

**En 2006, quarante-cinq pays ou provinces, dont vingt et un pays européens, ont participé à l'enquête internationale PIRLS qui vise à mesurer les performances en lecture des élèves à la fin de leur quatrième année de scolarité obligatoire (CM1 pour la France). L'épreuve contient dix textes à partir desquels est évaluée la maîtrise de quatre grandes compétences. Si l'on restreint la comparaison aux pays de l'Union européenne, la France, avec un score de 482 points, se situe en deçà de la moyenne européenne fixée à 500 et ce, quel que soit la compétence ou le type de texte considéré. Comparativement aux élèves des autres pays, les élèves français réussissent mieux les questions qui portent sur des textes informatifs plutôt que narratifs. En outre, il est manifeste que les élèves français sont plus à l'aise avec les questions à choix multiples de réponses (QCM) et, en revanche, s'abstiennent de répondre encore plus que dans les autres pays lorsque les réponses doivent être rédigées. Comparées aux résultats obtenus lors de PIRLS 2001, les performances de la France sont statistiquement stables.**

## Évolution des performances en lecture des élèves de CM1

### Résultats de l'étude internationale PIRLS

En mai 2006, un échantillon représentatif composé de 215 137 élèves scolarisés dans 7 629 écoles de quarante-cinq pays ou provinces<sup>1</sup> ont participé à l'enquête internationale PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) organisée par l'IEA<sup>2</sup> (Association internationale pour l'évaluation des compétences scolaires) en vue d'évaluer les performances en lecture des élèves à la fin de leur quatrième année de scolarité obligatoire. À cette étape de leur scolarité, les élèves approfondissent leurs compétences en lecture et lisent dès lors pour apprendre. Cette étude a déjà été menée en 2001 dans trente-cinq pays dont vingt-huit sont encore présents en 2006. Ainsi, cette évaluation, en plus d'apporter un constat sur les compétences en lecture des élèves français en 2006 par rapport à celles de leurs camarades des autres pays, donne lieu également à des comparaisons dans le temps.

**1.** Cinq provinces canadiennes (Alberta, Colombie-Britannique, Nouvelle-Écosse, Ontario, Québec) ; les deux communautés de Belgique ; la province chinoise de Hong-Kong SAR ; l'Angleterre et l'Écosse pour le Royaume-Uni participent à l'étude pour elles-mêmes. Ceci se justifie par le fait que les systèmes éducatifs de ces entités sont distincts.

**2.** L'IEA est une association internationale, indépendante d'institutions de recherche nationales, fondée en 1958. Elle s'est forgée une place importante dans la communauté de recherche en éducation par ses études comparatives à grande échelle.

#### Une évaluation des élèves de CM1

Dans PIRLS, la population étudiée ne correspond pas à une génération d'élèves d'un âge défini, comme c'est le cas dans le programme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) de l'OCDE. Le but de l'étude est de mesurer les performances de l'ensemble des élèves présents à un niveau déterminé de la scolarité quels que soient leur âge, leur parcours et l'organisation du système éducatif (proportion d'élèves en retard, etc.)

La classe-cible de l'enquête est précisément définie comme « la classe qui représente quatre années d'enseignement. Le point de départ de ces quatre années étant la classe où se fait le début des apprentissages systématiques de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. » Dans la plupart des pays, PIRLS évalue donc les élèves de quatrième année d'école obligatoire, en France les élèves de CM1.

Au moment de la passation, la moyenne d'âge internationale est de 10,3 ans ; les élèves français sont légèrement plus jeunes, 10,0 ans. L'analyse montre qu'il n'existe pas de lien significatif entre l'âge moyen des élèves d'un pays et le score obtenu.

## Une évaluation qui vise les compétences en lecture et les objectifs donnés à la lecture

PIRLS est conçue pour évaluer la « compétence en lecture ». Celle-ci est définie comme : « *L'aptitude à comprendre et à utiliser les formes du langage écrit que requiert la société ou qui sont importants pour l'individu. Les jeunes lecteurs peuvent construire du sens à partir de textes très variés. Ils lisent pour apprendre, pour s'intégrer dans une société où la lecture joue un rôle essentiel et pour leur plaisir.* » Le lecteur mobilise toute une gamme de capacités, de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que ses connaissances préalables des objets abordés.

L'étude pose comme hypothèse que la compétence en lecture est directement liée aux raisons qui incitent le lecteur à lire. C'est pourquoi l'épreuve dans son ensemble a été bâtie sur le croisement de deux aspects : les compétences en lecture et les objectifs du lecteur.

