

Programme pancanadien d'évaluation (PPCE)

Cadre d'évaluation en lecture



cmeC

Conseil des
ministres
de l'Éducation
(Canada)

Table des matières

Introduction	1
Qu'est-ce que le PPCE?	1
Contexte de l'élaboration d'un cadre pour l'évaluation de la lecture	1
Évaluations à grande échelle et évaluations en classe	2
Définition de la lecture	2
Lectrices et lecteurs	2
Le texte	3
Intention de lecture	3
Contexte.....	3
L'interaction	4
Sous-domaines d'évaluation	4
Compréhension.....	5
Interprétation	5
Réaction au texte	5
Types et formes de textes	6
Fiction.....	6
Textes courants.....	6
Caractéristiques des items	7
Caractéristiques des questions à réponse choisie.....	7
Caractéristiques des questions à réponse construite	7
Réponse construite et développée avec explication.....	7
Conception de l'évaluation et tableaux des spécifications	8
Cahiers de test	9
Répartition des questions.....	9
Descripteurs de rendement	10
Exemples d'extraits et de questions du test	12
Considérations supplémentaires	13
Le PPCE comme outil de recherche pour mieux comprendre le rendement, les politiques et les pratiques du domaine de l'éducation	13
Références	15

Introduction

Qu'est-ce que le PPCE?

Le PPCE donne suite à l'engagement du CMEC, à savoir renseigner la population canadienne sur la façon dont les systèmes d'éducation répondent aux besoins des élèves et de la société. L'information recueillie grâce à cette évaluation pancanadienne donne aux ministres de l'Éducation un point de départ leur permettant de passer en revue les programmes d'études et autres aspects de leur système d'éducation.

Les programmes scolaires diffèrent d'une instance à une autre au pays, de sorte qu'il est difficile d'en comparer les résultats. Toutefois, les jeunes Canadiennes et Canadiens acquièrent tous des habiletés similaires en mathématiques, en lecture et en sciences. Le PPCE a été conçu pour déterminer si les élèves atteignent, dans tout le Canada, un niveau de rendement similaire dans ces matières de base à un âge à peu près identique. Il complète les évaluations effectuées actuellement dans chaque instance et fournit des données comparatives à l'échelle pancanadienne sur les niveaux atteints par les élèves de 8^e année¹ de tout le pays.

Le PPCE, qui remplace une évaluation précédente appelée Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS), est coordonné par le CMEC.

Contexte de l'élaboration d'un cadre pour l'évaluation de la lecture

Ce document présente le cadre conceptuel du volet lecture du Programme pancanadien d'évaluation. Il s'appuie sur les objectifs, buts et résultats des programmes d'études des 17 instances participantes². Il reflète également les conclusions des recherches et pratiques exemplaires actuelles du développement de la littératie et de l'apprentissage de la lecture. Il comprend également des renseignements issus des données contextuelles recueillies grâce à des questionnaires (des élèves, du personnel enseignant et des écoles).

Au Canada, le but de tout programme d'études est d'améliorer la littératie et l'alphabétisation de tous et toutes les élèves, dans l'acception la plus large de ces mots. Les programmes tiennent compte du fait que la lecture est une habileté transversale nécessaire à tous les autres apprentissages scolaires, et également une habileté de base, dont l'application déborde largement le cadre de la classe. Le présent cadre d'évaluation du PPCE est fondé sur les lignes directrices qui président à l'élaboration des programmes d'études en application dans les classes fréquentées par les élèves de 13 ans au Canada. Par conséquent, il tient compte des programmes d'études provinciaux et territoriaux en langue d'enseignement, dont la littératie et l'alphabétisation font parties intégrantes.

Ce cadre établit les bases théoriques de l'évaluation à partir de la recherche actuelle et des pratiques efficaces. Il établit un plan directeur pratique pour le test et définit et explique l'acte

¹ Dans tout le document, il faut interpréter la 8^e année comme étant la deuxième année du secondaire au Québec.

² Les sites Web officiels des instances présentent les programmes actuels d'apprentissage de la lecture.

intégré que constituent la lecture et ses éléments. Il décrit les domaines de cette évaluation en lecture ainsi que les types de textes à employer et les caractéristiques des items. Il explique la conception du test et les tableaux de spécifications, donne la raison d'être des divers éléments et détaille les niveaux de rendement. Enfin, il formule des recommandations pour que la recherche à venir établisse des liens entre les données contextuelles et les données sur le rendement.

