



CADRE MONDIAL DE COMPETENCE POUR LA LECTURE

Niveaux 1 à 9

DECEMBRE 2020



REMERCIEMENTS

Le présent document, Cadre mondial de compétence (GFP ou le cadre) pour la lecture, dans les niveaux de 1 à 9, a été élaboré par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), l'Agence américaine pour le développement international (USAID), le Groupe de la Banque mondiale, le Ministère des affaires étrangères et du Commonwealth (FCDO) (anciennement le Ministère britannique du développement international [DFID]), le Conseil australien pour la recherche en éducation (ACER), la Fondation Bill & Melinda Gates et des représentants de nombreuses autres organisations de développement partenaires, ainsi que plusieurs professeurs d'université. Une liste complète des participants qui ont apporté leur expertise considérable à cette initiative est disponible dans la section des participants de ce document.

Le Cadre mondial de compétence pour la lecture définit les connaissances et les compétences importantes liées à la lecture que les apprenants devraient acquérir à l'école primaire et au premier cycle du secondaire. Il décrit également les niveaux de compétence minimaux que les apprenants sont censés atteindre, pour ce qui concerne les connaissances et les compétences définies, à chaque niveau scolaire, de la première à la neuvième année.

Cette ressource importante n'aurait pas pu voir le jour sans l'immense contribution de tous les participants et de toutes les parties prenantes. Sans leur temps et leur dévouement, ce cadre n'existerait pas.

PARTICIPANTS

CHEFS DE FILE

Rebecca Rhodes and Saima Malik, U.S. Agency for International Development

Silvia Montoya, UNESCO Institute for Statistics

COLLABORATEURS

Manuel Cardoso, Fonds international des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)

Michael Crawford, Groupe de la Banque mondiale

Clio Dintilhac, Fondation Bill & Melinda Gates Foundation

Jennifer Gerst, University Research Corporation

Sean Kelly, Management Systems International

Katarzyna Kubacka, National Foundation for Educational Research

Saima Malik, U.S. Agency for International Development

Rebecca Martinez, U.S. Agency for International Development

Shailendra Sigdel, Institut de statistique de l'UNESCO

Gaëlle Simon, Management Systems International

Benjamin Sylla, U.S. Agency for International Development

Hetal Thukral, School-to-School International

Liz Twist, National Foundation for Educational Research

PSYCHOMETRICIENS

Diego Bazaldua, Groupe de la Banque mondiale

Jeff Davis, Management Systems International

Abdullah Ferdous, Management Systems International

Goran Lazendic, Australian Council for Educational Research

SPECIALISTES DE LA LECTURE ET DES PROGRAMMES D'ETUDES

Melissa Chiappetta, Consultante indépendante, financée par la Fondation Bill & Melinda Gates

Norma Evans, Evans and Associates Educational Consulting

Colin Watson, U.K. Department of Education, financé par le Foreign, Commonwealth and Development Office

MEMBRES DU GROUPE DE TRAVAIL

Prue Anderson, Australian Council for Educational Research

Rachel Christine, Education Development Center

Ariel Cuadro, Catholic University of Uruguay, Uruguay

Margaret (Peggy) Dubeck, RTI International

Keiko Koda, Carnegie Mellon University, USA

Nathalie Louge, FHI 360

Mark Lynd, School-to-School International

Juliette Mendelovits, Australian Council for Educational Research

Emily Miksic, FHI 360

Pooja Nakamura, American Institutes for Research

Ana Palombo, Catholic University of Uruguay, Uruguay

Carola Ruiz, Catholic University of Uruguay, Uruguay

Kristina Solum, School-to-School International

Hanada Taha Thomure, Zayed University, Dubai

Sylvia Linan-Thompson, University of Oregon, USA

R. Malatesha Joshi, Texas A&M University, USA

Min Wang, University of Maryland, USA

TABLE DES MATIERES

ACRONYMES	7
APERÇU DU PROCESSUS D'ELABORATION.....	1
OBJECTIF DU CADRE	2
UTILISATION DU CADRE.....	3
TABLEAU 1 : DÉFINITIONS DES NIVEAUX MINIMUMS DE COMPÉTENCE	4
TABLEAU 2 : STRUCTURE DU GPF.....	5
TABLEAU 3 : CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES CLÉS, PAR NIVEAU	7
TABLEAU 4 : DESCRIPTEURS DU NIVEAU "ATTEINT LE NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL"	11
TABLEAU 5 : DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX DE COMPÉTENCE	19
Niveau 1	20
Niveau 2.....	23
Niveau 3.....	25
Niveau 4.....	29
Niveau 5.....	33
Niveau 6.....	38
Niveau 7.....	44
Niveau 8.....	50
Niveau 9.....	56
GLOSSAIRE ET RÉFÉRENCES.....	62
ANNEXE A : EXEMPLE DE COMPRÉHENSION DE TEXTES ET ITEMS EN LANGUE PARLÉE OU SIGNÉE	68
ANNEXE B : CONTINUUM DE COMPLEXITÉ DES TEXTES GPF ET EXEMPLES.....	76
ANNEXE C : TEXTES ET EXEMPLES D'ITEMS	105

TABLEAUX

TABLEAU 1 : DÉFINITIONS DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE MINIMAUX.....	4
TABLEAU 2 : STRUCTURE DU GPF.....	5
TABLEAU 3 : CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES CLÉS, PAR NIVEAU	7
TABLEAU 4 : DESCRIPTEURS DU NIVEAU "ATTEINT LE NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL"	11
TABLEAU 5 : DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX DE COMPÉTENCE	19
TABLEAU 6 : EXEMPLES DE C1.2.1 DU NIVEAU 1	69
TABLEAU 7 : EXEMPLES DE C2.1.1 AU NIVEAU 1	70
TABLEAU 8 : EXEMPLES DE C1.2.1 AU NIVEAU 2	71
TABLEAU 9 : EXEMPLES DE C2.1.1 AU NIVEAU 2	71
TABLEAU 10 : EXEMPLES DE C3.1.1 AU NIVEAU 2	72
TABLEAU 11 : EXEMPLES DE C2.1.1 AU NIVEAU 3	73
TABLEAU 12 : EXEMPLES DE C3.1.1 AU NIVEAU 3	73
TABLEAU 13 : EXEMPLES DE C3.1.2 AU NIVEAU 3	74
TABLEAU 14 : EXEMPLES DE C3.1.3 AU NIVEAU 3	74
TABLEAU 15 : EXEMPLES DE C3.1.4 AU NIVEAU 3	75
TABLEAU 16 : CARACTERISTIQUES GENERALES DES TEXTES DU NIVEAU 2	80
TABLEAU 17 : CARACTERISTIQUES GENERALES DES TEXTES DU NIVEAU 3	82
TABLEAU 18 : TYPES DE TEXTES AU NIVEAU 3.....	82
TABLEAU 19 : CARACTERISTIQUES GENERALES DES TEXTES DU NIVEAU 6	91
TABLEAU 20 : TYPES DE TEXTES AU NIVEAU 6.....	91
TABLEAU 21 : CARACTERISTIQUES GENERALES DES TEXTES DU NIVEAU 9	100
TABLEAU 22 : <i>TYPES DE TEXTES AU NIVEAU 9</i>	100
TABLEAU 23 : NIVEAU 2, EXEMPLE 1- INFORMATION (DESCRIPTION) : VAN	105
TABLEAU 24 : NIVEAU 2, EXEMPLE 2-INFORMATION (DESCRIPTION) : MAYA.....	105
TABLEAU 25 : NIVEAU 2, EXEMPLE 3—INFORMATION : LE PIPI	105
TABLEAU 26 : NIVEAU 3, EXEMPLE 1—HISTOIRE : LA MANGUE	106
TABLEAU 27 : NIVEAU 3, EXEMPLE 2 — HISTOIRE : L'ACTION DE TADALA	106
TABLEAU 28 : NIVEAU 3, EXEMPLE 3—HISTOIRE : LE RENARD ET LES RAISINS	107
TABLEAU 29 : NIVEAU 3, EXEMPLE 4—INFORMATION (DESCRIPTION) : L'HERBE.....	108
TABLEAU 30 : NIVEAU 3, EXEMPLE 5—INFORMATION (DESCRIPTION) : ALIYAH	108
TABLEAU 31 : NIVEAU 4, EXEMPLE 1—HISTOIRE : L'ACCIDENT	110
TABLEAU 32 : NIVEAU 4, EXEMPLE 2—HISTOIRE : NOGA LA PETITE FILLE.....	111
TABLEAU 33 : NIVEAU 4, EXEMPLE 3—INFORMATION : LE REQUIN-LANTERNE NAIN.....	112
TABLEAU 34 : NIVEAU 4, EXEMPLE 4—INFORMATION : LES ANIMAUX DANS LA NATURE.....	113
TABLEAU 35 : NIVEAU 5, EXEMPLE 1—INFORMATION : LE CRABE DE COCOTIER GÉANT	115
TABLEAU 36 : NIVEAU 5, EXEMPLE 2 —INFORMATION : LE SEL	116
TABLEAU 37 : NIVEAU 5, EXEMPLE 3 —HISTOIRE : CHIUMBO ET LES CHÈVRES.....	117
TABLEAU 38 : GRADE 5, EXEMPLE 4—PROCÉDURE : SALADE DE FRUITS À L'ORANGE ET À LA CARDAMOME	118

TABLEAU 39 : EXEMPLE 1—INFORMATION : LA TRUITE DE SEVAN	119
TABLEAU 40 : NIVEAU 6, EXEMPLE DU NIVEAU 2 : LA VIEILLE MAISON.....	123
TABLEAU 41 : NIVEAU 6, EXEMPLE 3—INFORMATION (NON CONTINU) : LE CALENDRIER DE LIVRAISON DE SEB.....	128
TABLEAU 42 : NIVEAU 7, EXEMPLE 1 : LE TROU	130
TABLEAU 43 : NIVEAU 7, EXEMPLE 2—INFORMATION : COMMENT LES COQUILLAGES GRIMPENT SUR LES MONTAGNES	133
TABLEAU 44 : NIVEAU 7, EXEMPLE 3 —PERSUASIF : CHERS ONCLE ET TANTE.....	135
TABLEAU 45 : NIVEAU 8, EXEMPLE 1—INFORMATION : SE BROSSER LES DENTS.....	137
TABLEAU 46 : NIVEAU 8, EXEMPLE 2—INFORMATION (TEXTE NON CONTINU - TABLEAU) : FICHES D'INFORMATION PAYS.....	140
TABLEAU 47 : NIVEAU 8, EXEMPLE 3—HISTOIRE : LE LAPIN PARESSEUX.....	141
TABLEAU 48 : NIVEAU 9, EXEMPLE—INFORMATION (TEXTE NON CONTINU - DIAGRAMMES ÉTIQUETÉS) : LA MONTGOLFIÈRE	144
TABLEAU 49 : NIVEAU 9, EXEMPLE 2 — HISTOIRE : L'AVARE	147
TABLEAU 50 : NIVEAU 9, EXEMPLE 3—INFORMATION (MIXTE CONTINU ET NON CONTINU) : LA PREMIÈRE VOITURE.....	149
TABLEAU 51 : NIVEAU 9, EXEMPLE 4—PERSUASIF : INTELLIGENT OU TRAVAILLEUR ?.....	151

ACRONYMES

ACER	Australian Council for Educational Research (Conseil australien pour la recherche en éducation)
BIE	Bureau international d'éducation (UNESCO)
DFAT	Australian Department of Foreign Affairs and Trade (Ministère australien des affaires étrangères et du commerce)
DFID	U.K. Department for International Development (Ministère britannique du développement international)
GAML	Global Alliance for Monitoring Learning (Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage)
GCFRR	Cadre mondial de référence pour la lecture
GPD	Descripteur mondial de compétence
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
GPF	Cadre mondial de compétence
GPL	Niveaux de compétence minimaux mondiaux
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	Objectif de développement durable
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PLM	Méthode d'articulation de la politique pour mettre au point des références mondiales
PLT	Trousse d'articulation de la politique pour mettre au point des références mondiales
UIS	UNESCO Institute for Statistics (Institut de statistique de l'UNESCO)
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
USAID	U.S. Agency for International Development (Agence américaine pour le développement international)

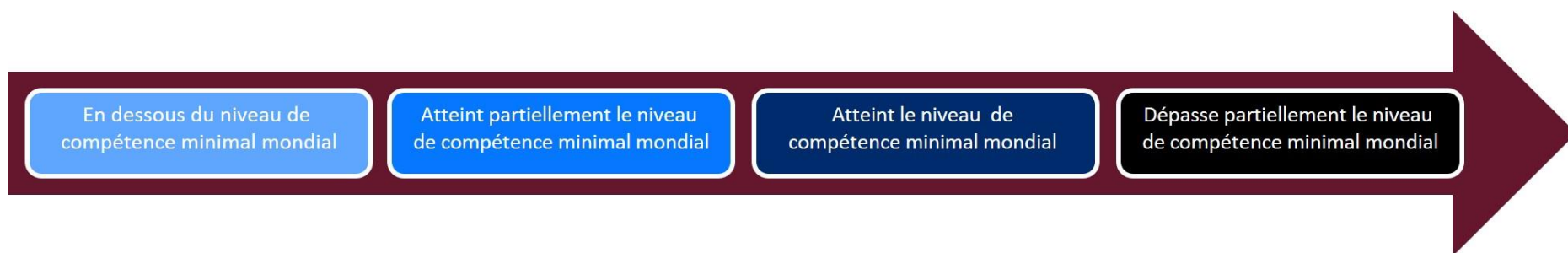
APERÇU DU PROCESSUS D'ELABORATION

Le cadre mondial de compétence pour la lecture (également appelé GPF ou cadre) définit les niveaux minimaux de compétence que les apprenants sont censés atteindre à la fin de chaque niveau scolaire, de la première à la neuvième année. Le GPF a été élaboré par des enseignants de lecture, des experts en programmes d'études et des psychométriciens, ayant une grande expérience dans l'élaboration et la mise en œuvre de programmes de lecture dans un grand nombre de pays et de contextes. Leurs noms et affiliations sont indiqués dans la section des contributeurs de ce document.

Le processus d'élaboration a nécessité un effort considérable. Le travail a débuté en octobre 2018 avec la mise au point du Cadre mondial de référence pour la lecture (GCFRR) par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE). Le GCFRR synthétise les informations relatives au contenu et au cadre d'évaluation de plus de 50 pays à travers le monde et donne ainsi une idée sur les attentes communes des pays pour ce qui concerne les performances des apprenants en lecture.

En avril et juin 2019, des enseignants de lecture, des spécialistes des programmes scolaires et des psychométriciens du monde entier se sont réunis à Washington, D.C. pour définir une progression fondée sur la recherche des connaissances et compétences minimales que les apprenants du niveau deux (ou deuxième année primaire) au niveau six (ou sixième année primaire) devraient être en mesure de démontrer dans les domaines clés de la lecture, se basant sur le GCFRR et d'autres programmes scolaires et cadres d'évaluation nationaux et régionaux, élaborés pour la lecture. Le projet du cadre décrit les performances des apprenants selon quatre niveaux de compétence, comme le montre la figure 1 ci-dessous : *En dessous du niveau de compétence minimal mondial, Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial, Atteint le niveau de compétence minimal mondial et Dépasse le niveau de compétence minimal mondial*, pour chaque compétence ou connaissance retenue.

Figure 1 : Niveaux de compétence mondiaux (GPL)



Le projet du cadre a été testé sur le terrain dans neuf pays au moins, dont le Bangladesh, Djibouti, la Gambie, le Ghana, l'Inde, Madagascar, le Malawi, le Nigéria et le Sénégal au cours de l'année scolaire 2019-2020. Au début du mois de mai 2020, les enseignements tirés de ces essais sur le terrain ont permis d'organiser une deuxième série de consultations avec des enseignants de lecture, des experts en programmes scolaires et des psychométriciens de la communauté internationale, dont beaucoup avaient participé à la première série. Au cours des délibérations en ligne entre mai et août 2020, les experts ont révisé le GPF initial et ajouté les niveaux 1 (1^{ère} année primaire), 7, 8 et 9. Le résultat est un GPF qui couvre l'ensemble des neuf années de l'éducation de base.

Le GPF est le fruit de discussions approfondies et de débats riches et animés qui se sont déroulés tout au long d'une période de dix-huit mois. Cet échange

continu d'expertise a abouti à un cadre exhaustif, fondé sur des données probantes pour l'évaluation de la lecture et faisant le consensus de la communauté mondiale sur ce que les apprenants devraient savoir et être capables de faire en matière de lecture.

Le GPF est également le fruit d'une collaboration intense entre les organismes donateurs et les organisations d'évaluation engagées dans l'élaboration et la mise en œuvre de méthodes communes pour mesurer et rendre compte des progrès accomplis dans la réalisation de l'Objectif de développement durable (ODD) 4, notamment l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), l'Agence américaine pour le développement international (USAID), le Ministère des affaires étrangères et du Commonwealth (FCDO) (anciennement le Ministère britannique du développement international [DFID]), le Groupe de la Banque mondiale, le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), le Ministère australien des affaires étrangères et du commerce (DFAT), le Conseil australien pour la recherche en éducation (ACER) et la Fondation Bill & Melinda Gates. Ces organisations ont apporté un soutien technique et financier crucial à l'élaboration du GPF et à la conduite des essais sur le terrain. L'ISU, en tant que "source officielle des données comparables au plan international" pour les ODD (Cadre d'action Éducation 2030, 2015), est l'organisation qui pilote cet effort de collaboration, notamment à travers son rôle dans l'organisation de l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage (GAML).

OBJECTIF DU CADRE

L'objectif principal du GPF est de fournir aux pays et aux organismes d'évaluation régionales/internationales une référence ou une échelle commune pour rendre compte des progrès réalisés dans le cadre de l'indicateur 4.1.1 des ODD, sous la forme d'une définition commune des connaissances et compétences minimales que les apprenants doivent démontrer à des moments clés de leur parcours d'apprentissage. Cet indicateur engage les signataires à suivre la :

Proportion des enfants et des jeunes : (a) en 2^{ème} ou 3^{ème} année ; (b) à la fin du cycle primaire ; et (c) à la fin du premier cycle du secondaire qui possèdent les aptitudes minimales en (i) lecture et (ii) en mathématiques, par sexe.

Le GPF permet d'interpréter les résultats des différentes évaluations nationales, régionales ou internationales sur la base d'une référence ou d'une échelle commune. Lorsque les pays ou les instances compétentes relient leurs évaluations au GPF par le biais d'une méthode appelée "articulation des politiques", décrite dans la trousse à outils pour l'articulation des politiques, ils sont en mesure de fixer des points de référence pour leurs évaluations, qui serviront à déterminer le pourcentage d'apprenants qui ont partiellement atteint, atteint ou dépassé le niveau de compétence minimal mondial afin de rendre compte sur l'ODD 4.1.1¹. L'établissement de ce lien entre les évaluations de lecture existantes et futures via une échelle commune (le GPF) permet de comparer les résultats des différentes évaluations, au sein d'un même pays et entre plusieurs pays ; l'agrégation des résultats nationaux et mondiaux des résultats en lecture; et le suivi des résultats dans le temps.

Bien que l'objectif principal du cadre soit de fournir une référence ou une échelle commune pour la communication et l'interprétation des résultats des évaluations nationales, régionales et internationales de la lecture, il s'est avéré être un outil précieux pour les pays et les organisations souhaitant mettre au point de nouvelles évaluations pour mesurer les progrès par rapport à des normes communes et mondiales, ou pour examiner de manière critique la mesure dans laquelle les programmes d'études existants développent les compétences identifiées par la communauté internationale comme étant essentielles pour soutenir l'apprentissage au fil du temps. Le GPF offre également aux pays une fenêtre pour examiner l'alignement entre leurs normes, programmes d'études,

¹ Le Policy Linking Toolkit (trousse à outils pour l'articulation des politiques) accompagne les pays et les organismes d'évaluation étape par étape tout au long du processus en vue d'aligner leurs évaluations sur des références ou des normes internationales. Le processus utilise une méthodologie internationalement reconnue appelée "Angoff modifiée".

évaluations, programmes de formation des enseignants, matériel pédagogique et pratiques en classe et les attentes minimales de l'apprenant dans le GPF. L'utilisation du GPF à ces fins supplémentaires a donné lieu à des réflexions approfondies sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et sur la nature des évaluations solides.

Enfin, de nombreuses organisations partenaires soutenant cette initiative, y compris l'USAID, ont ajusté leurs indicateurs d'évaluation pour les aligner sur ceux des objectifs de développement durable, et en particulier l'objectif 4.1.1. Le GPF fournit à ces organisations un outil précieux pour suivre les progrès réalisés au fil du temps.

UTILISATION DU CADRE

Le GPF contient cinq tableaux :

- Le **tableau 1** présente les quatre niveaux de compétence mondiaux (GPLs) et fournit des définitions brèves et générales de chacun des quatre niveaux, tels qu'ils ont été définis par l'équipe d'experts (voir la **figure 1** ci-dessus pour une représentation des niveaux). Les quatre niveaux s'appliquent à tous les niveaux scolaires ciblés tant pour la lecture que pour les mathématiques (le premier étant détaillé dans le Cadre de compétence mondial pour les mathématiques). Le niveau "Atteint le niveau de compétence minimal mondial" décrit les connaissances et les compétences des apprenants qui ont répondu aux attentes minimales pour l'indicateur 4.1.1 des ODD et aux exigences de l'USAID en matière d'élaboration de rapports. Bien que l'établissement des rapports sur les ODD ne requiert des pays que la communication du pourcentage d'apprenants ayant atteint ou dépassé ce niveau minimal, le GPF décrit les performances des apprenants à trois autres niveaux : dépasse le niveau de compétence minimal mondial, atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial et en dessous du niveau de compétence minimal mondial. L'équipe du GPF a mis au point ces niveaux de compétence supplémentaires pour aider les pays et les organismes d'évaluation à dresser un tableau plus nuancé du progrès réalisé par le pays pour que tous les apprenants atteignent ou dépassent le niveau de compétence minimal mondial. Toutefois, le cadre n'inclut pas de descripteurs de rendement pour le niveau en dessous du niveau de compétence minimal mondial. Les performances des apprenants à ce niveau sont plutôt inférieures aux points de référence fixés pour les apprenants ayant partiellement atteint le niveau de compétence minimal mondial".
- Le **tableau 2** présente une vue d'ensemble du GPF pour la lecture. Il décrit les différents domaines retenus et les concepts et sous-concepts spécifiques abordés dans chaque domaine, ainsi que les niveaux scolaires dans lesquels ils sont abordés.
- Le **tableau 3** présente une deuxième vue d'ensemble, plus détaillée, du GPF. Il énumère les connaissances clés et/ou les compétences abordées à chaque niveau pour chaque domaine, concept ou sous-concept². Ce tableau permet aux spécialistes des programmes et de l'évaluation d'identifier rapidement les éléments d'une évaluation donnée qui permettent d'évaluer les connaissances et les compétences abordées dans le cadre du GPF. L'analyse qui en résulte donne une indication du degré d'alignement entre une évaluation et les connaissances et compétences du GPF. Ce processus d'alignement est la première tâche, Tâche 1, du processus d'articulation des politiques, décrit en détail dans la trousse à outils pour l'articulation des politiques. La trame rouge dans ce tableau concerne les sous-concepts.
- Le **tableau 4** résume une description de ce que les apprenants peuvent faire au niveau de la compétence minimale mondiale pour chaque connaissance et compétence, à chaque niveau scolaire (ceci est appelé un Descripteur mondial de compétence [GPD]). Il fournit une vue d'ensemble de la progression des connaissances et des compétences au fur et à mesure que les apprenants passent d'un niveau à l'autre. Le tableau est particulièrement utile pour les gouvernements

² Les connaissances ou les compétences sont parfois appelées normes de contenu dans les pays. Toutefois, les auteurs n'ont sciemment pas utilisé ce terme, car les pays peuvent disposer de leurs propres normes nationales de contenu, qui peuvent ne pas s'aligner directement sur ce cadre. Néanmoins, les pays qui n'ont pas de normes nationales de contenu ou qui souhaitent réviser leurs normes pour mieux les aligner sur les attentes mondiales et les progressions de développement peuvent utiliser les connaissances ou les compétences présentées dans ce tableau pour guider leurs discussions et leur planification. Il est également essentiel de noter que les systèmes éducatifs qui fonctionnent bien ont des normes de contenu et de performance qui s'alignent les unes sur les autres, ainsi que sur leurs programmes, la formation des enseignants, le matériel didactique, l'enseignement en classe et les évaluations.

ou les organismes d'évaluation désireux d'établir une référence unique pour une évaluation, à savoir la note minimale requise pour satisfaire aux exigences de compétence minimale à l'échelle mondiale. La trame rouge dans ce tableau concerne les séries de GPD concernées.

