



2

Profil de compétence des élèves en compréhension de l'écrit

De quoi les élèves de 15 ans sont-ils capables en tant que lecteurs ? Ce chapitre compare la performance des élèves en compréhension de l'écrit entre les pays et au sein même des pays. Il explique la définition PISA de la compréhension de l'écrit et décrit les tâches de lecture associées à chaque niveau PISA de compétence. Il analyse ensuite en profondeur les résultats de compréhension de l'écrit pour montrer les écarts de performance entre les sexes et décrire en détail les niveaux de compétence des élèves selon les différents aspects de la compréhension de l'écrit, en l'occurrence leur capacité à *localiser et extraire* des informations, à *intégrer et interpréter* ces dernières et enfin, à *y réfléchir* et à les *évaluer*. Il analyse également la capacité des élèves à lire et comprendre des *textes continus* et *non continus*.

Que savent les adolescents de 15 ans dans le monde ? Que sont-ils capables de faire en tant que lecteurs ? Réussissent-ils à trouver ce qu'ils cherchent dans des textes écrits ? À interpréter et utiliser les informations qu'ils y puisent ? À réfléchir de manière critique à la lumière de leurs expériences, grâce à leur faculté de compréhension ? Sont-ils capables de comprendre par curiosité ou intérêt personnel, ou pour des raisons pragmatiques, des textes qui se présentent sous des formats différents, qui poursuivent des buts différents et s'inscrivent dans des contextes différents ? L'évaluation de la compréhension de l'écrit menée dans le cadre du cycle PISA 2009 cherche à répondre à toutes ces questions.

Comme la compréhension de l'écrit est le domaine majeur du cycle PISA 2009, l'analyse de la performance des élèves est plus approfondie qu'elle ne l'a été lors des cycles PISA 2003 et PISA 2006, dont la compréhension de l'écrit était un domaine mineur auquel moins de temps avait été consacré lors des épreuves. Lors du cycle PISA 2009, une batterie de test de trois heures et demie a été administrée en compréhension de l'écrit dans tous les pays participants. La compréhension est le premier domaine d'évaluation à retrouver le rang de domaine majeur d'évaluation de l'enquête PISA. Une révision approfondie du cadre conceptuel et des instruments d'évaluation a donc été entreprise en vue de ce cycle¹. Le volume V, *Tendances d'apprentissage*, propose une comparaison de la performance des élèves en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009.

Encadré I.2.1 La performance en compréhension de l'écrit et la réussite à l'âge adulte

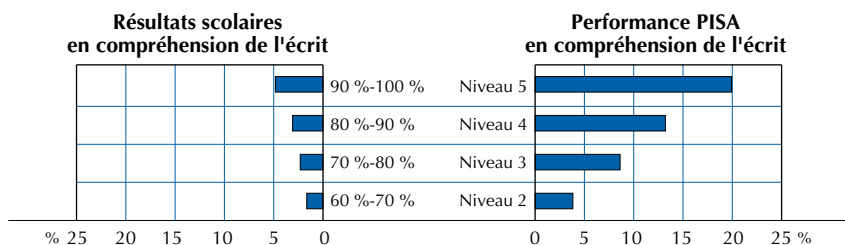
Il est désormais établi que l'éducation améliore la qualité de la vie à maints égards. L'âge aidant, les revenus professionnels augmentent avec l'élévation du niveau de formation (OCDE, 2010d). Le rendement non économique de l'éducation, sous la forme de l'amélioration de l'état de santé, de la cohésion sociale et de la participation à la vie culturelle et politique, sont des avantages importants qui viennent s'ajouter au rendement économique et professionnel. Nombreux sont ceux qui jugent également que l'éducation contribue en soi à la qualité de vie².

Les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit sont des variables prédictives plus probantes de la prospérité économique et du bien-être social que les indicateurs du niveau de formation basés sur les années d'études et l'apprentissage postérieur à la formation initiale. Le rapport de l'OCDE, *The High Cost of Low Educational Performance*³, montre sur la base des résultats de l'enquête PISA et d'autres évaluations internationales que ce qui compte, c'est la qualité du rendement de l'apprentissage, et non la durée de la scolarisation.

La corrélation entre les niveaux PISA de compétence en compréhension de l'écrit et les débuts de l'âge adulte est également documentée dans le rapport de l'OCDE *Les clés de la réussite : Impact des connaissances et compétences à l'âge de 15 ans sur le parcours des jeunes canadiens*⁴. Il ressort de cette étude qui a suivi le parcours d'élèves canadiens ayant pris part à l'évaluation de la compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2000 que le niveau de compétence sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit est associé à une probabilité nettement plus grande de poursuivre des études que de travailler ou d'être inactif à l'âge de 21 ans, après contrôle de variables contextuelles familiales, scolaires, démographiques et géographiques.

■ Figure I.2.a ■

Probabilité pour les jeunes Canadiens de suivre des études tertiaires de type A à l'âge de 21 ans associée aux résultats scolaires et à la performance PISA en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans^{a, b}



a. Après contrôle de l'engagement scolaire, du sexe, de la langue maternelle, du lieu de résidence, du niveau de formation des parents et des revenus du ménage.

b. Le groupe de référence est le niveau 1 pour les niveaux de compétence PISA et moins de 60 % pour les résultats scolaires en compréhension de l'écrit.

Source : OCDE, 2010a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

....



Cette étude montre par ailleurs que le score des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit est une variable prédictive probante des revenus du travail, tant pour les femmes que pour les hommes.

L'étude canadienne présente des données longitudinales jusqu'à l'âge de 21 ans seulement, un âge où de nombreux jeunes adultes n'ont pas encore débuté leur carrière, mais il est très vraisemblable que les gains de capital humain évalués par l'échelle PISA de compréhension de l'écrit se poursuivent à l'âge adulte.

Des enquêtes nationales et internationales menées auprès d'adultes ces 20 dernières années confirment et développent les conclusions de l'étude canadienne. Il est indispensable de savoir lire et compter dans les sociétés modernes du monde entier. Ceux dont les compétences en la matière sont insuffisantes ne peuvent espérer des salaires supérieurs à la moyenne dans une économie qui se mondialise. De plus en plus d'éléments montrent que ces compétences conditionnent l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires, puis la poursuite d'études tertiaires. Ces compétences influent aussi sur les matières que les individus choisissent dans l'enseignement tertiaire et sur leur persévérance pour obtenir leur diplôme. Un diplôme tertiaire de type A, allié à des compétences en compréhension de l'écrit et en usage des nombres, a un impact important sur le type d'emplois que les individus décrochent ainsi que sur leur salaire et leurs revenus annuels. En plus du rendement économique qu'elles génèrent, les compétences en compréhension de l'écrit et en usage des nombres améliorent la probabilité que les individus se livrent à l'apprentissage tout au long de leur vie, se tiennent informés de l'actualité sociale et politique, et votent aux élections nationales. D'autres éléments suggèrent un lien entre éducation et santé, qui pourrait contribuer aux disparités qui s'observent dans la qualité des soins au sein de la population.

Les épreuves PISA ont été conçues pour refléter une conception large et profonde de la compréhension de l'écrit puisque les compétences qui y sont associées interviennent dans de nombreux aspects de la vie, dont la santé, le bien-être et la participation à la vie culturelle et politique, et que l'objectif de l'enquête PISA est d'évaluer si les systèmes d'éducation préparent bien les jeunes à affronter l'âge adulte. Le concept PISA de compréhension de l'écrit englobe l'éventail de situations dans lesquelles les individus sont amenés à lire, les différents formats dans lesquels l'écrit se présente et les diverses approches que les lecteurs adoptent lorsqu'ils abordent un texte, des techniques fonctionnelles simples, qui consistent à trouver un renseignement pratique, aux stratégies plus complexes où la lecture sert à apprendre et comprendre d'autres façons de faire, de penser et d'être.

Ce chapitre commence par expliquer de quelle manière l'enquête PISA évalue la performance des élèves en compréhension et en rend compte. Il présente ensuite les résultats de l'évaluation et montre ce que les élèves savent et sont capables de faire en tant que lecteurs dans les différents pays. Cette section est suivie de la comparaison des résultats en compréhension de l'écrit entre les sexes et de l'analyse des points forts et des points faibles des garçons et des filles. Ce chapitre rend essentiellement compte des épreuves de compréhension de l'écrit sur papier, mais il aborde aussi brièvement les épreuves de compréhension de l'écrit électronique.

Bien que l'enquête PISA considère le *construct* de la compréhension de l'écrit dans sa globalité, que les textes soient sur papier ou sur support électronique, les résultats des épreuves sont présentés séparément pour permettre aux pays d'identifier des différences de performance entre les deux types de support. Ces différences pourraient ouvrir des débats sur l'opportunité de réorienter l'action publique et de revoir la dotation, les programmes et la pédagogie. La compréhension de l'écrit électronique se différencie de la compréhension de l'écrit sur papier à plusieurs égards importants : la longueur réduite du texte visible, la quantité de texte à laquelle le lecteur peut accéder au-delà de la partie affichée, et la nécessité d'utiliser des fonctions et des instruments de navigation. Ce volume traite essentiellement de la compréhension de l'écrit sur papier ; la compréhension de l'écrit électronique et sa relation avec celle de l'écrit sur papier font l'objet d'un autre volume (volume VI, *Élèves en ligne*). Dans le présent rapport, le terme « écrit » désigne les textes sur papier, sauf mention explicite de l'écrit électronique.

LE CONTEXTE DE LA COMPARAISON DE LA PERFORMANCE ENTRE LES PAYS

Comparer la performance en compréhension de l'écrit et, plus généralement, la performance scolaire présente de nombreuses difficultés. Lorsque les enseignants donnent un exercice de lecture à leurs élèves en classe, ils leur demandent d'effectuer les mêmes tâches, alors que leurs facultés, leurs attitudes et leur milieu social sont différents. Lorsque les pouvoirs publics comparent la performance des établissements, ils administrent les mêmes épreuves dans les établissements, alors que leur structure et l'organisation de leurs programmes de cours et leurs priorités et méthodes pédagogiques peuvent être très différentes, comme d'ailleurs la composition sociale et démographique de leur effectif d'élèves. Comparer la performance des systèmes d'éducation entre les pays est encore plus complexe : les épreuves sont administrées dans des langues différentes, et la situation sociale et économique, ainsi que la culture des pays comparés, peuvent être très différentes. Toutefois, si les élèves d'un pays font leur apprentissage dans des contextes différents selon leur milieu familial et l'établissement qu'ils fréquentent, ils sont soumis aux mêmes épreuves, car ils auront tous les mêmes défis à relever à l'âge adulte, en rivalité avec les autres pour décrocher un emploi. De même, avec la mondialisation de l'économie, le rendement des systèmes d'éducation ne peut plus être comparé uniquement à l'aune de normes nationales, il doit l'être aussi à celui des systèmes d'éducation les plus performants dans le monde. Les comparaisons internationales, aussi difficiles soient-elles, sont importantes pour les professionnels de l'éducation. Tout a été mis en œuvre pour assurer la validité et l'objectivité des comparaisons faites dans le cadre de l'enquête PISA.

Cette section situe la performance des pays en compréhension de l'écrit dans le contexte de facteurs économiques, démographiques et sociaux importants qui peuvent influencer sur les résultats des épreuves pour définir le cadre d'interprétation des résultats.

Comme le montre le volume II, *Surmonter le milieu social*, la richesse familiale influe sur la performance scolaire des enfants, mais son impact varie grandement selon les pays. De même, des pays plus prospères peuvent investir davantage dans l'éducation, alors que d'autres sont contraints à l'économie à cause d'un revenu national plus faible. C'est la raison pour laquelle il est important de tenir compte du revenu national des pays lors de la comparaison de la performance de leur système d'éducation avec celles d'autres pays. La figure I.2.1 présente la relation entre le revenu national, en l'occurrence le produit intérieur brut (PIB) par habitant, et la performance moyenne des élèves en compréhension de l'écrit⁵. Dans cette figure, une ligne tendancielle⁶ résume également la relation entre le PIB par habitant et la performance moyenne des élèves en compréhension de l'écrit dans les pays de l'OCDE. Le diagramme de dispersion suggère que les pays dont le revenu national est plus élevé tendent à afficher de meilleures performances en compréhension de l'écrit. La corrélation indique que le PIB par habitant explique 6 % de la variation des scores moyens entre les pays de l'OCDE. Les pays dont le revenu national est plus élevé jouissent donc d'un certain avantage, même si le diagramme ne donne aucune indication sur la nature causale de la corrélation. Il y a lieu d'en tenir compte, en particulier lors de l'interprétation de la performance des pays dont le niveau de revenu est relativement peu élevé, comme le Mexique, le Chili et la Turquie. Le tableau I.2.20 montre le score « ajusté », c'est-à-dire dans l'hypothèse où les pays gardent toutes leurs caractéristiques actuelles, mais avec un PIB par habitant équivalent à la moyenne de l'OCDE.

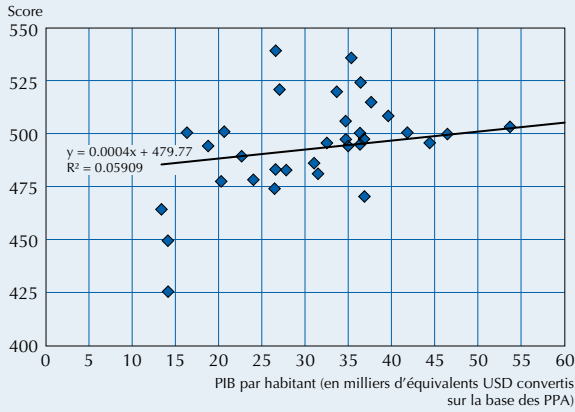
Le PIB par habitant donne la mesure du budget que les pays peuvent consacrer à l'éducation, mais il ne permet pas de chiffrer directement le budget réellement investi dans l'éducation. La figure I.2.2 compare la moyenne des dépenses publiques au titre de l'éducation par élève entre l'âge de 6 et 15 ans, et la performance moyenne des élèves en compréhension de l'écrit entre les pays⁷. Les dépenses sont converties en équivalents USD sur la base des parités de pouvoir d'achat. La figure I.2.2 révèle l'existence d'une relation positive entre les dépenses unitaires et la performance moyenne des élèves en compréhension de l'écrit dans les pays de l'OCDE. La performance moyenne des pays augmente avec l'accroissement des dépenses par élève au titre de l'éducation. Les dépenses par élève expliquent 9 % de la variation de la performance moyenne entre les pays. Il convient d'en tenir compte, en particulier lors de l'interprétation de la performance des pays où les dépenses par élève sont relativement peu élevées, comme la Turquie, le Mexique ou le Chili. Toutefois, le fait que des pays s'écartent de la ligne tendancielle montre également que des dépenses unitaires modérées n'impliquent pas nécessairement que les systèmes d'éducation accusent de faibles performances. Ainsi, l'Estonie et la Pologne, qui dépensent environ 40 000 USD par élève, affichent des performances comparables à celles de la Norvège, de la Suisse et des États-Unis, qui dépensent plus de 100 000 USD par élève. De même, la Nouvelle-Zélande se situe parmi les pays en tête du classement de performance en compréhension de l'écrit, alors que ses dépenses par élève y sont inférieures à la moyenne.

Étant donné la forte corrélation entre la performance des élèves et le niveau de formation de leurs parents, il est également important de tenir compte de la variation du niveau de formation de la population adulte lors de la comparaison de la performance entre les pays de l'OCDE : les pays dont la population est plus instruite jouissent d'un avantage par rapport à ceux dont la population l'est moins. La figure I.2.3 indique le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire parmi les adultes âgés de 35 à 44 ans, groupe d'âge qui correspond assez bien aux parents des élèves de 15 ans évalués dans l'enquête PISA, et montre sa corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit.



■ Figure 1.2.1 ■

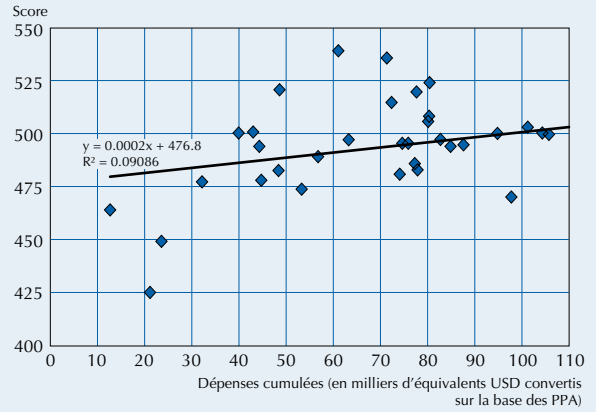
Performance en compréhension de l'écrit et PIB



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau 1.2.20.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure 1.2.2 ■

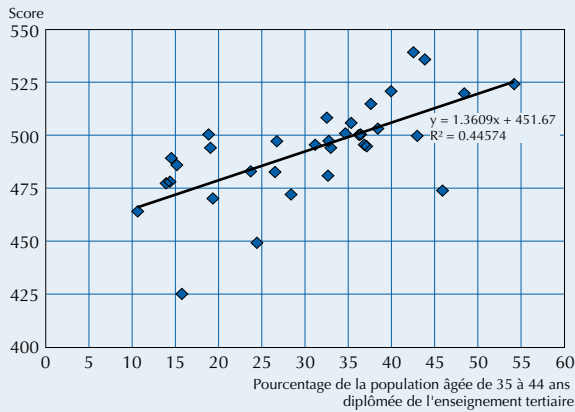
Performance en compréhension de l'écrit et dépenses au titre de l'éducation



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau 1.2.20.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure 1.2.3 ■

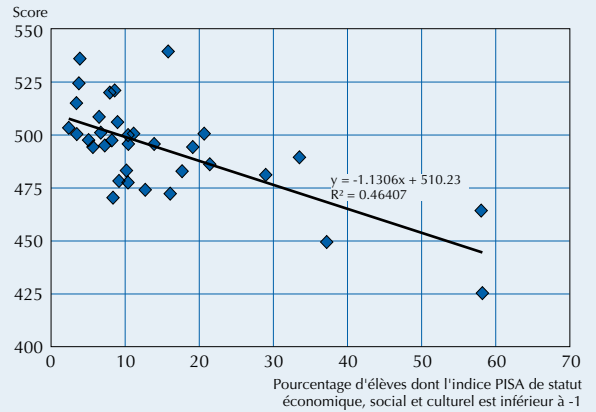
Performance en compréhension de l'écrit et niveau de formation des parents



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau 1.2.20.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure 1.2.4 ■

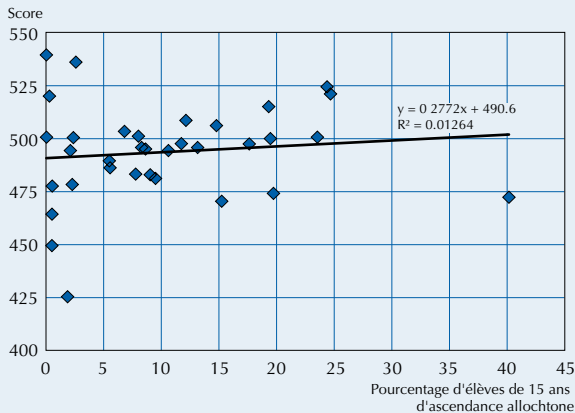
Performance en compréhension de l'écrit et pourcentage d'élèves défavorisés



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau 1.2.20.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure 1.2.5 ■

Performance en compréhension de l'écrit et pourcentage d'élèves d'ascendance allochtone

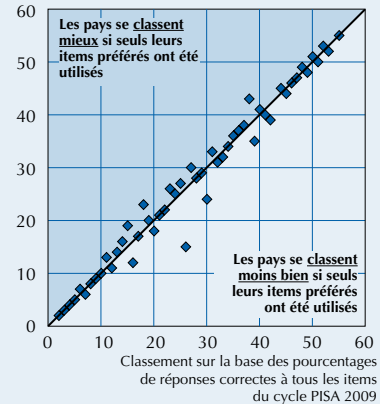


Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau 1.2.20.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure 1.2.6 ■

Équivalence des épreuves PISA entre les langues et les cultures

Classement sur la base des nouveaux items préférés du cycle PISA 2009 et des items d'ancrage des cycles antérieurs



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau 1.2.21.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

L'hétérogénéité socio-économique de l'effectif d'élèves constitue un autre défi majeur pour les enseignants et les systèmes d'éducation. Comme le montre le volume II, *Surmonter le milieu social*, les enseignants dont les élèves sont issus de milieux socio-économiques défavorisés sont susceptibles de rencontrer davantage de problèmes que ceux dont les élèves sont issus de milieux plus favorisés. De même, les pays dont le pourcentage d'élèves défavorisés est plus élevé ont davantage de chemin à parcourir que les pays dont ce pourcentage est moins élevé. La figure I.2.4 indique le pourcentage d'élèves à l'extrémité inférieure de l'échelle internationale de statut économique, social et culturel (décrite en détail dans le volume II) et montre sa corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit. La corrélation entre ces deux variables est forte : elle explique 46 % de la variation de la performance entre les pays. La Turquie et le Mexique, où 58 % des élèves se situent dans le groupe le plus défavorisé de la répartition internationale des élèves, et le Chili, le Portugal, l'Espagne, l'Italie et la Pologne, où ils sont plus de 20 %, sont confrontés à des difficultés bien plus grandes que la Norvège, l'Australie, l'Islande, le Canada et la Finlande, par exemple, où ils représentent moins de 5 %.

L'intégration des élèves issus de l'immigration peut aussi se révéler difficile. De surcroît, le niveau de compétence des élèves issus de l'immigration ne peut être que partiellement attribué au système d'éducation de leur pays d'adoption, où ils ont été évalués. La figure I.2.5 indique le pourcentage d'élèves issus de l'immigration et montre sa corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit.

Il ressort de l'analyse des résultats des pays, indiqués dans le tableau I.2.20, que la situation économique, sociale et démographique varie selon les pays. La dernière colonne du tableau I.2.20 résume les différentes variables abordées ci-dessus dans un indice⁸. Selon cet indice, la situation économique, sociale et démographique est la plus favorable en Norvège, au Japon, en Islande, au Luxembourg, en Finlande et aux États-Unis, et la moins favorable en Turquie, au Mexique et au Chili.

Il y a lieu de tenir compte de toutes ces différences lors de l'interprétation des résultats de l'enquête PISA. Il faut rappeler toutefois que les perspectives économiques et sociales des individus et des pays dépendent des résultats qu'ils obtiennent, et non des résultats qu'ils auraient pu obtenir dans une situation économique et sociale différente. C'est pourquoi ce volume traite avant tout des résultats effectifs des élèves, des établissements et des pays.

La question reste posée même après contrôle de la situation économique, sociale et démographique des pays : dans quelle mesure une évaluation internationale est-elle pertinente lorsque les différences linguistiques et culturelles donnent lieu à de très grandes variations dans la façon d'enseigner et d'apprendre des matières telles que la lecture, les mathématiques et les sciences ? Il est inévitable que les tâches des épreuves internationales PISA ne soient pas toutes appropriées dans le cadre de contextes culturels et de pédagogies et de programmes de cours différents. Pour y remédier, les pays participants ont été invités à identifier les tâches PISA qu'ils jugeaient les plus appropriées dans le cadre d'épreuves internationales, plus précisément d'en établir le classement en fonction de leur pertinence quant à l'évaluation de l'état de préparation des jeunes à la vie adulte, leur authenticité et leur adéquation pour les jeunes de 15 ans. Les tâches en tête de ce classement dans chaque pays sont considérées comme les items PISA « préférés » de ces pays. La performance des pays a été calculée sur la base de leurs items préférés, puis comparée à leur performance tous items PISA confondus (voir la figure I.2.6). Il ressort de cette comparaison que le pourcentage d'items auxquels les élèves répondent correctement ne varie pas dans une grande mesure selon qu'il s'agit uniquement des items préférés des pays ou de l'ensemble de la batterie d'items PISA. Ce constat apporte la preuve que les résultats des épreuves PISA ne seraient pas sensiblement différents si les pays intervenaient davantage dans le choix de textes qu'ils pourraient juger plus « justes » pour leurs élèves.

Enfin, les résultats des élèves à des épreuves internationales peuvent être influencés par les efforts qu'ils consentent pour y répondre, aspect qui varie entre les pays. Il y a lieu d'en tenir compte lors de la comparaison de la performance des élèves entre les pays. Lors du cycle PISA 2003, les élèves ont été invités à imaginer une situation qui aurait beaucoup d'importance pour eux, dans laquelle ils donneraient le meilleur d'eux-mêmes et redoubleraient leurs efforts. Il leur a ensuite été demandé de comparer les efforts qu'ils avaient faits pour répondre aux épreuves PISA à ceux qu'ils auraient faits dans la situation qu'ils avaient imaginée et de quantifier les efforts qu'ils auraient faits si leurs résultats aux épreuves PISA intervenaient dans leur bulletin scolaire. Dans l'ensemble, les élèves ont répondu franchement : ils ont déclaré qu'ils auraient fourni plus d'efforts si leurs résultats aux épreuves PISA intervenaient dans leur bulletin scolaire. L'analyse de leurs réponses a aussi montré que les efforts que les élèves ont déclaré avoir consentis étaient relativement comparables entre les pays. Cette conclusion contredit l'allégation selon laquelle les comparaisons internationales ne sont pas valides à cause des différences culturelles qui induisent des différences dans les efforts que consentent les élèves pour y répondre. Par ailleurs, la même analyse a révélé qu'au sein des pays, l'ampleur de l'effet des efforts consentis par les élèves était comparable à celle d'autres variables, telles que le fait de vivre dans une famille monoparentale, le sexe et le milieu socio-économique⁹.



LA MÉTHODE PISA D'ÉVALUATION DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

La définition PISA de la compréhension de l'écrit

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 monde, en passant par la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et, plus largement, des structures et caractéristiques linguistiques et textuelles. Elle mobilise également des compétences métacognitives, qui renvoient au fait d'être conscient de l'existence de diverses stratégies et d'être capable de choisir les plus appropriées à la lecture des textes.

Historiquement, le terme « littératie » (*literacy*, en anglais) désignait les compétences permettant d'obtenir et de transmettre des informations. Cette notion de la lecture est proche du sens donné dans l'enquête PISA à l'expression *compréhension de l'écrit*, à savoir l'usage actif, réfléchi et fonctionnel de la lecture dans un éventail de situations et à des fins variées.

La compréhension de l'écrit a été définie comme suit dans le cadre du cycle PISA 2009 :

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.

Les verbes « comprendre », « utiliser » et « réfléchir » dénotent tous des aspects importants de la lecture et de la cognition.

Le verbe *comprendre* renvoie à ce que fait le lecteur quand il cherche à tirer du sens d'informations nombreuses ou enfouies, littérales ou implicites, dans un texte. Ce processus est élémentaire lorsqu'il consiste simplement à saisir le sens d'un terme, mais complexe lorsqu'il implique d'appréhender le thème sous-jacent d'un long récit ou d'une argumentation fouillée. Le verbe *utiliser* fait référence à la lecture visant à appliquer les informations et les idées d'un texte pour accomplir une tâche ou un objectif, ou à confirmer des convictions ou à en changer. La lecture est en grande partie menée à cette fin. Dans certains cas, utiliser l'écrit implique simplement une lecture minimale, qui consiste à saisir le sens des mots et à en reconnaître la structure élémentaire (pour la lecture d'un menu, par exemple). Dans d'autres cas, elle impose une compréhension plus complexe de la syntaxe et de la structure pour extraire les informations. Quoi qu'il en soit, le lecteur aborde un texte dans une intention précise. Lorsqu'il *réfléchit* à un texte, le lecteur établit un lien entre ce qu'il lit et ses pensées et ses expériences. Il peut s'en servir pour considérer un aspect de sa vie sous un jour nouveau ou poser des jugements à propos du texte lui-même en s'appuyant sur des références extérieures au texte. Le lecteur ne cesse de poser des jugements lorsqu'il aborde un texte. Il doit déterminer si le texte convient pour accomplir l'objectif qu'il vise et s'il contient les informations dont il a besoin. Il doit aussi juger de la véracité et de la fiabilité de son contenu, et tenir compte des éventuels biais qu'il y découvre. Dans certains textes, il doit aussi juger de la qualité du texte, à la fois en tant qu'objet et en tant que moyen d'obtenir des informations.

Dans cette définition de la compréhension de l'écrit, le verbe *s'engager* renvoie à la motivation à l'idée de lire. Nombreux sont les individus qui ne lisent que parce que certaines tâches les y obligent. Toutefois, certains individus peuvent aussi lire (parfois) par plaisir et par intérêt. Certains individus ne lisent que ce que d'autres – enseignants, employeurs, pouvoirs publics – leur imposent, alors que d'autres lisent aussi ce qu'ils choisissent de lire. En d'autres termes, l'engagement dans la lecture varie selon les individus, au même titre que la place que tient la lecture dans leur vie. Le volume III, *Apprendre à apprendre*, qui analyse en détail l'engagement dans la lecture, montre que celle-ci est en forte corrélation avec les indicateurs cognitifs directs. Il est donc important de comprendre ces différences pour décrire la compréhension de l'écrit sous toutes ses facettes. *L'engagement dans la lecture* regroupe 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 habitudes de lecture.

L'expression *textes écrits* désigne des textes sous différents formats, dont les textes *continus* et *non continus*, de différents types, par exemple les textes narratifs ou informatifs et les textes interactifs, et sous différentes formes, en l'occurrence les textes manuscrits, imprimés ou électroniques.

Jusqu'il y a peu, l'écrit était en grande partie imprimé sur papier. Désormais, les lecteurs doivent également lire et utiliser des textes affichés sur un écran d'ordinateur, de PDA, de distributeur automatique de billets ou de téléphone mobile. L'écrit électronique ouvre le *construct* de la compréhension de l'écrit à d'autres types de textes

et de contenus. Les textes interactifs, comme les échanges sous la rubrique « Commentaires » des blogs ou la correspondance électronique, les textes *multiplés*, qu'ils soient affichés en même temps ou reliés par des liens hypertextes, ou encore les textes affichés sous forme de résumé, mais dont le lecteur peut lire des passages en intégralité s'il le souhaite, sont autant d'exemples de cette nouvelle combinaison de forme et de contenu. Ces textes existent aussi sur papier, mais ils sont nettement moins courants.

La définition PISA de la compréhension de l'écrit englobe l'écrit sur papier et l'écrit électronique pour refléter le fait que cette compétence fondamentale consiste à tirer du sens du langage sous forme graphique, quel que soit le support.

La deuxième partie de la définition, [...] *de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société*, a été choisie pour refléter l'ensemble des situations dans lesquelles la compréhension de l'écrit intervient. L'expression *réaliser ses objectifs* dénote le fait que l'individu a une série de besoins à satisfaire, allant de sa simple survie à sa satisfaction personnelle, en passant par l'évolution de sa carrière professionnelle et sa participation à la vie de la société. La compréhension de l'écrit est de plus en plus nécessaire pour satisfaire ces besoins, que ce soit pour faire des courses ou trouver sa voie dans des appareils bureaucratiques complexes, dont le règlement n'est généralement consultable que par écrit. Elle est importante aussi pour combler les besoins sociaux des individus : leur divertissement et leurs loisirs, ainsi que l'élargissement de leur cercle de connaissances et de relations professionnelles. La compréhension de l'écrit permet également *de développer son potentiel*. C'est sans nul doute le cas dans la formation initiale et continue. Par ailleurs, selon certaines études, de nombreux adultes se livrent également à une certaine forme d'apprentissage tout au long de leur vie, le plus souvent de leur propre chef et dans un cadre non institutionnel, qui leur demande d'utiliser l'écrit. Les individus sont également en quête d'épanouissement, personnel ou professionnel, ce qui les amène à comprendre et utiliser l'écrit sur papier et l'écrit électronique, et à s'engager dans leur lecture. L'expression *prendre une part active dans la société* dénote la priorité donnée à un comportement actif : les individus utilisent l'écrit pour s'engager dans la vie sociale et pour en apprendre davantage sur la vie de leur communauté proche ou plus lointaine et y contribuer. À cet égard, l'enquête PISA reconnaît l'aspect social de la compréhension de l'écrit, qui fait partie des interactions entre les individus. Enfin, pour de nombreux individus, la compréhension de l'écrit est bien sûr également essentielle pour travailler.

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

Le cadre d'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit a orienté la conception des épreuves et a défini les paramètres de compte rendu des résultats. Les épreuves PISA de compréhension de l'écrit se basent sur trois caractéristiques majeures : les *textes*, les *aspects* et les *situations*. Ces caractéristiques s'avèrent utiles pour la description et l'analyse de ce domaine, même s'il est admis que le classement des textes et des tâches n'est pas strict, étant donné que ces dimensions de la compréhension de l'écrit sont interdépendantes. La figure 1.2.7 montre les relations entre les caractéristiques majeures du cadre d'évaluation.

Les développeurs de test manipulent systématiquement tous ces éléments pour concevoir les tâches qui constituent les épreuves. Certains éléments de ces caractéristiques-cadres servent également à élaborer les échelles et sous-échelles de compétence, et sont donc utilisés à des fins de compte rendu, alors que d'autres servent à garantir l'adéquation de la couverture de la compréhension de l'écrit.

La dimension *textes* désigne l'éventail de matériaux lus et compte plusieurs catégories : le *support*, l'*environnement*, le *format* et le *type de texte*. Le *support* – textes sur papier ou textes électroniques – est une catégorie importante dans l'enquête PISA, car il fait l'objet de deux échelles de compétence différentes. Bien que le concept de compréhension de l'écrit retenu en vue du cycle PISA 2009 concerne les textes sur papier et les textes électroniques, et que le cadre d'évaluation en reflète la nature unitaire, les deux supports font appel à des connaissances et compétences différentes. La performance en compréhension de l'écrit est donc rapportée sur deux échelles de compétence différentes, selon qu'il s'agit de textes sur papier ou de textes électroniques, pour permettre aux pays d'analyser les différences de performance entre les deux supports chez leurs élèves de 15 ans. Ce volume traite essentiellement des résultats en compréhension de l'écrit sur papier ; les résultats en compréhension de l'écrit électronique sont analysés dans le volume VI, *Élèves en ligne*. Le *format* de texte intervient également dans la présentation des résultats : il fait l'objet de deux sous-échelles de compétence, l'une portant sur les textes *continus*, l'autre sur les textes *non continus*, ce qui permet de faire la distinction entre deux structures courantes des textes. Les textes *continus* sont composés de paragraphes, eux-mêmes composés de phrases, alors que les textes *non continus* se présentent le plus souvent sous forme de listes, de diagrammes, de schémas et de tableaux.



■ Figure 1.2.7 ■

Caractéristiques majeures du cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009

TEXTES Quels types de textes les élèves doivent-ils lire ?	Support Sur quel support les textes se présentent-ils ?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Textes sur papier ■ Textes électroniques
	Environnement Les textes électroniques sont-ils modifiables par le lecteur ?	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Textes non modifiables</i> (le lecteur est récepteur) ■ <i>Textes modifiables</i> (le lecteur peut les modifier)
	Format Sous quelle forme les textes se présentent-ils ?	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Textes continus</i> (prose) ■ <i>Textes non continus</i> (listes, telles que ce tableau) ■ <i>Textes mixtes</i> (combinant textes continus et non continus) ■ <i>Textes multiples</i> (de plusieurs sources différentes)
	Type Quelle est la structure rhétorique des textes ?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Description (en réponse à la question « Qu'est-ce que... ? ») ■ Narration (en réponse à la question « Quand... ? ») ■ Information (en réponse la question « Comment... ? ») ■ Argumentation (en réponse à la question « Pourquoi... ? ») ■ Instruction (pour donner des instructions) ■ Transaction (pour échanger des informations)
ASPECTS Quelle est l'intention du lecteur lorsqu'il aborde les textes ? Quelle est son approche ?	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Localiser et extraire</i> des informations ■ <i>Intégrer et interpréter</i> ce qu'il lit ■ <i>Réfléchir et évaluer</i> (soit prendre du recul par rapport aux textes et les rapporter à des expériences personnelles) 	
SITUATIONS À quel usage les auteurs destinent-ils leurs textes ?	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Usage personnel</i> : lecture par intérêt personnel ■ <i>Usage public</i> : lecture en rapport avec la société ■ <i>Usage éducatif</i> : lecture à des fins d'apprentissage ■ <i>Usage professionnel</i> : lecture en rapport avec le monde du travail 	

Les deux autres catégories sont utilisées pour garantir l'adéquation de la couverture du concept de compréhension de l'écrit. L'*environnement* ne s'applique qu'aux textes électroniques. Il sert à refléter une caractéristique distinctive de certains textes électroniques (messages électroniques, blogs et forums), en l'occurrence le fait que le lecteur contribue à les écrire. Dans l'enquête PISA, ces textes sont dits *modifiables* et se distinguent des textes électroniques *non modifiables*, qui sont uniquement l'œuvre de leurs auteurs et dont le contenu est lu comme un artefact complet. Enfin, le *type* de texte permet d'établir une distinction entre plusieurs catégories de textes appliquées dans de nombreuses évaluations nationales et certaines évaluations internationales de la compréhension de l'écrit, à savoir les textes de *narration*, d'*information*, d'*argumentation*, etc. Dans l'enquête PISA, cette dimension sert à garantir que les épreuves comportent des textes de natures rhétoriques différentes.

La deuxième dimension majeure, l'*aspect*, définit l'approche cognitive que les lecteurs adoptent lorsqu'ils abordent un texte. Les lecteurs compétents disposent de tout un éventail d'approches et d'objectifs pour la lecture. Ils lisent pour localiser et extraire des informations. Ils sont capables d'interpréter des mots, des phrases et des passages plus longs, et d'intégrer des informations provenant du même texte ou de textes *multiples*. Ils réfléchissent aux textes pour mieux les comprendre et les rapporter à des expériences personnelles, ainsi que pour juger de leur pertinence, de leur utilité et de leur qualité. Toutes ces approches font partie intégrante du processus de compréhension de l'écrit, mais l'importance qui leur est accordée dans les programmes de cours et la pédagogie varie selon les établissements, les systèmes d'éducation et les pays. Les aspects retenus dans le cycle PISA 2009, *localiser et extraire*, *intégrer et interpréter*, et *réfléchir et évaluer*, font l'objet d'une sous-échelle de compétence pour montrer la performance des élèves dans chacun des ces aspects et sa variation entre les pays participants et différents sous-groupes intéressants¹⁰.

