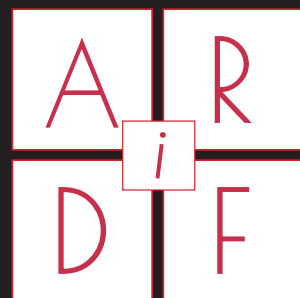


# LA LETTRE

de l'AIRDF

## DOSSIER

Lire, comprendre, interpréter  
et apprécier des supports  
composites



Revue semestrielle de l'Association internationale  
pour la recherche en didactique du français

Numéro 68 / 2021

# À nos lectrices et à nos lecteurs

*La Lettre* se veut un lieu d'échange d'informations entre les membres de l'AIRDF, concernant aussi bien les recherches en cours, les publications récentes et les colloques à venir que les comptes rendus de thèses en didactique du français et les nouvelles de l'association elle-même et de ses sections. Quatre rubriques sont ouvertes au sein de la revue pour la diffusion de ces informations :

1. *L'AIRDF : vie et questions vives* vous informe à propos de l'association, des événements qu'elle soutient ou organise au sein des sections nationales ou à l'international, des débats qui l'animent et des questions qui l'occupent. Outre un bref compte rendu du conseil d'administration de l'association (deux fois par an), la rubrique fait place à toute contribution entre 3000 et 8000 signes qui témoigne de la vie, des réflexions et des projets de l'association et des sections.
2. *Le dossier* creuse une question ou explore un thème qui traverse le champ de la didactique du français. Il se compose généralement de 5 à 8 textes de longueur variable (8 000 à 18 000 signes), qui tentent de répondre aux questions posées par les responsables du dossier lors de l'appel à contributions. Est encouragée la participation des membres de chacune des sections de l'association, afin de refléter la vitalité des travaux menés dans les pays membres, tout en dressant un portrait actuel de la thématique abordée.
3. *Échos des recherches et des pratiques* répond au double objectif de valoriser les travaux de recherche actuels des membres de l'AIRDF et de jeter un pont entre la recherche et les milieux de pratiques, par exemple à travers les témoignages, réflexions ou comptes rendus de pratiques d'enseignants participant à des projets menés par les chercheurs membres de l'AIRDF. Les textes de cette rubrique comprennent entre 3000 et 8000 signes.
4. *Épinglé pour vous* regroupe un ensemble d'informations afin de maintenir une veille scientifique et intellectuelle. La rubrique comprend des comptes rendus de thèses soutenues en didactique du français, ainsi que des recensions d'ouvrages et des notes de lecture de textes susceptibles d'intéresser les membres de l'association. Les textes qui y sont rassemblés comprennent entre 2000 et 5000 signes.

*La Lettre* se veut une véritable « correspondance » entre tous ceux et celles qui sont concernés par la didactique du français. Vous êtes donc cordialement invités à y contribuer, en soumettant une contribution pour l'une ou l'autre des rubriques.

## Adhésion

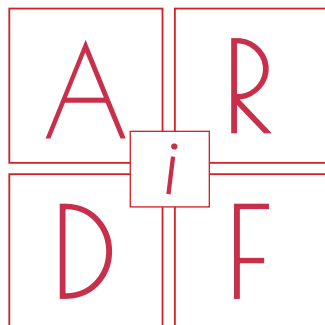
Pour adhérer à l'association, vous pouvez vous adresser aux président-e-s des sections :

Belgique	Marie-Christine Pollet - Marie-Christine.Pollet@ulb.ac.be
Suisse	Véronique Marmy - MarmyV@eduf.ch
France	Claudine Garcia-Debanc - dgarcia@univ-tlse2.fr
Québec/Canada	Ophélie Tremblay - tremblay.ophelie@uqam.ca
Adhésions internationales	Nathalie Denizot - nathalie.denizot@inspe-paris.fr

La cotisation inclut l'abonnement à *La Lettre* de l'association et à l'ouvrage publié annuellement dans la collection « Recherches en didactique du français ».

Les institutions peuvent obtenir *La Lettre* aux mêmes adresses et aux mêmes conditions.