- Le **tableau 5** contient l'intégralité du GPF, avec les descripteurs mondiaux de compétence, décrivant la performance des apprenants dans les quatre niveaux de compétence, par niveau scolaire, pour chaque connaissance et compétence. Ce tableau est particulièrement utile pour les gouvernements ou les organismes d'évaluation qui souhaitent établir plusieurs points de référence, correspondant au rendement le plus faible dans chaque catégorie de performance, afin de fournir une image plus nuancée du pourcentage d'apprenants dans chaque catégorie.

Glossaire - Un glossaire des termes clés vient après les tableaux.

Description de la complexité des textes - Enfin, les annexes du GPF contiennent des spécifications sur la nature (longueur, niveau de difficulté et contenu) des textes que les apprenants de chaque niveau scolaire sont censés être capables de comprendre lorsqu'on leur fait la lecture (voir **Annexe A**) lorsqu'ils les lisent eux-mêmes (voir **Annexe B**), ainsi que sur les types d'items d'évaluation de la lecture auxquelles ils sont censés pouvoir répondre (voir **Annexe A** pour les items relatifs au domaine de la compréhension du langage parlé ou signé et **Annexe C** pour les items relatifs au domaine de la compréhension de l'écrit). Ces éléments sont importants, car de nombreux descripteurs de performance font référence à des textes du niveau scolaire, alors que les pays définissent les textes du niveau scolaire de manière très différente. Ainsi, dans un souci de comparabilité des résultats entre les pays, les auteurs du cadre ont fourni une description de base des types de textes qualifiés de "niveau scolaire" pour chaque année d'études, en tenant compte des différents niveaux de complexité en ce qui concerne le langage d'évaluation. Certains des textes cités ont été développés pour être utilisés dans des évaluations menées par l'ACER. D'autres ont été élaborés pour des versions récentes du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) dirigé par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)³. Les auteurs reconnaissent la contribution de l'ACER et du PISA à la finalisation du GPF.

Clé du document - Les tableaux du document contiennent les codes de couleur suivants :

- Le texte noir désigne le contenu principal d'un domaine, d'un concept, d'un sous-concept, d'une connaissance ou d'une compétence, ou d'un GPD.
- Le texte en rouge et italique indique un exemple donné pour aider à clarifier le descripteur mondial de compétence.

Tableau 1 : Définitions des niveaux minimums de compétence

Niveaux de compétence minimums mondiaux	Définition
En dessous de "Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial"	Les apprenants n'ont pas les connaissances et les compétences les plus élémentaires. Par conséquent, ils ne peuvent généralement pas accomplir les tâches les plus basiques du niveau scolaire.
"Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial"	Les apprenants ont des connaissances et des compétences limitées. Par conséquent, ils peuvent accomplir partiellement les tâches basiques du niveau scolaire.
"Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial"	Les apprenants ont acquis des connaissances et des compétences suffisantes. Par conséquent, ils peuvent accomplir avec succès les tâches les plus basiques du niveau scolaire.
"Dépasse le niveau de compétence minimal mondial"	Les apprenants ont acquis des connaissances et des compétences avancées. Par conséquent, ils peuvent accomplir les tâches complexes du niveau scolaire.

³ Voir OCDE (2010), *Résultats PISA 2009 : Ce que les élèves savent et peuvent faire : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I)*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264091450-en>

TABLEAU 2 : STRUCTURE DU GPF

Un "x" signifie qu'il existe descripteurs mondiaux de compétence (GPD) pour le niveau en question. S'il n'y a pas de "x", cela signifie qu'il n'y a pas de GPD pour ce niveau scolaire. On considère que les apprenants ont acquis les connaissances et les compétences nécessaires à ces sous-concepts durant les niveaux scolaires antérieurs, ou ils ne sont pas encore prêts à démontrer ces connaissances ou compétences.

Domaine	Concept		Sous-concept		Niveau									
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	
C Compréhension de la langue parlée ou signée	C1	Extraire des fragments d'information au niveau du mot	C1.1	Comprendre la langue parlée ou signée au niveau du mot ou de la phrase	x	x								
			C1.2	Reconnaître le sens des <u>mots courants du niveau scolaire</u> d'un <u>texte court et continu du niveau scolaire</u> , lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.	x	x								
	C2	Extraire des fragments d'information au niveau de la phrase ou du texte	C2.1	Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un texte court et continu du <u>niveau scolaire</u> , lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.	x	x	x							
	C3	Interpréter les informations au niveau de la phrase ou du texte	C3.1	Interpréter les informations d'un <u>texte court et continu du niveau scolaire</u> , lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes		x	x							
D Décodage	D1	Précision	D1.1	Identifier les correspondances symbole-son/dactylogogie et/ou symbole-morphème	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
			D1.2	Décoder des mots isolés	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	D2	Fluidité	D2.1	Lire en langue parlée ou signée un <u>texte continu du niveau scolaire en respectant</u> le rythme et avec précision.		x	x	x	x	x	x	x	x	x
R Compréhension de l'écrit	R1	Extraire des fragments d'information	R1.1	Reconnaître le sens des <u>mots courants du niveau scolaire</u>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
			R1.2	Extraire des fragments d'information explicites d'un texte du niveau scolaire par correspondance directe ou rapprochée de mots.		x	x	x	x	x	x	x	x	x
			R1.3	Extraire des fragments d'information explicites d'un texte du niveau scolaire par <u>correspondance synonymique</u> .			x	x	x	x	x	x	x	x
	R2	Interpréter les informations	R2.1	Identifier le sens des mots et expressions inconnus d'un texte du niveau scolaire.			x	x	x	x	x	x	x	x
			R2.2	Faire des inférences dans un texte du niveau scolaire			x	x	x	x	x	x	x	x
			R2.3	Identifier les idées principales et secondaires d'un <u>texte du niveau scolaire</u> .			x	x	x	x	x	x	x	x
	R3	Réfléchir sur les informations	R3.1	Identifier le but et le public cible d'un texte				x	x	x	x	x	x	x
			R3.2	Evaluer un texte arguments à l'appui				x	x	x	x	x	x	x
			R3.3	Evaluer le statut des affirmations avancées dans un texte						x	x	x	x	x
			R3.4	Evaluer l'efficacité d'un texte									x	x

TABLEAU 3 : CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES CLÉS, PAR NIVEAU

DOMAINE : C-COMPRÉHENSION DE LA LANGUE PARLÉE OU SIGNÉE

Concept	Sous-concept	Connaissance ou compétence	Niveau								
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
C1 Extraire des fragments d'information au niveau du mot	C1.1 Comprendre la langue parlée ou signée au niveau du mot ou de la phrase	C1.1.1 - Comprendre le sens des <u>mots dit oralement ou signés du niveau scolaire</u>	x	x							
		C1.1.2 - Suivre des instructions orales ou en langue des signes	x	x							
	C1.2 Reconnaître le sens des <u>mots courants</u> d'un <u>texte court et continu du niveau scolaire</u> , lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.	C1.2.1 - Identifier le sens des mots courants dans des <u>textes continus du niveau scolaire</u> , lus à l'apprenant oralement ou en langue des signes.	x	x							
C2 Extraire des fragments d'information d'une phrase ou d'un texte	C2.1 Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte court et continu du niveau scolaire</u> , lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.	C2.1.1 - Extraire des fragments d'information <u>explicites de textes continus du niveau scolaire</u> , lus à l'apprenant oralement ou en langue des signes.	x	x	x						
C3 Interpréter les informations au niveau de la phrase ou du texte	C3.1 Interpréter les informations d'un <u>texte court et continu du niveau scolaire</u> , lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.	C3.1.1 - Faire des inférences simples à partir d' <u>informations explicites dans des textes continus du niveau scolaire</u> , lus à l'apprenant oralement ou en langue des signes.		x	x						
		C3.1.2 - Inférer le sens des mots dans des <u>textes continus du niveau scolaire</u> , lus à l'apprenant oralement ou en langue des signes.			x						
		C3.1.3 - Associer les références aux noms et pronoms dans des <u>textes continus du niveau scolaire</u> , lus à l'apprenant oralement ou en langue des signes.			x						
		C3.1.4 - Démontrer une grande compréhension des <u>textes continus du niveau scolaire</u> , lus à l'apprenant oralement ou en langue des signes.			x						

DOMAINE : D-DÉCODAGE

Concept	Sous-concept	Connaissance ou compétence	Niveau								
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
D1 Précision	D1.1 Identifier les correspondances symbole-son/dactylographie et/ou symbole-morphème	D1.1.1 - Prononcer ou dire avec des signes les symboles du niveau scolaire, si le programme scolaire introduit de nouveaux symboles à ce niveau.	x	x	x	x	x	X	x	x	x
	D1.2 Décoder des mots isolés	D1.2.1 - Dire en langue parlée ou signée des <u>mots courants et isolés du niveau scolaire</u>	x	x	x	x	x	X	x	x	x
D2 Fluidité	D2.1 Lire en langue parlée ou signée un <u>texte continu du niveau scolaire</u> en respectant le rythme et avec précision.	D2.1.1 - Lire en langue parlée ou signée avec précision un <u>texte continu du niveau scolaire</u>		x							
		D2.1.2 - Lire en langue parlée ou signée de manière fluide un <u>texte continu du niveau scolaire</u>			x	x	x	X	x	x	x

DOMAINE : R- COMPRÉHENSION DE L'ECRIT

Concept	Sous-concept	Connaissance ou compétence	Niveau									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	
R1 Extraire des fragments d'information	R1.1 Reconnaître le sens des <u>mots courants du niveau scolaire</u>	R1.1.1 - Reconnaître le sens des <u>mots courants du niveau scolaire</u>	x	x	x	x	x	X	x	x	x	
	R1.2 Extraire des fragments d'information explicites d'un texte du niveau scolaire par correspondance directe ou rapprochée de mots.	R1.2.1 - Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée de mots</u> .		x	x	x						
		R1.2.2 - Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte continu du niveau scolaire</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> .					x	X	x	x	x	
		R1.2.3 - Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu du niveau scolaire</u> (tableaux, diagrammes, graphiques) par <u>correspondance directe ou rapprochée de mots</u> .					x	X	x	x	x	
	R1.3 Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par correspondance synonymique	R1.3.1 - Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par <u>correspondance synonymique</u> .			x	x						
		R1.3.2 - Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte continu du niveau scolaire</u> par <u>correspondance synonymique</u> .					x	X	x	x	x	
		R1.3.3 - Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu du niveau scolaire</u> (p. ex, des <u>diagrammes</u> et des <u>tableaux simples</u>) par <u>correspondance synonymique</u> .					x	X	x	x	x	
	R2 Interpréter les informations	R2.1 Identifier le sens des mots et expressions inconnus d'un texte du niveau scolaire.	R2.1.1 - Identifier le sens des <u>mots inconnus</u> (y compris des <u>mots familiers utilisés de façon inhabituelle</u>) et des <u>expressions</u> idiomatiques et <u>figurées</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> .			x	x	x	X	x	x	x
		R2.2 Faire des inférences dans un texte du niveau scolaire	R2.2.1 - Faire des inférences simples d'un <u>texte du niveau scolaire</u> en mettant en relation des informations explicites et/ou <u>implicites</u> du texte.			x	x					
R2.2.2 - Faire des inférences dans un <u>texte continu du niveau scolaire</u> en mettant en relation des informations explicites et/ou <u>implicites</u> du texte.							x	X	x	x	x	
R2.2.3 - Faire des inférences dans un <u>texte non continu du niveau scolaire</u> (p. ex, tableaux, diagrammes, graphiques) en mettant en relation des informations explicites et/ou <u>implicites</u> .							x	X	x	x	x	
R2.2.4 - Identifier la séquence des événements/actions/étapes d'un <u>texte du niveau scolaire</u>						x	x	X	x	x	x	
R2.2.5 - Identifier, comparer ou opposer des points de vue d'un <u>texte du niveau scolaire</u> .							x	X	x	x	x	
R2.2.6 - Identifier, comparer ou opposer des éléments de preuve d'un <u>texte du niveau scolaire</u> pour appuyer ou expliquer une idée, une action ou une affirmation.								X	x	x	x	
R2.2.7 - Tirer une <u>conclusion</u> basique d'un <u>texte du niveau scolaire</u> en synthétisant les informations contenues dans le texte (niveaux 6 à 9)								X	x	x	x	
R2.2.8 - Appliquer les informations d'un <u>texte du niveau scolaire</u> à un nouvel exemple ou à une nouvelle situation											x	

R2.3 Identifier les idées principales et secondaires d'un <u>texte du niveau scolaire</u> .	R2.3.1 - Ressortir l'idée principale d'un <u>texte du niveau scolaire</u> lorsqu'elle n'est pas explicitement énoncée			x	x	x	X	x	x	x
	R2.3.2 - Distinguer l' <u>idée principale</u> des idées secondaires d'un <u>texte du niveau scolaire</u> .					x	X	x	x	x

DOMAINE : R- COMPRÉHENSION DE L'ECRIT

Concept	Sous-concept	Connaissance ou compétence	Niveau								
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
R3 Réfléchir sur les informations	R3.1 Identifier le but et le public cible d'un texte	R3.1.1 - Identifier le <u>but</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> lorsqu'il n'est pas explicitement énoncé, ou des caractéristiques du texte (p. ex, le vocabulaire ou les images, les graphiques ou d'autres caractéristiques paratextuelles).				x	x	X	x	x	x
		R3.1.2 - Identifier dans le texte des éléments de preuve pour étayer le <u>but</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> ou des caractéristiques du texte.						X	x	x	x
		R3.1.3 - Identifier le public cible d'un <u>texte du niveau scolaire</u> et ressortir des preuves dans le texte qui appuient cette affirmation						X	x	x	x
	R3.2 Evaluer un texte arguments à l'appui	R3.2.1 - Donner une <u>opinion</u> sur un <u>texte du niveau scolaire</u> et utiliser des éléments du texte pour justifier cette <u>opinion</u> .				x	x	X	x	x	x
		R3.2.2 - Evaluer la <u>conclusion</u> présentée d'un <u>texte informatif</u> du niveau scolaire									x
	R3.3 Evaluer le statut des affirmations avancées dans un texte	R3.3.1 - Distinguer entre les informations factuelles et les <u>opinions</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u>						X	x	x	x
		R3.3.2 - Evaluer la crédibilité d'un <u>texte du niveau scolaire</u> d'un format numérique ou sur les médias sociaux									x
	R3.4 Evaluer l'efficacité d'un texte	R3.4.1 - Evaluer l'efficacité des éléments d'un <u>texte du niveau scolaire</u> (p. ex, images/graphiques, caractéristiques paratextuelles et vocabulaire).								x	x

**TABLEAU 4 : DESCRIPTEURS DU NIVEAU
"ATTEINT LE NIVEAU DE COMPÉTENCE
MINIMAL"**

DOMAINE : C-COMPREHENSION DE LA LANGUE PARLÉE OU SIGNÉE | Concept : C1—Extraire de l'information au niveau du mot

Sous-concept	Descripteur mondial de compétence pour "Atteint le niveau de compétence minimal mondial"	Niveau								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
C1.1 Comprendre la langue parlée ou signée au niveau du mot ou de la phrase	A l'écoute d'un <u>mot fréquent du niveau 1</u> , associer le mot à un objet ou à une image (<i>p. ex, est capable de pointer l'image de l'escalade lorsqu'on lui présente quatre images</i>).	x								
	A l'écoute d'un <u>mot fréquent du niveau 2</u> , associer le mot à un objet ou à une image (<i>p. ex, est capable de montrer l'image de la chemise à rayures lorsqu'on lui présente quatre images</i>).		x							
	Suivre des instructions orales ou signées en une étape avec des <u>mots courants du niveau 1</u> avec quelques détails (<i>p. ex, ramasser le chapeau rouge</i>).	x								
	Suivre des instructions orales ou signées en deux étapes avec des <u>mots courants du niveau 2</u> ou des instructions détaillées en une étape (<i>par ex, prend le crayon et donne-le-moi ; montre la photo de la fille aux cheveux longs qui court</i>).		x							
C1.2 Reconnaître le sens des <u>mots courants</u> d'un <u>texte court et continu du niveau scolaire</u> , lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.	A l'écoute d'un <u>texte court</u> (environ 2 ou 3 phrases), simple et <u>continu du niveau 1</u> , identifier le sens des mots <u>familiers</u> . (<i>Voir exemples dans l'annexe A.</i>)	x								
	A l'écoute d'un <u>texte court et continu du niveau 2</u> , identifier le sens des mots <u>familiers</u> . (<i>Voir exemples dans l'annexe A.</i>)		x							

DOMAINE : C-COMPREHENSION DE LA LANGUE PARLÉE OU SIGNÉE | Concept : C2—Extraire des fragments d'information au niveau de la phrase ou du texte

Sous-concept	Descripteur mondial de compétence pour "Atteint le niveau de compétence minimal mondial".	Niveau								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
C2.1 Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un texte court et continu <u>du niveau scolaire</u> , lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.	A l'écoute d'un <u>texte continu</u> simple de 2 ou 3 phrases du niveau 1, extraire des fragments d'information <u>explicites</u> par une correspondance <u>synonymique</u> simple en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . Il s'agit généralement d'une réponse à une question du type "qui", "quoi", "quand" ou "où". (<i>Voir exemples dans l'annexe A.</i>)	x								
	A l'écoute d'un <u>texte court et continu du niveau 2</u> , extraire des fragments d'information <u>explicites</u> par <u>correspondance directe</u> ou <u>rapprochée de mots</u> ou par simple <u>correspondance synonymique</u> en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "qui", "quoi", "quand" ou "où" (<i>Voir exemples dans l'annexe A.</i>)		x							
	A l'écoute d'un <u>texte court et continu du niveau 3</u> , extraire des fragments d'information <u>explicites</u> par <u>correspondance directe</u> ou <u>rapprochée de mots</u> ou par simple <u>correspondance synonymique</u> en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "qui", "quoi", "quand" ou "où" (<i>Voir exemples dans l'annexe C.</i>)			x						

DOMAINE : C-COMPRÉHENSION DE LA LANGUE PARLÉE OU SIGNÉE | Concept : C3-Interpréter les informations au niveau de la phrase ou du texte

Sous-concept	Descripteur mondial de compétence pour "Atteint le niveau de compétence minimal mondial".	Niveau								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
C3.1 Interpréter les informations d'un <u>texte court et continu</u> du <u>niveau scolaire</u> , lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.	A l'écoute d'un <u>texte court et continu</u> <u>du niveau 2</u> , faire des inférences simples en reliant <u>des informations explicites</u> lorsqu'il y a plusieurs indices et des <u>informations concurrentes limitées</u> . Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "pourquoi" ou "comment". <i>(Voir exemples dans l'annexe A.)</i>		x							
	A l'écoute d'un <u>texte court et continu</u> <u>du niveau 3</u> , faire des inférences simples en reliant des <u>informations explicites</u> situés dans différentes parties du texte en présence d' <u>informations concurrentes limitées</u> et que la réponse n'est pas énoncée dans le texte de manière explicite. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "pourquoi" ou "comment". <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>			x						
	A l'écoute d'un <u>texte court et continu</u> <u>du niveau 3</u> , inférer le sens des <u>mots inconnus</u> lorsqu'il y a des indices saillants (p. ex, <u>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des mots inconnus</u>). <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>				x					
	A l'écoute d'un <u>texte court et continu</u> <u>du niveau 3</u> , associer un nom à un pronom référent en présence d' <u>informations contradictoires</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>				x					
	A l'écoute d'un <u>texte court et continu</u> <u>du niveau 3</u> , démontrer une compréhension globale du texte en reliant les fragments d'information implicites et <u>explicites</u> (p. ex, identifier les <u>idées principales</u> , les événements ou les personnages). <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>				x					

DOMAIN : D-DECODAGE | Concept : D1-Précision

Sous-concept	Descripteur mondial de compétence pour "Atteint le niveau de compétence minimal mondial".	Niveau								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
D1.1 Identifier les <u>correspondances symbole-son/dactylogogie</u> et/ou <u>symbole-morphème</u>	Dire en langue parlée ou signée avec précision les <u>correspondances fréquentes symboles-sons/dactylogogie</u> et/ou <u>symboles-morphèmes du niveau 1</u> (en fonction de la langue et du pays).	x								
	Si le programme du niveau scolaire introduit de nouveaux symboles, lire en langue parlée ou signée avec précision les <u>correspondances fréquentes symboles-sons/dactylogogie</u> et/ou <u>symboles-morphèmes du niveau 2</u> (en fonction de la langue et du pays).			x	x	x	X	x	x	x
D1.2 Décoder des mots isolés	Lire en langue parlée ou signée avec précision des <u>mots courants</u> , isolés correspondant au niveau scolaire (en fonction de la langue et du pays).	x	x	x	x	X	x	x	x	x

DOMAINE : D-DECODAGE | Concept : D2-Fluidité

Sous-concept	Descripteur mondial de compétence pour "Atteint le niveau de compétence minimal mondial".	Niveau								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
D2.1 Lire en langue parlée ou signée un <u>texte continu</u> du <u>niveau scolaire</u> en respectant le rythme et avec précision	Lire correctement en langue parlée ou signée un <u>texte continu</u> <u>du niveau 2</u> avec peu d'erreurs (p. ex, pas plus de 10 % des mots du texte).		x							
	Lire en langue parlée ou signée avec précision un <u>texte continu</u> <u>du niveau scolaire</u> , à un rythme conforme aux <u>normes nationales</u> minimales de <u>fluidité</u> pour la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée.				x	x	X	x	x	x

DOMAINE : COMPREHENSION DE L'ECRIT | Concept : R1- Récupérer des informations

Sous-concept	Descripteur mondial de compétence pour "Atteint le niveau de compétence minimal mondial".	Niveau								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
R1.1 Reconnaître le sens des <u>mots courants du niveau scolaire</u>	Reconnaître le sens des <u>mots courants du niveau scolaire</u> (p. ex, associer un mot donné à une illustration ou à un synonyme ou donner une brève définition orale/signée).	x	x	x						
	Reconnaître le sens des <u>mots courants du niveau scolaire</u> (p. ex, associer un mot donné à une illustration, un synonyme, donner une brève définition).				x	X	x	x	x	x
R1.2 Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> .	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte du niveau 2</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est adjacente au mot associé et en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . Il s'agit généralement d'une réponse à une question du type "qui", "quoi", "quand" ou "où". (Voir exemples dans l'annexe C.)		x							
	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte du niveau 3</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est adjacente au mot associé et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "qui", "quoi", "quand" ou "où". (Voir exemples dans l'annexe C.)			x						
	Extraire un fragment d'information <u>saillant</u> et <u>explicite</u> d'un <u>texte du niveau 4</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est adjacente au mot associé et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. (Voir exemples dans l'annexe C.)				x					
	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte continu</u> du niveau scolaire par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est proche mais pas adjacente au mot associé et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. (Voir exemples dans l'annexe C.)					X	x	x	x	x
	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu</u> du niveau 5 (p. ex, des diagrammes et des tableaux simples) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. (Voir exemples dans l'annexe C.)					X				
	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu</u> du niveau 6 (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques simples) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et en présence d' <u>informations concurrentes</u> . (Voir exemples dans l'annexe C.)						x			
	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu</u> du niveau 7 (p. ex, diagrammes, tableaux et graphiques) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et en présence d' <u>informations concurrentes</u> . (Voir exemples dans l'annexe C.)							x		
	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu</u> du niveau scolaire (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques détaillés) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et en présence d' <u>informations concurrentes</u> . (Voir exemples dans l'annexe C.)								x	x
Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> répondant à deux critères d'un <u>texte non continu</u> du niveau scolaire (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques détaillés) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> en présence d' <u>informations concurrentes</u> . (Voir exemples dans l'annexe C.)								x	x	