La troisième caractéristique retenue dans le cadre PISA d'évaluation de la compréhension de l'écrit est la *situation*, qui désigne le large éventail de contextes dans lesquels les textes s'inscrivent. Cette dimension joue un rôle relativement mineur par rapport à celle des *textes* et des *aspects*, dans la mesure où elle ne fait pas l'objet d'échelles de compétence. Toutefois, la définition de *situations* dans le cadre d'évaluation permet de garantir l'adéquation de la couverture du concept de compréhension de l'écrit, de sorte que les épreuves contiennent un éventail approprié de contextes, avec le vocabulaire et la structure linguistique qui s'y rapportent.

Cette section se termine par une analyse plus approfondie des trois dimensions retenues dans le cadre d'évaluation : les *textes*, les *aspects* et les *situations*.

Caractéristiques des textes

Dans le cycle PISA 2009, les textes sont classés en fonction de leur support, de leur environnement, qui détermine si le lecteur peut ou non en modifier le contenu (textes électroniques uniquement), de leur format et de leur type.

Support

Le support est la toute première distinction que le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 établit entre les textes : d'une part, les textes sur papier et, d'autre part, les textes électroniques.

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 son contenu 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 des épreuves d'évaluation, le volume ou la quantité de texte apparaît d'emblée au lecteur.

Les textes *électroniques* retenus dans l'enquête PISA sont ceux qui proposent des liens hypertextes, c'est-à-dire les textes dotés d'instruments de navigation. 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. De plus, les tâches peuvent amener les élèves à se référer à des textes *multiples*. Les lecteurs utilisent des outils de navigation, tels que la barre ou le bouton de défilement, les menus et les onglets. Ils se servent également de fonctions de recherche et de dispositifs de représentation du contenu, tels que les pages web « Carte du site ». Le lien hypertexte est un outil de navigation majeur qui aide les lecteurs à s'y retrouver parmi de nombreux textes ; c'est aussi l'un des traits caractéristiques les plus importants des textes électroniques (www.pisa.oecd.org est un exemple de lien hypertexte).

Les différences entre les textes imprimés et les textes électroniques, notamment le volume de texte visible et l'existence de fonctions et d'instruments de navigation, impliquent l'extension de l'éventail de connaissances et compétences requises. Les textes électroniques permettent, voire imposent une lecture non séquentielle. Chaque lecteur se construit un texte « sur mesure » à partir des liens qu'il suit. Les lecteurs de textes électroniques doivent maîtriser des fonctions et des instruments de navigation qui n'existent pas dans les textes sur papier. D'autre part, la lecture de textes électroniques implique habituellement d'aborder des textes *multiples*, qu'il faut parfois sélectionner dans un corpus potentiellement infini. Pour trouver des informations sur l'Internet, il faut être capable de passer en revue de gros volumes de données pour n'en retenir que les informations requises, 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'écrit¹.

Avec les textes électroniques, certains aspects de la lecture traditionnelle sont plus saillants et de nouveaux aspects sont créés. L'inclusion de textes électroniques dans l'enquête PISA permet de recueillir des éléments à propos des compétences des élèves quant à la compréhension et à l'utilisation d'informations sur support électronique, de mieux cerner les similitudes et les différences de lecture entre les deux supports, et de déterminer dans quelle mesure les diverses caractéristiques des textes sur papier et des textes électroniques influent sur les aspects cognitifs de la lecture.

Des exemples d'unités sont proposés ci-dessous : sept unités basées sur des textes sur papier (voir les figures I.2.40 à I.2.46) et une unité basée sur des textes électroniques (voir la figure I.2.47).

Environnement des textes

La classification par environnement, textes *non modifiables* ou *modifiables*, indique la possibilité ou non pour le lecteur de modifier un texte électronique. Les textes que le lecteur peut modifier sont les textes *modifiables*, et ceux qu'il ne peut pas modifier, les textes *non modifiables*.

Dans l'environnement *non modifiable*, le lecteur est un destinataire passif : il 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 sites. Les pages d'accueil, les sites annonçant des événements, les sites publicitaires, les sites d'information des services publics, les sites en rapport avec l'éducation où les élèves peuvent s'informer, les sites d'actualité et les listes de résultats de recherche sont autant d'exemples d'objets de textes *non modifiables*.



Dans l'environnement *modifiable* en revanche, le lecteur a la possibilité d'ajouter ou de modifier des informations : les contenus sont donc, dans une certaine mesure, dynamiques et interactifs. 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 textes *modifiables*. Dans ces textes, les dernières interventions en date sont souvent impossibles à comprendre si les interventions antérieures ne sont pas comprises.

Les textes *non modifiables* ressemblent davantage aux textes traditionnels sur papier. Toutefois, les textes *modifiables* prennent de plus en plus d'importance, surtout dans les sites de socialisation, mais également dans des contextes publics, éducatifs et professionnels. Pour bien comprendre ce type de textes, le lecteur doit avoir connaissance des structures et des caractéristiques des textes dans les deux environnements, et des compétences lui permettant de les aborder et d'en évaluer la crédibilité. Ces connaissances et compétences font partie intégrante de l'éventail de facultés des lecteurs performants.

Comme de nombreuses autres dimensions du cadre d'évaluation, les deux environnements ne sont pas strictement cloisonnés, et un texte peut contenir des éléments de l'un et des éléments de l'autre. L'unité de compréhension de l'écrit JEVEUXAIDER proposée à titre d'exemple en fin de chapitre (voir la figure 1.2.47) inclut des tâches en rapport avec des textes *modifiables* et *non modifiables*. Deux questions portent sur un blog, une troisième, sur une série de pages web *non modifiables*, et la quatrième sur un message électronique et des pages web *non modifiables*.

Format des textes

Rapporter la performance des élèves sur les sous-échelles de format est une pratique qui remonte au cycle PISA 2000, dont les résultats ont révélé une variation de la performance entre les textes *continus* et les textes *non continus* dans certains groupes de pays, et des écarts de performance entre les garçons et les filles moins marqués dans les textes *non continus* que dans les textes *continus*. Ces résultats et leurs conséquences pour l'action publique sont à l'origine de la décision de rendre compte de la performance des élèves sur les sous-échelles de format en complément des sous-échelles d'aspect lors du cycle PISA 2009.

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 *mixtes* et *multiples* se rencontrent sur les deux supports, mais surtout sur support électronique. La structure des textes *continus* apparaît sous forme graphique ou visuelle au travers des alinéas, de la séparation des parties de texte en paragraphes, d'une hiérarchie signalée par des titres qui aident le lecteur à identifier l'organisation du texte et de l'utilisation de mises en forme, par exemple des caractères de différentes tailles ou polices (italique, gras). Les marques du discours véhiculent également des informations sur l'organisation de ce type de textes. Parmi celles-ci, citons les connecteurs séquentiels (« premièrement », « deuxièmement », « troisièmement », par exemple) et les connecteurs de causalité (« en conséquence », « pour cette raison », « car », par exemple) qui révèlent les relations entre les parties du texte. Les articles de presse, les essais, les romans, les nouvelles, les comptes rendus et les lettres sont autant d'exemples de textes *continus* sur papier. Sur support électronique, cette catégorie comprend 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 de nombreux lecteurs en ligne (aspect qui pourrait être amené à changer avec la démocratisation des e-books).

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 listes¹². 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. Les listes, les tableaux, les graphiques, les diagrammes, 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 textes *continus* et *non continus* imposent au lecteur d'appliquer des connaissances différentes à propos de leurs structures et de leurs caractéristiques, et d'adopter des approches quelque peu différentes pour les aborder. Dans la vie de tous les jours, les individus doivent souvent mobiliser les deux groupes de connaissances et de stratégies pour intégrer des informations qui se présentent sous des formats différents et qui se situent dans des textes différents.

Le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit établi en vue du cycle PISA 2009 a choisi de refléter cette composante importante du répertoire du lecteur en identifiant les textes *multiplés* et *mixtes* comme des formats de texte distincts.

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

Les textes *multiplés* désignent des textes conçus et cohérents en soi indépendamment les uns des autres. Ils ont été associés dans un but particulier ou juxtaposés de manière assez vague pour les besoins de l'évaluation. Les relations entre les textes n'apparaissent pas nécessairement d'emblée. Ces textes peuvent être complémentaires ou être antagonistes. Par exemple, des sites web de tour-opérateurs différents peuvent ou non proposer les mêmes informations aux touristes. Les textes *multiplés* peuvent se présenter sous le même format (*continu*, par exemple) ou sous deux formats différents (*continu* et *non continu*). Compte tenu de l'utilisation fréquente de liens hypertextes dans le cadre de l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit électronique, la quasi-totalité des unités concernant ce support sont basées sur des stimuli constitués de textes *multiplés* et les tâches demandent aux élèves de naviguer entre plusieurs textes (de sites différents ou de pages différentes sur le même site), qui se présentent sous divers formats, dont des paragraphes en prose, des menus, des diagrammes et d'autres éléments graphiques.

Les unités d'évaluation proposées à titre d'exemple en fin de chapitre illustrent trois des quatre formats de texte (voir la figure 1.2.8)¹³.

■ Figure 1.2.8 ■

Exemples de tâches par format de texte

Format	Exemples de tâches
<i>Continu</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ LE THÉÂTRE AVANT TOUT – questions 3, 4 et 7 ■ TÉLÉTRAVAIL – question 7 ■ COMMENT SE BROSSER LES DENTS – questions 1, 2, 3 et 4 ■ NOTICE SUR LE DON DE SANG – questions 8 et 9 ■ L'AVARE ET SON LINGOT D'OR – questions 1, 5 et 7 ■ JEVEUXAIDER (évaluation de la compréhension de l'écrit électronique) – question 1
<i>Non continu</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – questions 2, 6, 9 et 11 ■ MONTGOLFIÈRE – questions 3, 4, 6 et 8
<i>Multiple</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ TÉLÉTRAVAIL – question 1 ■ JEVEUXAIDER (évaluation de la compréhension de l'écrit électronique) – questions 2, 3 et 8

Type de texte

Tous les textes des épreuves PISA sont classés par type, en fonction de leur intention rhétorique. Cette dimension a été retenue essentiellement dans le but de garantir l'adéquation de la couverture de la compréhension de l'écrit lors de la conception des épreuves PISA. Elle n'est pas considérée comme une variable qui influe sur le degré de difficulté des tâches.

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 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. La description d'un lieu particulier dans un carnet de voyage ou un journal, un catalogue, une carte géographique ou la description d'une caractéristique, d'une fonction ou d'un processus dans un guide technique sont autant d'exemples de textes de description.



Les textes dits de *narration* traitent des propriétés des objets dans le temps. Les questions typiques auxquelles ils répondent sont « Quand... ? ». Les récits exposent des changements dans le cadre d'un processus subjectif de sélection et d'emphase. Les rapports rendent compte d'actes et d'événements qui peuvent être vérifiés par d'autres de manière objective. Les reportages de presse permettent aux lecteurs de se forger leurs propres opinions sur les faits et les événements présentés. Les romans, les nouvelles, les pièces de théâtre, les biographies, les bandes dessinées, les articles de presse relatant un événement sont autant d'exemples de textes de narration.

Les textes dits d'*information* présentent des informations sous la forme d'un ensemble de concepts ou de *constructs* mentaux et répondent souvent à la question « Comment... ? ». Les essais d'information expliquent des concepts, des *constructs* mentaux ou des conceptions sous un angle subjectif. Les définitions montrent en quoi des noms ou termes se rapportent à des concepts mentaux. Les explications sont des exposés analytiques qui permettent d'expliquer en quoi un concept mental peut être associé à des mots ou termes. Les résumés sont des exposés synthétiques qui permettent d'expliquer et de transmettre le contenu d'un texte sous une forme 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). 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 sont autant d'exemples de textes d'information.

Les textes dits d'*argumentation* présentent des relations entre des concepts ou des propositions et répondent à la question « Pourquoi... ? ». Les textes persuasifs présentent des opinions et des points de vue. Les commentaires ont pour fonction de relier des concepts tels que des événements, des objets et des idées, à des systèmes de pensée, de valeurs ou de croyances. L'*argumentation* scientifique établit une relation entre des concepts relatifs à des événements, des objets ou des idées et des systèmes de pensée et de connaissances, de sorte que les propositions qui en découlent peuvent être déclarées valides ou non valides après vérification. Une lettre envoyée au courrier des lecteurs d'un journal, une affiche publicitaire, des messages publiés sur un forum en ligne ou une critique de livre ou de film sur le web sont autant d'exemples de textes d'argumentation.

Les textes dits d'*instruction* donnent des consignes à suivre, par exemple la procédure à suivre 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. Une recette, une série de schémas expliquant la procédure à suivre pour dispenser les premiers secours ou encore l'aide en ligne d'un logiciel sont autant d'exemples de textes d'instruction.

Enfin, les textes dits de *transaction* sont des échanges d'information qui se caractérisent par une interaction avec le lecteur. Les lettres et les invitations permettent d'établir des liens et d'entretenir les relations. Les enquêtes, les questionnaires et les interviews visent à recueillir des informations. Un faire-part, un courrier électronique concernant l'organisation des vacances ou un texto relatif pour fixer un rendez-vous sont autant d'exemples de textes de transaction.

Aspect

L'aspect est la deuxième grande dimension retenue dans le cadre d'évaluation du cycle PISA 2009 pour classer les textes. Les aspects se rapportent aux stratégies, approches ou intentions mentales que les lecteurs choisissent pour aborder des textes et passer d'un texte à l'autre. Le cycle PISA 2009 fait la distinction entre trois aspects : *localiser et extraire*, *intégrer et interpréter* et *réfléchir et évaluer*⁴. Ces trois aspects font l'objet de sous-échelles de compétence sur lesquelles est rapportée la performance des élèves. Un quatrième aspect, dit *complexe*, vient s'y ajouter pour décrire les tâches qui font intervenir les trois aspects de manière indissociable.

Dans les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier et de l'écrit électronique, les tâches classées dans la catégorie *localiser et extraire* sont celles qui font appel à des compétences permettant de trouver, sélectionner et rassembler des informations. Les lecteurs cherchent parfois des fragments d'information spécifiques dans un texte. À quelle heure le train part-il ? Qui a écrit cet article ? Les informations requises peuvent être relativement simples à trouver si elles sont explicitement indiquées dans le texte. Toutefois, les tâches de *localisation et d'extraction* ne sont pas nécessairement faciles. Différents facteurs peuvent contribuer à les compliquer. Certaines tâches consistent par exemple à trouver plusieurs fragments d'information ou font appel à des connaissances concernant les structures ou les attributs des textes. Dans les épreuves de compréhension de l'écrit sur papier, les élèves doivent utiliser des éléments de la structure, des titres ou des légendes par exemple, pour trouver la section *ad hoc* du texte avant

de pouvoir y localiser les informations requises. Dans les épreuves de compréhension de l'écrit électronique, les élèves peuvent avoir à parcourir plusieurs pages d'un site web ou à utiliser des menus, des listes ou des onglets pour localiser les informations requises.

L'aspect *intégrer et interpréter* renvoie aux processus qui consistent à découvrir le sens intrinsèque des textes. Dans les tâches d'intégration, les élèves doivent comprendre la ou les relations entre différentes parties d'un texte, par exemple établir un lien entre un problème et une solution, entre une cause et un effet ou entre une catégorie et un exemple, identifier des équivalences, des comparaisons et des contrastes, et comprendre des relations entre l'ensemble et des composantes. Ces relations sont tantôt explicites, par exemple lorsque « la cause de X est Y » est indiqué dans le texte, tantôt implicites, auquel cas les élèves doivent les inférer. Les passages à mettre en relation peuvent être proches les uns des autres dans le texte ou se situer dans des paragraphes différents, voire dans des textes différents. L'interprétation est un processus qui consiste à découvrir le sens de quelque chose qui n'est pas explicitement indiqué, par exemple identifier une relation implicite ou inférer (raisonner et faire des déductions à partir de certains éléments) la connotation d'une phrase, à un niveau plus localisé. Dans les tâches d'interprétation, les élèves doivent identifier des hypothèses ou des implications sous-jacentes dans tout ou partie d'un texte.

Les tâches relevant de l'aspect *réfléchir et évaluer* font appel à des connaissances, des idées ou des valeurs extérieures au texte. Les tâches de *réflexion* demandent aux élèves de mettre le texte en relation avec certaines de leurs connaissances ou expériences. Dans les tâches d'évaluation, ils doivent poser un jugement à propos du texte, sur la forme ou sur le fond, en se basant sur leur expérience personnelle ou sur leur connaissance du monde. Pour réfléchir au contenu d'un texte et l'évaluer, les élèves doivent établir un lien entre les informations du texte et des connaissances extérieures au texte. Ils doivent donc comprendre ce qui est dit et sous-entendu dans le texte, puis confronter cette représentation mentale à leurs connaissances et à leurs convictions, sur la base d'informations antérieures ou d'informations trouvées dans d'autres textes. Pour réfléchir à la forme d'un texte et l'évaluer, les élèves doivent prendre du recul par rapport au texte, l'analyser de manière objective et juger de sa qualité et de sa pertinence. Les connaissances relatives à la structure des textes, au style des différents types de texte et au registre de langue jouent un rôle important dans ces tâches. Les modes de réflexion et d'évaluation auxquels les épreuves en compréhension de l'écrit sur papier font appel se retrouvent aussi dans les épreuves en compréhension de l'écrit électronique, mais ils prennent un tour légèrement différent. Les informations publiées en ligne proviennent en effet de sources plus diversifiées, dont certaines font autorité, mais d'autres sont inconnues ou d'une crédibilité incertaine. L'origine de nombreux textes électroniques est obscure. De plus, il est nettement plus facile de diffuser ces textes largement et dans l'anonymat. C'est pourquoi il est particulièrement important de poser ces jugements à propos des textes électroniques. Il faut systématiquement évaluer toutes les informations et juger de leur exactitude, de leur fiabilité et de leur pérennité, mais cela revêt encore plus d'importance pour les textes en ligne.

Les trois grands aspects définis ci-dessus sont des entités interdépendantes, 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 après les avoir localisées. Dans l'enquête PISA toutefois, même s'il est admis que les trois aspects (en tant que processus cognitifs) interviennent à des degrés divers dans toutes les tâches, ces dernières sont conçues pour cibler l'un ou l'autre aspect. Dans l'ensemble, les tâches PISA de compréhension de l'écrit sont classées par aspect en fonction de leur objectif. Extraire un seul élément d'information explicitement énoncé dans une page web (par exemple trouver le nombre d'internautes dans le monde) est une tâche qui se classe dans la catégorie *localiser et extraire*, même si elle peut nécessiter un processus complexe en plusieurs étapes qui consiste à évaluer la pertinence de différents résultats fournis par 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.

Quelques tâches PISA de compréhension de l'écrit électronique sont dites *complexes* en termes d'aspect. Elles sont conçues pour simuler la liberté relative de la lecture de textes électroniques. En effet, les textes électroniques sont dépourvus des éléments de structure, tels que l'ordre des pages, des chapitres ou de sections plus importantes, que les auteurs fournissent dans l'écrit sur papier ; l'enchaînement des étapes à franchir par les élèves pour mener une tâche à bien est donc nettement plus fluide. Ces tâches, qui visent à simuler l'incertitude inhérente à la navigation dans le cyberspace, ne se prêtent pas à un classement pertinent par aspect. Leur caractéristique majeure est précisément l'interaction entre la localisation, l'extraction, l'intégration, l'interprétation, la réflexion et l'évaluation. Ces tâches sont donc dites *complexes* pour refléter ce processus cognitif dynamique.



La figure I.2.9 classe par aspect les tâches des unités proposées à titre d'exemple en fin de chapitre.

■ Figure I.2.9 ■

Exemples de tâches par aspect

Aspects	Exemples de tâches
<i>Localiser et extraire</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ COMMENT SE BROSSER LES DENTS – questions 2 et 3 ■ MONTGOLFIÈRE – question 3 ■ L'AVARE ET SON LINGOT D'OR – question 7 ■ JEVEUXAIDER (évaluation de la compréhension de l'écrit électronique) – questions 1 et 2
<i>Intégrer et interpréter</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – questions 2 et 9 ■ LE THÉÂTRE AVANT TOUT – questions 3, 4 et 7 ■ TÉLÉTRAVAIL – questions 1 ■ COMMENT SE BROSSER LES DENTS – question 1 ■ MONTGOLFIÈRE – question 8 ■ NOTICE SUR LE DON DE SANG – question 8 ■ L'AVARE ET SON LINGOT D'OR – questions 1 et 5 ■ JEVEUXAIDER (évaluation de la compréhension de l'écrit électronique) – question 3
<i>Réfléchir et évaluer</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – questions 6 et 11 ■ TÉLÉTRAVAIL – question 7 ■ COMMENT SE BROSSER LES DENTS – question 4 ■ MONTGOLFIÈRE – questions 4 et 6 ■ NOTICE SUR LE DON DE SANG – question 9
<i>Complexe</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ JEVEUXAIDER (évaluation de la compréhension de l'écrit électronique) – question 8

Situation

Dans l'enquête PISA, les textes auxquels les tâches sont associées sont définis en fonction de leur *situation*, qui renvoie aux usages pour lesquels les textes ont été rédigés et au contexte dans lequel ils s'inscrivent. Cette dimension n'est pas utilisée pour rendre compte des résultats, mais sert à optimiser la diversité des contenus dans les épreuves PISA de compréhension de l'écrit, par le choix de textes dont les situations sont variées. Chaque texte est classé en fonction des quatre situations retenues dans l'enquête PISA – la lecture à usage *privé*, *public*, *éducatif* et *professionnel* – selon son lectorat cible et son objet, et non selon l'endroit où il est lu. Les textes littéraires par exemple sont souvent lus en classe, mais ils sont généralement écrits dans le but d'être lus par plaisir et intérêt personnel, et pas à des fins éducatives. C'est pourquoi ils sont classés dans la catégorie de la lecture à usage *privé*. À l'inverse, les manuels scolaires sont des textes que les élèves lisent en classe et chez eux, mais selon un processus et un objet qui ne varient vraisemblablement guère d'un endroit à l'autre. Ces textes sont donc classés dans la catégorie PISA de la lecture à usage *éducatif*.

Les textes à usage *privé* sont les textes lus pour satisfaire des intérêts personnels, qu'ils soient d'ordre pratique ou intellectuel. Entrent également dans cette catégorie 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 ou à titre de divertissement dans le cadre des loisirs. Dans la catégorie des textes électroniques, les textes à usage *privé* comprennent les messages électroniques personnels, les textes de messagerie instantanée et les blogs de type « journal ».

Les textes à usage *public* sont les textes en rapport avec des activités et des préoccupations qui concernent la société au sens large. Entrent dans cette catégorie 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. Les blogs de type « forum », les sites web d'actualité et les avis publics (sur papier et en ligne) relèvent également de cette catégorie.

Les textes à usage *éducatif* sont en général expressément rédigés à des fins d'instruction. Les manuels imprimés et les logiciels didactiques interactifs sont des exemples typiques de ce genre de lecture. La lecture à usage éducatif consiste d'ordinaire à trouver 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 ».

Les textes à usage *professionnel* sont associés au monde du travail. Il s'agit souvent de textes utilisés à l'appui de l'accomplissement immédiat d'une tâche. Ces textes peuvent par exemple aider le lecteur dans la recherche d'un emploi (une offre d'emploi dans un journal ou en ligne) ou fournir des consignes à suivre sur le lieu de travail. Les tâches de lecture de cette catégorie sont souvent associées à la « lecture pour agir », plutôt qu'à la « lecture pour apprendre ». 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.

Les unités proposées à titre d'exemple en fin de chapitre se basent sur des textes relevant de ces quatre catégories, comme le montre la figure 1.2.10 ci-dessous. Cette figure ne cite que les unités, et non les items, car dans la quasi-totalité des cas, les items de chaque unité relèvent tous de la même catégorie, soit celle du texte du stimulus.

■ Figure 1.2.10 ■

Exemples d'unités par situation

Situation	Exemples de tâches
Privée	<ul style="list-style-type: none"> ■ LE THÉÂTRE AVANT TOUT ■ L'AVARE ET SON LINGOT D'OR
Publique	<ul style="list-style-type: none"> ■ SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES ■ NOTICE SUR LE DON DE SANG
Éducative	<ul style="list-style-type: none"> ■ COMMENT SE BROSSER LES DENTS ■ MONTGOLFIÈRE
Professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ■ TÉLÉTRAVAIL ■ JEVEUXAIDER (évaluation de la compréhension de l'écrit électronique)

Compte rendu des résultats du cycle PISA 2009 en compréhension de l'écrit

Conception, analyse et mise à l'échelle des épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009

Les épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 ont été conçues par un consortium international d'institutions de recherche pédagogique pour le compte des pays participants par le biais de l'OCDE, sous la direction d'un groupe d'experts en compréhension de l'écrit des pays participants. Les pays participants ont soumis des stimuli et des items qui ont fait l'objet d'une analyse, d'un essai de terrain et d'un processus itératif d'amélioration au cours des trois années qui ont précédé l'administration des épreuves en 2009. Au cours de ce processus de développement, les pays participants ont eu l'occasion à plusieurs reprises de faire part de leurs commentaires et les items ont fait l'objet d'un essai pilote limité, puis d'un essai pilote de grande envergure dans le cadre duquel ils ont été soumis à des échantillons d'élèves de 15 ans dans tous les pays participants. Le groupe d'experts en compréhension de l'écrit a procédé à la sélection finale des tâches constituées d'items soumis par 21 des pays participants. Cette sélection a été faite compte tenu de la qualité technique des tâches, évaluée sur la base du comportement des items lors de l'essai de terrain, ainsi que de leur adéquation culturelle et de leur intérêt pour des jeunes de 15 ans, selon l'avis donné par les pays participants. Un autre critère essentiel a présidé à la sélection des tâches, en l'occurrence le respect des exigences du cadre d'évaluation décrit dans la section précédente afin de respecter l'équilibre entre les catégories de texte, d'aspect et de situation. Enfin, les tâches ont été choisies de sorte que les épreuves représentent un certain spectre de difficulté qui permette de bien évaluer et décrire les compétences en compréhension de l'écrit de tous les élèves de 15 ans, des moins performants aux plus performants.

Plus de 130 items de compréhension de l'écrit ont été administrés lors du cycle PISA 2009, mais chaque élève n'a répondu qu'à une partie d'entre eux, car des groupes différents d'items ont été constitués. Les items de compréhension de l'écrit sélectionnés pour être administrés lors du cycle PISA 2009 ont été répartis en « blocs » d'une demi-heure de test. Ces blocs d'items ont été répartis avec ceux de mathématiques et de sciences dans différents carnets de test, à raison de quatre blocs par carnet, pour constituer au total deux heures de test par élève. Comme la compréhension de l'écrit était le domaine majeur d'évaluation du cycle PISA 2009, les carnets de test contenaient tous au moins un bloc d'items de compréhension de l'écrit. La rotation des blocs d'items est telle que chaque bloc figure dans les 4 positions possibles dans les carnets de test et que toutes les paires de blocs figurent au moins dans 1 des 13 carnets utilisés dans chaque pays.



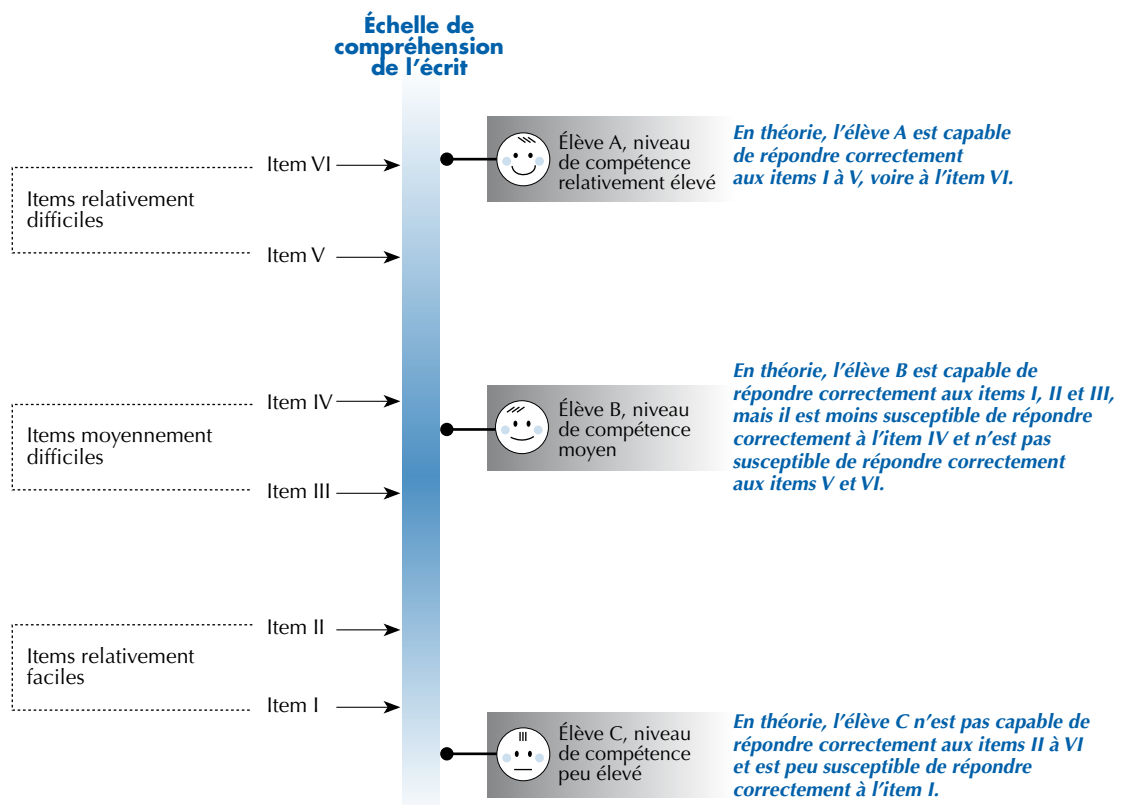
Cette structure, similaire à celle utilisée lors des cycles PISA précédents, permet de construire une échelle de compétence unique en compréhension de l'écrit sur laquelle sont situés à un endroit donné chacun des items en fonction de leur degré de difficulté et chacun des élèves en fonction de leur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

La difficulté relative des tâches d'une évaluation est estimée sur la base du pourcentage d'élèves qui y répondent correctement. La performance relative des élèves dans une épreuve donnée est estimée sur la base du pourcentage de tâches auxquelles ils répondent correctement. Une échelle combinée de compétence montre la relation entre la difficulté des questions et la performance des élèves. Construire une échelle qui indique le degré de difficulté de chaque question permet de situer le niveau de compétence à laquelle chaque question correspond. Indiquer la position des élèves sur la même échelle permet de décrire leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit.

Les élèves sont situés sur l'échelle de compétence en fonction des items spécifiques administrés dans le cadre de l'évaluation, mais ceux-ci sont conçus pour être représentatifs du concept de compréhension de l'écrit, au même titre que les échantillons d'élèves qui se soumettent aux épreuves du cycle PISA 2009 sont représentatifs de tous les élèves de 15 ans dans les pays participants. Les estimations du niveau de compétence des élèves reflètent les types de tâches qu'ils sont théoriquement capables d'effectuer. En d'autres termes, les élèves sont susceptibles de répondre correctement (mais pas systématiquement) aux questions dont le degré de difficulté sur l'échelle de compétence est inférieur ou égal à leur niveau de compétence sur cette échelle. À l'inverse, ils ne sont pas susceptibles de répondre correctement aux questions dont le degré de difficulté sur l'échelle de compétence est supérieur à leur niveau de compétence sur cette échelle (même s'il leur arrive d'y répondre correctement). La figure I.2.11 illustre le fonctionnement de ce modèle de probabilité.

■ Figure I.2.11 ■

Relation entre les questions et les élèves sur une échelle de compétence



Plus le niveau d'un élève est supérieur au degré de difficulté d'un item donné sur l'échelle de compétence, plus la probabilité qu'il a de répondre correctement à cet item (ou à d'autres items dont le degré de difficulté est similaire) est élevée. Plus le niveau d'un élève est inférieur au degré de difficulté d'un item donné sur l'échelle de compétence, moins la probabilité qu'il a de répondre correctement à cet item (ou à d'autres items dont le degré de difficulté est similaire) est élevée.

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

Une échelle globale de compréhension de l'écrit a été élaborée sur la base de la totalité des épreuves du cycle PISA 2009. Trois sous-échelles d'aspect et deux sous-échelles de format ont également été créées¹⁵. La moyenne de l'échelle globale de compréhension de l'écrit, qui s'établit à 500 points, est celle qui a été calculée sur la base des pays de l'OCDE lors du cycle PISA 2000. Son écart type est égal à 100 points. Pour faciliter l'interprétation des scores des élèves, l'échelle de compétence est divisée en niveaux, sur la base d'une série de principes statistiques. Les niveaux de compétence sont décrits en fonction de la nature des tâches qui y sont associées afin de montrer les connaissances et les compétences requises pour les mener à bien.

Le spectre de difficulté des tâches du cycle PISA 2009 permet la description de sept niveaux de compétence en compréhension de l'écrit. Le niveau 1b est le niveau le plus faible. Viennent ensuite le niveau 1a, le niveau 2, le niveau 3 et ainsi de suite jusqu'au niveau 6.

Les élèves qui se situent au niveau 1b sont susceptibles de mener à bien les tâches de ce niveau, mais pas des tâches dont le degré de difficulté est supérieur. Les tâches du niveau 6 sont les plus difficiles, ce sont celles qui demandent le plus de savoirs et de savoir-faire en compréhension de l'écrit. Les élèves qui se situent au niveau 6 sont susceptibles de mener à bien les tâches de ce niveau, ainsi que toutes les autres tâches des épreuves PISA.

Une méthodologie standard est utilisée pour construire les échelles de compétence PISA. C'est sur la base de leur score aux épreuves PISA que les élèves sont situés à un endroit précis de l'échelle de compétence, ce qui permet d'associer les scores aux niveaux de compétence. L'endroit de l'échelle où se situe le score des élèves correspond au niveau le plus élevé de compétence : les élèves sont théoriquement susceptibles de répondre correctement à la quasi-totalité d'un échantillon aléatoire de questions de ce niveau. Ainsi, dans l'hypothèse d'une épreuve constituée par exemple d'items disséminés uniformément au niveau 3, les élèves situés à ce niveau sont censés répondre correctement à 50 % au moins des items. Cette probabilité de répondre correctement est variable puisque la difficulté des items et les savoirs et savoir-faire varient à l'intérieur d'un niveau de compétence. Les élèves qui se situent à la limite inférieure d'un niveau de compétence sont théoriquement susceptibles de répondre correctement à 50 % à peine des items disséminés uniformément à ce niveau, alors que les élèves qui se situent à la limite supérieure de ce niveau sont théoriquement susceptibles de répondre correctement au moins 70 % de ces mêmes items.

La figure I.2.12 décrit la nature des savoirs et savoir-faire en compréhension de l'écrit associés à chaque niveau de compétence.

Description des items PISA de compréhension de l'écrit

Les évaluations telles que l'enquête PISA, qui sont menées tous les trois ans, imposent l'administration d'un nombre suffisant d'items de cycle en cycle pour identifier des tendances fiables. Certains items sont rendus publics après l'administration des épreuves pour illustrer la façon dont la performance des élèves est évaluée. Plusieurs unités sélectionnées dans les épreuves administrées lors du cycle PISA 2009 sont proposées en fin de chapitre pour illustrer les caractéristiques du cadre d'évaluation et les niveaux de compétence décrits dans le présent volume.

La figure I.2.13 indique la position des questions de ces unités sur l'échelle de compréhension de l'écrit. La première colonne indique le niveau de compétence des questions, la deuxième, leur score le plus faible en fonction de leur degré de difficulté, ce qui permet de les classer par niveau de compétence, et la dernière colonne, le nom des unités et le numéro des questions. Il y a lieu de souligner que le degré de difficulté peut varier entre les items d'une même unité. L'unité *LE THÉÂTRE AVANT TOUT* comprend, par exemple, des questions qui se classent aux niveaux 2, 4 et 6. La même unité peut donc couvrir une grande partie du spectre de difficulté retenu pour constituer les épreuves PISA de compréhension de l'écrit.