### Les compétences en lecture

Sur chacun des dix textes proposés, quatre compétences sont définies :

- *prélever des informations explicites (Prélever)* (24 % des items) : repérer les informations directement liées à l'objectif de la lecture ; chercher des idées précises ; chercher la définition de mots ou d'expressions ; repérer le contexte de l'histoire (époque, lieu) ; trouver l'idée principale (si elle est exprimée explicitement) ;
- *faire des inférences directes (Inférer)* (34 % des items) : déduire que tel événement a entraîné tel autre ; déduire l'élément principal d'une série d'arguments ; déterminer le référent d'un pronom ; repérer les généralisations présentées dans le texte ; décrire la relation entre deux personnages ;
- *interpréter et assimiler idées et informations (Interpréter)* (28 % des items) : déduire le message global ou le thème d'un texte ; envisager une alternative aux actions des personnages ; comparer des informations du texte ; saisir l'atmosphère ou le ton du récit ; trouver une application concrète aux informations contenues dans le texte ;

– *examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels (Apprécier)* (14 % des items) : évaluer la probabilité que les événements décrits se passent réellement ; décrire la manière dont l'auteur a amené la chute ; juger de l'intégralité ou de la clarté des informations fournies dans le texte ; décrire comment le choix des adjectifs modifie le sens.

Il est à noter que chaque texte proposé aux élèves est couvert par une combinaison de questions qui visent à évaluer l'atteinte de chacune des quatre compétences.

### Les objectifs donnés à la lecture

La longueur des textes utilisés dans PIRLS varie de 600 à 1 000 mots selon les cas. Ils sont présentés en général sur trois pages contenant également des illustrations ou des documents.

Deux des objectifs les plus fréquents donnés aux élèves pour leur lecture à l'école et ailleurs structurent également l'enquête PIRLS :

- *lire pour accéder aux textes littéraires* (cinq textes, 51 % des items), la forme des textes utilisés principalement dans ce contexte est la fiction narrative. Le lecteur aborde le texte pour s'investir dans des événements, des situations, des actions, des conséquences, des personnages, une atmosphère, des sentiments, des idées imagées et pour apprécier la langue en soi. Les textes narratifs proposés dans PIRLS sont des histoires ou des épisodes complets appuyés par des illustrations. Ces cinq textes couvrent une variété d'actions, on y rencontre le plus souvent deux personnages principaux et une intrigue avec un ou deux événements centraux. Les thèmes des textes retenus sont variés : l'histoire de l'amitié d'un jeune garçon et d'une vieille dame qui doit quitter sa ferme pour s'installer en ville, une épopée mettant en scène une famille de loups, une histoire fantastique vécue par une petite fille chez elle la nuit, un conte africain, une histoire qui se déroule dans un atelier de poterie ;
- *lire pour acquérir et utiliser des informations* (cinq textes, 49 % des items), les textes informatifs se présentent sous de nombreuses formes ; ils peuvent présenter l'information suivant ou non une logique chronologique. Au moyen de ces textes, le

lecteur s'informe sur des aspects de l'univers réel pour comprendre le monde tel qu'il est, mais il peut également aller plus loin et appliquer les informations obtenues à un raisonnement ou à une action. Les cinq textes sont structurés par séquence ou par sujet, ils sont présentés avec, ou organisés autour de schémas, de cartes, d'illustrations, de photos, d'encadrés, de listes, de tableaux. Les thèmes des textes portent sur des aspects géographiques, l'antarctique ; historiques, Léonard de Vinci ; de sciences naturelles, les requins, la nourriture des insectes ; publicitaires, dépliant promotionnel des activités de randonnée.

Les textes proposés par les pays participants, puis retenus après un long processus de sélection, ont une syntaxe et un lexique bien adaptés à l'âge des élèves et correspondent aux prescriptions des programmes 2002 du cycle 3 de l'école élémentaire.

### Des résultats préoccupants

Face aux 45 pays de l'étude, la France n'est pas trop mal classée, mais, comparée aux pays de l'Union européenne participant à l'étude, la France n'a plus derrière elle que l'Espagne comme pays de taille comparable. Sur l'ensemble de l'évaluation, la France se situe de manière statistiquement significative au-dessus de la moyenne internationale : les élèves français obtiennent un score moyen de 522, soit près d'un quart d'écart type au-dessus de la moyenne internationale fixée à 500 (*graphique 1*).