DOMAINE : COMPREHENSION DE L'ECRIT | Concept : R1- Récupérer des informations

Sous-concept	Descripteur mondial de compétence pour "Atteint le niveau de compétence minimal mondial".	Niveau								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
R1.3 Extraire des fragments d'information explicites d'un texte du niveau scolaire par correspondance synonymique	Extraire un fragment d'information <u>saillant</u> et <u>explicite</u> d'un <u>texte du niveau 3</u> en utilisant une <u>correspondance synonymique</u> en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "qui", "quoi", "quand" ou "où". <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>			x						
	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> en utilisant une <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>				x	X				
	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte continu du niveau scolaire</u> en utilisant une <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et en présence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>						x	x	x	x
	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu du niveau 5</u> (p. ex, des diagrammes et des tableaux simples) par <u>correspondance directe</u> ou <u>rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>					X				
	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu du niveau 6</u> (p. ex, des diagrammes et des tableaux simples) par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et en présence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>						x			
	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu du niveau 7</u> (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques) par <u>correspondance directe</u> ou <u>rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et en présence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>							x		
	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu du niveau scolaire</u> (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques détaillés) par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et en présence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>								x	x
Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> répondant à deux critères d'un <u>texte non continu du niveau 9</u> (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques détaillés) par <u>correspondance directe</u> ou <u>rapprochée des mots</u> en présence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>									x	

DOMAINE : R- COMPREHENSION DE L'ECRIT | Concept : R2-Interpréter les informations

Sous-concept	Descripteur mondial de compétence pour "Atteint le niveau de compétence minimal mondial".	Niveau								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
R2.1 Identifier le sens des mots et expressions inconnus dans un texte du niveau scolaire.	Identifier le sens des <u>mots inconnus</u> (y compris des <u>mots familiers utilisés de manières inhabituelles</u>) dans un <u>texte du niveau scolaire</u> lorsqu'il y a des indices <u>saillants</u> (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des mots inconnus</i>).			x	x	X	x	x	x	x
	Identifier le sens des <u>expressions</u> idiomatiques ou <u>figurées</u> dans un <u>texte du niveau 5</u> lorsqu'il y a plusieurs indices (p. ex, <i>utiliser des indices sémantiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels</i>). <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>					X	x	x	x	x

DOMAINE : R- COMPREHENSION DE L'ECRIT | Concept : R2-Interpréter les informations

Sous-concept	Descripteur mondial de compétence pour "Atteint le niveau de compétence minimal mondial".	Niveau								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
R2.2 Faire des inférences dans un <u>texte du niveau scolaire</u>	Faire des <u>inférences</u> simples dans un <u>texte du niveau 3</u> en mettant en relation deux informations <u>explicites</u> dans des <u>phrases consécutives</u> en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "pourquoi" ou "comment". <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>			x						
	Faire des inférences simples dans un <u>texte du niveau 4</u> en reliant deux informations <u>explicites</u> d'un paragraphe, mais pas dans des phrases consécutives, en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>				x					
	Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte continu du niveau scolaire</u> en mettant en relation deux ou plusieurs informations <u>explicites</u> et/ou <u>implicites</u> (p. ex, <i>relation de causalité ou des comparaisons</i>) tirés d'un paragraphe, mais pas dans des phrases consécutives, en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées.					X	x	x	x	x
	Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte non continu du niveau 5</u> (p. ex, diagrammes, tableaux et graphiques détaillés) en mettant en relation deux ou plusieurs <u>informations explicites</u> et/ou <u>implicites</u> (p. ex, une relation de causalité ou des comparaisons) provenant de deux parties du texte en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>					X	x	x	x	x
	Identifier la séquence d'un maximum de quatre événements/actions/étapes <u>saillants</u> dans un <u>texte du niveau scolaire</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>				x	X				
	Identifier la séquence d'un maximum de quatre événements/actions/étapes <u>saillants</u> dans un <u>texte du niveau 6</u> lorsque la séquence est présentée dans l'ordre <u>chronologique</u> dans le texte. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>						x			
	Identifier la séquence d'un maximum de quatre événements/actions/étapes au maximum, y compris certains moins <u>saillants</u> , dans un <u>texte du niveau 7</u> lorsque la séquence doit être déduite (p. ex, une étape n'est pas énoncée de manière explicite) mais qu'il y a des <u>informations concurrentes</u> limitées. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>							x		
	Identifier la séquence des événements/actions/étapes dans un <u>texte du niveau 8</u> lorsque la séquence doit être déduite (p. ex, une étape n'est pas énoncée de manière explicite) et en présence d' <u>informations concurrentes</u> telles que des chronologies qui se chevauchent. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>								x	
	Identifier la séquence des événements/actions/étapes dans un <u>texte du niveau 9</u> lorsque la séquence n'est pas présentée dans l' <u>ordre chronologique</u> dans le texte. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>									x
	Identifier le point de vue (p. ex d'un groupe, d'un personnage ou de l'auteur) dans un <u>texte du niveau scolaire</u> en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées et que le point de vue est <u>saillant</u> mais pas explicitement énoncé.					X	x	x		
	Identifier, comparer ou opposer des points de vue (p. ex, d'un groupe, d'un personnage ou de l'auteur) dans un <u>texte du niveau scolaire</u> en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées et que le point de vue est <u>saillant</u> mais pas explicitement énoncé.								x	x
	Identifier dans un <u>texte du niveau scolaire</u> des éléments de preuve <u>saillants</u> pour appuyer ou expliquer une idée, une action ou une affirmation dans le texte lorsque la relation n'est pas explicite. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>						x	x	x	
	Identifier, comparer ou opposer des éléments de preuve <u>saillants</u> d'un <u>texte du niveau 9</u> pour appuyer ou expliquer une idée, une action ou une affirmation dans le texte lorsque la relation n'est pas explicite. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>									x
	Identifier une conclusion basique d'un <u>texte du niveau 6</u> en synthétisant les fragments d'information <u>saillants</u> d'un ou plusieurs paragraphes et/ou sections lorsque la <u>conclusion</u> est clairement sous-entendue mais pas explicitement énoncée. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>						x			
	Tirer une <u>conclusion</u> basique d'un <u>texte du niveau scolaire</u> en synthétisant les fragments d'information <u>saillants</u> d'un ou plusieurs paragraphes et/ou sections lorsque la <u>conclusion</u> est clairement sous-entendue mais pas explicitement énoncée. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>							x	x	x
Appliquer à un nouvel exemple des fragments d'information tirés d'un <u>texte du niveau 9</u> (p. ex, classer de nouveaux éléments en fonction d'un schéma décrit) lorsque le schéma est explicite et est basé sur des critères multiples. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>									x	

DOMAINE : R- COMPREHENSION DE L'ECRIT | Concept : R2-Interpréter les informations

Sous-concept	Descripteur mondial de compétence pour "Atteint le niveau de compétence minimal mondial".	Niveau								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
R2.3 Identifier les idées principales et secondaires d'un <u>texte du niveau scolaire</u> .	Identifier le <u>sujet général</u> d'un <u>texte du niveau 3</u> lorsqu'il est <u>saillant</u> mais pas explicitement énoncé. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>			x						
	Identifier l' <u>idée principale</u> d'un <u>texte du niveau 4</u> lorsqu'elle est <u>saillante</u> mais pas <u>explicitement</u> énoncée. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>				x					
	Identifier l' <u>idée principale</u> d'un <u>texte du niveau 5</u> lorsqu'elle n'est pas <u>explicitement</u> énoncée.					X				
	Distinguer une <u>idée principale importante</u> des idées secondaires d'un <u>texte du niveau 6</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>						x			
	Distinguer l' <u>idée principale</u> des idées secondaires d'un <u>texte</u> ou d'une partie d'un texte (p. ex, un paragraphe) du niveau scolaire. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>							x	x	x

DOMAINE : R- COMPREHENSION DE L'ECRIT | Concept : R3-Réfléchir sur les informations

Sous-concept	Descripteur mondial de compétence pour "Atteint le niveau de compétence minimal mondial".	Niveau								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
R3.1 Identifier le but et le public cible d'un texte	Identifier le but d'un <u>texte du niveau scolaire</u> lorsqu'il y a des indices <u>saillants</u> et que le <u>but</u> n'est pas explicitement énoncé. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>				x	X				
	Identifier le but d'un <u>texte du niveau scolaire</u> ou des caractéristiques du texte (p. ex, images/graphiques, caractéristiques paratextuelles et vocabulaire) lorsqu'il y a des indices <u>saillants</u> , des <u>informations concurrentes</u> limitées et que le but n'est pas explicitement énoncé. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>						x	x	x	x
	Identifier dans un <u>texte du niveau 6</u> des éléments de preuve <u>saillants</u> pour étayer l'identification du but. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>						x			
	Utiliser des preuves d'un <u>texte du niveau scolaire</u> pour étayer l'identification du but. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>							x	x	x
	Identifier le public cible d'un <u>texte du niveau scolaire</u> lorsqu'il y a des indices <u>saillants</u> , des <u>informations concurrentes</u> limitées et que le public cible n'est pas explicitement mentionné. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>						x	x	x	x
	Utiliser des preuves <u>saillantes</u> d'un <u>texte du niveau 7</u> pour étayer l'identification du public cible. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>							x		
	Utiliser des preuves pertinentes d'un <u>texte du niveau 8</u> pour étayer l'identification du public cible l'audience. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>								x	x
R3.2 Evaluer un texte arguments à l'appui	Donner une <u>opinion</u> (lorsque différentes perspectives sont valables) sur un <u>texte du niveau 4</u> et utiliser des éléments <u>saillants</u> du texte pour justifier cette <u>opinion</u> (les élèves peuvent donner une réponse orale/signée au vu de leurs compétences d'écriture limitées). <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>				x					
	Donner une <u>opinion</u> (lorsque différentes perspectives sont valables) sur un <u>texte du niveau scolaire</u> et utiliser des éléments <u>saillants</u> du texte pour justifier cette <u>opinion</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>					X	x	x	x	x
	Evaluer la <u>conclusion</u> présentée d'un <u>texte informatif</u> du niveau 9 où la <u>conclusion</u> est clairement énoncée. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>									x
R3.3 Evaluer le statut des affirmations avancées dans un texte	Distinguer les informations factuelles des <u>opinions</u> (telles qu'elles sont présentées) d'un <u>texte du niveau 6</u> lorsque les indices sont <u>saillants</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>						x			
	Distinguer les informations factuelles des <u>opinions</u> (telles qu'elles sont présentées) d'un <u>texte du niveau scolaire</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>							x	x	x
	Reconnaître les signes de crédibilité d'un <u>texte du niveau 9</u> présentée en format numérique ou sur les médias sociaux lorsque les indices sont <u>saillants</u> .									x

DOMAINE : R- COMPREHENSION DE L'ECRIT | Concept : R3-Réfléchir sur les informations

Sous-concept	Descripteur mondial de compétence pour "Atteint le niveau de compétence minimal mondial".	Niveau									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
R3.4 Evaluer l'efficacité d'un texte	Evaluer l'efficacité du choix des éléments (p. ex, images/graphiques, éléments paratextuels et vocabulaire) lorsqu'ils sont utilisés de manière très conventionnelle d'un <u>texte du niveau 8</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>									x	
	Evaluer l'efficacité du choix des éléments (p. ex, images/graphiques, éléments paratextuels et vocabulaire) lorsqu'ils sont utilisés de manière conventionnelle d'un <u>texte du niveau 9</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>										x

**TABLEAU 5 : DESCRIPTEURS POUR LES
TROIS NIVEAUX DE COMPÉTENCE
LES PLUS ÉLEVÉS**

NIVEAU 1 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial	Atteint le niveau de compétence minimal mondial	Dépasse le niveau de compétence minimal mondial
C. COMPRÉHENSION DE LA LANGUE PARLÉE OU SIGNÉE		
C1 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DU MOT		
C1.1 : Comprendre la langue parlée ou signée au niveau du mot ou de la phrase		
C1.1.1_P A l'écoute d'un <u>mot très fréquent du niveau 1</u> , associer le mot à un objet ou à une image <i>(p. ex, est capable de pointer l'image d'un chat lorsqu'on lui présente quatre images).</i>	C1.1.1_M A l'écoute d'un <u>mot fréquent du niveau 1</u> , associer le mot à un objet ou à une image <i>(p. ex, est capable de pointer l'image de l'escalade lorsqu'on lui présente quatre images).</i>	C1.1.1_E A l'écoute d'un <u>mot moins fréquent du niveau 1</u> , associer le mot à un objet ou à une image <i>(p. ex, est capable de pointer l'image de la chemise à rayures lorsqu'on lui présente quatre images).</i>
C1.1.2_P Suivre des instructions simples, orales ou signées, en une étape, avec des <u>mots très fréquents du niveau 1</u> <i>(p. ex, toucher l'image, montrer la chaise).</i>	C1.1.2_M Suivre des instructions orales ou signées en une étape avec des <u>mots courants du niveau 1</u> avec quelques détails <i>(p. ex, ramasser le chapeau rouge).</i>	C1.1.2_E Suivre des instructions orales ou signées en deux étapes avec des <u>mots courants du niveau 1</u> ou une instruction en une étape avec plus de détails <i>(p. ex, ramasser le crayon et me le donner ; montrer l'image de la fille aux longs cheveux qui court).</i>
C1.2 : Reconnaître le sens des <u>mots courants</u> d'un <u>texte court et continu du niveau scolaire</u>, lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.		
C1.2.1_P A l'écoute d'un <u>texte court</u> (environ 2 ou 3 phrases), simple et <u>continu du niveau 1</u> , identifier le sens des mots très <u>familiers</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe A.)</i>	C1.2.1_M A l'écoute d'un <u>texte court</u> (environ 2 ou 3 phrases), simple et <u>continu du niveau 1</u> , identifier le sens des mots courants. <i>(Voir exemples dans l'annexe A.)</i>	C1.2.1_E A l'écoute d'un <u>texte court</u> (environ 2 ou 3 phrases), simple et <u>continu du niveau 1</u> , identifier le sens des mots les moins <u>fréquents</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe A.)</i>
C2 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE		
C2.1 : Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte court et continu du niveau scolaire</u>, lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.		
C2.1.1_P A l'écoute d'un <u>texte continu</u> simple de 2 ou 3 phrases du niveau 1, identifier le personnage ou l'événement principal par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> en l'absence d'informations concurrentes. Il s'agit généralement d'une réponse à une question du type "qui", "quoi", "quand" ou "où". <i>(Voir exemples dans l'annexe A.)</i>	C2.1.1_M A l'écoute d'un <u>texte continu</u> simple de 2 ou 3 phrases du niveau 1, extraire des fragments d'information <u>explicites</u> par simple correspondance synonymique en l'absence d'informations <u>concurrentes</u> . Il s'agit généralement d'une réponse à une question du type "qui", "quoi", "quand" ou "où". <i>(Voir exemples dans l'annexe A.)</i>	C2.1.1_E A l'écoute d'un <u>texte continu</u> simple de 2 ou 3 phrases du niveau 1, extraire des fragments d'information <u>explicites</u> par simple correspondance synonymique en présence d'informations <u>concurrentes limitées</u> . Il s'agit généralement d'une réponse à une question du type "qui", "quoi", "quand" ou "où". <i>(Voir exemples dans l'annexe A.)</i>
C3 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE		
Non applicable au Niveau 1		
D : DÉCODAGE		
D1 : PRÉCISION		
D1.1 : Identifier les <u>correspondances symbole-son/dactylogogie</u> et/ou <u>symbole-morphème</u>		
D1.1.1_P Dire en langue parlée ou signée avec précision des <u>correspondances fréquentes</u> <u>symboles-sons/dactylogogie</u> et/ou <u>symboles-morphèmes</u> très fréquentes et simples <u>du niveau 1</u> (en fonction de la langue et du pays).	D1.1.1_M Dire en langue parlée ou signée avec précision des <u>correspondances fréquentes</u> <u>symboles-sons/dactylogogie</u> et/ou <u>symboles-morphèmes</u> fréquents <u>du niveau 1</u> (en fonction de la langue et du pays).	D1.1.1_E Dire en langue parlée ou signée avec précision des <u>correspondances symboles-sons/dactylogogie</u> et/ou <u>symboles-morphèmes</u> dépassant celles qui sont courantes <u>au niveau 1</u> (en fonction de la langue et du pays).

NIVEAU 1 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial	Atteint le niveau de compétence minimal mondial	Dépasse le niveau de compétence minimal mondial
D1.2 : Décoder des mots isolés		
D1.2.1_P Dire en langue parlée ou signée avec précision des <u>mots</u> très fréquents, simples et isolés <u>du niveau 1</u> (en fonction de la langue et du pays).	D1.2.1_M Dire en langue parlée ou signée avec précision des <u>mots courants</u> et isolés du niveau 1 (en fonction de la langue et du pays).	D1.2.1_E Dire en langue parlée ou signée avec précision des <u>mots</u> isolés plus difficiles <u>du niveau 1</u> (en fonction de la langue et du pays).
D2 : FLUIDITE Non applicable au Niveau 1		
R : COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT		
R1 : RECUPERER DES INFORMATIONS AU NIVEAU DU MOT		
R1.1 : Reconnaître le sens des <u>mots courants du niveau scolaire</u>		
R1.1.1_P Reconnaître le sens de <u>mots très fréquents du niveau 1</u> (p. ex, associer un mot donné à une illustration ou à un synonyme ou donner une brève définition orale/signée).	R1.1.1_M Reconnaître le sens des <u>mots courants du niveau 1</u> (p. ex, associer un mot donné à une illustration ou à un synonyme, ou donner une brève définition orale/signée).	R1.1.1_E Reconnaître le sens de <u>mots moins fréquents du niveau 1</u> (p. ex, associer un mot donné à une illustration ou à un synonyme ou donner une brève définition orale/signée).
R1.2 : Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée de mots</u> —non applicable au niveau 1		
R1.3 : Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par <u>correspondance synonymique</u> - non applicable au niveau 1		
R2 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS Non applicable au niveau 1		
R3 : RÉFLÉCHIR SUR LES INFORMATIONS Non applicable au Niveau 1		

NIVEAU 2 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial

Atteint le niveau de compétence minimal mondial

Dépasse le niveau de compétence minimal mondial

C. COMPRÉHENSION DE LA LANGUE PARLÉE OU SIGNÉE

C1 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DU MOT

C1.1 : Comprendre la langue parlée ou signée au niveau du mot ou de la phrase

<p>C1.1.1_P A l'écoute d'un <u>mot très fréquent du niveau 2</u>, associer le mot à un objet ou à une image (<i>p. ex, est capable de pointer l'image d'un chat lorsqu'on lui présente quatre images</i>).</p>	<p>C1.1.1_M A l'écoute d'un <u>mot fréquent du niveau 2</u>, faire correspondre le mot à un objet ou à une image (<i>p. ex, est capable de pointer l'image de la chemise à rayures lorsqu'on lui présente quatre images</i>).</p>	<p>C1.1.1_E A l'écoute d'un <u>mot moins fréquent du niveau 1</u>, associer le mot à un objet ou à une image (<i>p. ex, est capable de choisir un dictionnaire lorsqu'on lui en présente quatre livres</i>).</p>
<p>C1.1.2_P Suivre des instructions orales ou signées en une étape avec des <u>mots courants du niveau 2</u> avec quelques détails (<i>p. ex, ramasser la chaise en plastique</i>).</p>	<p>C1.1.2_M Suivre des instructions orales ou signées en deux étapes avec des <u>mots courants du niveau 2</u> ou des instructions détaillées en une étape (<i>p. ex, ramasser le crayon et me le donner ; montrer l'image de la fille aux cheveux longs qui court</i>).</p>	<p>C1.1.2_E Suivre des instructions orales ou signées complexes ou à plusieurs étapes (plus de deux) (<i>p. ex, prendre et fermer le livre et le poser sur l'étagère du coin</i>).</p>

C1.2 : Reconnaître le sens des mots courants d'un texte court et continu du niveau scolaire, lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.

<p>C1.2.1_P A l'écoute d'un <u>texte court et continu du niveau 2</u>, identifier le sens de <u>mots très fréquents</u>. (<i>Voir exemples dans l'annexe A.</i>)</p>	<p>C1.2.1_M A l'écoute d'un <u>texte court et continu du niveau 2</u>, identifier le sens des <u>mots courants</u>. (<i>Voir exemples dans l'annexe A.</i>)</p>	<p>C1.2.1_E A l'écoute d'un <u>texte court et continu du niveau 2</u>, identifier le sens des <u>mots les moins fréquents</u>. (<i>Voir exemples dans l'annexe A.</i>)</p>
--	---	--

C2 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE

C2.1 : Extraire des fragments d'information explicites d'un texte court et continu du niveau scolaire, lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.

