

1

Cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009

Ce chapitre présente le cadre conceptuel de l'évaluation des compétences des élèves en compréhension de l'écrit dans le cadre de l'enquête PISA 2009. Il propose la définition PISA de la compréhension de l'écrit et présente, outre les caractéristiques restées identiques au fil des différents cycles d'évaluation, un nouvel élément : la lecture et la compréhension de textes électroniques. Il décrit la façon dont l'enquête PISA évalue et analyse les tâches de compréhension de l'écrit électronique, ainsi que la façon dont les élèves naviguent à travers les textes et réagissent au format des épreuves. Des exemples d'items de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique sont inclus tout au long du chapitre pour illustrer au mieux les caractéristiques de l'évaluation des compétences des élèves. Enfin, les notions d'engagement dans la lecture et de métacognition sont analysées afin de rendre compte des caractéristiques motivationnelles et comportementales de la compréhension de l'écrit.



INTRODUCTION

Continuité et évolution du cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit

La compréhension de l'écrit constituait le domaine principal d'évaluation lors du premier cycle de l'enquête PISA (PISA 2000). Ce sera à nouveau le « domaine majeur » du quatrième cycle de l'enquête PISA (PISA 2009), ce qui appelle une révision profonde de son cadre d'évaluation et l'élaboration de nouveaux instruments d'évaluation.

Le premier cadre d'évaluation PISA de compréhension de l'écrit a été élaboré en vue de l'évaluation PISA 2000 (entre 1998 et 2001) par le travail concerté d'experts en lecture sélectionnés par les pays participants et de « groupes d'experts PISA 2000 ». Des notions retenues dans l'enquête *Reading Literacy Study* (1992) de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) et l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (EILA, 1994, 1997 et 1998) ont notamment inspiré la définition du concept de compréhension de l'écrit dans l'enquête PISA. En particulier, cette définition reflète l'importance, soulignée dans l'EILA, des compétences en lecture pour permettre aux individus de participer activement à la vie de la société. Elle a également été élaborée à la lumière de théories contemporaines de la lecture – toujours d'actualité – qui insistent sur la nature interactive de cette dernière (Dechant, 1991 ; McCormick, 1988 ; Rumelhart, 1985), de modèles de compréhension du discours (Graesser, Millis et Zwaan, 1997 ; Kintsch, 1998) et de théories sur la performance en matière de résolution de tâches de lecture (Kirsch, 2001 ; Kirsch et Mosenthal, 1990).

L'essentiel du cadre d'évaluation du cycle PISA 2000 est repris dans celui du cycle PISA 2009, au nom du respect d'un principe fondamental de l'enquête PISA, à savoir recueillir et présenter des informations tendancielle (comparaisons au cours du temps) sur la performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Toutefois, les cadres d'évaluation PISA ont aussi vocation à évoluer, pour intégrer de nouveaux développements théoriques et pratiques : cette évolution assez importante du cadre d'évaluation traduit à la fois l'amélioration de nos connaissances sur la nature de la lecture et les changements qui interviennent dans le monde.

Deux modifications majeures sont à signaler dans cette nouvelle version du cadre d'évaluation : l'intégration de la lecture de textes électroniques, d'une part, et le développement des *constructs*¹ de métacognition et d'engagement dans la lecture, d'autre part.

Le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit élaboré en vue du cycle PISA 2000 évoquait déjà brièvement les textes électroniques : « Il est prévu que des textes électroniques seront utilisés dans les prochains cycles de l'enquête PISA, mais ils ne seront pas inclus dans ce premier cycle pour des raisons de temps et d'accessibilité » (OCDE, 1999). Avec le cycle PISA 2009, est arrivé le moment de reconnaître l'importance croissante des textes électroniques dans de nombreux aspects de notre vie, personnelle, sociale et économique. Ces nouvelles compétences en lecture, requises par l'ère numérique, ont conduit à inclure des textes électroniques et à redéfinir en partie les textes ainsi que les processus mentaux à mettre en œuvre pour aborder des textes. Cette version du cadre d'évaluation reconnaît donc pleinement qu'au XXI^e siècle, toute définition de la lecture se doit d'englober à la fois les textes sur papier et les textes sur support électronique.

L'enquête PISA est la première grande étude internationale qui évalue la lecture de textes électroniques. Il va de soi que ce ne sera qu'un premier essai, même s'il est étayé par les théories contemporaines et les meilleures pratiques de par le monde. Cette réalité s'illustre dans le fait que tous les pays participants n'ont pas souhaité prendre part, lors du cycle PISA 2009, à l'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique qui a donc été administrée à titre d'option internationale. Le cadre d'évaluation de la compréhension de textes électroniques sera révisé et affiné au fil des cycles pour s'adapter aux progrès technologiques, à l'évolution des instruments d'évaluation et à l'amélioration de nos connaissances conceptuelles sur l'impact du support électronique.

L'évolution de notre conception de la compréhension de l'écrit depuis 2000 nous a déjà amenés à élargir notre définition, qui inclut les caractéristiques motivationnelles et comportementales de la lecture, en plus des caractéristiques cognitives. « L'engagement dans la lecture » et « la métacognition » – le fait d'être conscient de raisonner et de comprendre que l'on utilise des stratégies de réflexion – sont cités brièvement à la fin du premier cadre d'évaluation de compréhension de l'écrit, sous le titre « Autres questions » (OCDE, 1999). À la lumière des recherches récentes, le cadre d'évaluation du cycle PISA 2009 fait une plus large place à l'engagement dans la lecture et à la métacognition, éléments qui peuvent grandement aider les décideurs politiques à mieux cerner les facteurs qu'il est possible de développer, façonner et renforcer pour améliorer la compréhension de l'écrit.



STRUCTURE DU CADRE D'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Ce document explique la notion de « compréhension de l'écrit » retenue dans l'enquête PISA et la façon dont ses aspects seront évalués lors du cycle PISA 2009. Cette première section décrit l'importance de la compréhension de l'écrit dans les sociétés contemporaines. La deuxième section présente la définition de la compréhension de l'écrit dans le cadre d'évaluation PISA et développe certains passages, en présentant les hypothèses à l'origine du choix des expressions employées. La troisième section décrit l'organisation de l'évaluation de la compréhension de l'écrit et explique les caractéristiques des tâches demandées dans les épreuves du cycle PISA 2009. La quatrième section présente certains des aspects opérationnels de l'évaluation. La cinquième section expose les fondements théoriques des *constructs* d'engagement et de métacognition dans le contexte de la lecture, et décrit les approches retenues pour les évaluer. Enfin, la sixième section présente la façon dont les données des épreuves de compréhension de l'écrit seront résumées et expose le projet de compte rendu.

La compréhension de l'écrit, une compétence à la base de l'acquisition d'autres compétences

Nous vivons dans un monde qui évolue très vite, où les écrits se multiplient et se diversifient, et où de plus en plus de gens doivent utiliser ces documents de façon nouvelle, parfois plus complexe. Il est désormais communément admis que notre conception de la « compréhension de l'écrit » évolue au fil des mutations sociétales et culturelles. Les compétences en lecture dont on avait besoin il y a 20 ans pour s'épanouir, participer à la vie économique et se conduire en citoyen sont très différentes de celles requises aujourd'hui et, selon toute vraisemblance, de celles qui le seront dans 20 ans.

L'objectif de l'éducation, qui consistait principalement à emmagasiner des informations et à les mémoriser, s'est progressivement étendu à une notion plus large du savoir : « Le savoir n'est plus défini comme la faculté de se rappeler l'information, mais comme la faculté de la trouver et de l'utiliser » (Simon, 1996). Il est essentiel que les individus soient capables d'accéder à tous types d'information, de les comprendre et d'y réfléchir pour participer pleinement à la vie de notre société du savoir. Dans l'enquête PISA, l'évaluation de la compréhension de l'écrit chez les élèves qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire doit donc se concentrer sur une série de compétences, notamment la capacité de trouver, sélectionner, interpréter et évaluer l'information dans tout l'éventail de textes qui se rencontrent hors les murs de la classe.

Selon Holloway (1999), les compétences en lecture conditionnent la réussite scolaire des élèves dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Olson (1977a ; 1977b) avance que, dans la société contemporaine, la faculté de lire introduit un biais, car elle favorise ceux qui acquièrent les compétences requises. Comme on le dit à l'école, la faculté de lire donne accès aux savoirs et aux institutions dont le mode de fonctionnement repose sur l'écrit : cette faculté influe sur la cognition, ou processus de réflexion (Olson, 1994) ; elle façonne aussi notre façon de penser.

Savoir lire n'est pas seulement essentiel pour réussir dans d'autres matières à l'école, c'est aussi une condition *sine qua non* pour réussir dans la plupart des domaines de la vie adulte (Cunningham et Stanovich, 1998 ; Smith, Mikulecky, Kibby et Dreher, 2000).

La demande de compétences de haut niveau et de profils hautement qualifiés est importante et va croissant. Ceux dont le niveau de formation est inférieur à la moyenne éprouvent de plus en plus de difficultés à gagner plus que le revenu médian dans les économies mondialisées, où la restructuration du marché de l'emploi favorise ceux qui ont fait des études plus longues et qui possèdent de meilleures compétences. Ils ont donc peu d'espoir de pouvoir participer pleinement à la vie de sociétés de plus en plus complexes, qui imposent aux individus de prendre des responsabilités supplémentaires dans différents aspects de leur vie : il leur faut non seulement planifier leur carrière et élever et orienter leurs enfants, mais aussi s'y retrouver dans les systèmes de soins de santé et prendre en charge, davantage qu'auparavant, leur avenir financier. Le rendement non économique de l'éducation, c'est-à-dire un plus grand bien-être individuel et une plus grande cohésion sociale, est aussi important que son rendement économique et professionnel, selon des études qui font autorité (Friedman, 2005 ; OCDE, 2001). Elwert (2001) évoque le concept de « littératie sociale » qui traduit l'importance fondamentale de la compréhension de l'écrit pour communiquer avec les institutions d'une société bureaucratique moderne. Le droit, le commerce et les sciences utilisent des procédures et des documents écrits, tels que les lois, les contrats et les publications, que les individus doivent pouvoir comprendre pour évoluer dans ces domaines. La Commission européenne (2001) a résumé cette nature fondamentale des compétences en lecture : « Ces compétences sont capitales dans tous les domaines de l'éducation ; elles facilitent la participation au cadre plus large de l'apprentissage tout au long de la vie et contribuent au développement personnel et à l'intégration sociale des individus ». Plus récemment, l'Union européenne a approuvé cette déclaration en inscrivant la communication dans la langue maternelle (à savoir écouter, parler, lire et écrire) au premier rang de huit compétences clés « dont les citoyens ont besoin pour leur épanouissement personnel, leur intégration sociale, la pratique d'une citoyenneté active et leur insertion professionnelle » (Conseil de l'éducation, 2006).



Les compétences en lecture ne sont pas seulement importantes pour les individus, elles le sont aussi pour l'économie dans son ensemble. Les décideurs politiques et autres en viennent à reconnaître que dans les sociétés modernes, le capital humain – l'ensemble de ce que les individus à la disposition d'une économie savent et sont capables de faire – est sans doute le capital le plus important. Des économistes ont élaboré, depuis des années déjà, des modèles qui montrent qu'en règle générale, le niveau de formation de la population d'un pays est une variable prédictive de son potentiel de croissance économique. La corrélation entre ces deux variables est difficile à établir à cause de la variation de la valeur des qualifications entre les pays, certes, mais des enquêtes internationales, telles que l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (EILA) et le nouveau Programme international de l'OCDE pour l'évaluation des compétences des adultes (PIAAC), nous permettent maintenant de mesurer les compétences des adultes de façon directe, et plus uniquement sur la base de leurs diplômes. Ces enquêtes nous donnent aussi la possibilité d'établir de façon plus probante les liens entre le capital humain et la croissance économique des pays. Dans une étude récente, plusieurs économistes canadiens ont analysé les liens entre les niveaux de littératie et la performance économique durant une longue période. Ils ont établi que le niveau moyen de littératie d'un pays était une variable prédictive plus probante de la croissance économique que le nombre moyen d'années de scolarité (Coulombe, Tremblay et Marchand, 2004).

L'importance des textes électroniques

Les compétences en lecture sont la clé de la découverte du monde de l'écrit, non seulement sur papier, mais également sur support électronique. Les textes électroniques constituent une part de plus en plus importante des lectures des élèves et des adultes. Selon les chiffres de 2007, près d'un milliard et demi d'individus – un cinquième de la population mondiale – lit des textes en ligne (Union internationale des télécommunications, 2009). L'usage de l'écrit en ligne a augmenté à un rythme vertigineux, surtout depuis les cinq dernières années – même si ce rythme varie fortement selon les régions du monde (Banque mondiale, 2007). Les différences ne sont pas seulement d'ordre géographique, elles sont aussi d'ordre social et économique : quel que soit le pays, l'usage d'Internet est étroitement lié au milieu socio-économique et au niveau de formation (Sweets et Meates, 2004). Or, le fait d'avoir à utiliser un ordinateur ne se limite pas à des strates économiques et sociales particulières. L'Enquête internationale sur la littératie et les compétences des adultes (OCDE et STATCAN, 2005) a étudié l'usage de l'informatique par type de profession dans sept pays et régions. Les professionnels du savoir, les scientifiques et les informaticiens, par exemple, font un usage plus intensif de l'informatique sur leur lieu de travail, mais les employés de bureau et les préposés au service à la clientèle sont eux aussi de plus en plus amenés à utiliser un ordinateur dans le cadre de leur travail. Il en ressort qu'un vaste éventail de professions requiert de plus en plus l'usage d'un ordinateur.

L'informatique prend de l'importance au-delà du cadre professionnel, dans la vie personnelle, sociale et civique. Accéder à l'information *via* les réseaux informatiques devient la norme pour rester informé et impliqué. Comme les individus assument de plus en plus de responsabilités dans les décisions concernant leur santé, leur retraite et leur situation financière, ces technologies deviennent des sources d'information de plus en plus importantes. Ceux qui ont accès à Internet et qui possèdent les connaissances et compétences requises pour l'utiliser à bon escient sont plus susceptibles d'être des patients autonomes capables de prendre des décisions éclairées au sujet de leur santé, des citoyens actifs qui se servent de la messagerie électronique pour peser sur les orientations politiques du gouvernement ou mobiliser des électeurs du même bord qu'eux, ou encore des membres de communautés virtuelles qui, *via* des groupes de soutien en ligne, utilisent des services de messagerie instantanée et des forums de discussion pour entrer en interaction avec d'autres individus au-delà des classes sociales, des groupes raciaux et des générations (Pew Internet et American Life Project, 2005).

La plupart des compétences requises pour lire sont similaires, qu'il s'agisse de textes imprimés ou de textes électroniques, mais la lecture de ces derniers impose aux lecteurs d'étoffer leur champ de compétences et leurs stratégies. Pour glaner des informations sur Internet, il faut être capable de passer en revue de gros volumes de données et d'en évaluer sur-le-champ la crédibilité. La réflexion critique est donc un aspect plus important que jamais de la compréhension de l'écrit (Halpern, 1989 ; Shetzer et Warschauer, 2000 ; Warschauer, 1999). Warschauer en arrive à la conclusion que pour réduire la « fracture numérique », il faut non seulement permettre aux individus d'accéder aux ressources en ligne, mais également améliorer leur faculté d'intégrer, d'évaluer et de communiquer l'information.

Aspects motivationnels et comportementaux de la compréhension de l'écrit

Un certain nombre d'études récentes ont établi que le niveau de compétence en compréhension de l'écrit était étroitement lié aux savoir-faire, aux attitudes, aux intérêts, aux habitudes et aux comportements dans le domaine de la lecture. Il ressort, par exemple, des résultats du cycle PISA 2000 que le niveau de compétence en compréhension de l'écrit est davantage corrélé au « degré d'engagement » envers la lecture (soit les attitudes, les intérêts et les pratiques)



qu'au milieu socio-économique (OCDE, 2002). D'autres études montrent que cet engagement envers la lecture est le facteur le plus déterminant du niveau de compétence en compréhension de l'écrit, juste après les antécédents scolaires (Guthrie et Wigfield, 2000).

On estime depuis longtemps qu'à l'instar de « l'engagement envers la lecture », la « métacognition » est corrélée au niveau de compétence en compréhension de l'écrit (Brown *et al.*, 1983 ; Flavell et Wellman, 1977 ; Schneider, 1989, 1999 ; Schneider et Pressley, 1997). Toutefois, la plupart des études sur la métacognition sont en grande partie expérimentales et ciblent les jeunes lecteurs. Le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit du cycle PISA 2000 évoquait la possibilité de recueillir, au travers de l'enquête PISA, des informations sur la métacognition qui soient pertinentes pour les décideurs politiques, mais concluait qu'en l'absence d'instruments utilisables dans une étude à grande échelle, la métacognition ne pouvait être intégrée dans l'évaluation de la compréhension de l'écrit en 2000 (OCDE, 1999). Depuis lors, ces instruments ont été mis au point (Artelt, Schiefele et Schneider, 2001 ; Schlagmüller et Schneider, 2006), ce qui permet d'inclure dans le cycle PISA 2009 une étude de la métacognition de la lecture.

Certains éléments montrent que les compétences associées à l'engagement et à la métacognition peuvent être enseignés. L'intérêt de mesurer la métacognition et l'engagement dans le cadre du cycle PISA 2009 tient au fait que les résultats pourraient fournir des informations hautement pertinentes aux décideurs politiques, influencer la pratique et l'apprentissage de la lecture et, par voie de conséquence, sur les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit.

LA DÉFINITION DE LA « COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT »

La définition de la lecture et de la compréhension de l'écrit a évolué au fil du temps, parallèlement aux évolutions sociales, économiques et culturelles. Le concept d'apprentissage, et plus particulièrement celui d'apprentissage tout au long de la vie, a élargi la notion de compréhension de l'écrit. La littératie n'est plus considérée comme une faculté qui ne s'acquiert que pendant l'enfance et les premières années de scolarisation. Elle est désormais définie comme un ensemble dynamique de connaissances, de compétences et de stratégies que les individus étoffent durant toute leur vie dans les diverses situations qui se présentent à eux, par leurs interactions avec leurs semblables et la communauté au sens large.

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

La compréhension de l'écrit a été définie comme suit lors du cycle PISA 2000 :

« Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun(e) de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société. »

Vient s'y ajouter en vue du cycle PISA 2009, la notion « d'engagement dans la lecture », en tant que partie intégrante de la compréhension de l'écrit :

« Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s'y engager. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société. »

Chaque partie de cette définition est expliquée en détail ci-dessous, à la lumière de la définition initiale du domaine de la compréhension de l'écrit, ainsi que des développements importants qui ont amené à l'actualiser, notamment les résultats de l'enquête PISA et d'autres études empiriques, les résultats des avancées théoriques et la nature évolutive du monde.

Comprendre l'écrit...

L'expression « compréhension de l'écrit » a été utilisée de préférence à « lecture » parce qu'elle est susceptible de mieux traduire, pour un public de non-spécialistes, l'idée de ce que l'enquête va mesurer. Par *lecture*, on entend souvent un simple décodage, ou même le fait de lire à haute voix, alors que l'intention de cette enquête est de mesurer quelque chose



de bien plus vaste et de bien plus profond. La compréhension de l'écrit fait appel à un large éventail de compétences cognitives, qui vont de la faculté élémentaire de décoder l'écrit à la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et plus largement des structures et caractéristiques linguistiques et textuelles, en passant par la connaissance du monde. Elle mobilise également des compétences métacognitives, c'est-à-dire le fait d'être conscient de l'existence de diverses stratégies et d'être capable de choisir celles appropriées à la lecture des textes. Les compétences métacognitives sont mobilisées lorsqu'un lecteur réfléchit sur le contenu d'un texte et qu'il contrôle et adapte sa lecture en fonction du but recherché.

Historiquement, le terme « littératie » (*literacy*, en anglais) désignait les outils mis en œuvre par le lecteur pour acquérir et transmettre des informations écrites ou imprimées. La référence à la lecture en tant qu'outil proche du sens donné par l'enquête PISA à l'expression « compréhension de l'écrit » : l'usage actif, réfléchi et fonctionnel de la lecture dans un éventail de situations et à des fins variées. L'enquête PISA cible une population très diverse d'élèves, dont certains iront à l'université pour suivre une formation académique, d'autres poursuivront leurs études dans le but de se préparer à entrer directement dans la vie active et d'autres encore commenceront à travailler dès la fin de l'obligation scolaire. Quelles que soient les aspirations professionnelles ou scolaires de ces élèves, la compréhension de l'écrit sera importante pour leur vie personnelle et pour leur participation active à la vie de la société et de l'économie.

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

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

Comme il n'est pas possible d'inclure un nombre suffisant d'items de l'évaluation PISA pour faire état de chacun des cinq aspects dans une sous-échelle distincte, afin d'évaluer la compréhension de l'écrit, ces cinq aspects sont regroupés en trois grandes catégories d'aspects. Lors des cycles PISA 2000, PISA 2003 et PISA 2006, ces trois grands aspects étaient désignés respectivement sous les notions suivantes : « Localiser des informations », « Interpréter des textes » et « Réfléchir sur des textes et les évaluer ». Ces notions ont été modifiées en vue du cycle PISA 2009 afin de mieux prendre en compte les spécificités du support électronique.

... et s'y engager...

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

... des textes écrits...

L'expression « textes écrits » désigne tous les textes cohérents dans lequel le langage est utilisé sous forme graphique, soit les textes manuscrits, imprimés et électroniques. Sont exclus les artefacts oraux, tels que les enregistrements vocaux, les films, les émissions télévisées, les animations visuelles et les images sans légende. Y sont toutefois inclus les représentations visuelles, telles que les diagrammes, les images, les cartes, les tableaux, les graphiques et les bandes dessinées, accompagnées de textes (par exemple des légendes). Ces éléments peuvent exister en soi ou être intégrés dans des textes. On mentionne les textes « manuscrits » par souci d'exhaustivité : ces textes appartiennent clairement au monde de l'écrit et les processus et stratégies à mettre en œuvre pour les lire ne se différencient pas dans une grande mesure de ceux à mobiliser pour lire des textes imprimés. En revanche, les textes sur support électronique



se distinguent des textes sur papier à de nombreux égards : leur lisibilité physique, le volume de texte visible par le lecteur, les connexions entre différents textes ou parties de textes au moyen des liens hypertextes et, fruit de toutes ces caractéristiques, la façon dont le lecteur aborde généralement les textes électroniques. Par comparaison avec les textes manuscrits et imprimés sur papier, les textes électroniques exigent du lecteur qu'il construise dans une plus grande mesure son propre cheminement pour se livrer à une activité de lecture, quelle qu'elle soit.

Le terme « texte » a été préféré au terme « information » utilisé dans plusieurs autres définitions de la lecture, car il est associé à l'écrit et renvoie plus directement à la lecture de textes « littéraires » ainsi que de textes d'information.

... de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société.

Par cette phrase, on entend désigner l'ensemble des situations où la compréhension de l'écrit joue un rôle : de la vie privée à la vie publique, de l'école au travail, au cours de toute une vie d'apprentissage et de citoyenneté active. « Réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel » renvoie à l'idée que la compréhension de l'écrit permet l'accomplissement des aspirations individuelles, qu'elles soient bien définies comme le fait d'obtenir un diplôme ou de trouver du travail, ou qu'elles soient moins précises et moins immédiates, comme enrichir sa vie personnelle, élargir ses horizons et pratiquer l'apprentissage tout au long de sa vie. L'expression « prendre une part active » a été retenue, car elle signifie que la compréhension de l'écrit permet aux gens non seulement d'apporter une contribution à la société, mais aussi de répondre à leurs propres besoins ; « une part active » inclut l'engagement social, culturel et politique. Le fait de comprendre l'écrit permet, par exemple, aux individus de mieux s'y retrouver dans des systèmes institutionnels complexes tels que les soins de santé, les administrations et les instances judiciaires, ou encore de participer plus pleinement à la vie d'une société démocratique dans la mesure où ils sont mieux informés au moment de prendre des décisions, par exemple au moment des élections. C'est aussi être à même d'adopter une position critique et de progresser sur la voie de la libération personnelle et de l'émancipation (Linnakylä, 1992 ; Lundberg, 1991, 1997 ; MacCarthy et Raphael, 1989).

Il y a un demi-siècle, Gray a étudié dans un ouvrage fondateur, *Maturity in Reading*, « les intérêts, les attitudes et les compétences qui permettent aux jeunes et aux adultes de répondre totalement aux exigences de lecture que leur impose la vie » (Gray et Rogers, 1956). Le concept de compréhension de l'écrit retenu dans l'enquête PISA est cohérent avec la conception étendue et profonde de la « maturité dans la lecture » défendue par Gray, mais il recouvre aussi les nouveaux enjeux de la lecture au XXI^e siècle. La lecture est considérée comme le fondement de la participation pleine et entière à la vie économique, politique, communautaire et culturelle de la société contemporaine.

ORGANISATION DU DOMAINE D'ÉVALUATION

Dans la section précédente, nous avons défini le domaine d'évaluation de la compréhension de l'écrit et exposé les hypothèses qui sous-tendent cette définition. Dans cette section, nous expliquons comment se représente ce domaine, point essentiel s'il en est puisque son organisation conditionne la conception des épreuves et, en fin de compte, la nature des éléments qui pourront être recueillis, puis communiqués pour décrire les compétences des élèves².

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

Dans l'enquête PISA, les deux enjeux majeurs sont de réussir, d'une part, à *couvrir largement* ce que les élèves lisent et à quelles fins, dans le cadre scolaire et en-dehors, et d'autre part, à organiser le domaine d'évaluation de sorte qu'il *couvre un large spectre de difficulté*. Les tâches des épreuves PISA de compréhension de l'écrit sont élaborées autour de trois grandes caractéristiques : la *situation* – l'éventail de contextes dans lesquels la lecture intervient ou des usages qui en sont faits –, le *texte* – la nature de ce qui est lu – et, enfin, l'*aspect* – l'approche cognitive qui détermine comment le lecteur aborde un texte. Ces trois caractéristiques contribuent à garantir la *large couverture* du domaine d'évaluation. Dans l'enquête PISA, les textes et les aspects (mais pas les situations) sont manipulés pour faire varier le degré de *difficulté* des tâches.

Pour intégrer ces trois caractéristiques des tâches dans la conception des épreuves, puis en interpréter les résultats, il faut les opérationnaliser, c'est-à-dire spécifier la plage de valeurs correspondant à chacune d'entre elles. Cet exercice permet aux développeurs d'items de classer les contenus et les tâches, en vue de cadrer l'interprétation des résultats et leur compte rendu.