**Site web :** <http://airdf.ouvaton.org/index.php>



Directeur de la publication	Christophe Ronveaux
Équipe éditoriale	Ophélie Tremblay, Patrice Gourdet & Séverine De Croix
Composition	Émilie Hamoir
Conception graphique	Émilie Hamoir
Impression	Numéro disponible en pdf uniquement
Responsable de l'impression	Nathalie Denizot

Siège social de l'Association AirDF  
Université de Lille - Site Pont de Bois  
UFR DECCID - Département Sciences de l'éducation  
B.P. 149 - F - 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex

---

# SOMMAIRE

---

## /Éditorial/

## /L'AIRDF : vie et questions vives/

Section AIRDF-Tunisie :

Avis d'intention

Amel FTITA

Le 21<sup>e</sup> siècle verra-t-il (enfin)  
la disparition des polémiques stériles  
sur l'apprentissage de la lecture ?

J.-P. SAUTOT & M. BEAUMANOIR

Conseil d'administration de l'AIRDF

PV de la réunion du 25 juin 2020

en visioconférence

Conseil d'administration de l'AIRDF

CR de la réunion du 14 décembre 2020

en visioconférence

## DOSSIER

### Lire, comprendre, interpréter et apprécier des supports composites

Lire, comprendre, interpréter  
et apprécier des supports composites

Christophe RONVEAUX, Patrice GOURDET,

Elaine TURGEON et David VRYDAGHS

Paramètres descriptifs et figures  
de style des œuvres littéraires  
numériques pour la jeunesse

Eleonora ACERRA, Nathalie LACELLE,

Margarita MOLINA et Amélie VALLIÈRES

Les textes composites : un nouveau  
défi pour un enseignement  
des genres textuels

Verónica SÁNCHEZ ABCHI,  
Jean-François DE PIETRO et Virginie CONTI

Les supports de lecture et les genres  
littéraires les plus utilisés par les  
enseignantes du primaire : quelques  
résultats d'une enquête québécoise

Martin LÉPINE

De la difficulté d'intégrer des œuvres  
littéraires numériques complètes dans  
le cours de français au secondaire en  
formation à distance au Québec

Julie BABIN, Marie-Christine BEAUDRY  
et Olivier DEZUTTER

Analyse d'une tâche de lecture  
numérique issue de l'enquête  
PISA 2018 : que nous apprennent les  
réponses erronées des élèves de  
la Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Noémie JORIS

Trois regards sur l'enseignement  
et l'apprentissage avec des supports  
pédagogiques composites

Erica DE VRIES

Apprendre la dimension scripturale  
de la lecture avec la bande dessinée

Raphaël BARONI

La boîte à raconter, un outil  
médiateur de la compréhension  
d'album à l'école maternelle

Pascal DUPONT, Jocelyne GUEGANO

et Michel GRANDATY

Un « tapis à histoires » : comment ?  
pourquoi ? quels savoirs en jeu ?

Christine RIAT et

Emilie SCHINDELHOLZ AESCHBACHER

Quelles multimodalités pour quelles  
correspondances dans le cadre d'une  
didactique du français fondée sur  
l'approche interculturelle ?

Eric NAVÉ et Claudia FARINI

Produire une bande dessinée  
d'anglais : d'un support composite  
à la poursuite d'objectifs  
interdisciplinaires

Apolline TORREGROSA, Sandrine AEBY DAGHÉ

et Slavka POGRANOVA

## /Échos des recherches et des pratiques/

L'enseignement-apprentissage  
de la langue en milieu scolaire.  
Décrire, Comprendre et Expliquer  
les pratiques efficaces pour  
enseigner la langue