Nous avons réalisé un changement d'échelle en prenant en compte uniquement les vingt et un pays de l'Union européenne actuelle participants à l'étude. La France obtient alors un score de 482, ce qui est significativement inférieur à la moyenne fixée à 500. Pour la France, l'écart type de la distribution, qui est un indicateur de la dispersion, est de 63 contre 69 au niveau européen : les résultats des élèves français sont donc un peu moins dispersés que dans l'ensemble des pays européens de l'étude. Le graphique 2 présente les scores des pays européens calculés selon cette nouvelle échelle.

Dans tous les pays, les filles obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux des garçons, sauf au Luxembourg et en Espagne où cette différence n'est pas

significative. En France, tout comme en 2001, les filles obtiennent 11 points de plus que les garçons.

**TABEAU 1 – Regroupements de pays proches de la France**

	Score moyen global
Union européenne 2007 (21 pays sur 27)	536
Pays de l'OCDE (18 pays sur 30)	535
France	522

Lecture : le score moyen des 21 pays (dont la France) de l'Union européenne présents dans l'étude est de 536. Même si l'étude a eu lieu en 2006, on regroupe sous l'appellation « Union européenne » tous les pays de l'Union européenne actuelle (2007).

Le tableau 1 présente la moyenne obtenue à PIRLS 2006 de différents groupes de pays dont la France est proche d'un point de vue géographique ou économique. Les résultats français (522) se retrouvent en deçà de la moyenne de l'Union européenne ou de l'OCDE.

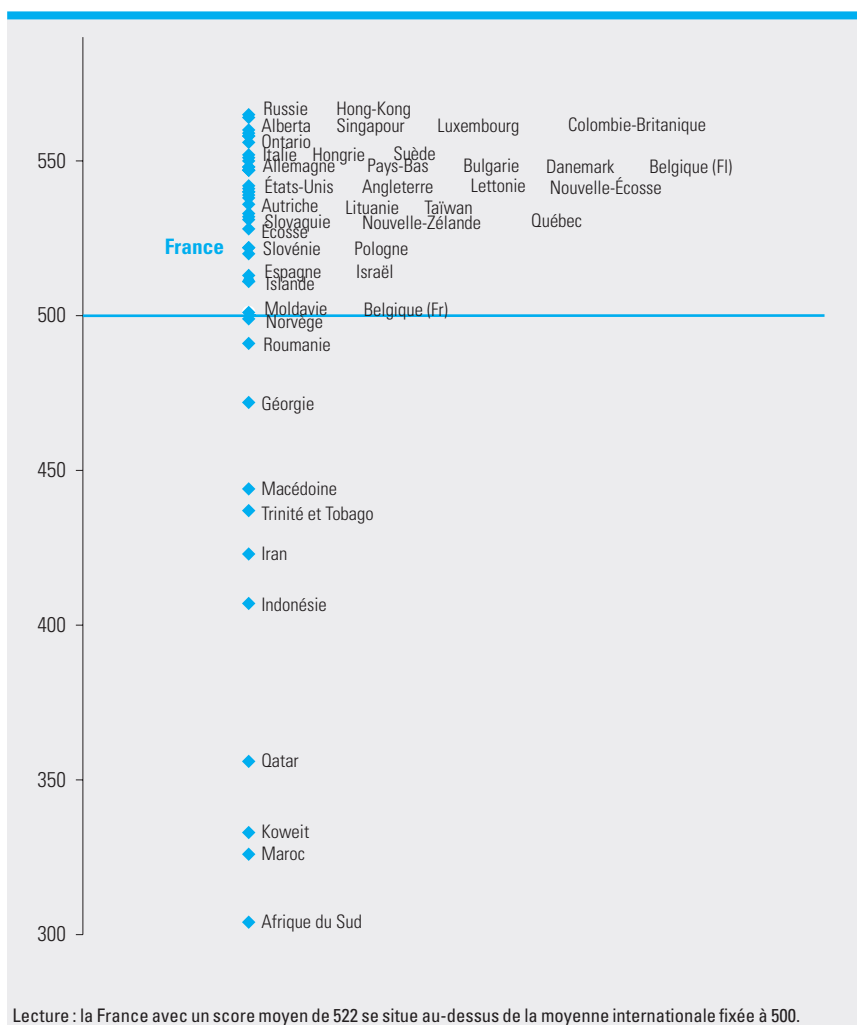
**Une surreprésentation des élèves français dans le plus faible niveau européen**

De plus, si l'on ordonne tous les élèves des pays européens ayant participé à PIRLS en fonction de leur score et que l'on découpe cet ensemble en quatre groupes de même taille, on note que les élèves français se trouvent surreprésentés dans le groupe le plus faible : 36 % contre 25 % au niveau européen et, à l'inverse, ils sont sous-représentés dans le groupe de plus haut niveau : 17 % contre 25 %. Les scores moyens de ces différents groupes de niveau montrent une moindre réussite des élèves français du groupe le plus fort par rapport à leurs camarades européens (610 points contre 619) alors que dans le groupe le plus faible ils obtiennent un meilleur score moyen, 376 points contre 367.

