas d'emblée : la question ne donne que peu d'indices (« Que pourrait ajouter l'interlocuteur 2 pour soutenir son point de vue ? ») pour orienter les élèves dans l'interprétation de la tâche. Toutefois, la référence à la pierre et au voisin les dirige à la fin de la fable.*

*Comme le montrent les exemples de réponses valant un crédit complet, les élèves peuvent exprimer de différentes façons l'idée principale de la fable, à savoir que la richesse n'a de valeur que si on en a usage. Les réponses vagues, comme « La pierre a une valeur symbolique », ne valent pas de crédit.*



■ Figure 4.9 ■

## LE THÉÂTRE AVANT TOUT

L'action se déroule dans un château situé près d'une plage en Italie.

## PREMIER ACTE

- Luxueuse salle de réception dans un très beau château au bord d'une plage. Portes à droite et à gauche. Un salon est disposé au milieu de la scène : un canapé, une table, deux fauteuils. Au fond, de grandes fenêtres. Nuit étoilée. La scène est dans l'obscurité. Quand le rideau se lève, on entend des hommes converser bruyamment derrière la porte de gauche. La porte s'ouvre et trois gentlemen en smoking font leur entrée. L'un d'eux allume la lumière immédiatement. En silence, ils se dirigent vers le centre et restent debout autour de la table. Ils s'asseyaient en même temps, Gál dans le fauteuil de gauche, Turai dans celui de droite et Ádám sur le canapé au milieu. Très long silence, presque gênant. Ils s'étirent longuement. Silence. Puis :

## GÁL

Pourquoi es-tu si pensif ?

## TURAI

- Je pense à la difficulté de commencer une pièce. D'introduire tous les personnages principaux au début, quand tout commence.

## ÁDÁM

J'imagine que ce doit être dur.

## TURAI

- En effet... diablement dur ! La pièce commence. Le public fait silence. Les acteurs entrent en scène et le supplice commence. Il faut une éternité, jusqu'à un quart d'heure parfois, avant que le public ne découvre qui est qui et qui fait quoi.

## GÁL

Quel singulier cerveau que le tien ! Ne peux-tu oublier ton métier, ne serait-ce qu'une minute ?

## TURAI

- C'est impossible.

## GÁL

Il ne se passe pas une demi-heure sans que tu parles théâtre, acteurs, pièces. Il y a d'autres choses dans la vie !

- 45 TURAI

Il n'y en a pas. Je suis un auteur dramatique. C'est là ma malédiction.

## GÁL

- 50 Tu ne devrais pas être aussi esclave de ton métier.

## TURAI

- Celui qui ne le maîtrise pas en devient l'esclave. Il n'y a pas de juste milieu. Crois-moi, ce n'est pas chose facile de bien commencer une pièce. C'est un des problèmes les plus ardues de la mise en scène. Présenter ses personnages rapidement. Prenons l'exemple de cette scène-ci, avec nous trois. Trois gentlemen en smoking. Imaginons qu'ils n'entrent pas dans le salon de ce somptueux château, mais qu'ils entrent en scène juste au moment où la pièce commence. Ils

- 65 devraient bavarder de toutes sortes de sujets sans intérêt, avant qu'on ne puisse en déduire qui nous sommes. Ne serait-il pas beaucoup plus facile de commencer par nous lever et nous présenter ? Il se lève. Bonsoir. Nous sommes tous les trois des invités en ce château. Nous venons de quitter la salle à manger où nous avons fait un excellent dîner et bu deux bouteilles de champagne. Mon nom est Sándor Turai, je suis auteur de théâtre ; j'écris des pièces depuis trente ans ; c'est mon métier. Voilà. À ton tour.

## GÁL

- 80 Il se lève. Je m'appelle Gál ; je suis également auteur de théâtre. J'écris aussi des pièces, toutes en collaboration avec ce gentleman ici présent. Nous formons un célèbre duo d'auteurs de théâtre. Toutes les affiches des bonnes comédies et opérettes indiquent : écrit par Gál et Turai. 85 Naturellement, c'est aussi mon métier.

## GÁL and TURAI

Ensemble. Et ce jeune homme...