Patrice GOURDET

et Morgane BEAUMANOIR-SECQ

3 33

5 37

7 43

9 49

10 54

60

12 65

18 71

23 79

28

## Références bibliographiques des œuvres retenues

- Baril Guérard, J.-P. (2018). *La singularité est proche*. Montréal, QC : Éditions de ta mère.
- Bienvenu, S. (2015). *Chercher Sam*. Montréal, QC : Cheval d'août.
- Bouchard, M.-M. (2013). *Christine, la reine garçon*. Montréal, QC : Leméac.
- Bouchard, S. & Lévesque M.-C. (2011). *Elles ont fait l'Amérique* (tome 1). Montréal, QC : Lux éditeur.
- Cazeault, P (2012). *Averia*. Montréal, QC : Ada.
- Christie, A. (2017) *Le Crime de l'Orient-Express* (trad. J.-M. Mendel). Paris : Livre de poche (1<sup>re</sup> éd. 1934).
- Condé, M. (1988). *Moi, Tituba sorcière noire de Salem*. Paris : Gallimard.
- Dickner, N. (2007). *Nikolski*. Québec, QC : Alto.
- Favre, M. (2010). *21 jours en octobre*. Montréal, QC : Boréal.
- Gélinas, G. (2018). *Bousille et les justes*. Montréal (Anjou), QC : Fides (1<sup>re</sup> éd. Institut littéraire du Québec, 1960).
- Lazure, J. (2011). *Le pisteur de vinyles*. Montréal, QC : Soulières.
- Lepage, E. (2012). *Un printemps à Tchernobyl*. Paris : Futuropolis.
- McClintock, . (2004). *Sous haute surveillance*. Montréal, QC : Boréal.
- Musso, G. (2013). *L'Appel de l'ange*. Paris : Pocket.
- Rabagliati, M. (2011). *Paul au parc*. Montréal, QC : Pastèque.
- Rose, R. (2006). *Douze hommes en colère* (trad. A. Guedj et S. Meldegg). Paris : L'avant-scène théâtre (1<sup>re</sup> éd. The Dramatic Publishing company, 1955).
- Soublière, A. (2018). *La maison mère*. Montréal, QC : Boréal.
- Tremblay, M. (2017). *Demain matin, Montréal m'attend*. Montréal, QC : Leméac (1<sup>re</sup> éd. 1972).

## ANALYSE D'UNE TÂCHE DE LECTURE NUMÉRIQUE ISSUE DE L'ENQUÊTE PISA 2018 : QUE NOUS APPRENNENT LES RÉPONSES ERRONÉES DES ÉLÈVES DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES ?

Noémie Joris, Université de Liège, Belgique

La massification des outils numériques et la démocratisation d'Internet au sein des foyers amènent les élèves à être fréquemment confrontés à des textes composites au sein desquels les composantes sémiotiques et les idées véhiculées se croisent, s'entremêlent, voire se contredisent. Il semble important de former les élèves à comprendre ces textes de leur quotidien en leur donnant les clés pour les traiter de façon critique et efficace. Cela nécessite de comprendre les raisonnements qu'impliquent ces supports et les processus que les élèves doivent mettre en œuvre pour les traiter. L'analyse des erreurs des élèves à une évaluation à large échelle est la piste que nous avons choisi d'investiguer pour nous informer sur le niveau de développement de cette compétence et, ainsi, avoir une portée diagnostique favorisant la mise en place de dispositifs d'enseignement-apprentissage adaptés aux obstacles cognitifs rencontrés par les élèves (Vantourout & Goasdoué, 2014).

Si, en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), les compétences en lecture numérique des élèves sont rarement, voire jamais, évaluées, nous disposons néanmoins d'une base de données intéressante sur le

sujet grâce au Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA). En effet, depuis 2000, la FW-B participe à cette enquête visant, entre autres, l'évaluation des compétences en compréhension de l'écrit. En 2018, alors que la lecture était le domaine majeur, l'OCDE a choisi de réviser de façon substantielle le cadre de référence sur lequel se basent ces enquêtes en accordant une place centrale à la lecture numérique (Lafontaine, Bricteux, Hyndryckx, Matoul & Quittre, 2019) et, *de facto*, en proposant des scénarios intégrant des documents médiatiques multimodaux (Lebrun & Lacelle, 2012) tels que des sites web fictifs.