**Le score de l'enseignement public hors ZEP est en baisse ; celui de l'enseignement prioritaire est stable ; celui de l'enseignement privé est en hausse**

En février 2002 de nouveaux programmes pour l'école primaire sont venus remplacer ceux de 1995. Néanmoins, la mise en place de ces nouveaux programmes s'est faite selon un calendrier progressif. Ainsi un élève « à l'heure » dans sa scolarité, évalué

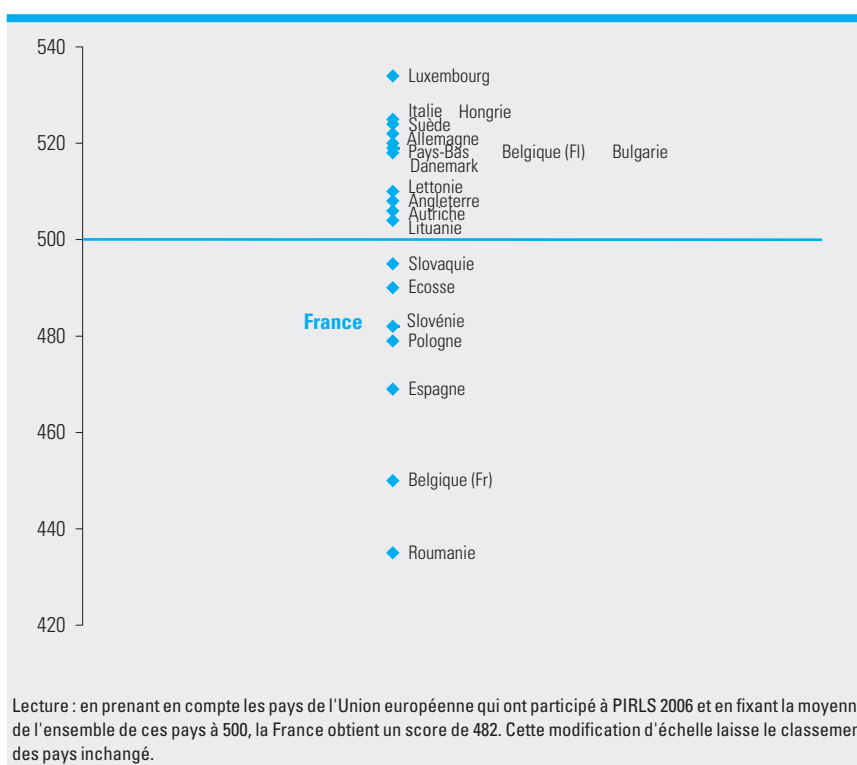
**GRAPHIQUE 1 – Classement des pays ou provinces évalués dans PIRLS 2006**



Lecture : la France avec un score moyen de 522 se situe au-dessus de la moyenne internationale fixée à 500.

Source : MEN-DEPP

**GRAPHIQUE 2 – Échelle des pays européens participant à PIRLS 2006**



Lecture : en prenant en compte les pays de l'Union européenne qui ont participé à PIRLS 2006 et en fixant la moyenne de l'ensemble de ces pays à 500, la France obtient un score de 482. Cette modification d'échelle laisse le classement des pays inchangé.

Source : MEN-DEPP

dans le cadre de PIRLS, aura effectué un CP et un CE1 au cours desquels les programmes en vigueur étaient ceux de 1995 puis un CE2 et un CM1 régis par les nouveaux programmes de 2002.

L'évaluation de 2006 reprend à l'identique quatre textes et leurs questions de 2001. Ainsi, 40 % des items de 2006 sont communs aux deux périodes, ce fort ancrage permet une comparaison statistiquement fiable entre les deux évaluations. De plus, ces items ont servi à élaborer l'échelle de 2006 de telle manière qu'elle soit parfaitement comparable à celle d'il y a cinq ans. En 2001, le score global de la France était de 525, il est de 522 en 2006. Du point de vue statistique, cette différence n'est pas significative, c'est-à-dire qu'il n'est pas possible d'affirmer qu'elle est due à une légère érosion des résultats. On peut simplement remarquer que cette perte de quelques points s'observe de manière homogène pour les différentes compétences et types de textes évalués, tant chez les filles que chez les garçons, sans jamais atteindre un niveau statistiquement significatif.