Évaluations à grande échelle et évaluations en classe

Les évaluations à grande échelle ne peuvent pas et ne devraient pas tenter de reproduire ou d'imiter les évaluations en classe comme s'il s'agissait de deux processus identiques. Selon les programmes d'études en usage au Canada, l'évaluation en classe doit surtout être formative et viser plus à aider les élèves à franchir les étapes subséquentes de l'apprentissage qu'à jauger les réalisations finales. Il faut de multiples moyens d'évaluation, dont l'observation et les entrevues, pour brosser un portrait complet de l'habileté des élèves en lecture. En revanche, une évaluation à grande échelle est essentiellement une mesure unique, de type papier-crayon. Le contenu et le déroulement sont uniformisés pour assurer aux résultats un sens commun dans différents contextes. La différence entre l'évaluation en classe et l'évaluation à grande échelle tient à la nécessité de recueillir des données assez différentes : immédiates et contextuelles, pour la première, par opposition à des résultats strictement comparables pour la seconde. Les deux types sont utiles, toutefois, et peuvent servir d'évaluation formative à différents échelons du système d'éducation. Les évaluations extérieures à l'école ont parfois une grande incidence sur les méthodes pédagogiques et sont d'ailleurs assimilables à une ressource pédagogique, pour peu que la communauté éducative utilise les résultats comme ils sont censés être utilisés.

Définition de la lecture

Selon les programmes d'études en usage au Canada, la lecture est un processus dynamique et interactif par lequel la lectrice ou le lecteur construit le sens d'un texte. L'efficacité du processus dépend de l'interaction entre la lectrice ou le lecteur, le texte, l'intention et le contexte, avant, pendant et après la lecture.

Lectrices et lecteurs

Pour dégager le sens d'un texte, les lectrices et lecteurs doivent établir un lien entre le contenu du texte et ce qu'ils savent déjà au moment de l'aborder. Leur expérience personnelle, réelle ou indirecte, détermine dans quelle mesure le contenu et la forme du texte leur sont accessibles.

Les élèves ont en effet atteint des degrés divers de :

- connaissance de la langue (*sa pratique et sa nature*) et des textes;
- facilité à l'égard des stratégies linguistiques;
- connaissance du fonctionnement de la langue dans un texte écrit.

Les connaissances et aptitudes des élèves déterminent l'accessibilité de types et de formes de textes particuliers. La connaissance de la langue englobe le vocabulaire, la syntaxe, la

ponctuation, les structures et les procédés rhétoriques. La facilité à l'égard des stratégies linguistiques a trait aux stratégies employées avant, pendant et après la lecture, telles que la capacité de faire appel à des connaissances déjà acquises quant au fond, à la forme ou au type de texte; d'anticiper; d'établir des liens; de se poser des questions pendant la lecture du texte et de concevoir un schéma mental; de définir les idées clés et de noter les détails importants; d'utiliser des stratégies de dépannage lorsqu'il y a perte de compréhension; d'inférer; de synthétiser; d'évaluer la validité du contenu; de comparer avec d'autres sources d'information; de résumer et plus encore. La connaissance du fonctionnement de la langue à l'écrit peut comprendre l'incidence de la présentation (linéaire ou non), de la disposition, des ajouts visuels et de la structure générale de l'imprimé sur le sens du texte. Ces éléments ont pris de l'importance dans le contexte des sites Web contemporains et des textes publicitaires en particulier.

Le texte

Les auteures et auteurs produisent des textes à diverses fins, sous plusieurs formes. À l'heure actuelle, nombre des genres traditionnels sont combinés ou utilisés de façon nouvelle. Par exemple, la combinaison d'œuvres de fiction et d'œuvres documentaires a donné naissance au roman historique et au docudrame.

Les élèves doivent lire des textes divers, allant d'œuvres généralement considérées comme des textes de fiction (p. ex., nouvelles, poésie, romans, pièces de théâtre) jusqu'aux textes courants (p. ex., brochures gouvernementales, ordonnances médicales, articles de revues, éditoriaux). Quels qu'ils soient, les textes ont une structure, un vocabulaire, une syntaxe, une organisation, des idées, des processus rhétoriques et un sujet plus ou moins complexes. En outre, la forme ou le type de texte influe sur la compréhension qu'en ont les élèves. Par exemple, lorsque les élèves arrivent au premier ou au second cycle du secondaire, leur interaction avec les textes courants se trouve généralement accrue. Pour lire ces formes ou types de textes, elles et ils doivent savoir comment ils fonctionnent dans diverses situations.