Les résultats des 3221 élèves de la FW-B ayant participé à l'enquête (voir Lafontaine et al., 2019) donnent une vision globale des réussites et difficultés en lecture numérique des élèves de 15 ans. Cependant, ils nous renseignent peu sur les obstacles spécifiques qu'ils ont rencontrés en réalisant les tâches demandées. Une analyse qualitative des erreurs à la fois en tant qu'écart à la norme et en tant que moyen mis en œuvre pour atteindre le but visé (Leplat, 2011) permet de mieux appréhender les difficultés des élèves et les raisonnements nécessaires pour traiter ce type de document. L'analyse présentée dans cet article porte sur une unité libérée de PISA 2018 intitulée *L'île de Pâques*.

## L'île de Pâques, un support « doublement » composite

Dans cette unité, les élèves doivent imaginer qu'ils vont assister à la conférence d'un professeur d'université qui parlera de son travail de terrain sur l'île de Pâques. Pour se préparer à cette conférence, l'enseignant leur a demandé de se renseigner sur le sujet. Les élèves se trouvent alors face au résultat fictif d'une recherche sur Internet. Les trois textes auxquels ils auront accès aborderont la question du mystère des moaïs et de celui de la disparition des grands arbres de l'île. Bien que cette unité ait été créée de toute pièce (OECD, 2016), elle est typique des résultats de recherche sur lesquels pourrait tomber un élève lors d'un travail scolaire.

### Analyse du format

Cette unité informatisée<sup>25</sup> peut être considérée comme un document médiatique multimodal non linéaire (Lebrun & Lacelle, 2012). En effet, si les trois textes qui composent l'unité ne sont jamais à l'écran en même temps, comme c'est habituellement le cas lors de la consultation de plusieurs ressources sur internet, il est possible de passer de l'un à l'autre via une barre de navigation (figure 1).

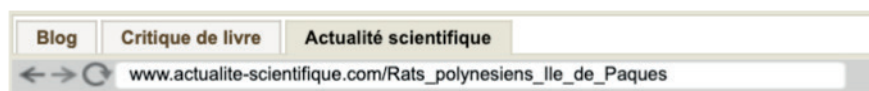


Figure 1 – Barre de navigation de l'unité « L'île de Pâques »

Le premier texte fourni à l'élève est une page web issue d'un blog (figure 2a). Cette source est, à elle seule, un document composite à plusieurs égards. Tout d'abord, elle combine des écrits et une image illustrant les statues moaïs. Ensuite, elle contient des hyperliens conduisant aux deux autres sources de l'unité. Enfin, le support est dit « dynamique » (OECD, 2016) car l'élève doit faire défiler la page à l'aide d'une barre latérale pour avoir accès à l'ensemble des informations. Le deuxième et le troisième textes sont non multimodaux et « statiques » (OECD, 2016) (figure 2b et 2c). L'élève n'a, face à ces deux derniers textes, que la possibilité de passer d'un texte à l'autre à l'aide de la barre de navigation.

### Analyse du contenu

Comme c'est souvent le cas lors de recherches sur Internet, les informations concernant le sujet investigué sont disséminées au sein des trois textes mettant l'élève face à un document « fragmenté, composé d'atomes d'informations » (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012).

Dans le premier texte, le professeur indique qu'il a été prouvé que les statues des moaïs étaient toutes issues d'une même carrière située sur l'île de Pâques et qu'elles avaient été déplacées à l'aide de grands rondins de bois. Il ajoute qu'un mystère plane toujours, à savoir pourquoi les plantes et grands arbres

<sup>25</sup> L'unité est disponible en ligne, en anglais et en français : <https://www.oecd.org/pisa/test/>

qui peuplaient l'île ont disparu. Le professeur propose au lecteur une première piste de réponse au travers de la critique d'un livre dont il fournit le lien url. À cela, un internaute fictif répond qu'il existe une autre théorie et renvoie le lecteur vers une page web. Le second texte est la critique du livre référencé par le professeur. L'élève y découvre une première théorie sur la disparition des arbres de l'île : la cause humaine. Le troisième texte est l'article d'actualité scientifique auquel faisait référence l'internaute. L'élève y apprend la seconde théorie qui affirme que ce sont les rats polynésiens qui auraient mangé toutes les graines et empêché les arbres de repousser. Cet article a, néanmoins, la particularité qu'il fait mention de la seconde théorie issue de la critique du livre.