Treize pays sur les vingt-huit ayant participé aux deux évaluations obtiennent des scores en 2006 significativement différents de ceux obtenus en 2001. Parmi eux, notons l'Angleterre (- 13 points), la Suède (- 11 points) et les Pays-Bas (- 7 points) qui voient leurs résultats baisser, tandis que l'Allemagne (+ 9 points) et l'Italie (+ 11 points) augmentent leurs performances.

En France, entre les deux périodes, on note une baisse significative des résultats de 12 points dans le public hors ZEP, tandis que dans les écoles privées, les élèves réussissent significativement mieux en 2006 (+ 11 points). En revanche, au niveau de l'éducation prioritaire les résultats restent stables.

**TABLEAU 2 – Scores moyens globaux selon le type d'école**

Type d'école	2001	2006
Public hors ZEP	533	525
Privé	527	536
Public ZEP	477	478
<b>Ensemble</b>	<b>525</b>	<b>522</b>

Lecture : les élèves scolarisés dans le public hors ZEP obtenaient un score de 533 en 2001. Ils obtiennent 525 en 2006.

En 2001, bien qu'à l'avantage du public hors ZEP, la différence de score avec le

privé n'était pas significative. En 2006, les élèves du secteur privé réussissent significativement mieux que leurs camarades du secteur public hors ZEP.

## Résultats détaillés de 2006

### Des résultats très variables selon les items

Le score moyen global de la France masque bien sûr des performances variables selon les activités proposées. L'analyse des résultats par item permet de mettre en évidence cette variabilité : en effet, sur l'ensemble des 126 items de l'épreuve, les élèves français réussissent moins bien, de manière significative par rapport à la moyenne européenne, à 73 items (soit près de 6 items sur 10). À l'inverse leurs performances sont significativement supérieures pour 30 items (près d'un item sur 4). Au total, on note donc un

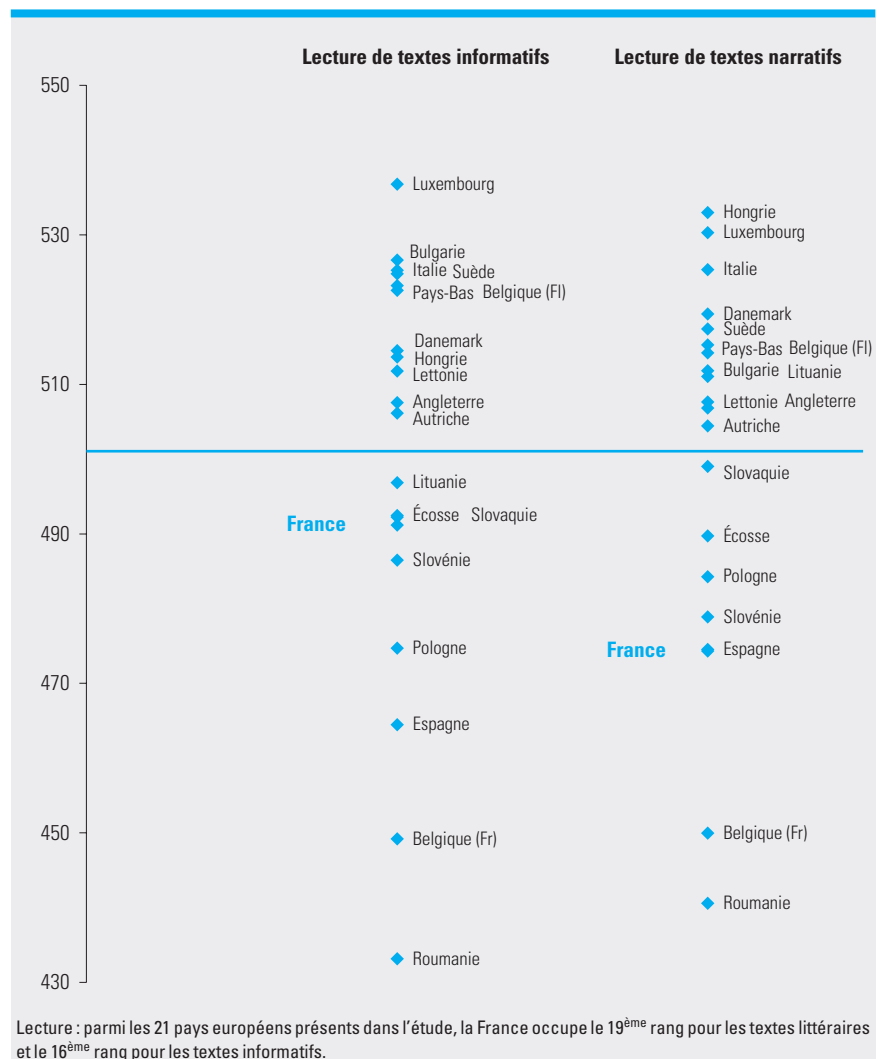
comportement qui s'écarte de la moyenne dans 82 % des cas. Ce constat incite à la prudence quant à l'interprétation du classement constitué par l'agrégat de résultats disparates.