<p>C2.1.1_P A l'écoute d'un <u>texte court et continu du niveau 2</u>, extraire des fragments d'information <u>explicites</u> et <u>saillantes</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> en l'absence d'<u>informations concurrentes</u>. Il s'agit généralement d'une réponse à une question du type "qui", "quoi", "quand" ou "où". (<i>Voir exemples dans l'annexe A.</i>)</p>	<p>C2.1.1_M A l'écoute d'un <u>texte court et continu du niveau 2</u>, extraire des fragments d'information <u>explicites</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> ou par simple correspondance synonymique lorsque les <u>informations concurrentes</u> sont limitées. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "qui", "quoi", "quand" ou "où" (<i>Voir exemples dans l'annexe A.</i>) (<i>Voir exemples dans l'annexe A.</i>)</p>	<p>C2.1.1_E A l'écoute d'un <u>texte court et continu du niveau 2</u>, extraire des fragments d'information <u>explicites</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> ou par <u>correspondance synonymique</u> lorsqu'il y a beaucoup d'informations <u>concurrentes</u>. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "qui", "quoi", "quand" ou "où" (<i>Voir exemples dans l'annexe A.</i>)</p>
--	--	---

C3 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE

C3.1 : Interpréter les informations d'un texte court et continu du niveau scolaire, lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes

<p>C3.1.1_P Non applicable</p>	<p>C3.1.1_M A l'écoute d'un <u>texte court et continu du niveau 2</u>, faire des inférences simples en reliant des <u>informations explicites</u> lorsqu'il y a plusieurs indices et des <u>informations concurrentes</u> limitées. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "pourquoi" ou "comment". (<i>Voir exemples dans l'annexe A.</i>)</p>	<p>C3.1.1_E A l'écoute d'un <u>texte court et continu du niveau 2</u>, faire des inférences simples en reliant des <u>informations explicites</u> lorsque les indices sont situés dans différentes parties du texte et qu'il y a beaucoup d'<u>informations concurrentes</u>. Il s'agit généralement de répondre à une question de type "pourquoi" ou "comment". (<i>Voir exemples dans l'annexe A.</i>)</p>
--------------------------------	--	--

NIVEAU 2 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial	Atteint le niveau de compétence minimal mondial	Dépasse le niveau de compétence minimal mondial
D : DÉCODAGE		
D1 : PRÉCISION		
D1.1 : Identifier les <u>correspondances symbole-son/dactylogogie</u> et/ou <u>symbole-morphème</u>		
D1.1.1_P Si le programme du niveau 2 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision des <u>correspondances très fréquentes</u> et simples <u>symbole-son/dactylogogie</u> et/ou <u>symbole-morphème</u> (en fonction de la langue et du pays).	D1.1.1_M Si le programme du niveau 2 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision des <u>correspondances fréquentes symbole-son/dactylogogie</u> et/ou <u>symbole-morphème</u> (en fonction de la langue et du pays).	D1.1.1_E Si le programme du niveau 2 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision les <u>correspondances symbole-son/dactylogogie</u> et/ou <u>symbole-morphème</u> du niveau 2 dépassant celles qui sont courantes <u>au niveau 2</u> (en fonction de la langue et du pays).
D1.2 : Décoder des mots isolés		
D1.2.1_P Dire en langue parlée ou signée avec précision des <u>mots très fréquents</u> , simples et isolés <u>du niveau 2</u> (en fonction de la langue et du pays).	D1.2.1_M Dire en langue parlée ou signée avec précision des <u>mots courants</u> et isolés du niveau 2 (en fonction de la langue et du pays).	D1.2.1_E Dire en langue parlée ou signée avec précision des <u>mots isolés plus difficiles du niveau 2</u> (en fonction de la langue et du pays).
D2 : FLUIDITÉ		
D2.1 : Lire en langue parlée ou signée un <u>texte continu du niveau scolaire</u> en respectant le rythme et avec précision.		
D2.1.1_P Lire correctement en langue parlée ou signée certains mots d'un <u>texte continu du niveau 2</u> , généralement des mots simples et très fréquents.	D2.1.1_M Lire correctement en langue parlée ou signée un <u>texte continu du niveau 2</u> avec peu d'erreurs (p. ex, pas plus de 10 % des mots du texte).	D2.1.1_E Lire en langue parlée ou signée sans erreur un <u>texte continu du niveau 2</u> .
R : COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT		
R1 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION		
R1.1 : Reconnaître le sens des <u>mots courants du niveau scolaire</u>		
R1.1.1_P Reconnaître le sens de <u>mots très fréquents du niveau 2</u> (p. ex, associer un mot donné à une illustration ou à un synonyme ou donner une brève définition orale/signée).	R1.1.1_M Reconnaître le sens des mots courants <u>du niveau 2</u> (p. ex, associer un mot donné à une illustration ou à un synonyme ou donner une brève définition orale/signée).	R1.1.1_E Reconnaître le sens de <u>mots moins fréquents du niveau 2</u> (p. ex, associer un mot donné à une illustration ou à un synonyme ou donner une brève définition orale/signée).
R1.2 : Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée de mots</u> .		
R1.2.1_P Extraire un fragment d'information saillant et <u>explicite d'un texte du niveau 2</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est adjacente au mot associé et en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . Il s'agit généralement d'une réponse à une question du type "qui", "quoi", "quand" ou "où". (Voir <i>exemples dans l'annexe C.</i>)	R1.2.1_M Extraire un fragment d' <u>information explicite</u> d'un <u>texte du niveau 2</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est adjacente au mot associé et en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . Il s'agit généralement d'une réponse à une question du type "qui", "quoi", "quand" ou "où". (Voir <i>exemples dans l'annexe C.</i>)	R1.2.1_E Extraire un fragment d' <u>information explicite</u> d'un <u>texte du niveau 2</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. Il s'agit généralement d'une réponse à une question du type "qui", "quoi", "quand" ou "où". (Voir <i>exemples dans l'annexe C.</i>)
R1.3 : Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par correspondance synonymique—Non applicable au Niveau 2		
R2 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS		
Non applicable au Niveau 2		
R3 : RÉFLÉCHIR SUR LES INFORMATIONS		
Non applicable au niveau 2		

NIVEAU 3 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial

Atteint le niveau de compétence minimal mondial

Dépasse le niveau de compétence minimal mondial

C. COMPRÉHENSION DE LA LANGUE PARLÉE OU SIGNÉE

C1 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DU MOT

Non applicable au niveau 3—le contenu est entièrement couvert aux niveaux 1 et 2

C2 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE

C2.1 : Extraire des fragments d'information explicites d'un texte court et continu du niveau scolaire, lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.

C2.1.1_P A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, extraire des fragments d'information explicites et saillants par correspondance directe ou rapprochée des mots en l'absence d'informations concurrentes. Il s'agit généralement d'une réponse à une question du type "qui", "quoi", "quand" ou "où". *(Voir exemples dans l'annexe C.)*

C2.1.1_M A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, extraire des fragments d'information explicites par correspondance directe ou rapprochée des mots ou par simple correspondance synonymique lorsque les informations concurrentes sont limitées. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "qui", "quoi", "quand" ou "où". *(Voir exemples dans l'annexe C.)*

C2.1.1_E A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, extraire des fragments d'information explicites par correspondance directe ou rapprochée des mots ou par correspondance synonymique lorsqu'il y a beaucoup d'informations concurrentes. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "qui", "quoi", "quand" ou "où". *(Voir exemples dans l'annexe C.)*

C3 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE

C3.1 : Interpréter les informations d'un texte court et continu du niveau scolaire, lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.

C3.1.1_P A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, faire des inférences simples en reliant des fragments d'information saillants et explicites en l'absence d'informations concurrentes et que la réponse n'est pas explicitement énoncée. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "pourquoi" ou "comment". *(Voir exemples dans l'annexe C.)*

C3.1.1_M A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, faire des inférences simples en reliant des informations explicites situés dans différentes parties du texte, lorsque les informations concurrentes sont limitées et que la réponse n'est pas explicitement énoncée. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "pourquoi" ou "comment". *(Voir exemples dans l'annexe C.)*

C3.1.1_E A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, faire des inférences simples en reliant des informations explicites situés dans différentes parties du texte lorsqu'il y a beaucoup d'informations concurrentes, que les fragments d'information sont moins saillants et que la réponse n'est pas explicitement énoncée. Il s'agira généralement d'une réponse à une question de type "pourquoi" ou "comment". *(Voir exemples dans l'annexe C.)*

C3.1.2_P Non applicable

C3.1.2_M A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, inférer le sens des mots inconnus lorsqu'il y a des indices saillants (p. ex, utiliser des indices morphologiques propres à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des mots inconnus). *(Voir exemples dans l'annexe C.)*

C3.1.2_E A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, identifier le sens des mots inconnus lorsque les indices sont moins saillants (p. ex, utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier les mots inconnus). *(Voir exemples dans l'annexe C.)*

C3.1.3_P A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, associer un nom à un pronom référent en l'absence d'informations concurrentes. *(Voir exemples dans l'annexe C.)*

C3.1.3_M A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, associer un nom à un pronom référent en présence d'informations concurrentes. *(Voir exemples dans l'annexe C.)*

C3.1.3_E Non applicable

NIVEAU 3 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial	Atteint le niveau de compétence minimal mondial	Dépasse le niveau de compétence minimal mondial
C3.1.4_P A l'écoute d'un <u>texte court et continu du niveau 3</u> , démontrer une compréhension basique du texte en reliant les fragments d'information saillants, <u>implicites et explicites</u> (p. ex, identifier les <u>idées principales</u> , les événements ou les personnages). <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	C3.1.4_M A l'écoute d'un <u>texte court et continu du niveau 3</u> , démontrer une vaste compréhension du texte en reliant les fragments d'information implicites et <u>explicites</u> (p. ex, identifier les <u>idées principales</u> , les événements ou les personnages). <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	C3.1.4_E A l'écoute d'un <u>texte court et continu du niveau 3</u> , démontrer une compréhension profonde du texte en reliant les fragments d'information implicites et <u>explicites</u> (p. ex, identifier les <u>idées principales</u> , les événements ou les personnages).

D : DÉCODAGE

D1 : PRÉCISION

D1.1 : Identifier les correspondances symbole-son/dactylogogie et/ou symbole-morphème

D1.1.1_P Si le programme du niveau 3 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision les <u>correspondances symbole-son/dactylogogie</u> et/ou <u>symbole-morphème très fréquentes</u> et simples <u>du niveau 3</u> (en fonction de la langue et du pays).	D1.1.1_M Si le programme du niveau 3 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision les <u>correspondances symbole-son/dactylogogie</u> et/ou <u>symbole-morphème fréquentes</u> du <u>niveau 3</u> (en fonction de la langue et du pays).	D1.1.1_E Si le programme du niveau 3 introduit de nouveaux symboles, lire en langue parlée ou signée avec précision des <u>correspondances symbole-son/dactylogogie</u> et/ou <u>symbole-morphème</u> dépassant celles qui sont courantes <u>au niveau 3</u> (en fonction de la langue et du pays).
--	--	---

D1.2 : Décoder des mots isolés

D1.2.1_P Dire en langue parlée ou signée avec précision des <u>mots très fréquents</u> , simples et isolés simples <u>du niveau 3</u> (en fonction de la langue et du pays).	D1.2.1_M Dire en langue parlée ou signée avec précision des <u>mots courants</u> et isolés <u>du niveau 3</u> (en fonction de la langue et du pays).	D1.2.1_E Dire en langue parlée ou signée avec précision des <u>mots</u> isolés plus difficiles <u>du niveau 3</u> (en fonction de la langue et du pays).
--	--	--

D2 : FLUIDITE

D2.1 : Lire en langue parlée ou signée un texte continu du niveau scolaire en respectant le rythme et avec précision.

D2.1.2_P Lire en langue parlée ou signée avec précision un <u>texte continu du niveau 3</u> à un rythme lent selon les <u>normes nationales de fluidité</u> de la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée (p. ex, mot à mot).	D2.1.2_M Lire en langue parlée ou signée avec précision un <u>texte continu du niveau 3</u> à un rythme conforme aux <u>normes nationales minimales de fluidité</u> dans la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée.	D2.1.2_E Lire en langue parlée ou signée avec précision un <u>texte continu du niveau 3</u> à un rythme qui dépasse les <u>normes nationales minimales de fluidité</u> pour la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée.
---	--	---

R : COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

R1 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION

R1.1 : Reconnaître le sens des mots courants du niveau scolaire

R1.1.1_P Reconnaître le sens de <u>mots</u> très fréquents <u>du niveau 3</u> (p. ex, associer un mot donné à une illustration ou à un synonyme ou donner une brève définition orale/signée).	R1.1.1_M Reconnaître le sens des <u>mots courants</u> du <u>niveau 3</u> (p. ex, associer un mot donné à une illustration ou à un synonyme, ou donner une brève définition orale/signée).	R1.1.1_E Reconnaître le sens de <u>mots</u> moins fréquents <u>du niveau 3</u> (p. ex, associer un mot donné à une illustration ou à un synonyme, ou donner une brève définition orale/signée).
---	---	---

NIVEAU 3 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial	Atteint le niveau de compétence minimal mondial	Dépasse le niveau de compétence minimal mondial
R1.2 : Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée de mots</u> .		
R1.2.1_P Extraire un fragment d'information saillant et <u>explicite</u> d'un <u>texte du niveau 3</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est adjacente au mot associé et en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . Il s'agit généralement d'une réponse à une question du type "qui", "quoi", "quand" ou "où". <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.1_M Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte du niveau 3</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est adjacente au mot associé et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "qui", "quoi", "quand" ou "où". <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.1_E Extraire plusieurs informations <u>explicite</u> d'un <u>texte du niveau 3</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est adjacente au mot associé et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "qui", "quoi", "quand" ou "où". <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R1.3 : Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par correspondance synonymique.		
R1.3.1_P Non applicable	R1.3.1_M Extraire un fragment d'information saillant et <u>explicite</u> d'un <u>texte du niveau 3</u> par <u>correspondance synonymique</u> en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . Il s'agit généralement d'une réponse à une question du type "qui", "quoi", "quand" ou "où". <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.3.1_E Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte du niveau 3</u> par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas saillante et en présence d' <u>informations concurrentes limitées</u> . Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "qui", "quoi", "quand" ou "où". <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R2 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS		
R2.1 : Identifier le sens des <u>mots</u> et <u>expressions inconnus</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> .		
R2.1.1_P Non applicable	R2.1.1_M Identifier le sens des <u>mots inconnus</u> (y compris des <u>mots familiers utilisés de manière inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 3</u> lorsqu'il y a des indices <u>saillants</u> (<i>p. ex, utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des <u>mots inconnus</u></i>).	R2.1.1_E Identifier le sens de <u>mots inconnus</u> (y compris des <u>mots familiers utilisés de manière inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 3</u> lorsqu'il y a des indices moins <u>saillants</u> (<i>p. ex, utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens de <u>mots inconnus</u></i>).
R2.2 : Faire des inférences dans un <u>texte du niveau scolaire</u>		
R2.2.1_P Faire des inférences simples d'un <u>texte du niveau 3</u> en mettant en relation deux informations <u>explicites</u> dans des <u>phrases consécutives</u> en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "pourquoi" ou "comment". <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.1_M Faire des inférences simples d'un <u>texte du niveau 3</u> en reliant deux informations <u>explicites</u> dans des <u>phrases consécutives</u> en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "pourquoi" ou "comment". <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.1_E Faire des inférences simples d'un <u>texte du niveau 3</u> en mettant en relation deux <u>informations explicites</u> d'un ou plusieurs paragraphes lorsqu'il y a une distance entre les informations à mettre en relation et/ou beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> . Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "pourquoi" ou "comment". <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R2.3 : Identifier les idées principales et secondaires d'un <u>texte du niveau scolaire</u> .		
R2.3.1_P Non applicable	R2.3.1_M Identifier le <u>sujet général</u> d'un <u>texte du niveau 3</u> lorsqu'il est <u>saillant</u> mais non explicite. <i>(Voir les exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.3.1_E Identifier le <u>sujet général</u> d'un <u>texte du niveau 3</u> lorsqu'il est moins <u>saillant</u> et qu'il n'est pas explicitement énoncé.
R3 : RÉFLÉCHIR SUR LES INFORMATIONS		
Non applicable au niveau 3		

NIVEAU 4 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial

Atteint le niveau de compétence minimal mondial

Dépasse le niveau de compétence minimal mondial

C. COMPRÉHENSION DE LA LANGUE PARLÉE OU SIGNÉE

C1 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DU MOT

Non applicable au niveau 4—le contenu est entièrement couvert aux niveaux 1 et 2

C2 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE

Non applicable au niveau 4—le contenu est entièrement couvert aux niveaux 1, 2 et 3.

C3 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE

Non applicable au niveau 4—le contenu est entièrement couvert aux niveaux 2 et 3

D : DÉCODAGE

D1 : PRÉCISION

D1.1 : Identifier les correspondances symbole-son/dactylogogie et/ou symbole-morphème

D1.1.1_P Si le programme du niveau 4 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision des correspondances symboles-sons/dactylogogie et/ou symboles-morphèmes très fréquentes et simples du niveau 4 (en fonction de la langue et du pays).

D1.1.1_M Si le programme du niveau 4 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision les correspondances symboles-sons/dactylogogie et/ou symboles-morphèmes du niveau 4 (en fonction de la langue et du pays).

D1.1.1_E Si le programme du niveau 4 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision des correspondances symbole-son/dactylogogie et/ou symbole-morphème plus difficiles du niveau 4 (en fonction de la langue et du pays).

D1.2 : Décoder des mots isolés

D1.2.1_P Dire en langue parlée ou signée avec précision des mots très fréquents, simples et isolés du niveau 4 (en fonction de la langue et du pays).

D1.2.1_M Dire en langue parlée ou signée avec précision des mots courants et isolés du niveau 4 (en fonction de la langue et du pays).

D1.2.1_E Dire en langue parlée ou signée avec précision des mots isolés plus difficiles du niveau 4 (en fonction de la langue et du pays).

D2 : FLUIDITÉ

D2.1 : Lire en langue parlée ou signée un texte continu du niveau scolaire en respectant le rythme et avec précision.

D2.1.2_P Lire en langue parlée ou signée avec précision un texte continu du niveau 4 à un rythme lent selon les normes nationales de fluidité de la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée (p. ex, mot à mot).

D2.1.2_M Lire en langue parlée ou signée avec précision un texte continu du niveau 4 à un rythme conforme aux normes nationales minimales de fluidité pour la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée.

D2.1.2_E Lire en langue parlée ou signée avec précision un texte continu du niveau 4 à un rythme qui dépasse les normes nationales minimales de fluidité pour la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée.

R : COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

R1 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DU MOT

R1.1 : Reconnaître le sens des mots courants du niveau scolaire

R1.1.1_P Reconnaître le sens de mots très fréquents du niveau 4 (p. ex, *associer un mot donné à une illustration, un synonyme ou une brève définition*).

R1.1.1_M Reconnaître le sens des mots courants du niveau 4 (p. ex, *associer un mot donné à une illustration, un synonyme ou une brève définition*).

R1.1.1_E Reconnaître le sens de mots moins fréquents du niveau 4 (p. ex, *associer un mot donné à une illustration, un synonyme ou une brève définition*).

NIVEAU 4 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial	Atteint le niveau de compétence minimal mondial	Dépasse le niveau de compétence minimal mondial
R1.2 : Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par correspondance directe ou rapprochée de mots.		
R1.2.1_P Extraire un fragment d'information saillant et <u>explicite</u> d'un <u>texte du niveau 4</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est adjacente au mot associé et en l'absence d'informations concurrentes. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.1_M Extraire un fragment d'information saillant et <u>explicite</u> d'un <u>texte du niveau 4</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est adjacente au mot associé et en l'absence d'informations concurrentes. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.1_E Extraire plusieurs informations <u>explicites</u> d'un <u>texte du niveau 4</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est proche mais pas adjacente au mot associé et en présence de beaucoup d'informations concurrentes. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R1.3 : Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par correspondance synonymique.		
R1.3.1_P Extraire un fragment d'information saillant et <u>explicite</u> d'un <u>texte du niveau 4</u> par <u>correspondance synonymique</u> en l'absence d'informations concurrentes. <i>(Voir les des exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.3.1_M Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte du niveau 4</u> par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et en présence d'informations concurrentes limitées. <i>(Voir les des exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.3.1_E Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte du niveau 4</u> par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et qu'il y a beaucoup d'informations concurrentes. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R2 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS		
R2.1 : Identifier le sens des <u>mots</u> et <u>expressions inconnus</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> .		
R2.1.1_P Identifier le sens de <u>mots inconnus</u> (y compris des <u>mots familiers utilisés de manière inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 4</u> lorsqu'il y a plusieurs indices <u>saillants</u> (<i>p. ex, utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des <u>mots inconnus</u></i>). <i>(Voir les des exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.1.1_M Identifier le sens de <u>mots inconnus</u> (y compris des <u>mots familiers utilisés de manière inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 4</u> lorsqu'il y a plusieurs indices (<i>p. ex, utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des <u>mots inconnus</u></i>). <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.1.1_E Identifier le sens de <u>mots inconnus</u> (y compris des <u>mots familiers utilisés de manière inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 4</u> lorsqu'il y a peu d'indices (<i>p. ex, utiliser des indices spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des <u>mots inconnus</u></i>).
R2.2 : Faire des inférences dans un <u>texte du niveau scolaire</u>		
R2.2.1_P Faire des inférences simples d'un <u>texte du niveau 4</u> en mettant en relation deux <u>informations explicites</u> dans des phrases consécutives en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.1_M Faire des inférences simples d'un <u>texte du niveau 4</u> en reliant deux informations <u>explicites</u> d'un paragraphe, mais pas dans des phrases consécutives, en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.1_E Faire des inférences simples d'un <u>texte du niveau 4</u> en mettant en relation deux informations <u>explicites</u> d'un ou plusieurs paragraphes lorsqu'il y a une distance entre les d'informations et/ou beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R2.2.4_P Identifier le premier et le dernier événement/action/étape d'une séquence d'un <u>texte du niveau 4</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.4_M Identifier l'enchaînement de quatre événements/actions/étapes <u>saillants</u> d'un <u>texte du niveau 4</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.4_E Identifier la séquence de quatre événements/actions/étapes au maximum, y compris certains moins <u>saillants</u> , d'un <u>texte du niveau 4</u> .

NIVEAU 4 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial	Atteint le niveau de compétence minimal mondial	Dépasse le niveau de compétence minimal mondial
R2.3 : Identifier les idées principales et secondaires d'un <u>texte du niveau scolaire</u> .		
R2.3.1_P Non applicable	R2.3.1_M Identifier l' <u>idée principale</u> d'un <u>texte du niveau 4</u> lorsqu'elle est <u>saillante</u> mais pas <u>explicitement</u> énoncée. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.3.1_E Identifier l'idée principale d'un <u>texte du niveau 4</u> lorsqu'elle est moins saillante et non explicitement énoncée.
R3 : RÉFLÉCHIR SUR LES INFORMATIONS		
R3.1 : Identifier le but et le public cible d'un texte		
R3.1.1_P Non applicable	R3.1.1_M Identifier le but d'un <u>texte du niveau 4</u> lorsqu'il y a des indices <u>saillants</u> et que le <u>but</u> n'est pas explicitement énoncé. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.1.1_E Identifier le <u>but</u> d'un <u>texte du niveau 4</u> lorsqu'il y a des indices moins <u>saillants</u> et que le <u>but</u> n'est pas explicitement énoncé.
R3.2 : Evaluer un texte arguments à l'appui		
R3.2.1_P Donner une <u>opinion</u> (en rapport avec le texte) sur un <u>texte du niveau 4</u> sans fournir de preuves.	R3.2.1_M Donner une <u>opinion</u> (lorsque différentes perspectives sont valables) sur un <u>texte du niveau 4</u> et utiliser des éléments <u>saillants</u> du texte pour justifier cette <u>opinion</u> (les élèves peuvent avoir besoin de fournir une réponse orale/signée étant donné leurs compétences limitées en matière d'écriture). <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.2.1_E Donner une <u>opinion</u> (lorsque différentes perspectives sont valables) sur un <u>texte du niveau 4</u> et utiliser des preuves exhaustives tirées du texte pour justifier cette <u>opinion</u> (les élèves peuvent fournir une réponse orale/signée au vu de leurs compétences d'écriture).
R3.3 : Evaluer le statut des affirmations avancées dans un texte – non applicable au niveau 4		
R3.4 : Evaluer l'efficacité d'un texte—non applicable au niveau 4		

NIVEAU 5 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial

Atteint le niveau de compétence minimal mondial

Dépasse le niveau de compétence minimal mondial

C. COMPRÉHENSION DE LA LANGUE PARLÉE OU SIGNÉE

C1 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DU MOT

Non applicable au niveau 5—le contenu est entièrement couvert aux niveaux 1 et 2

C2 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE

Non applicable au niveau 5—le contenu est entièrement couvert aux niveaux 1, 2 et 3.

C3 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE

Non applicable au niveau 5—le contenu est entièrement couvert aux niveaux 2 et 3

D : DÉCODAGE

D1 : PRÉCISION

D1.1 : Identifier les correspondances symbole-son/dactylogogie et/ou symbole-morphème

D1.1.1_P Si le programme du niveau 5 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision des correspondances symboles-sons/dactylogogie et/ou symboles-morphèmes très fréquentes et simples du niveau 5 (en fonction de la langue et du pays).

D1.1.1_M Si le programme du niveau 5 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision les correspondances symboles-sons/dactylogogie et/ou symboles-morphèmes fréquentes du niveau 5 (en fonction de la langue et du pays).

D1.1.1_E Si le programme du niveau 5 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision des correspondances symbole-son/dactylogogie et/ou symbole-morphème plus difficiles du niveau 5 (en fonction de la langue et du pays).

D1.2 : Décoder des mots isolés

D1.2.1_P Dire en langue parlée ou signée avec précision des mots très fréquents, simples et isolés, du niveau 5 (en fonction de la langue et du pays).

D1.2.1_M Dire en langue parlée ou signée avec précision des mots courants et isolés du niveau 5 (en fonction de la langue et du pays).

D1.2.1_E Dire en langue parlée ou signée avec précision des mots isolés plus difficiles du niveau 5 (en fonction de la langue et du pays).

D2 : FLUIDITÉ

D2.1 : Lire en langue parlée ou signée un texte continu du niveau scolaire en respectant le rythme et avec précision.