L'aspect composite de cette unité se situe donc à la fois au niveau des composantes sémiotiques fournies aux élèves (écrit, image, liens), mais également au niveau des informations que les textes transmettent. La tâche de l'élève sera de combiner les informations issues des trois textes pour avoir une vision d'ensemble de la problématique et comprendre les contradictions qui existent entre les textes proposés.

### Analyse de la tâche

Dans le cadre de PISA, l'élève est confronté à des documents dans l'optique de répondre à des questions ; le but étant d'évaluer sa capacité à mettre en place des processus experts de lecture. De ce fait, la question de recherche est fournie à l'élève qui doit s'en servir pour former son but de lecture (Rouet, 2016). Notre analyse porte uniquement sur une des questions ouvertes posées aux élèves à propos de cette unité.

Ceux-ci doivent, en se basant sur l'ensemble de l'unité, répondre à cette question : « *Après avoir lu les trois sources, qu'est-ce qui a, selon vous, provoqué la disparition des grands arbres de l'île de Pâques ? Donnez des informations précises tirées des sources pour justifier votre réponse.* »

Pour répondre à cette question, l'élève doit se forger une image globale du document (figure 2a). Ainsi, il doit, tout d'abord, repérer les deux théories proposées (encadrés continu et discontinu sur la figure 2) et, en se servant des indices lexicaux présents dans les textes, comprendre qu'elles sont en opposition (soulignement). Dans le premier texte, les deux théories sont introduites, sans que leur contenu soit expliqué. Néanmoins, l'élève peut déjà relever quelques indices lexicaux de leur opposition (« Cependant », « une autre »). Dans le second texte (figure 2b), le contenu de la première théorie est expliqué (encadré continu). Enfin, dans troisième texte (figure 2c), le contenu de la seconde théorie est expliqué (encadré discontinu). Quelques vagues informations sont données sur la première théorie et plusieurs indices lexicaux appuient leur opposition (« remis en question », « pas d'accord », « Cependant »).

Trois réponses différentes étaient considérées comme correctes pour cette question. Les élèves pouvaient conclure que les habitants de l'île étaient la cause de la disparition des grands arbres en expliquant qu'ils avaient détruit les arbres pour l'agriculture et/ou pour déplacer les statues. Ils pouvaient conclure que les rats polynésiens étaient la cause en expliquant qu'ils avaient mangé les graines des arbres, empêchant ceux-ci de repousser. Enfin, ils pouvaient répondre qu'il n'est pas possible de choisir une cause car des recherches supplémentaires doivent être réalisées. Ce sont d'ailleurs les propos du professeur dans son blog.

Afin de comprendre les obstacles cognitifs auxquels ont été confrontés les élèves face à ce document composite, nous avons analysé les 103 réponses erronées en suivant la même procédure que Schillings, Joris, Dejaegher & André (sous presse). Ainsi, après avoir réalisé une lecture de l'ensemble des réponses erronées pour dégager des récurrences et regrouper des réponses similaires en catégories, ces dernières ont été étiquetées pour élaborer une typologie d'erreurs.