Parmi les 30 items pour lesquels les élèves français ont des performances significativement supérieures aux autres, les items issus des textes à caractère informatif sont surreprésentés (57 % contre 49 % dans l'ensemble de l'épreuve), de même que ceux relevant de la compétence « prélever » (47 % contre 24 %), tout comme ceux qui sont en format de QCM (73 % contre 50 %).

### Comme en 2001, les élèves français réussissent mieux sur les textes informatifs

Pour chacun des deux types de textes (textes narratifs et textes informatifs), une échelle de score regroupant uniquement les pays de l'Union européenne a été construite avec

**GRAPHIQUE 3 – Échelles européennes selon les types de textes**



Lecture : parmi les 21 pays européens présents dans l'étude, la France occupe le 19<sup>ème</sup> rang pour les textes littéraires et le 16<sup>ème</sup> rang pour les textes informatifs.

Source : MEN-DEPP

une moyenne fixée à 500. Le graphique 3 rend compte de la distribution de ces pays sur ces deux échelles indépendantes et permet d'apprécier la performance de la France relativement aux autres pays.

Les élèves français se positionnent en dessous de la moyenne européenne dans chacun des deux cas, avec un score de 474 pour les textes littéraires et 491 pour les textes informatifs. Ces différences sont statistiquement significatives.

De plus, c'est en France que l'écart entre les deux types de textes est le plus marqué en faveur des textes informatifs. À l'inverse pour un peu moins de la moitié des pays européens, les élèves obtiennent de meilleurs résultats aux textes narratifs, c'est le cas notamment en Hongrie (19 points d'écart), en Espagne ou en Pologne (10 points).

### La réussite des élèves éclaire les choix d'enseignement propres aux pays

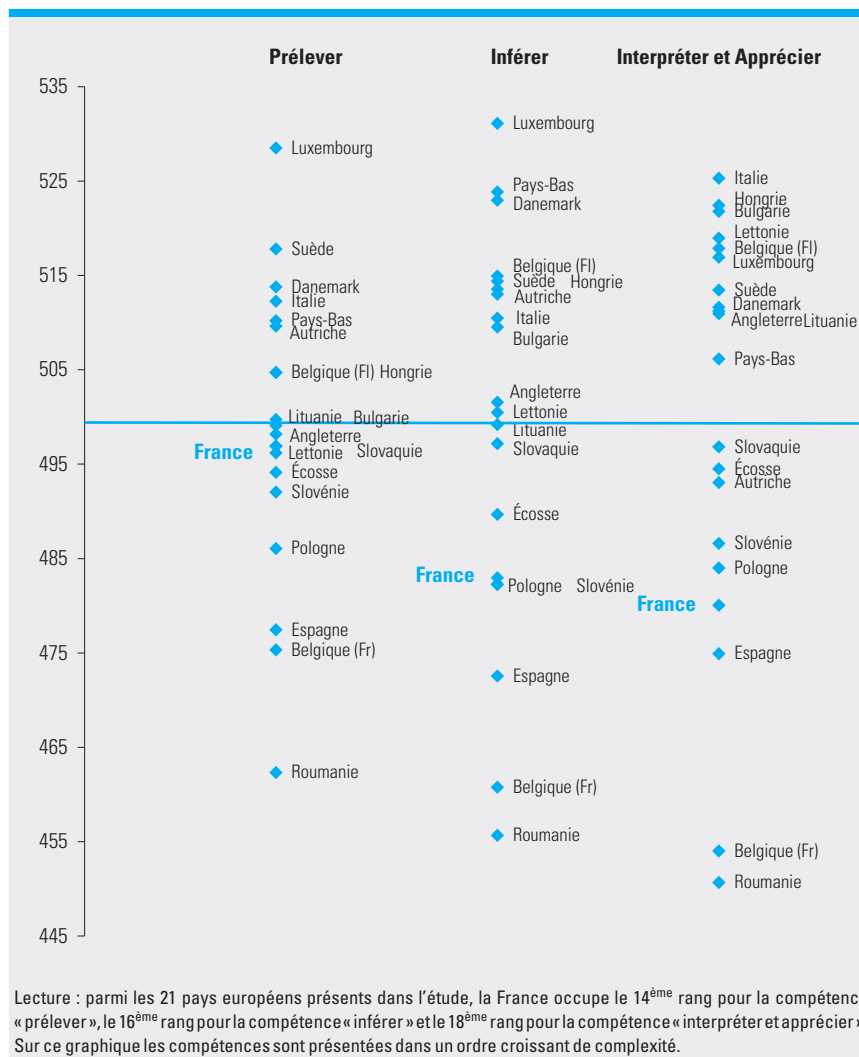
Une échelle de scores pour chaque compétence a été calculée en fixant la moyenne à 500 pour chacune d'elles. Les compétences « interpréter » et « apprécier » ont été regroupées car il n'y avait pas suffisamment d'items relevant de la capacité « apprécier » pour pouvoir créer une échelle indépendante.