D2.1.2_P Lire en langue parlée ou signée avec précision un texte continu du niveau 5 à un rythme lent selon les normes nationales de fluidité de la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée (p. ex, mot à mot).

D2.1.2_M Lire en langue parlée ou signée avec précision un texte continu du niveau 5 à un rythme conforme aux normes nationales minimales de fluidité pour la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée.

D2.1.2_E Lire en langue parlée ou signée avec précision un texte continu du niveau 5 à un rythme qui dépasse les normes nationales minimales de fluidité pour la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée.

R : COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

R1 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DU MOT

R1.1 : Reconnaître le sens des mots courants du niveau scolaire

R1.1.1_P Reconnaître le sens de mots très fréquents du niveau 5 (p. ex, *associer un mot donné à une illustration, un synonyme ou une brève définition*).

R1.1.1_M Reconnaître le sens des mots courants du niveau 5 (p. ex, *associer un mot donné à une illustration, un synonyme ou une brève définition*).

R1.1.1_E Reconnaître le sens de mots moins fréquents du niveau 5 (p. ex, *associer un mot donné à une illustration, un synonyme ou une brève définition*).

NIVEAU 5 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial	Atteint le niveau de compétence minimal mondial	Dépasse le niveau de compétence minimal mondial
R1.2 : Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée de mots</u> .		
R1.2.1_P Extraire un fragment d'information saillant et <u>explicite</u> d'un <u>texte continu du niveau 5</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est adjacente au mot associé et en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.1_M Extraire un fragment d'information saillant et <u>explicite</u> d'un <u>texte continu du niveau 5</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est adjacente au mot associé et en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.1_E Extraire plusieurs informations <u>explicites</u> d'un <u>texte continu du niveau 5</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est proche mais pas adjacente au mot associé et en présence de beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R1.2.3_P Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu du niveau 5</u> (p. ex, des diagrammes et des tableaux simples) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> (p. ex, différences des temps des verbes) lorsque l'information recherchée est saillante (p. ex, le titre ou une légende) et en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> .	R1.2.3_M Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu du niveau 5</u> (p. ex, des diagrammes et des tableaux simples) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.3_E Extraire plusieurs informations <u>explicites</u> d'un <u>texte non continu du niveau 5</u> (p. ex, des diagrammes et des tableaux simples) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> ou qu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R1.3 : Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par correspondance synonymique.		
R1.3.2_P Extraire un fragment d'information saillant et <u>explicite</u> d'un <u>texte continu du niveau 5</u> par <u>correspondance synonymique</u> en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans Annexe C.)</i>	R1.3.2_M Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte continu du niveau 5</u> par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.3.2_E Extraire plusieurs informations <u>explicites</u> d'un <u>texte continu du niveau 5</u> par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> ou qu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R1.3.3_P Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu du niveau 5</u> (p. ex, des diagrammes et des tableaux simples) par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée est <u>saillante</u> (p. ex, le titre ou une légende) et en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> .	R1.3.3_M Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu du niveau 5</u> (p. ex, des diagrammes et des tableaux simples) par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.3.3_E Extraire plusieurs informations <u>explicites</u> d'un <u>texte non continu du niveau 5</u> (p. ex, des diagrammes et des tableaux simples) par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> ou qu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R2 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS		
R2.1 : Identifier le sens des <u>mots</u> et <u>expressions inconnus</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> .		
R2.1.1a_P Identifier le sens de <u>mots inconnus</u> (y compris des <u>mots familiers utilisés de manière inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 5</u> lorsqu'il y a plusieurs indices <u>saillants</u> (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des mots inconnus</i>).	R2.1.1a_M Identifier le sens de <u>mots inconnus</u> (y compris des <u>mots familiers utilisés de manière inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 5</u> lorsqu'il y a plusieurs indices (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des mots inconnus</i>). <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.1.1a_E Identifier le sens de <u>mots inconnus</u> (y compris des <u>mots familiers utilisés de manière inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 5</u> lorsqu'il y a peu d'indices (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des mots inconnus</i>).

NIVEAU 5 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial	Atteint le niveau de compétence minimal mondial	Dépasse le niveau de compétence minimal mondial
R2.1.1b_P Non applicable	R2.1.1b_M Identifier le sens des <u>expressions idiomatiques</u> ou <u>figurées</u> d'un <u>texte du niveau 5</u> lorsqu'il y a plusieurs indices (<i>p. ex, utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels</i>). (<i>Voir exemples dans l'annexe C.</i>)	R2.1.1b_E Identifier le sens des <u>expressions idiomatiques</u> ou <u>figurées</u> d'un <u>texte du niveau 5</u> lorsqu'il y a peu d'indices (<i>p. ex, utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels</i>).
R2.2 : Faire des inférences dans un <u>texte du niveau scolaire</u>		
R2.2.2_P Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte continu du niveau 5</u> en mettant en relation deux <u>informations explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) dans des <u>phrases consécutives</u> en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . (<i>Voir exemples dans l'annexe C.</i>)	R2.2.2_M Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte continu du niveau 5</u> en mettant en relation deux ou plusieurs <u>informations explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou avec des comparaisons) d'un paragraphe, mais pas dans des phrases consécutives, lorsqu'il y a peu d' <u>informations concurrentes</u> .	R2.2.2_E Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte continu du niveau 5</u> en mettant en relation deux <u>informations explicites et/ou implicites</u> d'un ou plusieurs paragraphes lorsqu'il y a une distance <u>entre les informations</u> et/ou beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> . (<i>Voir exemples dans l'annexe C.</i>)
R2.2.3_P Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte non continu du niveau 5</u> (p. ex, diagrammes, tableaux et graphiques détaillés) en mettant en relation deux informations explicites et/ou implicites (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) provenant de deux parties du texte lorsque la relation entre les parties est claire et en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> .	R2.2.3_M Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte non continu du niveau 5</u> (p. ex, diagrammes, tableaux et graphiques détaillés) en mettant en relation deux ou plusieurs <u>information explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) provenant de deux parties du texte lorsqu'il y a <u>des informations concurrentes</u> limitées. (<i>Voir exemples dans l'annexe C.</i>)	R2.2.3_E Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte non continu du niveau 5</u> (p. ex, diagrammes, tableaux et graphiques détaillés) en mettant en relation deux ou plusieurs informations explicites et/ou <u>implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) provenant de deux parties du texte lorsqu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R2.2.4_P Identifier le premier et le dernier événement/action/étape d'une séquence d'un <u>texte du niveau 5</u> .	R2.2.4_M Identifier l'enchaînement de quatre événements/actions/étapes <u>saillants</u> d'un <u>texte du niveau 5</u> . (<i>Voir exemples dans l'annexe C.</i>)	R2.2.4_E Identifier l'enchaînement de quatre événements/actions/étapes au maximum, y compris certains moins <u>saillants</u> , d'un <u>texte du niveau 5</u> .
R2.2.5_P Identifier un point de vue (p. ex, celui d'un groupe, d'un personnage ou de l'auteur) d'un <u>texte du niveau 5</u> en présence d'informations concurrentes limitées et lorsque le point de vue est explicitement énoncé.	R2.2.5_M Identifier un point de vue (p. ex, celui d'un groupe, d'un personnage ou de l'auteur) d'un <u>texte du niveau 5</u> en présence d'informations concurrentes limitées et lorsque le point de vue est <u>saillant</u> mais non explicitement énoncé.	R2.2.5_E Identifier un point de vue (p. ex, celui d'un groupe, d'un personnage ou de l'auteur) d'un <u>texte du niveau 5</u> lorsqu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> et que le point de vue est moins <u>saillant</u> et n'est pas explicitement énoncé. (<i>Voir exemples dans l'annexe C.</i>)
R2.3 : Identifier les idées principales et secondaires d'un <u>texte du niveau scolaire</u>.		
R2.3.1_P Non applicable	R2.3.1_M Identifier l' <u>idée principale</u> d'un <u>texte du niveau 5</u> lorsqu'elle est <u>saillante</u> mais pas <u>explicitement</u> énoncée. (<i>Voir exemples dans l'annexe C.</i>)	R2.3.1_E Non applicable

NIVEAU 5 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial	Atteint le niveau de compétence minimal mondial	Dépasse le niveau de compétence minimal mondial
R3 : RÉFLÉCHIR SUR LES INFORMATIONS		
R3.1 : Identifier le but et le public cible d'un texte		
R3.1.1_P Non applicable	R3.1.1_M Identifier le but d'un texte <u>du niveau 5</u> lorsqu'il y a des indices <u>saillants</u> et que le <u>but</u> n'est pas explicitement énoncé. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.1.1_E Identifier le <u>but</u> d'un <u>texte du niveau 5</u> lorsqu'il y a des indices moins <u>saillants</u> et que le <u>but</u> n'est pas explicitement énoncé.
R3.2 : Evaluer un texte arguments à l'appui		
R3.2.1_P Donner une <u>opinion</u> (en rapport avec le texte) sur un <u>texte du niveau 5</u> sans fournir de preuves.	R3.2.1_M Donner une <u>opinion</u> (lorsque différentes perspectives sont valables) sur un <u>texte du niveau 5</u> et utiliser des preuves <u>saillantes</u> du texte pour justifier cette <u>opinion</u> <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.2.1_E Donner une <u>opinion</u> (lorsque différentes perspectives sont valables) sur un <u>texte du niveau 5</u> et utiliser des preuves exhaustives tirées du texte et des connaissances préalables pour justifier cette <u>opinion</u> .
R3.3 : Evaluer le statut des affirmations avancées dans un texte – non applicable au niveau 5		
R3.4 : Evaluer l'efficacité d'un texte—non applicable au niveau 5		

NIVEAU 6 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial

Atteint le niveau de compétence minimal mondial

Dépasse le niveau de compétence minimal mondial

C. COMPRÉHENSION DE LA LANGUE PARLÉE OU SIGNÉE

C1 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DU MOT

Non applicable au niveau 6—le contenu est entièrement couvert aux niveaux 1 et 2

C2 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE

Non applicable au niveau 6—le contenu est entièrement couvert aux niveaux 1, 2 et 3.

C3 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE

Non applicable au niveau 6—le contenu est entièrement couvert aux niveaux 2 et 3

D : DÉCODAGE

D1 : PRÉCISION

D1.1 : Identifier les correspondances symbole-son/dactylogogie et/ou symbole-morphème

D1.1.1_P Si le programme du niveau 6 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision des correspondances symboles-sons/dactylogogie et/ou symboles-morphèmes très fréquentes et simples du niveau 6 (en fonction de la langue et du pays).

D1.1.1_M Si le programme du niveau 6 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision les correspondances symboles-sons/dactylogogie et/ou symboles-morphèmes fréquentes du niveau 6 (en fonction de la langue et du pays).

D1.1.1_E Si le programme du niveau 6 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision des correspondances symbole-son/dactylogogie et/ou symbole-morphème dépassant celles qui sont fréquentes au niveau 6 (en fonction de la langue et du pays).

D1.2 : Décoder des mots isolés

D1.2.1_P Dire en langue parlée ou signée avec précision des mots très fréquents, simples et isolés, du niveau 6 (en fonction de la langue et du pays).

D1.2.1_M Dire en langue parlée ou signée avec précision des mots courants et isolés du niveau 6 (en fonction de la langue et du pays).

D1.2.1_E Dire en langue parlée ou signée avec précision des mots isolés plus difficiles du niveau 6 (en fonction de la langue et du pays).

D2 : FLUIDITÉ

D2.1 : Lire en langue parlée ou signée un texte continu du niveau scolaire en respectant le rythme et avec précision.

D2.1.2_P Lire en langue parlée ou signée avec précision un texte continu du niveau 6 à un rythme lent selon les normes nationales de fluidité de la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée (p. ex, mot à mot).

D2.1.2_M Lire en langue parlée ou signée avec précision un texte continu du niveau 6 à un rythme conforme aux normes nationales minimales de fluidité pour la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée.

D2.1.2_E Lire en langue parlée ou signée avec précision un texte continu du niveau 6 à un rythme qui dépasse les normes nationales minimales de fluidité pour la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée.

R : COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

R1 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DU MOT

R1.1 : Reconnaître le sens des mots courants du niveau scolaire

R1.1.1_P Reconnaître le sens de mots très fréquents du niveau 6 (p. ex, *associer un mot donné à une illustration, un synonyme ou une brève définition*).

R1.1.1_M Reconnaître le sens des mots courants du niveau 6 (p. ex, *associer un mot donné à une illustration, un synonyme ou une brève définition*).

R1.1.1_E Reconnaître le sens de mots moins fréquents du niveau 6 (p. ex, *associer un mot donné à une illustration, un synonyme ou une brève définition*).

NIVEAU 6 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial		Atteint le niveau de compétence minimal mondial		Dépasse le niveau de compétence minimal mondial	
R1.2 : Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée de mots</u> .					
R1.2.2_P	Extraire un fragment d'information <u>saillant et explicite</u> d'un <u>texte continu</u> du niveau 6 par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est adjacente au mot associé et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.2_M	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte continu</u> du niveau 6 par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est proche mais pas adjacente au mot associé et qu'il y a des <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.2_E	Extraire plusieurs informations <u>explicites</u> d'un <u>texte continu</u> du niveau 6 par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> ou qu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R1.2.3a_P	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu</u> du niveau 6 (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques simples) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est <u>saillante</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.3a_M	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu</u> du niveau 6 (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques simples) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et qu'il y a des <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.3a_E	Extraire plusieurs informations <u>explicites</u> d'un <u>texte non continu</u> du niveau 6 (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques simples) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> ou qu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir les exemples dans l'annexe C.)</i>
R1.2.3b_P	Non applicable	R1.2.3b_M	Non applicable	R1.2.3b_E	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> répondant à plusieurs critères d'un <u>texte non continu</u> du niveau 6 (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques simples) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> en présence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R1.3 : Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par <u>correspondance synonymique</u> .					
R1.3.2_P	Extraire un fragment d'information <u>saillant et explicite</u> d'un <u>texte continu</u> du niveau 6 par <u>correspondance synonymique</u> en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans Annexe C.)</i>	R1.3.2_M	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte continu</u> du niveau 6 par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et en présence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.3.2_E	Extraire plusieurs informations <u>explicites</u> d'un <u>texte continu</u> du niveau 6 par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> ou qu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R1.3.3a_P	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu</u> du niveau 6 (p. ex, des diagrammes et des tableaux simples) par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée est <u>saillante</u> (p. ex, le titre ou une légende) et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.3.3a_M	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu</u> du niveau 6 (p. ex, des diagrammes et des tableaux simples) par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et en présence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.3.3a_E	Extraire plusieurs informations <u>explicites</u> d'un <u>texte non continu</u> du niveau 6 (p. ex, des diagrammes et des tableaux simples) par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> ou qu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R1.3.3b_P	Non applicable	R1.3.3b_M	Non applicable	R1.3.3b_E	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> répondant à plusieurs critères d'un <u>texte non continu</u> du niveau 6 (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques simples) par <u>correspondance synonymique</u> en présence de beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>

NIVEAU 6 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial	Atteint le niveau de compétence minimal mondial	Dépasse le niveau de compétence minimal mondial
R2 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS		
R2.1 : Identifier le sens des <u>mots</u> et <u>expressions inconnus</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u>.		
R2.1.1a_P Identifier le sens de <u>mots inconnus</u> (y compris des mots familiers utilisés de manière <u>inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 6</u> lorsqu'il y a plusieurs indices <u>saillants</u> (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des <u>mots inconnus</u></i>). (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.1.1a_M Identifier le sens de <u>mots inconnus</u> (y compris des mots familiers utilisés de manière <u>inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 6</u> lorsqu'il y a plusieurs indices (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des <u>mots inconnus</u></i>). (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.1.1a_E Identifier le sens de <u>mots inconnus</u> (y compris des mots familiers utilisés de manière <u>inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 6</u> lorsqu'il y a peu d'indices (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des <u>mots inconnus</u></i>).
R2.1.1b_P Non applicable	R2.1.1b_M Identifier le sens des <u>expressions idiomatiques</u> ou <u>figurées</u> d'un <u>texte du niveau 6</u> lorsqu'il y a plusieurs indices (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels</i>).	R2.1.1b_E Identifier le sens des <u>expressions idiomatiques</u> ou <u>figurées</u> d'un <u>texte du niveau 6</u> lorsqu'il y a peu d'indices (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels</i>).
R2.2 : Faire des inférences dans un <u>texte du niveau scolaire</u>		
R2.2.2_P Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte continu du niveau 6</u> en mettant en relation deux <u>informations explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) dans des <u>phrases consécutives</u> en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.2.2_M Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte continu du niveau 6</u> en mettant en relation deux ou plusieurs <u>informations explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou avec des comparaisons) d'un paragraphe, mais pas dans des phrases consécutives, lorsqu'il y a peu d' <u>informations concurrentes</u> .	R2.2.2_E Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte continu du niveau 6</u> en mettant en relation deux <u>informations explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou avec des comparaisons) d'un ou plusieurs paragraphes lorsqu'il y a une distance <u>entre les informations à mettre en relation et/ou beaucoup d'informations concurrentes</u> . (Voir exemples dans l'annexe C.)
R2.2.3_P Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte non continu du niveau 6</u> (p. ex, diagrammes, tableaux et graphiques détaillés) en mettant en relation deux <u>informations explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) provenant de deux parties du texte lorsque la relation entre les parties est claire et en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.2.3_M Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte non continu du niveau 6</u> (p. ex, diagrammes, tableaux et graphiques détaillés) en mettant en relation deux ou plusieurs <u>informations explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) provenant de deux parties du texte lorsqu'il y a <u>des informations concurrentes</u> limitées. (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.2.3_E Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte non continu du niveau 6</u> (p. ex, diagrammes, tableaux et graphiques détaillés) en mettant en relation deux ou plusieurs informations explicites et/ou <u>implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) provenant de deux parties du texte lorsqu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R2.2.4_P Identifier le premier et le dernier événement/action/étape d'une séquence d'un <u>texte du niveau 6</u> lorsque la séquence est explicitement énoncée. (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.2.4_M Identifier l'enchaînement de quatre événements/actions/étapes <u>saillants</u> d'un <u>texte du niveau 6</u> lorsque la séquence est présentée dans un ordre chronologique (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.2.4_E Identifier l'enchaînement d'au moins quatre événements/actions/étapes, y compris certains moins <u>saillants</u> , dans un <u>texte du niveau 6</u> lorsque la séquence doit être déduite (p. ex une ou plusieurs étapes ne sont pas énoncées explicitement) mais qu'il y a <u>des informations concurrentes</u> limitées

NIVEAU 6 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial		Atteint le niveau de compétence minimal mondial		Dépasse le niveau de compétence minimal mondial	
R2.2.5_P	Identifier un point de vue (p. ex, celui d'un groupe, d'un personnage ou de l'auteur) dans un <u>texte du niveau 6</u> en présence d'informations concurrentes limitées et lorsque le point de vue est explicitement énoncé. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.5_M	Identifier un point de vue (p. ex, celui d'un groupe, d'un personnage ou de l'auteur) dans un <u>texte du niveau 6</u> en présence d'informations concurrentes limitées et lorsque le point de vue est saillant mais non explicitement énoncé. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.5_E	Identifier un point de vue (p. ex, celui d'un groupe, d'un personnage ou de l'auteur) dans un <u>texte du niveau 6</u> lorsqu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> et que le point de vue est moins <u>saillant</u> et n'est pas explicitement énoncé. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R2.2.6_P	Identifier dans <u>texte du niveau 6</u> des éléments de preuve pour appuyer ou expliquer une idée, une action ou une affirmation lorsque la relation est explicite. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.6_M	Identifier dans un <u>texte du niveau 6</u> des éléments de preuve <u>saillants</u> pour soutenir ou expliquer une idée, une action ou une affirmation dans le texte lorsque la relation n'est pas explicite. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.6_E	Identifier des <u>preuves saillantes</u> et détaillées ou moins <u>saillantes</u> dans un <u>texte du niveau 6</u> pour appuyer ou expliquer une idée, une action ou une affirmation dans un texte lorsque la relation n'est pas explicite. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R2.2.7_P	Reconnaître une conclusion basique d'un <u>texte du niveau 6</u> lorsque la <u>conclusion</u> est explicitement énoncée.	R2.2.7_M	Identifier une conclusion basique d'un <u>texte du niveau 6</u> en synthétisant les informations <u>importantes</u> d'un ou plusieurs paragraphes et/ou sections lorsque la <u>conclusion</u> est clairement sous-entendue mais pas explicitement énoncée. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.7_E	Identifier une conclusion d'un <u>texte du niveau 6</u> en synthétisant des informations <u>saillantes</u> et détaillées ou moins <u>saillantes</u> provenant d'un ou plusieurs paragraphes et/ou sections lorsque la <u>conclusion</u> est clairement sous-entendue mais pas explicitement énoncée. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R2.3 : Identifier les idées principales et secondaires d'un <u>texte du niveau scolaire</u> .					
R2.3.1_P	Identifier l' <u>idée principale</u> d'un <u>texte du niveau 6</u> lorsqu'elle n'est pas <u>explicitement énoncée</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.3.1_M	Non applicable	R2.3.1_E	Non applicable
R2.3.2_P	Non applicable	R2.3.2_M	Distinguer l' <u>idée principale saillante</u> des idées secondaires d'un <u>texte du niveau 6</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.3.2_E	Distinguer l'idée principale des idées secondaires d'un <u>texte du niveau 6</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R3 : RÉFLÉCHIR SUR LES INFORMATIONS					
R3.1 : Identifier le but et le public cible d'un texte					
R3.1.1_P	Identifier le but d'un <u>texte du niveau 6</u> ou les caractéristiques du texte (p. ex, les images/graphiques, les caractéristiques paratextuelles et le vocabulaire) lorsqu'il y a des indices <u>saillants</u> , et pas d'informations concurrentes et que le <u>but</u> n'est pas explicitement énoncé. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.1.1_M	Identifier le but d'un <u>texte du niveau 6</u> ou les caractéristiques du texte (p. ex, les images/graphiques, les caractéristiques paratextuelles et le vocabulaire) lorsqu'il y a des indices <u>saillants</u> , et des informations concurrentes limitées et que le <u>but</u> n'est pas explicitement énoncé <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.1.1_E	Identifier le but d'un <u>texte du niveau 6</u> ou les caractéristiques du texte (p. ex, les images/graphiques, les caractéristiques paratextuelles et le vocabulaire) lorsqu'il y a peu ou des indices moins <u>saillants</u> , beaucoup d'informations concurrentes et que le <u>but</u> n'est pas explicitement énoncé <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R3.1.2_P	Non applicable	R3.1.2_M	Identifier des <u>preuves saillantes</u> dans un <u>texte du niveau 6</u> pour appuyer l'identification du <u>but</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.1.2_E	Identifier des <u>preuves moins saillantes</u> dans un <u>texte du niveau 6</u> pour appuyer l'identification du <u>but</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R3.1.3_P	Non applicable	R3.1.3_M	Identifier le public cible d'un <u>texte du niveau 6</u> lorsqu'il y a des indices <u>saillants</u> , des informations concurrentes limitées et que le public cible n'est pas mentionné explicitement. <i>(Voir les exemples dans Annexe C.)</i>	R3.1.3_E	Identifier le public cible d'un <u>texte du niveau 6</u> lorsqu'il y a des indices <u>saillants</u> , beaucoup d'informations concurrentes et que le public cible n'est pas mentionné explicitement. <i>(Voir les exemples dans Annexe C.)</i>

NIVEAU 6 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial	Atteint le niveau de compétence minimal mondial	Dépasse le niveau de compétence minimal mondial
R3.2 : Évaluer un texte arguments à l'appui		
R3.2.1_P Donner une <u>opinion</u> (en rapport avec le texte) sur un <u>texte du niveau 6</u> sans fournir de preuves. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.2.1_M Donner une <u>opinion</u> (lorsque différentes perspectives sont valables) sur un <u>texte du niveau 6</u> et utiliser des preuves <u>saillantes</u> du texte pour justifier cette <u>opinion</u> <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.2.1_E Identifier des éléments de preuve à partir d'un <u>texte du niveau 6</u> pour supporter une opinion qui est contraire aux attentes lorsque différentes perspectives sont valables). <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R3.3 : Évaluer le statut des affirmations avancées dans un texte – non applicable au niveau 6		
R3.3.1_P Non applicable	R3.3.1_M Faire la distinction entre une information factuelle et une <u>opinion</u> (telle que présentée) dans un texte du niveau 6 lorsque les indices sont <u>saillants</u> <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.3.1_E Faire la distinction entre une information factuelle et une <u>opinion</u> (telle que présentée) dans un <u>texte du niveau 6</u> lorsque les indices sont moins <u>saillants</u> <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R3.4 : Évaluer l'efficacité d'un texte—non applicable au niveau 6		

NIVEAU 7 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial

Atteint le niveau de compétence minimal mondial

Dépasse le niveau de compétence minimal mondial

C. COMPRÉHENSION DE LA LANGUE PARLÉE OU SIGNÉE

C1 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DU MOT

Non applicable au niveau 7—le contenu est entièrement couvert aux niveaux 1 et 2

C2 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE

Non applicable au niveau 7—le contenu est entièrement couvert aux niveaux 1, 2 et 3.