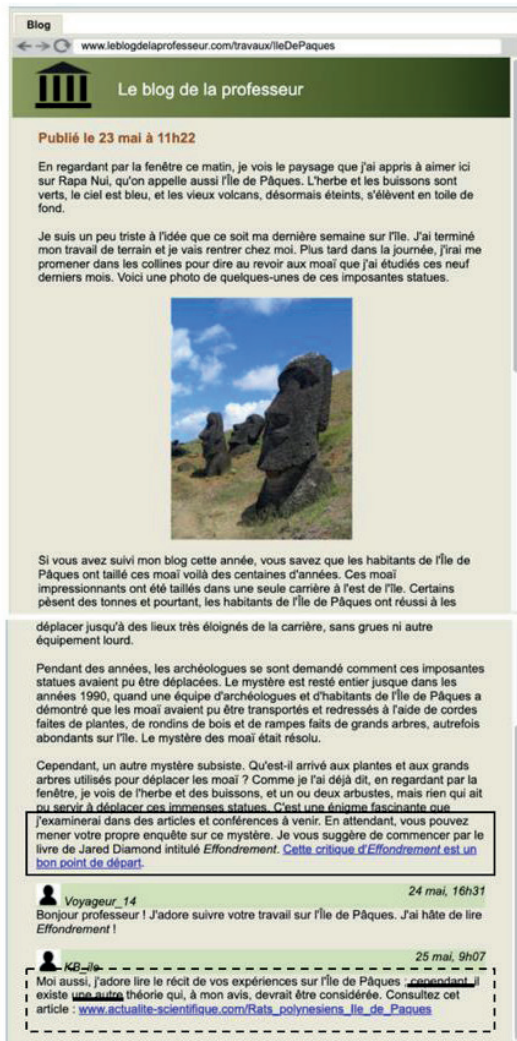


Figure 2a

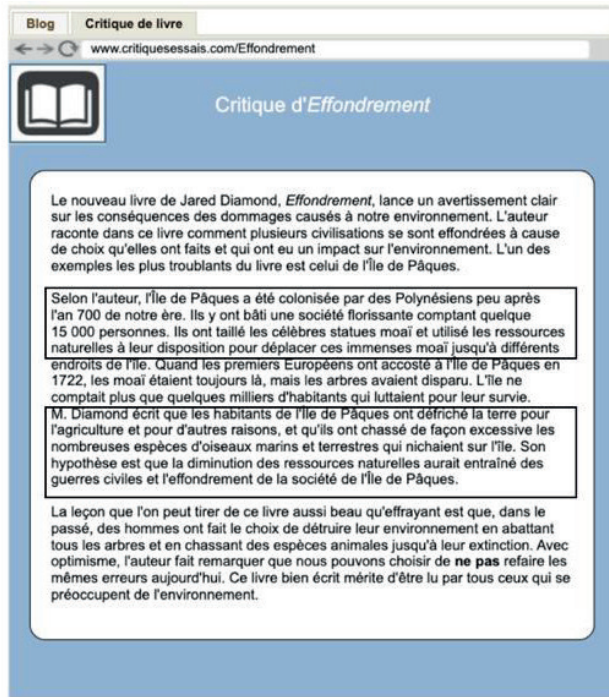


Figure 2b

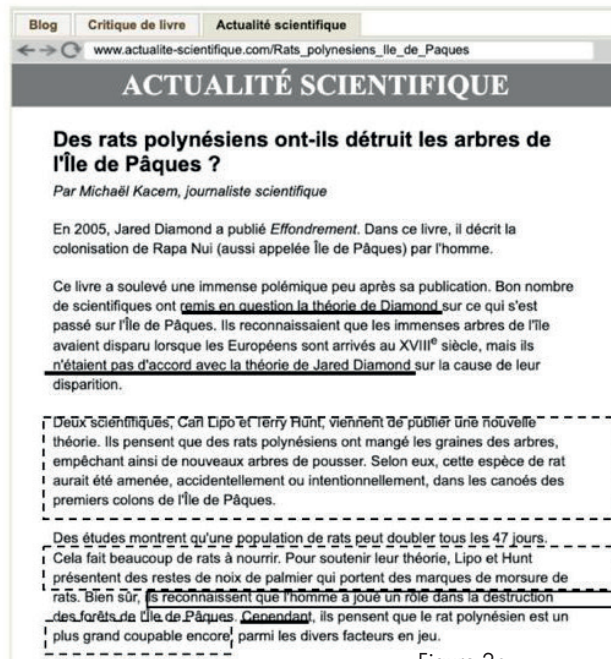


Figure 2c

Figure 2 – Textes composants l'unité « l'île de Pâques » et organisation des idées au sein du document

## Des erreurs commises aux raisonnements nouveaux

La typologie créée propose 18 catégories issues du croisement entre quatre combinaisons de textes multiples et six types de justifications proposées par les élèves. Le tableau ci-dessous (figure 3) présente le nombre de réponses correspondant à chaque catégorie<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Le nombre total est supérieur au nombre de réponses erronées car certaines réponses erronées entraînent dans plusieurs catégories.