Quelle que soit la compétence évaluée, les élèves français se situent en dessous de la moyenne européenne avec un score de 497 points pour la compétence « prélever », 483 points pour « inférer » et 480 points pour « interpréter et apprécier ». Pour les élèves français, c'est la compétence « interpréter et apprécier » qui se révèle être la plus complexe, c'est le cas aussi pour les élèves allemands. Pour autant, les élèves des pays comme l'Angleterre, la Bulgarie ou la Hongrie ont de meilleurs résultats sur cette compétence. Il est vraisemblable que ces différences de profils s'expliquent par l'accent plus ou moins marqué que chaque système éducatif met sur ces compétences à ce niveau de scolarité.

### Les formats de questions jouent un rôle dans les résultats

Cette évaluation utilise deux formats de questions : d'une part des questions à

GRAPHIQUE 4 – Échelles européennes selon les compétences



Source : MEN-DEPP

choix multiples (QCM) et, d'autre part, des productions écrites. Les élèves français réussissent significativement mieux lorsqu'il s'agit de répondre à des QCM que lorsqu'il s'agit de rédiger des écrits avec, respectivement, 68 % et 52 % de réussite. Parmi les questions dont les réponses doivent être rédigées, on note des différences selon que la réponse requise doit être longue ou brève. Plus la réponse attendue doit être élaborée, plus le score des élèves français diminue. Ce phénomène s'observe pour l'ensemble des pays, il est néanmoins plus marqué en France.

Le format de questions est fortement lié à la compétence évaluée. Ainsi, « prélever » fait plus souvent appel aux questions à choix multiples (60 % des cas), alors que « interpréter et apprécier » demande plus souvent de développer un raisonnement et exige généralement une réponse construite et plus longue (80 % des cas). Pour obtenir

un bon score à cette compétence, des capacités en production d'écrits s'ajoutent donc à celles de compréhension. Pour autant, il est possible grâce à des outils d'analyse statistique de neutraliser cet effet et, dans ce cas, quelle que soit la compétence étudiée, les élèves obtiennent de meilleurs résultats quand le mode de réponse requis n'implique pas le recours à l'écrit construit. De même lorsque l'on neutralise l'effet des formats de questions, la hiérarchie des scores de réussite des élèves français au niveau des compétences demeure inchangée.

### Absence de réponse

Les taux d'absence de réponse semblent liés aux formats de questions. Plus la réponse requise doit être élaborée et demande un développement écrit, plus les élèves ont tendance à s'abstenir. Comme en 2001, la France se distingue néanmoins

des autres pays par l'amplitude du phénomène. Le taux d'absence de réponse des élèves français est de 2 % pour les QCM alors qu'il est cinq fois plus élevé lorsqu'il s'agit de productions écrites. Ce taux est même multiplié par 8 lorsque l'exigence de longueur de la réponse attendue est la plus forte, il s'agit du plus fort taux parmi les pays européens. PIRLS nous présente des résultats cohérents avec les études nationales, notamment l'étude de 2003 sur la maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école

primaire, en particulier en ce qui concerne la hiérarchie des compétences évaluées. En revanche, on ne retrouve pas les traits saillants de la mineure de PISA 2006 puisque, pour les élèves de 15 ans, les bas niveaux sont de plus en plus nombreux et de plus en plus faibles. Par ailleurs, l'écart des performances entre filles et garçons est beaucoup plus réduit pour les élèves de l'école primaire de PIRLS.

**Marc Colmant et  
Séverine Dos Santos, DEPP B2**

## Pour en savoir plus

« Les élèves de CM1 – Premiers résultats d'une évaluation internationale en lecture (PIRLS 2001), *Note d'Information* 03.22, MEN-DPD, avril 2003.