La lecture est une activité complexe, dont les différents éléments ne sont pas cloisonnés et indépendants les uns des autres. La classification des textes et des tâches dans les catégories du cadre d'évaluation n'implique pas que ces catégories sont strictement délimitées ou que le matériel se répartit entre des cases tout à fait distinctes en fonction d'une structure théorique. Le cadre d'évaluation sert à garantir la couverture du domaine, à orienter le développement des épreuves et à définir les paramètres de compte rendu sur la base des caractéristiques saillantes de chaque tâche.

Les situations

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 1996) propose une opérationnalisation utile des variables de situation. Ce cadre visait initialement à décrire l'apprentissage d'une deuxième langue et de langues étrangères, mais se trouve être pertinent aussi pour des épreuves en langue maternelle. Il identifie quatre situations de lecture : à des fins privées, publiques, professionnelles et éducatives. Ces quatre situations ont été adaptées dans l'enquête PISA, qui retient quatre « contextes de lecture » : la lecture à usage privé, public, professionnel et éducatif. Ils sont décrits ci-après.

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

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

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

Bon nombre des jeunes âgés de 15 ans quitteront l'école pour entrer dans la vie active dans un ou deux ans. Une activité typique de lecture à usage *professionnel* est celle qui est immédiatement utile pour accomplir une tâche. À titre d'exemples, citons : pour une recherche d'emploi, la lecture des annonces d'emploi dans un journal ou en ligne ; ou encore la lecture de consignes données sur le lieu de travail. Les tâches de lecture de cette catégorie sont souvent associées à la « lecture pour agir » (Sticht, 1975 ; Stiggins, 1982). Les textes écrits à ces fins et les tâches qui s'y rapportent sont classés dans la catégorie de la lecture à usage *professionnel* dans l'enquête PISA. Bien que seuls certains des élèves soumis à l'évaluation aient effectivement à lire dans un contexte professionnel, il est important que des textes en rapport avec le monde du travail soient présents dans les épreuves PISA, puisque l'un des objectifs majeurs de l'enquête PISA est de déterminer dans quelle mesure les jeunes sont prêts à entrer dans l'âge adulte et sont capables d'utiliser leurs connaissances et compétences pour relever les défis de la vie réelle lorsqu'ils approchent du terme de leur scolarité obligatoire.

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



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

Il est serait logique de répartir les tâches de compréhension de l'écrit de manière uniforme entre les quatre situations. Dans le cadre d'évaluation du cycle PISA 2000, toutefois, la pondération des tâches relevant des situations professionnelles est plus faible, et ce pour deux raisons. D'une part, il a été jugé important de réduire la dépendance potentielle à l'égard de connaissances professionnelles spécifiques qui peut résulter de la sélection de textes à usage professionnel. D'autre part, il est possible de concevoir les mêmes types de questions et de consignes à partir de textes relevant d'autres catégories, mais dont le contenu est vraisemblablement plus accessible aux jeunes de 15 ans. Ces considérations restent valables pour le cycle PISA 2009 : la répartition des tâches associées aux textes sur papier entre les quatre types de situation est dès lors très similaire dans les épreuves du cycle PISA 2009 et celles du cycle PISA 2000. Le tableau 1.1 montre la répartition approximative des tâches par type de situation, pour les textes sur papier et pour les textes sur support électronique. Il convient de souligner que les pourcentages indiqués dans tous les tableaux de cette section sont approximatifs, car la répartition des tâches entre les variables du cadre d'évaluation n'est pas finalisée au moment de la publication.

Tableau 1.1

Répartition approximative des tâches entre les types de situation lors du cycle PISA 2009

Situation	Pourcentage de tâches dans les épreuves papier-crayon lors du cycle PISA 2009	Pourcentage de tâches dans les épreuves électroniques lors du cycle PISA 2009
Personnelle	30	30
Éducative	25	15
Professionnelle	15	15
Publique	30	40
Total	100	100

Les textes

La lecture suppose un contenu à lire. Dans une évaluation, ce contenu – un ou plusieurs textes associés à une tâche particulière – doit être cohérent en soi. En d'autres termes, le texte doit être signifiant en tant que tel : le lecteur doit pouvoir en comprendre le sens sans autre élément à l'appui³. S'il est tout à fait clair que les types de textes sont innombrables et que toute évaluation doit en inclure un vaste éventail, il est cependant difficile de mettre au point une répartition idéale des tâches entre les types de textes. L'inclusion de textes électroniques rend l'exercice plus complexe encore pour le cycle PISA 2009. Dans le cycle PISA 2009, il existe quatre grands critères de classification des textes :

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

Le critère distinctif principal des textes est leur support – sur papier et sur support électronique. Viennent ensuite le format et le type, qui s'appliquent également à tous les textes, qu'ils soient sur papier ou sur support électronique. Enfin, l'environnement ne concerne que les textes électroniques. Ces quatre catégories sont décrites de façon détaillée ci-dessous.

Outre les quatre grandes caractéristiques des textes – leur support, leur environnement, leur format et leur type –, plusieurs autres critères sont employés ci-après pour décrire les textes, à la fois sur papier et sur support électronique.

L'*objet* des textes désigne le nom courant donné aux textes dans la vie de tous les jours, par exemple un rapport, un roman, une pièce de théâtre, un horaire, une page d'accueil ou un message électronique. La nature des textes varie en fonction de leur support et de leur format. Ainsi, un horaire peut être un texte non continu sur papier et sur support électronique, une page d'accueil se présente exclusivement sur support électronique, et un rapport peut être publié sur papier ou sur support électronique et dans différents formats.



Les *caractéristiques* des textes concernent les informations textuelles que les élèves doivent traiter pour accomplir une tâche, notamment le nombre de textes ou de pages qu'ils doivent lire pour répondre à un item, la longueur et la complexité linguistique des textes, et la mesure dans laquelle les thèmes des textes sont familiers aux élèves.

Les *instruments de navigation* aident le lecteur à parcourir les textes et à passer des uns aux autres. Ils sont décrits de manière détaillée dans le cadre des textes électroniques. Relèvent de cette catégorie les icônes, les barres de défilement, les onglets, les menus, les liens hypertextes intégrés dans les textes, les fonctions de recherche textuelle et les instruments de représentation globale du contenu, tels que le plan des sites. De nombreux instruments de navigation sont propres au support électronique et constituent même certaines de ses caractéristiques. Toutefois, ils ont leur équivalent dans les textes sur papier, comme de nombreux autres éléments des textes électroniques : à titre d'exemple, citons les tables des matières, les index, les chapitres et les sections, les en-têtes et pieds de page, les numéros de page et les notes de bas de page.

Support

Le support est un critère majeur de catégorisation des textes, qui s'applique pour la première fois dans les épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009. Les deux types de textes retenus sont les textes sur papier et les textes sur support électronique.

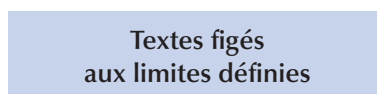
Les textes imprimés se présentent *sur papier*, que ce soit des feuilles volantes, des brochures, des magazines ou des livres. La nature même du texte sur papier encourage le lecteur à aborder le contenu du texte dans un ordre donné (sans toutefois le lui imposer). Les textes sur papier sont par nature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

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

La distinction faite dans l'enquête PISA entre les textes sur papier et les textes sur support électronique est illustrée dans les figures 1.1 et 1.2.

■ Figure 1.1 ■

Textes sur papier dans les épreuves PISA de compréhension de l'écrit



■ Figure 1.2 ■

Textes sur support électronique dans les épreuves PISA de compréhension de l'écrit



Les *instruments de navigation* jouent un rôle particulièrement important dans les textes électroniques et ce, pour au moins deux raisons. D'une part, la taille réduite de l'affichage impose le recours à des dispositifs qui permettent aux lecteurs de faire défiler la page de texte dans la fenêtre et de passer d'une page à l'autre, notamment les barres de défilement, les boutons, les onglets, etc. Le lecteur doit maîtriser ces instruments pour pouvoir lire un texte électronique. Il doit aussi être capable de se représenter mentalement le passage à la page suivante et à la fenêtre suivante. D'autre part, la lecture de textes électroniques implique habituellement d'aborder des textes multiples, que le lecteur doit parfois sélectionner dans un volume potentiellement infini. Le lecteur doit maîtriser les fonctions de recherche, d'indexation et de navigation pour faire le lien entre les textes.



Le menu ou la liste de rubriques, dans lequel le lecteur est invité à choisir une option, est l'une des techniques les plus anciennes d'indexation des textes électroniques. Le « menu » ressemble à une table des matières, si ce n'est que les numéros de page ne sont généralement pas indiqués. En effet, pour sélectionner une option, il suffit au lecteur de saisir son numéro dans le menu ou de cliquer directement sur cette option ou sur le symbole qui la représente dans le menu. Le fait de sélectionner une option entraîne l'affichage de la page correspondante à la place de la page du menu, ou bien au-dessus de celle-ci (dans les affichages multi-fenêtres). Une fois que le lecteur a affiché une page, il n'a plus d'indice direct pour se faire une idée de l'endroit où elle se situe dans sa série de pages puisque les pages ne sont pas numérotées. Cette information est parfois donnée sous la forme de symboles analogiques (par exemple, une page miniature est figurée dans une série de pages miniatures au bas de l'écran) ou d'expressions textuelles indiquant un cheminement. Les menus peuvent être hiérarchiques, ce qui signifie que la sélection d'une option entraîne l'affichage d'un sous-menu plus spécifique. Ils peuvent s'afficher sur des pages différentes ou une seule page. Ils sont souvent présentés dans un volet séparé, dans la partie gauche de l'écran. Le lecteur peut actualiser la page tout en gardant le menu inchangé, ce qui peut l'aider à se « situer » dans le document. Pour bien lire des textes électroniques, il faut donc comprendre le principe des menus hiérarchiques et des menus linéaires, et être capable de se représenter mentalement l'organisation non séquentielle des pages, qu'elle soit hiérarchique ou en réseau.

Le lien hypertexte est un instrument de navigation très important, qui aide le lecteur à s'y retrouver dans un certain nombre de textes. Fruit d'une technologie remontant aux années 80, le lien hypertexte permet de relier entre elles des unités d'information dans des documents électroniques volumineux ; c'est l'un des signes les plus distinctifs des textes électroniques (Conklin, 1987 ; Koved et Shneiderman, 1986 ; Lachman, 1989 ; Weyer, 1982). Le lien hypertexte, ou hyperlien, est un élément d'information (un mot, une phrase, une image ou une icône) en relation logique avec un autre élément d'information (habituellement une page). Cliquer sur un lien entraîne soit l'affichage d'une nouvelle page au-dessus ou en lieu et place de la page qui était en cours d'affichage, soit l'affichage d'une autre section de la même page. Les liens hypertextes peuvent se présenter dans des listes (on parle alors de « menus ») ou être intégrés dans le contenu des pages, auquel cas ils sont repérables grâce à un signe distinctif, par exemple une autre couleur ou un attribut typographique. Les liens hypertextes permettent de créer des documents constitués d'un grand nombre de pages, dans une structure en réseau. Contrairement aux listes et aux hiérarchies, le classement des pages n'est pas régi par des conventions systématiques dans une structure en réseau. Dans ce cas, en effet, le classement se base sur les relations sémantiques entre les pages. C'est à l'auteur du document électronique qu'il appartient de déterminer les relations entre les pages et de les matérialiser par l'insertion de liens hypertextes.

Pour naviguer et s'orienter dans des documents ayant une structure non séquentielle, le lecteur doit pouvoir se représenter mentalement le mode d'organisation des liens hypertextes. Les systèmes qui présentent avec précision la structure des pages et des liens (au moyen de menus structurés et de plans de site) peuvent être d'une certaine utilité, pour autant que le lecteur soit déjà familiarisé avec les symboles et les métaphores qui y sont employés (Rouet et Potelle, 2005).

En résumé, pour lire des textes électroniques, passer des uns aux autres et y rechercher des informations, le lecteur doit être familiarisé avec les liens hypertextes explicites et intégrés, les structures non séquentielles et les systèmes de représentation de contenu.

Dans le cadre de l'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique (*Assessment of Electronic Reading*, ERA) du cycle PISA 2009, une série de structures et d'instruments de navigation ont été identifiés pour être systématiquement inclus dans les items, au motif qu'ils représentent une composante importante de la mesure des compétences en lecture sur support électronique : les barres de défilement, pour faire défiler les pages vers le bas et le haut ; les onglets, pour passer d'un site à l'autre ; des listes de liens hypertextes affichés sur une ligne, dans une colonne ou dans un menu déroulant ; et des liens hypertextes intégrés dans les paragraphes, les tableaux ou les résultats de recherche. Les liens hypertextes se présentent sous forme d'icône ou de texte.

La difficulté d'un item dépend en partie des instruments de navigation qui y sont présents. Les tâches sont plus ou moins difficiles selon le nombre et le type des instruments de navigation à utiliser, et le nombre d'opérations à effectuer ou d'étapes à franchir. En règle générale, plus les opérations sont nombreuses et plus les instruments sont complexes, plus les items sont difficiles. La difficulté des tâches dépend aussi de la mesure dans laquelle les instruments de navigation présentés sont courants, clairs et « saillants ». Par exemple, il est plus facile d'utiliser un lien hypertexte « Cliquez ici » qu'un lien hypertexte inséré dans un menu déroulant qui ne s'affiche que si l'utilisateur passe le pointeur de la souris à l'endroit où il se situe. Certaines tâches de compréhension de l'écrit électronique ne demandent guère, voire pas du tout, de navigation. C'est le cas, par exemple, lorsque les élèves doivent localiser ou interpréter un élément d'information sur une page web dont le texte est affiché en intégralité.



Environnement

La classification selon l'*environnement* est une nouvelle variable du cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009. Elle s'applique exclusivement aux textes électroniques.

Les textes électroniques se présentent dans un certain nombre d'*environnements*, dont le web, les fichiers et la messagerie électronique. L'écrit est utilisé dans d'autres environnements électroniques, comme les messages sur téléphone mobile ou les entrées dans les agendas électroniques. Toutefois, les épreuves du cycle PISA 2009 ne porteront que sur les environnements informatiques (comportant un ordinateur).

Deux grands types d'environnement électronique ont été retenus en vue de l'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique. Ce qui les différencie, c'est le fait que le lecteur puisse ou non influencer sur le contenu du site. On parle de contenus *non modifiables* lorsque le lecteur est un destinataire passif : ces contenus ne peuvent être modifiés que par leurs auteurs, et non par leurs lecteurs. Dans le deuxième type d'environnement, les lecteurs peuvent modifier les contenus et y ajouter des éléments, on parle alors de contenus *modifiables*.

Dans l'environnement *non modifiable*, le lecteur ne peut influencer sur les contenus. Ces contenus se situent sur des sites contrôlés ou publiés par des sociétés commerciales, des ministères, des organisations ou des particuliers. C'est essentiellement en quête d'informations que les internautes visitent ce type de site. Parmi les objets courants de cette catégorie, citons des pages d'accueil, des sites annonçant des événements, des sites publicitaires, des sites d'information des services publics, des sites en rapport avec l'éducation où les élèves peuvent s'informer, des sites d'actualité et des catalogues de bibliothèque en ligne.

Dans l'environnement *modifiable*, en revanche, le lecteur est invité à prendre part à la vie des sites et à contribuer à leur contenu. Ces contenus sont, jusqu'à un certain point, le fruit de collaborations puisque les internautes peuvent, dans certaines limites, les modifier ou y ajouter des éléments. Les individus visitent ces sites non seulement pour obtenir des informations, mais également pour communiquer. Les messageries, les blogs, les groupes de discussion, les forums et les formulaires en ligne sont autant d'exemples d'objets de cette catégorie.

Il va de soi qu'en raison de leur nombre limité de tâches, les épreuves PISA ne peuvent représenter toute la diversité des objets de texte relevant des deux environnements décrits ci-dessus. Elles reprennent en revanche un échantillon des types de texte que les élèves de 15 ans et les jeunes adultes sont susceptibles de rencontrer dans des contextes éducatifs, professionnels, personnels et publics.

La classification selon l'environnement n'est pas stricte, à l'instar d'ailleurs des classifications basées sur de nombreuses autres variables du cadre d'évaluation. Un site web peut, par exemple, être constitué de textes non modifiables, mais proposer également une rubrique sous laquelle les internautes sont invités à ajouter un commentaire. En règle générale, toutefois, les tâches demandées dans les items PISA se rapportent à une partie du stimulus qui est soit modifiable, soit non modifiable, et sont classées en conséquence. Quelques tâches requièrent l'utilisation combinée de textes modifiables et de textes non modifiables : ce sont les tâches dites « mixtes ». Le tableau 1.2 montre la répartition des tâches entre les environnements.

Tableau 1.2
Répartition approximative des tâches électroniques par environnement

Environnement	Pourcentage de tâches dans les épreuves électroniques
Textes non modifiables	70
Textes modifiables	25
Textes mixtes	5
Total	100

La distinction entre les deux environnements (textes modifiables et textes non modifiables) n'intervient pas dans le degré de difficulté des items. Il n'est pas prévu de créer des sous-échelles de compétence les concernant. La répartition des tâches entre les deux environnements a essentiellement servi à orienter les travaux des développeurs de tests et à s'assurer que l'éventail de situations de lecture retenu est pertinent pour les jeunes de 15 ans, dans le cadre scolaire et en dehors.



Format des textes

La distinction entre les textes *continus* et *non continus* est un critère important de classification des textes, c'est même l'une des dimensions fondamentales qui a présidé à l'élaboration du cadre d'évaluation et à la conception des épreuves lors du cycle PISA 2000. Les textes *continus* sont composés de paragraphes, eux-mêmes composés de phrases. Ils s'intègrent parfois dans des structures plus vastes, par exemple des sections, des chapitres et des livres. Les textes *non continus* se présentent le plus souvent sous un format matriciel, basé sur des combinaisons de listes.

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

Des éléments non textuels sont souvent ajoutés dans les textes sur papier et, surtout, sur support électronique. Des images et des représentations graphiques illustrent souvent les textes imprimés et peuvent à juste titre être considérées comme faisant partie intégrante du contenu des textes. Les textes électroniques sont souvent illustrés par des images statiques, des vidéos, des animations et des sons, qui peuvent aussi être considérés comme faisant partie intégrante du contenu des textes. Les éléments non textuels ne sont pas visés en tant que tels dans les épreuves PISA de compréhension de l'écrit, mais ils pourraient en principe être utilisés pour illustrer un contenu (texte). Dans la pratique, toutefois, les animations et les vidéos sont très rares dans les épreuves du cycle PISA 2009. Les illustrations sonores ne sont pas utilisées du tout à cause des contraintes pratiques, notamment la nécessité de les traduire et de fournir des écouteurs aux élèves.

Les textes continus

Les textes continus sont constitués de paragraphes, eux-mêmes constitués de phrases.

Leur structure apparaît sous forme graphique ou visuelle au travers des alinéas, de la séparation des parties de texte en paragraphes et d'une hiérarchie signalée par des titres qui aident le lecteur à identifier l'organisation du texte. Ces divers indices renseignent aussi le lecteur sur les limites du texte (la fin d'une section, par exemple). Le repérage des informations est souvent facilité par l'utilisation de caractères de différentes tailles ou polices (italique, gras), d'encadrements et de mises en forme. Comprendre ces indices liés au format est une sous-compétence essentielle pour lire correctement.

Les marques du discours véhiculent également des informations sur l'organisation des textes. Des connecteurs séquentiels (*premièrement, deuxièmement, troisièmement*, par exemple) signalent les relations entre les unités et montrent comment elles s'intègrent dans l'ensemble du texte. Les connecteurs de causalité (*en conséquence, pour cette raison, car*, par exemple) révèlent les relations de cause à effet entre les parties du texte.

Les articles de journaux, les essais, les romans, les nouvelles, les comptes rendus et les lettres sont autant d'exemples d'objets de textes continus sur papier. Sur support électronique, on trouve dans cette catégorie les comptes rendus, les blogs et les rapports en prose. Les textes continus sur support électronique tendent à être plus courts parce qu'ils doivent se prêter à l'affichage sur écran et à une lecture fragmentée. Les longs textes ont en effet tendance à rebuter les internautes.

Les textes non continus

Les textes non continus, aussi appelés documents, ne sont pas structurés de la même manière que les textes continus. Leur lecture nécessite donc une approche différente. Si les textes continus sont constitués de phrases (l'unité la plus petite), les textes non continus sont constitués de listes (Kirsch et Mosenthal, 1990). Ils peuvent se composer de listes simples et uniques, mais la plupart d'entre eux consistent en une série de listes simples qui sont combinées. Cette conception des textes non continus ne tient pas compte de leur usage ou de l'emploi de titres usuels, mais identifie des caractéristiques fondamentales qui sont communes à un certain nombre de textes différents. Les lecteurs qui comprennent la structure des textes sont plus à même d'identifier les relations entre leurs éléments et de repérer les textes qui se ressemblent et ceux qui se différencient.

Les listes, les tableaux, les graphiques, les diagrammes, les publicités, les horaires, les catalogues, les index et les formulaires sont autant d'exemples de textes non continus. Ces textes se présentent à la fois sur papier et sur support électronique.

Les deux formats de texte suivants sont intégrés pour la première fois dans le cadre d'évaluation à l'occasion du cycle PISA 2009 : l'importance que revêt la combinaison d'informations provenant de plusieurs textes de format différent dans le répertoire de compétences du lecteur a conduit à ajouter les textes *mixtes* et *multiples* aux deux formats initiaux.

Les textes mixtes

De nombreux textes, qu'ils soient sur papier ou sur support électronique, sont des ensembles cohérents en soi, qui se composent d'éléments relevant à la fois du format continu et du format non continu. Les composantes des textes mixtes bien construits (un texte en prose accompagné d'un tableau ou d'un graphique, par exemple) se conjuguent au moyen de liens qui ajoutent à la cohérence de l'ensemble, que ce soit ponctuellement ou globalement.

Sur papier, les textes mixtes sont fréquents dans les magazines, les ouvrages de référence et les rapports : leurs auteurs emploient divers modes de présentation pour communiquer des informations. Sur support électronique, les pages web non modifiables correspondent généralement à des textes mixtes, puisqu'elles associent souvent des listes et de la prose, voire des graphiques. Les textes électroniques modifiables, telles que les formulaires en ligne, les messages électroniques et les forums, combinent également des passages au format continu et non continu.

Les textes multiples

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

Les textes utilisés dans les items des épreuves papier-crayon restent en grande partie classés soit dans la catégorie des textes continus, soit dans celle des textes non continus. Deux tiers des tâches environ sont associées à des textes continus, et un tiers, à des textes non continus. Des textes mixtes et des textes multiples ont été utilisés dans les épreuves du cycle PISA 2000, mais sans faire l'objet d'une classification autre que celle basée sur le format (continu et non continu). Lors de l'élaboration des épreuves du cycle PISA 2009, il a été décidé de faire une plus large place aux stimuli constitués de textes mixtes et multiples, et d'inclure des tâches qui demandent aux élèves d'intégrer des informations provenant de textes de format différent, en l'occurrence de textes mixtes et de textes multiples. Lors des cycles précédents, les quelques tâches qui imposaient aux élèves de combiner des fragments d'information provenant de textes mixtes ou multiples étaient classées selon le format de la partie du stimulus jugée la plus pertinente (format continu ou non continu). En passant à quatre formats différents, on peut désormais classer en « textes mixtes » ou « textes multiples » les quelques items papier-crayon qui nécessitent d'intégrer des informations entre des formats différents et entre des textes différents. Ces items sont peu nombreux dans les épreuves papier-crayon, comme lors des cycles précédents.

Dans les épreuves électroniques, en revanche, la proportion de tâches associées à des textes multiples est nettement plus importante. Comme l'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique cible le concept des liens hypertextes, la quasi-totalité des unités d'évaluation PISA sont basées sur des stimuli constitués de textes multiples et les tâches demandées aux élèves nécessitent de naviguer entre plusieurs textes (des sites différents ou des pages différentes sur le même site), qui se présentent sous divers formats, dont des paragraphes en prose, des menus, des diagrammes et autres éléments graphiques. Une grande partie des tâches de l'épreuve électronique relève donc du format de textes multiples. Cette épreuve contient donc un nombre relativement restreint de tâches que les élèves peuvent mener à bien sur la base d'un seul texte (continu, non continu ou mixte).

Tableau 1.3

Répartition approximative des tâches par format de texte lors du cycle PISA 2009

Format de texte	Pourcentage de tâches dans les épreuves papier-crayon (PISA 2009)	Pourcentage de tâches dans les épreuves électroniques (PISA 2009)
Textes continus	60	10
Textes non continus	30	10
Textes mixtes	5	10
Textes multiples	5	70
Total	100	100



Type de textes

Les textes se distinguent également par leur type : description, narration, information, argumentation, instructions et transaction. Dans les cadres d'évaluation précédents, ces types de textes étaient des sous-catégories des « textes continus ». Dans cette nouvelle version du cadre d'évaluation, il est admis que les textes non continus (et les éléments de textes mixtes et de textes multiples) peuvent aussi être descriptifs, narratifs, informatifs, argumentatifs ou injonctifs.

Les textes qui s'observent dans le monde réel résistent aux classifications : ils tendent à chevaucher une ou plusieurs catégories car leurs auteurs ne les écrivent généralement pas avec les typologies présentes à l'esprit. Dans un livre, par exemple, un chapitre peut inclure quelques définitions (textes de type *information*), diverses consignes pour résoudre des problèmes donnés (*instructions*), un bref compte rendu historique de la découverte de la solution (*narration*) et la description de plusieurs éléments typiques intervenant dans la solution (*description*). Les limites entre les catégories de textes sont encore plus floues lorsqu'on en vient aux écrits électroniques, en particulier sur le web, où la définition même du début et de la fin d'un texte est sujette à caution. Les pages web contiennent souvent non seulement divers types de textes, mais aussi divers types de représentations, dont des mots, des images, des animations, des vidéos et des sons. Il est toutefois utile dans une évaluation comme l'enquête PISA de classer les textes par type (déterminé en fonction des caractéristiques prédominantes du texte) afin de garantir la représentativité de l'échantillon de textes retenu par rapport aux différents types de lecture.

La classification des textes suivante utilisée dans l'enquête PISA s'inspire des travaux de Werlich (1976).