Intention de lecture

Le but de la lecture influe sur la façon dont la lectrice ou le lecteur construit le sens du texte. Les élèves lisent des textes à des fins diverses, depuis le plaisir que leur procurent le contenu et le style jusqu'aux renseignements pratiques ou aux opinions qu'ils en tirent. L'intention des élèves qui lisent un texte donné influe également sur les stratégies et la position qu'elles et ils adoptent. Tous les textes peuvent être lus pour des raisons très différentes. Même si telle forme ou tel type est souvent associé à une intention esthétique ou pragmatique, l'intention de la personne qui le lit peut diverger. Par exemple, l'élève d'un cours de sciences sociales devra peut-être lire un roman pour connaître une culture, une époque ou un événement particulier.

Contexte

Le contexte importe dans tout acte de lecture, puisqu'il influe sur la position de la lectrice ou du lecteur à l'égard de l'imprimé. Le contexte réfère ici spécifiquement à l'environnement matériel,

affectif, social et institutionnel au moment de la lecture. Il englobe le lieu, le moment et la raison pour lesquels l'élève lit. L'une des difficultés de l'évaluation à grande échelle, par exemple, est justement qu'il s'agit d'un contexte d'évaluation qui influe forcément sur l'état d'esprit des élèves à l'égard de cet acte de lecture particulier. Aussi les consignes préalables à l'évaluation vont-elles proposer d'élargir le contexte au-delà de la situation d'évaluation.

Par ailleurs, le contexte renvoie de façon plus générale à la vision du monde (*Weltbild*) qu'a la lectrice ou le lecteur. Le sens qui sera dégagé est le reflet du milieu social et culturel dans lequel la lectrice ou le lecteur vit et lit (Bruffé, 1986; Emerson, 1983; Gee, 1996; Heath, 1983). Les valeurs véhiculées par les camarades, la famille et la communauté ont une incidence sur la position que prend la lectrice ou le lecteur qui aborde le texte. Johnston et Costello (2005) décrivent ainsi ce rapport :

Bien que nous croyions souvent que le terme littératie désigne un ensemble d'habiletés et de stratégies universelles à apprendre, ce concept est plus complexe, plus local, plus personnel et plus social. Pour apprendre à lire et à écrire, il faut développer une identité, des relations, des dispositions et des valeurs, mais également acquérir des stratégies pour travailler avec des textes écrits (p. 256). [Traduction libre]

L'interaction

Les notions contemporaines en lecture reflètent cette dépendance du processus de lecture à l'égard de l'interaction entre la personne qui lit, le texte, l'objectif et le contexte, avant, pendant et après la lecture. Il est également reconnu que la lecture n'est pas un ensemble fini d'habiletés, de connaissances et de concepts. Il s'agit plutôt d'un processus de croissance continu, au cours duquel les lectrices et lecteurs repoussent les limites de leur compréhension et de leur interprétation de l'écrit, de leur réaction et de leur réflexion. Ce faisant, leur processus de lecture intégré gagne en aisance (Paris, 2005).

Sous-domaines d'évaluation

Étant donné l'interaction entre la lectrice ou le lecteur, le texte, l'intention et le contexte, cette évaluation en lecture porte sur l'engagement envers le texte et la construction du sens que la lectrice ou le lecteur lui donne par sa réaction. La lecture est un acte intégré. Tous les programmes d'études appliqués au Canada font de la *compréhension* et de l'*interprétation* ainsi que de la *réaction* et de la *réflexion* les principaux volets de l'acquisition de la lecture.

Dans cette évaluation, trois sous-domaines du processus de lecture intégré sont mesurés :

- la compréhension;
- l'interprétation;
- la réaction au texte (qui englobe la réflexion).

L'évaluation est conçue pour présenter des résultats dans ces trois sous-domaines. Cette spécificité aidera les instances à concevoir, à adopter et à adapter les politiques et les programmes d'enseignement d'une manière propice à l'amélioration continue. Ainsi, « cela permettra également aux provinces et aux territoires d'améliorer leurs propres évaluations et de valider leurs résultats en les comparant aux résultats pancanadiens et internationaux. » (cité par Crocker, 2005, p. 1, traduction libre).