Le site Internet de l'étude <http://timss.bc.edu/>

Il est possible d'y télécharger notamment les documents suivants :  
*PIRLS 2006 Framework*, février 2006 (présentation du cadre de l'étude) ;  
*PIRLS 2006 International Report*, décembre 2007 (rapport international) ;  
*PIRLS 2006 Encyclopedia*, août 2007 (guide de référence des systèmes éducatifs des pays participants).

Tous les documents de PIRLS 2001 sont également disponibles à la même adresse.

[www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

## Méthodologie

### Cadre

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) est pilotée par l'IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire) et mise en œuvre par l'*International Study Center du Boston College*. Les 45 pays et provinces participants sont les suivants : Afrique du Sud, Allemagne, Angleterre, Autriche, Belgique (Flamand), Belgique (Français), Bulgarie, Canada provinces d'Alberta ; de Colombie-Britannique ; de Nouvelle-Écosse ; de l'Ontario ; de Québec, Danemark, Écosse, Espagne, États-Unis, Fédération de Russie, France, Géorgie, Hong Kong, Hongrie, Indonésie, Iran, Islande, Israël, Italie, Koweït, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Macédoine, Maroc, Moldavie, Nouvelle-Zélande, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Qatar, République slovaque, Roumanie, Singapour, Slovaquie, Suède, Taïwan, Trinité et Tobago.

### L'échantillon

En France, l'enquête porte sur un échantillon de 169 écoles primaires et élémentaires. Le tirage de l'échantillon tient compte de la taille des écoles et de quelques caractéristiques (public/privé ; ZEP/hors ZEP). Au sein de chaque école, et suivant sa taille, une ou deux classes entières ont été retenues. L'échantillon français regroupe 4 404 élèves effectivement évalués, répartis au sein de 261 classes.

Au niveau international, l'échantillon porte sur 7 629 écoles et 215 137 élèves.

### Comparaison 2001-2006

Pour assurer la comparabilité dans le temps, l'évaluation PIRLS a réutilisé une partie des textes et leurs questions afférentes de l'évaluation de 2001 pour celle de 2006. Ainsi, en 2006, l'ensemble du protocole est composé de dix blocs (textes et questions) dont quatre (deux informatifs et deux narratifs, gardés sous embargo) sont issus de l'épreuve de 2001. Ces quatre blocs ont ainsi servi d'ancrage pour les échelles de comparaison dans le temps.

### Les procédures de passation

La mise en œuvre de l'enquête est basée sur des procédures standardisées afin de garantir la comparabilité des résultats : désignation de

responsables de l'enquête dans chaque établissement, respect des consignes de passation, procédures de contrôle, etc. L'évaluation, de type « papier-crayon », est fondée sur la technique dite des « cahiers tournants ». Les textes et leurs questions ont été répartis dans treize cahiers d'évaluation différents, à raison de deux textes par cahier, en ménageant des parties communes. Ces treize cahiers ont été distribués aléatoirement aux élèves (à raison d'un seul cahier par élève) qui avaient deux fois 40 minutes pour y répondre. Ce procédé a ainsi permis de tester l'équivalent de près de 7 heures d'évaluation sans allonger le temps de passation individuel.

En ce qui concerne les questionnaires de contexte, ils sont au nombre de quatre et ont dû être renseignés par les élèves eux-mêmes, leurs parents, leurs enseignants, ainsi que les directeurs des écoles concernées. Ces questionnaires de contexte permettront de cerner l'environnement des élèves et d'apporter des informations supplémentaires sur leur rapport à la lecture, éclairant ainsi certains résultats.

### La construction des scores

Une échelle de score a été élaborée en utilisant des modèles statistiques particuliers (modèles de réponse à l'item : MRI). Cette approche permet de distribuer les performances des élèves sur une même échelle même si, individuellement, ils ont répondu à des tests différents (*cf. PIRLS 2006 Technical Report*). La moyenne internationale est fixée à 500 et l'écart type à 100.

Le choix de cette échelle est arbitraire, mais son intérêt est de permettre de classer les pays sur une dimension commune. On comprend que cette méthodologie met l'accent sur une évaluation « relative » des performances (comparaison de pays à pays), même si l'aspect évaluation « absolue » du niveau des performances n'est pas totalement absent.

### Les corrections

Les questions à réponses construites ont été corrigées par un groupe d'enseignants formés à cette tâche suivant des consignes internationales strictes par le biais d'une interface informatique. Dans chaque pays, un lot de cahiers a subi une double correction permettant de vérifier le degré d'accord des correcteurs.