Les textes dits de *description* traitent des propriétés des objets dans l'espace. Les questions typiques auxquelles ils répondent sont « Qu'est-ce que...? ». Les descriptions peuvent se présenter sous diverses formes. Les descriptions *impressionnistes* donnent des informations sur des impressions subjectives que laissent des relations, des qualités et des orientations dans l'espace. Les descriptions *techniques* donnent des informations à partir d'observations objectives dans l'espace. Elles se présentent souvent sous la forme de textes non continus, de diagrammes et d'illustrations, par exemple. La description d'un lieu particulier dans un carnet de voyage ou un journal, un catalogue, une carte géographique, un horaire de vol en ligne ou la description d'une caractéristique, d'une fonction ou d'un processus dans un guide technique sont autant d'exemples typiques de ces textes *descriptifs*.

Les textes dits de *narration* traitent des propriétés des objets dans le temps. Les questions typiques auxquelles ils répondent sont « Quand... ? » ou « Dans quel ordre... ? ». Ils répondent à d'autres questions importantes, typiquement celle de savoir pourquoi les personnages d'un récit agissent comme ils le font. Les *narrations* peuvent se présenter sous diverses formes : les *récits* exposent des changements dans le cadre d'un processus subjectif de sélection et d'emphase, et relatent des actes et des événements dans le temps en fonction d'impressions subjectives ; les *rapports* présentent des changements dans un cadre contextuel objectif et rendent compte d'actes et d'événements qui peuvent être vérifiés par d'autres ; les *articles d'actualités* sont censés permettre aux lecteurs de se forger leurs propres opinions sur les faits et les événements présentés sans être influencés par les références que les journalistes font à leurs opinions personnelles. Parmi les exemples d'objets de cette catégorie (textes de *narration*), citons un roman, une nouvelle, une pièce de théâtre, une biographie, une bande dessinée, un article de presse relatant un événement.

Les textes dits de *information* présentent des informations sous la forme d'un ensemble de concepts ou de *constructs* mentaux, ou des éléments qui permettent d'analyser ces concepts ou *constructs* mentaux. Ces textes expliquent comment différents éléments s'associent pour former un tout porteur de sens et répondent souvent à la question « Comment... ? ». Les textes d'information peuvent se présenter sous diverses formes. Les *essais d'information* expliquent simplement des concepts, des *constructs* mentaux ou des conceptions sous un angle subjectif. Les *définitions* montrent en quoi des mots ou termes se rapportent à des concepts mentaux et exposent ces interdépendances pour expliquer leur signification. Les *explications* sont des exposés analytiques qui permettent d'expliquer en quoi un concept mental peut être associé à des mots. Les concepts y sont traités comme un tout composite, qui peut être appréhendé en le décomposant en divers éléments constitutifs que l'on peut nommer et qui sont en relation les uns avec les autres. Les *résumés* sont des exposés synthétiques qui permettent d'expliquer et de transmettre le contenu d'un texte sous une forme plus condensée. Les *procès-verbaux* sont des comptes rendus de réunions ou de présentations. Les *interprétations de texte* sont des exposés à la fois analytiques et synthétiques qui expliquent les concepts abstraits d'un texte ou groupe de textes donné (de fiction ou non). Parmi les exemples d'objets de cette catégorie de textes d'information, citons une dissertation, un diagramme montrant un modèle de mémoire, un graphique montrant l'évolution démographique, une cartographie conceptuelle ou encore une entrée dans une encyclopédie en ligne.



Les textes dits d'*argumentation* présentent des relations entre des concepts ou des propositions. Ils répondent à la question « Pourquoi... ? ». Les textes persuasifs, qui développent des opinions et des points de vue, en constituent une sous-catégorie importante. Les *commentaires* ont pour fonction de relier des concepts tels que des événements, des objets et des idées, à des systèmes de pensée, systèmes de valeurs ou de croyances. *L'argumentation scientifique*, quant à elle, établit la relation entre des concepts (événements, objets, idées) et des systèmes de pensée et de connaissances, de sorte que les propositions qui en découlent peuvent être vérifiées et déclarées valides ou non valides. Parmi les exemples d'*objets* de cette catégorie de textes d'*argumentation*, citons une lettre envoyée au *courrier des lecteurs* d'un journal, une affiche publicitaire, les messages publiés sur un forum en ligne ou une critique de livre ou de film sur le web.

Les textes dits d'*instructions* (parfois appelés injonctifs) donnent des consignes à suivre. Les *consignes* expliquent les comportements à adopter pour effectuer une tâche. Les *règles*, *règlements* et *statuts* spécifient certains comportements à adopter au nom d'un pouvoir impersonnel (que ce soit la validité pratique ou une autorité). Parmi les exemples d'*objets* de cette catégorie de textes d'*instructions*, citons une recette, une série de schémas expliquant la procédure à suivre pour donner les premiers soins, ou encore l'aide en ligne d'un logiciel.

Les textes dits de *transaction* exposent des engagements à respecter, par exemple demander l'exécution d'une action, organiser une réunion ou prendre rendez-vous avec un ami. Avant la généralisation de la communication par messagerie électronique, les lettres représentaient une grande proportion de ces textes, les conversations téléphoniques étant leur pendant oral. Ce type de textes n'est pas repris dans la classification de Werlich (1976), la classification de référence du cadre d'évaluation PISA jusqu'ici.

Dans le cadre de l'enquête PISA, le terme de « transaction » n'est pas utilisé pour désigner le processus général d'extraction du sens d'un texte (comme dans la théorie de la lecture et de la réception, mais plutôt pour décrire le type de textes écrits aux fins mentionnées ici. Les textes de *transaction* sont plus souvent d'ordre *personnel* que d'ordre *public*, ce qui peut expliquer pourquoi ils ne sont pas représentés dans certains des recueils qui recensent les typologies de textes. Ce type de textes est, par exemple, très rare sur les sites web, alors que ces derniers constituent souvent le corpus d'études en linguistique (voir, par exemple, Santini, 2006). Avec l'avènement de la messagerie électronique, des textos, des blogs et des réseaux sociaux, qui facilitent grandement la communication personnelle, ce type de textes prendra vraisemblablement beaucoup plus de place dans ce que lisent les individus au cours des prochaines années. Les textes de *transaction* se fondent souvent sur l'établissement d'une compréhension commune, voire parfois personnelle, entre communicateurs. Cette caractéristique est toutefois difficile à analyser dans le cadre d'une évaluation à grande échelle. Parmi les exemples d'*objets* de cette catégorie de textes de *transaction*, citons les courriers électroniques de tous les jours et les textos que s'échangent collègues ou amis pour prendre et confirmer un rendez-vous.

Les textes de *narration* dominent dans de nombreuses enquêtes nationales et internationales d'évaluation de la lecture. Certains textes se présentent comme des comptes rendus du monde tel qu'il est (ou était) et relèvent donc de la catégorie des textes factuels et non fictionnels. Les fictions entretiennent une relation plus métaphorique avec le monde tel qu'il est, puisqu'elles rendent compte du monde tel qu'il pourrait être ou tel qu'il paraît être. Dans d'autres grandes enquêtes sur la lecture, en particulier auprès des élèves, à savoir le programme *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) et la *Reading Literacy Study* (IEARLS) et le *Programme in International Reading Literacy Study* (PIRLS) de l'IEA, la distinction majeure est établie entre, d'une part, les textes littéraires et fictionnels et, d'autre part, les textes non fictionnels (« lire pour l'expérience littéraire » et « lire pour s'informer ou effectuer une tâche » dans le programme NAEP, et « l'expérience littéraire » et « l'acquisition et l'utilisation de l'information » dans l'étude PIRLS). Cette distinction devient de plus en plus floue, car des auteurs utilisent des formats et des structures typiques des textes factuels lorsqu'ils écrivent une fiction. L'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit intègre à la fois des textes factuels et des textes fictionnels, mais elle inclut aussi des textes qui ne relèvent pas clairement de l'une ou l'autre catégorie. Les épreuves PISA ne sont toutefois pas conçues dans l'intention de mesurer les écarts de compétence entre les deux types de textes. Dans l'enquête PISA, les textes de fiction sont classés dans la catégorie des *narrations*. La proportion de textes narratifs dans les épreuves papier-crayon du cycle PISA 2009 est similaire à celle du cycle PISA 2000 : de l'ordre de 15 %. Dans les épreuves électroniques, les narrations se présentent plus souvent sous des formes non verbales : des animations ou des films. L'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique ne prévoit donc pas de spécifier la catégorie des narrations.

Aspect

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



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

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

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

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

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

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

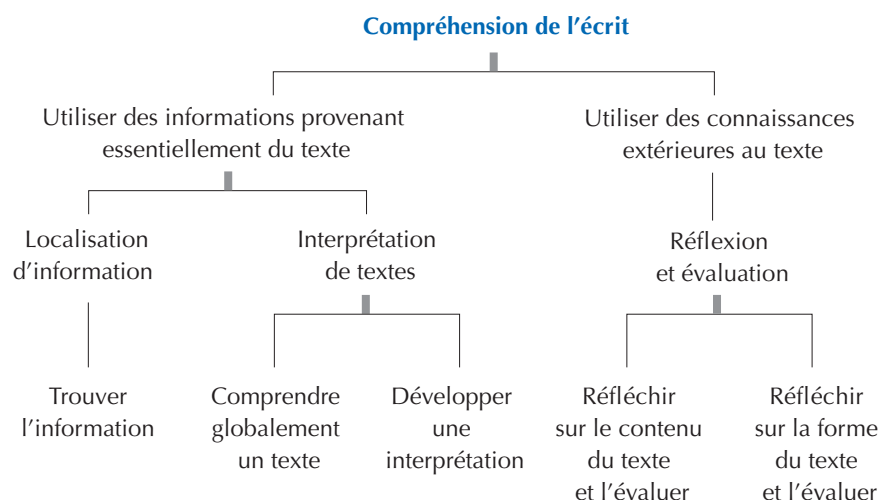
Enfin, les tâches associées aux deux derniers aspects, à savoir *réfléchir sur le contenu d'un texte* et *réfléchir sur la forme d'un texte* sont regroupées dans l'échelle de compétence *Réfléchir et évaluer*. Ces deux types de tâches demandent aux élèves de se baser sur des connaissances extérieures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

La figure 1.3 montre la relation entre les cinq aspects retenus lors de la conception des épreuves et les trois grands aspects retenus pour la présentation des résultats.

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

■ Figure 1.3 ■

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





Localiser et extraire

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

Il est fréquent d'avoir à trouver des informations dans la vie de tous les jours. Pour y parvenir, il faut rechercher, localiser et sélectionner les informations requises dans une source d'information (par exemple, un texte continu, un tableau ou une liste). La plupart du temps, les informations recherchées se trouvent au même endroit, mais il arrive qu'elles soient dispersées dans plusieurs phrases d'un texte, dans plusieurs cellules d'un tableau ou dans plusieurs éléments d'une liste.

Dans les tâches où interviennent la localisation et l'extraction d'informations, les élèves doivent mettre en correspondance les informations données dans la question avec les informations littérales ou synonymiques dans le texte pour trouver les informations qui leur sont demandées. Dans ces tâches, *la localisation et l'extraction d'information* se fondent sur le texte lui-même et sur les informations explicites qui s'y trouvent. Ces tâches demandent aux élèves de trouver des informations à partir des conditions ou des caractéristiques explicitement énoncées dans la question : ils doivent détecter ou identifier un ou plusieurs éléments essentiels de la question, qui se rapportent, par exemple, à des personnages, à des endroits ou à des moments, puis se mettre à la recherche d'informations concordantes présentes dans le texte, soit sous forme littérale, soit sous forme synonymique.

Le degré d'ambiguïté des tâches de localisation et d'extraction de l'information varie. Les élèves peuvent, par exemple, être amenés à sélectionner des informations explicites, telles que la mention d'un lieu ou d'une heure dans un texte ou un tableau. Le même type de tâche est plus difficile si les informations demandées sont synonymiques. En effet, ces tâches peuvent faire appel à des compétences de classification ou impliquer de confronter deux fragments d'information similaires. La variation systématique des éléments qui contribuent à la difficulté des tâches permet de mesurer les différents niveaux de compétence.

Extraire décrit le processus qui consiste à sélectionner l'information, et *localiser*, celui qui consiste à parvenir à l'endroit *ad hoc*, à trouver la source de l'information. Certains items demandent uniquement aux élèves d'extraire l'information, en particulier dans les épreuves papier-crayon, où l'information requise apparaît d'emblée et où les élèves ont uniquement à prélever un fragment d'information dans une source bien définie. En revanche, dans les épreuves électroniques, certains items exigent davantage : les élèves doivent, par exemple, cliquer sur un lien hypertexte intégré pour ouvrir une page web (dans un espace d'information très réduit) ou sur un élément dans une liste de résultats de recherche. Les deux processus interviennent toutefois dans la plupart des tâches des épreuves PISA. Dans les épreuves papier-crayon, les élèves doivent parfois se baser sur des éléments de navigation, tels que les titres ou les légendes, pour localiser la section du texte où se trouve l'information pertinente. Dans les épreuves électroniques, les items de localisation et d'extraction peuvent demander aux élèves de parcourir plusieurs pages web ou d'utiliser des menus, des listes ou des onglets pour localiser l'information demandée.

Que l'écrit soit sur papier ou sur support électronique, localiser et extraire l'information est un processus qui fait appel aux compétences associées à la sélection et à la collecte d'informations. Dans les épreuves électroniques, les items relevant de cette catégorie peuvent de surcroît demander aux élèves de parcourir un site web (par exemple) pour trouver l'information requise, voire d'utiliser plusieurs instruments de navigation et d'afficher plusieurs pages. Les élèves peuvent avoir à cliquer sur un lien spécifique ou à choisir une option dans un menu déroulant. Afficher un site web au moyen d'un lien hypertexte, afficher une ou plusieurs pages d'un site, ou faire défiler une page puis cliquer sur un lien hypertexte, sont autant d'exemples de ce type d'opérations. Les élèves doivent déterminer si un lien ou un site contient l'information qu'ils recherchent, et donc s'interroger sur leur thématique et leur pertinence. Le degré de difficulté de l'item dépend de plusieurs facteurs, dont le nombre de pages ou de liens à utiliser, le volume d'informations à traiter par page et, enfin, la spécificité et le caractère plus ou moins explicite des consignes données dans l'item.

Intégrer et interpréter

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

Interpréter désigne le processus qui consiste à découvrir un sens implicite, ce qui implique, par exemple, d'identifier une relation qui n'est pas énoncée de manière explicite ou, à un niveau plus localisé, d'inférer la connotation d'un passage ou d'une phrase (en raisonnant à partir de faits). C'est un processus qui amène le lecteur à identifier les hypothèses ou



implications sous-jacentes dans l'ensemble ou une partie d'un texte. Un large éventail d'activités cognitives s'effectuent dans le cadre de ce processus. Certains items demandent, par exemple, aux élèves d'inférer une relation entre deux parties d'un texte, d'analyser un texte pour en résumer les idées maîtresses, d'opérer la distinction entre les éléments principaux et les éléments accessoires, ou encore de trouver dans un texte un exemple précis d'un phénomène décrit de manière générale.

Intégrer désigne le processus qui consiste à démontrer que la cohérence d'un texte est bien comprise. Cela peut aller de la simple identification d'une cohérence entre deux phrases successives à la compréhension d'une relation entre plusieurs paragraphes, voire entre plusieurs textes. Ce processus consiste systématiquement à mettre en relation divers fragments d'information pour construire du sens, que ce soit identifier des similitudes et des différences, comparer des degrés ou comprendre des relations de cause à effet.

Il faut passer par un processus d'interprétation et d'intégration pour *comprendre le sens global d'un texte*. Le lecteur doit considérer un texte dans son ensemble, sous une large perspective. Les élèves comprennent un texte s'ils parviennent à identifier son thème ou son message principal, ou à en établir l'intention ou l'usage. Parmi les tâches relevant de cette catégorie, citons celles qui demandent aux élèves de choisir ou de créer un titre ou une hypothèse à propos d'un texte, d'expliquer l'ordre dans lequel des instructions simples sont données ou encore d'identifier les dimensions principales d'un tableau ou d'un graphique. Dans d'autres items, les élèves doivent décrire le personnage principal ou le cadre d'un récit, identifier le thème d'un texte littéraire ou expliquer à quoi peut servir une carte ou une image.

Certaines tâches demandent aux élèves d'identifier un élément d'information précis dans un texte dont l'idée ou le thème central est explicitement décrit. D'autres amènent les élèves à se concentrer sur plusieurs parties du texte – ce qui est le cas, par exemple, lorsque l'item consiste à identifier le thème d'un texte à partir de la répétition d'une certaine catégorie d'informations. Sélectionner l'idée principale d'un texte revient à en hiérarchiser toutes les idées, puis à choisir l'idée la plus générale et la plus saillante. Ces tâches montrent si les élèves peuvent faire la distinction entre les idées maîtresses et les détails mineurs, ou encore s'ils sont capables d'identifier le thème central d'un texte à partir de son titre ou d'un de ses passages.

Le processus d'interprétation et le processus d'intégration se retrouvent également dans celui qui consiste à *développer une interprétation*, un exercice qui demande aux élèves d'aller au-delà de leurs premières impressions générales pour comprendre ce qu'ils lisent de manière plus approfondie, plus spécifique ou plus complète. Nombreuses sont les tâches de cette catégorie qui font appel à des compétences de compréhension logique : les élèves doivent appréhender l'organisation des informations dans le texte. Pour y parvenir, ils doivent montrer qu'ils en comprennent la cohérence, même s'ils ne savent pas exactement ce que ce terme signifie. Dans certains cas, il leur suffit de parcourir deux phrases pour découvrir la cohérence. La présence d'indicateurs de cohérence, par exemple l'emploi de *premièrement* et *deuxièmement* pour indiquer un ordre, peut leur faciliter la tâche. Dans les items plus difficiles, il n'y a parfois aucun indicateur explicite (qui dénoterait une relation de cause à effet, par exemple).

D'autres tâches consistent à comparer et confronter des informations, puis à identifier des éléments pour étayer sa réponse et à en dresser la liste. Ces tâches demandent aux élèves de réunir plusieurs fragments d'information d'un texte. Les élèves doivent souvent inférer une relation ou une catégorie intentionnelle pour cerner des informations explicites ou implicites provenant d'une ou plusieurs sources.

Comme les tâches d'intégration, les tâches d'interprétation peuvent demander aux élèves de faire une inférence sur la base d'un passage plus localisé : par exemple, interpréter le sens d'un terme ou d'une phrase qui apporte une nuance particulière au texte. Ce processus de compréhension est également évalué par des tâches dans lesquelles les élèves doivent inférer l'intention de l'auteur ou identifier les éléments dont ils se servent pour faire cette inférence.

Dans les textes traditionnels sur papier, l'information peut se trouver dans un seul paragraphe ou dans plusieurs paragraphes ou sections d'un même texte, voire dans plusieurs textes. Dans les textes électroniques, le processus d'intégration peut se révéler plus complexe. Sur les sites web, par exemple, les informations peuvent être reliées entre elles de manière non séquentielle, au moyen de liens hypertextes. Le processus d'intégration peut être plus complexe à effectuer dans les textes électroniques, certes, mais ces environnements fournissent des outils qui peuvent aussi le faciliter. Ainsi, un programme de traitement de texte permet de modifier les fenêtres à l'écran de sorte que des informations provenant de diverses sources peuvent être affichées en même temps, ce qui facilite les comparaisons. Dans ce cas, les élèves doivent connaître les instruments qu'ils peuvent utiliser pour faciliter l'intégration des informations, qu'ils doivent avoir identifiées au préalable.



La façon dont on résume l'information n'est pas non plus la même dans l'environnement électronique. Il est certes courant de résumer un texte sur papier, mais la plupart du temps, cette opération porte sur un texte continu que son auteur a lui-même structuré. La lecture de textes électroniques est un processus différent, dans la mesure où c'est en partie le lecteur qui structure ce qu'il lit, en choisissant les liens qu'il suit, en compilant différents textes et en résumant des aspects essentiels de chacun de ces textes à mesure qu'il les comprend. La synthèse de textes est un processus différent aussi dans l'environnement électronique : lorsqu'il se trouve sur une page web, le lecteur a tendance à laisser de côté davantage d'informations : les unités d'information qu'il juge utiles sont plus courtes et il lit rarement toutes les informations contenues sur la page.

Dans les épreuves électroniques, les tâches d'*intégration* et d'*interprétation* peuvent, par exemple, demander aux élèves de parcourir plusieurs pages d'un site web, de combiner des informations provenant de plusieurs sites différents ou de faire des inférences sur la base d'informations fournies sur une seule page. Comme dans les épreuves papier-crayon, les tâches de cette catégorie consistent à comparer et confronter des informations, à trouver des éléments à l'appui, à établir l'influence de tel ou tel aspect, à faire des généralisations et à analyser des subtilités de langage. Le degré de difficulté d'une tâche dépend de plusieurs facteurs, dont le nombre d'éléments d'information à intégrer et le nombre de sources d'information, ainsi que la complexité verbale des textes et le caractère familier ou non de leur thème.

Comme nous l'avons vu ci-dessus, le processus d'*interprétation* consiste à découvrir un sens implicite. Comme une certaine forme d'interprétation s'impose pour reconnaître ou identifier une relation qui n'est pas énoncée de manière explicite, il est probable que ce processus intervient systématiquement dans le processus d'*intégration* décrit ci-dessus. La relation entre le processus d'intégration et le processus d'interprétation peut dès lors être qualifiée d'étroite et d'interactive. L'intégration consiste à inférer une relation dans un texte (une forme d'interprétation), puis à réunir des éléments d'information pour en dégager une interprétation qui forme un nouveau tout intégré.

Réfléchir et évaluer

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

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

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

Les tâches d'évaluation de cette catégorie demandent notamment aux élèves de fournir des éléments ou des arguments extérieurs au texte, d'évaluer la pertinence de certains faits ou de certains fragments d'information et de juger des situations à la lumière des principes de la morale ou de l'esthétique (normes). Elles les amènent souvent à proposer ou à identifier d'autres éléments d'information pour appuyer le propos d'un auteur, ou à estimer si les informations ou les arguments fournis dans un texte sont suffisants.

Les « connaissances extérieures » auxquelles il faut relier les informations fournies dans les textes désignent soit les connaissances personnelles des élèves, soit celles qui leur viennent d'idées explicitement énoncées dans la question. Dans les épreuves PISA, toutes les connaissances extérieures aux textes sont celles que les élèves de 15 ans ont en principe acquises. On peut attendre des élèves de 15 ans qu'aller au cinéma, par exemple, soit une expérience familière pour eux : ce contexte a été retenu dans le stimulus de l'unité *Macondo*, décrite ci-après.



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

Parmi les tâches caractéristiques du processus qui consiste à *réfléchir sur la forme d'un texte et à l'évaluer*, citons celles qui demandent aux élèves de juger de la pertinence d'un texte par rapport à un objectif donné et d'évaluer l'usage qu'un auteur fait de certains attributs pour accomplir un objectif spécifique. Les élèves peuvent aussi être amenés à décrire ou à commenter le style d'un auteur, et à identifier son intention et sa position.

Les modes de réflexion et d'évaluation auxquels les épreuves papier-crayon font appel se retrouvent aussi dans les épreuves électroniques, mais ils prennent un tour légèrement différent.

Les textes sur papier sont écrits, édités et passent par de nombreuses étapes au cours du processus de publication. Sur le web, en revanche, n'importe qui peut publier n'importe quoi. De plus, l'homogénéité des formats électroniques (fenêtres, cadres, menus et liens hypertextes) tend à estomper les distinctions entre les types de textes. Ces caractéristiques des textes électroniques demandent au lecteur d'être plus attentif à l'origine des informations, à leur exactitude, à leur qualité et à leur crédibilité. En règle générale, les sources sont clairement mentionnées dans les textes sur papier (il est d'usage, par exemple, de citer un auteur, voire d'y ajouter ses titres, le nom de son éditeur, le lieu et la date de publication de son ouvrage), mais ces informations importantes ne sont pas toujours indiquées dans les textes électroniques. Le lecteur de textes électroniques doit se livrer à un processus plus intense d'évaluation et de raisonnement à propos des sources. L'évaluation est un aspect qui prend de plus en plus d'importance sachant que l'on a maintenant accès à un volume croissant d'informations dans des environnements en réseau. Les informations publiées sur papier sont censées passer par un processus de révision et d'édition qui leur confère une certaine légitimité, alors que les informations publiées en ligne proviennent de sources plus diversifiées, dont certaines font autorité, mais d'autres sont inconnues ou d'une authenticité incertaine. Il faut évaluer l'exactitude de ces informations, leur fiabilité et leur pérennité. Il est donc important d'admettre que le processus d'évaluation est permanent lors de la lecture de textes électroniques, ce qui en fait une composante majeure de cette activité. Une fois que le lecteur a localisé l'information qu'il recherche pour répondre à une question ou résoudre un problème, il doit la soumettre à une analyse critique. L'analyse critique est importante aussi lors de la lecture de textes sur papier, certes, mais elle l'est encore plus lors de la lecture de textes en ligne. De surcroît, elle fait appel à des compétences que peu d'adolescents semblent posséder. En effet, les jeunes se font facilement piéger par les fausses informations qui circulent sur le web et ne maîtrisent pas toujours les stratégies requises pour vérifier leur véracité (voir, par exemple, Leu et Castek, 2006).

Sur support électronique, les lecteurs compétents savent comment s'y prendre pour évaluer des informations douteuses. Ils savent aussi utiliser un moteur de recherche pour glaner des informations supplémentaires à propos d'un site : il leur suffit d'effectuer une recherche sur le nom du site accompagné de mots-clés tels que « canular », « vrai ? » ou « exact ? ». L'analyse critique est une composante de la compréhension de l'écrit, mais elle prend un relief particulier lors de la lecture de textes électroniques et requiert de nouvelles compétences de la part du lecteur. La connexion généralisée des établissements d'enseignement à Internet amène, par exemple, les enseignants à prévoir dans leurs méthodes pédagogiques des devoirs qui consistent à chercher des documents. Pour ce faire, les élèves doivent non seulement bien comprendre ce qu'ils lisent, mais aussi maîtriser les techniques de recherche. Cette pratique peut être mise en regard de celle d'un cours plus traditionnel, où l'enseignant choisit un seul document et en distribue un exemplaire à ses élèves en leur demandant de le lire attentivement et de l'étudier en profondeur.