Compréhension

Les lectrices et lecteurs construisent le sens du texte à l'aide d'informations fournies de manière explicite et implicite, qui ne sont d'ailleurs pas opposées. Il s'agit plutôt d'une échelle allant de la compréhension d'éléments énoncés tels quels jusqu'à la compréhension d'éléments d'information qui nécessitent l'interprétation de nuances. Les lectrices et lecteurs identifient en même temps les aspects explicites et implicites du texte, à l'aide d'un vocabulaire à la fois concret et abstrait, de conclusions énoncées telles quelles, d'idées principales, de détails importants et de certains aspects du style.

Interprétation

Les lectrices et lecteurs étudient le texte pour comprendre les éléments d'information et les liens qui les lient à l'ensemble. Ils recourent aux symboles, aux schémas, aux caractéristiques et à d'autres éléments du texte pour analyser le récit d'un texte narratif, le thème général d'un texte informatif et les arguments d'un texte argumentatif. Ils font la synthèse de ces renseignements pour tirer des conclusions quant au sens plus large et au propos du texte. C'est dire qu'ils tiennent compte des liens entre les éléments et les idées du texte pour établir un sens plus profond et discerner des implications les plus importantes.

Réaction au texte

Les lectrices et lecteurs réagissent au texte de diverses façons, par exemple :

- en établissant des liens personnels entre certains aspects du texte et les expériences qu'ils ont vécues, directement ou par personne interposée, leur connaissance, leurs valeurs et leur perspective propre;
- en ayant un réflexe émotif à l'égard des idées maîtresses ou de certains aspects du texte;
- en évaluant sa qualité ou sa valeur, éventuellement en relation avec d'autres textes ou facteurs sociaux ou culturels.

Les programmes d'études de la lecture au Canada établissent généralement une distinction entre réaction personnelle et réaction critique.

La réaction personnelle implique que les lectrices et les lecteurs réfléchissent à leur expérience propre à la lumière du texte ou encore qu'ils se reconnaissent dans certains aspects du texte. Ils expliquent leur réaction ou leurs liens à l'égard du texte en élaborant une explication, des exemples et des arguments tirés de leur expérience et connaissances propres. Ils énoncent des

points de vue personnels et les justifient. Ils trouvent dans le texte de quoi étayer leurs affirmations et opinions personnelles sur des questions, des thèmes, des personnages et des situations (voir, à titre d'exemple, l'*Atlantic English Language Arts Curriculum*, soit le programme d'anglais langue première de l'Atlantique).

Une réaction critique implique que les lectrices et les lecteurs se distancient du texte, le considérant comme un objet dont ils évaluent la qualité et la pertinence à l'égard du monde en général. Ils évaluent le contenu, les éléments de style ou le point de vue de l'auteure ou de l'auteur et réfléchissent au choix du contenu, aux sources, à la qualité, à l'actualité ou à la pertinence de l'information, aux relations et aux idées. Ils justifient leur réaction au moyen de preuves et de détails précis et appropriés, tirés du texte et d'autres sources sur les problèmes, les thèmes, les personnages et les éléments de style.

Types et formes de textes

Cette évaluation englobe une gamme de types et de formes de textes plus ou moins difficiles. Les textes sont définis au sens large comme des œuvres de fiction et des textes courants, qui marient souvent des formes et des types d'écrits à diverses fins. Les textes choisis correspondent à une vaste gamme d'expériences en lecture, notamment celles que les élèves auront vécues en classe pendant les cours en langue d'enseignement.

Fiction

Les textes de fiction ont une forte composante narrative, faite d'éléments tels que personnages, contexte, conflit, intrigue, thème et style. Généralement, les élèves lisent des textes de fiction à des fins littéraires et esthétiques.

Textes courants

Les textes courants, comme les textes descriptifs (manuels scolaires, essais, rapports de laboratoire et articles de journaux), ont généralement une structure différente de celle des textes de fiction. Par exemple, les textes descriptifs présentent de l'information, des idées ou une perspective au moyen de définitions, d'une séquence, d'une catégorisation, d'une comparaison, d'un contraste, d'une énumération, d'un processus, d'un problème et d'une solution, d'une description ou d'une relation de cause à effet. Certains textes courants comprennent toutefois des éléments narratifs.