## ÁDÁM

- 90 Il se lève. Ce jeune homme, si vous me le permettez, est Albert Ádám, vingt-cinq ans, compositeur. J'ai écrit la musique de la dernière opérette de ces deux charmants gentlemen. C'est ma première œuvre pour la scène. Ces deux anges d'âge mûr m'ont découvert et maintenant, avec leur aide, j'aimerais devenir célèbre. Ils m'ont fait inviter dans ce château. Ils m'ont fait faire un habit et ce smoking. En d'autres termes, pour le moment, je suis pauvre et inconnu. À part ça, je suis orphelin, c'est ma grand-mère qui m'a élevé. Elle est décédée. Je suis seul au monde. Je n'ai ni nom, ni fortune.

## TURAI

Mais tu es jeune.

- 105 GÁL

Et doué.

## ÁDÁM

Et je suis amoureux de la soliste.

## TURAI

- 110 Tu n'aurais pas dû ajouter cela. Chaque spectateur s'en serait rendu compte de toute façon.

*Ils s'asseyaient tous les trois.*

## TURAI

- 115 Alors, n'est-ce pas la manière la plus simple de commencer une pièce ?

## GÁL

S'il nous était permis de faire cela, ce serait facile d'écrire des pièces.

- 120 TURAI

Crois-moi, ce n'est pas si dur. Il suffit de penser que tout cela, c'est seulement...

## GÁL

- 125 D'accord, d'accord, d'accord, ne recommence pas à parler de théâtre s'il te plaît. J'en ai assez. Nous en parlerons demain, si tu veux.

Le texte « Le théâtre avant tout » des deux pages précédentes est le début d'une pièce de théâtre de l'auteur dramatique hongrois Ferenc Molnár.

Servez-vous de ce texte pour répondre aux questions suivantes. (Remarque : la numérotation des lignes qui figure en marge du texte vous aidera à trouver les passages auxquels les questions font référence.)



## LE THÉÂTRE AVANT TOUT – QUESTION 3

**Situation :** personnelle

**Format de texte :** continu

**Type de texte :** narration

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

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

**Degré de difficulté :** 730 points (niveau 6)

698	Niveau 6
626	Niveau 5
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
335	Niveau 1a
262	Niveau 1b
	Sous le niveau 1b

Que faisaient les personnages de la pièce **juste avant** que le rideau ne se lève ?

### Consignes de correction

**Crédit complet :** Fait référence au dîner ou au champagne. Peut paraphraser le texte ou citer directement celui-ci.

- Ils viennent de dîner et de boire du champagne.
- « Nous venons de quitter la salle à manger où nous avons fait un excellent dîner. » [Citation littérale]
- « Un excellent dîner et bu deux bouteilles de champagne. » [Citation littérale]
- Dîner et boissons.
- Dîner.
- Ils ont bu du champagne.
- Ils ont dîné et bu.
- Ils étaient dans la salle à manger.

### Commentaire

Cette tâche illustre plusieurs caractéristiques des tâches les plus difficiles des épreuves PISA de compréhension de l'écrit. Le texte est long par rapport aux normes PISA et le monde fictif qu'il décrit n'est vraisemblablement pas proche de l'expérience de la plupart des adolescents de 15 ans. L'introduction de l'unité précise que le texte **LE THÉÂTRE AVANT TOUT** est le début d'une pièce de théâtre du dramaturge hongrois Ferenc Molnár, mais il n'y a pas d'autre indice externe. Le cadre (« un château situé près d'une plage en Italie ») est certainement exotique pour de nombreux élèves. De plus, la situation n'est révélée que progressivement, au travers du dialogue. Le registre du texte est un peu maniéré, mais le vocabulaire n'est pas particulièrement difficile et le ton est souvent celui de la causerie. L'élément probablement le plus important est le caractère non familier du thème abstrait du débat : une conversation subtile entre des personnages à propos de la relation entre la vie et l'art, et des difficultés liées à l'écriture d'une pièce de théâtre. Le texte se classe dans la catégorie des textes de narration, car ce thème est abordé dans le cadre de la pièce de théâtre.