Rieh (2002) identifie deux types de jugement distincts que les internautes tendent à poser : le jugement prédictif et le jugement évaluatif. Les tâches de *réflexion* et d'*évaluation* peuvent, par exemple, demander aux élèves de formuler un jugement *prédictif* sur les sites à consulter parmi ceux qui leur sont proposés, sur la base de leur pertinence, de leur authenticité et de la mesure dans laquelle ils font autorité. Une fois le site choisi, ils doivent rendre un jugement *évaluatif* : ils peuvent par exemple avoir à déterminer dans quelle mesure un site ou un lien fait autorité et si ses informations sont fiables et crédibles. Il peut leur être demandé d'indiquer s'ils estiment que les informations fournies sont officielles ou font autorité, constituent une opinion personnelle sans fondements ou relèvent d'une propagande destinée à influencer les lecteurs.

Certains items demandent aux élèves de réfléchir au contenu d'un site web et de l'évaluer selon un processus similaire à celui auquel font appel des items dans les épreuves papier-crayon, par exemple lorsque les élèves doivent opposer une réaction personnelle à des idées et à des opinions, sur la base de leurs connaissances et de leurs expériences. Comme dans les épreuves papier-crayon, la difficulté des items de *réflexion* et d'*évaluation* dépend de plusieurs facteurs, dont le volume d'informations à traiter, leur caractère plus ou moins explicite, et la mesure dans laquelle elles portent sur des sujets courants.

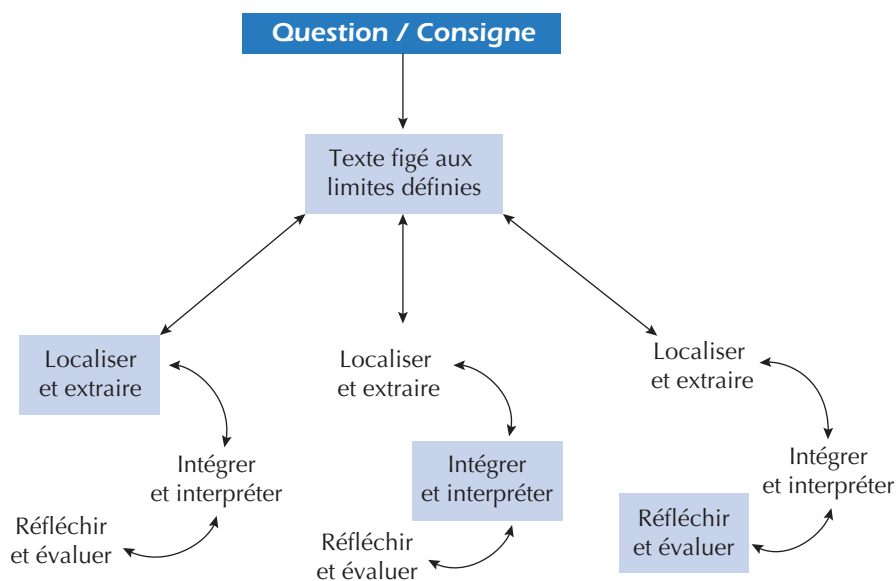
Tout jugement critique requiert de la part de celui qui le pose de se baser sur sa propre expérience. En revanche, certaines formes de réflexion ne nécessitent pas d'étape d'évaluation (par exemple, comparer une expérience personnelle à une situation décrite dans un texte). L'évaluation peut donc être considérée comme une composante de la réflexion.

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

Les trois grands *aspects* retenus dans l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit sont interdépendants, et non des entités totalement distinctes. Ils sont même à considérer comme semi-hiérarchiques dans le processus cognitif : il n'est pas possible d'interpréter ou d'intégrer des informations avant de les avoir localisées et extraites, pas plus qu'il n'est possible d'y réfléchir ou de les évaluer sans les avoir soumises au préalable à une certaine forme d'interprétation. Dans l'enquête PISA, toutefois, la méthode consiste à élaborer un cadre d'*évaluation*, qui est destiné à guider la conception des épreuves : il s'agit d'opérationnaliser les différents aspects de la compréhension de l'écrit afin de pouvoir en mesurer la maîtrise par les élèves. Le cadre d'évaluation décrit les aspects de la compréhension de l'écrit en faisant la distinction entre les différentes approches que le lecteur adopte selon les contextes et les objectifs, ce qui se reflète dans les épreuves par le fait que chaque tâche vise plus spécifiquement un *aspect*. Tous les lecteurs, quel que soit leur niveau global de compétence, sont censés avoir un certain niveau de compétence dans chacun des *aspects* de la compréhension de l'écrit (Langer, 1995), puisque tous les *aspects* appartiennent au répertoire de chaque lecteur à tout degré de développement.

■ Figure 1.4 ■

Relation entre la tâche, le texte et les aspects dans les épreuves papier-crayon

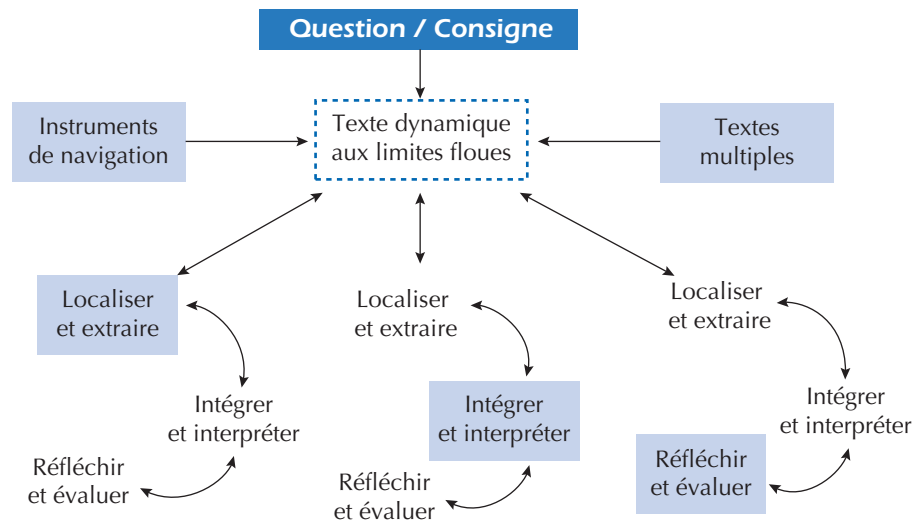


Comme ces *aspects* ne sont pratiquement pas séparables, le classement des tâches par *aspect* est souvent le fruit d'une analyse approfondie, qui consiste à identifier leurs traits marquants (les plus importants) ainsi que l'approche jugée la plus susceptible d'être adoptée par les élèves pour effectuer ces tâches. Les figures 1.4 et 1.5 montrent comment les *aspects* sont opérationnalisés dans les différentes tâches, d'une part dans les épreuves papier-crayon, d'autre part dans les épreuves électroniques. Les *aspects* encadrés sont ceux sur lesquels porte la tâche, et les autres sont repris pour montrer que tous sont susceptibles d'intervenir (en tant que processus cognitifs) dans chaque tâche.



■ Figure 1.5 ■

Relation entre la tâche, le texte et les aspects dans les épreuves électroniques



L'identification de l'aspect majeur de chaque tâche PISA de compréhension de l'écrit – la tâche étant la question ou la consigne donnée aux élèves – dépend dans une grande mesure de l'objectif de la tâche. Extraire un seul élément d'information explicitement énoncé dans une page web (par exemple, trouver le nombre d'internautes dans le monde) peut nécessiter un processus complexe en plusieurs étapes qui consiste à évaluer la pertinence de différents résultats sur la page d'un moteur de recherche, à comparer et confronter les descriptions, et à identifier parmi plusieurs sources celle qui est la plus susceptible de faire autorité. Toutefois, comme cette tâche vise un objectif, en l'occurrence le nombre d'internautes dans le monde, qui est explicitement indiqué une fois la page localisée, elle est classée dans la catégorie de *localisation* et d'*extraction*. C'est la méthode retenue dans l'enquête PISA pour classer les tâches par aspect.

Tâches complexes de compréhension de l'écrit électronique – Simuler la complexité de la lecture en situation réelle

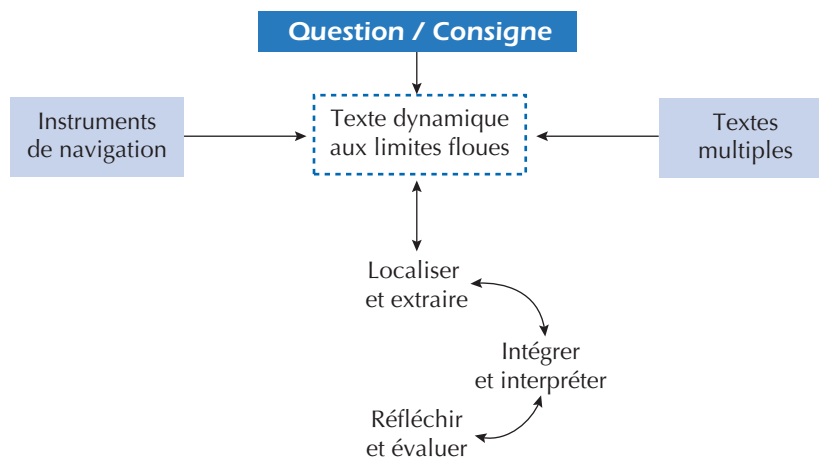
Dans la vie réelle, la lecture, que ce soit de textes sur papier ou sur support électronique, commence souvent par une recherche d'informations dans un espace pratiquement infini. Dans le contexte de l'écrit sur papier, cette recherche peut consister à se rendre à la bibliothèque, à en parcourir les catalogues, voire les rayonnages, puis, une fois le ou les livres localisés, à les passer en revue et à les feuilleter pour en sélectionner un ou plusieurs passages. Dans le monde numérique, le même processus s'effectue dans une base de données ou sur Internet, assis devant un écran d'ordinateur. Ce processus est nettement plus confiné dans le temps et l'espace, mais les étapes qu'il implique, à savoir le tri, la sélection, l'évaluation et l'intégration, sont très similaires à celles à effectuer lors de la recherche de textes sur papier. Pour des raisons pratiques, des épreuves de lecture telles que celles de l'enquête PISA ne peuvent évaluer le niveau de compétence des élèves dans le domaine de la recherche de publications sur papier. C'est pourquoi jusqu'à présent, l'évaluation de la compréhension de l'écrit à grande échelle s'est limitée à des tâches portant sur des textes relativement courts et clairement identifiés. Grâce au support électronique, les épreuves à grande échelle peuvent évaluer, de façon authentique, la capacité des élèves à *localiser*, *sélectionner* et *extraire des informations* dans un large éventail de sources possibles. Dans la mesure où les processus cognitifs qui interviennent dans les deux supports (papier et numériques) sont similaires, les épreuves électroniques d'évaluation de la lecture permettent désormais de mesurer des compétences qui jusqu'à présent ne se prêtaient pas à une évaluation dans une enquête à grande échelle.

Parmi les différences entre les textes sur papier et les textes électroniques, il en est une particulièrement importante, en l'occurrence le fait que le lecteur ne reçoit pas de directives claires à suivre dans les publications électroniques. Dans les textes sur papier, les auteurs montrent au lecteur la structure et l'organisation de leur texte, au moyen des pages, des chapitres ou des grandes sections. Le lecteur peut choisir d'emprunter une autre voie, mais un cheminement lui est suggéré par l'organisation physique du texte. Dans les publications électroniques en revanche, le lecteur n'a aucune information sur ce cheminement – ou, si l'on considère les choses sous un jour plus positif, il a bien plus d'emprise sur ce qu'il choisit de lire et l'ordre dans lequel il le lit. En fait, le contrôle est délégué au lecteur par la force des choses.

Les épreuves électroniques proposent plusieurs tâches *complexes* pour simuler la liberté (ou l'indépendance forcée) de la lecture de textes électroniques dans la vie réelle. Dans ces tâches, l'éventail de textes est relativement indéfini et, qui plus est, l'ordre optimal dans lequel franchir les étapes qui mènent à la solution n'est pas indiqué. Il existe des tâches qui tirent parti de la compression et de l'économie des ressources électroniques, et qui font intervenir tous les *aspects* des compétences : la localisation et l'extraction d'informations, l'interprétation et l'intégration, et la réflexion et l'évaluation. Elles ne peuvent donc pas être classées par *aspect*. Le statut égal des trois aspects, et leur relation avec les textes dynamiques, sont présentés à la figure 1.6.

■ Figure 1.6 ■

Relation entre la tâche, le texte et les aspects dans les tâches complexes des épreuves électroniques



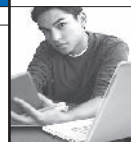
Ces trois aspects ne sont généralement pas totalement dissociables, que ce soit dans les items papier-crayon ou dans les items électroniques, mais il est possible de concevoir des tâches relativement simples qui relèvent clairement de l'un d'entre eux. Dans les tâches complexes, en revanche, les processus ne se définissent pas avec autant de précision. Les élèves doivent assimiler ce qui leur est demandé, puis ils doivent surmonter les problèmes d'interprétation, d'extrapolation et d'évaluation du texte qu'ils ont sous les yeux (par exemple, la page d'accueil d'un site web) pour trouver les informations pertinentes. Les individus expérimentés dans la lecture de textes électroniques mettent à profit leurs connaissances sur l'accès aux sites et des structures typiques des sites (comme le font les individus expérimentés dans la lecture de publications sur papier avec leurs connaissances sur les caractéristiques et des structures génériques de l'écrit). Ce n'est toutefois pas uniquement une question de connaissances : les individus expérimentés dans la lecture de textes électroniques doivent aussi être capables de théoriser et de construire des relations logiques et interprétatives entre des textes multiples, affichés et non affichés. Dans un exercice authentique de lecture électronique, le lecteur doit traiter ce qu'il a sous les yeux et l'extrapoler : localiser l'information, la synthétiser et la juger dans un processus intégré et récursif.

Par souci de continuité et d'équilibre entre les aspects représentés dans les épreuves d'évaluation, la répartition des tâches par aspect est similaire à celle du cycle PISA 2000 dans les épreuves papier-crayon. Dans les épreuves électroniques, les tâches se répartissent plus uniformément entre les trois aspects classiques et le nouvel aspect composite, à savoir l'aspect *complexe*. Le tableau 1.4 montre la répartition approximative des tâches par aspect dans les épreuves papier-crayon et les épreuves électroniques.

Tableau 1.4

Répartition approximative des tâches par aspect lors du cycle PISA 2009

Aspect	Pourcentage de tâches dans les épreuves papier-crayon du cycle PISA 2009	Pourcentage de tâches dans les épreuves électroniques du cycle PISA 2009
Localiser et extraire	25	25
Intégrer et interpréter	50	35
Réfléchir et évaluer	25	20
Complexe	0	20
Total	100	100



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

Le tableau 1.5 résume les similitudes et les différences intrinsèques fondamentales entre la lecture de textes sur papier et la lecture de textes électroniques. Dans de nombreux cas, les caractéristiques sont les mêmes dans les deux types d'épreuves mais les descriptions fournies dans ce tableau mettent aussi en évidence des différences majeures.

Tableau 1.5

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

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



Ce tableau montre aussi les similitudes et les différences entre ce que les épreuves PISA *évaluent* dans les deux types de support. Dans certains cas, les différences tiennent seulement à la plus ou moins grande importance donnée à telle ou telle caractéristique : les objectifs indiqués entre crochets sont ceux qui sont secondaires dans les épreuves PISA. Dans d'autres cas, au contraire, les différences sont plus tranchées. Diverses caractéristiques se retrouvent dans les deux supports, mais elles ne sont pas nécessairement évaluées, ou ne peuvent l'être. Ces dimensions sont indiquées en grisé. L'un des principes qui préside à la conception des cadres d'évaluation PISA et des épreuves qui les opérationnalisent est de représenter les domaines de la façon la plus « authentique » possible. Il n'y a pas de méthode définie pour ce faire, et les décisions et les sélections sont jusqu'à un certain point arbitraires – même si elles se fondent sur le jugement d'experts internationaux spécialisés dans la lecture. La façon de décrire le domaine d'évaluation et de l'opérationnaliser est le fruit de considérations conceptuelles, empiriques et politiques. La description du champ d'application du domaine d'évaluation, faite ci-dessus, permet d'expliquer comment la construction des épreuves du cycle PISA 2009 cherche à refléter la substance de la compréhension de l'écrit. Ces épreuves permettront de réunir des données à partir desquelles il sera possible de rendre de compte du niveau de compétence des élèves de 15 ans de manière approfondie, porteuse de sens et pertinente.

ÉVALUER LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

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

Conception des tâches des épreuves papier-crayon

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

Facteurs influant sur la difficulté des items

L'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit a pour objet de rendre compte du niveau de compétence des élèves de 15 ans à l'approche du terme de leur scolarité obligatoire et de suivre son évolution. Les tâches des épreuves sont toutes conçues pour recueillir un élément spécifique d'information sur ce niveau de compétence et simulent des lectures qu'un adolescent ou un adulte peuvent faire dans le cadre scolaire et extrascolaire.

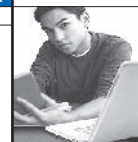
La difficulté des tâches des épreuves PISA de compréhension de l'écrit varie : certaines se prêtent à un processus très direct de compréhension, mais d'autres passent par des activités relativement complexes qui demandent une compréhension approfondie. Le degré de difficulté de toute tâche de lecture dépend de l'action conjuguée de plusieurs facteurs : comme le montrent les travaux de Kirsch et Mosenthal (voir, par exemple, Kirsch, 2001 ; Kirsch et Mosenthal, 1990), il est possible de faire varier le degré de difficulté des items grâce au contrôle des variables d'aspect et de format suivantes.

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

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

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

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



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

Formats de réponse

La manière dont les données sont recueillies – le *format de réponse* – varie selon la nature des éléments jugés appropriés pour les collecter, mais elle est également dictée par les limitations pratiques inhérentes à une évaluation à grande échelle. Dans toute évaluation de ce type, l'éventail des formats de réponse possibles est en effet limité, et les items à choix multiple ou à réponse construite courte (les élèves écrivent leur réponse) sont les formats les plus gérables.

Plusieurs études des données PISA montrent que le format de réponse a un impact sensible sur la performance de certains groupes d'élèves : par exemple, les élèves qui se situent à des niveaux de compétence différents (Routitsky et Turner, 2003), les élèves de certains pays (Grisay et Monseur, 2007) et les filles et les garçons (Lafontaine et Monseur, 2006). Cette variation a amené Lafontaine et Monseur à lancer une mise en garde : pour suivre l'évolution au fil du temps, il est important de garder des proportions similaires d'items à choix multiple et à réponse construite d'un cycle à l'autre. Autre point sensible dans le contexte de la compréhension de l'écrit, les items à réponse construite ouverte sont particulièrement probants pour sonder les processus de réflexion et d'évaluation, car l'objectif à cet égard est souvent de juger de la qualité du raisonnement plutôt que de sa conclusion. Enfin, les élèves sont plus ou moins familiarisés avec les divers types de format de réponse selon les pays. Inclure des items aux formats de réponse différents permet de parvenir à un certain équilibre entre les formats plus et moins familiers pour tous les élèves, quel que soit le pays.

En résumé, les épreuves PISA de compréhension de l'écrit restent constituées d'items à choix multiple et d'items à réponse construite ouverte pour garantir la couverture du spectre des compétences dans les différents pays, pour neutraliser les biais qui s'observent entre les pays et entre les sexes, et pour mesurer de manière valide les compétences associées à l'aspect de réflexion et d'évaluation. Tout changement majeur dans la répartition des items des épreuves papier-crayon pourrait avoir un impact sur la mesure des tendances. Toutefois, une plus grande proportion d'items ne nécessitant pas de jugement de la part du correcteur est incluse dans les épreuves électroniques par souci d'économie et grâce à la possibilité de codage automatique qu'offre ce support.

Les tableaux 1.6 et 1.7 montrent les modalités de codage des items, d'une part des épreuves papier-crayon, d'autre part des épreuves électroniques. Les items sont répartis selon leurs modalités de codage dans les trois *aspects* retenus dans les épreuves papier-crayon et dans les quatre *aspects* retenus dans les épreuves électroniques. Les items appelant une réponse construite ouverte ou une réponse construite courte nécessitent un jugement de la part du correcteur. Les items à choix multiple et à choix multiple complexe et les items à réponse construite fermée ne nécessitent aucun jugement de la part du correcteur. Les items à réponse construite fermée demandent aux élèves de produire leur réponse, mais ils ne nécessitent qu'un jugement minimal de la part du correcteur. Ces items à réponse construite fermée sont ceux qui demandent, par exemple, aux élèves d'indiquer un seul mot tiré du texte, sachant que la seule réponse acceptable est un mot précis. Leur codage représente un coût réduit, et ces items peuvent en pratique être classés avec les items à choix multiple.

Ces tableaux montrent que les items appelant ou n'appelant pas de jugement de la part du correcteur ne sont pas répartis de manière uniforme entre les *aspects* mesurés. Les items à réponse construite, qui nécessitent un jugement de la part du correcteur, sont proportionnellement plus nombreux parmi les tâches de réflexion et d'évaluation dans les deux types d'épreuves, et parmi les tâches complexes dans les épreuves électroniques.

Tableau 1.6

Répartition approximative des tâches par modalités de codage dans les épreuves papier-crayon du cycle PISA 2009

Aspect	Pourcentage de tâches appelant un jugement de la part du correcteur	Pourcentage de tâches n'appelant pas de jugement de la part du correcteur	Pourcentage total de tâches
Localiser et extraire	11	14	25
Intégrer et interpréter	14	36	50
Réfléchir et évaluer	18	7	25
Total	43	57	100



Tableau 1.7

Répartition approximative des tâches par modalités de codage dans les épreuves électroniques du cycle PISA 2009

Aspect	Pourcentage de tâches appelant un jugement de la part du correcteur	Pourcentage de tâches n'appelant pas de jugement de la part du correcteur	Pourcentage total de tâches
Localiser et extraire	0	25	25
Intégrer et interpréter	0	36	35
Réfléchir et évaluer	15	5	20
Complexe	15	5	20
Total	30	70	100

Codage et attribution des crédits

Des codes sont attribués aux réponses des élèves : dans les items à choix multiple, par le biais d'un processus plus ou moins automatisé d'enregistrement de l'option de réponse choisie par les élèves ; dans les items à réponse construite, c'est un correcteur expérimenté qui sélectionne le code qui traduit le mieux les réponses données par les élèves. Les codes, qu'ils soient attribués automatiquement ou par un correcteur, sont ensuite convertis en scores. Le codage est un processus relativement simple dans les items à choix multiple et les items à réponse fermée qui consistent, par exemple, à sélectionner une option dans un menu déroulant dans les épreuves électroniques. Dans ces items en effet, la réponse est correcte (code « 1 ») ou ne l'est pas (code « 0 »).

Les modèles de « crédit partiel » permettent de procéder à un codage plus précis des items à réponse construite. Des réponses, même incomplètes, sont plus correctes que d'autres. Des crédits partiels sont donc prévus pour les réponses incomplètes, dans la mesure où elles dénotent un niveau plus élevé de compétence que les réponses incorrectes ou trop imprécises. Le codage de ces questions est polytomique, car les réponses peuvent donner lieu à un crédit complet, à un ou plusieurs crédits partiels, et à un crédit nul. Ce mode de codage polytomique est bien établi par des modèles psychométriques et est préférable au codage dichotomique (crédit complet ou nul), puisqu'il rend compte des informations contenues dans les réponses avec plus de précision. L'interprétation du codage polytomique est toutefois plus complexe. En effet, chaque tâche occupe donc plusieurs positions sur l'échelle de difficulté : la position correspondant au crédit complet et celles correspondant aux différentes valeurs de crédit partiel. Cette forme de codage est utilisée pour les items à réponse construite, les plus complexes des épreuves PISA.

Il existe un vaste éventail d'items à réponse construite. Certains requièrent un jugement limité de la part du correcteur, par exemple ceux qui demandent simplement aux élèves d'entourer des passages dans un texte ou d'énumérer quelques termes. D'autres, en revanche, nécessitent un jugement plus approfondi de la part du correcteur, par exemple ceux qui demandent aux élèves d'expliquer l'idée principale d'un texte dans leurs propres mots.

Afin d'illustrer les variables majeures retenues pour concevoir les items de compréhension de l'écrit des épreuves papier-crayon, à savoir la *situation*, le *format de texte*, le *type de texte* et l'*aspect*, trois exemples d'unités PISA sont présentés ci-après. Ces unités montrent aussi l'éventail de formats de réponse et de modalités de codage. Elles proviennent des épreuves PISA de compréhension de l'écrit mises en œuvre lors de l'essai de terrain du cycle PISA 2009, et la première et la troisième sont des reprises de la campagne de tests définitive du cycle PISA 2000.



UNITÉ N° 1 DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SUR PAPIER : MACONDO

Éblouis par tant d'inventions, et si merveilleuses, les gens de Macondo ne savaient par où commencer à s'étonner. Ils passaient des nuits blanches à contempler les pâles ampoules alimentées par le groupe électrogène qu'avait rapporté Aureliano le Triste lors du second voyage du train, et à l'obsédant teuf-teuf duquel on ne s'habitua qu'à la longue, péniblement. Ils furent indignés par les vivantes images que le riche commerçant Don Bruno Crespi projetait dans le théâtre aux guichets en gueules de lion, à cause d'un personnage mort et enterré dans certain film, sur le malheur duquel on versa des larmes amères, et qui reparut bien vivant et transformé en arabe dans le film suivant. Le public, qui payait deux centavos pour partager les mésaventures des personnages, ne put supporter cette inqualifiable moquerie et brisa tous les sièges. Le maire, cédant aux instances de Don Bruno Crespi, dut faire une proclamation publique pour expliquer que le cinéma n'était qu'une machine à illusions, laquelle ne méritait pas ces débordements passionnels du public. À la suite de cette décevante explication, beaucoup estimèrent qu'ils avaient été victimes d'une nouvelle et spectaculaire affaire de gitans, si bien qu'ils choisirent de ne plus se rendre au cinéma, considérant qu'ils avaient assez de leurs propres peines pour aller encore pleurer sur les malheurs d'êtres imaginaires.

Macondo est un texte en prose tiré du roman *Cent ans de solitude* de l'écrivain colombien Gabriel García Márquez. Il est classé dans la catégorie des situations personnelles, car il a été écrit pour éveiller l'intérêt du lecteur et lui procurer du plaisir. Dans les épreuves PISA, l'unité *Macondo* commence par une brève introduction pour orienter les élèves : « Le texte de la page ci-contre est extrait d'un roman. Dans cette partie du récit, on vient d'introduire le chemin de fer et l'électricité dans la petite ville imaginaire de Macondo, et d'ouvrir le premier cinéma. » Le passage en question traite de la réaction que suscite la découverte du cinéma chez les habitants. Tandis que le cadre historique et géographique de ce passage est exotique pour la plupart des élèves, la *situation* -aller au cinéma- est au contraire courante pour les jeunes de 15 ans ; quant aux réactions des personnages, elles sont à la fois intrigantes et familières sur le plan humain. *Macondo*, qui se classe dans la catégorie des textes *continus* en termes de format, est un exemple de récit narratif qui explique pourquoi les personnages se comportent comme ils le font et rend compte d'actes et d'événements à partir d'impressions subjectives, dans un style typique de ce genre de texte.