	Pas de justification	Justification basée sur un extrait non pertinent	Justification non issue du texte	Justification déformant les propos du texte	Justification trop peu développée	Justification centrée uniquement sur la fiabilité
Aucun texte	10					
Un seul texte	18	11	2	8	14	2
Plusieurs textes	1	3	5	8	7	4
Un <u>ou</u> plusieurs textes	8	3	4	4	8	0

Figure 3 – Répartition des réponses erronées des élèves

Plusieurs de ces catégories ne semblent pas spécifiques aux supports multimodaux car elles ont également été relevées avec des textes littéraires non numériques. Ainsi, à titre d'exemple, Schillings *et al.* (sous presse), avaient déjà relevé que les élèves commettaient l'erreur d'aller « prélever des informations textuelles et visuelles » (p.12) non pertinentes aussi bien dans des textes narratifs (non composites) qu'informatifs. Ce type d'erreur correspond à ce que nous avons nommé « justification basée sur un extrait non pertinent du texte ». Nous insisterons donc ci-après sur les types d'erreurs qui semblent spécifiques au support composite (mis en évidence dans la figure 3).

Pour rappel, l'élève devait naviguer au sein de l'unité pour aller repérer les informations dans chacun des documents. Certains élèves n'ont pas eu recours aux textes et ont proposé une réponse en marge des informations fournies dans l'unité (ex. « le temps », « l'environnement et la pollution »). Quarante-quatre élèves ont fourni une réponse incorrecte qui ne fait appel qu'à un seul des trois textes du document. Ainsi l'élève qui répond « *les habitants ont lutté pour leur survie* » relève une idée qui n'est présentée qu'au sein du deuxième texte et l'élève qui répond « *les rats car ils sont arrivés dans les canoës des colons et ont doublé tous les 47 jours* » propose une idée présente uniquement dans le troisième texte. On pourrait donc en conclure que ces élèves n'ont pas réussi à prendre en compte l'aspect composite de l'unité et sont restés attachés à une seule source d'informations. Nous devons néanmoins apporter une nuance à cette conclusion. En effet, s'il est possible d'affirmer que ces réponses ne font bel et bien appel qu'à un seul texte, on ne peut en conclure que les élèves n'ont lu qu'un seul texte pour y répondre. Ces élèves peuvent, en effet, avoir lu les trois textes et avoir pris la décision que la bonne réponse était celle du troisième texte. Il serait nécessaire d'interroger les élèves lors d'un entretien ou de recourir à des outils informatique (ex. oculométrie, enregistrement d'écran, etc.) pour connaître le nombre de textes que l'élève a parcouru pour fournir sa réponse. On observe ici la complexité à vérifier, au travers d'une question ouverte, la capacité de l'élève à corroborer des informations et à prendre en compte l'aspect composite du support qui leur est fourni.

Pointons à présent les élèves qui ont proposé une réponse erronée qui fait explicitement ou implicitement appel à au moins deux textes différents. Vingt-quatre élèves ont fourni une réponse erronée de ce type. L'élève qui indique « *ce serait les colons qui seraient venus envahir l'île de Pâques. Afin de cultiver les terres, ils auraient coupé les arbres. Ensuite, les indigènes auraient voulu replanter des graines d'arbres, mais les rats les auraient mangés donc les arbres n'auraient pu repoussés* » propose une réponse qui combine à la fois des idées issues du second texte (cultiver les terres) et du troisième (graines et rats). Cet élève, malgré sa réponse incorrecte, est bien allé chercher des informations à plusieurs endroits pour produire sa réponse. Par ailleurs, un élève qui indique « *Les rats polynésiens ont détruit les arbres de l'île de Pâques car ça me paraît plus probable et l'article a l'air plus fiable* » fait un recours implicite à plusieurs textes. En effet, il compare deux théories différentes, même s'il ne fait pas explicitement appel à la seconde théorie. Ce type de réponse considérée comme erronée par PISA illustre la capacité des élèves à traiter l'aspect composite du document, bien qu'ils commettent une erreur à un autre niveau, à savoir ne pas proposer une justification suffisamment développée. Par ailleurs, il est intéressant de souligner que cet élève, comme six autres, interroge la fiabilité des sources, ce qui est une stratégie importante en lecture numérique même si elle n'est pas utilisée à bon escient dans ce cas.