■ Figure I.2.12 ■

Description succincte des sept niveaux de compétence en compréhension de l'écrit

Niveau	Score minimum	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur (moyenne de l'OCDE)	Caractéristiques des tâches
6	698	0.8 % des élèves de l'OCDE sont capables d'effectuer des tâches classées au niveau 6 de l'échelle de compréhension de l'écrit.	Les tâches de ce niveau demandent généralement aux élèves de faire de nombreuses inférences, de se livrer à des comparaisons et d'opposer des contrastes, dans le détail et avec précision. Pour y répondre correctement, les élèves doivent bien comprendre un ou plusieurs textes en profondeur, voire intégrer des informations provenant de plusieurs textes. Dans certaines tâches, les élèves sont confrontés à des idées qui ne leur sont pas familières, en présence d'informations concurrentes saillantes, ou doivent produire des catégories abstraites à des fins d'interprétation. Dans certaines tâches de réflexion et d'évaluation, les élèves doivent formuler des hypothèses ou se livrer à une évaluation critique à propos d'un texte complexe sur un thème qui ne leur est pas familier, compte tenu de nombreux critères ou perspectives, en s'appuyant sur leur compréhension approfondie de notions extérieures au texte. À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction présentent deux caractéristiques : les élèves doivent faire des analyses d'une grande précision et doivent être très attentifs à des détails enfouis dans les textes.
5	626	7.6 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit.	À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information profondément enfouis et d'identifier les informations pertinentes par déduction. Les tâches de réflexion passent par un processus d'évaluation critique ou la formulation d'hypothèses sur la base de connaissances spécialisées. Pour mener à bien les tâches d'interprétation et de réflexion, les élèves doivent comprendre en profondeur des textes dont le fond ou la forme ne leur est pas familier. Quel que soit leur aspect, les tâches de ce niveau demandent aux élèves d'aborder des concepts qui sont contraires aux attentes.
4	553	28.3 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 4 de l'échelle de compréhension de l'écrit.	À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information enfouis. Pour mener à bien certaines tâches, les élèves doivent interpréter le sens de nuances de langage dans un passage du texte tout en tenant compte du texte dans sa globalité. D'autres tâches d'interprétation leur demandent de comprendre et d'appliquer des catégories dans un contexte qui ne leur est pas familier. Dans les tâches de réflexion, les élèves doivent formuler des hypothèses à propos d'un texte ou évaluer celui-ci de manière critique en s'appuyant sur des connaissances formelles ou publiques. Les élèves doivent montrer qu'ils comprennent bien des textes longs et complexes, dont le fond ou la forme ne leur est pas nécessairement familier.
3	480	57.2 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit.	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser plusieurs fragments d'information dans le respect de nombreux critères et, dans certains cas, de reconnaître la relation qui existe entre eux. Pour mener à bien certaines tâches d'interprétation, les élèves doivent intégrer plusieurs passages d'un texte pour identifier une idée maîtresse, comprendre une relation ou découvrir le sens d'un terme ou d'une phrase. Ils doivent tenir compte de nombreuses caractéristiques lorsqu'ils font des comparaisons, opposent des contrastes ou établissent des classements. Dans de nombreuses tâches, les informations pertinentes n'apparaissent pas d'emblée, les informations concurrentes sont multiples ou les idées sont contraires aux attentes ou formulées de manière négative. Pour mener à bien certaines tâches de réflexion, ils doivent bien comprendre des textes en rapport avec des connaissances familières. Dans d'autres tâches, les élèves n'ont pas à comprendre les textes d'une manière aussi approfondie, mais ils doivent se baser sur des connaissances moins courantes.
2	407	81.2% des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit.	À ce niveau, certaines tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information, que ce soit par déduction ou dans le respect de plusieurs critères. Dans d'autres tâches, les élèves doivent identifier le thème d'un texte, comprendre des relations ou découvrir le sens d'un passage limité d'un texte où les informations pertinentes ne sont pas saillantes, ce qui leur impose de faire des inférences de niveau inférieur. Dans les tâches de ce niveau, les élèves peuvent avoir à faire des comparaisons ou à opposer des contrastes en se basant sur un aspect du texte. À ce niveau, les tâches de réflexion demandent généralement aux élèves de faire une comparaison ou d'établir des liens entre le texte et des connaissances extérieures au texte, sur la base d'expériences et d'attitudes personnelles.
1a	335	94.3 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1a de l'échelle de compréhension de l'écrit.	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information explicites, d'identifier l'idée principale d'un texte portant sur un thème familier ou de reconnaître l'intention de son auteur, ou d'établir un lien simple entre des informations du texte et des connaissances courantes. Dans ces tâches, les informations pertinentes sont saillantes et il n'y a guère, voire pas du tout, d'informations concurrentes. Les élèves sont explicitement orientés vers les facteurs pertinents de la tâche et du texte.
1b	262	98.9 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1b de l'échelle de compréhension de l'écrit.	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser un seul fragment d'information qui est explicite et saillant dans des textes courts à la syntaxe simple dont le contexte et le type leur sont familiers (une narration ou une liste simple, par exemple). Les textes sont conçus pour aider les élèves : les informations y sont répétées ou accompagnées d'images ou de symboles familiers. Les informations concurrentes y sont de surcroît peu nombreuses. Dans les tâches d'interprétation, les élèves peuvent avoir à établir des liens simples entre des fragments d'information proches les uns des autres.

■ Figure I.2.13 ■

Carte d'items sélectionnés pour illustrer les niveaux de compétence du cycle PISA 2009

Niveau	Score minimum	Questions
6	698	<i>LE THÉÂTRE AVANT TOUT</i> – question 3 (730 points)
5	626	
4	553	<i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 11 (604 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 3.2 (595 points) <i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 2 (561 points) <i>LE THÉÂTRE AVANT TOUT</i> – question 7 (556 points)
3	480	<i>L'AVARE ET SON LINGOT D'OR</i> – question 5 (548 points) <i>TÉLÉTRAVAIL</i> – question 1 (537 points) <i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 6 (526 points) <i>TÉLÉTRAVAIL</i> – question 7 (514 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 4 (510 points) <i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 9 (488 points)
2	407	<i>LE THÉÂTRE AVANT TOUT</i> – question 4 (474 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 3.1 (449 points) <i>NOTICE SUR LE DON DE SANG</i> – question 8 (438 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 6 (411 points)
1a	335	<i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 4 (399 points) <i>L'AVARE ET SON LINGOT D'OR</i> – question 1 (373 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 8 (370 points) <i>NOTICE SUR LE DON DE SANG</i> – question 9 (368 points) <i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 2 (358 points) <i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 1 (353 points)
1b	262	<i>L'AVARE ET SON LINGOT D'OR</i> – question 7 (310 points) <i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 3 (285 points)

Remarque : les chiffres entre parenthèses indiquent le degré de difficulté des questions. La décimale qui suit le code de certaines questions indique qu'il s'agit de questions associées à un crédit partiel (.1) ou à un crédit complet (.2).

Performance des élèves en compréhension de l'écrit

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

Profil des élèves par niveau de compétence

Cette section décrit la performance des élèves en fonction des sept niveaux de compétence définis sur l'échelle de compréhension de l'écrit en vue de rendre compte des résultats du cycle PISA 2009. Un niveau de compétence supplémentaire, le niveau 6, est venu s'ajouter au-dessus du niveau 5, le plus élevé décrit lors des cycles PISA précédents, pour décrire le profil des élèves très performants en compréhension de l'écrit. Le niveau de compétence le moins élevé, le niveau 1 lors des cycles PISA précédents, est devenu le niveau 1a. Un nouveau niveau, le niveau 1b, a été ajouté pour décrire la performance des élèves qui auraient été classés « sous le niveau 1 » lors des cycles PISA précédents, mais qui parviennent à répondre correctement à une nouvelle série d'items plus faciles que ceux administrés lors de ces cycles. Ces innovations permettront aux pays d'en apprendre davantage sur les compétences des élèves aux deux extrémités du spectre de performance. Abstraction faite de ces nouveaux niveaux, le profil des niveaux de compétence 2, 3, 4 et 5 reste inchangé par rapport à celui des cycles PISA précédents.

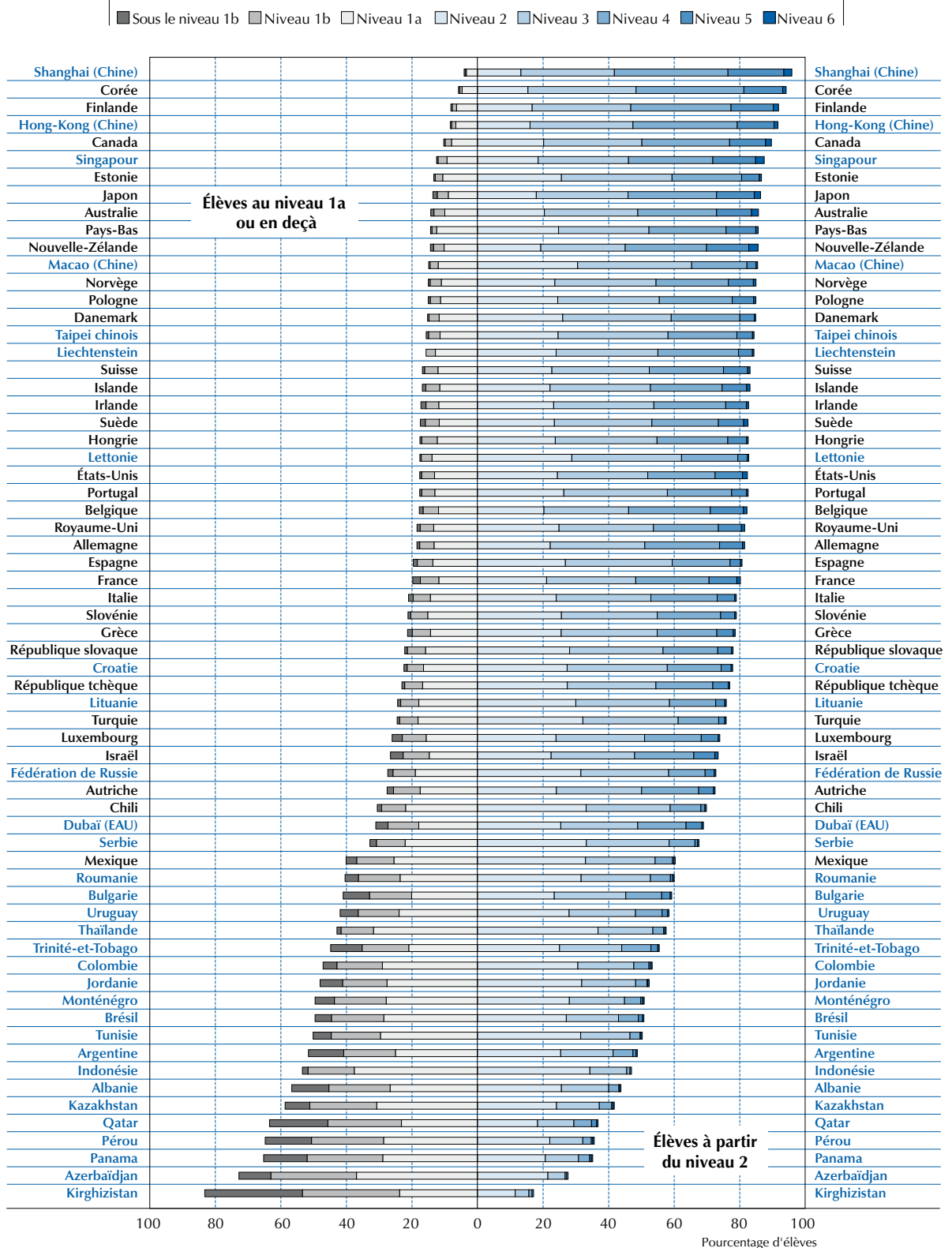
La figure I.2.14 montre la répartition des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit entre ces niveaux de compétence en indiquant les proportions d'élèves de 15 ans à chacun des niveaux de compétence décrits dans la figure I.2.12. Le tableau I.2.1 chiffre les pourcentages d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit et indique les erreurs types.



■ Figure I. 2.14 ■

Quel est le niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit ?

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



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

Les élèves qui parviennent à se hisser au niveau 6 de l'échelle de compréhension de l'écrit sont des lecteurs très compétents. Ils sont capables d'analyser les textes en finesse, ce qui leur impose de comprendre les informations implicites et explicites dans le détail, et de réfléchir à ce qu'ils lisent et de l'évaluer à un niveau plus général. Les élèves qui se classent à ce niveau de compétence ont réussi à répondre correctement à la quasi-totalité des items qui leur ont été soumis lors des épreuves de compréhension de l'écrit, ce qui atteste de leur capacité à aborder de nombreux types de textes différents et, donc, de l'éclectisme de leurs lectures. Ils sont capables d'assimiler des informations qui sont présentées sous des formats atypiques et qui portent sur des sujets qui ne leur sont pas familiers, mais aussi d'aborder des textes au contenu, aux structures et aux attributs plus familiers. L'un des autres traits distinctifs des élèves les plus performants – au sens de l'enquête PISA – réside dans le fait qu'ils parviennent à surmonter des idées préconçues face à des informations nouvelles et ce, même si ces informations sont contraires aux attentes. Ils sont capables de découvrir le contenu d'un texte, qu'il soit explicite ou plus subtil, et de le considérer de manière critique, sur la base de leur compréhension approfondie de concepts extérieurs au texte. Cette faculté de réussir à la fois à assimiler de nouvelles informations et à se livrer à des évaluations critiques est très valorisée dans l'économie du savoir, qui est tributaire de la faculté d'innovation et de la capacité à prendre des décisions nuancées en toute connaissance de cause. Le pourcentage d'une population qui se distingue par de telles performances en compréhension de l'écrit est donc particulièrement intéressant.

Moins de 1 % (0.8 %) des élèves parviennent à ce niveau dans les pays de l'OCDE, mais ce pourcentage varie entre les pays. Ces élèves très performants (se classant au niveau 6) sont nettement plus nombreux que la moyenne, plus du double, dans sept pays, à savoir, dans les pays de l'OCDE, en Nouvelle-Zélande, en Australie, au Japon, au Canada et en Finlande, et dans les pays et économies partenaires, à Singapour et Shanghai (Chine). Trois de ces pays sont asiatiques et trois autres sont des pays anglophones membres de l'OCDE. Ces pays affichent des performances relativement élevées dans l'ensemble puisqu'ils comptent moins de 5 % d'élèves sous le niveau 1a. Toutefois, les élèves sont relativement dispersés sur l'échelle de compréhension de l'écrit dans deux d'entre eux (au Japon et en Nouvelle-Zélande), alors qu'ils le sont très peu dans deux autres pays (en Finlande et à Shanghai [Chine]). En Israël, où le score moyen (474 points) est nettement inférieur à la moyenne, le pourcentage d'élèves qui se situent au niveau 6 (1 %) est supérieur à la moyenne de l'OCDE (0.8 %), mais le pourcentage d'élèves qui ne parviennent pas à se hisser au-dessus du niveau 1b (12 %) est supérieur à la moyenne de l'OCDE (6 %). Par contraste, les élèves ne sont pas très nombreux au niveau 6 dans certains pays qui se distinguent par une performance moyenne élevée en compréhension de l'écrit. Ainsi, la Corée, qui affiche le score moyen (539 points) le plus élevé de tous les pays de l'OCDE, compte à peine plus d'élèves au niveau 6 (1 %) que la moyenne.

Le très faible pourcentage d'élèves au niveau 6 montre que l'échelle PISA de compréhension de l'écrit permet de distinguer les élèves de 15 ans dont le niveau de compétence confine à l'excellence en compréhension de l'écrit. Ce niveau de compétence relève toujours du domaine de l'ambition dans 18 pays et économies partenaires, où moins de 0.10 % des élèves de 15 ans atteignent ce niveau.

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

Les élèves qui se situent au niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit sont capables d'aborder des textes dont le fond ou la forme ne leur est pas familier. Ils réussissent à y trouver des informations, à les comprendre dans le détail et à identifier celles qui sont pertinentes pour la tâche à accomplir. Ils sont également capables de faire des évaluations critiques de ce type de textes et de formuler des hypothèses sur ces derniers en se basant sur des connaissances spécialisées et en utilisant des concepts parfois contraires aux attentes. L'analyse des types de tâches que les élèves de ce niveau sont capables de mener à bien donne à penser que ceux qui parviennent à ce niveau peuvent être considérés comme la future élite intellectuelle au service de l'économie du savoir. À cet égard, le pourcentage d'élèves à ce niveau dans un pays est donc un indicateur de l'évolution de sa compétitivité économique à l'avenir.

Comme les élèves qui se classent au niveau 6 sont également capables de mener à bien les tâches associées au niveau 5, le profil de compétence décrit ci-dessous à propos du niveau 5 concerne à la fois les élèves au niveau 5 et les élèves au niveau 6. Les élèves qui se situent au niveau 5 ou 6 sont souvent désignés sous l'expression générique d'« élèves les plus performants » dans ce rapport.

Les résultats du cycle PISA 2009 montrent que 8 % des élèves atteignent au moins le niveau 5, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Dans une économie partenaire, à Shanghai (Chine), les élèves qui se classent au moins au



niveau 5 sont bien plus de deux fois plus nombreux (19 %) que la moyenne. Le pourcentage d'élèves au niveau 5 (qui inclut également les élèves au niveau 6) est supérieur à 12 % dans plusieurs autres pays, à savoir, dans les pays de l'OCDE, en Nouvelle-Zélande, en Finlande, au Japon, en Corée, en Australie et au Canada, et dans les pays et économies partenaires, à Singapour et à Hong-Kong (Chine). Tous ces pays affichent également des scores moyens relativement élevés. À l'inverse, les pays dont le score moyen est moins élevé tendent aussi à être ceux où le pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches du niveau 5 est le moins élevé. Tous les pays dont les élèves sont moins de 0.5 % au niveau 5 (dans les pays de l'OCDE, le Mexique, et, dans les pays partenaires, l'Azerbaïdjan, l'Indonésie, le Kirghizistan, l'Albanie, la Tunisie, la Jordanie, la Thaïlande, le Kazakhstan et le Pérou) accusent tous, à l'exception du Mexique et de la Thaïlande, un score moyen inférieur à 407 points, le score qui marque le passage entre le niveau 1a et le niveau 2.

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

Les élèves qui se classent au niveau 4 de l'échelle de compréhension de l'écrit sont capables de mener à bien des tâches difficiles de lecture, par exemple localiser des informations enfouies, découvrir le sens de nuances de langage et évaluer un texte de manière critique. À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information enfouis. Pour mener à bien certaines tâches, les élèves doivent interpréter le sens de nuances de langage dans un passage du texte tout en tenant compte du texte dans sa globalité. D'autres tâches d'interprétation leur demandent de comprendre et d'appliquer des catégories dans un contexte qui ne leur est pas familier. Dans les tâches de réflexion, les élèves doivent formuler des hypothèses à propos d'un texte ou évaluer celui-ci de manière critique en s'appuyant sur des connaissances formelles ou publiques. Les élèves doivent montrer qu'ils comprennent bien des textes longs et complexes, dont le fond ou la forme ne leur est pas nécessairement familier.

Il ressort des résultats du cycle PISA 2009 que 28 % des élèves se classent au moins au niveau 4, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Le classement des pays en fonction de leur pourcentage d'élèves au moins au niveau 4 est assez proche de leur classement en fonction de leur score moyen, à quelques exceptions près. En France, par exemple, le score moyen (496 points) ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative, mais le pourcentage d'élèves au niveau 4 (32 %) y est très élevé. En revanche, au Danemark, où le score moyen est proche de celui de la France, le pourcentage d'élèves au niveau 4 s'établit à 26 %. Le pourcentage d'élèves au niveau 4 est inférieur à 10 % dans 19 pays.

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

Les élèves qui se classent au niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit sont capables de mener à bien des tâches de lecture de difficulté modérée, par exemple localiser plusieurs fragments d'information ou établir des liens entre plusieurs passages d'un texte pour le relier à des connaissances familières. À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser plusieurs fragments d'information dans le respect de nombreux critères et, dans certains cas, de reconnaître la relation qui existe entre eux. Pour mener à bien certaines tâches d'interprétation, les élèves doivent intégrer plusieurs passages d'un texte pour identifier une idée maîtresse, comprendre une relation ou découvrir le sens d'un terme ou d'une phrase. Ils doivent tenir compte de nombreuses caractéristiques lorsqu'ils font des comparaisons, opposent des contrastes ou établissent des classements. Dans de nombreuses tâches, les informations pertinentes n'apparaissent pas d'emblée, les informations concurrentes sont multiples ou les idées sont contraires aux attentes ou formulées de manière négative. Certaines tâches de réflexion demandent des connexions, des comparaisons et des explications ou invitent les élèves à évaluer un attribut du texte. Dans certaines tâches de réflexion, ils doivent bien comprendre des textes en rapport avec des connaissances familières. Dans d'autres tâches, les élèves n'ont pas à comprendre les textes d'une manière aussi approfondie, mais ils doivent se baser sur des connaissances moins courantes extérieures au texte.

La majorité des élèves de 15 ans (57 %) parviennent au moins au niveau 3, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Le niveau 3 est le niveau auquel se classent la moitié environ d'entre eux (29 %), ce qui en fait le niveau le plus élevé de compétence en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Plus de trois quarts des élèves sont capables de mener à bien les tâches associées au niveau 3, voire celles associées aux niveaux supérieurs, dans quatre pays et économies, en l'occurrence à Shanghai (Chine), en Corée, à Hong-Kong (Chine) et en Finlande. À l'inverse, moins de la moitié des élèves parviennent au moins à ce niveau de compétence dans 30 pays, notamment au Luxembourg, en République tchèque, en Autriche, en Turquie, au Chili et au Mexique, parmi les pays de l'OCDE.



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

Les élèves qui se classent au niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit sont capables de mener à bien des tâches qui consistent à localiser des informations dans le respect de plusieurs critères, de faire des comparaisons ou des contrastes autour d'une seule caractéristique, de découvrir le sens d'un passage bien délimité dans un texte même si les informations pertinentes n'apparaissent pas d'emblée et d'établir des liens entre un texte et leur expérience personnelle. À ce niveau, certaines tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information, que ce soit par déduction ou dans le respect de plusieurs critères. Dans d'autres tâches, les élèves doivent identifier le thème d'un texte, comprendre des relations ou découvrir le sens d'un passage limité d'un texte où les informations pertinentes ne sont pas saillantes, ce qui leur impose de faire des inférences de niveau inférieur. Dans les tâches de ce niveau, les élèves peuvent avoir à faire des comparaisons ou à opposer des contrastes en se basant sur un aspect du texte. À ce niveau, les tâches de réflexion demandent généralement aux élèves de faire une comparaison ou d'établir des liens entre le texte et des connaissances extérieures au texte, sur la base d'expériences et d'attitudes personnelles.

Le niveau 2 peut être considéré comme un seuil de compétence, qui correspond à un endroit de l'échelle de compréhension de l'écrit à partir duquel les élèves commencent à montrer qu'ils possèdent des compétences en compréhension de l'écrit qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société. Le suivi des élèves qui ont été soumis aux épreuves du cycle PISA 2000 réalisé dans le cadre de l'Enquête canadienne auprès des jeunes en transition révèle que les élèves qui se situent sous le niveau 2 s'exposent à un risque nettement plus grand à l'âge de 19 ans de ne pas suivre d'études post-secondaires ou d'éprouver des difficultés sur le marché du travail. Ces risques sont encore plus grands à l'âge de 21 ans, le dernier âge en date dont les données de cette enquête longitudinale sont disponibles¹⁶. Ainsi, plus de 60 % des élèves situés sous le niveau 2 lors du cycle PISA 2000 n'avaient pas suivi d'études post-secondaires à l'âge de 21 ans, alors que plus de la moitié (55 %) des élèves classés au niveau 2 suivaient des études tertiaires de type A ou B.

Plus de quatre élèves sur cinq (81 %) parviennent au moins au niveau 2 dans les pays de l'OCDE. Les élèves qui n'arrivent pas à se hisser à ce niveau sont peu nombreux à Shanghai (Chine) (4 %) et en Corée (6 %). À l'autre extrême, seule une minorité d'élèves atteint ce niveau dans dix pays et économies partenaires. Le niveau 2 est le niveau de compétence le plus courant dans 18 pays et économies participants, dont le Mexique et le Chili (33 %), et la Turquie (32 %), parmi les pays de l'OCDE. C'est également le cas dans trois pays d'Amérique latine (la Colombie, l'Uruguay et l'Argentine), et dans trois pays d'Europe orientale (la Roumanie, la Fédération de Russie et la Bulgarie).

Niveau 1a de l'échelle de compréhension de l'écrit (score supérieur à 335 points mais inférieur ou égal à 407 points)

Les élèves qui se classent au niveau 1a de l'échelle de compréhension de l'écrit sont capables de localiser plusieurs fragments d'information explicites, d'identifier l'idée principale d'un texte portant sur un thème familier ou de reconnaître l'intention de son auteur et d'établir un lien simple entre des informations du texte et leurs expériences de la vie courante. Les tâches de ce niveau demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information explicites, d'identifier l'idée principale d'un texte portant sur un thème familier ou de reconnaître l'intention de son auteur, ou d'établir un lien simple entre des informations du texte et des connaissances courantes. Dans ces tâches, les informations pertinentes sont généralement saillantes et il n'y a guère, voire pas du tout d'informations concurrentes. Les élèves sont explicitement orientés vers les facteurs pertinents de la tâche et du texte.

Dans les pays de l'OCDE, la grande majorité des élèves de 15 ans (94 %) sont au moins capables de mener à bien les tâches associées au niveau 1a. Plus d'un élève sur trois n'y arrive toutefois pas dans cinq pays partenaires, en l'occurrence en Azerbaïdjan, au Pérou, au Panama, au Qatar et au Kirghizistan. Ces élèves ne sont pas nécessairement illettrés mais ils ne disposent pas de l'éventail très limité de compétences en compréhension de l'écrit que requièrent les tâches du niveau 1a. Par ailleurs, le niveau 1a est le niveau auquel se classent la majorité des élèves dans un certain nombre de pays partenaires, à savoir en Indonésie, en Azerbaïdjan, au Kazakhstan, au Panama, au Pérou, au Brésil, en Albanie et au Qatar.

Niveau 1b de l'échelle de compréhension de l'écrit (score supérieur à 262 points mais inférieur ou égal à 335 points) et en deçà (score inférieur ou égal à 262 points)

Les élèves qui se classent au niveau 1b de l'échelle de compréhension de l'écrit sont capables de localiser un seul fragment d'information qui est explicite et saillant dans des textes courts et simples dont le contenu et le style leur sont familiers. Ils parviennent à faire des inférences de niveau inférieur, par exemple reconnaître une relation de cause à effet dans deux phrases, même si elle n'est pas explicite. Les tâches de ce niveau demandent aux élèves de localiser un seul fragment d'information qui est explicite et saillant dans des textes courts à la syntaxe simple dont le contexte et le type leur sont familiers (une narration ou une liste simple, par exemple). Les textes sont conçus



pour aider les élèves : les informations y sont répétées ou sont accompagnées d'images ou de symboles familiers. Les informations concurrentes y sont peu nombreuses. Dans les tâches d'interprétation, les élèves peuvent avoir à établir des liens simples entre des fragments d'information proches les uns des autres.

Dans les pays de l'OCDE, peu d'élèves (1.1 %) accusent des scores inférieurs à 262 points sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit. Ces élèves se classent donc sous le niveau 1b. Ce classement ne signifie pas qu'ils sont totalement illettrés, mais les données sont insuffisantes pour décrire leur profil de compétence en compréhension de l'écrit : deux tâches seulement dont le degré de difficulté correspond à un score inférieur au niveau 1b ont été administrées lors du cycle PISA 2009, ce qui ne suffit pas pour tirer des conclusions générales à propos de ce qu'ils sont capables de faire en compréhension de l'écrit.

Le fait qu'un élève sur cent seulement dans les pays de l'OCDE soit incapable de mener à bien des tâches associées au niveau 1b montre que l'échelle PISA de compréhension de l'écrit permet désormais de décrire avec précision le profil de compétence de la quasi-totalité des élèves. Sous un autre angle, 6 % des élèves n'atteignent pas le niveau 1a. Toutefois, l'inclusion du niveau 1b permet d'identifier des tâches que cinq élèves sur six sont capables de mener à bien dans ce groupe. C'est le cas de la moitié au moins des élèves qui se classent sous le niveau 1a même dans les pays les moins performants, à l'exception du Kirghizistan. L'enquête PISA permet désormais de mieux décrire les compétences en compréhension de l'écrit des élèves les moins performants, comme celles d'ailleurs des élèves les plus performants, soit ceux qui se classent au niveau 6.

Les pays comptent tous des élèves au niveau 1b et, à l'exception du Liechtenstein, des élèves sous le niveau 1b, même si leur pourcentage peut être peu élevé. Au Kirghizistan toutefois, 59 % des élèves se situent sous le niveau 1a et la moitié d'entre eux, sous le niveau 1b. Plus d'un tiers des élèves se classent au niveau 1b ou en deçà dans quatre autres pays, en l'occurrence en au Qatar, au Panama, au Pérou et en Azerbaïdjan. Trouver le moyen d'élever le niveau de compétence de l'ensemble de la population en compréhension de l'écrit est de toute évidence crucial pour le développement de ces pays.

Inégalités du rendement de l'apprentissage

L'analyse de la répartition nationale des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit montre qu'elle varie fortement selon les pays, quel que soit leur score moyen. La plupart des écarts de performance les plus ténus entre les élèves peu performants et les élèves très performants s'observent en Asie, en Corée par exemple, et dans des pays et économies partenaires comme l'Indonésie, la Thaïlande, Macao (Chine), Shanghai (Chine) et Hong-Kong (Chine). L'Estonie, la Turquie et le Chili, et dans les pays partenaires, l'Azerbaïdjan, la Lettonie et la Serbie, comptent également parmi les pays présentant des écarts de performance relativement faibles entre les élèves peu performants et les élèves très performants. Dans tous ces pays, l'écart de score entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de performance en compréhension de l'écrit représente au moins 15 points de moins que l'écart moyen et l'écart de performance entre les 10 % d'élèves les plus performants et les 10 % d'élèves les moins performants est aussi nettement inférieur à l'écart moyen (voir le tableau I.2.3). Le fait que les élèves soient peu dispersés ne semble pas avoir de lien avec le niveau moyen de performance. Ainsi, la Corée, qui compte parmi les pays de l'OCDE en tête du classement de performance, présente l'un des plus faibles degrés de dispersion des élèves, tout comme le Chili, qui se classe pourtant bien en deçà de la moyenne de l'OCDE sur l'échelle de performance en compréhension de l'écrit.

C'est en Israël, en Belgique, en Autriche, en Nouvelle-Zélande, au Luxembourg et en France, parmi les pays de l'OCDE, et au Qatar, en Bulgarie, à Trinité-et-Tobago, à Dubaï (EAU) et en Argentine, parmi les pays et économies partenaires, que les élèves sont les plus dispersés sur l'échelle de compréhension de l'écrit. L'écart de score entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de performance y représente au moins 15 points de plus que l'écart moyen, soit l'équivalent de deux niveaux de compétence, voire davantage.

Comme les pays où les élèves sont relativement peu dispersés sur l'échelle de compréhension de l'écrit, les pays où ils sont fortement dispersés forment un groupe hétérogène en termes de performance moyenne, avec la Nouvelle-Zélande (score supérieur de 27 points à la moyenne) et le Qatar (score inférieur de 122 points à la moyenne) aux deux extrêmes. La forte variation de la performance pourrait s'expliquer par l'organisation du système d'éducation en filières d'enseignement en Autriche et en Belgique, et par l'existence de groupes ethniques et linguistiques au profil socio-économique variable au Luxembourg et en Nouvelle-Zélande. Le volume II, *Surmonter le milieu social*, et le volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*, analysent en détail des facteurs importants qui influent sur la répartition des élèves entre les niveaux de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit dans les pays.


■ Figure I.2.15 ■

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

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

Moyenne	Pays	Pays dont le score moyen N'EST PAS significativement différent de celui du pays considéré
556	Shanghai (Chine)	
539	Corée	Finlande, Hong-Kong (Chine)
536	Finlande	Corée, Hong-Kong (Chine)
533	Hong-Kong (Chine)	Corée, Finlande
526	Singapour	Canada, Nouvelle-Zélande, Japon
524	Canada	Singapour, Nouvelle-Zélande, Japon
521	Nouvelle-Zélande	Singapour, Canada, Japon, Australie
520	Japon	Singapour, Canada, Nouvelle-Zélande, Australie, Pays-Bas
515	Australie	Nouvelle-Zélande, Japon, Pays-Bas
508	Pays-Bas	Japon, Australie, Belgique, Norvège, Estonie, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne
506	Belgique	Pays-Bas, Norvège, Estonie, Suisse, Pologne, États-Unis, Liechtenstein
503	Norvège	Pays-Bas, Belgique, Estonie, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France
501	Estonie	Pays-Bas, Belgique, Norvège, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France, Taïpei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie
501	Suisse	Pays-Bas, Belgique, Norvège, Estonie, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France, Taïpei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie
500	Pologne	Pays-Bas, Belgique, Norvège, Estonie, Suisse, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France, Taïpei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie
500	Islande	Pays-Bas, Norvège, Estonie, Suisse, Pologne, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France, Taïpei chinois, Hongrie
500	États-Unis	Pays-Bas, Belgique, Norvège, Estonie, Suisse, Pologne, Islande, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France, Taïpei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie
499	Liechtenstein	Pays-Bas, Belgique, Norvège, Estonie, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Allemagne, Irlande, France, Taïpei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie
497	Suède	Pays-Bas, Norvège, Estonie, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Allemagne, Irlande, France, Taïpei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie, Portugal
497	Allemagne	Pays-Bas, Norvège, Estonie, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Irlande, France, Taïpei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie
496	Irlande	Norvège, Estonie, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, France, Taïpei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie, Portugal
496	France	Norvège, Estonie, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, Taïpei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie, Portugal
495	Taïpei chinois	Estonie, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie, Portugal
495	Danemark	Estonie, Suisse, Pologne, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France, Taïpei chinois, Royaume-Uni, Hongrie, Portugal
494	Royaume-Uni	Estonie, Suisse, Pologne, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France, Taïpei chinois, Danemark, Hongrie, Portugal
494	Hongrie	Estonie, Suisse, Pologne, Islande, États-Unis, Liechtenstein, Suède, Allemagne, Irlande, France, Taïpei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Portugal
489	Portugal	Suède, Irlande, France, Taïpei chinois, Danemark, Royaume-Uni, Hongrie, Macao (Chine), Italie, Lettonie, Slovaquie, Grèce
487	Macao (Chine)	Portugal, Italie, Lettonie, Grèce
486	Italie	Portugal, Macao (Chine), Lettonie, Slovaquie, Grèce, Espagne
484	Lettonie	Portugal, Macao (Chine), Italie, Slovaquie, Grèce, Espagne, République tchèque, République slovaque
483	Slovaquie	Portugal, Italie, Lettonie, Grèce, Espagne, République tchèque
483	Grèce	Portugal, Macao (Chine), Italie, Lettonie, Slovaquie, Espagne, République tchèque, République slovaque, Croatie, Israël
481	Espagne	Italie, Lettonie, Slovaquie, Grèce, République tchèque, République slovaque, Croatie, Israël
478	République tchèque	Lettonie, Slovaquie, Grèce, Espagne, République slovaque, Croatie, Israël, Luxembourg, Autriche
477	République slovaque	Lettonie, Grèce, Espagne, République tchèque, Croatie, Israël, Luxembourg, Autriche
476	Croatie	Grèce, Espagne, République tchèque, République slovaque, Israël, Luxembourg, Autriche, Lituanie
474	Israël	Grèce, Espagne, République tchèque, République slovaque, Croatie, Luxembourg, Autriche, Lituanie, Turquie
472	Luxembourg	République tchèque, République slovaque, Croatie, Israël, Autriche, Lituanie
470	Autriche	République tchèque, République slovaque, Croatie, Israël, Luxembourg, Lituanie, Turquie
468	Lituanie	Croatie, Israël, Luxembourg, Autriche, Turquie
464	Turquie	Israël, Autriche, Lituanie, Dubaï (EAU), Fédération de Russie
459	Dubaï (EAU)	Turquie, Fédération de Russie
459	Fédération de Russie	Turquie, Dubaï (EAU)
449	Chili	Serbie
442	Serbie	Chili, Bulgarie
429	Bulgarie	Serbie, Uruguay, Mexique, Roumanie, Thaïlande, Trinité-et-Tobago
426	Uruguay	Bulgarie, Mexique, Roumanie, Thaïlande
425	Mexique	Bulgarie, Uruguay, Roumanie, Thaïlande
424	Roumanie	Bulgarie, Uruguay, Mexique, Thaïlande, Trinité-et-Tobago
421	Thaïlande	Bulgarie, Uruguay, Mexique, Roumanie, Trinité-et-Tobago, Colombie
416	Trinité-et-Tobago	Bulgarie, Roumanie, Thaïlande, Colombie, Brésil
413	Colombie	Thaïlande, Trinité-et-Tobago, Brésil, Monténégro, Jordanie
412	Brésil	Trinité-et-Tobago, Colombie, Monténégro, Jordanie
408	Monténégro	Colombie, Brésil, Jordanie, Tunisie, Indonésie, Argentine
405	Jordanie	Colombie, Brésil, Monténégro, Tunisie, Indonésie, Argentine
404	Tunisie	Monténégro, Jordanie, Indonésie, Argentine
402	Indonésie	Monténégro, Jordanie, Tunisie, Argentine
398	Argentine	Monténégro, Jordanie, Tunisie, Indonésie, Kazakhstan
390	Kazakhstan	Argentine, Albanie
385	Albanie	Kazakhstan, Panama
372	Qatar	Panama, Pérou
371	Panama	Albanie, Qatar, Pérou, Azerbaïdjan
370	Pérou	Qatar, Panama, Azerbaïdjan
362	Azerbaïdjan	Panama, Pérou
314	Kirghizistan	

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



Score moyen en compréhension de l'écrit

La section précédente traite de la performance des pays à chaque niveau de compétence. Il est également possible de résumer les écarts de performance entre les pays à l'aune de leur score moyen, en comparant le score moyen des pays à celui des autres pays ainsi qu'à la moyenne de l'OCDE. Pour le cycle PISA 2009, la moyenne de l'OCDE s'établit à 493 points, et l'écart type, à 93 points. Cette moyenne est la valeur de référence utilisée pour comparer la performance en compréhension de l'écrit de chaque pays lors du cycle PISA 2009.

La figure I.2.15 montre le score moyen de chaque pays et permet au lecteur d'identifier, deux par deux, les pays dont les scores moyens sont statistiquement équivalents. En regard de chaque pays indiqué à gauche dans la colonne centrale, sont indiqués dans la colonne de droite les pays dont il est établi avec un intervalle de confiance de 95 %¹⁷ que leur score moyen ne s'écarte pas de son score dans une mesure statistiquement significative. Dans la liste de la colonne centrale, les pays sont classés en fonction de leur score moyen, ils se situent donc au-dessus des pays dont le score est inférieur au leur et en dessous des pays dont le score est supérieur au leur. Par exemple, Shanghai (Chine) vient incontestablement en première position, mais la Corée, qui se classe en deuxième position, affiche un score dont on ne peut dire avec un intervalle de confiance de 95 % qu'il s'écarte de celui de la Finlande, en troisième position, et de Hong-Kong (Chine), en quatrième position.

La Corée et la Finlande sont les pays les plus performants de l'OCDE : leur score moyen s'établit respectivement à 539 et 536 points. L'économie partenaire Shanghai (Chine) devance sensiblement ces deux pays, avec un score moyen de 556 points. D'autres pays de l'OCDE et pays et économies partenaires affichent des scores supérieurs de l'ordre d'un quart d'écart type, voire davantage, à la moyenne de l'OCDE : Hong-Kong (Chine) (avec un score moyen de 533 points), Singapour (526 points), le Canada (524 points), la Nouvelle-Zélande (521 points) et le Japon (520 points). Ces pays sont suivis de près par l'Australie (515 points). Les sept pays de l'OCDE et l'économie partenaire suivants affichent des scores moyens qui sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative : les Pays-Bas (508 points), la Belgique (506 points), la Norvège (503 points), l'Estonie (501 points), la Suisse (501 points), la Pologne (500 points), l'Islande (500 points) et le Liechtenstein (499 points). Neuf autres pays de l'OCDE obtiennent des scores qui ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative : les États-Unis, la Suède, l'Allemagne, l'Irlande, la France, le Danemark, le Royaume-Uni, la Hongrie et le Portugal. Il en va de même pour une économie partenaire, le Taipei chinois.