L'unité *Macondo* comporte des tâches qui appellent un processus d'*intégration* et d'*interprétation*, et un processus de *réflexion* et d'*évaluation*. L'une de ces tâches est reprise ci-dessous. Des tâches supplémentaires peuvent être consultées à l'annexe A1. La numérotation des tâches est identique à celle utilisée dans les carnets de test distribués aux élèves.

MACONDO – QUESTION 3

À la fin du passage, pourquoi les gens de Macondo ont-ils choisi de ne plus se rendre au cinéma ?

- A. Ils voulaient s'amuser et se distraire, mais ils ont trouvé que les films étaient réalistes et déprimants.
- B. Ils n'avaient pas les moyens de payer le prix des billets.
- C. Ils préféreraient garder leurs émotions pour des occasions de la vie réelle.
- D. Ils cherchaient à s'impliquer émotionnellement, mais ils ont trouvé les films ennuyeux, peu convaincants et de mauvaise qualité.

La réponse correcte est l'option C.

La tâche demandée consiste à mener un processus d'*intégration* et d'*interprétation* pour comprendre le sens global du texte. Les élèves doivent synthétiser des éléments éparés dans le texte pour trouver la réponse correcte, en l'occurrence la raison pour laquelle les personnages finissent par se comporter comme ils le font. Pour sélectionner l'option C, ils doivent exclure d'autres raisons qui peuvent expliquer pourquoi les personnages décident de ne plus aller au cinéma : ces raisons se présentent sous la forme de distracteurs plausibles, mais basés sur des idées préconçues, et non sur le texte.

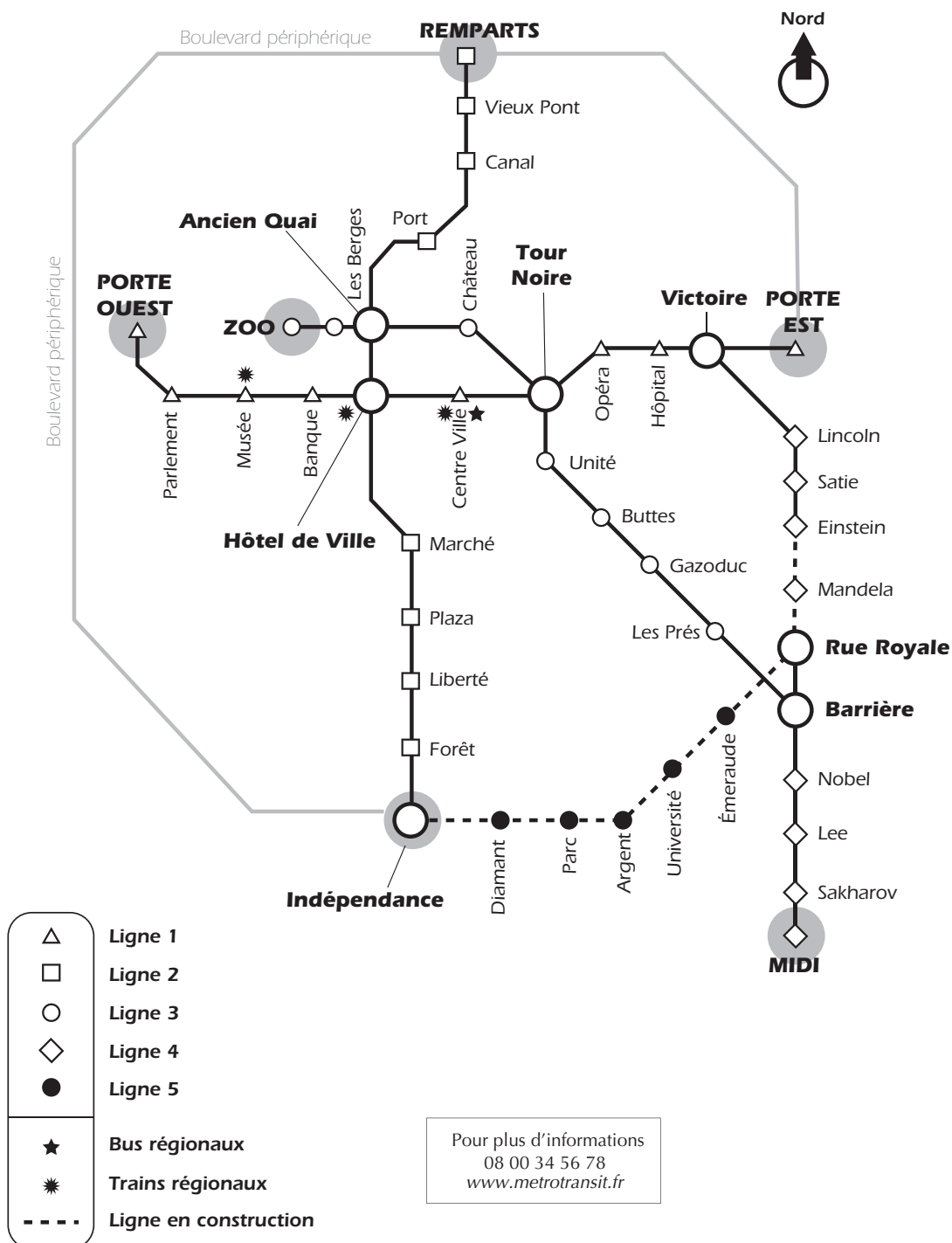
Le tableau 1.8 résume les caractéristiques de cette question tirée de l'unité *Macondo* en fonction des dimensions conceptuelles du cadre d'évaluation.

Tableau 1.8
Caractéristiques conceptuelles de la question *Macondo*

Situation	Personnelle
Format de texte	Continu
Type de texte	Narration
Aspect	Intégrer et interpréter : comprendre le sens global d'un texte
Format d'item	Choix multiple

UNITÉ N° 2 DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SUR PAPIER : MÉTROTRANSIT

L'unité *Métrotransit*, qui a été administrée lors de l'essai de terrain du cycle PISA 2009, commence par un plan tiré d'un document public, en l'occurrence la carte d'un réseau de transport urbain sous une forme schématisée. Les noms de lieux sont fictifs, et les pays participants ont été invités à les adapter à leur contexte national. Il s'agit d'un texte *non continu*, que l'on peut définir comme une liste combinée de stations classées par ligne, moyen de transport et lieu. Ce document est relativement simple dans l'ensemble, mais il comporte un élément qui le complique – l'emploi de symboles. Les élèves doivent tenir compte de cet élément pour obtenir un crédit complet à la question ci-dessous.

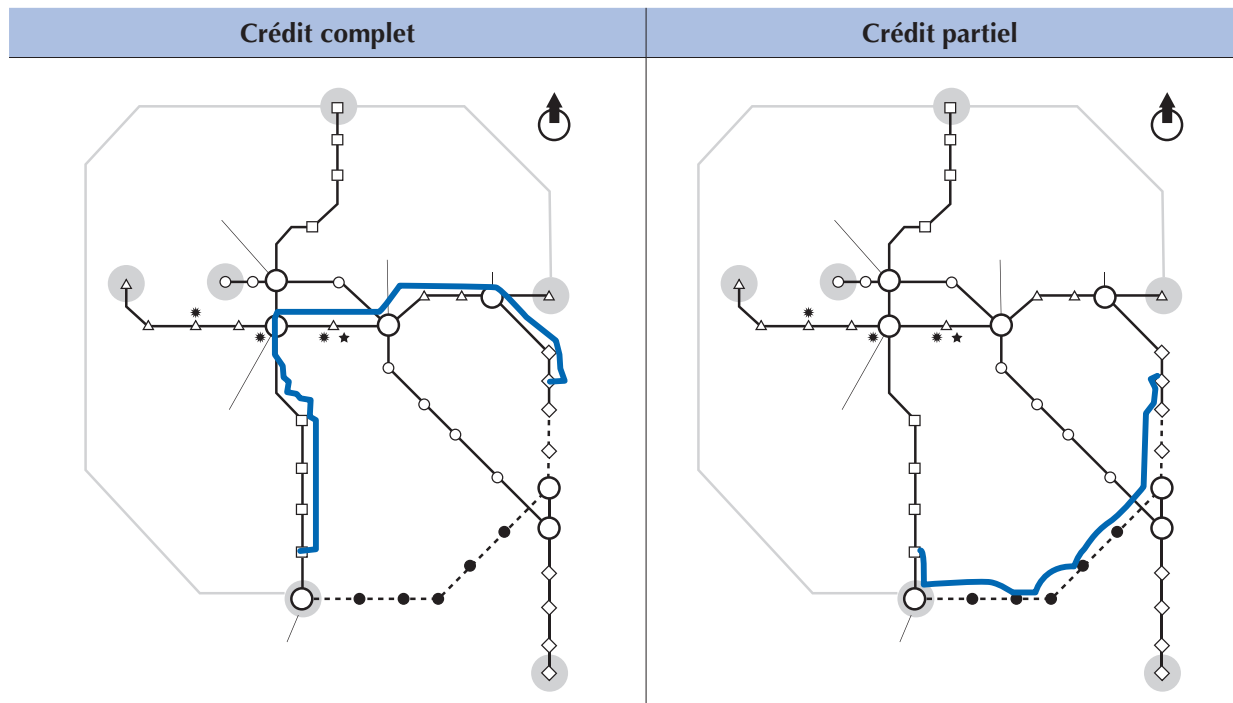




MÉTROTRANSIT – QUESTION 4

Vous voulez trouver l'itinéraire le plus court en métro depuis la station Satie jusqu'à la station Forêt.
 Tracez sur le plan l'itinéraire que vous devriez prendre.

Cette tâche de *localisation* et d'*extraction* demandent aux élèves de situer, puis de classer de nombreux éléments d'information – les noms de station – pour tracer un itinéraire. Elle simule une situation de la vie réelle qui appelle la lecture attentive d'un texte *non continu*. Cet item est conçu de sorte que des informations conditionnelles, en l'occurrence situées à la périphérie du texte, doivent être utilisées pour trouver la réponse correcte. Pour obtenir un crédit complet, les élèves doivent utiliser un élément d'information fourni dans la légende : la ligne du réseau qui est en construction. Ceux qui en tiennent compte réalisent que ce qui est apparemment l'itinéraire le plus court est encore impossible à emprunter. Le fait d'avoir à utiliser cet élément d'information ajoute beaucoup à la difficulté de l'item. Lors de l'essai de terrain, un tiers environ des élèves ont obtenu un crédit complet à cet item. Plus de la moitié des autres élèves ont tracé un itinéraire *via* des stations de la ligne 5. Ces élèves ont obtenu un crédit partiel : ils démontrent qu'ils ont compris les informations qu'ils ont sélectionnées et qu'ils savent les utiliser, à l'exception d'un seul élément (crucial, en l'occurrence). Des exemples de réponse donnant lieu à un crédit complet et à un crédit partiel sont repris ci-dessous.



La plupart des items PISA sont à choix multiple ou appellent une réponse rédigée dans les épreuves papier-crayon. Cet item à réponse courte, qui consiste à tracer un itinéraire sur une carte, illustre le fait que le type de réponse peut varier en fonction du format qui semble le plus approprié à la tâche. L'éventail de réponses possibles est toutefois limité par les contraintes pratiques inhérentes à l'administration à grande échelle d'épreuves papier-crayon.

Le tableau 1.9 résume les caractéristiques de cette question tirée de l'unité *Métrotransit* en fonction des dimensions conceptuelles du cadre d'évaluation.

Tableau 1.9
Caractéristiques conceptuelles de la question *Métrotransit*

Situation	Publique
Format de texte	Non continu
Type de texte	Description
Aspect	Localiser et extraire : localiser et extraire l'information
Format d'item	Réponse courte

UNITÉ N° 3 DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SUR PAPIER : AVIS D'ÉLÈVES

Il y a tant de gens dans le monde qui meurent de faim et de maladie, et pourtant nous nous préoccupons davantage des progrès à venir. Nous laissons ces gens sur la touche en essayant d'oublier et d'aller de l'avant. Chaque année, des milliards de dollars sont versés pour la recherche spatiale par de grandes entreprises. Si l'argent dépensé pour l'exploration de l'espace bénéficiait aux démunis plus qu'aux nantis, les souffrances de millions de personnes pourraient être soulagées.

Anna

Le défi de l'exploration spatiale est pour beaucoup de gens une source d'inspiration. Depuis des milliers d'années, nous regardons le ciel en rêvant, brûlant d'envie d'atteindre les étoiles et de les toucher, brûlant d'envie de communiquer avec quelque chose dont nous ne pouvons qu'imaginer l'existence, brûlant d'envie de savoir... Sommes-nous seuls dans l'Univers ?

L'exploration spatiale est comme une métaphore de la volonté de savoir, et la volonté de savoir est ce qui fait avancer le monde. Tandis que les réalistes nous rappellent sans cesse les problèmes du présent, les rêveurs nous ouvrent l'esprit. Ce sont les visions, les espoirs et les désirs des rêveurs qui nous conduiront dans le futur.

Béatrice

Nous détruisons les forêts tropicales parce qu'il y a du pétrole en dessous, nous creusons des mines dans des terres sacrées pour chercher de l'uranium. Serions-nous prêts à dévaster aussi une autre planète pour trouver une solution aux problèmes que nous avons nous-mêmes créés ? Mais bien sûr !

L'exploration de l'espace renforce la croyance dangereuse que l'humanité peut résoudre ses problèmes en étendant toujours davantage sa domination sur l'environnement. Les hommes continueront à se sentir en droit d'abuser en toute liberté des ressources naturelles – par exemple, des fleuves ou des forêts tropicales – si nous savons qu'il y a toujours, à notre portée, une autre planète qui attend d'être exploitée.

Nous avons fait assez de dégâts sur la Terre. Nous devrions laisser l'espace en paix.

Denis

Les ressources de la Terre s'épuisent rapidement. La population de la Terre augmente à une vitesse effrayante. La vie ne pourra plus être maintenue si nous continuons à vivre ainsi. La pollution a creusé un trou dans la couche d'ozone. Les terres fertiles viennent à manquer, et d'ici peu nos ressources alimentaires se réduiront. La surpopulation a déjà provoqué des cas de famines et d'épidémies.

L'espace est une vaste région déserte que nous pouvons utiliser à notre avantage. En encourageant l'exploration de l'espace, peut-être trouverons-nous un jour une planète sur laquelle nous pourrions vivre. Actuellement cela paraît inimaginable, mais l'idée même de voyage dans l'espace était autrefois considérée comme irréalisable. Interrompre l'exploration spatiale pour résoudre des problèmes immédiats témoignerait d'une vision étroite et à court terme. Nous devons apprendre à nous soucier, non pas seulement de cette génération-ci, mais aussi des générations à venir.

Félix

Ignorer ce que l'exploration de l'espace peut offrir serait une grande perte pour toute l'humanité. Les occasions d'accéder à une meilleure compréhension de l'univers et de ses origines sont trop précieuses pour être négligées. L'étude d'autres corps célestes a déjà fait mieux prendre conscience des problèmes d'environnement et de l'avenir qui pourrait guetter la Terre si nous n'apprenons pas à gérer nos activités.

Pensons aussi aux retombées indirectes de la recherche sur les voyages spatiaux. La mise au point de la technologie du rayon laser et une série d'autres traitements médicaux peuvent être portées au crédit de la recherche spatiale. Des matières comme le téflon sont le fruit de la conquête de l'espace par l'humanité. Les nouvelles technologies créées pour la recherche spatiale peuvent donc avoir des avantages immédiats pour tout un chacun.

Cathy



Le stimulus de l'unité *Avis d'élèves* est constitué de cinq petits textes argumentatifs qui présentent des points de vue sur la conquête spatiale. Il est classé dans la catégorie des situations *éducatives*, car les textes qui le composent sont tirés de dissertations faites par des élèves en dernière année. En termes de format, le stimulus est classé dans la catégorie des textes *multiples*, car bien que ces petits textes soient tous continus, ils ont été écrits indépendamment les uns des autres et rassemblés pour le besoin des épreuves. Le stimulus appartient à la catégorie des textes d'*argumentation*, car les textes avancent des propositions et tentent de rallier le lecteur à un point de vue.

Plusieurs des questions associées à ce stimulus sont des tâches d'*intégration* et d'*interprétation* typiques d'une lecture active, car elles simulent le processus dans lequel le lecteur s'engage lorsqu'il compare et confronte des points de vue différents sur un thème. Certaines de ces tâches font intervenir un autre processus typique de la lecture active d'un ou de plusieurs arguments, en l'occurrence celui qui consiste pour le lecteur à les confronter à son propre point de vue. La question suivante illustre cette forme de lecture axée sur la *réflexion et l'évaluation*. Des tâches supplémentaires peuvent être consultées à l'annexe A1. La numérotation des tâches est identique à celle utilisée dans les carnets de test distribués aux élèves.

AVIS D'ÉLÈVES – QUESTION 6

Pensez aux idées maîtresses avancées par les cinq élèves. Avec lequel de ces élèves êtes-vous le plus d'accord ?

Nom de l'élève :

En utilisant vos propres mots, expliquez votre choix en une ou deux phrases, en vous référant à votre opinion personnelle **et** aux idées maîtresses avancées par cet élève.

.....

.....

.....

.....

Cet item demande aux élèves de s'appuyer sur leurs connaissances et leurs convictions pour évaluer les arguments avancés par les auteurs, et ceci en comparant le fond plutôt que la forme. En termes d'*aspect*, elle se classe dans la catégorie des tâches de *réflexion sur le contenu d'un texte*. Pour obtenir un crédit complet, les élèves doivent démontrer explicitement ou implicitement qu'ils ont compris l'idée maîtresse de l'argumentation qu'ils ont choisie, puis justifier leur choix, soit en invoquant leurs propres arguments, soit en résumant ou en interprétant les arguments de l'auteur qu'ils ont choisi.

Le crédit complet peut être attribué quel que soit l'auteur choisi par les élèves dans leur réponse, pour autant que les critères décrits ci-dessus soient respectés. Ci-dessous quelques exemples de réponse valant un crédit complet :

- Anna
Je pense qu'on devrait s'occuper de ce qui se passe sur terre au lieu de dépenser tout l'argent pour l'exploration spatiale. Je sais que l'exploration spatiale, c'est important aussi, mais je pense qu'il faut d'abord éliminer la famine et les maladies sur terre.
- Denis
Je suis d'accord avec lui parce qu'il s'inquiète pour l'environnement et qu'il pense qu'on devrait laisser l'espace en paix.
- Félix
Je suis d'accord avec Félix parce que si on ne veut pas risquer l'extinction, on n'aura nulle part d'autre où aller une fois qu'on aura détruit la terre.

Parmi les réponses ne valant pas de crédit, nombreuses sont celles qui citent simplement un passage de l'un des textes, sans rien ajouter, alors que la consigne donnée aux élèves est d'utiliser leurs propres mots. D'autres réponses sont vagues ou se limitent à un point de vue général, sans référence à l'un des textes (par exemple « Denis. Il faut voir la réalité en face »).



Le tableau 1.10 résume les caractéristiques de cette question tirée de l'unité *Avis d'élèves* en fonction des dimensions conceptuelles du cadre d'évaluation.

Tableau 1.10
Caractéristiques conceptuelles de la question *Avis d'élèves*

Situation	Éducative
Format de texte	Multiple
Type de texte	Argumentation
Aspect	Réfléchir et évaluer : réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer
Format d'item	Réponse construite ouverte

Développer le potentiel descriptif des échelles de compétence PISA grâce à la manipulation du degré de difficulté des items

Il est apparu lors des cycles PISA 2000, PISA 2003 et PISA 2006 qu'il était possible de déterminer avec précision le niveau de compétence des élèves, mais que des informations descriptives manquaient sur les capacités des élèves situés aux deux extrêmes de l'échelle de compétence – en particulier au niveau le plus bas de l'échelle. Cela s'explique par le fait que les épreuves PISA contiennent peu de tâches aux deux extrêmes du spectre de difficulté, qui correspondent toutefois aux niveaux de l'échelle de compétence où des proportions significatives d'élèves se situent dans tous les pays participants. C'est pourquoi il a été décidé d'inclure quelques items très faciles et très difficiles lors de la conception des tâches du cycle PISA 2009. Cette meilleure adéquation entre le degré de difficulté des items et la répartition des élèves entre les niveaux de compétence devrait non seulement développer le potentiel descriptif de l'échelle de compétence, mais également améliorer la fiabilité des estimations de paramètres au niveau de toute la population. De plus, les élèves, en particulier ceux dont le niveau de compétence est très bas, vivront les épreuves comme une expérience plus satisfaisante.

Les items associés à des niveaux peu élevés de compétence ont été conçus grâce à la manipulation de variables décrites dans le cadre d'évaluation PISA :

- des textes plus courts et plus simples ;
- une plus grande correspondance littérale entre les termes de l'item et les termes du texte ;
- des indications plus précises sur l'endroit du texte où se trouve l'information pertinente pour répondre à l'item ;
- le choix de situations personnelles et familières, et non abstraites et lointaines, y compris dans les items qui consistent à réfléchir sur le contenu du texte et à l'évaluer ; et
- le choix de caractéristiques concrètes dans les items qui consistent à réfléchir sur la forme d'un texte et à l'évaluer.

Les deux exemples ci-dessous illustrent les tâches délibérément conçues pour mieux cerner les deux extrémités du spectre de difficulté dans les épreuves PISA de compréhension de l'écrit. Le premier est un item très facile, et le second, un item très difficile. Les deux items ont été administrés lors de l'essai de terrain du cycle PISA 2009.



UNITÉ N° 4 DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SUR PAPIER : AVIS AFFICHÉ AU SUPERMARCHÉ

Alerte : Allergie aux arachides

Biscuits fourrés au citron

Date de l'alerte : 4 février

Nom du fabricant : Fine Foods s.a.

Informations sur le produit : Biscuits fourrés au citron, 125 g
(Date de péremption : le 18 juin et Date de péremption :
le 1^{er} juillet)

Détails : Certains biscuits de ces lots peuvent contenir des morceaux d'arachides, qui n'apparaissent pas sur la liste des ingrédients. Les personnes allergiques aux arachides ne doivent pas manger ces biscuits.

Recommandations : Si vous avez acheté ces biscuits, vous pouvez les rapporter au point de vente pour être intégralement remboursé. Pour plus d'informations, appelez le 0 800 034 241.

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

Plus de 80 % des élèves ont répondu correctement à quatre des cinq questions associées à ce stimulus qui ont été administrées lors de l'essai de terrain. La question reprise ci-dessous est la plus facile de toutes : plus de 90 % des élèves ont obtenu un crédit complet. Des tâches supplémentaires peuvent être consultées à l'annexe A1. La numérotation des tâches est identique à celle utilisée dans les carnets de test distribués aux élèves.



AVIS AFFICHÉ AU SUPERMARCHÉ – QUESTION 3

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

.....

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

Le tableau 1.11 résume les caractéristiques de cette question tirée de l'unité *Avis affiché au supermarché*.

Tableau 1.11
Caractéristiques conceptuelles de la question *Avis affiché au supermarché*

Situation	Publique
Format de texte	Non continu
Type de texte	Instructions
Aspect	Localiser et extraire : localiser et extraire l'information
Format d'item	Réponse construite fermée

Le dernier exemple proposé dans cette section pour illustrer les items de lecture est un item conçu pour affiner la description des compétences des élèves qui se situent au sommet de l'échelle de compétence PISA.



UNITÉ N° 5 DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SUR PAPIER : LA DÉMOCRATIE À ATHÈNES

PARTIE A

Thucydide est un historien et militaire qui vécut au cinquième siècle avant J.-C., durant la période classique de la Grèce antique. Il est né à Athènes. Pendant la guerre du Péloponnèse entre Athènes et Sparte (de 431 à 404 avant J.-C.), il commandait la flotte qui avait pour mission de protéger la ville d'Amphipolis, en Thrace. Il ne parvint pas à rejoindre la ville à temps. Celle-ci tomba aux mains du général spartiate Brasidas, ce qui valut vingt ans d'exil à Thucydide. Cela lui donna l'occasion de recueillir des renseignements détaillés auprès des deux camps en guerre et d'effectuer des recherches pour son œuvre, *Histoire de la guerre du Péloponnèse*.

Thucydide est considéré comme un des grands historiens de l'Antiquité. Pour expliquer l'évolution de l'Histoire, il se concentre sur les causes naturelles et le comportement de chaque individu plutôt que sur le destin ou l'intervention de divinités. Dans son œuvre, les faits ne sont pas présentés comme de simples anecdotes, mais ils sont exposés pour essayer de mettre à jour les raisons qui ont poussé les principaux personnages à agir comme ils l'ont fait. L'importance que Thucydide accorde aux comportements des individus l'a amené quelquefois à introduire des discours fictifs : ceux-ci l'aident à expliquer les motivations des personnages historiques.

PARTIE B

Thucydide attribue à l'homme d'État athénien Périclès (cinquième siècle avant J.-C.) le discours suivant, prononcé en l'honneur des soldats tombés durant la première année de la guerre du Péloponnèse.

Notre système de gouvernement ne copie pas des lois des États voisins ; nous sommes plutôt un modèle pour les autres, que des imitateurs. Notre système a pour nom démocratie, parce que son administration dépend du plus grand nombre et non d'une minorité. Nos lois garantissent à chacun les mêmes droits dans les affaires privées, tandis que dans la vie publique, le prestige dépend du mérite plutôt que de la condition sociale.

Quiconque voulant exercer une fonction publique n'en sera pas empêché par sa condition sociale (...). Et, de même que nous n'intervenons pas dans les affaires privées, nous ne transgressons pas les lois lorsqu'il s'agit d'affaires publiques. Nous obéissons à ceux que nous avons mis en position d'exercer l'autorité et nous obéissons aux lois elles-mêmes, en particulier à celles qui protègent les opprimés et même aux lois non écrites, qui attirent la honte sur celui qui les transgresse.

De plus, nous offrons de nombreux moyens de se distraire l'esprit. Les jeux et les sacrifices célébrés tout au long de l'année et le raffinement de nos habitations privées constituent une source quotidienne de plaisir, qui aide à bannir tout souci ; les nombreux habitants de la cité font affluer les produits du monde entier vers Athènes, pour que les fruits des autres pays deviennent aussi familiers aux Athéniens que les leurs.