Les textes courants englobent également une vaste gamme de textes informatifs, continus ou non, de formes ou de types divers. Les élèves les lisent souvent à des fins pratiques ou pragmatiques, par exemple pour apprendre, se divertir ou accomplir une tâche particulière, ou par intérêt. Ce sont entre autres des articles, des modes d'emploi, des sites Web et d'autres textes de médias, avec graphiques et autres éléments visuels.

Les textes courants peuvent aussi avoir été écrits dans le but de faire valoir un point de vue ou un argument particulier ou de persuader la lectrice ou le lecteur d'opter pour un point de vue ou d'agir (persuasion/argument). Ce sont par exemple des publicités, des éditoriaux, des lettres à la rédactrice ou au rédacteur en chef et des discours. Ils sont souvent assortis d'éléments visuels.

Caractéristiques des items

Pour mesurer un ensemble complexe et intégré de compétences, il vaut généralement mieux recourir à divers types d'items pour que toutes et tous les élèves puissent répondre de la façon qui représente le mieux leur niveau de compétence, et pour mesurer une gamme plus large de compétences complexes ayant trait à la lecture.

Caractéristiques des questions à réponse choisie

Le format à choix multiple habituel comprend un énoncé de base et quatre choix de réponses dont un est correct et les trois autres sont des leurres. Ce format est le plus connu du personnel enseignant et des élèves. Chaque question s'articule autour d'un sous-domaine unique.

Caractéristiques des questions à réponse construite

Une question à réponse construite est une question qui exige des élèves qu'ils répondent par un ou plusieurs mots. Les attentes vont d'un mot ou d'une seule phrase à deux ou trois phrases (deux à cinq lignes) ou à une page entière (20 à 30 lignes). Les questions à réponse construite de cette évaluation exigent de deux à six lignes et sont axées sur un sous-domaine en particulier.

Réponse construite et développée avec explication

Les programmes de lecture en application au Canada reposent principalement sur l'hypothèse voulant que les élèves apprennent à mettre en œuvre leurs habiletés en lecture et développent des stratégies efficaces à chaque lecture de texte. Par conséquent, le test comprend une tâche intégrée nécessitant une réponse développée. Cette réponse construite et développée avec explication oblige l'élève à démontrer sa maîtrise du processus de lecture dans son ensemble et à intégrer la compréhension, l'interprétation et les réactions personnelles et critiques.

Ces items permettent d'évaluer le rendement des élèves en définition et en résolution de problèmes. Comme c'est souvent le cas pour la résolution de problèmes mathématiques et scientifiques, les élèves doivent donner eux-mêmes une structure au problème afin de le résoudre. Ici, les élèves doivent, grâce à la compréhension, offrir une interprétation, choisir une position (personnelle, critique ou un peu des deux) et définir jusqu'à quel point elles et ils *souhaitent* approfondir et jusqu'à quel point elles et ils *peuvent* le faire (DePascale, 2003; Herman, 1997).

Pour accomplir cette tâche intégrée, l'élève devra réagir à un texte court et accessible au sens implicite. L'épreuve dure environ 20 minutes. Elle permettra d'évaluer si l'élève applique toute la

gamme des stratégies attendues pour réagir au texte selon les définitions des programmes. Elle permettra de vérifier aussi dans quelle mesure l'élève passe de la dénotation à la connotation, de l'explicite au sens inféré, des références concrètes et des illustrations à l'abstraction et à l'application.

Ce type d'item procède de ce que Wiggins (1993) appellerait une « structure floue » laquelle, selon les spécialistes de la science cognitive, laisse davantage les élèves mettre en pratique ce qui leur a été enseigné. Les tâches peu structurées permettent aux élèves de fixer des critères et d'élaborer des solutions qui révèlent leur pensée critique et créatrice. Elles sont en même temps le reflet des activités de la vie en général et de la vie scolaire qui n'ont souvent qu'une structure floue et constituent par conséquent une évaluation authentique (Bennett, 1993).

Conception de l'évaluation et tableaux des spécifications

En général, l'évaluation emploie des textes complets et suffisamment brefs pour permettre l'utilisation de divers types de textes que le groupe d'âge évalué lit en classe et en dehors de l'école, et qui fait intervenir tout un éventail d'exigences en l'espace d'une heure. Un mélange équilibré de questions à réponse construite et de questions à réponse choisie permet d'optimiser le temps d'évaluation des élèves et d'obtenir à la fois leurs réactions critiques et personnelles au moyen de questions non dirigées. De manière générale, l'évaluation en lecture du PPCE permettra de rassembler une gamme relativement large de renseignements spécifiques au sujet des habitudes et des compétences en lecture des élèves.