C3 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE

Non applicable au niveau 7—le contenu est entièrement couvert aux niveaux 2 et 3

D : DÉCODAGE

D1 : PRÉCISION

D1.1 : Identifier les correspondances symbole-son/dactylogogie et/ou symbole-morphème

D1.1.1_P Si le programme du niveau 7 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision des correspondances symboles-sons/dactylogogie et/ou symboles-morphèmes très courantes et simples du niveau 7 (en fonction de la langue et du pays).

D1.1.1_M Si le programme du niveau 7 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision les correspondances symboles-sons/dactylogogie et/ou symboles-morphèmes courantes du niveau 7 (en fonction de la langue et du pays).

D1.1.1_E Si le programme du niveau 7 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision des correspondances symbole-son/dactylogogie et/ou symbole-morphème dépassant celles qui sont courantes au niveau 7 (en fonction de la langue et du pays).

D1.2 : Décoder des mots isolés

D1.2.1_P Dire en langue parlée ou signée avec précision des mots très fréquents, simples et isolés, du niveau 7 (en fonction de la langue et du pays).

D1.2.1_M Dire en langue parlée ou signée avec précision des mots courants et isolés du niveau 7 (en fonction de la langue et du pays).

D1.2.1_E Dire en langue parlée ou signée avec précision des mots isolés plus difficiles du niveau 7 (en fonction de la langue et du pays).

D2 : FLUIDITÉ

D2.1 : Lire en langue parlée ou signée un texte continu du niveau scolaire en respectant le rythme et avec précision.

D2.1.2_P Lire en langue parlée ou signée avec précision un texte continu du niveau 7 à un rythme lent selon les normes nationales de fluidité de la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée (p. ex, mot à mot).

D2.1.2_M Lire en langue parlée ou signée avec précision un texte continu du niveau 7 à un rythme conforme aux normes nationales minimales de fluidité pour la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée.

D2.1.2_E Lire en langue parlée ou signée avec précision un texte continu du niveau 7 à un rythme qui dépasse les normes nationales minimales de fluidité pour la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée.

R : COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

R1 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DU MOT

R1.1 : Reconnaître le sens des mots courants du niveau scolaire

R1.1.1_P Reconnaître le sens de mots très courants du niveau 7 (p. ex, associer un mot donné à une illustration, un synonyme ou une brève définition).

R1.1.1_M Reconnaître le sens de mots courants du niveau 7 (p. ex, associer un mot donné à une illustration, un synonyme ou une brève définition).

R1.1.1_E Reconnaître le sens de mots moins courants du niveau 7 (p. ex, associer un mot donné à une illustration, un synonyme ou une brève définition).

NIVEAU 7 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial		Atteint le niveau de compétence minimal mondial		Dépasse le niveau de compétence minimal mondial	
R1.2 : Extraire des fragments d'information explicites d'un texte du niveau scolaire par correspondance directe ou rapprochée de mots.					
R1.2.2_P	Extraire un fragment d'information saillant et explicite d'un <u>texte continu du niveau 7</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est adjacente au mot associé et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.2_M	Extraire un fragment d'information explicite d'un <u>texte continu du niveau 7</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est proche mais pas adjacente au mot associé et qu'il y a des <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.2_E	Extraire plusieurs fragments d'information explicites d'un <u>texte continu du niveau 7</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas saillante ou qu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R1.2.3a_P	Extraire un fragment d'information explicite d'un <u>texte non continu du niveau 7</u> (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est saillante. (p. ex, le titre ou une légende) et qu'il y a des <u>informations concurrentes</u> limitées. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.3a_M	Extraire un fragment d'information explicite d'un <u>texte non continu du niveau 7</u> (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas saillante et qu'il y a des <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.3a_E	Extraire plusieurs fragments d'information explicites d'un <u>texte non continu du niveau 7</u> (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas saillante ou qu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir les exemples dans l'annexe C.)</i>
R1.2.3b_P	Non applicable	R1.2.3b_M	Non applicable	R1.2.3b_E	Extraire un fragment d'information explicite répondant à plusieurs critères d'un <u>texte non continu du niveau 7</u> (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> en présence de beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R1.3 : Extraire des fragments d'information explicites d'un texte du niveau scolaire par correspondance synonymique.					
R1.3.2_P	Extraire un fragment d'information saillant et explicite d'un <u>texte continu du niveau 7</u> par <u>correspondance synonymique</u> en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. <i>(Voir exemples dans Annexe C.)</i>	R1.3.2_M	Extraire un fragment d'information explicite d'un <u>texte continu du niveau 7</u> par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas saillante et en présence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.3.2_E	Extraire plusieurs fragments d'information explicites d'un <u>texte continu du niveau 7</u> par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas saillante ou qu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R1.3.3a_P	Extraire un fragment d'information explicite d'un <u>texte non continu du niveau 7</u> (p. ex, des diagrammes et des tableaux simples) par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée est saillante (p. ex, le titre ou une légende) et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées.	R1.3.3a_M	Extraire un fragment d'information explicite d'un <u>texte non continu du niveau 7</u> (p. ex, des diagrammes et des tableaux simples) par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas saillante et en présence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.3.3a_E	Extraire plusieurs informations explicites d'un <u>texte non continu du niveau 7</u> (p. ex, des diagrammes et des tableaux simples) par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas saillante et/ou il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R1.3.3b_P	Non applicable	R1.3.3b_M	Non applicable	R1.3.3b_E	Extraire un fragment d'information explicite répondant à plusieurs critères d'un <u>texte non continu du niveau 7</u> (p. ex, diagrammes, tableaux et graphiques simples) par <u>correspondance synonymique</u> en présence de beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>

NIVEAU 7 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial	Atteint le niveau de compétence minimal mondial	Dépasse le niveau de compétence minimal mondial
R2 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS		
R2.1 : Identifier le sens des <u>mots</u> et <u>expressions inconnus</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u>.		
R2.1.1a_P Identifier le sens de <u>mots inconnus</u> (y compris des <u>mots familiers utilisés de manière inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 7</u> lorsqu'il y a plusieurs indices <u>saillants</u> (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des <u>mots inconnus</u></i>). (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.1.1a_M Identifier le sens de <u>mots inconnus</u> (y compris des <u>mots familiers utilisés de manière inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 7</u> lorsqu'il y a plusieurs indices (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des <u>mots inconnus</u></i>). (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.1.1a_E Identifier le sens de <u>mots inconnus</u> (y compris des <u>mots familiers utilisés de manière inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 7</u> lorsqu'il y a peu d'indices (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des <u>mots inconnus</u></i>).
R2.1.1b_P Non applicable	R2.1.1b_M Identifier le sens des <u>expressions idiomatiques</u> ou <u>figurées</u> d'un <u>texte du niveau 7</u> lorsqu'il y a plusieurs indices (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels</i>).	R2.1.1b_E Identifier le sens des <u>expressions idiomatiques</u> ou <u>figurées</u> d'un <u>texte du niveau 7</u> lorsqu'il y a peu d'indices (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels</i>).
R2.2 : Faire des inférences dans un <u>texte du niveau scolaire</u>		
R2.2.2_P Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte continu du niveau 7</u> en mettant en relation deux fragments d' <u>information explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) dans des <u>phrases consécutives</u> en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.2.2_M Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte continu du niveau 7</u> en mettant en relation deux ou plusieurs fragments d' <u>information explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou avec des comparaisons) d'un paragraphe, mais pas dans des phrases consécutives, lorsqu'il y a des <u>informations concurrentes limitées</u> .	R2.2.2_E Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte continu du niveau 7</u> en mettant en relation deux fragments d' <u>information explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou avec des comparaisons) d'un ou plusieurs paragraphes lorsqu'il y a une distance entre les <u>fragments d'information et/ou beaucoup d'informations concurrentes</u> . (Voir exemples dans l'annexe C.)
R2.2.3_P Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte non continu du niveau 7</u> (p. ex, diagrammes, tableaux et graphiques détaillés) en mettant en relation deux fragments d' <u>information explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) provenant de deux parties du texte lorsque la relation entre les parties est claire et en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.2.3_M Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte non continu du niveau 7</u> (p. ex, diagrammes, tableaux et graphiques détaillés) en mettant en relation deux ou plusieurs fragments d' <u>information explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) provenant de deux parties du texte lorsqu'il y a des <u>informations concurrentes limitées</u> . (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.2.3_E Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte non continu du niveau 7</u> (p. ex, diagrammes, tableaux et graphiques détaillés) en mettant en relation deux ou plusieurs fragments d' <u>information explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) provenant de deux parties du texte en présence de beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R2.2.4_P Identifier la séquence de deux événements/actions/étapes saillants d'un <u>texte du niveau 7</u> lorsque la séquence est présentée dans l' <u>ordre chronologique</u> dans le texte.	R2.2.4_M Identifier la séquence de quatre événements/actions/étapes au maximum, y compris certains moins <u>saillants</u> , dans un <u>texte du niveau 7</u> lorsque la séquence doit être inférée (p. ex, une étape n'est pas explicitement énoncée) mais en présence d' <u>informations concurrentes limitées</u> . (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.2.4_E Identifier la séquence de quatre événements/actions/étapes au maximum, y compris certains moins <u>saillants</u> , dans un <u>texte du niveau 7</u> lorsque la séquence doit être inférée (p. ex, <u>une ou plusieurs étapes</u> ne sont pas explicitement énoncées) et il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> , telles que des chronologies qui se chevauchent.

NIVEAU 7 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial		Atteint le niveau de compétence minimal mondial		Dépasse le niveau de compétence minimal mondial	
R2.2.5_P	Identifier un point de vue (p. ex, celui d'un groupe, d'un personnage ou de l'auteur) d'un <u>texte du niveau 7</u> en présence d'informations concurrentes limitées et lorsque le point de vue est explicitement énoncé.	R2.2.5_M	Identifier un point de vue (p. ex, celui d'un groupe, d'un personnage ou de l'auteur) d'un <u>texte du niveau 7</u> en présence d'informations concurrentes limitées et lorsque le point de vue est <u>saillant</u> mais non explicitement énoncé. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.5_E	Identifier un point de vue (p. ex, celui d'un groupe, d'un personnage ou de l'auteur) d'un <u>texte du niveau 7</u> lorsqu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> et que le point de vue est moins <u>saillant</u> et n'est pas explicitement énoncé. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R2.2.6_P	Identifier dans un <u>texte du niveau 7</u> des éléments de preuve pour appuyer ou expliquer une idée, une action ou une affirmation dans le texte lorsque la relation est explicite. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.6_M	Identifier dans un <u>texte du niveau 7</u> des éléments de preuve <u>saillants</u> pour appuyer ou expliquer une idée, une action ou une affirmation dans le texte lorsque la relation n'est pas explicite. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.6_E	Identifier des éléments de preuves <u>saillants</u> et détaillés ou moins <u>saillants</u> dans un <u>texte du niveau 7</u> pour appuyer ou expliquer une idée, une action ou une affirmation dans le texte lorsque la relation n'est pas explicite. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R2.2.7_P	Reconnaître une conclusion basique dans un <u>texte du niveau 7</u> lorsque la <u>conclusion</u> est explicitement énoncée.	R2.2.7_M	Tirer une conclusion basique d'un texte du niveau 7 en synthétisant les fragments d'information <u>saillants</u> d'un ou plusieurs paragraphes et/ou sections lorsque la <u>conclusion</u> est clairement sous-entendue mais pas explicitement énoncée. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.7_E	Tirer une conclusion d'un <u>texte du niveau 7</u> en synthétisant des fragments d'information <u>saillants</u> et détaillés ou moins <u>saillants</u> provenant de plusieurs paragraphes et/ou sections lorsque la <u>conclusion</u> est clairement sous-entendue mais pas explicitement énoncée.
R2.3 : Identifier les idées principales et secondaires d'un <u>texte du niveau scolaire</u> .					
R2.3.1_P	Identifier l' <u>idée principale</u> d'un <u>texte du niveau 7</u> ou partie du texte (p. ex un paragraphe) lorsqu'elle n'est pas <u>explicitement énoncée</u> .	R2.3.1_M	Distinguer l' <u>idée principale</u> des idées secondaires d'un <u>texte du niveau 7</u> ou d'une partie du texte (p. ex, un paragraphe). <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.3.1_E	Distinguer l' <u>idée principale</u> des idées secondaires d'un <u>texte du niveau 7</u> ou une partie du texte (p. ex, un paragraphe).
R3 : RÉFLÉCHIR SUR LES INFORMATIONS					
R3.1 : Identifier le <u>but</u> et le public cible d'un texte					
R3.1.1_P	Identifier le but d'un <u>texte du niveau 7</u> ou les caractéristiques du texte (p. ex, les images/graphiques, les caractéristiques paratextuelles et le vocabulaire) lorsqu'il y a plusieurs indices <u>saillants</u> , aucune information concurrente et que le <u>but</u> n'est pas explicitement énoncé. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.1.1_M	Identifier le but d'un <u>texte du niveau 7</u> ou les caractéristiques du texte (p. ex, les images/graphiques, les caractéristiques paratextuelles et le vocabulaire) lorsqu'il y a plusieurs indices <u>saillants</u> , peu d'informations concurrentes et que le <u>but</u> n'est pas explicitement énoncé. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.1.1_E	Identifier le but d'un <u>texte du niveau 7</u> ou les caractéristiques du texte (p. ex, les images/graphiques, les caractéristiques paratextuelles et le vocabulaire) lorsqu'il y a peu ou des indices moins <u>saillants</u> , beaucoup d'informations concurrentes et que le <u>but</u> n'est pas explicitement énoncé.
R3.1.2_P	Utiliser des preuves <u>saillantes</u> d'un <u>texte du niveau 7</u> pour appuyer l'identification du but du texte.	R3.1.2_M	Utiliser des preuves d'un <u>texte du niveau 7</u> pour appuyer l'identification du but. <i>(Voir exemple dans l'annexe C.)</i>	R3.1.2_E	Non applicable
R3.1.3a_P	Non applicable	R3.1.3a_M	Identifier le public cible d'un <u>texte du niveau 7</u> lorsqu'il y a des indices <u>saillants</u> , des <u>informations concurrentes</u> limitées et que le public cible n'est pas explicitement mentionné. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.1.3a_E	Identifier le public cible d'un <u>texte du niveau 7</u> lorsqu'il y a des indices moins <u>saillants</u> , des informations concurrentes limitées et que le public cible n'est pas explicitement mentionné.
R3.1.3b_P	Non applicable	R3.1.3b_M	Utiliser des preuves <u>saillantes</u> dans un <u>texte du niveau 7</u> pour appuyer l'identification du public cible. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.1.3b_E	Utiliser des preuves <u>saillantes</u> et moins <u>saillantes</u> dans un <u>texte du niveau 7</u> pour soutenir l'identification du public cible.

NIVEAU 7 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial	Atteint le niveau de compétence minimal mondial	Dépasse le niveau de compétence minimal mondial
R3.2 : Évaluer un texte arguments à l'appui		
R3.2.1_P Donner une <u>opinion</u> sur l' <u>idée principale</u> (quand différents points de vue sont valables) d'un <u>texte du niveau 7</u> et utiliser des preuves <u>saillantes</u> du texte pour justifier cette <u>opinion</u> .	R3.2.1_M Donner une <u>opinion</u> (lorsque différentes perspectives sont valables) sur un <u>texte du niveau 7</u> et utiliser des éléments <u>saillants</u> du texte pour justifier cette <u>opinion</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.2.1_E Identifier des éléments de preuves dans un <u>texte du niveau 7</u> pour soutenir une certaine <u>opinion</u> qui est contraire aux attentes (lorsque différentes perspectives sont valables).
R3.3 : Évaluer le statut des affirmations avancées dans un texte		
R3.3.1_P Distinguer les informations factuelles des <u>opinions (telles qu'elles sont présentées)</u> dans un <u>texte du niveau 7</u> lorsque les indices sont <u>bien visibles</u> .	R3.3.1_M Distinguer les informations factuelles des <u>opinions (telles qu'elles sont présentées)</u> dans un <u>texte du niveau 7</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.3.1_E Distinguer les informations factuelles des <u>opinions (telles qu'elles sont présentées)</u> dans un <u>texte du niveau 7</u> et utiliser des preuves pour justifier cette <u>opinion</u> .
R3.4 : Évaluer l'efficacité d'un texte—non applicable au niveau 7		

NIVEAU 8 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial

Atteint le niveau de compétence minimal mondial

Dépasse le niveau de compétence minimal mondial

C. COMPRÉHENSION DE LA LANGUE PARLÉE OU SIGNÉE

C1 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DU MOT

Non applicable au niveau 8—le contenu est entièrement couvert aux niveaux 1 et 2

C2 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE

Non applicable au niveau 8—le contenu est entièrement couvert aux niveaux 1, 2 et 3.

C3 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE

Non applicable au niveau 8—le contenu est entièrement couvert aux niveaux 2 et 3

D : DÉCODAGE

D1 : PRÉCISION

D1.1 : Identifier les correspondances symbole-son/dactylogogie et/ou symbole-morphème

D1.1.1_P Si le programme du niveau 8 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision des correspondances symboles-sons/dactylogogie et/ou symboles-morphèmes très courantes et simples du niveau 8 (en fonction de la langue et du pays).

D1.1.1_M Si le programme du niveau 8 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision les correspondances symboles-sons/dactylogogie et/ou symboles-morphèmes courantes du niveau 8 (en fonction de la langue et du pays).

D1.1.1_E Si le programme du niveau 8 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision des correspondances symbole-son/dactylogogie et/ou symbole-morphème dépassant celles qui sont courantes dans le niveau 8 (en fonction de la langue et du pays).

D1.2 : Décoder des mots isolés

D1.2.1_P Dire en langue parlée ou signée avec précision des mots très courants, simples et isolés, du niveau 8 (en fonction de la langue et du pays).

D1.2.1_M Dire en langue parlée ou signée avec précision des mots courants et isolés du niveau 8 (en fonction de la langue et du pays).

D1.2.1_E Dire en langue parlée ou signée avec précision des mots isolés plus difficiles du niveau 8 (en fonction de la langue et du pays).

D2 : FLUIDITÉ

D2.1 : Lire en langue parlée ou signée un texte continu du niveau scolaire en respectant le rythme et avec précision.

D2.1.2_P Lire en langue parlée ou signée avec précision un texte continu du niveau 8 à un rythme lent selon les normes nationales de fluidité de la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée (p. ex, mot à mot).

D2.1.2_M Lire en langue parlée ou signée avec précision un texte continu du niveau 8 à un rythme conforme aux normes nationales minimales de fluidité pour la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée.

D2.1.2_E Lire en langue parlée ou signée avec précision un texte continu du niveau 8 à un rythme qui dépasse les normes nationales minimales de fluidité pour la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée.

R : COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

R1 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DU MOT

R1.1 : Reconnaître le sens des mots courants du niveau scolaire

R1.1.1_P Reconnaître le sens de mots très courants du niveau 8 (p. ex, *associer un mot donné à une illustration, un synonyme ou une brève définition*).

R1.1.1_M Reconnaître le sens des mots courants du niveau 8 (p. ex, *associer un mot donné à une illustration, un synonyme ou une brève définition*).

R1.1.1_E Reconnaître le sens de mots moins courants du niveau 8 (p. ex, *associer un mot donné à une illustration, un synonyme ou une brève définition*).

NIVEAU 8 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial		Atteint le niveau de compétence minimal mondial		Dépasse le niveau de compétence minimal mondial	
R1.2 : Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée de mots</u> .					
R1.2.2_P	Extraire un fragment d'information <u>saillant</u> et <u>explicite</u> d'un <u>texte continu</u> du niveau 8 par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est adjacente au mot associé et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.2_M	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte continu</u> du niveau 8 par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est proche mais pas adjacente au mot associé et qu'il y a des <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.2_E	Extraire plusieurs fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte continu</u> du niveau 8 par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> ou qu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R1.2.3a_P	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu</u> du niveau 8 (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques détaillés) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est <u>saillante</u> . (p. ex, le titre ou une légende) et qu'il y a des <u>informations concurrentes</u> limitées.	R1.2.3a_M	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu</u> du niveau 8 (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques détaillés) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et qu'il y a des <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.3a_E	Extraire plusieurs fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte non continu</u> du niveau 8 (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques détaillés) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> ou qu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R1.2.3b_P	Non applicable	R1.2.3b_M	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> répondant à deux critères d'un <u>texte non continu</u> du niveau 8 (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques détaillés) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsqu'il y a des <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.3b_E	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> répondant à plusieurs critères d'un <u>texte non continu</u> du niveau 8 (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques détaillés) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> en présence de beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R1.3 : Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par <u>correspondance synonymique</u> .					
R1.3.2_P	Extraire un fragment d'information <u>saillant</u> et <u>explicite</u> d'un <u>texte continu</u> du niveau 8 par <u>correspondance synonymique</u> en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. <i>(Voir exemples dans Annexe C.)</i>	R1.3.2_M	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte continu</u> du niveau 8 par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et en présence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.3.2_E	Extraire plusieurs fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte continu</u> du niveau 8 par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> ou qu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R1.3.3a_P	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu</u> du niveau 8 (p. ex, des diagrammes et des tableaux détaillés) par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée est <u>saillante</u> (p. ex, le titre ou une légende) et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées.	R1.3.3a_M	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu</u> du niveau 8 (p. ex, des diagrammes et des tableaux détaillés) par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et en présence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.3.3a_E	Extraire plusieurs fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte non continu</u> du niveau 8 (p. ex, des diagrammes et des tableaux détaillés) par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> ou qu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R1.3.3b_P	Non applicable	R1.3.3b_M	Non applicable	R1.3.3b_E	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> répondant à plusieurs critères d'un <u>texte non continu</u> du niveau 8 (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques détaillés) par <u>correspondance synonymique</u> en présence de beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .

NIVEAU 8 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial	Atteint le niveau de compétence minimal mondial	Dépasse le niveau de compétence minimal mondial
R2 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS		
R2.1 : Identifier le sens des <u>mots</u> et <u>expressions inconnus</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u>.		
R2.1.1a_P Identifier le sens de <u>mots inconnus</u> (y compris des <u>mots familiers utilisés de manière inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 8</u> lorsqu'il y a plusieurs indices <u>saillants</u> (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des <u>mots inconnus</u></i>).	R2.1.1a_M Identifier le sens de <u>mots inconnus</u> (y compris des <u>mots familiers utilisés de manière inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 8</u> lorsqu'il y a plusieurs indices (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des <u>mots inconnus</u></i>). (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.1.1a_E Identifier le sens de <u>mots inconnus</u> (y compris des <u>mots familiers utilisés de manière inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 8</u> lorsqu'il y a peu d'indices (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des <u>mots inconnus</u></i>).
R2.1.1b_P Non applicable	R2.1.1b_M Identifier le sens des <u>expressions idiomatiques</u> ou <u>figurées</u> dans un <u>texte du niveau 8</u> lorsqu'il y a plusieurs indices (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels</i>).	R2.1.1b_E Identifier le sens des <u>expressions idiomatiques</u> ou <u>figurées</u> dans un <u>texte du niveau 8</u> lorsqu'il y a peu d'indices (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels</i>).
R2.2 : Faire des inférences dans un <u>texte du niveau scolaire</u>		
R2.2.2_P Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte continu du niveau 8</u> en mettant en relation deux fragments d' <u>information explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) dans des <u>phrases consécutives</u> en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.2.2_M Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte continu du niveau 8</u> en mettant en relation deux ou plusieurs fragments d' <u>information explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou avec des comparaisons) d'un paragraphe, mais pas dans des phrases consécutives, lorsqu'il y a peu d' <u>informations concurrentes</u> .	R2.2.2_E Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte continu du niveau 8</u> en mettant en relation deux fragments d' <u>information explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou avec des comparaisons) d'un ou plusieurs paragraphes lorsqu'il y a une distance <u>entre les informations à mettre en relation</u> et/ou beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> . (Voir exemples dans l'annexe C.)
R2.2.3_P Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte non continu du niveau 8</u> (p. ex, diagrammes, tableaux et graphiques détaillés) en mettant en relation deux fragments d' <u>information explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) provenant de deux parties du texte lorsque la relation entre les parties est claire et en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> .	R2.2.3_M Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte non continu du niveau 8</u> (p. ex, diagrammes, tableaux et graphiques détaillés) en mettant en relation deux ou plusieurs fragments d' <u>information explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) provenant de deux parties du texte lorsqu'il y a <u>des informations concurrentes</u> limitées. (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.2.3_E Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte non continu du niveau 8</u> (p. ex, diagrammes, tableaux et graphiques détaillés) en mettant en relation deux ou plusieurs fragments d' <u>information explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) provenant de deux parties du texte lorsqu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R2.2.4_P Identifier la séquence des événements/ actions/étapes dans un <u>texte du niveau 8</u> lorsque la séquence doit être inférée (p. ex, <u>une étape</u> n'est pas explicitement énoncée) mais il y a des <u>informations concurrentes</u> limitées.	R2.2.4_M Identifier la séquence des événements/ actions/étapes dans un <u>texte du niveau 8</u> lorsque la séquence doit être inférée (p. ex, <u>une étape</u> n'est pas explicitement énoncée) en présence d' <u>informations concurrentes</u> , telles que des chronologies qui se chevauchent (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.2.4_E Identifier la séquence des événements/ actions/étapes dans un <u>texte du niveau 8</u> lorsque la séquence n'est pas présentée dans l'ordre chronologique dans le texte.

NIVEAU 8 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial		Atteint le niveau de compétence minimal mondial		Dépasse le niveau de compétence minimal mondial	
R2.2.5_P	Identifier un point de vue (p. ex, celui d'un groupe, d'un personnage ou de l'auteur) d'un <u>texte du niveau 8</u> en présence d'informations concurrentes limitées et lorsque le point de vue est explicitement énoncé.	R2.2.5_M	Identifier un point de vue (p. ex, celui d'un groupe, d'un personnage ou de l'auteur) d'un <u>texte du niveau 8</u> en présence d'informations concurrentes limitées et lorsque le point de vue est <u>saillant</u> mais non explicitement énoncé.	R2.2.5_E	Identifier un point de vue (p. ex, celui d'un groupe, d'un personnage ou de l'auteur) d'un <u>texte du niveau 8</u> lorsqu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> et que le point de vue est moins <u>saillant</u> et n'est pas explicitement énoncé. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R2.2.6_P	Identifier dans un <u>texte du niveau 8</u> des éléments de preuve pour appuyer ou expliquer une idée, une action ou une affirmation dans le texte lorsque la relation est explicite. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.6_M	Identifier dans un <u>texte du niveau 8</u> des éléments de preuve <u>saillants</u> pour appuyer ou expliquer une idée, une action ou une affirmation dans le texte lorsque la relation n'est pas explicite.	R2.2.6_E	Identifier des éléments de preuves <u>saillants</u> et détaillés ou moins <u>saillants</u> dans un <u>texte du niveau 8</u> pour appuyer ou expliquer une idée, une action ou une affirmation dans le texte lorsque la relation n'est pas explicite.
R2.2.7_P	Reconnaître une conclusion basique dans un <u>texte du niveau 8</u> lorsque la <u>conclusion</u> est explicitement énoncée.	R2.2.7_M	Titrer une conclusion basique d'un <u>texte du niveau 8</u> en synthétisant les fragments d'information <u>saillants</u> d'un ou plusieurs paragraphes et/ou sections lorsque la <u>conclusion</u> est clairement sous-entendue mais pas explicitement énoncée. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.7_E	Tirer une conclusion d'un <u>texte du niveau 8</u> en synthétisant des fragments d'information <u>saillants</u> et détaillés ou moins <u>saillants</u> provenant de plusieurs paragraphes et/ou sections lorsque la conclusion est clairement sous-entendue mais pas explicitement énoncée.
R2.3 : Identifier les idées principales et secondaires d'un <u>texte du niveau scolaire</u> .					
R2.3.1_P	Identifier l' <u>idée principale</u> d'un <u>texte du niveau 8</u> ou partie du texte (p. ex un paragraphe) lorsqu'elle n'est pas <u>explicitement énoncée</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.3.1_M	Non applicable	R2.3.1_E	Non applicable
R2.3.2_P	Non applicable	R2.3.2_M	Distinguer l' <u>idée principale saillante</u> des idées secondaires d'un <u>texte du niveau 8</u> ou partie du texte (p. ex un paragraphe) <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.3.2_E	Distinguer l' <u>idée principale</u> des idées secondaires d'un <u>texte du niveau 8</u> ou partie du texte (p. ex un paragraphe).
R3 : RÉFLÉCHIR SUR LES INFORMATIONS					
R3.1 : Identifier le <u>but</u> et le public cible d'un <u>texte</u>					
R3.1.1_P	Identifier le <u>but</u> d'un <u>texte du niveau 8</u> ou les caractéristiques du texte (p. ex, les images/graphiques, les caractéristiques paratextuelles et le vocabulaire) lorsqu'il y a plusieurs indices <u>saillants</u> , en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> et que le <u>but</u> n'est pas explicitement énoncé.	R3.1.1_M	Identifier le <u>but</u> d'un <u>texte du niveau 8</u> ou les caractéristiques du texte (p. ex, les images/graphiques, les caractéristiques paratextuelles et le vocabulaire) lorsqu'il y a plusieurs indices <u>saillants</u> , des <u>informations concurrentes</u> limitées et que le <u>but</u> n'est pas explicitement énoncé. <i>(Voir exemple dans l'annexe C.)</i>	R3.1.1_E	Identifier le <u>but</u> d'un <u>texte du niveau 8</u> ou les caractéristiques du texte (p. ex, les images/graphiques, les caractéristiques paratextuelles et le vocabulaire) lorsqu'il y a peu ou moins d'indices <u>saillants</u> , beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> et que le <u>but</u> n'est pas explicitement énoncé.
R3.1.2_P	Utiliser des preuves <u>saillantes</u> dans un <u>texte du niveau 8</u> pour appuyer l'identification du but du texte.	R3.1.2_M	Utiliser des preuves dans un <u>texte du niveau 8</u> pour appuyer l'identification du but. <i>(Voir exemple dans l'annexe C.)</i>	R3.1.2_E	Non applicable

NIVEAU 8 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial	Atteint le niveau de compétence minimal mondial	Dépasse le niveau de compétence minimal mondial
R3.1.3a_P Identifier le public cible d'un <u>texte du niveau 8</u> lorsqu'il y a plusieurs indices <u>saillants</u> , des <u>informations concurrentes</u> limitées et que le public cible n'est pas explicitement mentionné.	R3.1.3a_M Identifier le public cible d'un <u>texte du niveau 8</u> lorsqu'il y a plusieurs indices, des <u>informations concurrentes</u> limitées et que le public cible n'est pas explicitement mentionné. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.1.3a_E Identifier le public cible d'un <u>texte du niveau 8</u> lorsqu'il y a moins d'indices <u>saillants</u> , beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> et que le public cible n'est pas explicitement mentionné.
R3.1.3b_P Utiliser des preuves <u>saillantes</u> d'un <u>texte du niveau 8</u> pour soutenir l'identification du public cible. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.1.3b_M Utiliser des preuves pertinentes d'un <u>texte du niveau 8</u> pour appuyer l'identification du public cible. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.1.3b_E Utiliser les preuves les plus pertinentes et les divers éléments de preuve pertinents d'un <u>texte du niveau 8</u> pour soutenir l'identification du public cible.
R3.2 : Évaluer un texte arguments à l'appui		
R3.2.1_P Donner une <u>opinion</u> (en rapport avec le texte) sur un <u>texte du niveau 8</u> sans fournir de preuves.	R3.2.1_M Donner une <u>opinion</u> (lorsque différentes perspectives sont valables) sur un <u>texte du niveau 8</u> et utiliser des preuves <u>saillantes</u> du texte pour justifier cette <u>opinion</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.2.1_E Identifier des éléments de preuve à partir d'un <u>texte du niveau 8</u> pour supporter une opinion qui est contraire aux attentes lorsque différentes perspectives sont valables).
R3.3 : Évaluer le statut des affirmations avancées dans un texte		
R3.3.1_P Distinguer les informations factuelles des <u>opinions</u> (telles qu'elles sont présentées) dans un <u>texte du niveau 8</u> lorsque les indices sont <u>saillants</u> .	R3.3.1_M Distinguer les informations factuelles des <u>opinions</u> (telles qu'elles sont présentées) dans un <u>texte du niveau 8</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.3.1_E Distinguer les informations factuelles des <u>opinions</u> (telles qu'elles sont présentées) dans un <u>texte du niveau 8</u> et utiliser des preuves pour justifier cette <u>opinion</u> .
R3.4 : Évaluer l'efficacité d'un texte—non applicable au niveau 8		
R3.4.1_P Non applicable	R3.4.1_M Évaluer l'efficacité du choix des éléments (p. ex, images/graphiques, éléments paratextuels et vocabulaire) lorsqu'ils sont utilisés de manière très conventionnelle dans un <u>texte du niveau 8</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.4.1_E Évaluer l'efficacité du choix des éléments (p. ex, images/graphiques, éléments paratextuels et vocabulaire) lorsqu'ils sont utilisés de manière conventionnelle dans un <u>texte du niveau 8</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>

NIVEAU 9 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial

Atteint le niveau de compétence minimal mondial

Dépasse le niveau de compétence minimal mondial

C. COMPRÉHENSION DE LA LANGUE PARLÉE OU SIGNÉE

C1 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DU MOT

Non applicable au niveau 9—le contenu est entièrement couvert aux niveaux 1 et 2

C2 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE

Non applicable au niveau 9—le contenu est entièrement couvert aux niveaux 1, 2 et 3.

C3 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE

Non applicable au niveau 9—le contenu est entièrement couvert aux niveaux 2 et 3

D : DÉCODAGE

D1 : PRÉCISION

D1.1 : Identifier les correspondances symbole-son/dactylogogie et/ou symbole-morphème

D1.1.1_P Si le programme du niveau 9 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision des correspondances symboles-sons/dactylogogie et/ou symboles-morphèmes très courantes et simples du niveau 9 (en fonction de la langue et du pays).

D1.1.1_M Si le programme du niveau 9 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision les correspondances symboles-sons/dactylogogie et/ou symboles-morphèmes courantes du niveau 9 (en fonction de la langue et du pays).

D1.1.1_E Si le programme du niveau 9 introduit de nouveaux symboles, dire en langue parlée ou signée avec précision des correspondances symbole-son/dactylogogie et/ou symbole-morphème dépassant celles qui sont courantes au niveau 9 (en fonction de la langue et du pays).

D1.2 : Décoder des mots isolés

D1.2.1_P Dire en langue parlée ou signée avec précision des mots très courants, simples et isolés, du niveau 9 (en fonction de la langue et du pays).

D1.2.1_M Dire en langue parlée ou signée avec précision des mots courants et isolés du niveau 9 (en fonction de la langue et du pays).

D1.2.1_E Dire en langue parlée ou signée avec précision des mots isolés plus difficiles du niveau 9 (en fonction de la langue et du pays).

D2 : FLUIDITÉ

D2.1 : Lire en langue parlée ou signée un texte continu du niveau scolaire en respectant le rythme et avec précision.

D2.1.2_P Lire en langue parlée ou signée avec précision un texte continu du niveau 9 à un rythme lent selon les normes nationales de fluidité de la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée (p. ex, mot à mot).

D2.1.2_M Lire en langue parlée ou signée avec précision un texte continu du niveau 9 à un rythme conforme aux normes nationales minimales de fluidité pour la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée.

D2.1.2_E Lire en langue parlée ou signée avec précision un texte continu du niveau 9 à un rythme qui dépasse les normes nationales minimales de fluidité pour la langue dans laquelle l'évaluation est effectuée.

R : COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

R1 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DU MOT

R1.1 : Reconnaître le sens des mots courants du niveau scolaire

R1.1.1_P Reconnaître le sens de mots très courants du niveau 9 (p. ex, associer un mot donné à une illustration, un synonyme ou une brève définition).

R1.1.1_M Reconnaître le sens des mots courants du niveau 9 (p. ex, associer un mot donné à une illustration, un synonyme ou une brève définition). (Voir exemples dans l'annexe C.)

R1.1.1_E Reconnaître le sens de mots moins courants du niveau 9 (p. ex, associer un mot donné à une illustration, un synonyme ou une brève définition). (Voir exemples dans l'annexe C.)

NIVEAU 9 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial		Atteint le niveau de compétence minimal mondial		Dépasse le niveau de compétence minimal mondial	
R1.2 : Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée de mots</u> .					
R1.2.2_P	Extraire un fragment d'information <u>saillant et explicite</u> d'un <u>texte continu du niveau 9</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est adjacente au mot associé et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.2_M	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte continu du niveau 9</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est proche mais pas adjacente au mot associé et qu'il y a <u>des informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.2_E	Extraire plusieurs fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte continu du niveau 9</u> par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> ou qu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R1.2.3a_P	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu du niveau 9</u> (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques détaillés) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée est <u>saillante</u> (p. ex, le titre ou une légende).	R1.2.3a_M	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu du niveau 9</u> (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques détaillés) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et qu'il y a <u>des informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.3a_E	Extraire plusieurs fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte non continu du niveau 9</u> (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques détaillés) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> ou il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R1.2.3b_P	Non applicable	R1.2.3b_M	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> répondant à deux critères d'un <u>texte non continu du niveau 9</u> (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques détaillés) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> en présence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.2.3b_E	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> répondant à plusieurs critères d'un <u>texte non continu</u> du niveau 9 (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques détaillés) par <u>correspondance directe ou rapprochée des mots</u> en présence de beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R1.3 : Extraire des fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u> par <u>correspondance synonymique</u> .					
R1.3.2_P	Extraire un fragment d'information <u>saillant et explicite</u> d'un <u>texte continu du niveau 9</u> par <u>correspondance synonymique</u> en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées.	R1.3.2_M	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte continu du niveau 9</u> par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> et en présence d' <u>informations concurrentes</u> .	R1.3.2_E	Extraire plusieurs fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte continu du niveau 9</u> par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> ou/et il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R1.3.3a_P	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu du niveau 9</u> (p. ex, des diagrammes et des tableaux détaillés) par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée est <u>saillante</u> (p. ex, le titre ou une légende) et en présence d' <u>informations concurrentes</u> limitées.	R1.3.3a_M	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> d'un <u>texte non continu du niveau 9</u> (p. ex, des diagrammes et des tableaux détaillés) par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> en présence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.3.3a_E	Extraire plusieurs fragments d'information <u>explicites</u> d'un <u>texte non continu du niveau 9</u> (p. ex, des diagrammes et des tableaux détaillés) par <u>correspondance synonymique</u> lorsque l'information recherchée n'est pas <u>saillante</u> ou il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R1.3.3b_P	Non applicable	R1.3.3b_M	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> répondant à deux critères d'un <u>texte non continu du niveau 9</u> (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques détaillés) par <u>correspondance synonymique</u> en présence d' <u>informations concurrentes</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R1.3.3b_E	Extraire un fragment d'information <u>explicite</u> répondant à plusieurs critères d'un <u>texte non continu</u> du niveau 9 (p. ex, des diagrammes, des tableaux et des graphiques détaillés) par <u>correspondance synonymique</u> en présence de beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .

NIVEAU 9 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial	Atteint le niveau de compétence minimal mondial	Dépasse le niveau de compétence minimal mondial
R2 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS		
R2.1 : Identifier le sens des <u>mots</u> et <u>expressions inconnus</u> d'un <u>texte du niveau scolaire</u>.		
R2.1.1a_P Identifier le sens de <u>mots inconnus</u> (y compris des <u>mots familiers utilisés de manière inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 9</u> lorsqu'il y a plusieurs indices <u>saillants</u> (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des <u>mots inconnus</u></i>).	R2.1.1a_M Identifier le sens de <u>mots inconnus</u> (y compris des <u>mots familiers utilisés de manière inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 9</u> lorsqu'il y a plusieurs indices (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des <u>mots inconnus</u></i>). (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.1.1a_E Identifier le sens de <u>mots inconnus</u> (y compris des <u>mots familiers utilisés de manière inhabituelle</u>) dans un <u>texte du niveau 9</u> lorsqu'il y a peu d'indices (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels pour identifier le sens des <u>mots inconnus</u></i>).
R2.1.1b_P Non applicable	R2.1.1b_M Identifier le sens des <u>expressions idiomatiques</u> ou <u>figurées</u> d'un <u>texte du niveau 9</u> lorsqu'il y a plusieurs indices (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels</i>). (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.1.1b_E Identifier le sens des <u>expressions idiomatiques</u> ou <u>figurées</u> d'un <u>texte du niveau 9</u> lorsqu'il y a peu d'indices (p. ex, <i>utiliser des indices morphologiques spécifiques à la langue ou des indices contextuels</i>).
R2.2 : Faire des inférences dans un <u>texte du niveau scolaire</u>		
R2.2.2_P Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte continu du niveau 9</u> en mettant en relation deux fragments d' <u>information explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) de <u>phrases consécutives</u> en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> . (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.2.2_M Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte continu du niveau 9</u> en mettant en relation deux ou plusieurs fragments d' <u>information explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou avec des comparaisons) d'un paragraphe mais dans des phrases consécutives, lorsqu'il y a peu d' <u>informations concurrentes</u> .	R2.2.2_E Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte continu du niveau 9</u> en mettant en relation deux fragments d' <u>information explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou avec des comparaisons) d'un ou plusieurs paragraphes lorsqu'il y a une distance <u>entre les fragments d'information</u> et/ou beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R2.2.3_P Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte non continu du niveau 9</u> (p. ex, diagrammes, tableaux et graphiques détaillés) en mettant en relation deux fragments d' <u>information explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) provenant de deux parties du texte non continu lorsque la relation entre les parties est claire et en l'absence d' <u>informations concurrentes</u> .	R2.2.3_M Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte non continu du niveau 9</u> (p. ex, diagrammes, tableaux et graphiques détaillés) en mettant en relation deux ou plusieurs fragments d' <u>information explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) provenant de deux parties du texte non continu lorsqu'il y a des <u>informations concurrentes limitées</u> . (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.2.3_E Faire des <u>inférences</u> dans un <u>texte non continu du niveau 9</u> (p. ex, diagrammes, tableaux et graphiques détaillés) en mettant en relation deux ou plusieurs fragments d' <u>information explicites et/ou implicites</u> (p. ex, relation de causalité ou des comparaisons) provenant de deux parties du texte non continu lorsqu'il y a beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> .
R2.2.4_P Identifier la séquence des événements/ actions/étapes d'un <u>texte du niveau 9</u> lorsque la séquence doit être inférée (p. ex, une étape n'est pas explicitement énoncée) et en présence d' <u>informations concurrentes</u> telles que des chronologies qui se chevauchent (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.2.4_M Identifier la séquence des événements/ actions/étapes d'un <u>texte du niveau 9</u> lorsque la séquence n'est pas présentée dans un <u>ordre chronologique</u> dans le texte. (Voir exemples dans l'annexe C.)	R2.2.4_E Identifier la séquence des événements/ actions/étapes d'un <u>texte du niveau 9</u> lorsque la séquence n'est pas présentée dans un <u>ordre chronologique</u> dans le texte et que certains éléments de la séquence doivent être inférés et/ou qu'il y a des <u>informations concurrentes</u> .

NIVEAU 9 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial		Atteint le niveau de compétence minimal mondial		Dépasse le niveau de compétence minimal mondial	
R2.2.5_P	Identifier, comparer ou contraster des points de vue (p. ex, celui d'un groupe, d'un personnage ou de l'auteur) d'un <u>texte du niveau 9</u> en présence d'informations concurrentes limitées et que le point de vue est <u>saillant</u> et est explicitement énoncé	R2.2.5_M	Identifier, comparer ou contraster des points de vue (p. ex, celui d'un groupe, d'un personnage ou de l'auteur) d'un <u>texte du niveau 9</u> en présence d'informations concurrentes limitées et que le point de vue est <u>saillant</u> mais pas explicitement énoncé	R2.2.5_E	Identifier, comparer ou contraster des points de vue (p. ex, celui d'un groupe, d'un personnage ou de l'auteur) d'un <u>texte du niveau 9</u> en présence de beaucoup d'informations concurrentes et que le point de vue est moins <u>saillant</u> et n'est pas explicitement énoncé <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R2.2.6_P	Identifier, comparer ou contraster des éléments de preuve dans un <u>texte du niveau 9</u> pour soutenir ou expliquer une idée, une action ou une affirmation dans le texte lorsque la relation est explicite.	R2.2.6_M	Identifier, comparer ou contraster des éléments de preuve saillants dans un <u>texte du niveau 9</u> pour soutenir ou expliquer une idée, une action ou une affirmation dans le texte lorsque la relation n'est pas explicite. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.6_E	Identifier, comparer ou contraster des éléments de preuve saillants et détaillés ou moins saillants dans un <u>texte du niveau 9</u> pour soutenir ou expliquer une idée, une action ou une affirmation dans le texte lorsque la relation n'est pas explicite.
R2.2.7_P	Reconnaître une <u>conclusion</u> basique d'un <u>texte du niveau 9</u> lorsque la <u>conclusion</u> est explicitement énoncée.	R2.2.7_M	Tirer une <u>conclusion</u> basique dans un <u>texte du niveau 9</u> en synthétisant les fragments d'information <u>saillants</u> d'un ou plusieurs paragraphes et/ou sections lorsque la <u>conclusion</u> est clairement sous-entendue mais pas explicitement énoncée. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.7_E	Tirer une <u>conclusion</u> dans un <u>texte du niveau 9</u> en synthétisant les fragments d'information <u>saillants</u> et détaillés ou moins <u>saillants</u> d'un ou plusieurs paragraphes et/ou sections lorsque la <u>conclusion</u> est clairement sous-entendue mais pas explicitement énoncée. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R2.2.8_P	Appliquer des informations tirées d'un <u>texte du niveau 9</u> à un nouvel exemple (p. ex, classer de nouveaux éléments en fonction d'un schéma décrit avec un critère simple) à un nouvel exemple lorsque le schéma est simple, explicite et est basé sur un seul critère. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.8_M	Appliquer des informations tirées d'un <u>texte du niveau 9</u> à un nouvel exemple (p. ex, classer de nouveaux éléments en fonction d'un schéma) à un nouvel exemple lorsque le schéma est explicite et est basé sur plusieurs critères. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R2.2.8_E	Appliquer des informations tirées d'un <u>texte du niveau 9</u> à un nouvel exemple (p. ex, classer de nouveaux éléments sur la base d'un schéma) lorsque le schéma n'est pas explicite et est basé sur plusieurs des critères.
R2.3 : Identifier les idées principales et secondaires d'un <u>texte du niveau scolaire</u> .					
R2.3.1_P	Identifier l' <u>idée principale</u> d'un <u>texte du niveau 9</u> ou d'une partie de texte (p. ex, un paragraphe) lorsqu'elle n'est pas explicitement énoncée.	R2.3.1_M	Non applicable	R2.3.1_E	Non applicable
R2.3.2_P	Non applicable	R2.3.2_M	Distinguer l' <u>idée principale</u> des idées secondaires d'un <u>texte du niveau 9</u> ou d'une partie du texte.	R2.3.2_E	Distinguer l' <u>idée principale</u> des idées secondaires d'un <u>texte du niveau 9</u> ou d'une partie du texte (p. ex, un paragraphe) <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>
R3 : RÉFLÉCHIR SUR LES INFORMATIONS					
R3.1 : Identifier le but et le public cible d'un texte					
R3.1.1_P	Identifier le <u>but</u> d'un <u>texte du niveau 9</u> ou les caractéristiques du texte (p. ex, images/graphiques, caractéristiques paratextuelles et vocabulaire) lorsqu'il y a plusieurs indices <u>saillants</u> , pas d' <u>informations concurrentes</u> et le <u>but</u> n'est pas explicitement énoncé.	R3.1.1_M	Identifier le <u>but</u> d'un <u>texte du niveau 9</u> ou les caractéristiques du texte (p. ex, images/graphiques, caractéristiques paratextuelles et vocabulaire) lorsqu'il y a plusieurs indices, des <u>informations concurrentes</u> limitées et le <u>but</u> n'est pas explicitement énoncé. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.1.1_E	Identifier le <u>but</u> d'un <u>texte du niveau 9</u> ou les caractéristiques du texte (p. ex, images/graphiques, caractéristiques paratextuelles et vocabulaire) lorsqu'il y a peu d'indices <u>saillants</u> , beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> et le <u>but</u> n'est pas explicitement énoncé.