Thucydide, Histoire de la guerre du Péloponnèse (adaptation)

Le stimulus de l'unité *La démocratie à Athènes* est constitué de deux textes courts, mais denses. Le premier texte est classé dans la catégorie des textes d'*information*, même si son premier paragraphe relève davantage de la narration puisqu'il relate des faits, en l'occurrence des événements qui ont émaillé la vie d'un personnage. Toutefois, à l'échelle de toute la partie A, ce paragraphe biographique sert plutôt d'introduction au second paragraphe qui situe Thucydide par rapport à ses idées et décrit sa spécificité d'historien. Dans l'ensemble, la partie A explique des concepts ou *constructs* mentaux, ce qui est typique des textes d'*information*.

La partie B donne un exemple des « discours fictifs » écrits par Thucydide qui sont évoqués dans la partie A. Il s'agit d'un texte d'*argumentation*, en l'occurrence les propos que Périclès aurait pu tenir dans un discours politique. La difficulté réside notamment dans le fait que les élèves doivent lire le stimulus comme un tout et comprendre la relation entre les deux textes qui le constituent : cette relation n'est pas énoncée de manière explicite, mais elle peut être inférée de la dernière phrase de la partie A et de l'introduction de la partie B. D'autres éléments ajoutent à la difficulté de ce stimulus pour des jeunes de 15 ans : il traite d'un sujet éloigné de la vie de tous les jours, le langage est abstrait et le registre est soutenu, en particulier la façon de rendre le style de Thucydide. Ceci dit, il est raisonnable de penser que la plupart des élèves qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire sont assez familiarisés avec l'histoire en tant que concept et ont une notion – même si elle n'est pas nécessairement structurée – de ce qu'est la démocratie. Ce contexte a été jugé suffisant pour permettre aux élèves d'aborder le stimulus de l'unité *La démocratie à Athènes*.



Les items associés à ce stimulus, qui ont été administrés lors de l'essai de terrain du cycle PISA 2009, illustrent deux aspects de la compréhension de l'écrit : *localiser et extraire* et *intégrer et interpréter*. Certaines questions portent plus spécifiquement sur l'une des deux parties du stimulus, alors que d'autres demandent une compréhension intégrée des deux. La question ci-dessous porte essentiellement sur la partie B. Des tâches supplémentaires peuvent être consultées à l'annexe A1. La numérotation des tâches est identique à celle utilisée dans les carnets de test distribués aux élèves.

LA DÉMOCRATIE À ATHÈNES – QUESTION 3

Un des buts du discours présenté dans la partie B était « d'honorer les soldats tombés durant la première année de la guerre du Péloponnèse ».

Quel était un AUTRE but de ce discours ?

.....

.....

.....

C'est l'un des items les plus difficiles qui ait été soumis aux élèves lors de l'essai de terrain du cycle PISA 2009. Son codage prévoit un crédit complet, que seuls les élèves les plus performants ont réussi à obtenir, et un crédit partiel. Pour obtenir un crédit complet, les élèves doivent identifier l'objet du discours de Périclès en le replaçant dans son contexte, qui est décrit en partie dans le texte d'information et, de façon plus directe, dans l'introduction et le corps du discours. Ils doivent comprendre les deux textes parfaitement et dans le détail, et faire une inférence de haut niveau dans un contexte non familier qui présente une certaine ambiguïté (à propos de l'auteur du discours). Les réponses valant un crédit complet font référence à la motivation politique de Périclès et citent, entre autres buts, le fait de convaincre les soldats de continuer la lutte, de consoler les familles des défunts, de susciter la fierté chez les citoyens athéniens, ou de mettre en avant les vertus d'Athènes par rapport à Sparte ou à d'autres cités. Des réponses valant un crédit complet sont reprises ci-dessous :

- rendre les gens fiers d'Athènes ;
- promouvoir les avantages de la démocratie athénienne ;
- faire croire aux gens qu'Athènes se porte toujours bien malgré le fait qu'elle soit en difficulté à ce moment-là ;
- renforcer l'optimisme et les attitudes positives ;
- rendre les gens agressifs envers les Spartiates.

Les réponses qui font référence à un aspect plus abstrait qui transparait dans la partie A valent également un crédit complet, en l'occurrence au fait que Thucydide cherche à comprendre le profil psychologique de Périclès ou son état d'esprit :

- expliquer la motivation de Périclès en tant que personnage historique.

Les réponses valant un crédit complet ne doivent être ni longues, ni développées. Et pourtant, un quart à peine des élèves ont obtenu un crédit complet lors de l'essai de terrain. Un cinquième environ des élèves ont réussi à démontrer qu'ils comprenaient le texte en partie et ont évoqué son thème, en l'occurrence la démocratie, mais n'ont pas réalisé que son intention était de convaincre. Des réponses valant un crédit partiel sont reprises ci-dessous :

- présenter la démocratie ;
- expliquer la démocratie au peuple.

Conception des tâches des épreuves électroniques

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



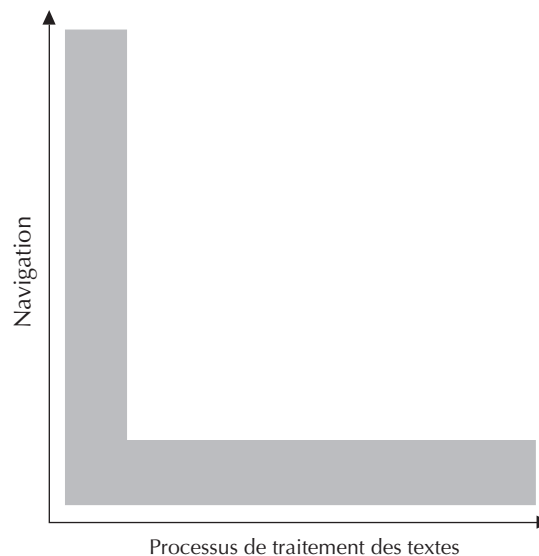
Relation entre le processus de navigation et le processus de traitement des textes

La lecture de l'écrit sur papier et celle de l'écrit au format numérique mobilisent bon nombre de compétences et facultés de compréhension similaires, mais les deux supports font également intervenir des compétences et des connaissances spécifiques, en particulier au sujet des conventions qui font partie du contexte de la lecture. Maîtriser quelques techniques et fonctions de navigation est une compétence fondamentale pour pouvoir lire des textes électroniques, tout comme savoir dans quel sens tenir un livre et comment en tourner les pages pour pouvoir lire des textes sur papier. Ces connaissances et compétences fondamentales sont à considérer comme des connaissances et compétences qui relèvent de la maîtrise des technologies de l'information et de la communication (TIC) et sont liées aux compétences associées à la compréhension de l'écrit. La lecture de l'écrit au sens traditionnel du terme, tout comme la faculté de naviguer dans l'environnement numérique, font partie intégrante de la compréhension de l'écrit.

Dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, les tâches demandent toutes aux élèves de lire, mais l'importance du traitement (interpréter un paragraphe en prose, par exemple) et de la navigation qu'elles impliquent varie. La relation entre le traitement mental requis pour prendre les décisions de navigation d'une part, et pour appréhender les textes d'autre part, est décrite dans la figure 1.7 ci-dessous.

■ Figure 1.7 ■

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



Chaque tâche se situe à un endroit spécifique de la figure, dont l'abscisse représente la charge cognitive du *traitement des textes* et l'ordonnée, la charge cognitive du *processus de navigation*. Dans toute tâche associée à un stimulus électronique, la charge cognitive du processus de navigation et du processus de traitement des textes varie. Certaines tâches sont très directes, et les deux processus se réduisent à leur plus simple expression. Ces tâches se situent dans le coin inférieur gauche de la figure, non loin du point d'intersection entre l'abscisse et l'ordonnée. Vient ensuite un deuxième type de tâches, en l'occurrence celles qui demandent aux élèves de traiter un texte qui s'affiche à l'écran en intégralité : elles ne nécessitent donc que peu de navigation, voire pas du tout. La charge cognitive de ces tâches est lourde quant au traitement du texte, mais légère quant au processus de navigation. Ces tâches se situent dans la partie en grisé le long de l'abscisse. Le troisième type de tâches peut impliquer une ou plusieurs étapes de navigation entre plusieurs sites, avec quelques mots seulement par page. Ces tâches, qui requièrent essentiellement de la navigation et demandent un traitement minimal des textes, se situent dans la partie en grisé le long de l'ordonnée. Enfin, le quatrième type de tâches implique un processus substantiel de navigation et de traitement des textes (que ce soit en termes de volume et/ou de complexité). Ces tâches se situent dans la partie non grisée de la figure, une zone qui reflète une charge cognitive importante à la fois en matière de navigation et de traitement des textes. Plus les tâches s'éloignent du point d'intersection entre l'abscisse et l'ordonnée, plus elles sont difficiles.



Comme la partie non grisée de la figure 1.7 le montre, la plupart des tâches de compréhension de l'écrit électronique sont associées à une lourde charge cognitive en matière de navigation et de traitement des textes. Certaines d'entre elles ne demandent guère, voire pas du tout, de navigation, et reposent essentiellement sur un traitement direct des textes. Il a été jugé nécessaire d'en inclure quelques-unes dans les épreuves électroniques, car ces tâches font appel à des compétences de lecture qu'il est courant d'avoir à utiliser dans l'environnement électronique dans la vie de tous les jours. Exclure ce type de tâches des épreuves aurait eu pour conséquence de mettre une distance artificielle entre la lecture de l'écrit électronique et la lecture de l'écrit sur papier. À l'autre extrême, une petite proportion de tâches dépendent essentiellement d'un processus de navigation et requièrent un processus de compréhension de l'écrit réduit à sa plus simple expression. Ces tâches apportent néanmoins une contribution valide à l'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique : il a donc été décidé d'inclure quelques items de ce type, qui demandent aux élèves de naviguer dans l'environnement électronique, de faire usage de leurs connaissances et compétences sur les conventions propres à cet environnement, et de réfléchir aux relations entre l'objet des textes et les instruments de navigation.

Analyse des tâches de compréhension de l'écrit électronique

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

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

Dans cette analyse, chaque sous-tâche accomplie par une action est décrite selon différentes caractéristiques : la complexité de l'écrit, les instruments de navigation ou les caractéristiques des textes à utiliser, l'*aspect* de la compréhension de l'écrit et, enfin, l'action à effectuer. Cette analyse est proposée ci-dessous sur l'exemple d'une tâche de l'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique qui a été soumise aux élèves lors de l'essai de terrain.



COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ÉLECTRONIQUE : UNITÉ OSONS PARLER

ÉCRAN 1A

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

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

Les Forums du Réseau de l'Éducation

Les Forums du Réseau de l'Éducation
Réseau de l'Éducation > Études > Tuyaux

Parler en public

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

Répondre

Michelle
10 mars à 15h32

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

Message : 83

Julie
7 mars à 10h14

Je pense que la capacité de parler en public dépend de la personnalité de chacun. Certains

Cette unité simule un forum de discussion en ligne, dont le sujet est la difficulté à s'exprimer en public. La discussion a été lancée par Michelle : elle évoque la terreur qu'elle éprouve à l'idée de parler en public, devant sa classe, et demande de l'aide et des conseils dans un message qui se trouve au bas de l'écran du forum de discussion (voir l'écran 1e). Cette discussion, qui se situe dans un *contexte éducatif*, est un exemple de contexte familier pour la plupart des élèves cibles de l'enquête PISA. Le format et le type des textes présentent certaines similitudes avec ceux de l'unité *Avis d'élèves* décrite ci-dessus : il s'agit de textes multiples, puisqu'ils sont écrits par des auteurs différents, qui se classent dans la catégorie des textes d'argumentation. Toutefois, contrairement à l'unité *Avis d'élèves*, l'unité *Osons parler* présente une situation interactive, dans laquelle les auteurs se répondent directement. C'est une forme d'échange nouvelle, ou du moins très accélérée, qui prend de plus en plus d'importance dans le domaine de la communication. Dans ce type de textes multiples, la compréhension de chacune des interventions dépend en partie de la compréhension de l'ordre dans lequel elles s'affichent.

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

ÉCRAN 1B

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

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

Les Forums du Réseau de l'Éducation

Julie
7 mars à 10h14

Je pense que la capacité de parler en public dépend de la personnalité de chacun. Certains sont totalement incapables de parler en public. Et s'ils doivent le faire, ils ont les mains qui tremblent et la voix qui chevrote. Par contre, d'autres personnes peuvent parler d'un sujet avec aisance d'une façon qui rend le sujet intéressant pour le public. Ces personnes-là donnent l'impression d'être brillantes même si elles n'ont pas eu le temps de se préparer ! En fait, ça ne sert à rien d'essayer de changer ce qu'on est.

Message : 22

PsychoWeb
28 février à 22h51

La façon d'aborder l'idée de parler en public dépend beaucoup de l'âge. C'est à trois ans qu'il est le plus facile de s'exprimer en public. A cet âge, on parle tout le temps, en employant des mots de son invention. On joue avec le langage sans se soucier du vocabulaire. Les émotions s'expriment aussi très facilement - personne ne rit, ne pleure ou ne montre son désespoir d'une manière plus expressive qu'un gamin de l'école maternelle. Pourquoi est-on aussi franc à cet âge ? Parce qu'on ne porte pas de jugement sur soi, qu'on n'a pas de regard sur soi et qu'on ne porte pas le poids d'expériences douloureuses. C'est à l'école secondaire qu'on se rend subitement compte qu'on est incapable de parler quand on est appelé à s'exprimer devant toute la classe.

Message : 41





ÉCRAN 1C

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

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

Les Forums du Réseau de l'Éducation

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

ÉCRAN 1D

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

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

Les Forums du Réseau de l'Éducation



Marc  Message : 24	28 janvier à 13h28 Oui, je suis d'accord avec toi à tout point de vue. On ne peut l'éviter. J'ai trouvé un article intéressant en ligne, d'un certain <u>Docteur Nauckunaite</u> . Jette un coup d'oeil..
Laurence  Message : 3	27 janvier à 13h12 A mon avis, vouloir éviter de parler en public n'est pas une bonne idée. Il vaut mieux tenter le coup pour réussir à surmonter sa peur. Tu ne pourras pas éviter de parler en public toute ta vie. Et même si tu es très angoissée à l'idée de t'exprimer en public, il y a des choses que tu peux faire pour surmonter la peur.
Thierry  Message : 82	15 janvier à 16h40 Je répète les exposés importants à la maison. Je les lis à voix haute avec les supports visuels que je prévois d'utiliser lors de mon exposé en public. Comme ça, non seulement je risque moins d'avoir un trou de mémoire pendant que je parle., mais mon exposé s'appuie

ÉCRAN 1E

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

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

Les Forums du Réseau de l'Éducation

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

Répondre

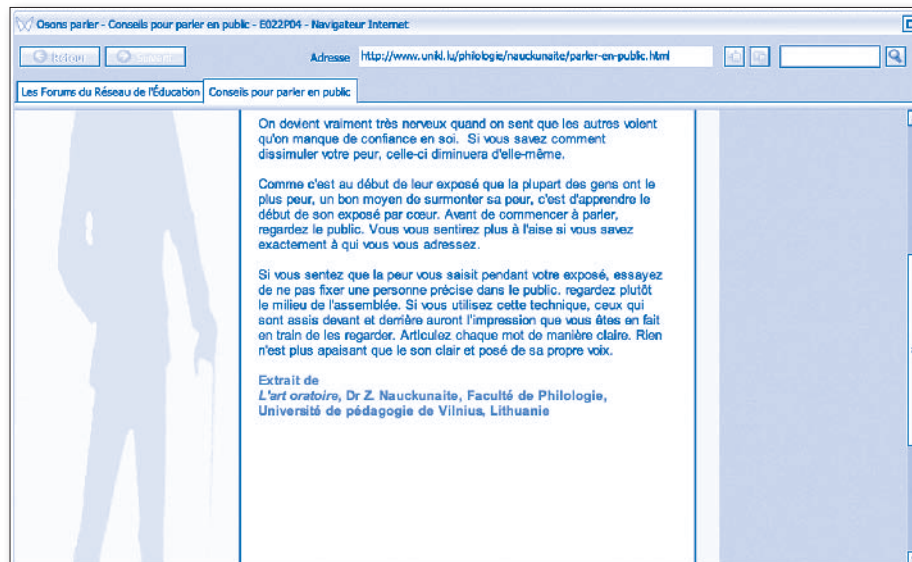


Le stimulus de cette unité ne comporte que la première page, et un seul autre élément, auquel le lecteur peut accéder en cliquant sur un lien intégré dans l'une des interventions qui évoque des « conseils d'expert ». Pour pouvoir lire les conseils du docteur Nauckunaite, il faut également faire défiler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

ÉCRAN 2A



ÉCRAN 2B



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

EXERCICE : OSONS PARLER

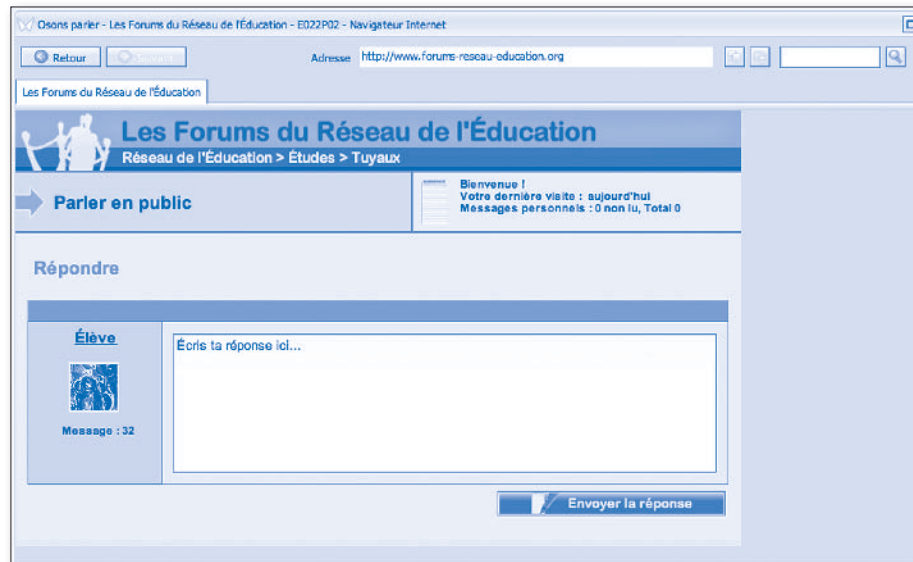
Lisez le message que Michelle a écrit le 10 mars. Cliquez sur le bouton « Répondre » pour lui écrire un message. Répondez à sa question de savoir qui de tous ceux qui ont écrit en sait le plus sur la question selon vous. Expliquez pour quelle raison.

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

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

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

ÉCRAN 3



Le codage de cet item de l'essai de terrain du cycle PISA 2009 se base sur la réponse textuelle que les élèves saisissent dans le cadre de réponse. (Il y a lieu de souligner que le crédit complet peut être accordé même si les élèves ne cliquent pas sur le bouton « Envoyer la réponse », un détail ajouté dans un souci d'authenticité.) Toutefois, lors du développement de cet item, les variables de traitement du texte et du processus de navigation ont été délibérément manipulées pour que l'item apporte une contribution optimale à la description du volet informatique de l'évaluation. Le tableau 1.12 propose une version simplifiée de l'analyse de cet item de l'unité *Osons parler*, en termes de traitement des textes et de navigation.

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

L'analyse aussi détaillée des tâches sert au moins quatre objectifs. En premier lieu, elle permet d'aider les développeurs de tests à s'assurer que les éléments du cadre conceptuel d'évaluation se reflètent dans les tâches, et en proportions adéquates. En deuxième lieu, elle peut contribuer à prévoir le degré de difficulté des items d'une manière systématique, afin de constituer des épreuves reflétant un large spectre de difficulté. En troisième lieu, elle permet d'étayer la construction de l'échelle ou des échelles de compétence pour rendre compte des résultats de l'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique du cycle PISA 2009. Enfin, elle pourrait aussi contribuer à faire progresser la recherche dans ce domaine grâce à la description plus précise des compétences de compréhension de l'écrit électronique, sur la base d'éléments empiriques.

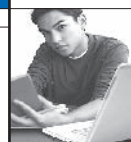


Tableau 1.12

Analyse d'un item de l'unité *Osons parler* de l'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique

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



Le cinquième objectif de cette analyse, qui ne sera pas encore opérationnel pour la campagne PISA 2009, est la notation analytique des composantes de traitement des textes et de navigation. Les données des huit étapes décrites dans le tableau 1.12 pourraient être combinées pour concevoir un système de codage à crédit variable, où un crédit partiel pourrait, par exemple, être accordé aux élèves qui ont réussi à accéder à la page du Docteur Nauckunaite, mais qui n'ont obtenu aucun crédit pour la réponse qu'ils saisissent. À l'inverse, il est également possible d'envisager de n'accorder le crédit complet qu'aux élèves qui mènent à bien les huit étapes (quel que soit l'ordre dans lequel ils les effectuent).

Sous sa forme et son mode de correction actuels, cet item de l'unité *Osons parler* peut tout à fait être résolu moyennant un effort minime de traitement des textes et de navigation (c'est-à-dire les étapes n° 1, 7 et 8). Selon la même logique, les élèves pourraient parfaitement accomplir l'une des tâches de l'unité *Avis d'élèves* en ne lisant que les dernières phrases de l'intervention d'Anna. Nous sommes souvent dans l'obligation de nous livrer à des conjectures à propos du cheminement cognitif des élèves lorsqu'ils répondent aux items. L'administration informatisée des épreuves nous offre la possibilité de cerner avec beaucoup plus de précision les processus cognitifs – qui ressortent des parcours empruntés pour passer d'un texte à l'autre – dans lesquels les élèves s'engagent. La conception technique des épreuves électroniques de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 peut nous fournir des informations sur les pages parcourues, les instruments de navigation utilisés, l'ordre des étapes et le temps consacré à chaque item. Les données recueillies lors de ces épreuves constitueront, à n'en pas douter, une base très riche de recherche. Toutefois, comme l'administration informatisée d'épreuves à grande échelle n'en est qu'à un stade préliminaire de développement, les items seront codés selon des méthodes bien établies.

Le codage des items des épreuves de compréhension de l'écrit électronique est effectué soit automatiquement, soit par des experts. Par souci de fiabilité et pour des considérations d'ordre pratique et (surtout) financier, il est préférable d'accroître au maximum la proportion d'items qui se prêtent à un codage automatique et de réduire au minimum la proportion d'items dont le codage nécessite l'intervention d'un correcteur. Par ailleurs, comme la compréhension de l'écrit électronique est conceptualisée dans le cadre général de la compréhension de l'écrit, il est important de garder des formats d'item similaires entre les épreuves électroniques et les épreuves sur papier. C'est la raison pour laquelle les épreuves électroniques sont constituées à hauteur de 30 % environ d'items dont le codage nécessite l'intervention d'un correcteur. Le tableau 1.7 montre la répartition des items des épreuves électroniques par mode de codage et par *aspect*.

Les items électroniques qui se prêtent à un codage automatique sont des items à choix multiple ainsi que des items qui demandent aux élèves de sélectionner des liens dans des menus déroulants ou de cliquer sur des boutons dans un navigateur.

Les items électroniques dont le codage nécessite l'intervention d'un correcteur sont ceux qui appellent une réponse personnelle de la part de l'élève, et donc un jugement de la part du correcteur. Dans les épreuves du cycle PISA 2009, le format de ces items est soit une réponse textuelle, que ce soit dans un environnement simulé, par exemple un message électronique ou un blog (comme dans l'unité *Osons parler* ci-dessus), soit dans un cadre de réponse, plus habituel dans des épreuves. Les items dont le codage nécessite l'intervention de correcteurs expérimentés sont ceux qui demandent aux élèves de comparer et de confronter des informations entre des textes, de justifier un choix en démontrant qu'il satisfait aux conditions énoncées ou de juger de la crédibilité d'une source d'information. En règle générale, ces items ne sont utilisés que lorsqu'il n'existe aucune alternative pouvant se prêter à un codage automatique.

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

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

Dans les épreuves électroniques, les unités et les items sont administrés dans un ordre précis qui ne peut être modifié. En d'autres termes, les élèves ne peuvent revenir à une unité ou à un item une fois qu'ils sont passés à l'unité ou à l'item suivant. Une boîte de dialogue s'affiche chaque fois que les élèves cliquent sur le bouton « Suivant » de l'épreuve pour leur indiquer qu'ils sont sur le point de passer à l'item suivant et qu'ils ne pourront revenir à l'item qu'ils s'approprient à quitter. À ce stade, les élèves peuvent soit confirmer qu'ils veulent effectivement passer à l'item suivant, soit annuler l'opération et revenir à l'item qu'ils s'approprient à quitter.



Cette approche présente l'avantage d'optimiser l'indépendance des items au sein d'une unité, et entre les unités, dans la mesure où les élèves ne peuvent trouver dans les tâches suivantes des indices qui leur permettraient de répondre à des tâches précédentes. Vu sous un autre angle, les items suivants peuvent révéler la réponse à des items précédents sans que les élèves aient la possibilité d'y modifier leur réponse. Cette approche permet d'utiliser de manière optimale les stimuli, qui sont coûteux à produire.

La conception des épreuves en termes d'affichage présente une autre caractéristique : la partie de la page qui s'affiche dans le navigateur au début de chaque item est fixe, c'est-à-dire que chaque élève voit la même page s'afficher au début de chaque item, et ce indépendamment de l'étape à laquelle il a terminé l'item précédent. Cette caractéristique contribue également à l'indépendance des items les uns par rapport aux autres, dans la mesure où les élèves, lorsqu'ils abordent un nouvel item, ne sont pas avantagés ou désavantagés par la partie de la page qu'ils ont affichée lors de l'item précédent. Ce mode d'affichage a été retenu aussi dans le souci de ne pas trop frustrer les élèves : il évite à certains de se sentir « perdus » dans un environnement web simulé, tout en évitant que d'autres reviennent en arrière pour retracer leur parcours s'ils en éprouvent le besoin.

Bien que seuls 19 des pays et économies participant à l'enquête PISA aient administré l'option facultative internationale d'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique, les enseignements tirés sur la nature de ce domaine d'évaluation et les problèmes opérationnels et possibilités rencontrés lors de la mise en œuvre d'une évaluation informatisée à grande échelle de ce type seront partagés avec l'ensemble des pays de l'OCDE et des pays et économies partenaires, et contribueront à une compréhension plus approfondie pour les prochains cycles d'évaluation PISA.