Le degré de difficulté de toutes les tâches de cette unité s'explique en partie par la complexité du texte, mais celui de cette tâche est également imputable aux grandes facultés d'interprétation requises pour découvrir le sens des termes de la question par rapport au texte. Les élèves doivent prendre garde à la distinction entre les personnages et les acteurs. La question se rapporte à ce que faisaient les personnages (et non les acteurs) « juste avant que le rideau ne se lève ». Elle peut prêter à confusion, car elle demande aux élèves d'identifier un passage du « monde réel », la scène d'un théâtre avec un rideau, au monde imaginaire de Turai, Gál et Ádám, qui se trouvaient dans la salle à manger où ils ont dîné juste avant d'entrer dans le salon (l'extrait de la pièce de théâtre). Cette question, qui permet d'évaluer la capacité des élèves à faire la distinction entre le monde réel et la fiction, est tout à fait appropriée dans le cadre d'un texte qui traite précisément de ce thème : la complexité de la question s'aligne sur la complexité du texte.

Le fait que les informations pertinentes se situent à un endroit inattendu ajoute encore à la difficulté de la tâche. La question situe l'action « juste avant que le rideau ne se lève », ce qui amène logiquement les élèves à chercher les informations au début de la scène et du texte. Or, ces informations se trouvent au milieu du texte, lorsque Turai révèle que lui et ses amis viennent « de quitter la salle à manger ». Plusieurs exemples de réponses correctes sont fournis ci-dessus, sous le titre *Consignes de correction*. Pour obtenir un crédit complet, les élèves doivent avoir localisé cette phrase qui n'est pas saillante. La nécessité d'assimiler des informations contraires aux attentes – les élèves doivent prêter attention au texte au mépris d'idées préconçues – est tout à fait caractéristique des tâches les plus difficiles des épreuves PISA de compréhension de l'écrit.



## LE THÉÂTRE AVANT TOUT – QUESTION 4

**Situation :** personnelle

**Format de texte :** continu

**Type de texte :** narration

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

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

**Degré de difficulté :** 474 points (niveau 2)

698	Niveau 6
626	Niveau 5
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
335	Niveau 1a
262	Niveau 1b
	Sous le niveau 1b

« Il faut une éternité, jusqu'à un quart d'heure parfois, ... » (lignes 32-34)

Selon Turai, pourquoi ce quart d'heure est-il « une éternité » ?

- A. Cela prend du temps pour que le public se calme dans un théâtre bondé.
- B. Au début d'une pièce, le temps que met la situation à se clarifier semble sans fin.
- C. Pour l'auteur dramatique, écrire le début d'une pièce semble toujours prendre beaucoup de temps.
- D. Le temps semble passer lentement quand un événement important se produit dans une pièce.

### Consignes de correction

**Crédit complet :** B. Au début d'une pièce, le temps que met la situation à se clarifier semble sans fin.

### Commentaire

Cette question se situe entre le niveau 2 et le niveau 3, et montre par comparaison avec la précédente que le même texte peut servir de base à des tâches de difficulté très variable.

Contrairement à la tâche précédente, celle-ci indique explicitement aux élèves le passage pertinent dans la pièce et précise même le numéro des lignes, ce qui évite aux élèves la difficulté de chercher dans quel passage trouver les informations pertinentes. Les élèves doivent toutefois comprendre le contexte dans lequel s'inscrivent ces lignes pour répondre correctement à la question. L'option de réponse « Au début d'une pièce, le temps que met la situation à se clarifier semble sans fin » est à la base d'une grande partie du reste du texte qui propose une solution, en l'occurrence que les personnages se présentent eux-mêmes au début de la pièce au lieu d'attendre que l'action révèle qui ils sont. La citation reprise dans la question introduit la plus grande partie du reste du texte, et la répétition et l'emphase aident les élèves à l'intégrer et à l'interpréter. Cet élément différencie nettement cette question de la question 3, dans laquelle les informations requises ne sont fournies qu'une seule fois et enfouies à un endroit inattendu du texte.

## LE THÉÂTRE AVANT TOUT – QUESTION 7

**Situation :** personnelle

**Format de texte :** continu

**Type de texte :** narration

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

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

**Degré de difficulté :** 556 points (niveau 4)

698	Niveau 6
626	Niveau 5
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
335	Niveau 1a
262	Niveau 1b
	Sous le niveau 1b

Dans l'ensemble, que fait l'auteur dramatique Ferenc Molnár dans cet extrait ?