La comparaison du score moyen des pays en compréhension de l'écrit révèle des disparités sensibles. Le Mexique, le pays le moins performant de l'OCDE, accuse un score moyen de 425 points. Parmi les pays de l'OCDE, l'écart de score entre le pays le plus performant et le pays le moins performant s'établit donc à 114 points, un chiffre nettement supérieur à un écart type ou l'équivalent de presque trois années d'études, en moyenne dans les pays de l'OCDE. Toutefois, cet écart de score est plus grand encore parmi les pays et économies partenaires : une différence de 242 points, soit plus de deux fois et demie l'écart type ou l'équivalent de plus de six années d'études, s'observe entre le score moyen de Shanghai (Chine) (556 points) et le score moyen du Kirghizistan (314 points).

Comme ces chiffres sont dérivés d'échantillons, il n'est pas possible d'établir un classement précis des pays participants. Toutefois, il est possible d'identifier avec un intervalle de confiance de 95 % la plage du classement dans laquelle les pays se situent (voir la figure I.2.16).

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


Durant la plus grande partie du XX^e siècle, ce sont les désavantages des femmes et leur rendement inférieur à celui des hommes en matière d'éducation qui étaient les plus préoccupants parmi les problèmes d'égalité entre les sexes. Depuis peu, les difficultés des hommes en compréhension de l'écrit sont devenues une priorité pour l'action publique. Il ressort des épreuves de compréhension de l'écrit administrées lors du cycle PISA 2009 que les filles devancent les garçons dans tous les pays participants, de 39 points sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Cet écart de score représente l'équivalent d'un demi-niveau de compétence ou d'une année d'études environ (voir le tableau A1.2). La figure I.2.17 montre la variation entre les sexes de la performance en compréhension de l'écrit pour chaque pays. Les tableaux I.2.2 et I.2.3 fournissent des données plus détaillées à cet égard.

■ Figure I.2.16 ■

Classement des pays en compréhension de l'écrit

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

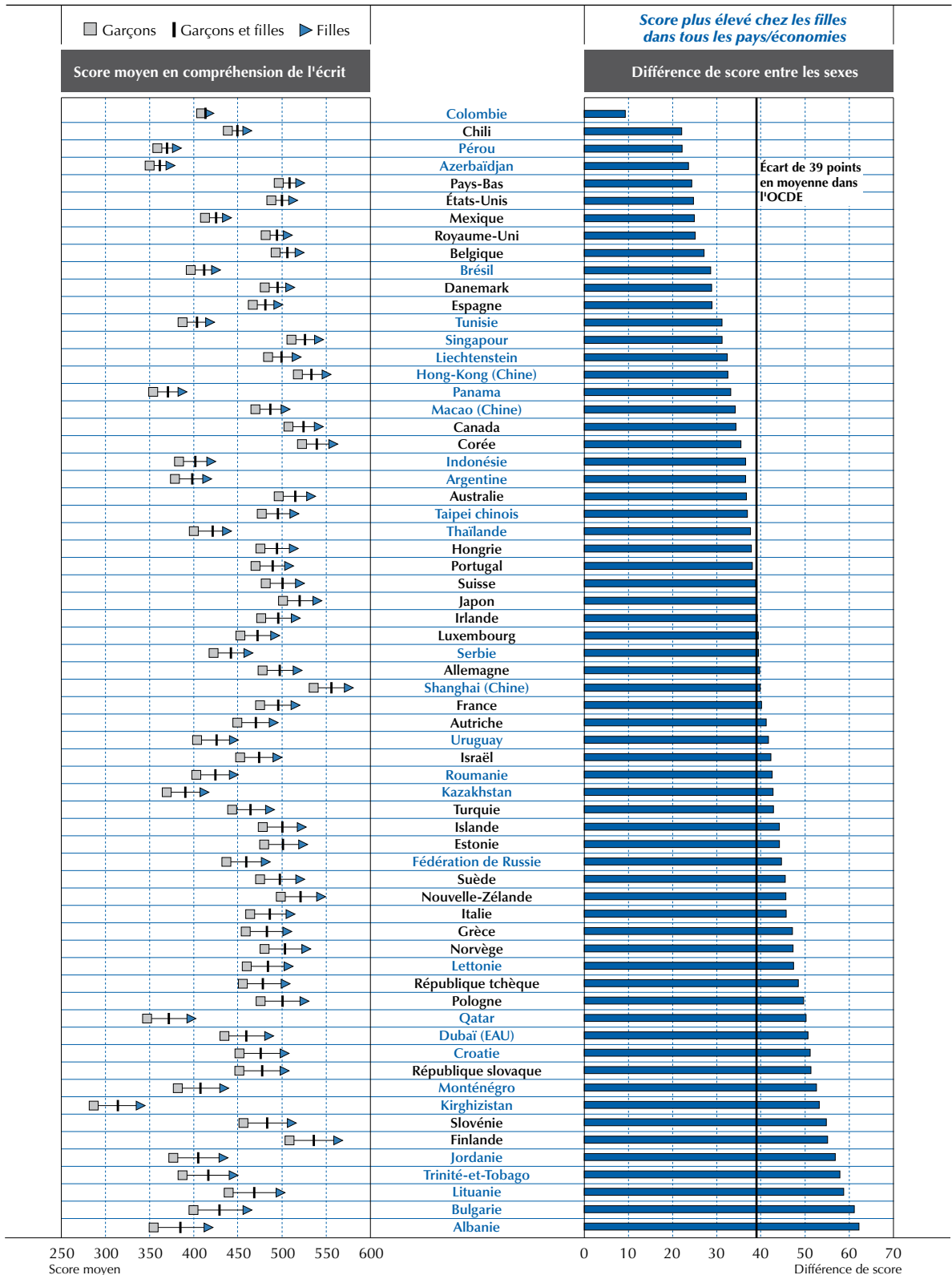
	Score moyen	Er. T.	Échelle de compréhension de l'écrit			
			Pays de l'OCDE		Tous pays/économies	
			Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure
Shanghai (Chine)	556	(2.4)			1	1
Corée	539	(3.5)	1	2	2	4
Finlande	536	(2.3)	1	2	2	4
Hong-Kong (Chine)	533	(2.1)			3	4
Singapour	526	(1.1)			5	6
Canada	524	(1.5)	3	4	5	7
Nouvelle-Zélande	521	(2.4)	3	5	6	9
Japon	520	(3.5)	3	6	5	9
Australie	515	(2.3)	5	7	8	10
Pays-Bas	508	(5.1)	5	13	8	16
Belgique	506	(2.3)	7	10	10	14
Norvège	503	(2.6)	7	14	10	18
Estonie	501	(2.6)	8	17	11	21
Suisse	501	(2.4)	8	17	11	21
Pologne	500	(2.6)	8	17	11	22
Islande	500	(1.4)	9	16	12	19
États-Unis	500	(3.7)	8	20	11	25
Liechtenstein	499	(2.8)			11	23
Suède	497	(2.9)	10	21	13	26
Allemagne	497	(2.7)	11	21	14	26
Irlande	496	(3.0)	12	22	15	27
France	496	(3.4)	11	22	14	27
Taipei chinois	495	(2.6)			17	27
Danemark	495	(2.1)	15	22	18	26
Royaume-Uni	494	(2.3)	15	22	19	27
Hongrie	494	(3.2)	13	22	16	27
Portugal	489	(3.1)	18	24	23	31
Macao (Chine)	487	(0.9)			27	30
Italie	486	(1.6)	22	24	17	31
Lettonie	484	(3.0)			27	34
Slovénie	483	(1.0)	23	26	30	33
Grèce	483	(4.3)	22	29	27	37
Espagne	481	(2.0)	24	28	30	35
République tchèque	478	(2.9)	24	29	31	37
République slovaque	477	(2.5)	25	29	32	37
Croatie	476	(2.9)			33	39
Israël	474	(3.6)	26	31	33	40
Luxembourg	472	(1.3)	29	31	36	39
Autriche	470	(2.9)	29	32	36	41
Lituanie	468	(2.4)			38	41
Turquie	464	(3.5)	31	32	39	43
Dubaï (EAU)	459	(1.1)			41	43
Fédération de Russie	459	(3.3)			41	43
Chili	449	(3.1)	33	33	44	44
Serbie	442	(2.4)			45	46
Bulgarie	429	(6.7)			45	50
Uruguay	426	(2.6)			46	50
Mexique	425	(2.0)	34	34	46	49
Roumanie	424	(4.1)			46	50
Thaïlande	421	(2.6)			47	51
Trinité-et-Tobago	416	(1.2)			50	52
Colombie	413	(3.7)			50	55
Brésil	412	(2.7)			51	54
Monténégro	408	(1.7)			53	56
Jordanie	405	(3.3)			53	58
Tunisie	404	(2.9)			54	58
Indonésie	402	(3.7)			54	58
Argentine	398	(4.6)			55	59
Kazakhstan	390	(3.1)			58	60
Albanie	385	(4.0)			59	60
Qatar	372	(0.8)			61	63
Panama	371	(6.5)			61	64
Pérou	370	(4.0)			61	64
Azerbaïdjan	362	(3.3)			63	64
Kirghizistan	314	(3.2)			65	65

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



■ Figure I. 2.17 ■

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



Remarque : les différences de score entre les sexes sont toutes statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

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

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

En compréhension de l'écrit, les filles surclassent les garçons dans tous les pays participants, mais les écarts entre les sexes sont nettement plus sensibles dans certains pays que dans d'autres. Comme le montre le volume III, *Apprendre à apprendre*, ces écarts sont en étroite corrélation avec les différences d'attitudes et de comportements qui s'observent entre les garçons et les filles. Les écarts entre les sexes sont supérieurs à la moyenne dans les pays d'Europe du Nord, sauf au Danemark. C'est en Finlande que l'écart entre les sexes le plus important de tous les pays de l'OCDE s'observe : il s'établit à 55 points. À cet égard, des pays et économies d'Asie orientale tendent à se concentrer à un niveau très légèrement inférieur à la moyenne de l'OCDE : l'écart de score entre les sexes est compris entre 33 et 37 points en Corée, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et au Taipei chinois. Toutefois, l'économie partenaire la plus performante de cette région, Shanghai (Chine), accuse un écart de score légèrement supérieur (40 points).

Dans tous les groupes de pays décrits ci-dessus, le pays en première ou en deuxième position du classement selon le score moyen est aussi celui qui accuse l'écart de score le plus important entre les sexes, ce qui signifie en d'autres termes que les filles contribuent de manière disproportionnée au score moyen élevé de leur pays. Dans ces pays, la mise en œuvre de stratégies visant à élever le niveau de compétence des garçons en compréhension de l'écrit améliorerait donc aussi la performance moyenne globale.

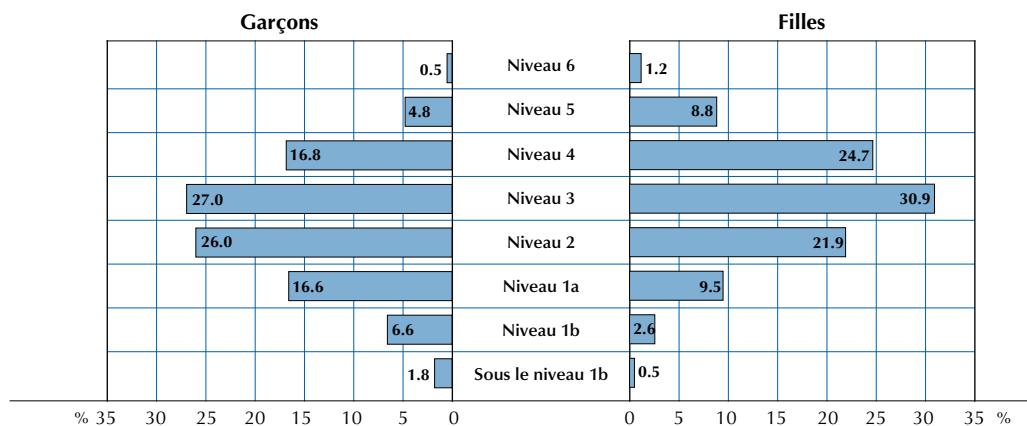
Aucune tendance nette ne se dégage quant à la variation de la performance entre les sexes dans les groupes de pays dont le score moyen est moins élevé en compréhension de l'écrit. Par exemple, dans les pays d'Amérique latine, l'écart de score entre les sexes est identique et relativement faible (22 points) dans le pays où le score moyen est le plus élevé (le Chili) et le moins élevé (le Pérou). Parmi les pays de ce groupe qui se classent dans la moyenne, la Colombie se distingue par un écart de score entre les garçons et les filles de loin le plus faible de tous : il s'établit à 9 points seulement.

Qu'est-ce que l'importance de ces écarts de score signifie concrètement ? Quel est le niveau moyen de compétence des garçons et des filles ? Pour répondre à ces questions, on peut par exemple identifier le niveau de compétence de la plupart des garçons et des filles. Comme le montre la figure I.2.18, la majorité des garçons et des filles se classent au niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit, mais pratiquement autant de garçons se classent au niveau 2, alors que pratiquement autant de filles se classent au niveau 4. Comparer les pourcentages de garçons et de filles au milieu de l'échelle de compréhension de l'écrit permet d'envisager les choses sous un autre angle : la moitié des garçons (51 %), mais un tiers seulement de filles (34 %) ne parviennent pas à se hisser au niveau 3, un niveau de compétence associé aux facultés requises par le type de tâches que les adolescents et les jeunes adultes ont à effectuer couramment dans la vie de tous les jours. Il s'agit là d'une différence majeure de compétence entre les garçons et les filles à l'âge de 15 ans.

■ Figure I.2.18 ■

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

Pourcentages de garçons et filles à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit en moyenne dans l'OCDE



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.2.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



Les écarts de score entre les sexes sont dignes d'intérêt également parmi les élèves très peu performants en compréhension de l'écrit. Plus de 50 % des garçons de 15 ans se classent sous le niveau 2 dans 18 pays, un pourcentage qui ne s'observe que dans 5 pays chez les filles du même âge. Les filles sont dans l'ensemble moitié moins nombreuses que les garçons sous le niveau 2 dans les pays de l'OCDE, mais ce ratio varie selon le score moyen des pays. Les pourcentages de garçons et de filles sous le niveau 2 tendent à être comparables dans les pays où le score moyen est peu élevé en compréhension de l'écrit. Ainsi, quatre cinquièmes au moins des garçons et des filles se classent sous le niveau 2 en Colombie, au Kirghizistan, en Azerbaïdjan, au Pérou et au Panama, des pays qui accusent tous des scores moyens peu élevés en compréhension de l'écrit. Dans leurs efforts pour améliorer leur compétence en compréhension de l'écrit, ces pays doivent veiller à ce que garçons et filles reçoivent autant d'attention les uns que les autres. Par contraste, les deux pays/économies qui accusent les écarts de score les plus importants entre les filles et les garçons peu performants comptent parmi les pays et économies où le score moyen est le plus élevé. En Finlande et à Shanghai (Chine), les filles sont quatre fois moins nombreuses que les garçons sous le niveau 2. Ces pays pourraient envisager d'analyser les obstacles qui empêchent les garçons de devenir très performants en compréhension de l'écrit. Certains de ces écarts sont étroitement liés aux différences d'attitudes et de comportements entre les sexes, qui sont analysées dans le volume III.

Les sections ci-dessous, qui analysent la performance en compréhension de l'écrit par aspect et par type de texte, font apparaître d'autres différences de performance entre les garçons et les filles sur les sous-échelles de compétence, ce qui permet d'identifier des domaines que la pédagogie et les programmes de cours pourraient cibler dans l'espoir d'aider les garçons à combler leur retard, notamment en les amenant à diversifier leurs lectures et à s'engager dans des activités de lecture. Comme cela a déjà été dit, certains de ces écarts sont étroitement liés à des différences d'attitudes et de comportements entre les sexes, qui sont analysées dans le volume III.

PERFORMANCE DES ÉLÈVES DANS LES PAYS PARTICIPANTS SELON LES TYPES DE TÂCHES DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Cette section propose une analyse plus nuancée de la performance en compréhension de l'écrit en la rapportant sur les sous-échelles de compréhension de l'écrit – d'une part, les sous-échelles d'aspect : *localiser et extraire*, *intégrer et interpréter* et *réfléchir et évaluer* ; et d'autre part, les sous-échelles de format : *textes continus* et *textes non continus*.

Sous-échelles d'aspect

Performance des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *localiser et extraire*

Un quart environ des items de la batterie de test de compréhension de l'écrit constituée en vue du cycle PISA 2009 sont affectés à la sous-échelle *localiser et extraire*. Rappelons que les tâches de *localisation* et d'*extraction* font appel aux compétences qui permettent de trouver des informations, de les sélectionner et de les recueillir. Les informations sont parfois faciles à trouver, car elles sont explicitement indiquées, mais les tâches de *localisation* et d'*extraction* ne sont pas nécessairement aisées. Ainsi, certaines tâches demandent aux élèves de trouver plusieurs fragments d'information ou font appel à leurs connaissances concernant les structures ou les attributs des textes.

Dans les tâches d'extraction, les élèves doivent généralement mettre en correspondance les informations données dans la question avec des informations littérales ou synonymiques dans le texte pour trouver les informations qui leur sont demandées. Dans les tâches faciles, il existe une concordance littérale entre les termes de la question et les termes du texte. Les tâches plus difficiles leur demandent souvent de trouver des informations synonymiques, de créer mentalement des catégories pour identifier ce qu'ils doivent trouver ou de faire la distinction entre deux fragments d'information similaires. La manipulation systématique des facteurs qui contribuent à la difficulté des tâches permet d'évaluer les divers niveaux de compétence.

La figure I.2.19 décrit la nature des connaissances, compétences et facultés de compréhension requises à chaque niveau de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *localiser et extraire*, et indique le pourcentage d'élèves dans les pays de l'OCDE qui se classent à chaque niveau sur la base des résultats du cycle PISA 2009. La colonne de droite donne des exemples d'items de *localisation* et d'*extraction*. Les figures I.2.40 à I.2.46 décrivent ces items et expliquent les connaissances et les compétences qu'ils permettent d'évaluer.

■ Figure I.2.19 ■

Description succincte des sept niveaux de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *localiser et extraire*

Niveau	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur (moyenne de l'OCDE)	Caractéristiques des tâches	Exemples de questions de localisation et d'extraction rendues publiques
6	1.4 % des élèves de l'OCDE sont capables d'effectuer des tâches classées au niveau 6	Combiner plusieurs fragments d'information indépendants situés dans des passages différents d'un texte mixte, dans un ordre précis et rigoureux, et dans un contexte non familier.	
5	9.5 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 5	Localiser, voire combiner, plusieurs fragments d'information profondément enfouis, dont certains peuvent se situer en dehors du corps du texte, en présence d'informations concurrentes et de distracteurs puissants.	
4	30.4 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 4	Localiser plusieurs fragments d'information enfouis dans un texte dont le fond ou la forme n'est pas familier, parfois dans le respect de plusieurs critères pour chaque fragment, voire combiner des informations verbales et des informations graphiques, en présence d'informations concurrentes nombreuses et/ou saillantes.	<i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 3.2 (595 points)
3	57.9 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 3	Localiser plusieurs fragments d'information, parfois dans le respect de plusieurs critères pour chaque fragment, et combiner des informations dans un texte, en présence d'informations concurrentes.	
2	80.4 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 2	Localiser un ou plusieurs fragments d'information, parfois dans le respect de plusieurs critères pour chaque fragment, en présence de quelques informations concurrentes.	<i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 3.2 (449 points)
1a	93.0 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1a	Localiser un ou plusieurs fragments d'information indépendants explicites, dans le respect d'un seul critère, dans le cas d'une concordance littérale ou synonymique, dans des textes où les informations à localiser n'apparaissent pas nécessairement d'emblée, mais qui ne contiennent guère, voire pas du tout, d'informations concurrentes.	<i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 2 (358 points)
1b	98.0 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1b	Localiser un seul fragment d'information explicite et saillant dans un texte simple dépourvu d'informations concurrentes, dans le cas d'une concordance littérale ou synonymique, voire établir des liens simples entre des fragments d'information proches les uns des autres.	<i>L'AVARE ET SON LINGOT D'OR</i> – question 7 (310 points) <i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 3 (285 points)

La figure I.2.20 montre le pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle *localiser et extraire*. Le tableau I.2.5 donne également des précisions à propos de la performance des garçons et des filles sur cette sous-échelle de compréhension de l'écrit.

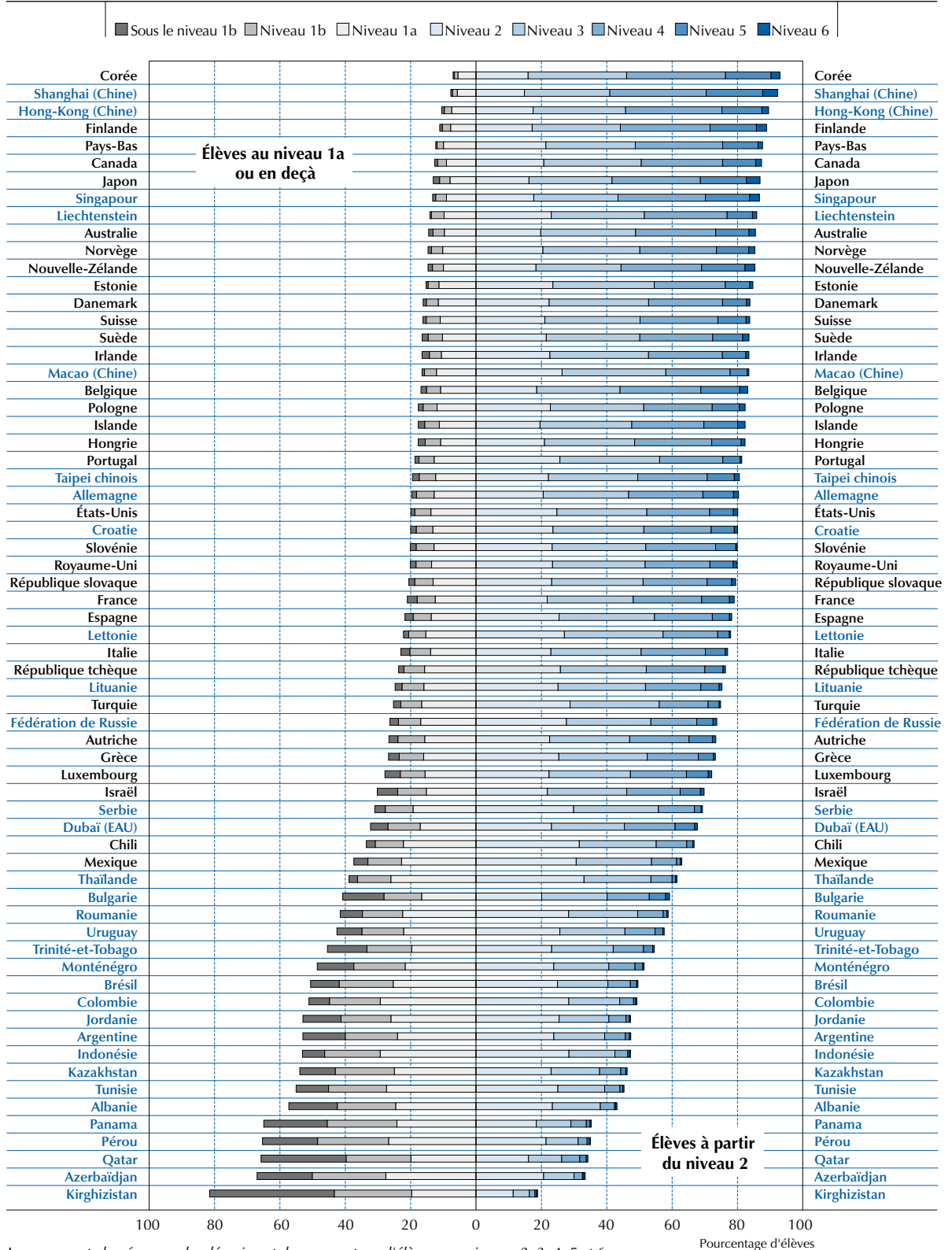
Dans les pays de l'OCDE, le score moyen sur la sous-échelle *localiser et extraire* s'établit à 495 points, soit un score légèrement inférieur au score moyen sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit. Les élèves sont plus dispersés sur la sous-échelle *localiser et extraire* (dont l'écart type s'établit à 101 points) que sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (où l'écart type est de 93 points). Ce score moyen et cette dispersion plus importants laissent penser que les élèves sont plus nombreux au sommet de la sous-échelle *localiser et extraire* que sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit. Plus de 3 % des élèves se classent au niveau 6 dans cinq pays et économies, à savoir au Japon, en Finlande et en Nouvelle-Zélande, parmi les pays de l'OCDE, et à Shanghai (Chine) et à Singapour, parmi les pays et économies partenaires. À Shanghai (Chine), 17% des élèves se classent de surcroît au niveau 5. La performance moyenne des pays est supérieure sur la sous-échelle *localiser et extraire*, mais il apparaît clairement que c'est au bas de la sous-échelle que les élèves sont plus dispersés. Certains pays accusent même sur cette sous-échelle un score inférieur à leur score sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit. Plus de 50 % des élèves se classent sous le niveau 2 dans 13 pays partenaires, à savoir au Kirghizistan, en Azerbaïdjan, au Qatar, au Pérou, au Panama, en Albanie, en Tunisie, au Kazakhstan, en Indonésie, en Argentine, en Jordanie, en Colombie et au Brésil.



■ Figure I. 2.20 ■

Dans quelle mesure les élèves réussissent-ils à localiser et extraire des informations dans ce qu'ils lisent ?

Pourcentages d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit localiser et extraire




■ Figure I.2.21 ■

Comparaison de la performance des pays sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit localiser et extraire

Score **supérieur** à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
 Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
 Score **inférieur** à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

Moyenne	Pays	Pays dont le score moyen N'EST PAS significativement différent de celui du pays considéré
549	Shanghai (Chine)	Corée
542	Corée	Shanghai (Chine)
532	Finlande	Japon, Hong-Kong (Chine)
530	Japon	Finlande, Hong-Kong (Chine), Singapour, Pays-Bas
530	Hong-Kong (Chine)	Finlande, Japon, Singapour, Pays-Bas
526	Singapour	Japon, Hong-Kong (Chine), Pays-Bas
521	Nouvelle-Zélande	Pays-Bas, Canada
519	Pays-Bas	Japon, Hong-Kong (Chine), Singapour, Nouvelle-Zélande, Canada, Belgique, Australie, Norvège, Liechtenstein
517	Canada	Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Belgique, Australie, Norvège
513	Belgique	Pays-Bas, Canada, Australie, Norvège, Liechtenstein
513	Australie	Pays-Bas, Canada, Belgique, Norvège, Liechtenstein
512	Norvège	Pays-Bas, Canada, Belgique, Australie, Liechtenstein, Islande, Suisse, Suède
508	Liechtenstein	Pays-Bas, Belgique, Australie, Norvège, Islande, Suisse, Suède, Estonie, Danemark, Hongrie, Allemagne, Pologne, Irlande
507	Islande	Norvège, Liechtenstein, Suisse, Suède, Estonie, Danemark, Hongrie, Allemagne
505	Suisse	Norvège, Liechtenstein, Islande, Suède, Estonie, Danemark, Hongrie, Allemagne, Pologne, Irlande
505	Suède	Norvège, Liechtenstein, Islande, Suisse, Estonie, Danemark, Hongrie, Allemagne, Pologne, Irlande
503	Estonie	Liechtenstein, Islande, Suisse, Suède, Danemark, Hongrie, Allemagne, Pologne, Irlande, Taïpei chinois
502	Danemark	Liechtenstein, Islande, Suisse, Suède, Estonie, Hongrie, Allemagne, Pologne, Irlande, Taïpei chinois
501	Hongrie	Liechtenstein, Islande, Suisse, Suède, Estonie, Danemark, Allemagne, Pologne, Irlande, Taïpei chinois, États-Unis, France
501	Allemagne	Liechtenstein, Islande, Suisse, Suède, Estonie, Danemark, Hongrie, Pologne, Irlande, Taïpei chinois, États-Unis, France, Croatie
500	Pologne	Liechtenstein, Suisse, Suède, Estonie, Danemark, Hongrie, Allemagne, Irlande, Taïpei chinois, États-Unis, France
498	Irlande	Liechtenstein, Suisse, Suède, Estonie, Danemark, Hongrie, Allemagne, Pologne, Taïpei chinois, Macao (Chine), États-Unis, France, Croatie, Royaume-Uni, République slovaque
496	Taïpei chinois	Estonie, Danemark, Hongrie, Allemagne, Pologne, Irlande, Macao (Chine), États-Unis, France, Croatie, Royaume-Uni, République slovaque, Portugal
493	Macao (Chine)	Irlande, Taïpei chinois, États-Unis, France, Croatie, Royaume-Uni, République slovaque, Portugal
492	États-Unis	Hongrie, Allemagne, Pologne, Irlande, Taïpei chinois, Macao (Chine), France, Croatie, Royaume-Uni, République slovaque, Slovénie, Portugal
492	France	Hongrie, Allemagne, Pologne, Irlande, Taïpei chinois, Macao (Chine), États-Unis, Croatie, Royaume-Uni, République slovaque, Slovénie, Portugal
492	Croatie	Allemagne, Irlande, Taïpei chinois, Macao (Chine), États-Unis, France, Royaume-Uni, République slovaque, Slovénie, Portugal
491	Royaume-Uni	Irlande, Taïpei chinois, Macao (Chine), États-Unis, France, Croatie, République slovaque, Slovénie, Portugal
491	République slovaque	Irlande, Taïpei chinois, Macao (Chine), États-Unis, France, Croatie, Royaume-Uni, Slovénie, Portugal
489	Slovénie	États-Unis, France, Croatie, Royaume-Uni, République slovaque, Portugal
488	Portugal	Taïpei chinois, Macao (Chine), États-Unis, France, Croatie, Royaume-Uni, République slovaque, Slovénie, Italie
482	Italie	Portugal, Espagne, République tchèque, Autriche, Lituanie, Lettonie
480	Espagne	Italie, République tchèque, Autriche, Lituanie, Lettonie
479	République tchèque	Italie, Espagne, Autriche, Lituanie, Lettonie
477	Autriche	Italie, Espagne, République tchèque, Lituanie, Lettonie, Luxembourg, Fédération de Russie, Grèce, Turquie
476	Lituanie	Italie, Espagne, République tchèque, Autriche, Lettonie, Luxembourg, Fédération de Russie, Grèce, Turquie
476	Lettonie	Italie, Espagne, République tchèque, Autriche, Lituanie, Luxembourg, Fédération de Russie, Grèce, Turquie
471	Luxembourg	Autriche, Lituanie, Lettonie, Fédération de Russie, Grèce, Turquie, Israël
469	Fédération de Russie	Autriche, Lituanie, Lettonie, Luxembourg, Grèce, Turquie, Israël
468	Grèce	Autriche, Lituanie, Lettonie, Luxembourg, Fédération de Russie, Turquie, Israël
467	Turquie	Autriche, Lituanie, Lettonie, Luxembourg, Fédération de Russie, Grèce, Israël
463	Israël	Luxembourg, Fédération de Russie, Grèce, Turquie, Dubaï (EAU)
458	Dubaï (EAU)	Israël
449	Serbie	Chili
444	Chili	Serbie, Bulgarie
433	Mexique	Thaïlande, Bulgarie, Roumanie
431	Thaïlande	Mexique, Bulgarie, Uruguay, Roumanie
430	Bulgarie	Chili, Mexique, Thaïlande, Uruguay, Roumanie, Trinité-et-Tobago
424	Uruguay	Thaïlande, Bulgarie, Roumanie
423	Roumanie	Mexique, Thaïlande, Bulgarie, Uruguay, Trinité-et-Tobago
413	Trinité-et-Tobago	Bulgarie, Roumanie, Brésil
408	Monténégro	Brésil, Colombie, Indonésie
407	Brésil	Trinité-et-Tobago, Monténégro, Colombie, Indonésie, Kazakhstan
404	Colombie	Monténégro, Brésil, Indonésie, Kazakhstan, Argentine, Jordanie
399	Indonésie	Monténégro, Brésil, Colombie, Kazakhstan, Argentine, Jordanie, Tunisie
397	Kazakhstan	Brésil, Colombie, Indonésie, Argentine, Jordanie, Tunisie
394	Argentine	Colombie, Indonésie, Kazakhstan, Jordanie, Tunisie
394	Jordanie	Colombie, Indonésie, Kazakhstan, Argentine, Tunisie
393	Tunisie	Indonésie, Kazakhstan, Argentine, Jordanie
380	Albanie	Panama
364	Pérou	Panama, Azerbaïdjan
363	Panama	Albanie, Pérou, Azerbaïdjan, Qatar
361	Azerbaïdjan	Pérou, Panama, Qatar
354	Qatar	Panama, Azerbaïdjan
299	Kirghizistan	

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



La figure I.2.21 montre le score moyen de chaque pays sur la sous-échelle *localiser et extraire*, et permet au lecteur d'identifier, deux par deux, les pays dont les scores moyens sont statistiquement équivalents. En regard de chaque pays indiqué à gauche dans la colonne centrale, sont indiqués dans la colonne de droite les pays dont il est établi avec un intervalle de confiance de 95 % que leur score moyen ne s'écarte pas de son score dans une mesure statistiquement significative. Dans la liste de la colonne centrale, les pays sont classés en fonction de leur score moyen, ils se situent donc au-dessus des pays dont le score est inférieur au leur et en dessous des pays dont le score est supérieur au leur.

Le tableau I.2.6 indique le score moyen, les différences de score selon le sexe et la répartition des élèves sur cette sous-échelle dans chaque pays. Comme sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit, les filles surclassent les garçons sur la sous-échelle *localiser et extraire* dans tous les pays, sauf en Colombie où l'écart n'est pas statistiquement significatif. L'écart moyen entre les sexes (40 points) est du même ordre que celui de l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (39 points).

Performance des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit intégrer et interpréter

Rappelons que l'aspect *intégrer et interpréter* renvoie aux processus qui consistent à découvrir le sens intrinsèque des textes. Dans les tâches d'intégration, les élèves doivent comprendre la ou les relations entre différentes parties d'un texte, par exemple établir un lien entre un problème et une solution, entre une cause et un effet ou entre une catégorie et un exemple, identifier des équivalences, des comparaisons et des contrastes, et comprendre des relations entre l'ensemble et des composantes. Pour mener à bien ce type de tâches, ils doivent déterminer les relations pertinentes à utiliser. Dans les tâches plus faciles, ces relations sont tantôt explicites, par exemple lorsque « la cause de X est Y » est indiqué dans le texte ; dans les tâches plus difficiles, ces relations peuvent être implicites, auquel cas les élèves doivent les inférer. Les passages à mettre en relation peuvent être proches les uns des autres dans le texte ou se situer dans des paragraphes différents, voire dans des textes différents. L'interprétation est un processus qui consiste à découvrir le sens de quelque chose qui n'est pas explicitement indiqué, par exemple identifier une relation implicite ou inférer (raisonner et faire des déductions à partir de certains éléments) la connotation d'une phrase, à un niveau plus localisé. Dans les tâches d'interprétation, les élèves doivent identifier des hypothèses ou des implications sous-jacentes dans tout ou partie d'un texte.

La moitié environ des items de la batterie de test de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 sont affectés à la sous-échelle *intégrer et interpréter*, englobant ainsi une grande partie des compétences cognitives et du spectre de difficulté. La difficulté des tâches d'intégration et d'interprétation est déterminée par le nombre de fragments d'information à intégrer et la multiplicité des endroits où elles se situent, ainsi que par le degré de complexité linguistique et le caractère familier ou non des thèmes abordés.

La figure I.2.22 décrit la nature des connaissances, compétences et facultés de compréhension requises à chaque niveau de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *intégrer et interpréter*, et indique le pourcentage d'élèves qui se classent à chaque niveau sur la base des résultats du cycle PISA 2009 dans les pays de l'OCDE. La colonne de droite donne des exemples d'items d'*intégration* et d'*interprétation*. Les figures I.2.40 à I.2.46 décrivent ces items et expliquent les connaissances et les compétences qu'ils permettent d'évaluer.

La figure I.2.23 montre le pourcentage d'élèves à chaque niveau de la sous-échelle *intégrer et interpréter*. Le tableau I.2.8 donne des précisions à propos de la performance des filles et des garçons sur cette sous-échelle.

La plupart des scores sur la sous-échelle *intégrer et interpréter* sont similaires à ceux obtenus sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit, ce qui s'explique par le fait qu'une grande partie des items, près de 50 %, des épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 sont affectés à cette sous-échelle. Le score moyen et la répartition des élèves sur ces deux échelles sont pratiquement identiques dans les pays de l'OCDE : le score moyen sur la sous-échelle *intégrer et interpréter* s'établit à 493 points (comme sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit) et son écart type, à 94 points (contre 93 points sur l'échelle combinée).

La répartition des élèves sur la sous-échelle *intégrer et interpréter* est également très proche de celle qui s'observe sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit. C'est au niveau 3 de cette sous-échelle que se classe le pourcentage le plus élevé d'élèves (28 %) dans les pays de l'OCDE (un pourcentage qui s'établit à 29 % sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit). Plus de 3 % des élèves parviennent au niveau 6 de cette sous-échelle en Nouvelle-Zélande et, dans les pays et économies partenaires, à Singapour et à Shanghai (Chine).

■ Figure I.2.22 ■

Description succincte des sept niveaux de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *intégrer et interpréter*

Niveau	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur (moyenne de l'OCDE)	Caractéristiques des tâches	Exemples de questions d'intégration et d'interprétation rendues publiques
6	1.1 % des élèves de l'OCDE sont capables d'effectuer des tâches classées au niveau 6	Faire des inférences, des comparaisons et des contrastes multiples dans le détail et avec précision, comprendre en profondeur et dans le détail tout ou partie des textes, intégrer des informations provenant de plusieurs textes et générer des catégories abstraites aux fins d'interprétation, en présence d'idées abstraites non familières et d'informations concurrentes saillantes.	<i>LE THÉÂTRE AVANT TOUT</i> – question 3 (730 points points)
5	8.3 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 5	Comprendre des textes en profondeur et dans le détail, découvrir le sens de nuances de langage, appliquer des critères à des exemples disséminés dans un texte via des inférences de niveau supérieur, générer des catégories pour décrire des relations entre des passages du texte, en présence d'idées contraires aux attentes.	
4	28.4 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 4	Utiliser des inférences basées sur le texte pour comprendre et appliquer des catégories dans un contexte non familier, découvrir le sens d'un passage du texte compte tenu du texte dans sa globalité, en présence d'idées ambiguës ou formulées de manière négative.	<i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 2 (561 points) <i>LE THÉÂTRE AVANT TOUT</i> – question 7 (556 points)
3	56.6 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 3	Intégrer plusieurs passages d'un texte pour en identifier l'idée principale, comprendre une relation ou découvrir le sens d'un terme ou d'une phrase ; faire des comparaisons, opposer des contrastes ou établir des classements dans le respect de nombreux critères, en présence d'informations concurrentes.	<i>L'AVARE ET SON LINGOT D'OR</i> – question 5 (548 points) <i>TÉLÉTRAVAIL</i> – question 1 (537 points) <i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 9 (488 points)
2	80.7 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 2	Identifier l'idée principale d'un texte, comprendre des relations, constituer ou appliquer des catégories simples et découvrir le sens d'un passage limité d'un texte, en présence d'informations peu saillantes et moyennant des inférences de niveau inférieur.	<i>LE THÉÂTRE AVANT TOUT</i> – question 4 (474 points) <i>NOTICE SUR LE DON DE SANG</i> – question 8 (438 points)
1a	94.3 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1a	Identifier l'idée principale d'un texte sur un thème familier ou l'intention de son auteur, en présence d'informations saillantes.	<i>L'AVARE ET SON LINGOT D'OR</i> – question 1 (373 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 8 (370 points) <i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 1 (353 points)
1b	98.9 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1b	Identifier une idée simple confirmée à plusieurs reprises dans le texte (parfois avec des indices graphiques) ou interpréter une phrase dans un texte court sur un thème familier.	