Les tableaux de spécifications présentent le plan directeur de l'épreuve.

Tableau 1 : Longueur du texte, types de questions et temps alloué (estimations)

Section	Longueur du texte	Types de questions	Temps alloué
Section A	200 mots	Réponse construite et développée	20 minutes
Section B	1000 mots	Réponse construite Réponse choisie	20 minutes
Section C	1400 mots	Réponse construite Réponse choisie	20 minutes
Section D	400-600 mots	Réponse choisie	10 minutes
Section E	400-600 mots	Réponse choisie	10 minutes
Section F	400-600 mots	Réponse choisie	10 minutes

Cahiers de test

Le PPCE 2007 comportait deux cahiers de test sur la lecture, qui était le domaine principal, de sorte que le contenu soit couvert de façon adéquate et permette des généralisations valides quant au rendement des élèves dans chaque sous-domaine (Childs et Jacim, 2003). Un troisième cahier portait sur les deux domaines secondaires (les mathématiques et les sciences). Les cahiers de l'évaluation en lecture sont décrits ci-dessous.

- Chaque cahier contenait six extraits.
- Chaque cahier comportait une question à réponse construite et développée.
- Chaque cahier contenait deux extraits avec questions appelant cinq réponses construites et six réponses choisies.
- Les trois autres extraits étaient assortis chacun de huit ou neuf questions à réponse choisie.
- Chaque cahier comportait quelques éléments graphiques et visuels qui faisaient aussi l'objet de quelques questions.

Pour le PPCE 2010, le cahier a été repensé et regroupe dorénavant les trois domaines (la lecture, les mathématiques et les sciences).

Répartition des questions

- Le rapport entre le nombre de questions à réponse choisie et le nombre de questions à réponse construite est de 3 pour 1, soit 75 et 25 p. 100 approximativement.
- Les questions à réponse construite sont pondérées globalement de manière équivalente aux questions à réponse choisie.

Le tableau 2 présente la pondération des trois sous-domaines de la lecture évalués par le PPCE.

Table 2 : Pondération par sous-domaine

Sous-domaines	Pondération (%)
Compréhension	25 à 35
Interprétation	25 à 35
Réaction aux textes	25 à 35

Descripteurs de rendement

Des descripteurs du niveau de rendement s'ajoutent à l'analyse des compétences et des stratégies spécifiques à la lecture pour faire état du rendement en lecture. Alors que la méthode de codage donne des scores bruts, ces descripteurs délimitent des intervalles de rendement dans chacun des trois sous-domaines. Ils sont reproduits ci-dessous. Voir en outre le tableau suivant pour comprendre le fonctionnement des descripteurs à des fins de codage.

Le document *PPCE-13 de 2007 : Rapport de l'évaluation des élèves de 13 ans en lecture, mathématiques et sciences* (CMEC, 2008, p. 12), publié à l'adresse <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/124/PPCE2007-Report.fr.pdf> présente les descripteurs de rendement de chaque niveau, accompagnés d'exemples d'items.

Descripteurs de rendement

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<p>Compréhension Les élèves comprennent les informations explicites et implicites fournies par le texte et notamment, le vocabulaire, les parties du texte, ses éléments et les événements relatés.</p>	<p>La lectrice ou le lecteur fait preuve d'une compréhension partielle :</p> <ul style="list-style-type: none"> identifie des aspects limités et/ou simples du texte; reconnaît le vocabulaire direct, les détails concrets et les idées directement présentées. 	<p>La lectrice ou le lecteur fait preuve d'une compréhension claire :</p> <ul style="list-style-type: none"> identifie les aspects implicites et explicites du texte; reconnaît les termes abstraits, les détails et les idées implicites du texte. 	<p>La lectrice ou le lecteur fait preuve d'une compréhension nuancée :</p> <ul style="list-style-type: none"> identifie les idées principales et les détails importants; reconnaît les aspects stylistiques, certains détails spécifiques, l'organisation et/ou la complexité du texte.
<p>Interprétation Les élèves construisent le sens d'un texte en analysant les parties, les éléments et les événements et en faisant une synthèse pour élargir leur perspective ou approfondir le sens. Elles et ils reconnaissent le thème ou l'argument et étaiient leur perception par des renvois à des détails, des événements, des symboles, des schémas et des caractéristiques du texte.</p>	<p>La lectrice ou le lecteur fait preuve d'une interprétation limitée du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> donne une perspective simplifiée et/ou générale des aspects du texte; s'appuie sur des conclusions explicites du texte pour former un sens et/ou lier les aspects du texte entre eux. 	<p>La lectrice ou le lecteur fait preuve d'une interprétation raisonnable du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> remarque les liens et intègre ces éléments pour développer une perspective raisonnable; s'appuie sur un soutien explicite et inféré. 	<p>La lectrice ou le lecteur fait preuve d'une interprétation du texte réfléchi ou perspicace :</p> <ul style="list-style-type: none"> fait la synthèse de plusieurs éléments du texte; exprime une analyse réfléchi d'un élément important du texte; s'appuie sur des liens subtils entre les éléments et idées pour former un point de vue réfléchi ou perspicace.