- A. Il montre la manière dont chaque personnage va résoudre ses propres problèmes.
- B. Il amène ses personnages à démontrer ce que représente une éternité dans une pièce.
- C. Il donne un exemple de scène d'ouverture typique et traditionnelle pour une pièce de théâtre.
- D. Il utilise les personnages pour exprimer l'un de ses propres problèmes de création.

### Consignes de correction

**Crédit complet :** D. Il utilise les personnages pour exprimer l'un de ses propres problèmes de création.

### Commentaire

Dans cette tâche, les élèves doivent se placer dans une perspective générale et comprendre le sens global d'un passage. Pour ce faire, ils doivent intégrer et interpréter les implications du dialogue. Cette tâche leur demande d'identifier l'idée conceptuelle d'un passage de pièce de théâtre, dont le thème est littéraire et abstrait. Cette tâche, qui se classe au niveau 4, doit en grande partie sa difficulté au fait qu'elle porte sur un domaine relativement peu familier pour la plupart des adolescents de 15 ans. Un peu moins de la moitié des élèves des pays de l'OCDE ont répondu correctement à cette question. Les autres élèves se répartissent de manière assez uniforme entre les trois distracteurs.



■ Figure 4.10 ■

**TÉLÉTRAVAIL****La voie de l'avenir**

Imaginez un peu comme ce serait formidable de pratiquer le « télétravail\* » en prenant l'autoroute électronique pour faire tout son travail sur ordinateur ou par téléphone ! On n'aurait plus à s'entasser dans des bus ou des trains bondés, ni à perdre des heures et des heures à faire la navette entre chez soi et son lieu de travail. On pourrait travailler où on veut – pensez un peu à toutes les possibilités d'emploi que cela offrirait !

*Mélanie*

**Une catastrophe à l'horizon**

Réduire les heures de déplacement et diminuer la consommation d'énergie qui y est liée, c'est évidemment une excellente idée. Mais pour y parvenir, il faudrait améliorer les transports publics ou faire en sorte que les lieux de travail se situent près de l'endroit où les gens vivent. L'idée ambitieuse d'amener tout le monde à pratiquer le télétravail n'aboutira qu'à rendre les gens de plus en plus repliés sur eux-mêmes. Voulons-nous vraiment que notre sentiment de faire partie d'une communauté se détériore encore plus ?

*Richard*

\* Le « télétravail » est un terme inventé par Jack Nilles au début des années 70 pour désigner une forme de travail où les gens travaillent sur un ordinateur éloigné du bureau central (par exemple, chez eux) et transmettent leurs données et documents au bureau central via les lignes téléphoniques.

Servez-vous du texte « Télétravail » ci-dessus pour répondre aux questions suivantes.

**TÉLÉTRAVAIL – QUESTION 1**

**Situation :** professionnelle

**Format de texte :** multiple

**Type de texte :** argumentation

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

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

**Degré de difficulté :** 537 points (niveau 3)

698	Niveau 6
626	Niveau 5
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
335	Niveau 1a
262	Niveau 1b
	Sous le niveau 1b

Quel est le rapport entre les textes « La voie de l'avenir » et « Une catastrophe à l'horizon » ?

- A. Ils utilisent des arguments différents pour aboutir à la même conclusion générale.
- B. Ils sont écrits dans le même style, mais traitent de sujets tout à fait différents.
- C. Ils expriment le même point de vue général, mais arrivent à des conclusions différentes.
- D. Ils expriment des points de vue opposés sur un même sujet.