Les pourcentages d'élèves qui se classent au niveau 5 et au niveau 6 sont également élevés dans plusieurs autres pays et économies : ils représentent plus de 10 % en Finlande, en Nouvelle-Zélande, en Corée, au Japon, au Canada, en Australie, en Belgique, en France, aux Pays-Bas et aux États-Unis, parmi les pays de l'OCDE, et à Shanghai (Chine), à Singapour et à Hong-Kong (Chine), parmi les pays et économies partenaires. Cette performance élevée n'est le fait que d'une petite élite dans ces pays : le niveau de compétence le plus courant est le niveau 4 – plus de 30 % des élèves s'y classent – en Finlande et en Corée et, dans les pays et économies partenaires, à Shanghai (Chine).

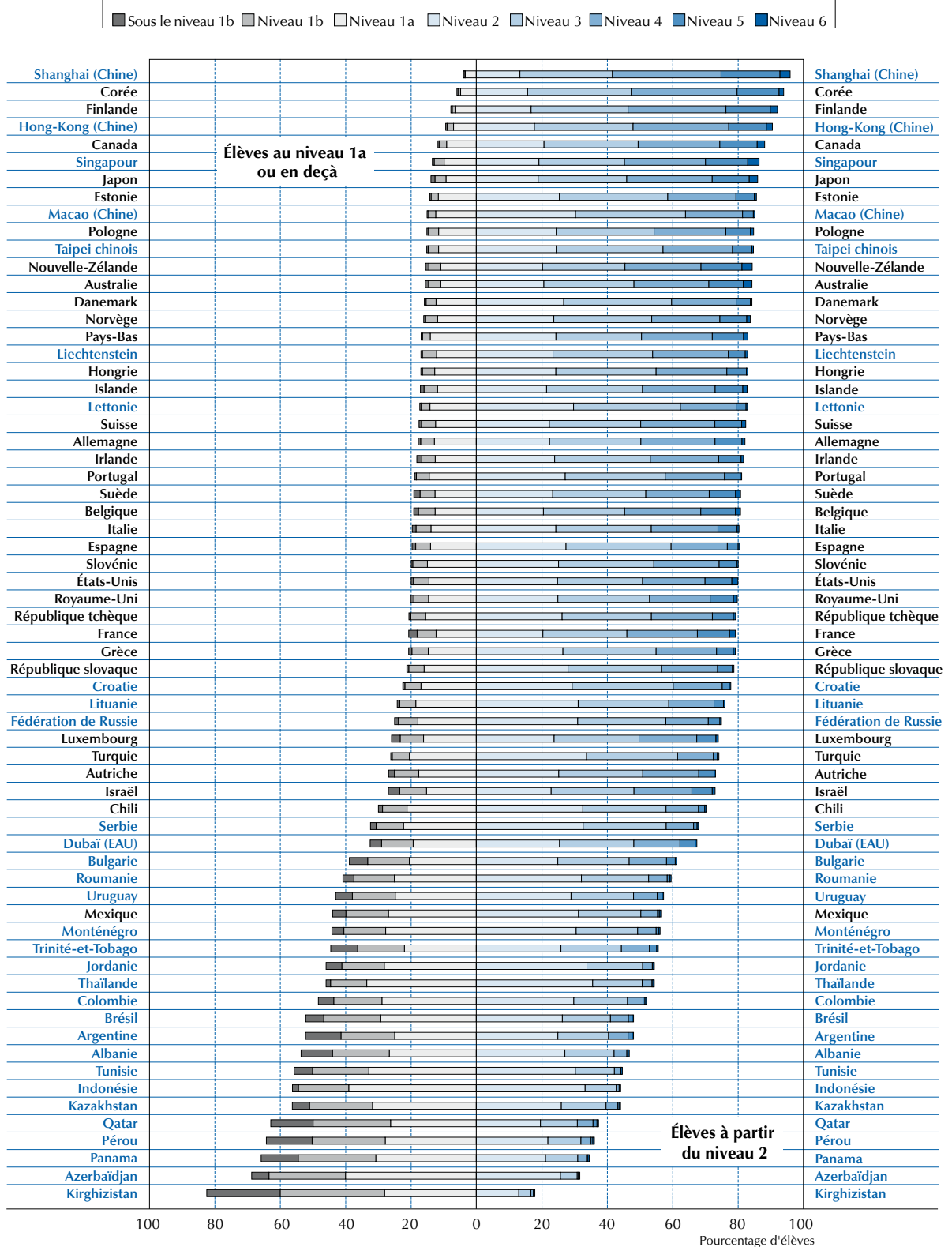
À l'autre extrême du spectre de compétence, peu de pays présentent des pourcentages très élevés d'élèves sous les niveaux de compétence décrits dans l'enquête PISA, mais dans plusieurs pays partenaires, le pourcentage d'élèves sous le niveau 1b passe la barre des 10 %. C'est le cas au Kirghizistan, au Pérou, au Qatar, au Panama et en Argentine. Dans un nombre substantiel de pays, la norme sur la sous-échelle *intégrer et interpréter* est le niveau 1a. Le pourcentage d'élèves qui se classent à ce niveau est supérieur à 30 % dans plusieurs pays partenaires, en l'occurrence en Azerbaïdjan, en Indonésie, en Thaïlande, en Tunisie, au Kazakhstan et au Panama.



■ Figure I. 2.23 ■

Dans quelle mesure les élèves réussissent-ils à intégrer et interpréter ce qu'ils lisent ?

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit intégrer et interpréter



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.7.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>


■ Figure I.2.24 ■

Comparaison de la performance des pays sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *intégrer et interpréter*

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

Moyenne	Pays	Pays dont le score moyen N'EST PAS significativement différent de celui du pays considéré
558	Shanghai (Chine)	
541	Corée	Finlande
538	Finlande	Corée
530	Hong-Kong (Chine)	
525	Singapour	Canada, Japon
522	Canada	Singapour, Japon, Nouvelle-Zélande
520	Japon	Singapour, Canada, Nouvelle-Zélande, Australie
517	Nouvelle-Zélande	Canada, Japon, Australie
513	Australie	Japon, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas
504	Pays-Bas	Australie, Belgique, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taïpei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande
504	Belgique	Pays-Bas, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taïpei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis
503	Pologne	Pays-Bas, Belgique, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taïpei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis
503	Islande	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taïpei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis
502	Norvège	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, Suisse, Allemagne, Estonie, Taïpei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède
502	Suisse	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taïpei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède
501	Allemagne	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Estonie, Taïpei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande
500	Estonie	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Taïpei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande
499	Taïpei chinois	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande
498	Liechtenstein	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taïpei chinois, France, Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie
497	France	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taïpei chinois, Liechtenstein, Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie
496	Hongrie	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taïpei chinois, Liechtenstein, France, États-Unis, Suède, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie, République tchèque
495	États-Unis	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taïpei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, Suède, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie, Slovaquie, Macao (Chine), République tchèque, Portugal
494	Suède	Pays-Bas, Norvège, Suisse, Allemagne, Estonie, Taïpei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie, Slovaquie, Macao (Chine), République tchèque, Portugal
494	Irlande	Pays-Bas, Allemagne, Estonie, Taïpei chinois, Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède, Danemark, Royaume-Uni, Italie, Slovaquie, Macao (Chine), République tchèque, Portugal, Grèce
492	Danemark	Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande, Royaume-Uni, Italie, Slovaquie, Macao (Chine), République tchèque, Portugal, Grèce
491	Royaume-Uni	Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande, Danemark, Italie, Slovaquie, Macao (Chine), République tchèque, Portugal, Lettonie, Grèce
490	Italie	Liechtenstein, France, Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Slovaquie, Macao (Chine), République tchèque, Portugal, Lettonie, Grèce
489	Slovaquie	États-Unis, Suède, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie, Macao (Chine), République tchèque, Portugal, Lettonie, Grèce
488	Macao (Chine)	États-Unis, Suède, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie, Slovaquie, République tchèque, Portugal, Lettonie, Grèce
488	République tchèque	Hongrie, États-Unis, Suède, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie, Slovaquie, Macao (Chine), Portugal, Lettonie, Grèce, République slovaque
487	Portugal	États-Unis, Suède, Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie, Slovaquie, Macao (Chine), République tchèque, Lettonie, Grèce, République slovaque, Espagne
484	Lettonie	Royaume-Uni, Italie, Slovaquie, Macao (Chine), République tchèque, Portugal, Grèce, République slovaque, Espagne
484	Grèce	Irlande, Danemark, Royaume-Uni, Italie, Slovaquie, Macao (Chine), République tchèque, Portugal, Lettonie, République slovaque, Espagne
481	République slovaque	République tchèque, Portugal, Lettonie, Grèce, Espagne, Israël
481	Espagne	Portugal, Lettonie, Grèce, République slovaque
475	Luxembourg	Israël, Croatie, Autriche
473	Israël	République slovaque, Luxembourg, Croatie, Autriche, Lituanie, Fédération de Russie
472	Croatie	Luxembourg, Israël, Autriche, Lituanie, Fédération de Russie
471	Autriche	Luxembourg, Israël, Croatie, Lituanie, Fédération de Russie
469	Lituanie	Israël, Croatie, Autriche, Fédération de Russie
467	Fédération de Russie	Israël, Croatie, Autriche, Lituanie, Turquie
459	Turquie	Fédération de Russie, Dubaï (EAU), Chili
457	Dubaï (EAU)	Turquie, Chili
452	Chili	Turquie, Dubaï (EAU), Serbie
445	Serbie	Chili, Bulgarie
436	Bulgarie	Serbie, Roumanie
425	Roumanie	Bulgarie, Uruguay, Monténégro, Trinité-et-Tobago, Mexique, Thaïlande
423	Uruguay	Roumanie, Monténégro, Trinité-et-Tobago, Mexique, Thaïlande
420	Monténégro	Roumanie, Uruguay, Trinité-et-Tobago, Mexique, Thaïlande
419	Trinité-et-Tobago	Roumanie, Uruguay, Monténégro, Mexique, Thaïlande, Colombie
418	Mexique	Roumanie, Uruguay, Monténégro, Trinité-et-Tobago, Thaïlande, Colombie
416	Thaïlande	Roumanie, Uruguay, Monténégro, Trinité-et-Tobago, Mexique, Colombie, Jordanie
411	Colombie	Trinité-et-Tobago, Mexique, Thaïlande, Jordanie, Brésil
410	Jordanie	Thaïlande, Colombie, Brésil
406	Brésil	Colombie, Jordanie, Argentine
398	Argentine	Brésil, Indonésie, Kazakhstan, Tunisie, Albanie
397	Indonésie	Argentine, Kazakhstan, Tunisie, Albanie
397	Kazakhstan	Argentine, Indonésie, Tunisie, Albanie
393	Tunisie	Argentine, Indonésie, Kazakhstan, Albanie
393	Albanie	Argentine, Indonésie, Kazakhstan, Tunisie
379	Qatar	Azerbaïdjan, Panama, Pérou
373	Azerbaïdjan	Qatar, Panama, Pérou
372	Panama	Qatar, Azerbaïdjan, Pérou
371	Pérou	Qatar, Azerbaïdjan, Panama
327	Kirghizistan	

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



La figure I.2.24 montre le score moyen de chaque pays sur la sous-échelle *intégrer et interpréter*, et permet d'identifier, deux par deux, les pays dont les scores moyens sont statistiquement équivalents. En regard de chaque pays indiqué à gauche dans la colonne centrale, sont indiqués dans la colonne de droite les pays dont il est établi avec un intervalle de confiance de 95 % que leur score moyen ne s'écarte pas de son score dans une mesure statistiquement significative. Dans la liste de la colonne centrale, les pays sont classés en fonction de leur score moyen, ils se situent donc au-dessus des pays dont le score est inférieur au leur et en dessous des pays dont le score est supérieur au leur.

Le tableau I.2.9 indique le score moyen, les différences de score selon le sexe et la répartition des élèves sur cette sous-échelle dans chaque pays. Comme sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit, les filles surclassent les garçons sur la sous-échelle *intégrer et interpréter* dans tous les pays. L'écart moyen entre les sexes (36 points) est légèrement inférieur à celui qui s'observe sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (39 points). Toutefois, cet écart représente plus d'un demi-niveau de compétence dans 36 pays et est supérieur à 50 points dans 7 d'entre eux, à savoir en Finlande et en Slovaquie, parmi les pays de l'OCDE, et en Albanie, en Lituanie, en Bulgarie, en Jordanie et à Trinité-et-Tobago, parmi les pays partenaires. La présence de la Finlande dans ce groupe de pays montre qu'une inégalité extrême entre les sexes peut aller de pair avec une performance moyenne élevée. En effet, le score des garçons est nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE sur cette sous-échelle (513 points) et sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (508 points). La Colombie présente quant à elle l'écart le plus ténu entre les sexes sur cette sous-échelle, comme sur les autres d'ailleurs : le score des filles n'est supérieur que de 8 points à celui des garçons.

Performance des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *réfléchir et évaluer*

Dans les tâches de *réflexion* et d'*évaluation*, les élèves doivent s'engager dans la lecture d'un texte tout en s'appuyant sur des informations, des idées ou des valeurs extérieures à ce texte. Lorsqu'ils *réfléchissent* à un texte, ils doivent établir un lien avec leurs expériences ou leurs connaissances et le texte. Lorsqu'ils *évaluent* un texte, ils doivent poser un jugement en se basant sur leurs expériences personnelles ou sur leur connaissance du monde, qu'elle soit formelle ou propre à une discipline. Dans les tâches qui consistent à réfléchir au contenu d'un texte et à l'évaluer, ils doivent établir un lien entre des informations du texte et des connaissances extérieures au texte. 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. 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.

Un quart environ des items de la batterie de test de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 portent sur l'aspect *réfléchir et évaluer*. La difficulté des items classés dans cette catégorie dépend de plusieurs facteurs, dont la quantité et le caractère explicite des informations à utiliser à l'appui de la réflexion et de l'évaluation, et la mesure dans laquelle les informations sont familières ou non. Les tâches plus faciles demandent aux élèves d'établir un lien entre un texte et des connaissances personnelles ou familières, et leur donnent des indices explicites sur le critère à appliquer pour établir ce lien. À l'autre extrême du spectre, les tâches difficiles de *réflexion* et d'*évaluation* demandent aux élèves d'évaluer la structure ou le contenu du texte sur la base de normes formelles, ou de formuler des hypothèses à propos de certains éléments du texte, par exemple de s'interroger sur sa présentation, en fonction de critères qui ne sont pas fournis. Les élèves doivent donc se constituer leurs propres termes de référence en fonction de normes de pertinence et de plausibilité internes.

La figure I.2.25 décrit la nature des connaissances, compétences et facultés de compréhension requises à chaque niveau de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *réfléchir et évaluer*, et indique le pourcentage d'élèves qui se classent à chaque niveau sur la base des résultats du cycle PISA 2009 dans les pays de l'OCDE. La colonne de droite donne des exemples d'items de *réflexion* et d'*évaluation*. Les figures I.2.40 à I.2.46 décrivent ces items et expliquent les connaissances et les compétences qu'ils permettent d'évaluer.

La figure I.2.26 montre le pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle *réfléchir et évaluer*. Le tableau I.2.11 donne des précisions à propos des écarts de performance entre les sexes sur cette sous-échelle.

■ Figure I.2.25 ■

Description succincte des sept niveaux de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *réfléchir et évaluer*

Niveau	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur (moyenne de l'OCDE)	Caractéristiques des tâches	Exemples de questions de réflexion et d'évaluation rendues publiques
6	1.2 % des élèves de l'OCDE sont capables d'effectuer des tâches classées au niveau 6	Formuler des hypothèses à propos d'un texte complexe sur un thème non familier ou le soumettre à une évaluation critique, dans le respect de nombreux critères ou perspectives, utiliser la compréhension approfondie de concepts extérieurs au texte, créer des catégories pour évaluer des attributs du texte quant à son adéquation à un lectorat.	
5	8.8 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 5	Formuler des hypothèses à propos d'un texte complexe comportant des idées contraires aux attentes, sur la base de connaissances spécialisées et de la compréhension approfondie du texte, analyser et évaluer de manière critique des incohérences potentielles ou réelles, dans le texte ou entre le texte et des idées extérieures au texte.	
4	29.5 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 4	Utiliser des connaissances formelles ou publiques pour formuler des hypothèses à propos d'un texte ou procéder à son évaluation critique, comprendre avec précision des textes complexes ou longs.	<i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 11 (604 points)
3	57.7 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 3	Établir des liens, faire des comparaisons, donner des explications ou évaluer un attribut dans un texte, comprendre dans le détail un texte en rapport avec des connaissances familières ou s'appuyer sur des connaissances moins courantes.	<i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 6 (526 points) <i>TÉLÉTRAVAIL</i> – question 7 (514 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 4 (510 points)
2	80.7 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 2	Faire une comparaison ou établir un lien entre un texte et des connaissances extérieures ou expliquer un attribut du texte sur la base d'expériences ou d'attitudes personnelles.	<i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 6 (411 points)
1a	93.5 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1a	Établir un lien simple entre des informations du texte et des connaissances courantes.	<i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 4 (399 points) <i>NOTICE SUR LE DON DE SANG</i> – question 9 (368 points)
1b	98.4 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1b	Il n'y a pas d'item de réflexion et d'évaluation de ce niveau dans la batterie actuelle de test de compréhension de l'écrit.	

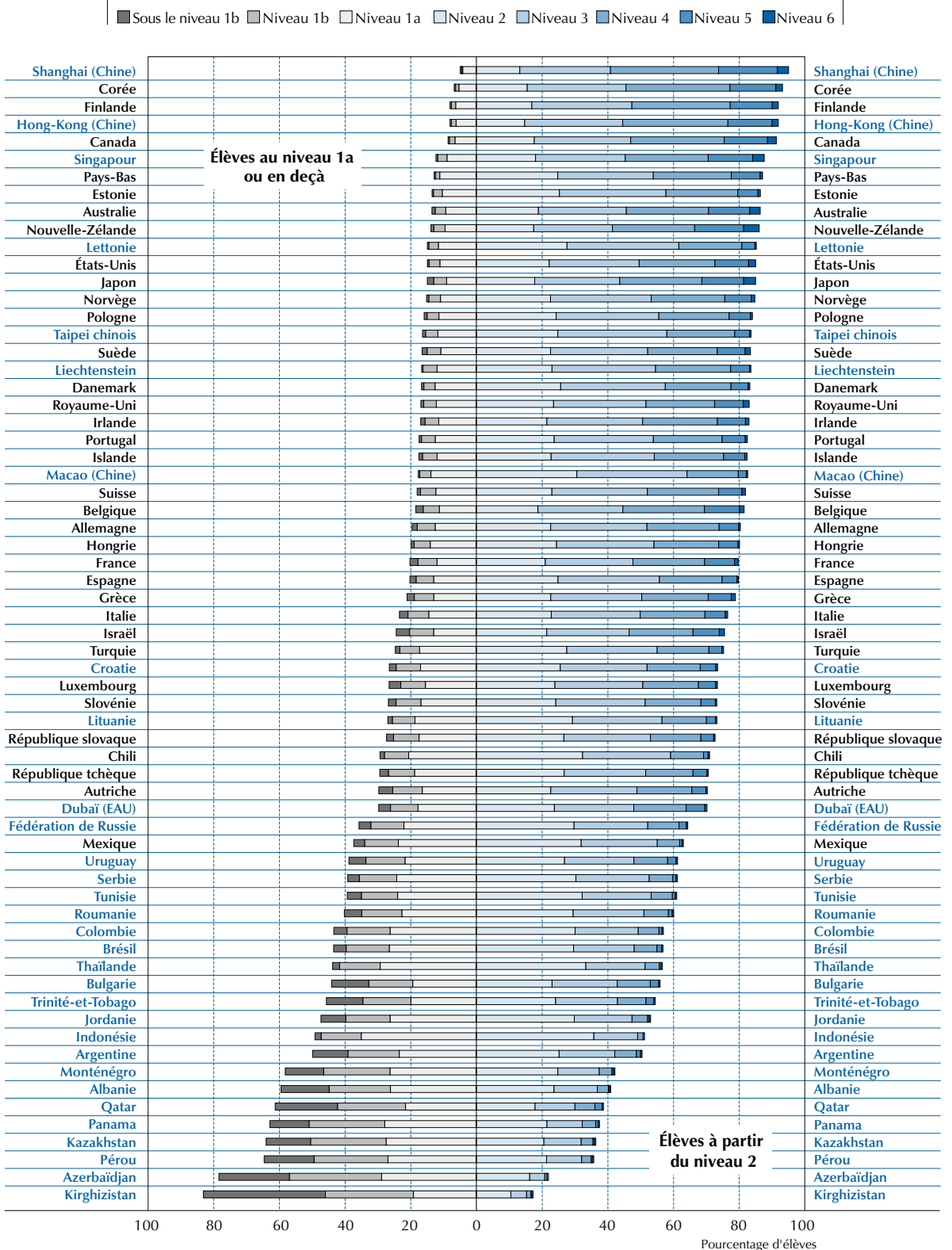
Dans les pays de l'OCDE, le score moyen est légèrement plus élevé sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer* (494 points) que sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (493 points). Les élèves sont également légèrement plus dispersés sur cette sous-échelle (son écart type s'établit à 97 points) que sur l'échelle combinée (où l'écart type est de 93 points). Dans quelques pays très performants sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit, les pourcentages d'élèves au sommet de cette sous-échelle sont particulièrement élevés. Dans les pays de l'OCDE, près de 5 % des élèves se classent au niveau 6 en Nouvelle-Zélande (un pourcentage nul part égalé sur une des sous-échelles d'aspect). On compte également plus de 2 % d'élèves à ce niveau au Japon, en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Corée, et dans les pays et économies partenaires, à Singapour et à Shanghai (Chine). À l'autre extrême du spectre de performance, les pays peu performants sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit se retrouvent également dans l'ensemble parmi les moins performants de cette sous-échelle. L'aspect *réfléchir et évaluer* de la compréhension de l'écrit semble particulièrement difficile pour les élèves des pays qui se classent dans le bas et le milieu du classement en Europe orientale, à savoir la République slovaque, la République tchèque et la Slovaquie et, dans les pays partenaires, la Serbie et la Fédération de Russie. Tous ces pays sont nettement (de 12 points au moins) sous la moyenne sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer* avec des scores moyens sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit compris entre 442 et 483 points. De surcroît, ils comptent au moins 3 % d'élèves de plus au niveau 1b ou en deçà.



■ Figure I. 2.26 ■

Dans quelle mesure les élèves réussissent-ils à réfléchir et à évaluer quand ils lisent ?

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit réfléchir et évaluer



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.10.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>


■ Figure I.2.27 ■

Comparaison de la performance des pays sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *réfléchir et évaluer*

Score **supérieur** à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
 Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
 Score **inférieur** à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

Moyenne	Pays	Pays dont le score moyen N'EST PAS significativement différent de celui du pays considéré
557	Shanghai (Chine)	
542	Corée	Hong-Kong (Chine), Finlande, Canada
540	Hong-Kong (Chine)	Corée, Finlande, Canada
536	Finlande	Corée, Hong-Kong (Chine), Canada, Nouvelle-Zélande
535	Canada	Corée, Hong-Kong (Chine), Finlande, Nouvelle-Zélande
531	Nouvelle-Zélande	Finlande, Canada, Singapour
529	Singapour	Nouvelle-Zélande
523	Australie	Japon
521	Japon	Australie, États-Unis, Pays-Bas
512	États-Unis	Japon, Pays-Bas, Belgique, Norvège, Irlande
510	Pays-Bas	Japon, États-Unis, Belgique, Norvège, Royaume-Uni, Estonie, Irlande, Suède
505	Belgique	États-Unis, Pays-Bas, Norvège, Royaume-Uni, Estonie, Irlande, Suède, Liechtenstein
505	Norvège	États-Unis, Pays-Bas, Belgique, Royaume-Uni, Estonie, Irlande, Suède, Pologne, Liechtenstein
503	Royaume-Uni	Pays-Bas, Belgique, Norvège, Estonie, Irlande, Suède, Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, France
503	Estonie	Pays-Bas, Belgique, Norvège, Royaume-Uni, Irlande, Suède, Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, France
502	Irlande	États-Unis, Pays-Bas, Belgique, Norvège, Royaume-Uni, Estonie, Suède, Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, Islande, France
502	Suède	Pays-Bas, Belgique, Norvège, Royaume-Uni, Estonie, Irlande, Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, Islande, France
498	Pologne	Norvège, Royaume-Uni, Estonie, Irlande, Suède, Liechtenstein, Suisse, Portugal, Islande, France, Danemark, Taïpei chinois, Lettonie, Allemagne, Grèce
498	Liechtenstein	Belgique, Norvège, Royaume-Uni, Estonie, Irlande, Suède, Pologne, Suisse, Portugal, Islande, France, Danemark, Taïpei chinois, Lettonie, Allemagne, Grèce, Hongrie
497	Suisse	Royaume-Uni, Estonie, Irlande, Suède, Pologne, Liechtenstein, Portugal, Islande, France, Danemark, Taïpei chinois, Lettonie, Allemagne, Grèce, Hongrie
496	Portugal	Royaume-Uni, Estonie, Irlande, Suède, Pologne, Liechtenstein, Suisse, Islande, France, Danemark, Taïpei chinois, Lettonie, Allemagne, Grèce, Hongrie
496	Islande	Irlande, Suède, Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, France, Danemark, Taïpei chinois, Lettonie, Allemagne, Grèce
495	France	Royaume-Uni, Estonie, Irlande, Suède, Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, Islande, Danemark, Taïpei chinois, Lettonie, Allemagne, Grèce, Hongrie
493	Danemark	Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, Islande, France, Taïpei chinois, Lettonie, Allemagne, Grèce, Hongrie
493	Taïpei chinois	Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, Islande, France, Danemark, Lettonie, Allemagne, Grèce, Hongrie
492	Lettonie	Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, Islande, France, Danemark, Taïpei chinois, Allemagne, Grèce, Hongrie, Israël
491	Allemagne	Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, Islande, France, Danemark, Taïpei chinois, Lettonie, Grèce, Hongrie, Israël
489	Grèce	Pologne, Liechtenstein, Suisse, Portugal, Islande, France, Danemark, Taïpei chinois, Lettonie, Allemagne, Hongrie, Espagne, Israël, Italie, Macao (Chine)
489	Hongrie	Liechtenstein, Suisse, Portugal, France, Danemark, Taïpei chinois, Lettonie, Allemagne, Grèce, Espagne, Israël, Italie
483	Espagne	Grèce, Hongrie, Israël, Italie, Macao (Chine)
483	Israël	Lettonie, Allemagne, Grèce, Hongrie, Espagne, Italie, Macao (Chine), Turquie
482	Italie	Grèce, Hongrie, Espagne, Israël, Macao (Chine)
481	Macao (Chine)	Grèce, Espagne, Israël, Italie
473	Turquie	Israël, Croatie, Luxembourg, Slovaquie, République slovaque, Dubaï (EAU), Autriche
471	Croatie	Turquie, Luxembourg, Slovaquie, République slovaque, Dubaï (EAU), Lituanie, Autriche, République tchèque
471	Luxembourg	Turquie, Croatie, Slovaquie, République slovaque
470	Slovaquie	Turquie, Croatie, Luxembourg, République slovaque
466	République slovaque	Turquie, Croatie, Luxembourg, Slovaquie, Dubaï (EAU), Lituanie, Autriche, République tchèque
466	Dubaï (EAU)	Turquie, Croatie, République slovaque, Lituanie, Autriche, République tchèque
463	Lituanie	Croatie, République slovaque, Dubaï (EAU), Autriche, République tchèque
463	Autriche	Turquie, Croatie, République slovaque, Dubaï (EAU), Lituanie, République tchèque
462	République tchèque	Croatie, République slovaque, Dubaï (EAU), Lituanie, Autriche
452	Chili	
441	Fédération de Russie	Uruguay
436	Uruguay	Fédération de Russie, Mexique, Serbie, Roumanie
432	Mexique	Uruguay, Serbie, Tunisie, Roumanie
430	Serbie	Uruguay, Mexique, Tunisie, Roumanie, Brésil, Colombie, Bulgarie
427	Tunisie	Mexique, Serbie, Roumanie, Brésil, Colombie, Thaïlande, Bulgarie
426	Roumanie	Uruguay, Mexique, Serbie, Tunisie, Brésil, Colombie, Thaïlande, Bulgarie
424	Bresil	Serbie, Tunisie, Roumanie, Colombie, Thaïlande, Bulgarie
422	Colombie	Serbie, Tunisie, Roumanie, Brésil, Thaïlande, Bulgarie, Trinité-et-Tobago
420	Thaïlande	Tunisie, Roumanie, Brésil, Colombie, Bulgarie
417	Bulgarie	Serbie, Tunisie, Roumanie, Brésil, Colombie, Thaïlande, Trinité-et-Tobago, Indonésie, Jordanie, Argentine
413	Trinité-et-Tobago	Colombie, Bulgarie, Indonésie, Jordanie
409	Indonésie	Bulgarie, Trinité-et-Tobago, Jordanie, Argentine
407	Jordanie	Bulgarie, Trinité-et-Tobago, Indonésie, Argentine
402	Argentine	Bulgarie, Indonésie, Jordanie
383	Monténégro	Panama, Albanie
377	Panama	Monténégro, Albanie, Qatar, Kazakhstan, Pérou
376	Albanie	Monténégro, Panama, Qatar, Kazakhstan, Pérou
376	Qatar	Panama, Albanie, Kazakhstan, Pérou
373	Kazakhstan	Panama, Albanie, Qatar, Pérou
368	Pérou	Panama, Albanie, Qatar, Kazakhstan
335	Azerbaïdjan	
300	Kirghizistan	

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



La figure 1.2.27 montre le score moyen de chaque pays sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer*, et permet d'identifier, deux par deux, les pays dont les scores moyens sont statistiquement équivalents. En regard de chaque pays indiqué à gauche dans la colonne centrale, sont indiqués dans la colonne de droite les pays dont il est établi avec un intervalle de confiance de 95 % que leur score moyen ne s'écarte pas de son score dans une mesure statistiquement significative. Dans la liste de la colonne centrale, les pays sont classés en fonction de leur score moyen, ils se situent donc au-dessus des pays dont le score est inférieur au leur et en dessous des pays dont le score est supérieur au leur.

Le tableau 1.2.12 indique le score moyen et l'écart type dans l'ensemble, le score moyen des garçons et des filles, l'écart de score entre les sexes et, enfin, le score par centile sur cette sous-échelle dans chaque pays. Comme sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit, les filles surclassent les garçons sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer* dans tous les pays. L'écart moyen entre les sexes sur cette sous-échelle (44 points) est supérieur à celui qui s'observe sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (39 points). C'est également sur cette sous-échelle que les écarts sont les plus importants dans les pays. En effet, des écarts pouvant aller jusqu'à 70 points, soit l'équivalent de près d'un niveau de compétence, s'observent dans certains pays. Les écarts sont égaux ou supérieurs à 60 points en Slovénie, parmi les pays de l'OCDE, ainsi que dans 7 pays partenaires, à savoir en Albanie, en Bulgarie, à Trinité-et-Tobago, en Jordanie, en Lituanie, en Croatie et au Monténégro. Cinq de ces huit pays se situent en Europe méridionale où, par comparaison avec les filles, les garçons semblent être particulièrement peu performants dans les tâches de réflexion et d'évaluation. En Bulgarie, par exemple, 24 % seulement des garçons parviennent au moins au niveau 3, contre 43 % des filles.

Comparaison des points forts et des points faibles des pays entre les aspects de la compréhension de l'écrit

La figure 1.2.28 montre le score moyen des pays sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit, le compare avec leur score moyen sur les sous-échelles *localiser et extraire*, *intégrer et interpréter* et *réfléchir et évaluer*, et indique l'écart de score entre l'échelle combinée et chaque sous-échelle d'aspect.

Dans plusieurs pays de l'OCDE, les scores sont similaires sur les trois sous-échelles d'aspect : ils ne varient pas de plus de 3 points entre les trois aspects. C'est le cas en Estonie, en Corée, au Luxembourg, en Pologne et en Espagne. Force est toutefois de constater que dans l'ensemble, les scores varient entre les sous-échelles d'aspect.

Plusieurs pays accusent des scores nettement inférieurs (de 10 points au moins) sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer* à ceux qu'ils ont obtenus sur une ou les deux autres sous-échelles d'aspect. Appartiennent à ce groupe la République tchèque, la Slovénie et la République slovaque, parmi les pays de l'OCDE, et l'Azerbaïdjan, le Monténégro, la Fédération de Russie, le Kazakhstan, le Kirghizistan, la Serbie et la Bulgarie, parmi les pays partenaires. Dans ces pays, les élèves semblent moins formés à réfléchir à ce qu'ils lisent et à le soumettre à une analyse critique, et plus habitués à utiliser l'écrit pour y localiser des informations et les analyser.

À l'inverse, des groupes de pays présentant certaines caractéristiques communes ont obtenu des scores plus élevés sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer* que sur une ou les deux autres sous-échelles d'aspect. Ainsi, tous les pays anglophones, sauf l'Irlande (soit l'Australie, le Canada, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et les États-Unis), affichent des scores supérieurs de 10 points au moins sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer* à leur score sur une ou les deux autres sous-échelles d'aspect. Ce constat vaut aussi pour Hong-Kong (Chine). D'autres pays partenaires d'Amérique latine présentent également ce profil, à savoir le Brésil, la Colombie, le Panama et l'Uruguay. Les autres pays d'Amérique latine, le Chili et le Mexique, parmi les pays de l'OCDE, et l'Argentine, parmi les pays partenaires, affichent eux aussi des scores relativement élevés sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer*. Dans ces pays, les élèves sont performants lorsqu'il s'agit d'exprimer leur point de vue à propos des textes et d'en découvrir la structure et l'objet, mais éprouvent comparativement des difficultés à se livrer à une lecture attentive et précise, en quête d'informations.

Outre la comparaison des scores moyens des pays sur chaque sous-échelle, l'analyse de leur position dans le classement en fonction de chaque aspect permet de cerner leurs points forts et leurs points faibles dans chaque aspect de la compréhension de l'écrit. La figure 1.2.29 montre la plage dans laquelle les pays se classent dans chaque aspect.

■ Figure I.2.28 ■

Comparaison de la performance des pays entre les sous-échelles d'aspect

	La performance du pays sur la sous-échelle est supérieure de 0 à 3 points à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est supérieure de 3 à 10 points à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est supérieure de 10 points ou plus à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est inférieure de 0 à 3 points à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est inférieure de 3 à 10 points à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est inférieure de 10 points ou plus à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.