À côté de ces réponses, 25 sont impossibles à classer dans une des catégories précédentes car les idées mentionnées se trouvent aussi bien dans le deuxième que le troisième texte. Il n'est donc pas possible de savoir si l'élève a recouru à un ou plusieurs éléments du document composite pour fournir cette réponse. Cette situation, liée au fonctionnement en scénarios de PISA 2018 dans lesquels les textes sont reliés entre eux et possèdent certains recouvrements, est également vraie pour la plupart des supports composites. En effet, au sein de ceux-ci, les idées vont se retrouver à plusieurs endroits et il sera complexe, pour l'enseignant, de juger de l'élément qui a induit l'élève en erreur ou qui lui a posé des difficultés de compréhension.

Nous terminerons cette analyse en pointant une catégorie d'erreurs liée à la justification des élèves. Certains d'entre eux proposent une argumentation qui déforme les propos du texte. L'élève qui indique « *les rats qui ont mangé les palmiers car on trouve encore des traces de dents* » modifie les propos du texte qui indique que les rats ont mangé les graines et non les palmiers. De même, l'élève qui répond « *les hommes européens ont taillé les arbres.* » transforme le contenu car les Européens ont découvert l'île sans arbre. Ces élèves, au travers de leur justification, ne semblent pas avoir compris l'information. On peut s'interroger sur cette difficulté. Est-elle liée à une difficulté de lecture plus fondamentale ou est-ce une difficulté causée par l'aspect multimodal du support mis à leur disposition ? En effet, le fait de devoir naviguer d'un texte à l'autre en gardant certaines informations en mémoire pour pouvoir les comparer est une tâche complexe comme l'ont souligné Lebrun & Lacelle (2012) qui indiquaient que « la mémoire de travail, par exemple, est davantage surchargée devant une production multimodale » (p.85).

Chacune des catégories d'erreurs nous apprend des choses soit sur les processus cognitifs mis en place par l'élève et le niveau de développement de la compétence visée soit sur l'item en lui-même. Si l'on considère ce tableau (figure 3) comme un tableau de diagnostic, chacune des intersections permettrait de définir une intervention différente auprès de l'élève. Ainsi, par exemple, les élèves dont la réponse est issue d'un seul texte et déforme le texte auront probablement besoin d'un soutien dans leur processus de navigation alors que les élèves dont la réponse est issue de plusieurs textes mais déforme le propos auront davantage besoin d'une intervention liée la mise en mémoire des informations. Cela donne à voir les besoins des élèves de 15 ans dans la compréhension de textes numériques. Finalement, cette analyse confirme l'idée que les erreurs des élèves peuvent nous apprendre beaucoup de choses et qu'un code « 0 » dans PISA, même s'il reflète une incapacité de l'élève à répondre à la question, ne reflète pas pour autant le même niveau de difficulté et le même besoin de soutien pédagogique.

## Références bibliographiques

- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79. <https://doi.org/10.4000/reperes.136>
- Lafontaine, D., Bricteux, S., Hindryckx, G., Matoul, A., & Quittre, V. (2019). Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. Premiers résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Liège.
- Leplat, J. (2011). *Mélanges ergonomiques : activité, compétence, erreur*. Toulouse : Octarès.
- Lebrun, M., & Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 45, 81-95. <https://doi.org/10.4000/reperes.141>
- OECD. (2016). *PISA 2018. Draft analytical frameworks*. URL : <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>
- Rouet, J. (2016). Quelles sont les spécificités de la lecture numérique ? *Conférence de Consensus. Lire, Comprendre, Apprendre*, 1-8. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/14-Rouet-.pdf>
- Schillings, P., Joris, N., Dejeagher, C. & André, M. (in press). L'enquête PIRLS 2016 : que relève l'analyse des erreurs des élèves de leurs compétences « d'interprétation » ?. *Mesure et évaluation en éducation*. Canada
- Vantourout, M. & Goasdoué, R. (2014). Approches et validité psycho-didactiques des évaluations. *Éducation & Formation*, e-302, 139-156.