**Consignes de correction**

**Crédit complet :** D. Ils expriment des points de vue opposés sur un même sujet.

**Commentaire**

Le stimulus de l'unité **TÉLÉTRAVAIL** est constitué de deux textes courts qui présentent des points de vue contrastés sur le télétravail, qui est défini en note de bas de page comme suit : « ... une forme de travail où les gens travaillent sur un ordinateur éloigné du bureau central ». Cette note de bas de page est le seul élément que les développeurs de test PISA ont ajouté au texte soumis, partant du principe que le terme « télétravail » ne serait pas familier à la plupart des adolescents de 15 ans. Cette note de bas de page a été ajoutée pour ne pas donner d'avantage aux élèves dont la langue permet de découvrir le sens de ce mot composé. Ainsi, les élèves évalués en français auraient pu déduire la signification du terme en le décomposant : « télé » (à distance) et « travail ». Dans d'autres langues en revanche, c'est le terme anglais (telecommuting) ou sa translittération qui est employé, ce qui ne donne pas les mêmes indices aux élèves.



Les deux textes du stimulus visent à persuader leurs lecteurs de se rallier à leur point de vue, c'est pourquoi ce stimulus se classe dans la catégorie des textes d'**argumentation**. Le stimulus s'inscrit dans une situation professionnelle puisqu'il traite d'une thématique en rapport avec le monde du travail. Les deux textes constituant le stimulus sont continus, mais l'unité se classe dans la catégorie des **textes multiples** car les deux textes ont été écrits indépendamment l'un de l'autre et ont été associés dans le seul but de constituer une unité d'évaluation.

Cette question consiste à identifier la relation entre deux textes courts. Pour y répondre correctement, les élèves doivent tout d'abord comprendre le sens global de chacun des textes, puis identifier la relation qui existe entre eux, en l'occurrence le fait qu'ils expriment deux points de vue opposés sur le même sujet. La difficulté de la question réside aussi dans le processus d'interprétation auquel les élèves doivent se livrer pour identifier le point de vue exprimé dans chaque texte. Dans le premier texte, le point de vue de l'auteur est indiqué clairement dès le début (« Imaginez un peu comme ce serait formidable de pratiquer le " télétravail " [...] ») et est étayé dans la suite du texte. En revanche, le deuxième texte ne comporte pas d'explication directe du point de vue de l'auteur : il est constitué d'objections à des arguments. Le processus d'interprétation requis pour comprendre le point de vue de l'auteur est donc plus complexe que dans le premier texte. Une fois que l'étape d'interprétation du point de vue de chaque auteur est terminée, comprendre que les deux textes expriment des points de vue opposés est assez direct. Les élèves les moins performants ont choisi l'option de réponse B : ils n'ont pas réussi à comprendre que les deux textes portaient sur le même sujet. Les élèves qui ont choisi l'option de réponse A ou C ont compris que les deux textes traitaient du même sujet, mais pas qu'ils exprimaient des points de vue opposés. Un peu plus de la moitié des élèves des pays de l'OCDE ont répondu correctement à cette question qui se classe au niveau 3.

## TÉLÉTRAVAIL – QUESTION 7

**Situation** : professionnelle

**Format de texte** : continu

**Type de texte** : argumentation

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

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

**Degré de difficulté** : 514 points (niveau 3)

698	Niveau 6
626	Niveau 5
553	Niveau 4
480	Niveau 3
407	Niveau 2
335	Niveau 1a
262	Niveau 1b
	Sous le niveau 1b

Citez un type de travail pour lequel il serait difficile de pratiquer le télétravail. Justifiez votre réponse.

.....

.....

.....

.....

### Consignes de correction

#### OBJECTIF DE LA QUESTION

*Réfléchir et évaluer* : réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer.

Utiliser des connaissances préalables pour imaginer un exemple correspondant à une catégorie décrite dans un texte.

**Crédit complet** : identifie un type de travail et fournit une explication plausible sur les raisons pour lesquelles une personne exerçant ce travail ne pourrait pas pratiquer le télétravail. La réponse DOIT préciser (explicitement ou implicitement) pour quelle raison il est nécessaire d'être physiquement présent dans le cadre de ce travail.

- Entrepreneur dans le bâtiment. C'est dur de travailler avec du bois et des briques à partir de n'importe où.
- Sportif. Il faut vraiment être sur le stade pour pratiquer un sport.
- Plombier. Impossible de réparer une fuite depuis chez vous !
- Creuser des fossés parce qu'il faut être là.
- Infirmière : c'est difficile de vérifier si un patient va bien via l'Internet.