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<p>Réaction au texte</p> <p>Les élèves réagissent au texte de diverses façons, par exemple : en établissant des liens personnels entre certains aspects du texte et les expériences qu’elles et ils ont vécues, directement ou par personne interposée, leurs connaissances, leurs valeurs et leur perspective propre; en ayant un réflexe émotif à l’égard des idées centrales ou de certains aspects du texte; en évaluant sa qualité ou sa valeur, éventuellement en relation avec d’autres textes ou facteurs sociaux ou culturels.</p>	<p>La lectrice ou le lecteur réagit au texte de façon limitée, tangentielle ou simple, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • en énonçant des lieux communs ou des généralités quant à la forme ou au contenu; • en établissant des liens ou en portant des jugements valides mais simplistes avec peu ou pas de références au texte ou à ses expériences personnelles; • en établissant des liens avec des détails peu importants ou en commentant des aspects mineurs du texte; • en fournissant peu de justification, soit en exprimant un point de vue strictement personnel, soit en répétant son point de vue. 	<p>La lectrice ou le lecteur fait preuve d’une réaction personnelle appropriée et justifiée, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • en établissant des liens entre ses expériences personnelles et des éléments, des idées, des événements ou des thèmes clés du texte ou en portant un jugement sur ces aspects importants du texte; • en formulant au sujet du texte des commentaires qui font référence à certaines conventions sociales, culturelles ou littéraires; • en appuyant sa réponse par des exemples, des explications générales, ou des affirmations énoncées telles quelles dans le texte ou faciles à inférer, ou provenant de ses connaissances personnelles ou d’autres sources. 	<p>La lectrice ou le lecteur réagit au texte de façon élaborée et significative par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • en imaginant des répercussions possibles du texte sur sa vie et en exprimant une opinion personnelle; • en évaluant des éléments du texte et les liens qui les unissent, sur la base de connaissances sociales, culturelles ou littéraires; • en portant un jugement sur la qualité, les sources, l’actualité ou la pertinence des thèmes, des problèmes soulevés ou des éléments de style; • en appuyant sa réponse sur des détails précis, des exemples, des explications ou des justifications pertinentes; • en appuyant sa réflexion sur des critères liés au ton, au style, au point de vue de l’auteure ou de l’auteur ou à l’organisation et à la structure.

Exemples d’extraits et de questions du test

Les lectrices et lecteurs trouveront des exemples d’extraits et de questions du test dans le document *PPCE-13 de 2007 : Rapport de l’évaluation des élèves de 13 ans en lecture, mathématiques et sciences* (CMEC, 2008, p. 13-17), publié à l’adresse <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/124/PPCE2007-Report.fr.pdf>.

Considérations supplémentaires

Le PPCE comme outil de recherche pour mieux comprendre le rendement, les politiques et les pratiques du domaine de l'éducation

L'évaluation en lecture du PPCE ne saurait remplacer les autres moyens d'évaluation mis en œuvre à l'échelle des classes, des écoles, des districts scolaires et des instances. Elle augmente leur valeur grâce à son application uniforme dans tout le Canada et au fait qu'elle est compatible avec les programmes d'études des différentes instances. Chaque instance, voire chaque administratrice ou administrateur de district scolaire, chaque directrice ou directeur et chaque enseignante ou enseignant doit évaluer ses résultats, leur pertinence et l'information en vue d'améliorer l'enseignement et les possibilités offertes aux élèves. Les questionnaires connexes fournissent des données sur les attitudes, stratégies et autres variables pertinentes qui contextualisent le rendement d'un groupe donné d'élèves. Voici le type de recherche rendue possible par la conception de l'évaluation.