COMPOSANTES MOTIVATIONNELLES ET COMPORTEMENTALES DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

La métacognition et l'engagement dans la lecture ne sont que très brièvement abordés dans les versions précédentes du cadre d'évaluation. Eu égard à leur importance dans la compréhension de l'écrit, ces deux composantes prennent une plus large place dans le cycle PISA 2009, et sont développées ci-dessous.

Engagement dans la lecture

L'importance de l'engagement dans la lecture

Améliorer la compréhension de l'écrit ne revient pas uniquement à étoffer des connaissances et à améliorer des compétences. C'est aussi une question de motivation, d'attitude et de comportement. La littérature actuelle considère ces éléments comme des facteurs-clés des compétences en lecture (voir Guthrie et Wigfield, 2000 ; McKenna, Kear et Ellsworth, 1995). Des études empiriques ont mis en évidence le lien entre les pratiques de lecture et le niveau de compétence en compréhension de l'écrit à la fois chez les adultes et les élèves (Campbell, Voelkl et Donahue, 1997 ; Guthrie et Wigfield, 2000 ; OCDE et STATCAN, 2000). Les résultats du cycle PISA 2000 ont montré, dans tous les pays participants, l'existence d'une corrélation positive et significative entre le degré « d'engagement » des élèves dans la lecture et leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit. C'est même la plus forte corrélation médiane observée avec la performance en compréhension de l'écrit : elle dépasse la corrélation médiane mesurée entre les statut socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit des élèves (OCDE, 2002). Dans l'ensemble, ces résultats et d'autres confirment que l'engagement dans la lecture peut grandement contribuer à combler les écarts de performance entre les divers sous-groupes de population, dans tous les pays participants. Ils plaident en faveur de l'inclusion de cette dimension dans le cycle PISA 2009, voire de son expansion.

Comme on l'a vu précédemment, le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 accorde une place importante aux textes électroniques dans son *construct*. Pour mesurer l'engagement dans la lecture à la fois dans les épreuves sur papier et dans les épreuves électroniques, un cadre commun est proposé. Ce cadre prévoit deux *constructs* : « l'engagement individuel » et « l'engagement scolaire ».

Le concept d'engagement repose sur les fondements de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000). Selon cette théorie, les individus les plus compétents sont ceux qui font preuve de la plus grande autodétermination. Ces individus ont des valeurs et des objectifs en harmonie avec leur culture, tout en étant compétents et confiants lorsqu'ils décident eux-mêmes de leurs actions. Un lecteur « autodéterminé » possède une motivation intrinsèque, ce qui désigne le fait de lire pour lire, pour la valeur même de la lecture. Ses lectures sont vastes, en termes de centres d'intérêt et d'objectifs visés, et il s'approprie ses sujets ou ses auteurs favoris. Il a des valeurs, des convictions et des buts en matière de lecture qui lui permettent d'atteindre ses objectifs et de mener à bien ses activités dans le cadre éducatif, professionnel, personnel et sociétal.



Définir l'engagement individuel dans la lecture et l'évaluer dans l'enquête PISA

Le cadre d'évaluation du cycle PISA 2009 définit l'engagement individuel dans la lecture comme suit :

L'engagement individuel dans la lecture désigne les caractéristiques motivationnelles et comportementales des élèves dans le domaine de la lecture.

Dans la littérature empirique, les *constructs* dominants de l'engagement individuel dans la lecture sont l'intérêt, l'autonomie perçue et les interactions sociales. Quant aux caractéristiques comportementales, elles incluent le volume et l'éventail des activités de lectures.

Des recherches récentes donnent à penser que les lecteurs « engagés » ont des centres d'intérêt bien développés et des sujets, ou lectures, de prédilection (intérêt), ils apprécient de maîtriser leurs lectures et se livrent à des activités de lecture de leur propre chef (autonomie), ils s'appuient sur un réseau social pour améliorer leurs compétences et partager leurs connaissances et leurs expériences (disposition sociale), et enfin, ils lisent souvent et leurs lectures sont diversifiées (comportement).

Ces quatre caractéristiques (largement interprétées) sont opérationnalisées comme suit en vue du cycle PISA 2009 :

- *l'intérêt pour la lecture*, soit la disposition à lire des textes littéraires et d'information par plaisir et par curiosité ;
- *l'autonomie perçue*, soit la perception par l'individu de la maîtrise de ses activités, de ses choix et de ses comportements dans ses activités de lecture ;
- *les interactions sociales*, soit les objectifs sociaux de la lecture et les compétences d'interactions ; et
- *les pratiques de lecture*, l'engagement comportemental en rapport avec le volume et les types d'activités de lecture.

Les pratiques de lecture sont plus précisément définies comme *la fréquence déclarée des activités de lecture en rapport avec des contenus et des supports divers*. Il est important de souligner que la forme d'engagement peut varier selon le type de texte. En effet, les individus peuvent lire pour acquérir des connaissances ou obtenir des informations, pour vivre une expérience littéraire, pour effectuer une tâche spécifique, par exemple trouver un renseignement, ou pour pratiquer une forme de communication sociale. Ces expériences ne s'excluent pas nécessairement les unes les autres, mais elles peuvent permettre de pointer des différences réelles dans la façon dont les élèves interagissent avec un texte particulier ou dans leur degré d'engagement dans des textes sur papier ou sur support électronique. Très rares sont, par exemple, les individus qui déclarent se « pelotonner » devant un ordinateur portable pour lire des fictions – le support papier est nettement plus apprécié pour ce type de lecture. À l'inverse, nombreux sont ceux qui déclarent utiliser un ordinateur à des fins sociales. Ces individus accordent une grande priorité à la messagerie électronique, aux textos, aux forums de discussion, à la correspondance, aux listes de diffusion, aux blogs et aux tableaux d'affichage de post-its électroniques. Les textes électroniques semblent être largement utilisés à des fins sociales.

Aux degrés les plus bas d'engagement dans la lecture, tels que définis dans PISA, se trouvent les élèves qui consacrent peu de temps à la lecture, qui n'en retirent pas de plaisir, qui n'y portent pas d'intérêt, qui ont des lectures peu diversifiées et qui ne sont guère motivés à l'idée de lire quelque chose, que ce soit de leur propre initiative ou dans un contexte social.

À l'autre extrémité de l'échelle, les lecteurs très « engagés » passent beaucoup de temps à lire par plaisir. Leurs lectures sont très diversifiées, aussi bien sur papier que sur support électronique, même si les types de textes qu'ils lisent généralement varient selon le sexe et le pays (OCDE, 2002). Ces individus considèrent non seulement que la lecture est précieuse et intéressante en soi, mais ils sont également conscients de son importance dans les relations sociales.

L'importance du contexte scolaire pour l'engagement dans la lecture

Comme l'enquête PISA vise à éclairer les responsables de la politique de l'éducation, il est important d'inclure des variables qui se prêtent à l'influence des orientations politiques. L'impact du contexte de l'école et de la classe sur l'engagement dans la lecture compte parmi les grandes variables pertinentes pour l'action publique.

L'autodétermination dans la lecture s'améliore lorsque les individus en viennent à apprécier les valeurs que des personnes qui comptent à leurs yeux attachent à la lecture et les comportements qu'elles adoptent en matière de lecture. Dans un premier temps, ce sont les parents qui transmettent les valeurs de la lecture à leur enfant et dirigent leurs lectures. Progressivement, l'enfant fait siens les valeurs et les objectifs transmis par d'autres, et en vient à valoriser la lecture. Il peut en arriver à considérer que la lecture est bénéfique pour sa scolarité et son avenir d'acteur de la société, même si ce n'est pas son passe-temps favori. Au fil du temps, la lecture peut finir par s'élever au rang de valeur personnelle et devenir le moyen privilégié de stimulation mentale et de satisfaction émotionnelle.



La progression des élèves sur la voie de l'autodétermination dans la lecture dépend de l'appui de personnes de référence. Un contexte favorable est la clé du développement des compétences en lecture et de l'amélioration de l'autonomie dans les activités personnelles de lecture. Si le milieu familial et le contexte scolaire donnent confiance en soi (compétence perçue) et autonomie (le fait de s'assumer) dans les lectures, l'individu acquiert une motivation intrinsèque et devient autodéterminé en la matière.

L'enseignant est une « personne de référence » en matière de lecture. Un grand nombre d'études montrent que les enseignants qui améliorent les compétences de leurs élèves et les amènent à s'approprier leurs lectures leur permettent de devenir des lecteurs actifs, très performants en compréhension de l'écrit. En revanche, les enseignants qui négligent ces aspects dans leurs pratiques pédagogiques sapent les efforts que consentent les élèves pour prendre leur autonomie, ce qui a pour conséquence de les décourager de lire et de les empêcher de progresser en lecture (Guthrie, 2008).

En résumé, les pratiques pédagogiques sont déterminantes pour le degré d'engagement des élèves dans la lecture. Sachant que le lien entre l'engagement dans la lecture et le niveau de compétence en la matière est établi, il est pertinent pour l'action publique de recueillir des informations sur la contribution de l'école à l'engagement dans la lecture.

Définir et mesurer la contribution scolaire à l'engagement dans la lecture dans le cadre de l'enquête PISA

Le cadre d'évaluation du cycle PISA 2009 définit « l'engagement scolaire », autrement dit la contribution de l'école et de la classe à l'engagement dans la lecture, comme suit :

L'engagement scolaire dans la lecture désigne le soutien, tel qu'il est perçu par les élèves, que l'enseignant, la classe et l'école apportent à leurs caractéristiques motivationnelles et comportementales dans le domaine de la lecture.

Deux caractéristiques de l'engagement scolaire dans la lecture ont été opérationnalisées en vue du cycle PISA : la « pertinence » et le « soutien à l'autonomie ». Ces caractéristiques s'alignent sur celles d'intérêt pour la lecture et d'autonomie dans la lecture dans le *construct* d'engagement individuel dans la lecture décrit plus haut.

La pertinence : le fait que la classe et l'école mettent l'accent sur la pertinence de l'écrit pour les connaissances et l'expérience des élèves concourt à éveiller leur intérêt pour la lecture (Assor, Kaplan et Roth, 2002). Les élèves comprennent mieux les textes qui leur sont présentés comme étant en rapport direct avec leurs centres d'intérêt personnels que les textes qu'ils lisent dans le seul but d'obtenir de bons résultats scolaires (Vansteenkiste, Lens et Deci, 2006). Les textes en rapport direct avec des expériences immédiates ou des activités de laboratoire sont mieux compris que ceux qui ne sont pas aussi pertinents (Guthrie *et al.*, 2006). De même, les textes jugés « intéressants » sont lus de manière plus approfondie que les autres (Schiefele, 1999).

Le soutien à l'autonomie : le degré d'autonomie perçue, l'élément principal de la motivation intrinsèque, est plus élevé si des possibilités de choix et de contrôle sont offertes en classe (Skinner, Furrer, Marchand et Kindermann, 2008). Les enseignants ont un grand éventail de moyens à leur disposition pour partager le contrôle avec leurs élèves (Flowerday et Schraw, 2000). Lorsque les enseignants sont formés à partager le contrôle avec leurs élèves, ce qui consiste, par exemple, à laisser les élèves choisir des textes ou à les inviter à intervenir dans des décisions, l'engagement scolaire des élèves dans la lecture augmente (Reeve, 2004).

Recueillir des données à propos de l'engagement dans la lecture

Les items consacrés à l'évaluation de l'*engagement individuel* dans la lecture sont répartis entre diverses questions concernant la motivation (intérêt, autonomie et interactions sociales) et les pratiques de lecture sur papier et sur support électronique. Les items qui concourent à l'évaluation de l'*engagement scolaire dans la lecture* sont répartis entre diverses questions sur les activités en classe.

Les items consacrés à l'évaluation de l'engagement dans la lecture sont inclus dans le questionnaire Élèves et ce *construct* est donc également décrit dans le cadre conceptuel des questionnaires (voir le chapitre 4). Ces items sont repris à l'annexe B. Ils se présentent sous la forme de questions générales qui invitent les élèves à décrire leur comportement dans certains contextes. Le format de réponse est soit l'échelle de Likert (« D'accord » / « Pas d'accord »), soit la fréquence (« Jamais » / « Plusieurs fois par semaine »).



Métacognition en lecture

L'importance de la métacognition

Comme l'engagement, la métacognition est significativement corrélée avec le niveau de compétence en compréhension de l'écrit et subit l'influence de l'enseignement et de l'apprentissage. Un certain nombre d'études concluent à l'existence d'une relation entre la métacognition et le niveau de compétence en compréhension de l'écrit (Artelt, Schiefele et Schneider, 2001 ; Brown, Palincsar et Armbruster, 2004). L'enseignement explicite ou cadré de ces stratégies est supposé améliorer la compréhension de l'écrit et l'utilisation des informations lues. Plus spécifiquement, on estime que l'élève devient indépendant de l'enseignant une fois qu'il a assimilé ces stratégies de traitement de l'écrit et qu'il est en mesure de les appliquer sans trop d'efforts. Fort de ces stratégies, l'élève peut vraiment entrer en interaction avec l'écrit : il conçoit la lecture comme une tâche de résolution de problème qui implique un raisonnement stratégique, et se livre en retour à une réflexion stratégique pour résoudre des problèmes de compréhension de l'écrit.

La conclusion générale du rapport de l'U.S. National Reading Panel (2000) est que l'enseignement de compétences métacognitives permet d'améliorer de piètres performances en compréhension de l'écrit. En d'autres termes, les élèves qui se voient inculquer des stratégies cognitives et métacognitives spécifiques affichent des gains de performance en compréhension de l'écrit plus importants que ceux soumis exclusivement à des pratiques pédagogiques conventionnelles (Pressley, Graham et Harris, 2006 ; Pressley *et al.*, 1989 ; Rosenshine et Meister, 1994 ; Rosenshine, Meister et Chapman, 1996).

Les données recueillies lors du cycle PISA 2009 sur des aspects de la métacognition dont il est établi qu'ils sont en corrélation avec le niveau de compétence en compréhension de l'écrit devraient permettre de fournir des informations utilisables pour améliorer la compréhension de l'écrit, ce qui est précisément un objectif de l'enquête PISA : proposer aux décideurs politiques des stratégies à mettre en œuvre pour améliorer le rendement scolaire de leurs élèves.

Définir la métacognition en lecture

La métacognition en lecture désigne le fait d'être conscient de l'existence de diverses stratégies à adopter pour aborder l'écrit dans un but précis, et d'être en mesure de les appliquer. Pour apprendre en lisant, le lecteur doit s'attribuer un rôle actif dans sa lecture, ce qui consiste à faire des inférences, à combler les lacunes, à générer des macrostructures (conceptualisation de la structure du texte au sens large) et à développer ce qui est lu. Pour appliquer de telles stratégies, il faut être conscient de la structure de l'écrit et savoir en quoi elle facilite la compréhension. Il est important d'utiliser de manière stratégique à la fois des connaissances linguistiques et textuelles, et des connaissances thématiques, pour identifier les informations pertinentes, resituer de façon sélective des informations lues antérieurement, se remémorer des informations assimilées depuis longtemps ou les restituer, ou mener à bien tous ces processus en même temps (Baker et Brown, 1984 ; Borkowski et Turner, 1990 ; Körkel et Schneider, 1992). Il faut aussi comprendre les différentes exigences de traitement associées aux divers types de tâches et savoir comment s'y prendre pour mettre cette compréhension à profit.

Dans l'ensemble, les connaissances cognitives et métacognitives concernant l'application des stratégies cognitives en général, et des stratégies de lecture en particulier, renvoient aux activités mentales ou comportementales qui aident les individus à accomplir des objectifs cognitifs dans le cadre de leur apprentissage. Ces stratégies appellent des efforts importants, sont potentiellement conscientes et sont contrôlables (Flavell, Miller et Miller, 1993). Il est possible, par exemple, d'apprendre à un lecteur à se poser des questions sur un texte au moment où il le lit. Ces questions sont du type « Qu'est-ce que ? », « Comment ? », « Pourquoi ? » ou « Où ? ». Lorsque le lecteur se pose ces questions et qu'il tente d'y répondre, il traite le texte d'une manière plus active. Parmi les autres stratégies associées à différents objectifs de la lecture, citons les diverses formes de mise en évidence et de synthèse des informations importantes (identification des idées principales), l'autoévaluation et le contrôle fréquent de la compréhension, et le choix d'approches appropriées pour surmonter les difficultés du texte (clarification).

L'évaluation de la métacognition en lecture dans l'enquête PISA

Le concept de compréhension de l'écrit retenu dans l'enquête PISA renvoie à un grand éventail de textes, de contextes et d'approches à l'égard de la lecture, qui vise à refléter autant que possible les nombreuses situations dans lesquelles la lecture est importante pour l'individu et la société au XXI^e siècle. Le *construct* de métacognition et les items y afférents du cycle PISA 2009 se concentrent spécifiquement sur la lecture pour apprendre – c'est-à-dire la lecture dans un *contexte éducatif* (voir les *textes éducatifs*, dans la section « Les situations »).

Un individu qui se sert intelligemment d'une stratégie spécifique possède vraisemblablement quelques connaissances métacognitives sur cette stratégie, alors qu'un individu qui ne l'applique pas n'a probablement pas autant de connaissances



en la matière. En d'autres termes, il existe une corrélation entre des éléments appropriés de connaissances métacognitives et l'application effective de stratégies. Il faut impérativement posséder des connaissances métacognitives pour se livrer à un apprentissage stratégique et réfléchi. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que des corrélations fortes et cohérentes soient établies entre les connaissances métacognitives, le comportement stratégique dans une tâche de traitement de l'écrit et la remémoration des informations lues (voir, par exemple, Baker et Brown, 1984 ; Borkowski et Turner, 1990 ; Körkel et Schneider, 1992). La relation entre les connaissances métacognitives et la compréhension d'un texte dans une situation donnée subit toutefois l'influence de la motivation réelle de l'élève à l'idée de lire ou de faire des efforts.

Des éléments empiriques donnent à penser qu'il existe une corrélation entre, d'une part, des éléments appropriés de connaissances métacognitives et l'application effective des stratégies y afférentes et, d'autre part, le niveau de compétence en lecture. Un test d'évaluation a été soumis à des élèves qui ont participé au cycle PISA 2000 en Allemagne, pour évaluer leurs connaissances métacognitives sur la compréhension de l'écrit. Sur cette évaluation, le coefficient de corrélation (*r*) calculé entre l'échelle combinée de compréhension de l'écrit et l'échelle de connaissances métacognitives s'établit à 0.51 (Artelt, Schiefele et Schneider, 2001). Les recherches menées sur la base des résultats du cycle PISA 2003, où la même approche a été mise en œuvre, ont révélé l'existence d'une corrélation similaire entre les connaissances métacognitives et le niveau de compétence en compréhension de l'écrit (Schlagmüller et Schneider, 2006). Un test d'évaluation comparable est utilisé dans le cycle PISA 2009.

Recueillir des données à propos de la métacognition

Le cycle PISA 2009 prévoit de présenter un certain nombre de petits scénarios de lecture aux élèves qui seront invités à juger, dans chaque scénario, de l'efficacité des différentes stratégies de lecture et de compréhension de l'écrit proposées pour atteindre l'objectif énoncé.

Le classement des stratégies par scénario sera comparé à un classement « optimal » établi par des experts spécialisés dans le traitement de l'écrit (chercheurs, enseignants et psychopédagogues). Les écarts entre le classement des experts et le classement des élèves permettront de déterminer le degré de métacognition des élèves, c'est-à-dire la mesure dans laquelle ils savent quel est le meilleur moyen pour assimiler des informations écrites et appréhender des objectifs de compréhension et de mémorisation. Pour obtenir de bons résultats aux items de métacognition, les élèves doivent faire intervenir des connaissances concernant des ressources cognitives, la nature de la tâche et les stratégies qui facilitent la compréhension, la mémorisation et la remémoration d'informations.

Des items de métacognition qui ont été administrés lors de l'essai de terrain du cycle PISA 2009 sont proposés ci-dessous à titre d'exemple.

Tâche de lecture : vous voulez aider un élève de 12 ans à comprendre un texte de trois pages sur les animaux et les plantes de la forêt.

Quelle note attribuez-vous à l'efficacité des stratégies suivantes pour aider un élève de 12 ans à comprendre ce texte de trois pages ?

Stratégies possibles	Notes					
	Pas efficace du tout				Très efficace	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a) L'élève de 12 ans commence par rédiger un résumé du texte. Ensuite, nous vérifions ensemble si son résumé contient les points les plus importants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Je demande à l'élève de 12 ans de lire le texte à voix haute deux fois de suite, et ensuite de le recopier entièrement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Une fois que l'élève de 12 ans a lu le texte à voix haute, nous discutons des mots difficiles qu'il n'a pas compris.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Je lui donne un deuxième texte sur le même sujet, que nous lisons ensemble immédiatement après avoir lu le premier texte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Je lis le texte à voix haute, et pendant ce temps l'élève de 12 ans souligne les mots qu'il ne comprend pas. Ensuite, j'essaie de l'aider à clarifier ce qu'il n'a pas compris ; enfin, il résume le texte par écrit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) L'élève de 12 ans lit le texte à voix haute et je le corrige chaque fois qu'il fait une erreur. Ensuite, je lui explique le sens des mots qu'il n'a pas lus correctement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Les experts jugent les stratégies a), c) et e) plus efficaces que les stratégies b), d) et f) pour aider un élève plus jeune à comprendre le texte d'un manuel. Plus le classement fait par les élèves s'approche du classement des experts – a), c) et e) > b), d) et f) –, plus leur score est élevé. Par exemple, les élèves qui attribuent un « 6 » à la stratégie a), un « 3 » à la stratégie b), un « 5 » à la stratégie c), un « 3 » à la stratégie d), un « 6 » à la stratégie e) et un « 1 » à la stratégie f) obtiennent le score le plus élevé à cet item. À l'inverse, les élèves qui, par exemple, attribuent un « 6 » à la stratégie f) obtiennent un score peu élevé à cet item. Les résultats de l'essai de terrain montrent que le score de cet item est fortement corrélé à la performance dans les épreuves cognitives. En d'autres termes, les élèves qui ont obtenu un score élevé à cet item de métacognition tendent à afficher de bons résultats aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Les résultats de l'enquête PISA sont présentés sur des échelles de compétence qui se prêtent à une interprétation pertinente pour l'action publique. Lors du cycle PISA 2000, dont la compréhension de l'écrit était le domaine majeur d'évaluation, les résultats de ces épreuves ont été présentés sur une échelle combinée de compréhension de l'écrit, dont la moyenne a été fixée à 500 points et l'écart type, à 100 points. La performance des élèves a de surcroît été rapportée sur cinq sous-échelles, en l'occurrence trois sous-échelles d'aspect (*retrouver l'information, interpréter le texte* et, enfin, *réfléchir et évaluer*) et deux sous-échelles de format de texte (textes continus et textes non continus) (OCDE, 2001, 2002). Ces cinq sous-échelles permettent de comparer les scores moyens des pays et leur variation entre des sous-groupes d'élèves en fonction des diverses dimensions du *construct* de compréhension de l'écrit. Ces sous-échelles sont fortement corrélées, mais rendre compte des résultats sur chacune d'entre elles révèle des différences intéressantes entre les pays participants. Ces différences peuvent être examinées à la lumière des programmes d'enseignement et des méthodes pédagogiques des pays : pour certains pays, la question centrale est d'améliorer la façon d'enseigner les programmes ; pour d'autres, il s'agit essentiellement de faire évoluer le contenu du programme lui-même.

Lors des cycles PISA 2003 et 2006, dont la compréhension de l'écrit était un domaine mineur d'évaluation et a fait l'objet d'un nombre plus restreint d'items, les résultats des élèves ont été présentés sur une seule échelle composite de compétence (OCDE, 2004). La compréhension de l'écrit sera de nouveau le domaine majeur d'évaluation lors du cycle PISA 2009, comme lors du cycle PISA 2000 : le compte rendu des résultats s'articulera donc vraisemblablement autour d'une échelle combinée et d'un certain nombre de sous-échelles de compréhension de l'écrit.

Interprétation et utilisation des données

Les tâches de compréhension de l'écrit sont conçues, puis administrées à des échantillons représentatifs d'élèves de 15 ans dans les pays participants, le but étant de garantir que les épreuves couvrent aussi largement que possible le domaine d'évaluation décrit ici. Toutefois, comme il n'est pas possible pour un élève de répondre à la batterie d'items dans son intégralité, les épreuves sont structurées de sorte que chaque élève participant se voit attribuer une partie des items, tout en s'assurant que chaque item est passé par un échantillon représentatif d'élèves à l'échelle nationale.

Les tâches de compréhension de l'écrit se répartissent le long d'une échelle selon le niveau de difficulté qu'elles présentent pour les élèves et le niveau de compétence requis pour les mener à bien. Cette échelle résume à la fois le niveau de compétence des élèves et le degré de difficulté des items.

Les tâches PISA de compréhension de l'écrit sont très différentes non seulement en termes de contexte, de format de texte et de tâches requises, mais aussi en termes de difficulté. Ce spectre de difficulté est représenté par ce que l'on appelle la cartographie des items. La cartographie des items présente, sous une forme schématique, les compétences de lecture des élèves à différents niveaux de l'échelle. Elle décrit brièvement un certain nombre d'items rendus publics et indique leur position sur l'échelle de difficulté. Ces descriptions précisent les compétences spécifiques que les items sont censés évaluer et, dans le cas des items à réponse ouverte, les critères à appliquer pour juger si la réponse est correcte. L'analyse de ces descriptions permet de cerner l'éventail de processus que les élèves doivent mener à bien et les compétences qu'ils doivent mettre en œuvre aux divers niveaux de difficulté de l'échelle de compréhension de l'écrit. Une ou plusieurs cartes d'items seront élaborées pour montrer la progression le long de l'échelle ou des échelles conçues pour le cycle PISA 2009.