### Commentaire

Dans cette question, les élèves doivent trouver un exemple (une profession) qui entre dans une catégorie donnée. Les informations textuelles requises pour y répondre se situent dans la définition du télétravail en note de bas de page. Bien que le stimulus soit constitué de textes multiples, cette question se classe dans la catégorie des **textes continus**, car elle se rapporte à un passage continu.

Pour trouver un exemple de profession qui ne se prête pas au télétravail, les élèves doivent établir un lien entre ce qu'ils ont compris du texte (la définition du télétravail) et des connaissances extérieures au texte, puisque aucune profession spécifique n'y est citée. Cette question se classe en conséquence dans la catégorie **réfléchir et évaluer**, plus précisément **réfléchir au contenu d'un texte et l'évaluer**.

Pour répondre correctement à cette question, les élèves doivent donner un exemple de profession et expliquer pourquoi leur exemple entre dans la catégorie donnée. Dans leur justification, ils doivent faire référence soit explicitement, soit implicitement à la nécessité de la présence physique pour exercer la profession citée en exemple. Les réponses valant un crédit complet sont très diverses, mais de nombreux élèves n'ont pas obtenu de crédit à cette question, soit parce qu'ils n'ont pas justifié leur réponse, soit parce que leur justification ne montre pas qu'ils ont compris que la profession proposée impose la présence physique de la personne qui l'exerce : par exemple « Creuser des fossés parce que c'est très dur » ne vaut pas de crédit, alors que « Creuser des fossés parce qu'il faut être là » en vaut un.

Près de 60 % des élèves ont répondu correctement à cette question.

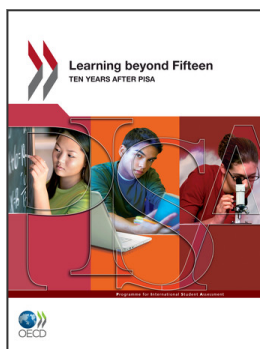
---



## Notes

1. Dans la province de Québec, il y a seulement 11 années de scolarité obligatoire avant le passage aux études post-secondaires.
2. Cette analyse se base sur un sous-échantillon des élèves canadiens ayant participé à l'évaluation PISA et n'ayant jamais suivi de cours de soutien ou de perfectionnement. Le niveau de performance relatif permet de contrôler les effets des écarts de performance selon la province et le mois de naissance dans chaque année d'études. Bien que l'année d'études ne constitue pas, à strictement parler, une variable continue, la cohérence des écarts de performance entre toutes les paires d'années d'études consécutives donne davantage de crédibilité à une interprétation quasi-continue. En d'autres termes, une comparaison par paires des écarts entre les années d'études consécutives aboutirait approximativement au même graphique.
3. Une analyse semblable a été réalisée par Willms (2004) qui a découvert que, dans 12 pays où existent des variations similaires de l'âge limite pour s'inscrire à l'école, l'augmentation moyenne du score sur l'échelle PISA était de 34 points par année d'études.
4. Les dernières années de l'adolescence sont une période de plus grand élagage synaptique du cortex préfrontal (Paus, 2005 ; Giedd et al., 1999 ; Abitz et al., 2007) qui est le centre de la fonction du langage. Lorsque le développement est normal, l'élagage synaptique accroît l'efficacité du cerveau en supprimant les voies neuronales inefficaces. Étant donné que l'efficacité neuronale augmente lorsqu'il y a répétition de décharges sur une voie neuronale, l'élagage synaptique entraîne une réduction de la capacité cognitive lorsque les fonctions sont peu fréquemment sollicitées.
5. Pour être plus précis, puisqu'il est possible d'obtenir un crédit partiel pour certains items, le score des items réussis est le crédit total reçu pour une question en particulier par tous les participants, divisé par le crédit total accessible à tous les participants. Les scores sont pondérés en fonction des coefficients de pondération attribués aux élèves dans l'étude PISA-24, mais toutes les questions reçoivent un coefficient de pondération égal vers la moyenne générale.





Extrait de :  
**Learning beyond Fifteen**  
Ten Years after PISA

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

**Merci de citer ce chapitre comme suit :**

OCDE (2012), « L'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit au fil du temps », dans *Learning beyond Fifteen : Ten Years after PISA*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264176980-6-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).