- Utilisation des stratégies : Quelles stratégies de lecture les élèves utilisent-ils lorsqu'ils sont confrontés à divers types de textes et à des niveaux de difficultés croissants? Comment ces stratégies sont-elles influencées par les variables contextuelles telles que l'enseignement prodigué par le personnel enseignant et les expériences en milieu familial?
- Métacognition : Dans quelle mesure les élèves ont-ils recours à des stratégies métacognitives lorsqu'ils lisent? Sont-ils vraiment conscients de leurs propres pratiques et stratégies de lecture? Que comprennent-ils du processus de lecture?
- Connaissances spécifiques en matière de langage et de lecture qui permettent d'améliorer le rendement en lecture : Les élèves de cet âge profitent-ils des leçons et d'un contenu spécifiques sur les stratégies de lecture et les structures langagières pour améliorer la compréhension et l'interprétation de l'écrit? En matière de démarche, « le langage utilisé » est-il plus efficace que « la lecture réflexive »?
- L'environnement de lecture en classe : Dans quelle mesure les environnements d'apprentissage encouragent-ils différentes perspectives du processus de lecture et génèrent-ils des réactions relatives aux trois domaines? Dans quelle mesure les environnements d'apprentissage encouragent-ils des pratiques métacognitives en lecture telles qu'elles sont décrites dans les programmes d'études au Canada?
- Instruments d'évaluation dans les environnements de lecture et d'apprentissage scolaires : Les élèves utilisent-ils réellement les portfolios, rubriques et dossiers de lecture dans les classes de lecture? Le personnel enseignant et les élèves les trouvent-ils utiles pour améliorer la lecture? Quels sont les instruments utilisés pour encourager la connaissance de soi et le jugement critique chez une lectrice ou un lecteur?

- Différences entre les sexes dans le cadre des activités et du rendement en lecture : Est-ce un problème en salle de classe? La recherche peut-elle faire plus que de reconnaître le problème, en trouver l'origine et proposer des solutions? Quels aspects des milieux scolaires ou familiaux contribuent à créer des différences entre les sexes?
- Intérêt et pratique : Quel rôle l'intérêt et le choix jouent-ils pour stimuler les habitudes de lecture et améliorer le rendement?
- Facteurs scolaires : Quels facteurs scolaires sont associés à un meilleur rendement des élèves en lecture?

Références

BENNETT, R. E. (1993) *On the Meanings of Constructed Response, Construction versus Choice in Cognitive Measurement*, Bennett, R.E. & Ward, W.C., Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

BRUFFÉE, K. A. (décembre 1986). « Social Construction, Language and the Authority of Knowledge », *College English*, vol. 48, n° 8.

CHILDS, R. A. (2003) « Matrix Sampling of Items in Large-Scale Assessment », *Practical Assessment, Research & Evaluation*, vol. 8, n° 16. <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=16>.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] (2008). *PPCE-13 2007 : Rapport de l'évaluation des élèves de 13 ans en lecture, mathématiques et sciences*. Toronto, CMEC.

Crocker, R. (2005). *The Pan-Canadian Assessment Program*. A Concept Paper, 2^e version. Manuscrit inédit.

DEPASCALE, C.A. (juillet 2003) «The Ideal Role of Large-Scale Assessment in a Comprehensive Assessment System», *Journal of applied Testing Technology*, vol. 5.

EMERSON, C. (1983) « Outer Word and Inner Speech », *Critical Inquiry*.

GEE, J. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*, 2^e éd., London, Falmer Press.

HEATH, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.

HERMAN, J.L. (1997) «Large-Scale Assessment in Support of School Reform: Lessons in the Search of Alternative Measures», *CSE Technical Report 446*, National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing, University of California, Los Angeles.

JOHNSTON, P., et P. COSTELLO. (2005). « Principles for literacy assessment », *Reading Research Quarterly*, vol. 40, n° 2, p. 256.

PARIS, S. G. (2005). « Reinterpreting the development of reading skills », *Reading Research Quarterly*, vol. 40, n° 2, p. 184-202.

WIGGINS, GRANT P. (1993). *Assessing Student Performance*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.