	Score en compréhension de l'écrit	Écart de performance entre l'échelle combinée de compréhension de l'écrit et les sous-échelles d'aspect		
		Localiser et extraire	Intégrer et interpréter	Réfléchir et évaluer
Shanghai (Chine)	556	-7	2	1
Corée	539	2	1	3
Finlande	536	-4	2	0
Hong-Kong (Chine)	533	-4	-3	6
Singapour	526	0	-1	3
Canada	524	-8	-2	11
Nouvelle-Zélande	521	0	-4	10
Japon	520	10	0	1
Australie	515	-2	-2	8
Pays-Bas	508	11	-4	2
Belgique	506	7	-2	-1
Norvège	503	9	-1	2
Estonie	501	2	-1	2
Suisse	501	5	1	-3
Pologne	500	0	2	-3
Islande	500	6	2	-4
États-Unis	500	-8	-5	12
Liechtenstein	499	8	-2	-2
Suède	497	7	-3	5
Allemagne	497	3	3	-6
Irlande	496	2	-2	7
France	496	-4	2	0
Taipei chinois	495	1	4	-2
Danemark	495	7	-3	-2
Royaume-Uni	494	-3	-4	9
Hongrie	494	7	2	-5
Portugal	489	-1	-3	7
Macao (Chine)	487	6	2	-6
Italie	486	-4	4	-4
Lettonie	484	-8	0	8
Slovénie	483	6	6	-13
Grèce	483	-15	2	7
Espagne	481	-1	0	2
République tchèque	478	1	9	-16
République slovaque	477	13	4	-12
Croatie	476	16	-3	-5
Israël	474	-11	-1	9
Luxembourg	472	-2	3	-2
Autriche	470	7	1	-7
Lituanie	468	8	0	-5
Turquie	464	3	-5	8
Dubaï (EAU)	459	-1	-3	6
Fédération de Russie	459	9	7	-19
Chili	449	-5	3	3
Serbie	442	7	3	-12
Bulgarie	429	0	7	-12
Uruguay	426	-1	-3	10
Mexique	425	7	-7	7
Roumanie	424	-2	0	2
Thaïlande	421	10	-5	-1
Trinité-et-Tobago	416	-3	2	-3
Colombie	413	-9	-2	9
Brésil	412	-5	-6	12
Monténégro	408	0	13	-25
Jordanie	405	-11	5	2
Tunisie	404	-10	-10	23
Indonésie	402	-3	-4	7
Argentine	398	-4	-1	4
Kazakhstan	390	7	6	-18
Albanie	385	-5	8	-9
Qatar	372	-18	7	4
Panama	371	-7	1	6
Pérou	370	-6	2	-2
Azerbaïdjan	362	0	12	-27
Kirghizistan	314	-15	13	-14
Moyenne de l'OCDE	493	2	0	1

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux I.2.3, I.2.6, I.2.9 et I.2.12.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>




■ Figure I.2.29 [Partie 1/3] ■

Classement des pays selon les aspects de la compréhension de l'écrit

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

Sous-échelle localiser et extraire						
	Score moyen	Er. T.	Plage de classement			
			Pays de l'OCDE		Tous pays/économies	
			Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure
Shanghai (Chine)	549	(2.9)			1	1
Corée	542	(3.6)	1	1	1	2
Finlande	532	(2.7)	2	3	3	5
Japon	530	(3.8)	2	4	3	7
Hong-Kong (Chine)	530	(2.7)			3	6
Singapour	526	(1.4)			5	7
Nouvelle-Zélande	521	(2.4)	4	6	6	9
Pays-Bas	519	(5.1)	3	9	5	12
Canada	517	(1.5)	5	8	8	11
Belgique	513	(2.4)	5	9	8	13
Australie	513	(2.4)	5	9	8	13
Norvège	512	(2.8)	6	11	9	14
Liechtenstein	508	(4.0)			10	20
Islande	507	(1.6)	9	13	12	17
Suisse	505	(2.7)	9	16	12	20
Suède	505	(2.9)	9	16	13	21
Estonie	503	(3.0)	10	18	13	22
Danemark	502	(2.6)	11	18	14	22
Hongrie	501	(3.7)	10	19	13	23
Allemagne	501	(3.5)	11	19	14	24
Pologne	500	(2.8)	12	19	16	24
Irlande	498	(3.3)	12	20	16	26
Taïpei chinois	496	(2.8)			19	28
Macao (Chine)	493	(1.2)			23	28
États-Unis	492	(3.6)	17	24	22	31
France	492	(3.8)	17	24	21	31
Croatie	492	(3.1)			22	31
Royaume-Uni	491	(2.5)	19	24	23	31
République slovaque	491	(3.0)	19	24	23	31
Slovénie	489	(1.1)	20	24	27	31
Portugal	488	(3.3)	19	25	24	32
Italie	482	(1.8)	24	27	31	35
Espagne	480	(2.1)	25	28	32	36
République tchèque	479	(3.2)	25	29	32	37
Autriche	477	(3.2)	25	29	32	38
Lituanie	476	(3.0)			32	38
Lettonie	476	(3.6)			32	39
Luxembourg	471	(1.3)	29	31	37	40
Fédération de Russie	469	(3.9)			37	42
Grèce	468	(4.4)	29	32	36	42
Turquie	467	(4.1)	29	32	37	42
Israël	463	(4.1)	30	32	39	43
Dubai (EAU)	458	(1.4)			42	43
Serbie	449	(3.1)			44	45
Chili	444	(3.4)	33	33	44	46
Mexique	433	(2.1)	34	34	46	48
Thaïlande	431	(3.5)			46	49
Bulgarie	430	(8.3)			45	50
Uruguay	424	(2.9)			48	50
Roumanie	423	(4.7)			47	50
Trinité-et-Tobago	413	(1.6)			50	52
Monténégro	408	(2.3)			52	54
Brésil	407	(3.3)			52	55
Colombie	404	(3.7)			52	56
Indonésie	399	(4.7)			53	59
Kazakhstan	397	(3.7)			54	59
Argentine	394	(4.8)			55	59
Jordanie	394	(4.0)			55	59
Tunisie	393	(3.3)			55	59
Albanie	380	(4.7)			60	61
Pérou	364	(4.3)			61	63
Panama	363	(7.7)			61	64
Azerbaïdjan	361	(4.5)			61	64
Qatar	354	(1.0)			63	64
Kirghizistan	299	(4.0)			65	65

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure 1.2.29 [Partie 2/3] ■

Classement des pays selon les aspects de la compréhension de l'écrit

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

Sous-échelle <i>intégrer et interpréter</i>						
Pays	Score moyen	Er. T.	Plage de classement			
			Pays de l'OCDE		Tous pays/économies	
			Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure
Shanghai (Chine)	558	(2.5)			1	1
Corée	541	(3.4)	1	2	2	3
Finlande	538	(2.3)	1	2	2	3
Hong-Kong (Chine)	530	(2.2)			4	4
Singapour	525	(1.2)			5	6
Canada	522	(1.5)	3	4	5	7
Japon	520	(3.5)	3	6	5	9
Nouvelle-Zélande	517	(2.4)	4	6	7	9
Australie	513	(2.4)	5	7	8	10
Pays-Bas	504	(5.4)	6	17	9	22
Belgique	504	(2.5)	7	14	10	17
Pologne	503	(2.8)	7	15	10	19
Islande	503	(1.5)	7	13	10	17
Norvège	502	(2.7)	7	15	10	19
Suisse	502	(2.5)	7	15	10	19
Allemagne	501	(2.8)	7	16	10	21
Estonie	500	(2.8)	8	17	11	22
Taipei chinois	499	(2.5)			12	23
Liechtenstein	498	(4.0)			10	25
France	497	(3.6)	9	21	12	26
Hongrie	496	(3.2)	11	22	14	27
États-Unis	495	(3.7)	12	24	15	30
Suède	494	(3.0)	13	23	17	29
Irlande	494	(3.0)	14	24	17	29
Danemark	492	(2.1)	16	23	20	29
Royaume-Uni	491	(2.4)	17	25	22	32
Italie	490	(1.6)	19	25	24	31
Slovénie	489	(1.1)	21	25	25	31
Macao (Chine)	488	(0.8)			26	31
République tchèque	488	(2.9)	19	27	24	34
Portugal	487	(3.0)	20	27	25	34
Lettonie	484	(2.8)			28	35
Grèce	484	(4.0)	21	29	25	35
République slovaque	481	(2.5)	25	28	32	36
Espagne	481	(2.0)	26	28	32	35
Luxembourg	475	(1.1)	29	31	36	38
Israël	473	(3.4)	28	31	36	41
Croatie	472	(2.9)			36	41
Autriche	471	(2.9)	29	31	36	41
Lituanie	469	(2.4)			38	41
Fédération de Russie	467	(3.1)			38	42
Turquie	459	(3.3)	32	33	41	43
Dubaï (EAU)	457	(1.3)			42	44
Chili	452	(3.1)	32	33	43	45
Serbie	445	(2.4)			45	46
Bulgarie	436	(6.4)			45	47
Roumanie	425	(4.0)			46	50
Uruguay	423	(2.6)			47	51
Monténégro	420	(1.6)			47	51
Trinité-et-Tobago	419	(1.4)			48	52
Mexique	418	(2.0)	34	34	48	52
Thaïlande	416	(2.6)			49	53
Colombie	411	(3.8)			51	55
Jordanie	410	(3.1)			52	55
Bésil	406	(2.7)			53	56
Argentine	398	(4.7)			55	60
Indonésie	397	(3.5)			56	60
Kazakhstan	397	(3.0)			56	60
Tunisie	393	(2.7)			57	60
Albanie	393	(3.8)			56	60
Qatar	379	(0.9)			61	62
Azerbaïdjan	373	(2.9)			62	64
Panama	372	(5.9)			61	64
Pérou	371	(4.0)			62	64
Kirghizistan	327	(2.9)			65	65

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>




■ Figure 1.2.29 [Partie 3/3] ■

Classement des pays selon les aspects de la compréhension de l'écrit

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

Sous-échelle <i>réfléchir et évaluer</i>						
	Score moyen	Er. T.	Plage de classement			
			Pays de l'OCDE		Tous pays/économies	
			Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure
Shanghai (Chine)	557	(2.4)			1	1
Corée	542	(3.9)	1	2	2	4
Hong-Kong (Chine)	540	(2.5)			2	4
Finlande	536	(2.2)	1	4	3	6
Canada	535	(1.6)	2	4	3	6
Nouvelle-Zélande	531	(2.5)	3	5	4	7
Singapour	529	(1.1)			6	7
Australie	523	(2.5)	5	6	8	9
Japon	521	(3.9)	5	7	8	10
États-Unis	512	(4.0)	6	10	9	13
Pays-Bas	510	(5.0)	6	13	9	16
Belgique	505	(2.5)	8	14	11	17
Norvège	505	(2.7)	8	14	11	17
Royaume-Uni	503	(2.4)	9	16	12	19
Estonie	503	(2.6)	9	16	11	19
Irlande	502	(3.1)	8	16	11	20
Suède	502	(3.0)	9	17	11	20
Pologne	498	(2.8)	12	20	15	26
Liechtenstein	498	(3.2)			14	26
Suisse	497	(2.7)	13	21	16	26
Portugal	496	(3.3)	13	22	15	27
Islande	496	(1.4)	15	20	18	25
France	495	(3.4)	14	23	17	29
Danemark	493	(2.6)	16	23	20	29
Taïpei chinois	493	(2.8)			20	29
Lettonie	492	(3.0)			20	29
Allemagne	491	(2.8)	18	24	22	30
Grèce	489	(4.9)	16	26	20	33
Hongrie	489	(3.3)	19	25	23	31
Espagne	483	(2.2)	23	26	29	33
Israël	483	(4.0)	22	27	28	34
Italie	482	(1.8)	24	26	30	33
Macao (Chine)	481	(0.8)			31	33
Turquie	473	(4.0)	26	30	33	39
Croatie	471	(3.5)			34	40
Luxembourg	471	(1.1)	27	29	34	37
Slovénie	470	(1.2)	27	30	34	37
République slovaque	466	(2.9)	28	32	36	42
Dubaï (EAU)	466	(1.1)			37	41
Lituanie	463	(2.5)			38	42
Autriche	463	(3.4)	30	32	37	42
République tchèque	462	(3.1)	30	32	38	42
Chili	452	(3.2)	33	33	43	43
Fédération de Russie	441	(3.7)			44	45
Uruguay	436	(2.9)			44	47
Mexique	432	(1.9)	34	34	45	48
Serbie	430	(2.6)			45	49
Tunisie	427	(3.0)			46	51
Roumanie	426	(4.5)			46	53
Bésil	424	(2.7)			48	53
Colombie	422	(4.2)			48	54
Thaïlande	420	(2.8)			49	53
Bulgarie	417	(7.1)			48	57
Trinité-et-Tobago	413	(1.3)			53	55
Indonésie	409	(3.8)			53	57
Jordanie	407	(3.4)			54	57
Argentine	402	(4.8)			55	57
Monténégro	383	(1.9)			58	59
Panama	377	(6.3)			58	63
Albanie	376	(4.6)			58	63
Qatar	376	(1.0)			59	62
Kazakhstan	373	(3.4)			59	63
Pérou	368	(4.2)			61	63
Azerbaïdjan	335	(3.8)			64	64
Kirghizistan	300	(4.0)			65	65

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

Variation de la performance entre les sexes selon les différents aspects de la compréhension de l'écrit

Les figures I.2.30a, I.2.30b et I.2.30c montrent la répartition nationale des élèves sur chaque sous-échelle d'aspect et indiquent le score moyen des garçons et des filles.

Les filles surclassent les garçons sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit ainsi que sur chaque sous-échelle d'aspect, mais dans une mesure qui varie selon l'aspect. C'est sur la sous-échelle *intégrer et interpréter* que l'écart entre les filles et les garçons est le plus ténu (36 points), et sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer* qu'il est le plus important (44 points). Ces différences se retrouvent à tous les niveaux de la répartition des élèves sur les sous-échelles d'aspect.

Sur la sous-échelle *intégrer et interpréter* par exemple, 2 % au moins des filles se classent au niveau 6 dans huit pays de l'OCDE et dans trois pays et économies partenaires ; c'est en à Shanghai (Chine), en Nouvelle-Zélande et à Singapour qu'elles sont les plus nombreuses à ce niveau (4.2 %). Sur la même sous-échelle d'aspect, on ne compte plus de 2 % de garçons au niveau 6 qu'en Nouvelle-Zélande et en Australie (2.1 %), parmi les pays de l'OCDE, et à Singapour (2.8 %) parmi les pays partenaires. Ces chiffres peuvent être comparés à ceux de la sous-échelle *réfléchir et évaluer*, où la tendance est similaire, mais plus marquée. Sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer*, le pourcentage de filles au niveau 6 passe la barre des 2 % dans dix pays de l'OCDE et dans trois pays et économies partenaires. Il atteint même 6.5 % en Nouvelle-Zélande. La Nouvelle-Zélande, le Japon et l'Australie, parmi les pays de l'OCDE, et Singapour parmi les pays partenaires, sont les seuls pays où plus de 2 % des garçons parviennent à se hisser au niveau 6 de la sous-échelle *réfléchir et évaluer*.

À l'autre extrême du spectre de performance, les différences de pourcentage entre les filles et les garçons sont similaires sur les trois sous-échelles d'aspect : dans l'ensemble, les filles sont moitié moins nombreuses que les garçons sous le niveau 2 de chaque sous-échelle d'aspect dans les pays de l'OCDE. Les pourcentages de filles et de garçons sous le niveau 2 s'établissent respectivement à 13.5 % et 25.6 % sur la sous-échelle *localiser et extraire*, à 13.4 % et 25.1 % sur la sous-échelle *intégrer et interpréter*, et à 12.6 % et 25.9 % sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer*.

Sous-échelles de format de texte

Le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit identifie quatre formats de textes, les textes *continus*, *non continus*, *mixtes* et *multiples*. Deux formats seulement font l'objet d'une sous-échelle de compétence, à savoir les *textes continus* et les *textes non continus*.

Un peu moins de deux tiers des items se classent dans la catégorie des *textes continus*. Il s'agit des items qui se basent sur un stimulus en prose (soit des phrases et des paragraphes complets) ou sur une partie en prose d'un stimulus comportant des textes *continus* et *non continus*. Un peu moins d'un tiers des items administrés lors du cycle PISA 2009 se classent dans la catégorie des *textes non continus*. Ces items se basent sur un stimulus non continu, par exemple des tableaux, des graphiques, des cartes, des formulaires ou des diagrammes, ou sur un passage *non continu* d'un stimulus *mixte*. Cinq pour cent des items sont classés dans la catégorie des *textes mixtes*. Ces items demandent aux élèves de se baser aussi bien sur des passages *continus* que sur des passages *non continus* dans un stimulus *mixte*. Ces items ne sont rapportés ni à la sous-échelle des *textes continus*, ni à la sous-échelle des *textes non continus*. Enfin, des textes *multiples* ont été utilisés comme stimulus lors du cycle PISA 2009, mais ils appartiennent tous à la catégorie des *textes continus* : les 5 % d'items relevant de *textes multiples*, c'est-à-dire ceux qui demandent aux élèves de se baser sur plus d'un texte, sont donc inclus dans la sous-échelle des *textes continus*.

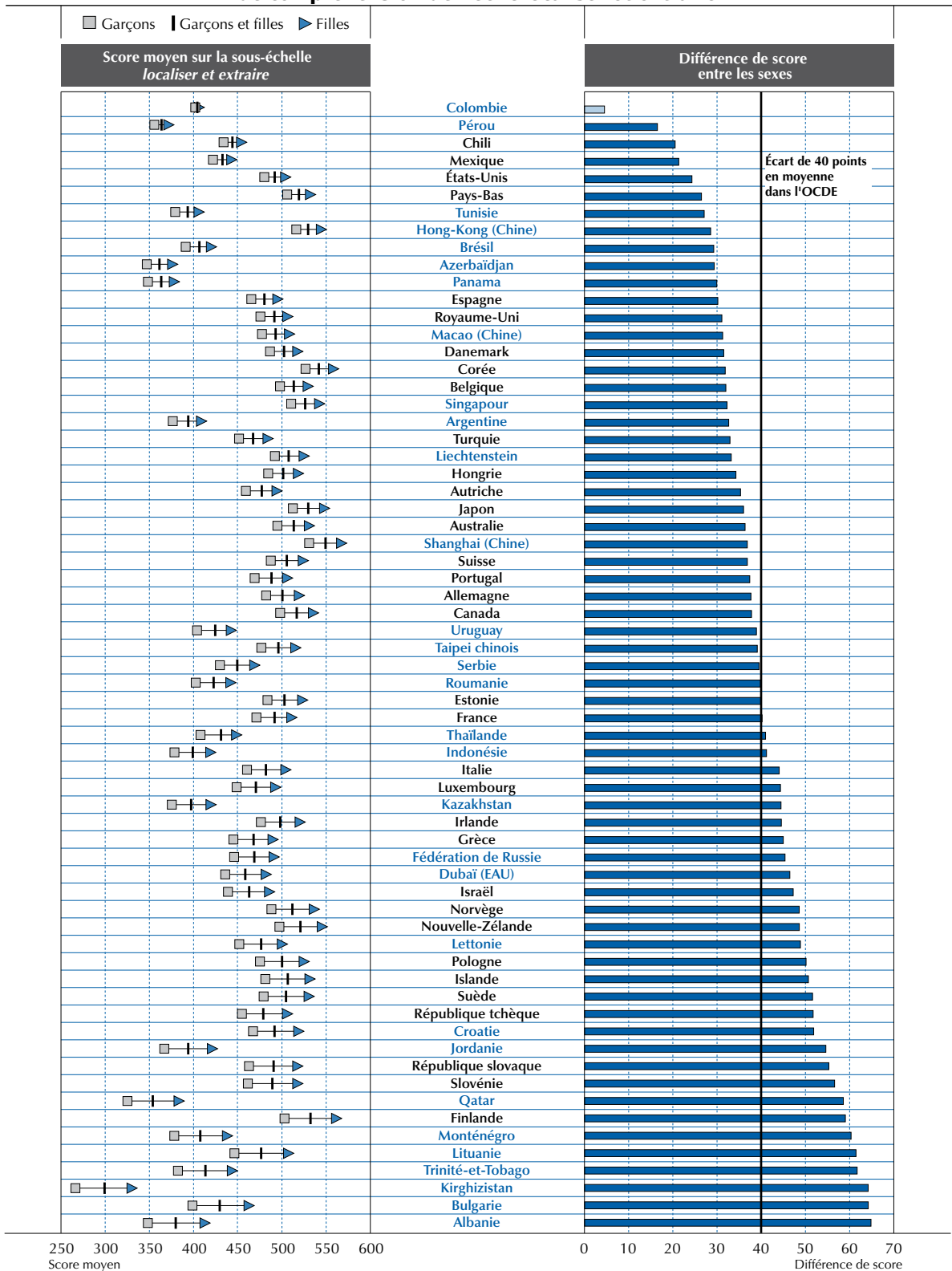
Performance des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *textes continus*

Soixante-cinq pour cent des items de la batterie de test du cycle PISA 2009 contribuent à la sous-échelle de compréhension de l'écrit *textes continus* : il faut donc tenir compte d'un large éventail de tâches et de textes pour décrire les niveaux croissants de compétence. Aux niveaux les moins élevés de la sous-échelle de compétence, les tâches se basent sur des textes simples et courts, dont la forme est familière et où les informations sont répétées et/ou accompagnées d'aides non verbales, telles que des images. Dans les tâches plus difficiles, la structure syntaxique des textes devient plus complexe, leur contenu devient moins familier et plus abstrait, et les élèves doivent se concentrer sur des passages de plus en plus longs ou sur des informations de plus en plus disséminées dans le texte. Aux niveaux les plus élevés de la sous-échelle de compétence, les tâches demandent aux élèves d'extraire et traiter des informations dans des textes longs ou denses, dont le format ne leur est pas familier, sans indices explicites ou presque à propos de l'endroit où se trouvent ces informations. De plus, les élèves doivent découvrir le sens du texte à partir d'éléments implicites, et non explicites.



■ Figure I. 2.30a ■

Variation de la performance entre les sexes sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *localiser et extraire*



Remarque : les différences de score statistiquement significatives sont indiquées par une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

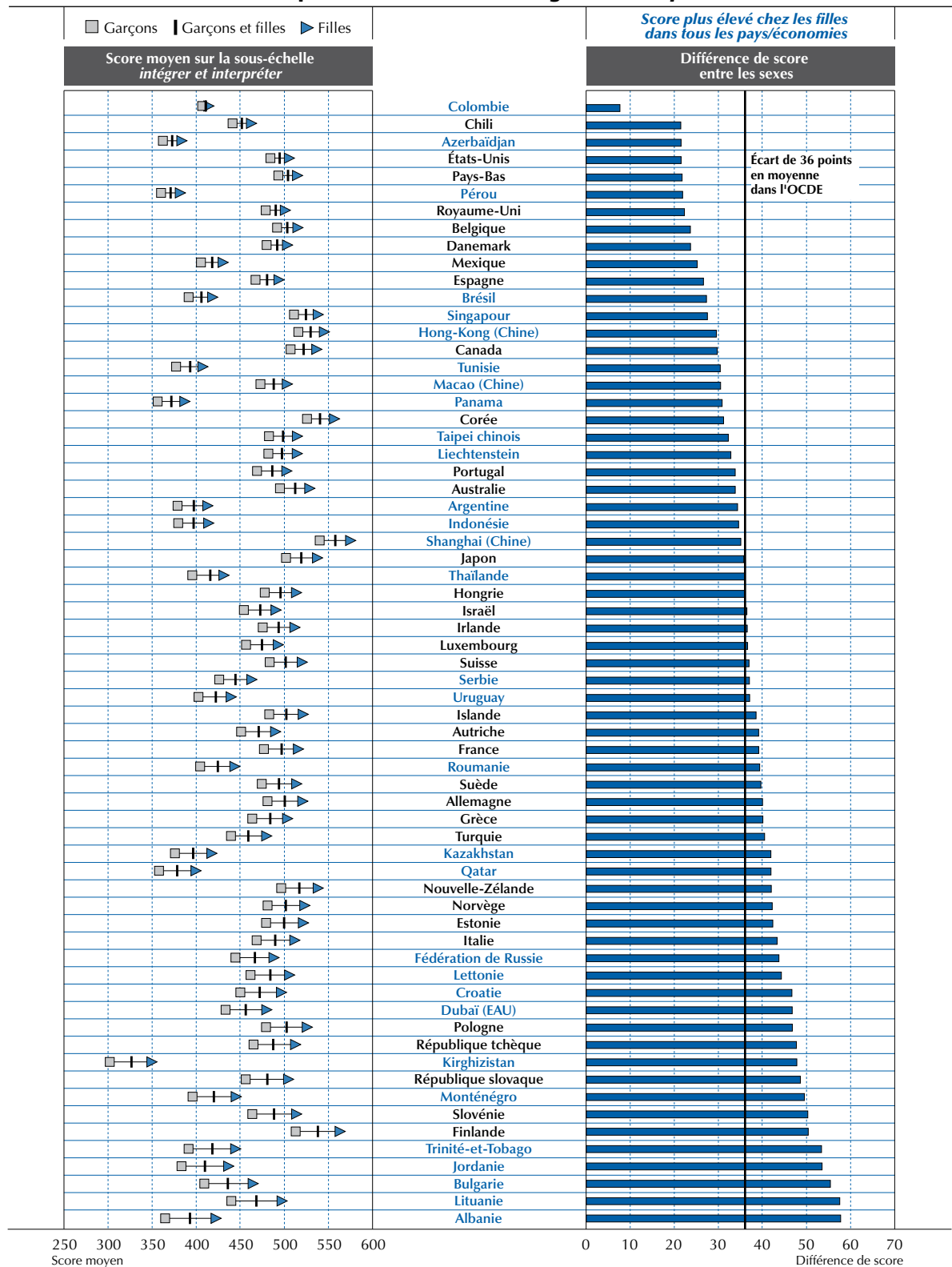
Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de score entre les filles et les garçons.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure I. 2.30b ■

Variation de la performance entre les sexes sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *intégrer et interpréter*



Remarque : les différences de score sont toutes statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

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

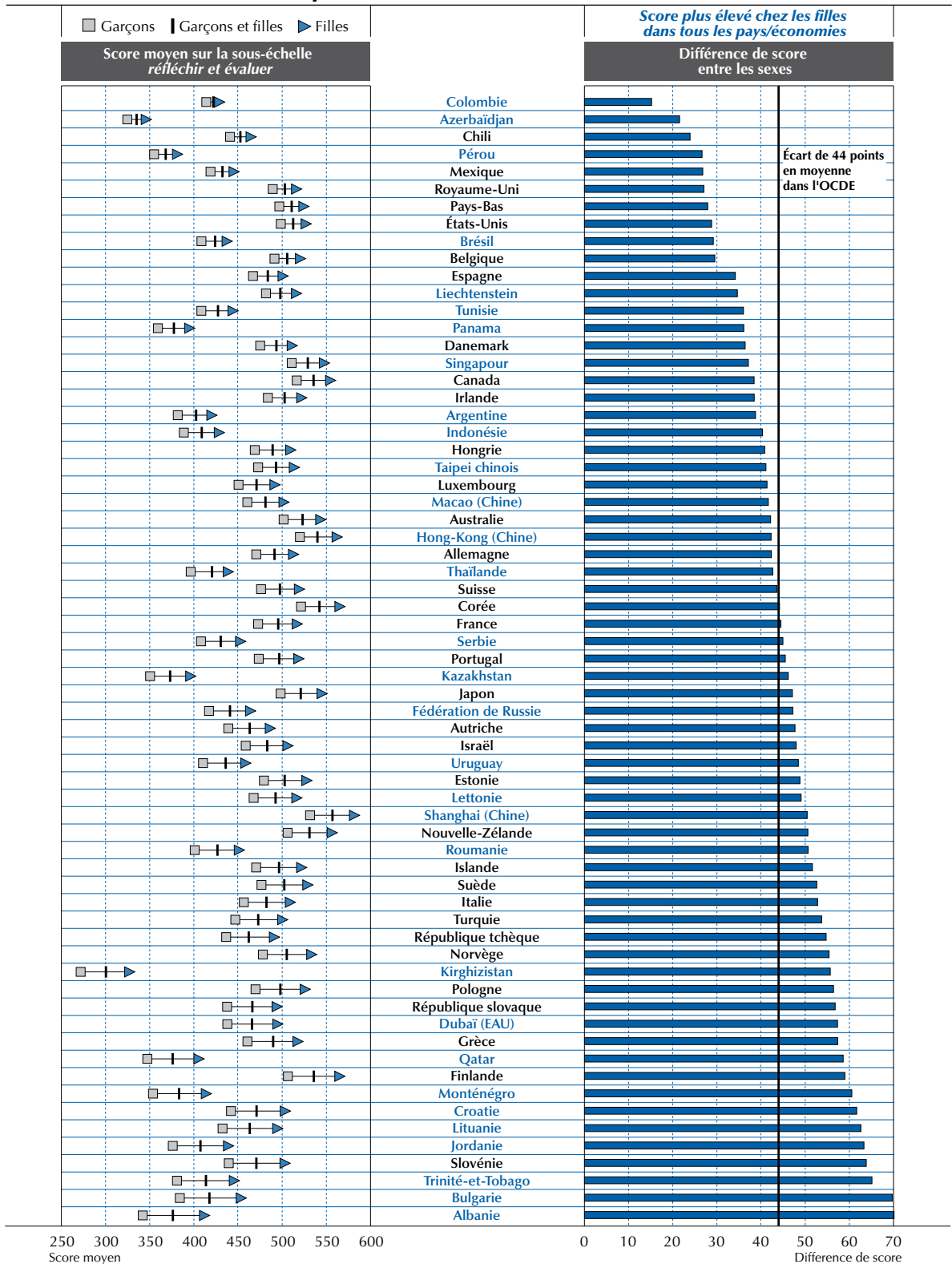
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.9.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



■ Figure I. 2.30c ■

Variation de la performance entre les sexes sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *réfléchir et évaluer*



Remarque : les différences de score sont toutes statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

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

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.12.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

La figure I.2.31 décrit la nature des connaissances, compétences et facultés de compréhension requises à chaque niveau de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *textes continus*, et indique le pourcentage d'élèves qui se classent à chaque niveau dans les pays de l'OCDE sur la base des résultats du cycle PISA 2009. La colonne de droite donne des exemples d'items basés sur des *textes continus*. Les figures I.2.40 à I.2.46 décrivent ces items et expliquent les connaissances et les compétences qu'ils permettent d'évaluer.

■ Figure I.2.31 ■

Description succincte des sept niveaux de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *textes continus*

Niveau	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur (moyenne de l'OCDE)	Caractéristiques des tâches	Exemples de questions basées sur des <i>textes continus</i> rendues publiques
6	1.0 % des élèves de l'OCDE sont capables d'effectuer des tâches classées au niveau 6	Aborder des textes simples ou multiples qui sont denses ou longs, ou des concepts très abstraits dont le sens est implicite, établir des liens entre des informations du texte et de nombreuses idées complexes ou contre-intuitives.	<i>LE THÉÂTRE AVANT TOUT</i> – question 3 (730 points)
5	8.2 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 5	Aborder des textes dont la structure rhétorique n'est pas identifiable d'emblée ou n'est pas clairement indiquée pour déceler des relations entre des passages spécifiques et le thème ou l'objet implicite du texte.	
4	28.8 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 4	Suivre des liens linguistiques ou thématiques, souvent en l'absence de marques de discours claires, pour localiser, interpréter ou évaluer des informations enfouies dans le texte.	<i>LE THÉÂTRE AVANT TOUT</i> – question 7 (556 points)
3	57.2 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 3	Utiliser les éventuelles conventions concernant la structure des textes et suivre des liens logiques implicites ou explicites, tels que des relations de cause à effet indiquées dans plusieurs phrases ou paragraphes pour localiser, interpréter ou évaluer des informations.	<i>L'AVARE ET SON LINGOT D'OR</i> – question 5 (548 points) <i>TÉLÉTRAVAIL</i> – question 1 (537 points) <i>TÉLÉTRAVAIL</i> – question 7 (514 points)
2	80.9 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 2	Suivre des liens logiques et linguistiques dans un paragraphe pour localiser ou interpréter des informations, ou résumer des informations provenant de plusieurs textes ou de plusieurs paragraphes différents du même texte pour identifier par inférence l'intention d'un auteur.	<i>LE THÉÂTRE AVANT TOUT</i> – question 4 (474 points) <i>NOTICE SUR LE DON DE SANG</i> – question 8 (438 points)
1a	94.1 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1a	Utiliser des informations redondantes, des titres de paragraphes ou des conventions d'impression usuelles pour identifier l'idée principale du texte ou localiser des informations explicites dans un bref passage du texte.	<i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 4 (399 points) <i>L'AVARE ET SON LINGOT D'OR</i> – question 1 (373 points) <i>NOTICE SUR LE DON DE SANG</i> – question 9 (368 points) <i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 2 (358 points) <i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 1 (353 points)
1b	98.7 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1b	Reconnaître des informations dans des textes courts à la syntaxe simple, dont le contexte et le type sont familiers, et où les idées sont illustrées par des éléments graphiques ou sont rendues plus explicites par la répétition d'indices verbaux.	<i>L'AVARE ET SON LINGOT D'OR</i> – question 7 (310 points) <i>COMMENT SE BROSSER LES DENTS</i> – question 3 (285 points)

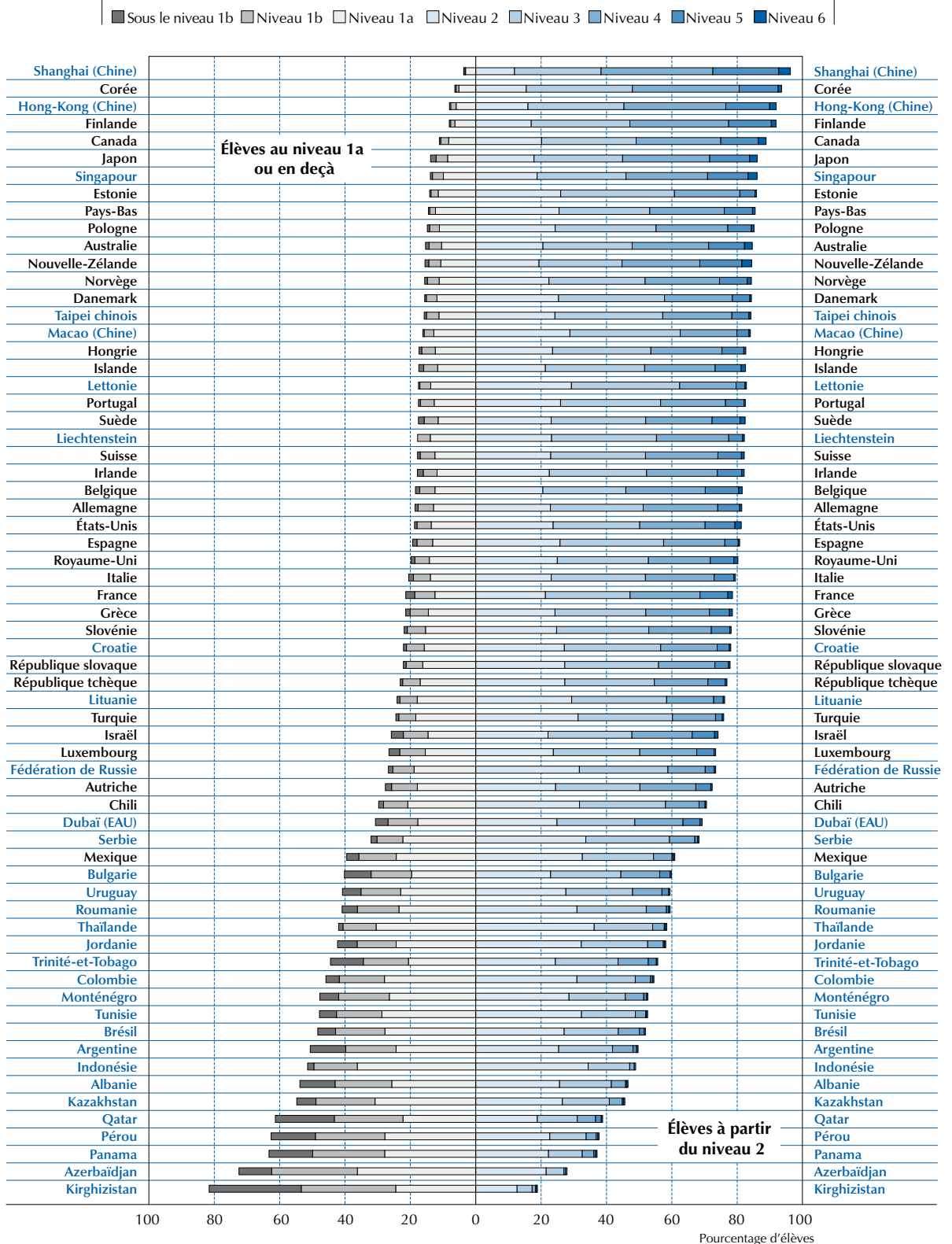
La figure I.2.32 montre le pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *textes continus*. Le tableau I.2.15 donne des précisions à propos de la performance des garçons et des filles sur cette sous-échelle de compréhension de l'écrit.



■ Figure I. 2.32 ■

Dans quelle mesure les élèves réussissent-ils à lire des textes continus ?

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes continus



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.14.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

Comme un grand pourcentage des items de la batterie de test sont rapportés sur la sous-échelle *textes continus*, le niveau de compétence des élèves est en toute logique très similaire sur cette sous-échelle et sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit : les différences entre chaque niveau sont inférieures à 0.5 point de pourcentage en moyenne. La figure I.2.32 montre que dans l'ensemble, relativement peu d'élèves parviennent à se hisser aux niveaux les plus élevés de compétence (7.2 % au niveau 5 et 1 % au niveau 6, en moyenne, dans les pays de l'OCDE). Plus de 15 % des élèves atteignent cependant le niveau 5 ou le niveau 6 en Nouvelle-Zélande (15.9 %), parmi les pays de l'OCDE, et à Shanghai (Chine) (23.7 %), à Hong-Kong (Chine) (15.4 %) et à Singapour (15.2 %), parmi les pays et économies partenaires. À l'autre extrême du spectre de compétence, près de 19 % des élèves se classent sous le niveau 2 en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage passe la barre des 50 % au Kirghizistan, en Azerbaïdjan, au Panama, au Pérou, au Qatar, au Kazakhstan, en Albanie, en Indonésie et en Argentine, parmi les pays partenaires. Ces résultats indiquent que dans ces pays, la majorité des adolescents de 15 ans peinent à utiliser des textes *continus*, sauf s'ils sont courts et clairement balisés ; et même dans ces textes, ils ne sont pas susceptibles de faire plus que d'identifier une idée principale ou de localiser des informations explicites.

La figure I.2.33 montre le score moyen de chaque pays sur la sous-échelle *textes continus* et permet d'identifier, deux par deux, les pays dont les scores moyens sont statistiquement équivalents. En regard de chaque pays indiqué à gauche dans la colonne centrale, sont indiqués dans la colonne de droite les pays dont il est établi avec un intervalle de confiance de 95 % que leur score moyen ne s'écarte pas de son score dans une mesure statistiquement significative. Dans la liste de la colonne centrale, les pays sont classés en fonction de leur score moyen, ils se situent donc au-dessus des pays dont le score est inférieur au leur et en dessous des pays dont le score est supérieur au leur.

Le tableau I.2.16 indique le score moyen, les différences de score selon le sexe et la répartition des élèves sur la sous-échelle *textes continus* dans chaque pays. Les filles devancent les garçons sur cette sous-échelle dans tous les pays. L'écart entre les sexes (42 points) est même légèrement supérieur à celui qui s'observe sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (39 points). Cet écart représente plus de la moitié d'un niveau de compétence (soit plus de 36 points) dans 51 pays. C'est en Albanie, pays partenaire, que l'écart est le plus important entre les garçons et les filles (67 points), tandis que la Colombie, autre pays partenaire, enregistre sur cette sous-échelle, comme sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit et les sous-échelles d'aspect, l'écart le plus ténu (14 points seulement).

Performance des élèves sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *textes non continus*

La lecture est traditionnellement associée aux textes *continus*. Dans de nombreux systèmes d'éducation, la lecture se limite généralement aux textes littéraires ou informatifs en prose, surtout dans les cours de lecture et d'expression dans la langue d'enseignement. Les facultés de compréhension et d'utilisation des textes *non continus* sont toutefois au moins aussi importantes dans d'autres matières : les élèves doivent par exemple être capables de lire et interpréter des cartes et des tableaux en sciences sociales, et des diagrammes et des graphiques en sciences. À l'âge adulte, il est fréquent d'avoir à lire des textes *non continus*, par exemple des formulaires fiscaux, des horaires, des graphiques sur la consommation d'énergie des ménages ou encore des listes de consignes de sécurité à suivre sur le lieu de travail. Étant donné la prévalence des textes *non continus*, un pourcentage important – près de 30 % – de la batterie de tests du cycle PISA 2009 est constituée d'items destinés à déterminer dans quelle mesure les élèves sont capables de lire ce type de textes.