Niveaux de compétence en compréhension de l'écrit

Chaque tâche de compréhension de l'écrit est représentative d'une série de tâches retenues dans le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit, au même titre que l'échantillon d'élèves est représentatif de la population d'élèves de 15 ans d'un pays. Les tâches ne sont pas les mêmes selon qu'elles se situent au bas ou au sommet de l'échelle



combinée et des sous-échelles de compréhension de l'écrit. Leur difficulté dépend en partie de la longueur, de la structure et de la complexité de leurs textes. Si la structure des textes contribue à la difficulté des items, le traitement que les élèves doivent réserver aux textes, défini dans la question ou les instructions, se conjugue aux textes pour influencer sur le degré global de difficulté. Un certain nombre de variables qui concourent à la difficulté des tâches ont été identifiées : la complexité et la sophistication des processus mentaux relatifs aux aspects des tâches (*localiser et extraire, intégrer et interpréter, et réfléchir et évaluer*), le volume d'informations à assimiler et le caractère familier ou la spécificité des connaissances sur lesquelles les élèves doivent s'appuyer, qu'elles figurent ou non dans les textes. Lors du cycle PISA 2000, les sous-échelles et l'échelle combinée de compréhension de l'écrit ont été divisées en cinq niveaux de compétence pour tenter de refléter cette progression de la difficulté.

Niveau	Scores sur l'échelle PISA
5	Scores supérieurs à 625 points
4	Scores compris entre 553 et 625 points
3	Scores compris entre 481 et 552 points
2	Scores compris entre 408 et 480 points
1	Scores compris entre 335 et 407 points
Sous le niveau 1	Scores inférieurs à 335 points

Ces niveaux sont utiles pour explorer la progression de la difficulté des tâches le long des sous-échelles et de l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.

L'échelle permet de synthétiser à la fois la performance des élèves en termes de compétences et la complexité des items en termes de difficulté. La répartition des élèves et des items sur une échelle illustre l'idée selon laquelle les élèves sont plus susceptibles de réussir les tâches situées à un niveau identique (ou inférieur) au leur sur l'échelle, et moins susceptibles de réussir les tâches situées à un niveau supérieur de l'échelle.

En principe, ces niveaux définis lors du cycle PISA 2000 seront conservés sur l'échelle combinée pour évaluer les tendances (évolution des performances au cours des cycles). De nouveaux items conçus en vue du cycle PISA 2009 contribueront à améliorer la description des niveaux de compétence existants et, idéalement, à décrire les niveaux de compétence au-delà des limites supérieure et inférieure de l'échelle utilisée lors du cycle PISA 2000.

Comme l'échelle de compréhension de l'écrit n'a pas de limite supérieure, une certaine incertitude règne quant aux niveaux de compétence des élèves extrêmement performants, qui sont toutefois censés être capables de mener à bien les tâches demandant le plus haut niveau de compétence. Le problème est plus préoccupant pour les élèves qui se situent au bas de l'échelle de compétence. Il est possible de mesurer le niveau de compétence en compréhension de l'écrit en deçà du niveau 1, certes, mais pas encore de décrire leurs compétences. Le niveau 1 commence à 335 points, mais un pourcentage significatif d'élèves, dans tous les pays participants, affiche un score inférieur. Lors de la conception des nouveaux items du cycle PISA 2009, une attention toute particulière a été accordée à l'élaboration d'items permettant de mesurer les compétences de compréhension de l'écrit en deçà de l'actuel niveau 1, en vue de les décrire et, le cas échéant, de définir un ou plusieurs niveaux sous le niveau 1. (Voir les deux premiers paragraphes de la section « Développer le potentiel descriptif des échelles de compétence PISA grâce à la manipulation du degré de difficulté des items ».)

Présentation des résultats de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009

Cette nouvelle version du cadre conceptuel étend le domaine d'évaluation pour ajouter les textes électroniques aux textes sur papier. Le compte rendu des résultats s'en trouve un peu plus compliqué. Il est important de conserver l'échelle combinée et les sous-échelles initiales pour suivre l'évolution des tendances en matière de compréhension de l'écrit sur papier. Ces échelles seront donc les mêmes que celles utilisées pour rendre compte des résultats du cycle PISA 2000 et seront pertinentes pour tous les pays participants.

Le tableau 1.13 ci-dessous montre les échelles et sous-échelles de compréhension de l'écrit utilisées pour rendre compte de l'évolution des tendances lors des cycles PISA 2000, 2003, 2006 et 2009. Les cellules sont numérotées de 1 à 5 par souci de concision pour la suite de cette section. Il y a lieu de rappeler que les tâches sont toutes classées par aspect et par format de texte.



Tableau 1.13

Compte rendu des résultats aux épreuves de compréhension de l'écrit sur papier

Aspect	<i>Localiser et extraire</i> (antérieurement : <i>trouver l'information</i>)	1
	<i>Intégrer et interpréter</i> (antérieurement : <i>interpréter un texte</i>)	2
	<i>Réfléchir et évaluer</i> (antérieurement : <i>réfléchir et évaluer</i>)	3
Format de texte	Continu	4
	Non continu	5

Les cellules numérotées de 1 à 3 correspondent aux tâches classées par *aspect*. Toutes les tâches de compréhension de l'écrit sur papier se regroupent dans ces trois cellules. Une échelle combinée (1 + 2 + 3) sera construite pour décrire la performance dans l'intégralité des items sur papier, et des sous-échelles distinctes d'aspect (1, 2 et 3) seront extraites par catégorie de tâches.

Les cellules numérotées 4 et 5 correspondent aux tâches associées respectivement aux textes continus et aux textes non continus. Des sous-échelles seront extraites de l'échelle combinée (1 + 2 + 3) pour ces deux formats de texte. Dans les épreuves sur papier, quelques tâches se classent dans la catégorie des textes mixtes ou des textes multiples, mais elles ne sont pas suffisamment nombreuses pour construire des sous-échelles distinctes (voir le tableau 1.2). Les tâches associées à des textes mixtes et à des textes multiples ne contribueront donc pas aux sous-échelles de format, mais elles interviendront dans l'échelle combinée et les sous-échelles d'aspect de compréhension de l'écrit sur papier.

L'échelle combinée (1 + 2 + 3) et les sous-échelles n° 1, 2, 3, 4 et 5 seront mises en correspondance statistique avec l'échelle combinée et les sous-échelles du cycle PISA 2000 pour rendre compte de l'évolution des tendances. Les sous-échelles d'aspect seront directement comparables avec celles du cycle PISA 2000, même si elles porteront un nom différent.

Dans les pays qui ont opté pour l'administration des épreuves de compréhension de l'écrit électronique, une nouvelle échelle de compétence sera créée et servira de point de départ au futur suivi des tendances en la matière. De plus, la possibilité d'élaborer une échelle globale de compréhension de l'écrit qui associerait les résultats des épreuves sur papier et des épreuves électroniques sera mise à l'étude lors de l'analyse des données de la campagne de tests définitive. S'il est établi que combiner les données des deux types d'épreuves est une approche valide, la possibilité de créer des sous-échelles d'aspect qui associent les deux supports sera également mise à l'étude au niveau national. Il peut s'avérer, toutefois, que les performances aux évaluations de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique ne présentent pas un degré de corrélation suffisant pour justifier l'élaboration d'une échelle ou de sous-échelles globales. L'analyse de ces résultats peut, en outre, présenter un intérêt tout particulier pour les pays participants car elle ouvre la voie à une étude plus approfondie des liens potentiels entre certains éléments de la compréhension de l'écrit et différents types de mécanismes de compréhension et de connaissances, et peut permettre de dégager des variations de niveaux de compétences en fonction de différents sous-groupes (par exemple, selon le sexe).

Le tableau 1.14 montre les composantes des épreuves sur papier et des épreuves électroniques qui pourraient se combiner à différents égards pour constituer des échelles et des sous-échelles de compétence.

Les cellules numérotées de 1 à 3 représentent les mêmes items que celles numérotées de 1 à 3 dans le tableau 1.13, les cellules numérotées de 6 à 8 représentent les items des épreuves électroniques qui se classent dans une seule catégorie d'aspect (localiser et extraire, intégrer et interpréter ou réfléchir et évaluer) et la cellule n° 9, les items complexes des épreuves électroniques, c'est-à-dire ceux dont les aspects sont indissociables.

Tableau 1.14

Compte rendu conjoint des résultats des épreuves sur papier et des épreuves électroniques

Aspect	Compréhension de l'écrit sur papier	Compréhension de l'écrit électronique
Localiser et extraire	1	6
Intégrer et interpréter	2	7
Réfléchir et évaluer	3	8
Complexe		9



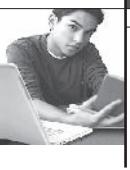
Dans les pays participant à l'option internationale d'évaluation de la compréhension de l'écrit électronique, une sous-échelle sera construite pour les tâches correspondant aux cellules numérotées de 6 à 9, en plus de l'échelle combinée et des cinq sous-échelles de compréhension de l'écrit sur papier. De plus, la possibilité d'élaborer plusieurs autres échelles associant les résultats des épreuves sur papier et des épreuves électroniques sera mise à l'étude, en l'occurrence une échelle combinée de compétence (1 + 2 + 3 + 6 + 7 + 8 + 9) et trois sous-échelles d'aspect, soit « Localiser et extraire » (1 + 6), « Intégrer et interpréter » (2 + 7) et « Réfléchir et évaluer » (3 + 8). La construction de l'échelle et des sous-échelles communes aux deux types de supports dépendra des éléments empiriques qui auront pu être recueillis en faveur de l'hypothèse d'une forte corrélation entre la performance globale en compréhension de l'écrit sur papier et celle en compréhension de l'écrit électronique, ainsi qu'au sein de chaque aspect.

Contrairement aux épreuves sur papier, les épreuves électroniques ne donneront pas lieu à l'élaboration de sous-échelles distinctes de compétence, car la batterie de test est trop limitée pour permettre la construction de sous-échelles significatives.

CONCLUSION

L'une des vocations premières de l'enquête PISA est d'éclairer les décideurs politiques sur l'évolution des tendances au fil du temps. C'est la raison pour laquelle l'analyse des tendances est prioritaire dans tous les projets de compte rendu. Ce principe sera respecté lors du cycle PISA 2009, grâce à la construction d'une échelle et de sous-échelles de compétence exclusivement basées sur les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier. Un groupe distinct d'échelles sera élaboré pour rendre compte des résultats des épreuves électroniques et, le cas échéant, des résultats combinés des épreuves sur papier et des épreuves électroniques. Cela permettra d'établir un nouveau point de référence pour suivre l'évolution des tendances au fil des cycles PISA. Le cadre d'évaluation PISA de compréhension de l'écrit prévoit un grand éventail d'options de compte rendu, de façon à pouvoir constituer une large base de données et, ainsi, éclairer décideurs politiques, chercheurs et professionnels de l'éducation.

Le *construct* de compréhension de l'écrit présenté dans ce document reprend la plupart des principes et caractéristiques opérationnelles du *construct* du cycle PISA 2000, tout en ouvrant de nouvelles perspectives. Parmi ses grandes nouveautés, citons l'inclusion des composantes motivationnelles et comportementales dans la définition et la description de la compréhension de l'écrit. Cette notion PISA de la compréhension de l'écrit implique dès lors d'aller au-delà de la simple mesure de la capacité des élèves à décoder et à comprendre des informations littérales, pour évaluer dans quelle mesure les élèves sont capables de comprendre l'écrit, de l'utiliser, de réfléchir et de s'engager dans les textes, tant pour accomplir des objectifs personnels que pour participer pleinement à la vie de la société.

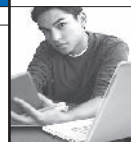


Notes

1. NdT: le terme anglais « construct » est retenu, car il est d'un emploi courant dans les descriptions techniques relatives aux tests : il renvoie à la dimension latente que cherche à mesurer une épreuve grâce aux données observables que constituent les réponses des élèves.
2. Cette section porte sur la lecture de textes imprimés et électroniques, sauf mention contraire.
3. Cela n'exclut pas d'associer à une tâche plusieurs textes, le fait est que chacun des textes doit être cohérent en soi.

Références

- Artelt, C., U. Schiefele et W. Schneider (2001), « Predictors of Reading Literacy », *European Journal of Psychology of Education*.
- Assor, A., H. Kaplan et G. Roth (2002), « Choice is Good, but Relevance is Excellent: Autonomy-Enhancing and Suppressing Teacher Behaviours Predicting Students' Engagement in Schoolwork », *British Journal of Educational Psychology*.
- Baker, L. et A.L. Brown (1984), « Metacognitive Skills and Reading », in P.D. Pearson *et al.* (éd.), *Handbook of Reading Research*, Longman, New York, pp. 353-394.
- La Banque mondiale (2007), *Base de données de la Banque mondiale*, consultée le 10 juillet 2007, <http://devdata.worldbank.org/data-query/>.
- Binkley, M. et P. Linnakylä (1997), « Teaching Reading in the United States and Finland », in M. Binkley, K. Rust et T. Williams (éd.), *Reading Literacy in an International Perspective*, US Department of Education, Washington DC.
- Borkowski, J.G. et L.A. Turner (1990), « Transsituational Characteristics of Metacognition », in W. Schneider et F.E. Weinert (éd.), *Interactions among Aptitudes, Strategies, and Knowledge in Cognitive Performance*, Springer, New York, pp. 159-176.
- Brown, A.L., Bransford, Ferrera et Campione (éd.) (1983), *Learning, Remembering, and Understanding* (vol. III), Wiley, New York.
- Brown, A.L., A.S. Palincsar et B.B. Armbruster (2004), « Instructing Comprehension-Fostering Activities in Interactive Learning Situations », in R.B. Ruddell et N.J. Unrau (éd.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, International Reading Association, Newark, 5^e éd., pp. 780-809.
- Bruner, J. (1990), *Acts of Meaning*, Cambridge, Harvard University Press, MA.
- Campbell, J.R., K.E. Voelkl et P.L. Donahue (1997), *NAEP 1996 Trends in Academic Progress*, U.S. Department of Education, Washington DC.
- Commission européenne (2001), *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire : Seize indicateurs de qualité*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.
- Conklin, J. (1987), « Hypertext: An Introduction and Survey », *Computer*, vol. 20, pp. 17-41.
- Conseil de l'Éducation (2006), *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Union européenne, Bruxelles.
- Conseil de l'Europe (1996), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*, Strasbourg : CC LANG (95) 5 Rev. IV.
- Coulombe, S., J.-F. Tremblay et S. Marchand (2004), *Literacy Scores, Human Capital, and Growth Across Fourteen OECD Countries*, Statistique Canada, Ottawa.
- Cunningham, A.E. et K.E. Stanovich (1998), « Early Reading Acquisition and its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later », *Developmental Psychology*, vol. 33, pp. 934-945.
- Dechant, E. (1991), *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Dole, J. et al. (1991), « Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction », *Review of Educational Research*, vol. 16, n° 2, pp. 239-264.
- Elley, W.B. (1992), *How in the World do Students Read*, The International Association for the Evaluation of Educational Assessment, La Haye.



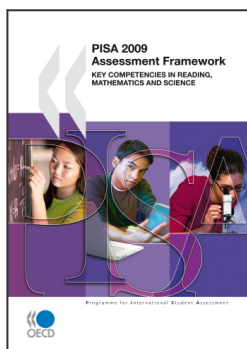
- Elwert, G.** (2001), « Societal Literacy: Writing Culture and Development », in D. Olson et N. Torrance (éd.), *The making of Literate Societies*, Blackwell, Oxford, pp. 54-67.
- Fastrez, P.** (2001), « Characteristic(s) of Hypermedia and How they Relate to Knowledge », *Education Media International*, vol. 38, n° 2/3, pp. 101-110.
- Flavell, J.H., P.H. Miller et S.A. Miller** (1993), *Cognitive Development* (3^e éd.), Englewood Cliffs, Prentice-Hall, NJ.
- Flavell, J.H. et H.M. Wellman** (éd.) (1977), *Metamemory*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Flowerday, T. et G. Schraw** (2000), « Teacher Beliefs about Instructional Choice: A Phenomenological Study », *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, pp. 634-645.
- Friedman, T.L.** (2005), *The World is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century*, Farrar, Straus and Giroux, New York.
- Graesser, A.C., K.K. Millis et R.A. Zwaan** (1997), « Discourse Comprehension », *Annual Review of Psychology*, vol. 48, pp. 163-189.
- Gray, W.S. et B. Rogers** (1956), *Maturity in Reading*, University of Chicago Press, Chicago.
- Grisay, A. et C. Monseur** (2007), « Measuring the Equivalence of Item Difficulty in the Various Versions of an International Test », *Studies in Educational Evaluation*, vol. 33, pp. 69-86.
- Guthrie, J.T.** (2008), *Engaging Adolescents in Reading*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Guthrie, J.T. et A. Wigfield** (2000), « Engagement and Motivation in Reading », in M.L. Kamil et P.B. Mosenthal (éd.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3, Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 403-422.
- Guthrie, J.T., A. Wigfield, N.M. Humenick, K.C. Perencevich, A. Taboada et P. Barbosa** (2006), « Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension », *Journal of Educational Research*, vol. 99, pp. 232-245.
- Halpern, D.F.** (1989), *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Holloway, J.H.** (1999), « Improving the Reading Skills of Adolescents », *Educational Leadership*, vol. 57, n° 2, pp. 80-82.
- Hubbard, R.** (1989), « Notes from the Underground: Unofficial Literacy in One Sixth Grade », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 20, pp. 291-307.
- Kintsch, W. et T. Van Dijk** (1978), « Toward a Model of Text Comprehension and Production », *Psychological Review*, vol. 85, pp. 363-394.
- Kirsch, I.** (2001), *The International Adult Literacy Survey: Understanding What Was Measured*, Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Kirsch, I. et P.B. Mosenthal** (1990), « Exploring Document Literacy: Variables Underlying the Performance of Young Adults », *Reading Research Quarterly*, vol. 25, n° 1, pp. 5-30.
- Körkel, J. et W. Schneider** (1992), « Domain-Specific Versus Metacognitive Knowledge Effects on Text Recall and Comprehension », in M. Carretero, M. Pope, R.-J. Simons et J. Pozo (éd.), *Learning and Instruction: European Research in an International Context*, vol. 3, Pergamon Press, Oxford, UK, pp. 311-324.
- Koved, L. et B. Shneiderman** (1986), « Embedded Menus: Selecting Items in Context », *Communications of the ACM*, vol. 29, n° 4, pp. 312-318.
- Lachman, R.** (1989), « Comprehension Aids for Online Reading of Expository Text », *Human Factors*, vol. 31, pp. 1-15.
- Lafontaine, D. et C. Monseur** (2006), *Impact of Test Characteristics on Gender Equity Indicators in the Assessment of Reading Comprehension*, Université de Liège, Liège.
- Langer, J.** (1995), *Envisioning Literature*, International Reading Association, Newark, DE.
- Legros, D. et J. Crinon** (éd.) (2002), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Armand Colin, Paris.
- Leu, D.** (2007), *Expanding the Reading Literacy Framework of PISA 2009 to Include Online Reading Comprehension*, manuscrit non publié.
- Leu, D. et J. Castek** (2006), *What Skills and Strategies are Characteristic of Accomplished Adolescent Users of the Internet?*, communication présentée lors de la conférence annuelle de the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Linnakylä, P.** (1992), « Recent Trends in Reading Literacy Research in Finland », in P. Belanger, C. Winter et A. Sutton (éd.), *Literacy and Basic Education in Europe on the Eve of the 21st Century*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 129-135.
- Lundberg, I.** (1991), « Reading as an Individual and Social Skill », in I. Lundberg et T. Høien (éd.), *Literacy in a World of Change*, Center for Reading Research/UNESCO, Stavanger.
- Lundberg, I.** (1997), « Världen som läspedagogiskt laboratorium », in J. Frost, A. Sletmo et F.E. Tonnessen (éd.), *Skriften på veggen*, Dansk Psykologisk Forlag, Copenhagen.



- MacCarthy, S.J. et T.E. Raphael (1989), *Alternative Perspectives of Reading/Writing Connections*, Michigan State University, College for Education, Institute for Research on Teaching, document hors-série n° 130.
- McCormick, T.W. (1988), *Theories of Reading in Dialogue: An Interdisciplinary Study*, University Press of America, New York.
- McKenna, M., D.J. Kear et R.A. Ellsworth (1995), « Children's Attitudes toward Reading: A National Survey », *Reading Research Quarterly*, vol. 30, n° 4, pp. 934-956.
- National Reading Panel (2000), *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read*, US Government Printing Office, Washington DC.
- OCDE (1999), *Mesurer les connaissances et compétences des élèves : Un nouveau cadre d'évaluation*, Éditions OCDE.
- OCDE (2001), *Connaissances et compétences : Des atouts pour la vie : Premiers résultats de PISA 2000*, Éditions OCDE.
- OCDE (2002), *La lecture, moteur de changement : Performances et engagement d'un pays à l'autre*, Éditions OCDE.
- OCDE (2003), *Cadre d'évaluation de PISA 2003 : Connaissances et compétences en mathématiques, lecture, science et résolution de problèmes*, Éditions OCDE.
- OCDE (2004), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, Éditions OCDE.
- OCDE (2005), *Are Students Ready for a Technology-Rich World?: What PISA Studies Tell Us*, Éditions OCDE.
- OCDE (2006), *Compétences en sciences, lecture et mathématiques : Le cadre d'évaluation de PISA 2006*, Éditions OCDE.
- OCDE (2007), *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir : Volume 1 : Analyse des résultats*, Éditions OCDE.
- OCDE et Statistique Canada, (2000), *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, OCDE et Statistique Canada, Paris et Ottawa.
- OCDE et Statistique Canada, (2005), *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, OCDE et Statistique Canada, Paris et Ottawa.
- Olson, D.R. (1977a), « From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing », *Harvard Educational Review*, vol. 47, pp. 257-281.
- Olson, D.R. (1977b), « The Language of Instruction: The Literate Bias of Schooling », in R. Anderson, R. Spiro et W. Montague (éd.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Olson, D.R. (1994), *The World on Paper*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pew Internet and American Life Project (2005), *Internet: The Mainstreaming of Online Life. Trends 2005*, Washington DC.
- Pressley, M., S. Graham et K. Harris (2006), « The State of Educational Intervention Research as Viewed through the Lens of Literacy Intervention », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, pp. 1-19.
- Pressley, M., C.J. Johnson, S. Symons, J.A. McGoldrick et J.A. Kurita (1989), « Strategies that Improve Children's Memory and Comprehension of Text », *Elementary School Journal*, vol. 90, n° 1, pp. 3-32.
- Reeve, J. (2004), « Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support », *Motivation and Emotion*, vol. 28, pp. 147-169.
- Reinking, D. (1994), « Electronic Literacy », *Perspectives in Reading Research*, vol. 4.
- Rieh, S.Y. (2002), « Judgment of Information Quality and Cognitive Authority in the Web », *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, vol. 53, n° 2, pp. 145-161.
- Rosenshine, B. et C. Meister (1994), « Reciprocal Teaching: A Review of the Research », *Review of Educational Research*, vol. 64, n° 4, pp. 479-530.
- Rosenshine, B., C. Meister et S. Chapman (1996), « Teaching Students to Generate Questions: A Review of the Intervention Studies », *Review of Educational Research*, vol. 66, n° 2, pp. 181-221.
- Rouet, J.-F. et H. Potelle (2005), « Navigation Principles in Multimedia Learning », in R.K. Mayer (éd.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, NY, pp. 297-312.
- Routitsky, A. et R. Turner (2003), *Item Format Types and their Influences on Cross-National Comparisons of Student Performance*, communication présentée lors de la conférence annuelle de the American Educational Research Association (AERA).
- Rumelhart, D.E. (1985), « Toward an Interactive Model of Reading », in H. Singer et R.B. Ruddell (éd.), *Theoretical Models and the Processes of Reading* (3^e éd.), International, Newark, DE.
- Ryan, R.M. et E.L. Deci (2000), « Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being », *American Psychologist*, vol. 55, pp. 68-78.



- Santini, M.** (2006), « Web Pages, Text Types, and Linguistic Features: Some Issues », *International Computer Archive of Modern and Medieval English (CAME)*, vol. 30, pp. 67-86.
- Schiefele, U.** (1999), « Interest and Learning from Text », *Scientific Studies of Reading*, vol. 3, n° 3, pp. 257-279.
- Schlagmüller, M.** et **W. Schneider** (2006), *WLST 7-12. Würzburger Lesestrategie Wissenstest für die Klassen 7 bis 12*, Hogrefe, Goettingen.
- Schneider, W.** (1989), *Zur Entwicklung des Metagedächtnisses bei Kindern [Le développement de la métamémoire chez les enfants]*, Huber, Bern.
- Schneider, W.** (éd.) (1999), *The Development of Metamemory in Children*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Schneider, W.** et **M. Pressley** (1997), *Memory Development between Two and Twenty* (2^e éd.), Erlbaum Mahwah, NJ.
- Shetzer, H.** et **M. Warschauer** (2000), « An Electronic Literacy Approach to Network-Based Language Teaching », in M. Warschauer et R. Kem (éd.), *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge University Press, New York, pp. 171-185.
- Simon, H.A.** (1996), « Observations on the Sciences of Science Learning », article préparé pour le Committee on Developments in the Science of Learning for the Sciences of Science Learning: An Interdisciplinary Discussion, Department of Psychology, Carnegie Mellon University.
- Skinner, E. et al.** (2008), « Engagement and Disengagement in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? », *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, pp. 765-781.
- Smith, M.C. et al.** (2000), « What will be the Demands of Literacy in the Workplace in the Next Millennium? », *Reading Research Quarterly*, vol. 35, n° 3, pp. 378-383.
- Sticht, T.G.** (éd.) (1975), *Reading for Working: A Functional Literacy Anthology*, Human Resources Research Organization, Alexandria, VA.
- Stiggins, R.J.** (1982), « An Analysis of the Dimensions of Job-Related Reading », *Reading World*, vol. 82, pp. 237-247.
- Sweets, R.** et **A. Meates** (2004), *ICT and Low Achievers: What does PISA Tell Us?*, ministère hongrois de l'Éducation et OCDE, Budapest et Paris.
- Union internationale des télécommunications** (2009), *Base de données sur les TIC*, consultée le 23 février 2009, <http://www.itu.int/ITU-D/icteye/Indicators/Indicators.aspx#>.
- Vansteenkiste, M., W. Lens** et **E.L. Deci** (2006), « Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation », *Educational Psychologist*, vol. 41, pp. 19-31.
- Warschauer, M.** (1999), *Electronic Literacies: Language Culture and Power in Online Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Werlich, E.** (1976), *A Text Grammar of English*, Quelle and Meyer, Heidelberg.
- Weyer, S.A.** (1982), « The Design of a Dynamic Book for Information Search », *International Journal of Man-Machine Studies*, vol. 17, pp. 87-107.



Extrait de :

PISA 2009 Assessment Framework

Key Competencies in Reading, Mathematics and Science

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264062658-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2012), « Cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 », dans *PISA 2009 Assessment Framework : Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264075474-3-fr>

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

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

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.