Comme les textes *non continus* peuvent être considérés comme étant tous constitués d'une ou de plusieurs listes, les tâches les plus faciles de cette catégorie sont celles qui portent sur une seule liste simple et qui demandent aux élèves de se concentrer sur un seul fragment d'information saillant. Les tâches plus difficiles se basent sur des textes dont la structure de liste est plus complexe, par exemple ceux qui comportent des listes combinées ou dont la présentation est moins familière. Ces tâches plus difficiles demandent de surcroît aux élèves d'intégrer des informations situées en plusieurs endroits d'un document, voire de traduire les informations présentées sous différents formats *non continus*, ce qui passe par une compréhension approfondie de la structure de plusieurs textes.

La figure I.2.34 décrit la nature des connaissances, compétences et facultés de compréhension requises à chaque niveau de la sous-échelle de compréhension de l'écrit *textes non continus*, et indique le pourcentage d'élèves qui se classent à chaque niveau dans les pays de l'OCDE sur la base des résultats du cycle PISA 2009. La colonne de droite donne des exemples d'items basés sur des *textes non continus*. Les figures I.2.40 à I.2.46 décrivent ces items et expliquent les connaissances et les compétences qu'ils permettent d'évaluer.



■ Figure I.2.33 ■

Comparaison de la performance des pays sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes continus

Score **supérieur** à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
 Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
 Score **inférieur** à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

Moyenne	Pays	Pays dont le score moyen N'EST PAS significativement différent de celui du pays considéré
564	Shanghai (Chine)	
538	Corée	Hong-Kong (Chine), Finlande
538	Hong-Kong (Chine)	Corée, Finlande
535	Finlande	Corée, Hong-Kong (Chine)
524	Canada	Singapour, Japon
522	Singapour	Canada, Japon, Nouvelle-Zélande
520	Japon	Canada, Singapour, Nouvelle-Zélande, Australie
518	Nouvelle-Zélande	Singapour, Japon, Australie
513	Australie	Japon, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas
506	Pays-Bas	Australie, Norvège, Belgique, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne
505	Norvège	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, États-Unis, Suède
504	Belgique	Pays-Bas, Norvège, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande
502	Pologne	Pays-Bas, Norvège, Belgique, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein
501	Islande	Pays-Bas, Norvège, Belgique, Pologne, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein
500	États-Unis	Pays-Bas, Norvège, Belgique, Pologne, Islande, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni
499	Suède	Pays-Bas, Norvège, Belgique, Pologne, Islande, États-Unis, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni
498	Suisse	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni
497	Estonie	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni
497	Hongrie	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni, Grèce
497	Irlande	Pays-Bas, Belgique, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni, Grèce
496	Taipei chinois	Pays-Bas, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni
496	Danemark	Pays-Bas, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni
496	Allemagne	Pays-Bas, Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni, Grèce
495	Liechtenstein	Pologne, Islande, États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, France, Portugal, Royaume-Uni, Italie, Grèce
492	France	États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, Portugal, Royaume-Uni, Italie, Macao (Chine), Grèce, Espagne, Lettonie
492	Portugal	États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, France, Royaume-Uni, Italie, Macao (Chine), Grèce, Espagne, Lettonie
492	Royaume-Uni	États-Unis, Suède, Suisse, Estonie, Hongrie, Irlande, Taipei chinois, Danemark, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Italie, Macao (Chine), Grèce
489	Italie	Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni, Macao (Chine), Grèce, Espagne, Lettonie
488	Macao (Chine)	France, Portugal, Royaume-Uni, Italie, Grèce, Espagne, Lettonie
487	Grèce	Hongrie, Irlande, Allemagne, Liechtenstein, France, Portugal, Royaume-Uni, Italie, Macao (Chine), Espagne, Slovaquie, Lettonie, République slovaque, République tchèque, Croatie, Israël
484	Espagne	France, Portugal, Italie, Macao (Chine), Grèce, Slovaquie, Lettonie, République slovaque, République tchèque, Croatie, Israël
484	Slovaquie	Grèce, Espagne, Lettonie, République slovaque, République tchèque, Israël
484	Lettonie	France, Portugal, Italie, Macao (Chine), Grèce, Espagne, Slovaquie, République slovaque, République tchèque, Croatie, Israël
479	République slovaque	Grèce, Espagne, Slovaquie, Lettonie, République tchèque, Croatie, Israël
479	République tchèque	Grèce, Espagne, Slovaquie, Lettonie, République slovaque, Croatie, Israël
478	Croatie	Grèce, Espagne, Lettonie, République slovaque, République tchèque, Israël, Autriche
477	Israël	Grèce, Espagne, Slovaquie, Lettonie, République slovaque, République tchèque, Croatie, Luxembourg, Lituanie, Autriche
471	Luxembourg	Israël, Lituanie, Autriche, Turquie
470	Lituanie	Israël, Luxembourg, Autriche, Turquie
470	Autriche	Croatie, Israël, Luxembourg, Lituanie, Turquie
466	Turquie	Luxembourg, Lituanie, Autriche, Dubaï (EAU), Fédération de Russie
461	Dubaï (EAU)	Turquie, Fédération de Russie
461	Fédération de Russie	Turquie, Dubaï (EAU), Chili
453	Chili	Fédération de Russie
444	Serbie	Bulgarie
433	Bulgarie	Serbie, Uruguay, Mexique, Roumanie, Thaïlande
429	Uruguay	Bulgarie, Mexique, Roumanie, Thaïlande
426	Mexique	Bulgarie, Uruguay, Roumanie, Thaïlande
423	Roumanie	Bulgarie, Uruguay, Mexique, Thaïlande, Trinité-et-Tobago, Jordanie, Colombie, Brésil
423	Thaïlande	Bulgarie, Uruguay, Mexique, Roumanie, Trinité-et-Tobago, Jordanie, Colombie
418	Trinité-et-Tobago	Roumanie, Thaïlande, Jordanie, Colombie, Brésil
417	Jordanie	Roumanie, Thaïlande, Trinité-et-Tobago, Colombie, Brésil, Monténégro
415	Colombie	Roumanie, Thaïlande, Trinité-et-Tobago, Jordanie, Brésil, Monténégro, Tunisie, Indonésie
414	Brésil	Roumanie, Trinité-et-Tobago, Jordanie, Colombie, Monténégro, Tunisie, Indonésie
411	Monténégro	Jordanie, Colombie, Brésil, Tunisie, Indonésie
408	Tunisie	Colombie, Brésil, Monténégro, Indonésie, Argentine
405	Indonésie	Colombie, Brésil, Monténégro, Tunisie, Argentine, Kazakhstan
400	Argentine	Tunisie, Indonésie, Kazakhstan, Albanie
399	Kazakhstan	Indonésie, Argentine, Albanie
392	Albanie	Argentine, Kazakhstan
375	Qatar	Kazakhstan, Pérou
374	Pérou	Qatar, Panama
373	Panama	Qatar, Pérou, Azerbaïdjan
362	Azerbaïdjan	Panama
319	Kirghizistan	

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure I.2.34 ■

Description succincte des sept niveaux de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes *non continus*

Niveau	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur (moyenne de l'OCDE)	Caractéristiques des tâches	Exemples de questions basées sur des textes <i>non continus</i> rendues publiques
6	1.0 % des élèves de l'OCDE sont capables d'effectuer des tâches classées au niveau 6	Identifier et combiner des informations provenant de passages différents d'un document complexe dont le contenu n'est pas familier, parfois sur la base d'éléments extérieurs à la présentation (notes de bas de page, légendes et autres). Comprendre en profondeur la structure du texte et ses implications.	
5	8.0 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 5	Identifier des modèles parmi de nombreux éléments d'information dans une présentation longue et complexe et, parfois, se référer à des informations situées à un endroit inattendu dans le texte ou en dehors du corps du texte.	
4	28.5 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 4	Passer en revue un texte long et détaillé pour y localiser les informations pertinentes, sans l'aide ou presque d'éléments de structure (légendes ou mise en forme spécifique), identifier plusieurs fragments d'information, puis les comparer ou les combiner.	<i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 11 (604 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 3.2 (595 points) <i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 2 (561 points)
3	57.3 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 3	Analyser une présentation à la lumière d'un autre document, parfois sous un format différent, ou combiner plusieurs éléments d'information graphiques, verbaux et numériques pour en tirer des conclusions.	<i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 6 (526 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 4 (510 points) <i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 3.1 (449 points) <i>SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES</i> – question 9 (488 points)
2	80.9 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 2	Comprendre la structure sous-jacente d'une présentation visuelle, par exemple une arborescence ou un tableau simple, ou combiner deux éléments d'information dans un graphique ou un tableau.	<i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 6 (411 points)
1a	93.7 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1a	Analyser des éléments d'information discrets, généralement dans une présentation simple, par exemple une carte, un graphique linéaire ou un graphique à barres, qui fournit de manière directe un volume limité d'informations, le texte se réduisant à quelques mots ou phrases.	<i>MONTGOLFIÈRE</i> – question 8 (370 points)
1b	98.5 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1b	Identifier des informations dans un texte court dont la structure est une liste simple et dont le format est familier.	

La figure I.2.35 montre le pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle *textes non continus*. Le tableau I.2.18 donne des précisions à propos de la performance des garçons et des filles sur cette sous-échelle de compréhension de l'écrit.

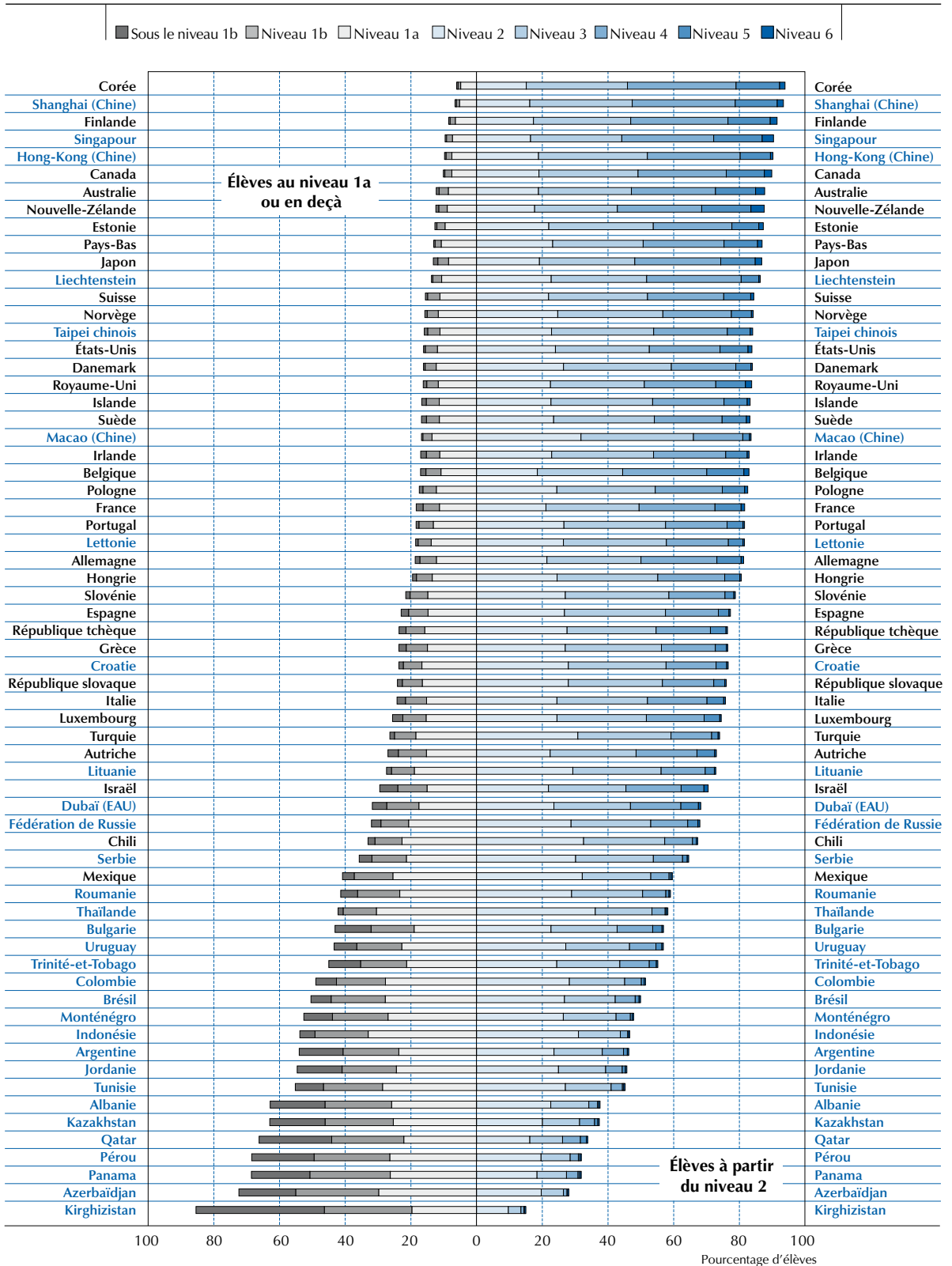
Le score moyen des pays de l'OCDE sur la sous-échelle *textes non continus* est identique à celui enregistré sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (493 points), mais une dispersion légèrement plus forte s'observe sur cette sous-échelle (son écart type est de 95 points) que sur l'échelle combinée (dont l'écart type s'établit à 93 points). Le niveau 3 est le niveau de compétence modal dans près de la moitié des pays participants, dont la plupart des pays de l'OCDE.



■ Figure I. 2.35 ■

Dans quelle mesure les élèves réussissent-ils à lire des textes non continus ?

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes non continus



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Source : Base de donnée PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.17.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>


■ Figure I.2.36 ■

Comparaison de la performance des pays sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit *textes non continus*

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

Moyenne	Pays	Pays dont le score moyen N'EST PAS significativement différent de celui du pays considéré
542	Corée	Shanghai (Chine), Singapour, Finlande
539	Shanghai (Chine)	Corée, Singapour, Finlande
539	Singapour	Corée, Shanghai (Chine), Finlande
535	Finlande	Corée, Shanghai (Chine), Singapour, Nouvelle-Zélande
532	Nouvelle-Zélande	Finlande, Canada
527	Canada	Nouvelle-Zélande, Australie, Hong-Kong (Chine)
524	Australie	Canada, Hong-Kong (Chine), Japon, Pays-Bas
522	Hong-Kong (Chine)	Canada, Australie, Japon, Pays-Bas
518	Japon	Australie, Hong-Kong (Chine), Pays-Bas, Estonie, Belgique
514	Pays-Bas	Australie, Hong-Kong (Chine), Japon, Estonie, Belgique, Liechtenstein, Royaume-Uni, Suisse, États-Unis
512	Estonie	Japon, Pays-Bas, Belgique, Liechtenstein, Royaume-Uni, Suisse
511	Belgique	Japon, Pays-Bas, Estonie, Liechtenstein, Royaume-Uni, Suisse, États-Unis
506	Liechtenstein	Pays-Bas, Estonie, Belgique, Royaume-Uni, Suisse, États-Unis, Taipei chinois, France, Suède
506	Royaume-Uni	Pays-Bas, Estonie, Belgique, Liechtenstein, Suisse, États-Unis, Taipei chinois, France
505	Suisse	Pays-Bas, Estonie, Belgique, Liechtenstein, Royaume-Uni, États-Unis, Taipei chinois, France, Suède
503	États-Unis	Pays-Bas, Belgique, Liechtenstein, Royaume-Uni, Suisse, Taipei chinois, Islande, France, Suède, Norvège, Allemagne, Irlande, Pologne
500	Taipei chinois	Liechtenstein, Royaume-Uni, Suisse, États-Unis, Islande, France, Suède, Norvège, Allemagne, Irlande, Pologne
499	Islande	États-Unis, Taipei chinois, France, Suède, Norvège, Allemagne, Irlande, Pologne
498	France	Liechtenstein, Royaume-Uni, Suisse, États-Unis, Taipei chinois, Islande, Suède, Norvège, Allemagne, Irlande, Pologne, Danemark
498	Suède	Liechtenstein, Suisse, États-Unis, Taipei chinois, Islande, France, Norvège, Allemagne, Irlande, Pologne, Danemark
498	Norvège	États-Unis, Taipei chinois, Islande, France, Suède, Allemagne, Irlande, Pologne, Danemark
497	Allemagne	États-Unis, Taipei chinois, Islande, France, Suède, Norvège, Irlande, Pologne, Danemark
496	Irlande	États-Unis, Taipei chinois, Islande, France, Suède, Norvège, Allemagne, Pologne, Danemark, Portugal
496	Pologne	États-Unis, Taipei chinois, Islande, France, Suède, Norvège, Allemagne, Irlande, Danemark, Portugal, Hongrie
493	Danemark	France, Suède, Norvège, Allemagne, Irlande, Pologne, Portugal, Hongrie, Lettonie
488	Portugal	Irlande, Pologne, Danemark, Hongrie, Lettonie
487	Hongrie	Pologne, Danemark, Portugal, Lettonie, Macao (Chine)
487	Lettonie	Danemark, Portugal, Hongrie, Macao (Chine)
481	Macao (Chine)	Hongrie, Lettonie, République tchèque
476	Italie	Slovénie, République tchèque, Espagne, Autriche, Grèce, Croatie, République slovaque
476	Slovénie	Italie, République tchèque, Espagne, Autriche, Grèce, Croatie, République slovaque
474	République tchèque	Macao (Chine), Italie, Slovaquie, Espagne, Autriche, Grèce, Croatie, Luxembourg, République slovaque, Israël
473	Espagne	Italie, Slovaquie, République tchèque, Autriche, Grèce, Croatie, Luxembourg, République slovaque, Israël
472	Autriche	Italie, Slovaquie, République tchèque, Espagne, Grèce, Croatie, Luxembourg, République slovaque, Israël
472	Grèce	Italie, Slovaquie, République tchèque, Espagne, Autriche, Croatie, Luxembourg, République slovaque, Israël, Lituanie, Turquie
472	Croatie	Italie, Slovaquie, République tchèque, Espagne, Autriche, Grèce, Luxembourg, République slovaque, Israël
472	Luxembourg	République tchèque, Espagne, Autriche, Grèce, Croatie, République slovaque, Israël
471	République slovaque	Italie, Slovaquie, République tchèque, Espagne, Autriche, Grèce, Croatie, Luxembourg, Israël
467	Israël	République tchèque, Espagne, Autriche, Grèce, Croatie, Luxembourg, République slovaque, Lituanie, Turquie, Dubaï (EAU)
462	Lituanie	Grèce, Israël, Turquie, Dubaï (EAU)
461	Turquie	Grèce, Israël, Lituanie, Dubaï (EAU), Fédération de Russie
460	Dubaï (EAU)	Israël, Lituanie, Turquie, Fédération de Russie
452	Fédération de Russie	Turquie, Dubaï (EAU), Chili
444	Chili	Fédération de Russie, Serbie
438	Serbie	Chili
424	Mexique	Roumanie, Thaïlande, Bulgarie, Uruguay
424	Roumanie	Mexique, Thaïlande, Bulgarie, Uruguay, Trinité-et-Tobago
423	Thaïlande	Mexique, Roumanie, Bulgarie, Uruguay
421	Bulgarie	Mexique, Roumanie, Thaïlande, Uruguay, Trinité-et-Tobago, Colombie, Brésil
421	Uruguay	Mexique, Roumanie, Thaïlande, Bulgarie, Trinité-et-Tobago
417	Trinité-et-Tobago	Roumanie, Bulgarie, Uruguay, Colombie
409	Colombie	Bulgarie, Trinité-et-Tobago, Brésil, Indonésie
408	Brésil	Bulgarie, Colombie, Indonésie
399	Indonésie	Colombie, Brésil, Monténégro, Tunisie, Argentine, Jordanie
398	Monténégro	Indonésie, Tunisie, Argentine
393	Tunisie	Indonésie, Monténégro, Argentine, Jordanie
391	Argentine	Indonésie, Monténégro, Tunisie, Jordanie
387	Jordanie	Indonésie, Tunisie, Argentine
371	Kazakhstan	Albanie, Panama
366	Albanie	Kazakhstan, Qatar, Panama, Pérou
361	Qatar	Albanie, Panama, Pérou
359	Panama	Kazakhstan, Albanie, Qatar, Pérou, Azerbaïdjan
356	Pérou	Albanie, Qatar, Panama, Azerbaïdjan
351	Azerbaïdjan	Panama, Pérou
293	Kirghizistan	

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



Échappent à ce constat la Finlande, la Corée et la Nouvelle-Zélande, parmi les pays de l'OCDE, et Shanghai (Chine) et Singapour, parmi les pays et économies partenaires, où le niveau de compétence modal est le niveau 4. Le Chili, le Mexique et la Turquie font également exception parmi les pays de l'OCDE, le niveau 2 y réunissant plus d'élèves que tout autre niveau de compétence. Le niveau 2 est également le niveau de compétence modal dans de nombreux pays et économies partenaires, tandis que les élèves sont plus nombreux au niveau 1a qu'à tout autre niveau de compétence dans certains pays et économies partenaires, à savoir l'Albanie, l'Argentine, l'Azerbaïdjan, le Brésil, l'Indonésie, le Kazakhstan, le Monténégro, le Panama, le Pérou, le Qatar et la Tunisie. Au Kirghizistan, une majorité des élèves se classent sous le niveau 1b.

La figure 1.2.36 montre le score moyen de chaque pays sur la sous-échelle *textes non continus* ainsi que les différences statistiquement significatives entre les pays. En regard de chaque pays indiqué à gauche dans la colonne centrale, sont indiqués dans la colonne de droite les pays dont il est établi avec un intervalle de confiance de 95 % que leur score moyen ne s'écarte pas de son score dans une mesure statistiquement significative. Dans la liste de la colonne centrale, les pays sont classés en fonction de leur score moyen, ils se situent donc au-dessus des pays dont le score est inférieur au leur et en dessous des pays dont le score est supérieur au leur.

Le tableau 1.2.19 indique le score moyen, les différences de score selon le sexe et la répartition des élèves sur la sous-échelle *textes non continus* dans chaque pays. Sur cette sous-échelle, les filles devancent les garçons dans tous les pays, mais l'écart moyen entre les sexes (36 points) y est moins important que sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (39 points). Un groupe de pays, dont plusieurs d'Amérique latine, se distingue à cet égard : l'écart entre les filles et les garçons représente moins de 20 points au Chili et au Mexique, parmi les pays de l'OCDE, et en Colombie, au Pérou et au Brésil, parmi les pays partenaires. En Colombie, l'écart de score entre les filles et les garçons ne représente que 5 points. Le seul autre pays où l'écart est aussi faible entre les filles et les garçons est l'Azerbaïdjan (pays partenaire). L'écart de performance entre les garçons et les filles n'est plus important sur la sous-échelle *textes non continus* que sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit que dans quelques pays, à savoir la Belgique et le Royaume-Uni, parmi les pays de l'OCDE, et la Jordanie et le Kazakhstan, parmi les pays partenaires. L'écart de score entre les sexes sur la sous-échelle *textes non continus* est équivalent à celui qui s'observe sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit aux Pays-Bas, en Allemagne, en Espagne et en Suède, parmi les pays de l'OCDE, et au Liechtenstein, en Fédération de Russie et en Serbie, parmi les pays partenaires.

Comparaison des points forts et des points faibles des pays entre les sous-échelles de format de textes

Dans les épreuves PISA de compréhension de l'écrit, les tâches se basent sur des textes tantôt *continus*, tantôt *non continus*, mais quel que soit le format du texte, le spectre de difficulté, les types d'items (à choix multiple et à réponse construite) et les aspects de la compréhension de l'écrit sont similaires. Elles portent de surcroît sur un large éventail de types de textes. Cette approche a été choisie pour que les différences de performance entre les sous-échelles de format puissent être imputées avec certitude au format du texte et qu'elles ne puissent découler de l'effet d'autres variables.

La figure 1.2.37 montre la variation des scores des pays entre les sous-échelles *textes continus* et *textes non continus*.

Les scores moyens sont pratiquement identiques sur la sous-échelle *textes continus* (494 points) et la sous-échelle *textes non continus* (493 points). Toutefois, les écarts de score entre les deux sous-échelles varient selon les pays. Certains pays affichent des scores similaires sur les deux sous-échelles de format, avec des différences marginales à l'avantage des *textes continus* égales à la moyenne (1 point), voire inférieures à la moyenne. La Finlande, le Luxembourg et l'Irlande, parmi les pays de l'OCDE, et la Thaïlande et Trinité-et-Tobago, parmi les pays partenaires, présentent ce deuxième profil. Toutefois, des écarts de score plus importants s'observent entre les sous-échelles de format dans un certain nombre de pays.


Le score est sensiblement plus élevé – dans une mesure égale ou supérieure à 10 points – sur la sous-échelle *textes continus* que sur la sous-échelle *textes non continus* dans 17 pays. C'est le cas dans deux économies partenaires très performantes, à savoir Shanghai (Chine) et Hong-Kong (Chine), et dans certains pays partenaires très peu performants, en l'occurrence au Kirghizistan, en Azerbaïdjan, au Pérou, au Panama, au Qatar, en Albanie et au Kazakhstan. En dépit de leur apparente hétérogénéité quant à leur performance moyenne, ces pays peuvent donner la priorité aux *textes continus* dans leurs programmes de cours, plutôt que privilégier la diversité des textes. Plus rares sont les pays qui affichent des scores nettement plus élevés (de plus de 10 points) sur la sous-échelle *textes non continus* que sur la sous-échelle *textes continus*.

■ Figure I.2.37 ■

Comparaison de la performance des pays entre les sous-échelles de format de texte

	La performance du pays sur la sous-échelle est supérieure de 0 à 3 points à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est supérieure de 3 à 10 points à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est supérieure de 10 points ou plus à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est inférieure de 0 à 3 points à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est inférieure de 3 à 10 points à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.
	La performance du pays sur la sous-échelle est inférieure de 10 points ou plus à sa performance sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit.

	Score en compréhension de l'écrit	Écart de performance entre l'échelle combinée de compréhension de l'écrit et les sous-échelles de format de texte	
		Textes continus	Textes non continus
Shanghai (Chine)	556	8	-16
Corée	539	-1	3
Finlande	536	-1	-1
Hong-Kong (Chine)	533	5	-11
Singapour	526	-4	13
Canada	524	0	3
Nouvelle-Zélande	521	-3	11
Japon	520	1	-2
Australie	515	-2	9
Pays-Bas	508	-2	6
Belgique	506	-2	5
Norvège	503	2	-6
Estonie	501	-4	11
Suisse	501	-2	5
Pologne	500	2	-5
Islande	500	0	-1
États-Unis	500	0	3
Liechtenstein	499	-5	7
Suède	497	2	0
Allemagne	497	-2	0
Irlande	496	1	1
France	496	-4	3
Taipei chinois	495	1	5
Danemark	495	1	-2
Royaume-Uni	494	-3	11
Hongrie	494	3	-7
Portugal	489	3	-1
Macao (Chine)	487	1	-6
Italie	486	3	-10
Lettonie	484	0	3
Slovénie	483	1	-7
Grèce	483	4	-11
Espagne	481	3	-9
République tchèque	478	1	-4
République slovaque	477	2	-6
Croatie	476	2	-4
Israël	474	3	-7
Luxembourg	472	-1	-1
Autriche	470	0	2
Lituanie	468	2	-6
Turquie	464	2	-3
Dubaï (EAU)	459	1	0
Fédération de Russie	459	1	-7
Chili	449	4	-6
Serbie	442	2	-4
Bulgarie	429	4	-8
Uruguay	426	3	-5
Mexique	425	1	-1
Roumanie	424	-1	0
Thaïlande	421	2	2
Trinité-et-Tobago	416	1	0
Colombie	413	2	-4
Brésil	412	2	-3
Monténégro	408	4	-10
Jordanie	405	12	-18
Tunisie	404	4	-11
Indonésie	402	4	-3
Argentine	398	2	-7
Kazakhstan	390	8	-20
Albanie	385	7	-18
Qatar	372	4	-10
Panama	371	3	-12
Pérou	370	4	-13
Azerbaïdjan	362	0	-11
Kirghizistan	314	5	-21
Moyenne de l'OCDE	494	0	0

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux I.2.3, I.2.16 et I.2.19.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



■ Figure I.2.38 ■

Classement des pays selon les formats *textes continus* et *textes non continus*

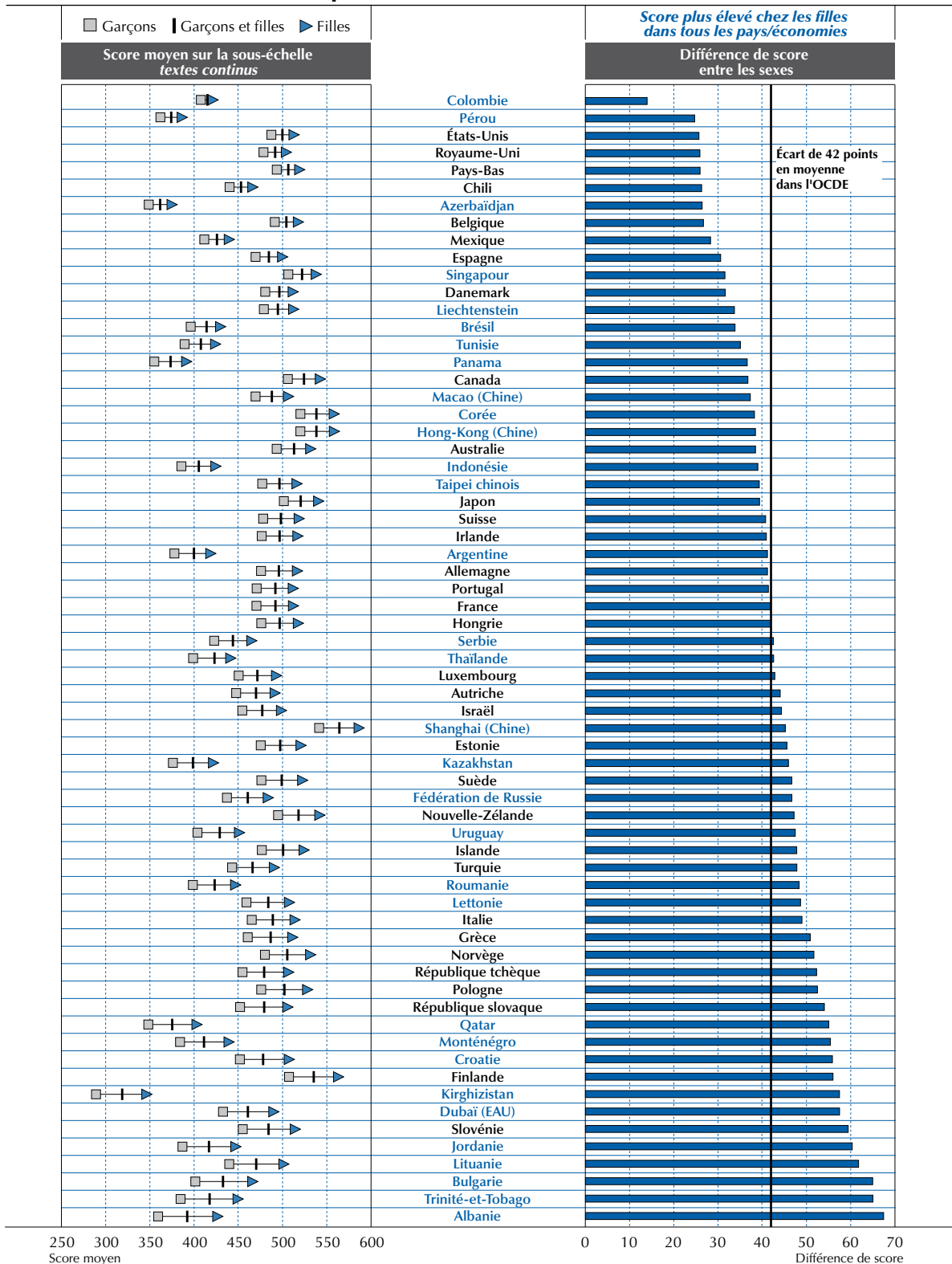
	Score supérieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
	Score inférieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

	Sous-échelle <i>textes continus</i>					Sous-échelle <i>textes non continus</i>							
	Score moyen	Er. T.	Plage de classement				Score moyen	Er. T.	Plage de classement				
			Pays de l'OCDE		Tous pays/économies				Pays de l'OCDE		Tous pays/économies		
			Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure			Position supérieure	Position inférieure	Position supérieure	Position inférieure	
Shanghai (Chine)	564	(2.5)			1	1	Corée	542	(3.6)	1	1	1	3
Corée	538	(3.5)	1	2	2	4	Shanghai (Chine)	539	(2.4)			1	4
Hong-Kong (Chine)	538	(2.3)			2	4	Singapour	539	(1.1)			1	3
Finlande	535	(2.3)	1	2	2	4	Finlande	535	(2.4)	2	3	3	5
Canada	524	(1.5)	3	4	5	6	Nouvelle-Zélande	532	(2.3)	2	4	4	6
Singapour	522	(1.1)			5	7	Canada	527	(1.6)	4	5	5	7
Japon	520	(3.6)	3	5	5	8	Australie	524	(2.3)	4	6	6	9
Nouvelle-Zélande	518	(2.4)	4	6	6	9	Hong-Kong (Chine)	522	(2.3)			7	9
Australie	513	(2.5)	5	7	8	10	Japon	518	(3.5)	5	8	7	11
Pays-Bas	506	(5.0)	5	14	8	18	Pays-Bas	514	(5.1)	5	10	7	14
Norvège	505	(2.6)	7	12	10	15	Estonie	512	(2.7)	6	10	9	13
Belgique	504	(2.4)	7	12	10	15	Belgique	511	(2.2)	7	10	10	13
Pologne	502	(2.7)	7	15	10	19	Liechtenstein	506	(3.2)			11	18
Islande	501	(1.6)	9	15	12	19	Royaume-Uni	506	(2.3)	9	13	12	17
États-Unis	500	(3.7)	7	19	10	24	Suisse	505	(2.5)	9	13	12	17
Suède	499	(3.0)	8	19	11	24	États-Unis	503	(3.5)	9	17	12	22
Suisse	498	(2.5)	10	20	13	24	Taipei chinois	500	(2.8)			14	23
Estonie	497	(2.7)	10	20	13	25	Islande	499	(1.5)	12	17	16	22
Hongrie	497	(3.3)	10	22	13	27	France	498	(3.4)	11	20	15	25
Irlande	497	(3.3)	10	22	13	27	Suède	498	(2.8)	12	20	16	25
Taipei chinois	496	(2.6)			14	26	Norvège	498	(2.6)	12	19	16	25
Danemark	496	(2.1)	12	21	15	25	Allemagne	497	(2.8)	12	20	16	25
Allemagne	496	(2.7)	12	22	15	27	Irlande	496	(3.0)	12	20	17	26
Liechtenstein	495	(3.0)			16	28	Pologne	496	(2.8)	13	20	18	26
France	492	(3.5)	15	25	18	31	Danemark	493	(2.3)	16	21	22	27
Portugal	492	(3.2)	15	24	19	31	Portugal	488	(3.2)	20	22	24	28
Royaume-Uni	492	(2.4)	17	24	21	30	Hongrie	487	(3.3)	20	22	25	29
Italie	489	(1.6)	20	24	25	30	Lettonie	487	(3.4)			25	29
Macao (Chine)	488	(0.9)			27	31	Macao (Chine)	481	(1.1)			28	30
Grèce	487	(4.3)	19	28	23	35	Italie	476	(1.7)	23	27	30	34
Espagne	484	(2.1)	23	27	28	34	Slovénie	476	(1.1)	23	26	30	33
Slovénie	484	(1.1)	24	27	30	34	République tchèque	474	(3.4)	23	30	29	38
Lettonie	484	(3.0)			28	36	Espagne	473	(2.1)	24	30	31	38
République slovaque	479	(2.6)	26	29	32	37	Autriche	472	(3.2)	23	31	30	39
République tchèque	479	(2.9)	25	29	32	37	Grèce	472	(4.3)	23	31	30	40
Croatie	478	(2.9)			33	38	Croatie	472	(3.0)			31	39
Israël	477	(3.6)	26	31	32	39	Luxembourg	472	(1.2)	26	30	33	38
Luxembourg	471	(1.2)	29	31	37	40	République slovaque	471	(2.8)	24	31	31	39
Lituanie	470	(2.5)			37	41	Israël	467	(3.9)	27	32	34	42
Autriche	470	(2.9)	29	32	37	41	Lituanie	462	(2.6)			39	42
Turquie	466	(3.5)	30	32	38	43	Turquie	461	(3.8)	31	32	39	43
Dubaï (EAU)	461	(1.2)			41	43	Dubaï (EAU)	460	(1.3)			40	42
Fédération de Russie	461	(3.1)			41	43	Fédération de Russie	452	(3.9)			42	44
Chili	453	(3.1)	33	33	43	44	Chili	444	(3.2)	33	33	44	45
Serbie	444	(2.3)			45	46	Serbie	438	(2.9)			44	45
Bulgarie	433	(6.8)			45	50	Mexique	424	(2.0)	34	34	46	49
Uruguay	429	(2.7)			46	49	Roumanie	424	(4.5)			46	50
Mexique	426	(2.0)	34	34	47	50	Thaïlande	423	(2.7)			46	50
Roumanie	423	(4.0)			46	52	Bulgarie	421	(7.2)			46	52
Thaïlande	423	(2.8)			47	51	Uruguay	421	(2.7)			47	51
Trinité-et-Tobago	418	(1.3)			50	53	Trinité-et-Tobago	417	(1.4)			49	51
Jordanie	417	(3.2)			50	55	Colombie	409	(4.1)			51	54
Colombie	415	(3.7)			50	56	Brésil	408	(2.8)			51	53
Brésil	414	(2.8)			51	56	Indonésie	399	(4.5)			53	57
Monténégro	411	(1.8)			53	56	Monténégro	398	(1.9)			54	56
Tunisie	408	(2.9)			54	58	Tunisie	393	(3.3)			55	58
Indonésie	405	(3.7)			55	59	Argentine	391	(5.2)			54	58
Argentine	400	(4.6)			56	60	Jordanie	387	(4.1)			56	58
Kazakhstan	399	(3.1)			57	60	Kazakhstan	371	(3.9)			59	60
Albanie	392	(4.1)			59	60	Albanie	366	(4.6)			59	62
Qatar	375	(0.9)			61	63	Qatar	361	(0.9)			60	62
Pérou	374	(3.9)			61	63	Panama	359	(6.5)			60	64
Panama	373	(6.7)			61	64	Pérou	356	(4.4)			61	64
Azerbaïdjan	362	(3.3)			63	64	Azerbaïdjan	351	(4.2)			62	64
Kirghizistan	319	(3.2)			65	65	Kirghizistan	293	(3.7)			65	65

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>

■ Figure I. 2.39a ■


Variation de la performance entre les sexes sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes continus



Remarque : les différences de score sont toutes statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

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

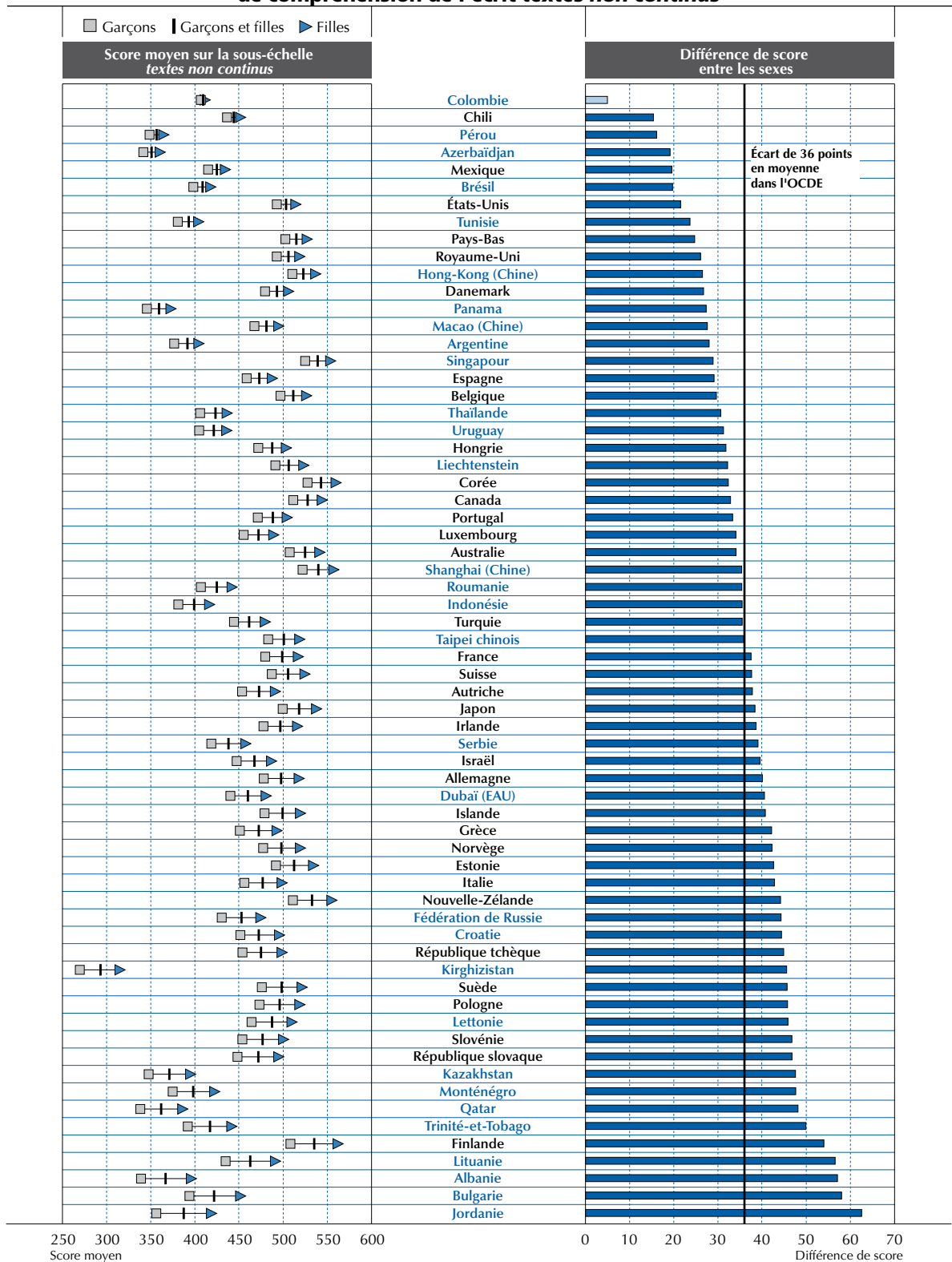
Remarque : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.16.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



■ Figure I. 2.39b ■

Variation de la performance entre les sexes sur la sous-échelle de compréhension de l'écrit textes non continus



Remarque : les différences de score statistiquement significatives sont indiquées par une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

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

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.19.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>



Variation de la performance entre les sexes selon les deux formats de textes

Les filles se distinguent des garçons par des scores systématiquement plus élevés sur la sous-échelle *textes continus* que sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit, mais leur avantage diminue quelque peu sur la sous-échelle *textes non continus*. La comparaison directe entre les deux sous-échelles révèle des écarts assez marqués entre les sexes.

La section précédente identifie les pays dont le score varie sensiblement, à la hausse ou à la baisse, entre les deux sous-échelles de format. Des écarts minimes de score moyen masquent souvent des écarts de score importants entre les garçons et les filles. Ainsi, le score moyen d'un pays partenaire, la Roumanie, varie de moins de 2 points entre les deux sous-échelles de format. Pourtant, le score des garçons sur la sous-échelle *textes non continus* est supérieur de près de 8 points à leur score sur la sous-échelle *textes continus*, alors que le score des filles sur la sous-échelle *textes non continus* est inférieur de 5 points à leur score sur la sous-échelle *textes continus*. L'écart de score entre les sexes sur la sous-échelle *textes non continus* est inférieur de 13 points environ à celui qui s'observe sur la sous-échelle *textes continus*. La tendance est la même dans d'autres pays, où les garçons affichent, à l'inverse des filles, des scores plus élevés sur la sous-échelle *textes non continus* que sur la sous-échelle *textes continus*, et où ces écarts de score représentent de plus de 10 points. C'est le cas en Turquie, parmi les pays de l'OCDE, et à Dubaï (EAU), en Uruguay, à Trinité-et-Tobago, au Brésil et en Thaïlande, parmi les pays et économies partenaires. Une autre tendance se profile dans des pays où l'écart de score entre les garçons et les filles est nettement moindre sur la sous-échelle *textes non continus* que sur la sous-échelle *textes continus* : garçons et filles affichent des scores plus élevés sur la sous-échelle *textes continus*, mais les filles surclassent de loin les garçons – de plus de 10 points. C'est le cas en Slovénie, au Chili et en Hongrie, parmi les pays de l'OCDE, et en Argentine, à Hong-Kong (Chine), au Kirghizistan, en Croatie, en Tunisie et en Albanie, parmi les pays et économies partenaires. À l'inverse, dans certains pays, garçons et filles obtiennent de meilleurs scores sur la sous-échelle *textes non continus* que sur la sous-échelle *textes continus*. Outre les six pays cités ci-dessus en raison de leur score supérieur dans l'ensemble sur la sous-échelle *textes non continus* à leur score sur la sous-échelle *textes continus* (soit l'Estonie, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et l'Australie, parmi les pays de l'OCDE, et Singapour et le Liechtenstein, parmi les pays partenaires), entrent dans ce groupe les Pays-Bas, la Suisse, la Belgique, la France, la Corée, le Canada et les États-Unis, parmi les pays de l'OCDE, et le Taïpei chinois et la Lettonie, parmi les pays et économies partenaires. Dans tous ces pays, sauf au Royaume-Uni et en Belgique, les garçons contribuent davantage que les filles aux scores élevés sur la sous-échelle *textes non continus*.

En résumé, les garçons s'en sortent généralement mieux que les filles dans les textes *non continus* que dans les textes *continus*. Cette différence est peut-être imputable aux lectures préférées des uns et des autres, un aspect analysé dans le volume III. Le volume III montre par exemple que nombreux sont les garçons et les filles qui ne lisent pas du tout par plaisir, mais que parmi ceux qui le font, les filles tendent à préférer les textes longs (les fictions en prose et les livres documentaires), et les garçons, les journaux et les bandes dessinées. La mesure dans laquelle filles et garçons sont familiarisés avec ces différents types de textes peut contribuer à expliquer leur différence de performance entre les sous-échelles *textes continus* et *textes non continus*.

Exemples d'unités de compréhension de l'écrit administrées lors du cycle PISA 2009

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



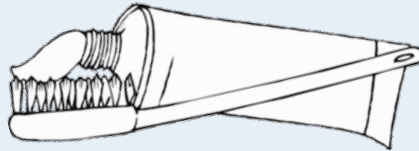
■ Figure I.2.40 ■

COMMENT SE BROSSER LES DENTS

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

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

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



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

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

COMMENT SE BROSSER LES DENTS – QUESTION 1

Situation : éducative

Format de texte : continu

Type de texte : information

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

Format de l'item : item à choix multiple

Degré de difficulté : 353 points (niveau 1a)

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

Quel est le sujet de cet article ?

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

Consignes de correction

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

Commentaire

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

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

COMMENT SE BROSSER LES DENTS – QUESTION 2**Situation :** éducative**Format de texte :** continu**Type de texte :** information**Aspect :** localiser et extraire – localiser l'information**Format de l'item :** item à choix multiple**Degré de difficulté :** 358 points (niveau 1a)

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

Que recommandent les chercheurs britanniques ?

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

Consignes de correction**Crédit complet :** C. De ne pas se brosser les dents trop fort.**Commentaire**

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

COMMENT SE BROSSER LES DENTS – QUESTION 3**Situation :** éducative**Format de texte :** continu**Type de texte :** information**Aspect :** localiser et extraire – localiser l'information**Format de l'item :** item à réponse courte**Degré de difficulté :** 285 points (niveau 1b)

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

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

.....

Consignes de correction**Crédit complet :**

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

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



Commentaire

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

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

COMMENT SE BROSSER LES DENTS – QUESTION 4

Situation : éducative

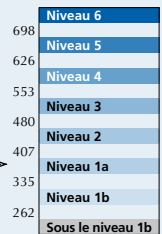
Format de texte : continu

Type de texte : information

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

Format de l'item : item à choix multiple

Degré de difficulté : 399 points (niveau 1a)



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

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

Consignes de correction

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

Commentaire

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

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

■ Figure I.2.41 ■

SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES**Les téléphones portables sont-ils dangereux ?****Points essentiels**

- Des rapports contradictoires concernant les risques pour la santé liés aux téléphones portables sont parus à la fin des années 90.
- À ce jour, des millions d'euros ont été investis dans la recherche scientifique pour étudier les effets des téléphones portables.

Oui	Non
1. Les ondes radio émises par les téléphones portables peuvent chauffer les tissus du corps, produisant des effets dommageables.	Les ondes radio ne sont pas assez puissantes pour provoquer dans le corps des dommages dus à la chaleur.
2. Les champs magnétiques créés par les téléphones portables peuvent modifier le fonctionnement des cellules du corps.	Les champs magnétiques sont extrêmement faibles, il y a donc peu de risques qu'ils affectent les cellules du corps.
3. Les personnes qui appellent pendant longtemps avec leur portable se plaignent quelquefois de fatigue, de maux de tête et de perte de concentration.	Ces effets n'ont jamais été observés lors d'expériences en laboratoire et pourraient donc être dus à d'autres facteurs présents dans notre vie moderne.
4. Les utilisateurs de portables ont 2,5 fois plus de risques de développer un cancer du cerveau dans les zones proches de l'oreille qui est en contact avec le portable.	Les chercheurs reconnaissent qu'il n'est pas sûr que cette augmentation soit liée à l'usage de téléphones portables.
5. Le Centre International de Recherche sur le Cancer a trouvé un lien entre le cancer chez les enfants et les lignes électriques. Tout comme les téléphones portables, les lignes électriques émettent un rayonnement.	Le rayonnement produit par les lignes électriques est d'une nature différente et d'une énergie nettement plus importante que celle dégagée par les téléphones portables.
6. Des ondes de radiofréquence semblables à celles des téléphones portables ont altéré l'expression des gènes chez les nématodes (vers).	Les vers ne sont pas des êtres humains, il n'est donc pas du tout certain que les cellules de notre cerveau réagissent de la même façon.

Si on utilise un téléphone portable...**Points essentiels**

- Étant donné le très grand nombre d'utilisateurs de téléphones portables, des effets même peu nocifs sur la santé pourraient avoir des conséquences très importantes en termes de santé publique.
- En 2000, le rapport Stewart (un rapport britannique) ne répertoriait aucun problème de santé qui serait provoqué par les téléphones portables, mais recommandait la prudence, en particulier chez les jeunes, jusqu'à ce que l'on ait mené davantage de recherches. Un nouveau rapport, paru en 2004, confirmait ces conclusions.

À faire	À ne pas faire
Limiter la durée de ses appels.	Ne pas utiliser son téléphone portable quand la réception est faible car, dans ces cas-là, le téléphone a besoin de plus d'énergie pour communiquer avec l'antenne relais et les émissions d'ondes radio sont donc plus fortes.
Garder le téléphone portable éloigné du corps lorsqu'il est en veille.	Ne pas acheter de téléphone portable avec un indice « DAS »* élevé. Cela signifie qu'il émet plus de rayonnement.
Acheter un téléphone portable avec une longue autonomie en conversation. Il sera plus efficace et aura des émissions moins puissantes.	Ne pas acheter de gadgets de protection, à moins qu'ils n'aient été testés de façon indépendante.

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

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

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

SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – QUESTION 2

Situation : publique

Format de texte : non continu

Type de texte : information

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

Format de l'item : item à choix multiple

Degré de difficulté : 561 points (niveau 4) ■

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

Quel est le but des Points essentiels ?

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



Consignes de correction

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

Commentaire

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

SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – QUESTION 11

Situation : publique

Format de texte : non continu

Type de texte : information

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

Format de l'item : item à choix multiple

Degré de difficulté : 604 points (niveau 4) ■

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

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

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

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

Consignes de correction

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

Commentaire

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

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

SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – QUESTION 6

Situation : publique

Format de texte : non continu

Type de texte : information

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

Format de l'item : item à réponse construite ouverte

Degré de difficulté : 526 points (niveau 3)

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

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

Consignes de correction

Crédit complet

Identifie un facteur de la vie moderne qui pourrait être associé à la fatigue, aux maux de tête ou à la perte de concentration. L'explication peut aller de soi ou être explicitement formulée.

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

Commentaire

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

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



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

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

SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – QUESTION 9

Situation : publique

Format de texte : non continu

Type de texte : information

Aspect : intégrer et interpréter : développer une interprétation

Format de l'item : item à choix multiple

Degré de difficulté : 488 points (niveau 3)

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

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

Ce tableau est fondé sur une idée. Laquelle ?

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

Consignes de correction

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

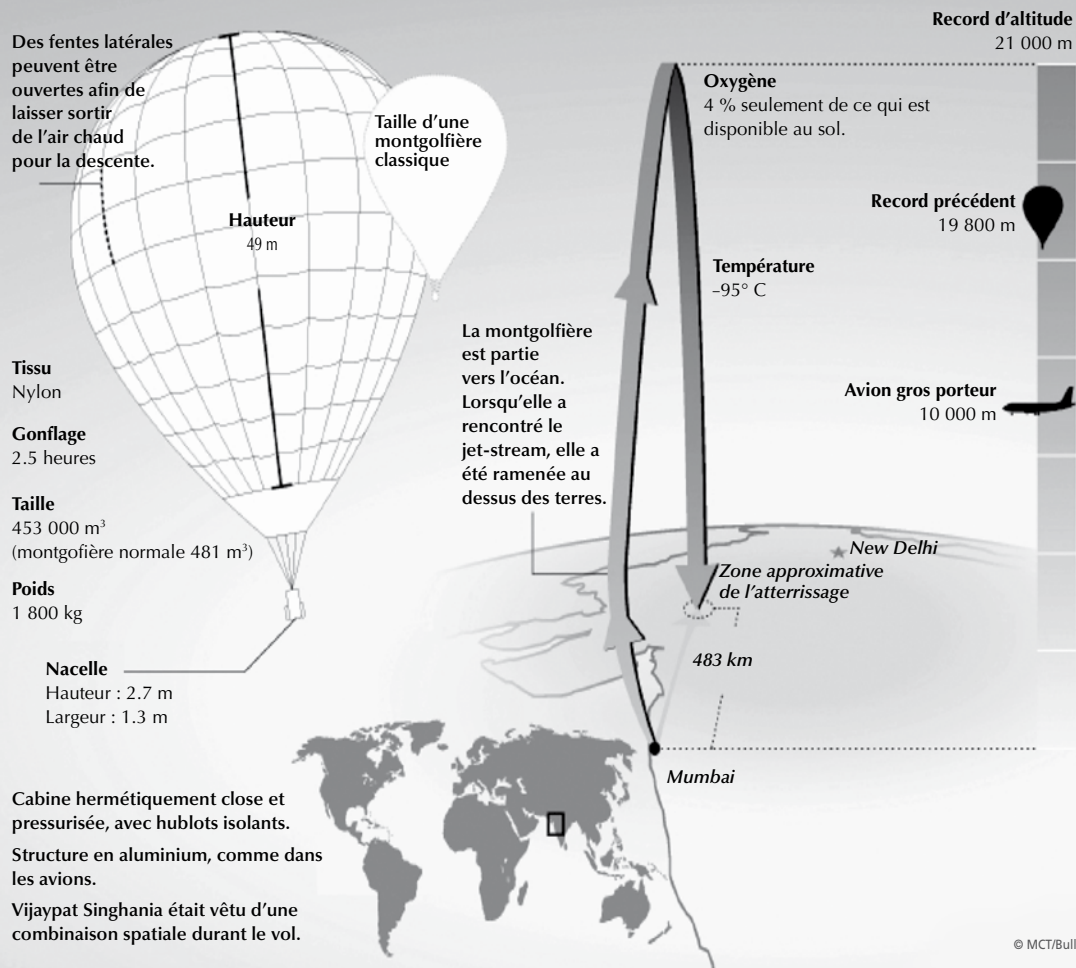
Commentaire

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

■ Figure I.2.42 ■

MONTGOLFIÈRE**Record d'altitude en montgolfière**

Le pilote indien Vijaypat Singhania a battu le record d'altitude en montgolfière le 26 novembre 2005. Il est le premier à avoir volé en montgolfière à 21 000 mètres au-dessus du niveau de la mer.



Servez-vous du document « Montgolfière » ci-dessus pour répondre aux questions suivantes.

MONTGOLFIÈRE – QUESTION 8

Situation : éducative

Format de texte : non continu

Type de texte : description

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

Format de l'item : item à choix multiple

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

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

Quelle est l'idée principale de ce document ?

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



Consignes de correction

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

Commentaire

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

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

MONTGOLFIÈRE – QUESTION 3

Situation : éducative

Format de texte : non continu

Type de texte : description

Aspect : localiser et extraire – localiser l'information

Format de l'item : item à réponse courte

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

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

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

1.
2.

Consignes de correction

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

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

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

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

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

Commentaire

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

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

MONTGOLFIÈRE – QUESTION 4

Situation : éducative

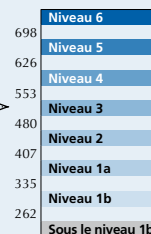
Format de texte : non continu

Type de texte : description

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

Format de l'item : item à réponse construite ouverte

Degré de difficulté : 510 points (niveau 3)



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

.....

.....

Consignes de correction

Credit complet : fait explicitement ou implicitement référence à l'altitude de la montgolfière OU au record. Peut faire référence à la comparaison entre l'avion gros porteur et la montgolfière.

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

Commentaire

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



MONTGOLFIÈRE – QUESTION 6

Situation : éducative

Format de texte : non continu

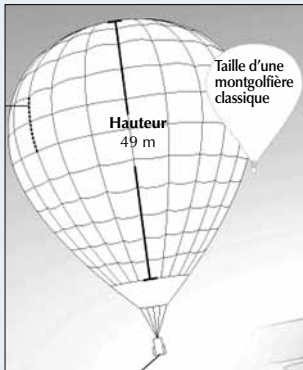
Type de texte : description

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

Format de l'item : item à choix multiple

Degré de difficulté : 411 points (niveau 2)

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



Pourquoi a-t-on représenté deux montgolfières ?

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

Consignes de correction

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

Commentaire

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

■ Figure I.2.43 ■

NOTICE SUR LE DON DE SANG

Le don de sang est indispensable.

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

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

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

Donner son sang ne présente aucun risque.

Le don de sang

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

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

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

Un intervalle de 8 semaines est obligatoire entre chaque don.

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

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

NOTICE SUR LE DON DE SANG – QUESTION 8

Situation : publique

Format de texte : continu

Type de texte : argumentation

Aspect : intégrer et interpréter – développer une interprétation

Format de l'item : item à réponse construite ouverte

Degré de difficulté : 438 points (niveau 2) ■

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

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

.....

.....

Consignes de correction

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

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

Commentaire

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



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

NOTICE SUR LE DON DE SANG – QUESTION 9

Situation : publique

Format de texte : continu

Type de texte : argumentation

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

Format de l'item : item à choix multiple

Degré de difficulté : 368 points (niveau 1a)

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

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

Pourquoi le texte donne-t-il cette information ?

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

Consignes de correction

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

Commentaire

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

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

■ Figure I.2.44 ■

L'AVARE ET SON LINGOT D'OR**L'AVARE ET SON LINGOT D'OR***Une fable d'Ésope*

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

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

L'AVARE ET SON LINGOT D'OR – QUESTION 1Situation : *personnelle*Format de texte : *continu*Type de texte : *narration*Aspect : *intégrer et interpréter – développer une interprétation*Format de l'item : *item à réponse construite fermée*Degré de difficulté : *373 points (niveau 1a)*

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

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

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

Consignes de correction

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

Commentaire

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

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



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

Situation : *personnelle*

Format de texte : *continu*

Type de texte : *narration*

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

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

Degré de difficulté : 310 points (niveau 1b)

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

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

Consignes de correction

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

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

Commentaire

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

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

Situation : *personnelle*

Format de texte : *continu*

Type de texte : *narration*


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

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


Degré de difficulté : 548 points (niveau 3)

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

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



Interlocuteur 1



Interlocuteur 2

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

Consignes de correction

Crédit complet

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

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

Commentaire

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

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



■ Figure I.2.45 ■

LE THÉÂTRE AVANT TOUT

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

PREMIER ACTE

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

GÁL

Pourquoi es-tu si pensif ?

TURAI

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

ÁDÁM

J'imagine que ce doit être dur.

TURAI

- 30 En effet... diablement dur ! La pièce commence. Le public fait silence. Les acteurs entrent en scène et le supplice commence. Il faut une éternité, jusqu'à un quart d'heure parfois, avant que le public ne découvre qui est qui et qui fait quoi.
- 35

GÁL

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

TURAI

- 40 C'est impossible.

GÁL

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

45 TURAI

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

GÁL

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

TURAI

- Celui qui ne le maîtrise pas en devient l'esclave. Il n'y a pas de juste milieu. Crois-moi, ce n'est pas chose facile de bien commencer une pièce. C'est un des problèmes les plus ardues de la mise en scène. Présenter ses personnages rapidement. Prenons l'exemple de cette scène-ci, avec nous trois. Trois gentlemen en smoking. Imaginons qu'ils n'entrent pas dans le salon de ce somptueux château, mais qu'ils entrent en scène juste au moment où la pièce commence. Ils
- 55
- 60

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

GÁL

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

GÁL and TURAI

Ensemble. Et ce jeune homme...

ÁDÁM

- Il se lève.* Ce jeune homme, si vous me le
- 90 permettez, est Albert Ádám, vingt-cinq ans, compositeur. J'ai écrit la musique de la dernière opérette de ces deux charmants gentlemen. C'est ma première œuvre pour la scène. Ces deux anges d'âge mûr m'ont
- 95 découvert et maintenant, avec leur aide, j'aimerais devenir célèbre. Ils m'ont fait inviter dans ce château. Ils m'ont fait faire un habit et ce smoking. En d'autres termes, pour le moment, je suis pauvre et inconnu. À part ça, je suis orphelin, c'est ma grand-mère qui m'a élevé. Elle est décédée. Je suis seul au monde. Je n'ai ni nom, ni fortune.
- 100

TURAI

Mais tu es jeune.

105 GÁL

Et doué.

ÁDÁM

Et je suis amoureux de la soliste.

TURAI

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

Ils s'asseyent tous les trois.

TURAI

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

GÁL

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

120 TURAI

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

GÁL

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

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

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

LE THÉÂTRE AVANT TOUT – QUESTION 3

Situation : *personnelle*Format de texte : *continu*Type de texte : *narration*Aspect : *intégrer et interpréter – développer une interprétation*Format de l'item : *item à réponse courte*Degré de difficulté : *730 points (niveau 6)*

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

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

Consignes de correction

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

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

Commentaire

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

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

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



LE THÉÂTRE AVANT TOUT – QUESTION 4

Situation : *personnelle*

Format de texte : *continu*

Type de texte : *narration*

Aspect : *intégrer et interpréter – développer une interprétation*

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

Degré de difficulté : 474 points (niveau 2)

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

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

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

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

Consignes de correction

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

Commentaire

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

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

LE THÉÂTRE AVANT TOUT – QUESTION 7

Situation : *personnelle*

Format de texte : *continu*

Type de texte : *narration*

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

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

Degré de difficulté : 556 points (niveau 4)

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

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

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

Consignes de correction

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

Commentaire

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

■ Figure I.2.46 ■

TÉLÉTRAVAIL**La voie de l'avenir**

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

Mélanie

Une catastrophe à l'horizon

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

Richard

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

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

TÉLÉTRAVAIL – QUESTION 1

Situation : professionnelle

Format de texte : multiple

Type de texte : argumentation

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

Format de l'item : item à choix multiple

Degré de difficulté : 537 points (niveau 3)

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

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

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

Consignes de correction

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

Commentaire

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



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

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

TÉLÉTRAVAIL – QUESTION 7

Situation : professionnelle

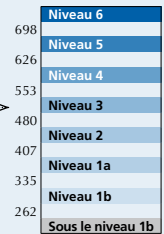
Format de texte : continu

Type de texte : argumentation

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

Format de l'item : item à réponse construite ouverte

Degré de difficulté : 514 points (niveau 3)



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

.....

.....

.....

.....

Consignes de correction

OBJECTIF DE LA QUESTION

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

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

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

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



Commentaire

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

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

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

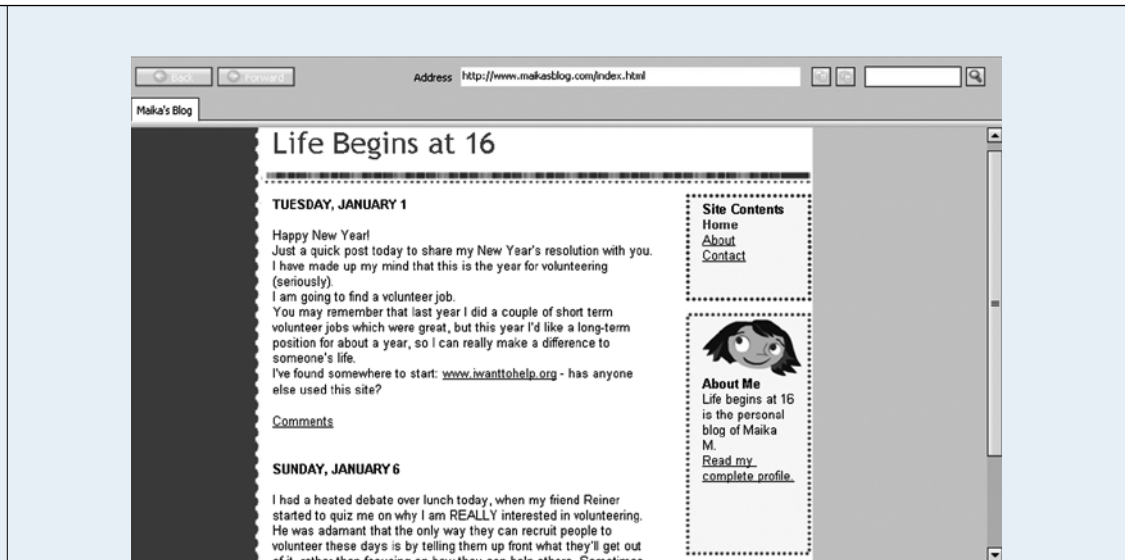
Près de 60 % des élèves ont répondu correctement à cette question.

Exemple de tâche de compréhension de l'écrit électronique

Une unité des épreuves de compréhension de l'écrit électronique du cycle PISA 2009 est reproduite ci-après. Elle comporte quatre items. Des captures d'écran illustrent les parties du stimulus correspondant à chaque question. La version électronique de cette unité et des autres unités rendues publiques peut être consultée sur le site de l'enquête PISA (www.pisa.oecd.org).



■ Figure I.2.47 ■
JEVEUXAIDER



JEVEUXAIDER – EXERCICE 1

Situation : professionnelle

Environnement : modifiable

Format de texte : continu

Type de texte : description

Aspect : localiser et extraire : localiser l'information

Format de l'item : item à choix multiple

Lisez ce que Maïlou a écrit sur son blog le 1^{er} janvier. Qu'est-ce qu'on y apprend à propos de l'expérience de Maïlou en matière de bénévolat ?

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

Consignes de correction

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

Commentaire

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

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

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

JEVEUXAIDER – EXERCICE 2

Situation : éducative

Environnement : modifiable

Format de texte : multiple

Type de texte : description

Aspect : localiser et extraire – localiser l'information

Format de l'item : item à choix multiple

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

Dans quel secteur Malou aimerait travailler après ses études ?

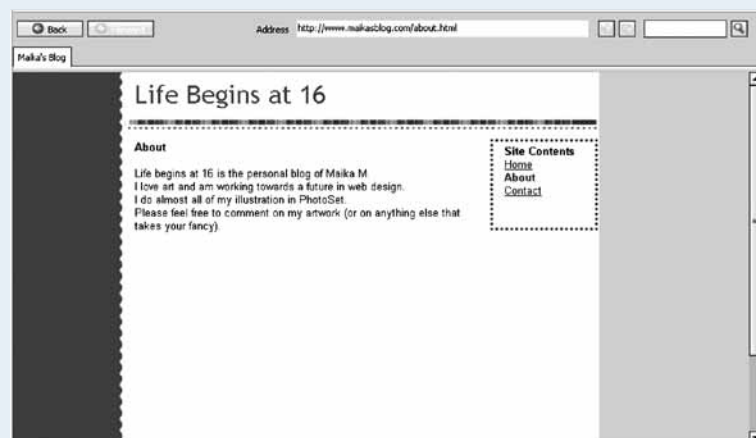
- A. La photographie
- B. La conception de sites web
- C. La banque
- D. L'aide sociale

Consignes de correction

Crédit complet : B. La conception de sites web.

Commentaire

Cette question débute également par la page d'accueil du blog, mais oriente les élèves vers une autre page. Contrairement à tous les autres items de compréhension de l'écrit sur papier, les informations requises pour y répondre ne se trouvent donc pas dans le stimulus présenté : les élèves doivent cliquer sur un lien pour localiser un autre texte. Dans cette question, sélectionner le lien correct parmi les cinq proposés n'a rien de difficile grâce à la concordance littérale entre les termes de la question et le nom du lien (« À propos de... »). De plus, le lien est saillant.





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

JEVEUXAIDER – EXERCICE 3

Situation : éducative

Environnement : non modifiable

Format de texte : multiple

Type de texte : argumentation

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

Format de l'item : item à choix multiple

Ouvrez le lien que Malou cite sur son blog le 1^{er} janvier. Quelle est la principale fonction de ce site web ?

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

Consignes de correction

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

Commentaire

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



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

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

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

JEVEUXAIDER – EXERCICE 4

Situation : éducative

Environnement : mixte

Format de texte : multiple

Type de texte : non spécifié

Aspect : complexe

Format de l'item : item à réponse construite

Lisez le blog de Malou à la date du 1^{er} janvier. Allez sur le site jeveuxaider.org pour trouver une proposition de bénévolat pour Malou. Utilisez la fonction d'e-mail de la page « Détails de la proposition » pour informer Malou de cette proposition. Dans l'e-mail, expliquez pourquoi cette proposition devrait lui convenir à votre avis. Cliquez sur le bouton « Envoyer » pour envoyer votre e-mail.

Consignes de correction

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

E-mail pour « Artiste graphiste »

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

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

OU

E-mail pour « École primaire Prévert »

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

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

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



E-mail pour « Artiste graphiste »

Donne une réponse insuffisante ou vague.

- Tu devrais aimer.

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

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

OU

E-mail pour « École primaire Prévert »

Donne une réponse insuffisante ou vague.

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

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

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

Commentaire

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

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

Opportunity	Organisation	Location	Date	Great For
Graphic Artist	Federation of Galaxy Explorers	Online	On-going	Teens, Seniors
Volunteer a healthy, vegetarian, food festival	Vegetarians United	Horizon Exhibition Centre	12 to 14 September	Teens, Groups, Seniors
Help to Up Train Falls Track	Teen Green	Train Falls Track	27 September to 3 October	Teens, Groups
Upway Primary	Big Brothers, Big Sisters	Upway Primary	On-going	Teens, Seniors

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

Opportunity Details

Upway Primary School - Work with kids

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

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

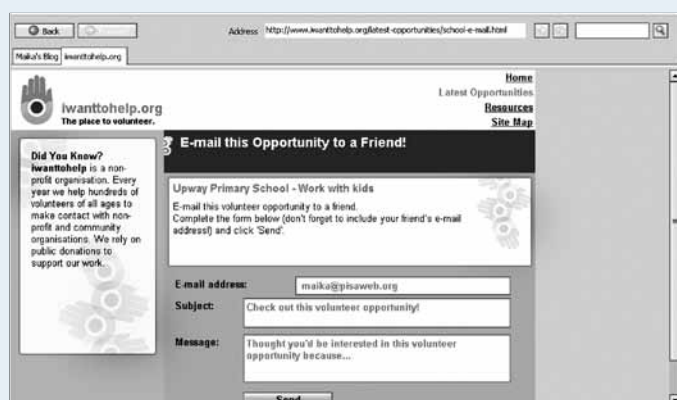
Cette page présente quatre propositions que les élèves doivent évaluer pour Malou et leur fournit des liens vers des informations supplémentaires. Les élèves peuvent suivre autant de liens qu'ils le jugent nécessaire. La page de l'École primaire Prévert est reproduite ci-contre.

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

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

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

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



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

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

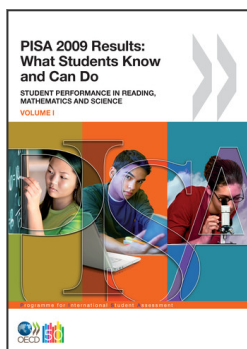
En résumé, pour obtenir un crédit complet dans cet exercice, les élèves doivent passer par plusieurs étapes, notamment naviguer entre une série de textes. Certaines des navigations sont indiquées explicitement dans les consignes de l'exercice, mais les élèves doivent évaluer de nombreuses pages avant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



Notes

1. Le cadre d'évaluation du cycle PISA 2009 est repris en intégralité dans OCDE (2010c).
2. Voir Stiglitz, J.E., A. Sen et J.P. Fitoussi (2009).
3. Voir OCDE (2010b).
4. Voir OCDE (2010a).
5. Le PIB par habitant est celui de 2009 en prix courants, après ajustement en fonction des différences de pouvoir d'achat entre les pays de l'OCDE.
6. Il y a lieu de signaler toutefois que la comparaison porte sur un nombre limité de pays, ce qui explique que la ligne tendancielle est fortement influencée par les caractéristiques spécifiques de ces pays.
7. Les dépenses par élève sont estimées comme suit : les dépenses unitaires publiques et privées de 2009 au titre des établissements d'enseignement à chaque niveau d'enseignement sont multipliées par la durée théorique des études de ce niveau, jusqu'à l'âge de 15 ans. Les dépenses cumulées pour un pays donné sont estimées comme suit. Soit $n(0)$, $n(1)$ et $n(2)$ le nombre typique d'années d'études suivies par un élève entre l'âge de 6 et de 15 ans respectivement dans l'enseignement primaire et dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; soit $E(0)$, $E(1)$ et $E(2)$ les dépenses par élève converties en équivalents USD sur la base des parités de pouvoir d'achat respectivement dans l'enseignement primaire et dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les dépenses cumulées sont calculées comme suit : les dépenses annuelles actuelles E sont multipliées par la durée typique des études n à chaque niveau d'enseignement i , soit la formule :

$$CE = \sum_{i=0}^2 n(i) * E(i)$$
8. Pour calculer cet indice, les données ont été normalisées entre les pays, puis une moyenne a été établie sur la base des différents aspects.
9. Pour plus de détails, voir Butler, J. et R.J. Adams (2007).
10. Ces trois aspects étaient également à la base de la présentation des résultats sur les sous-échelles de compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2000. Leur dénomination a été modifiée en vue du cycle PISA 2009 pour qu'elle s'applique à l'écrit électronique en plus de l'écrit sur papier. L'aspect *localiser et extraire* est plus complet que *trouver l'information*, l'aspect *intégrer et interpréter* correspond à l'aspect *développer une interprétation* et l'aspect *réfléchir et évaluer* est resté inchangé.
11. Halpern, D.F. (1989) ; Shetzer, H. et M. Warschauer (2000) ; Warschauer, M. (1999).
12. Kirsch, I. et P.B. Mosenthal (1990).
13. Pour un exemple de tâches basées sur le quatrième format, voir l'unité TREKKING AFRICAÏN dans OCDE (2010c).
14. Dans les cycles PISA 2000, PISA 2003 et PISA 2006, ces trois grands aspects consistaient respectivement à trouver l'information, développer une interprétation, et réfléchir et évaluer. Leur dénomination a été modifiée en vue du cycle PISA 2009 pour mieux refléter les aspects relatifs aux textes électroniques.
15. Une échelle de compétence distincte a également été élaborée pour la compréhension de l'écrit électronique (voir le volume VI : *Élèves en ligne*).
16. L'écart type est un indicateur de la variabilité de la performance. Selon les estimations : 70 % environ des élèves se situent dans la plage entre la moyenne moins 1 écart type et la moyenne plus 1 écart type ; 95 % environ des élèves se situent dans la plage entre la moyenne moins 2 écarts types et la moyenne plus 2 écarts types ; et 99 % environ des élèves se situent dans la plage entre la moyenne moins 3 écarts types et la moyenne plus 3 écarts types.
17. Intervalle de confiance de 95 %.



Extrait de :

PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do

Student Performance in Reading, Mathematics and Science
(Volume I)

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264091450-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2011), « Profil de compétence des élèves en compréhension de l'écrit », dans *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do : Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264097643-5-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.