NIVEAU 9 : LECTURE - DESCRIPTEURS POUR LES TROIS NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DU NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL MONDIAL

Atteint partiellement le niveau de compétence minimal mondial		Atteint le niveau de compétence minimal mondial		Dépasse le niveau de compétence minimal mondial	
R3.1.2_P	Utiliser des preuves <u>saillantes</u> dans un <u>texte du niveau 9</u> pour étayer l'identification du but.	R3.1.2_M	Utiliser des preuves d'un <u>texte du niveau 9</u> pour étayer l'identification du <u>but</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.1.2_E	Non applicable
R3.1.3a_P	Identifier le public cible d'un <u>texte du niveau 9</u> lorsqu'il y a plusieurs indices <u>saillants</u> , des <u>informations concurrentes</u> limitées et que le public cible n'est pas explicitement mentionné.	R3.1.3a_M	Identifier le public cible d'un <u>texte du niveau 9</u> lorsqu'il y a plusieurs indices, des <u>informations concurrentes</u> limitées et que le public cible n'est pas explicitement mentionné. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.1.3a_E	Identifier le public cible d'un <u>texte du niveau 9</u> lorsqu'il y a moins d'indices <u>saillants</u> , beaucoup d' <u>informations concurrentes</u> et que le public cible n'est pas explicitement mentionné.
R3.1.3b_P	Utiliser des preuves <u>saillantes</u> d'un <u>texte du niveau 9</u> pour soutenir l'identification du public cible.	R3.1.3b_M	Utiliser des preuves pertinentes d'un <u>texte du niveau 9</u> pour appuyer l'identification du public cible. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.1.3b_E	Utiliser les preuves les plus pertinentes et les divers éléments de preuve pertinents d'un <u>texte du niveau 9</u> pour soutenir l'identification du public cible.
R3.2 : Évaluer un texte arguments à l'appui					
R3.2.1_P	Donner une <u>opinion</u> (lorsque différentes perspectives sont valables) sur l' <u>idée principale</u> d'un <u>texte du niveau 9</u> et utiliser des <u>éléments de preuve saillants</u> du texte pour justifier cette <u>opinion</u> .	R3.2.1_M	Donner une <u>opinion</u> (lorsque différentes perspectives sont valables) sur l' <u>idée principale</u> un <u>texte du niveau 9</u> et utiliser des éléments de preuve <u>saillants</u> du texte pour justifier cette <u>opinion</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.2.1_E	Identifier des éléments de preuves d'un <u>texte du niveau 9</u> pour soutenir une <u>opinion</u> donnée qui est contraire aux attentes (lorsque différentes perspectives sont valables).
R3.2.2_P	Non applicable	R3.2.2_M	Évaluer la <u>conclusion</u> présentée dans un <u>texte informatif du niveau 9</u> où la <u>conclusion</u> est clairement énoncée. <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.2.2_E	Évaluer la <u>conclusion</u> présentée dans un <u>texte informatif du niveau 9</u> où la conclusion est moins clairement énoncée.
R3.3 : Évaluer le statut des affirmations avancées dans un texte					
R3.3.1_P	Distinguer les informations factuelles des <u>opinions</u> (telles qu'elles sont présentées) dans un <u>texte du niveau 9</u> lorsque les indices sont <u>saillants</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.3.1_M	Distinguer les informations factuelles des <u>opinions</u> (telles qu'elles sont présentées) dans un <u>texte du niveau 9</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.3.1_E	Distinguer les informations factuelles des <u>opinions</u> (telles qu'elles sont présentées) dans un <u>texte du niveau 9</u> et utiliser des éléments de preuves pour justifier cette <u>opinion</u> .
R3.3.2_P	Non applicable	R3.3.2_M	Reconnaître les signes de crédibilité d'un <u>texte du niveau 9</u> présenté en format numérique ou sur les médias sociaux lorsque les indices sont <u>saillants</u> .	R3.3.2_E	Reconnaître les signes de crédibilité d'un <u>texte du niveau 9</u> présenté en format numérique ou sur les médias sociaux lorsque les indices sont moins <u>saillants</u> .
R3.4 : Évaluer l'efficacité d'un texte					
R3.4.1_P	Évaluer l'efficacité du choix des éléments (p. ex, images/graphiques, éléments paratextuels et vocabulaire) lorsqu'ils sont utilisés de manière très conventionnelle dans un <u>texte du niveau 9</u> .	R3.4.1_M	Évaluer l'efficacité du choix des éléments (p. ex, images/graphiques, éléments paratextuels et vocabulaire) lorsqu'ils sont utilisés de manière conventionnelle dans un <u>texte du niveau 9</u> . <i>(Voir exemples dans l'annexe C.)</i>	R3.4.1_E	Évaluer l'efficacité du choix des éléments (images/graphiques, éléments paratextuels et vocabulaire) lorsqu'ils sont utilisés de manière moins conventionnelle dans un <u>texte du niveau 9</u> .

GLOSSAIRE ET RÉFÉRENCES

GLOSSAIRE

Terme	Définition
But	La raison pour laquelle l'auteur a écrit le texte.
Caractéristiques utilisées de manière conventionnelle	Les éléments paratextuels avec lesquels l'apprenant est familier, car ils sont souvent utilisés dans les textes de ce niveau scolaire (par exemple, les graphiques, tableaux et diagrammes conventionnels, les illustrations ou photos utilisées d'une manière qui est devenue familière aux apprenants de ce niveau scolaire, ou les éléments de mise en forme et de texte reconnaissables).
Caractéristiques utilisées de manière très conventionnelle	Des éléments paratextuels avec lesquels l'apprenant est très familier car ils sont largement utilisés dans les textes de ce niveau ou du niveau précédent (par exemple, des graphiques, des tableaux ou des diagrammes très conventionnels ; une mise en forme très conventionnelle ; des éléments de texte de base comme les titres, les en-têtes, les caractères gras, les italiques, les illustrations, les photos, utilisés de manière très conventionnelle).
Clé	Réponse correcte à une question à choix multiple.
Comparaisons	Comparaisons entre deux choses différentes à l'aide de mots "comme", "tel" ou "que". Un exemple en anglais est : "She is sweeter than honey" (Elle est plus douce que le miel).
Conclusion	Un jugement ou une décision basée sur des informations implicites ou déduites d'un texte écrit ou des communications orales/en langue des signes.
Correspondance directe ou rapprochée de mots	Les mots utilisés dans la question sont identiques ou proches de ceux utilisés dans le texte nécessaire pour répondre à la question. Un exemple d'association directe des mots est une phrase qui dit : " <i>Ali mange une banane</i> " et la question est : "Qu'est-ce qu'Ali mange ?" Dans ce cas, le texte et la question utilisent tous deux les mots "Ali" et "mange". Un exemple d'association rapprochée de mots est la phrase suivante : "Abdul mange des pommes" et la question est : "Qu'est-ce qu'Abdul mange ?". Le lecteur peut trouver la réponse en faisant associer le verbe "manger" de la question avec le verbe "mange" du texte. Les deux mots sont proches, mais pas directs. Les associations rapprochées impliquent généralement des différences entre les temps des verbes ou singulier/pluriel.
Correspondances symboles-sons/dactylogie du niveau scolaire (ou de la classe x)	Voir l'entrée du glossaire ci-dessous pour les correspondances symbole-son/dactylogie.
Correspondance symbole-morphème	Un morphème est la plus petite unité de sens qui ne peut être divisée. Ainsi, un mot de base peut être un morphème, mais un suffixe, un préfixe ou une racine représente également un morphème. Par exemple, le mot "bleu" est un morphème unique, mais le mot "imprévisible" est composé des morphèmes im + pré + vis + ible. Dans certaines langues, il n'y a pas de correspondance univoque entre les morphèmes et les sons qu'ils produisent. Un même morphème peut produire plus d'un son, ou un seul son peut être représenté par plusieurs morphèmes. Dans ces langues, il est préférable de se référer à la correspondance son-morphème.
Correspondance symbole-son/dactylogie	Relier un son ou un signe à la lettre ou au symbole qui produit ce son/signe. Les correspondances son-symbole appropriées pour chaque niveau de la langue doivent être déterminées par le pays, car les exigences entre les langues seront très différentes en raison des différents systèmes d'écriture. Les pays doivent se référer à leurs normes nationales de contenu et de performance pour identifier les correspondances son-symbole appropriées pour chaque niveau scolaire, ou s'ils n'ont pas de normes, ils doivent se référer au programme d'études du niveau scolaire. Voir également l'entrée du glossaire ci-dessus concernant les correspondances symbole-morphème, qui est étroitement liée.
Correspondance synonymique	Les mots utilisés dans la question sont des synonymes des mots utilisés dans le texte. Par exemple, le texte dit : " <i>Ali adore les bananes. Il en mange tous les jours</i> ", et la question est : "Qu'est-ce qu'Ali aime ?". Dans cet exemple, les synonymes sont "adore" et "aime".
Dans des paragraphes consécutifs	L'information recherchée se trouve dans deux phrases voisines dans le texte. Le lecteur doit extraire et, dans le cas d'une interprétation, relier les informations des deux phrases afin de répondre à la question.
Dans un paragraphe	L'information recherchée se trouve à deux ou plusieurs endroits d'un même paragraphe, mais pas dans des phrases consécutives. Le lecteur doit extraire et, dans le cas d'une interprétation, relier les informations des différents endroits du paragraphe afin de répondre à la question.

GLOSSAIRE

Terme	Définition
Dans un ou plusieurs paragraphes	L'information recherchée se trouve à deux endroits ou plus dans un même paragraphe ou dans deux paragraphes ou plus. L'information ne se trouve pas dans des phrases consécutives. Le lecteur doit extraire et, dans le cas d'une interprétation de l'information, établir un lien entre les informations contenues dans différents endroits du (des) paragraphe(s) afin de répondre à la question.
Dans une même phrase	Tous les fragments d'information recherchés peuvent être trouvés dans une phrase.
Des mots familiers utilisés de façon inhabituelle	Lorsqu'un mot familier est utilisé d'une manière qui n'est pas familière aux élèves, il devient un mot peu familier ou inconnu. Par exemple, les élèves peuvent comprendre le sens du mot "train" lorsqu'il est utilisé comme nom (par exemple, "L'équipe a accusé une dure défaite lors de la rencontre") mais pas lorsqu'il est utilisé comme verbe (par exemple, "L'accusé a nié avoir triché lors de la rencontre").
Distracteur	Réponse incorrecte à une question à choix multiples.
Expressions	Voir les définitions des "expressions idiomatiques" et des " <u>expressions figurées</u> " ci-dessous.
Expressions figurées	Phrases et expressions descriptives utilisées pour transmettre un message qui signifie quelque chose d'autre que ce qui est littéralement dit. Les similes (comparaisons entre deux choses différentes en utilisant les mots "comme", "tel" ou "que"), les métaphores (comparaisons directes sans l'utilisation des mots de comparaison "comme" ou "tel"), les oxymores (descriptions utilisant deux idées opposées pour créer une description efficace) et l'hyperbole (une exagération utilisée pour souligner une émotion ou une description) sont tous des types d'expressions figurées, parmi d'autres. Voici quelques exemples : "Elle est aussi occupée qu'une abeille", "Il est une étoile brillante", "Le silence pesant de la nuit l'a empêché de dormir pendant qu'il campait" et "J'ai froid comme la glace".
Expressions idiomatiques	Un groupe de mots ayant un sens figé sans rapport avec les significations des mots individuels. Les expressions idiomatiques sont généralement spécifiques à des langues et à des contextes. Parmi les expressions idiomatiques anglaises courantes, citons "c'est du gâteau", qui signifie "c'est facile", et non pas qu'il s'agit d'un dessert, et "tient ta langue", qui signifie "empêche-toi de parler", et non pas qu'il faut littéralement tenir sa langue avec la main, mais qu'il faut se taire.
Fréquents (y compris moins fréquents et très fréquents)	Les mots, expressions, correspondances symbole-son/dactylogogie ou symbole-morphème qui sont fréquents sont ceux que les élèves connaissent, soit parce que les enseignants les ont enseignés de manière explicite en classe et qu'ils apparaissent souvent dans les textes, soit parce que les élèves les utilisent, les entendent ou les voient fréquemment en classe ou hors classe. Les mots, expressions et correspondances symbole-son ou symbole-morphème "très fréquents" sont ceux qui sont enseignés formellement par les enseignants au début de l'année scolaire parce qu'ils apparaissent très fréquemment dans les textes et les communications orales/en langue des signes. Il s'agit aussi généralement de mots que les élèves utilisent, voient ou entendent régulièrement dans leurs interactions quotidiennes à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Les mots, expressions et correspondances symbole-son ou symbole-morphème "moins fréquents" sont ceux que les enseignants peuvent ou non avoir enseignés de manière explicite, mais qui ne sont pas fréquemment utilisés dans les interactions en classe ou dans les textes. En général, les élèves ne les utilisent pas, ne les voient pas et ne les entendent pas à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Dire des mots qu'ils sont très fréquents, fréquents ou moins fréquents dépend du contexte. Un mot très familier pour les élèves du niveau 2 dans un contexte donné peut être un mot inconnu des élèves du niveau 2 dans un autre contexte.
Idée principale	Le point principal ou le concept que l'auteur veut transmettre au lecteur d'un texte ou d'un paragraphe. Pour identifier l'idée principale, on peut se demander : "Qu'est ce qui est dit à propos de la personne, du lieu, de la chose ou de l'idée ?"
Inférences (y compris les inférences simples)	Information qui n'est pas directement énoncée dans le texte. Le lecteur/élève doit s'appuyer sur ses connaissances préalables d'un sujet et sur les indices pertinents du texte (mots, images, sons) pour comprendre l'information. Une inférence simple est une inférence qui nécessite peu d'informations et d'expériences préalables et qui consiste uniquement à relier deux informations. Par exemple, d'un passage parle d'une fille qui s'endort pendant le dîner, l'apprenant devrait être capable d'identifier l'état d'esprit de cette fille (fatiguée).

GLOSSAIRE

Terme	Définition
Informations concurrentes (y compris des informations concurrentes limitées et beaucoup d'informations concurrentes)	Information dans texte qui est similaire à un ou plusieurs égards à l'information ciblée par la question et qui, par conséquent, peut être identifiée par erreur par l'apprenant comme étant l'information cible. Plus il y a d'informations concurrentes dans un texte, plus il sera difficile pour l'apprenant d'identifier l'information cible. La présence limitée d'informations concurrentes signifie qu'il y a très peu d'informations susceptibles d'embrouiller le lecteur, ou que les informations ne sont pas saillantes dans le texte. La présence de beaucoup d'informations concurrentes signifie qu'il y a plus d'informations dans le texte susceptibles d'embrouiller le lecteur et/ou que ces informations sont plus saillantes. Par exemple, si le texte est : "Niry est allée au magasin. Elle a acheté des bananes. Les pommes de terre étaient trop chères, aussi elle a acheté des ignames à la place" et que la question est "Qu'est-ce que Niry a acheté au magasin ?", la réponse comporte des informations concurrentes limitées, à savoir le fait que trois articles sont nommés, mais que Niry n'en a acheté que deux. Il est également important de noter que les informations concurrentes peuvent se trouver dans le texte lui-même ou dans les connaissances préalables que le lecteur met en œuvre. Dans ce dernier cas, le lecteur qui lit un passage sur les requins nains a l'impression que tous les requins sont de grande taille. Ce lecteur apporte à la tâche de lecture des informations contextuelles concurrentes qui peuvent perturber sa compréhension du passage. Cette serait considérée comme une information quelque peu concurrente ou simplement comme une "information concurrente".
Informations explicites	Information clairement énoncée d'un texte ; aucune déduction n'est nécessaire.
Informations implicites	Informations implicites ou suggérées, mais non clairement énoncées. Les apprenants comprennent l'information en utilisant d'autres indices dans le texte.
Métaphores	Une figure de style qui décrit un objet ou une action d'une manière qui n'est pas littéralement vraie, mais qui permet d'expliquer une idée ou de faire une comparaison. Les métaphores impliquent des comparaisons directes sans utiliser les mots comparatifs "comme" ou "tel". Par exemple, "Le lac calme était un miroir".
Morphèmes	La plus petite unité de sens qui ne peut être divisée davantage. Un mot de base peut être un morphème, mais un suffixe, un préfixe ou une racine représente également un morphème. Par exemple, le mot "bleu" est un morphème unique, mais le mot "imprévisible" est composé des morphèmes im + pré + vis + ible.
Mot du niveau scolaire (ou du niveau X)	Un mot qui est enseigné au niveau scolaire concernée dans le pays en question ou que les élèves de ce niveau sont censés connaître et comprendre.
Mots familiers	Un mot familier à la plupart des apprenants de la classe, qu'ils ont entendu, vu et utilisé en classe ou en dehors de la classe. Le terme "mots familiers" est souvent utilisé comme synonyme de mots "communs".
Mots inconnus	Un mot dont les élèves ne connaissent pas le sens, mais dont le sens peut être déduit en examinant des indices dans le texte ou dans le mot lui-même (dans le cas de mots composés de morphèmes et de mots racines ou de base). Il devrait être accessible aux élèves de la classe concernée, mais n'a probablement pas été enseigné en classe.
Normes nationales en matière de fluidité	Attentes nationales concernant la rapidité et la précision avec lesquelles un élève d'un niveau scolaire donné devrait être capable de décoder un texte continu d'un niveau scolaire dans une langue donnée. Les normes minimales de fluidité doivent être fondées sur des données probantes, spécifiques à la langue et refléter le niveau minimum requis pour lire avec compréhension dans la langue d'enseignement. Ces attentes doivent varier en fonction du niveau scolaire, de la langue et éventuellement du contexte. Les attentes doivent être documentées par des normes de contenu ou de performance nationales.
Opinion	Attitudes ou jugements à l'égard d'un texte dont on ne peut prouver la justesse ou la fausseté.
Ordre chronologique	Actions, événements ou étapes présentés dans l'ordre dans lequel ils se sont produits dans le temps, c'est-à-dire que l'événement qui s'est produit en premier apparaît en premier, le deuxième ensuite, etc. On parle parfois d'ordre linéaire.
Saillant (y compris moins saillant et plus saillant)	Qui se démarque de manière à être vu facilement ; visible ; particulièrement visible. Par exemple, une information incluse dans la première phrase ou le titre d'un texte ou qui est répétée souvent dans un texte est généralement considérée comme très saillante.
Sujet général	Le sujet du texte, généralement exprimé par un seul mot ou une phrase. Par exemple, un passage de texte peut parler de "requins" ou de "un garçon qui a perdu ses devoirs".

GLOSSAIRE

Terme	Définition
Tel que présenté	Il est souvent demandé aux lecteurs d'évaluer les informations factuelles d'un texte ou de faire la distinction entre ce qui est factuel et ce qui est une opinion. Comme il est peu probable que le lecteur ait accès à des documents l'aidant à vérifier les faits lors d'une évaluation, il doit identifier des indices pour déterminer quels éléments du texte sont destinés à être lus comme des faits et lesquels comme des opinions.
Texte continu et texte continu de niveau X	Les textes sont constitués de phrases organisées en paragraphes. Parmi les exemples de textes continus, on peut citer les articles de journaux, les essais, les romans, les nouvelles, les critiques et les lettres (Cadre de référence en lecture de PISA 2018). Pour plus de détails sur les textes continus du niveau scolaire, voir l'entrée ci-dessous sur les textes du niveau scolaire.
Texte du niveau scolaire (ou du niveau X)	Un texte qui répond aux normes nationales en matière de longueur et de complexité pour le niveau scolaire. Voir également les entrées du glossaire sur les textes continus et non continus. Pour plus de détails sur les textes continus et non continus du niveau scolaire et sur la manière de déterminer si un texte est continu ou non, veuillez consulter le site Web de la Commission européenne. L' annexe A présente les textes utilisés pour l'évaluation de la compréhension de la langue parlée ou signée et l' annexe C les textes utilisés pour l'évaluation de la compréhension de l'écrit.
Texte informatif	Un texte continu non fictionnel qui donne des informations sur un sujet particulier ; par exemple, l'Égypte antique, le recyclage ou les volcans.
Textes mixtes	Texte composé d'éléments continus et non continus ; par exemple, un article de journal comprenant de la prose et un tableau.
Texte non continu et texte non continu de niveau X	Les textes non continus sont organisés différemment des textes continus. Les listes, les tableaux, les graphiques, les diagrammes, les publicités, les horaires, les catalogues, les index et les formulaires sont des exemples de textes non continus (Cadre de référence en lecture de PISA 2018). Pour plus de détails sur les textes non continus du niveau scolaire, voir l'entrée ci-dessus sur les textes du niveau scolaire.

RÉFÉRENCES

Cadre de lecture PISA 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5c07e4f1-en/index.html?itemId=/content/component/5c07e4f1-en>

**ANNEXE A : EXEMPLE DE COMPRÉHENSION
DE TEXTES ET ITEMS EN LANGUE PARLÉE
OU SIGNÉE**

L'annexe suivante contient des exemples de textes du niveau scolaire et les critères de ces textes qui devraient aider les utilisateurs du GPF à identifier ce que les créateurs du GPF veulent dire lorsqu'ils se font référence à un texte du niveau scolaire. Ce point est essentiel car une grande partie des GPD repose sur l'interprétation du niveau d'une évaluation ou d'un texte donné par les utilisateurs du GPF et les membres des équipes d'articulation des politiques, vu que toutes les évaluations n'ont pas été rédigées spécifiquement pour le niveau scolaire des apprenants évalués et qu'elles ne présentent pas toutes le même niveau de difficulté. Afin de placer les apprenants de différents contextes sur la même échelle, nous devons évaluer leur capacité à comprendre des textes présentant des niveaux de difficulté similaires. Néanmoins, il est essentiel de noter que les critères ci-dessous ont été créés en anglais et que, bien que des experts en langues aient revu les critères pour s'assurer qu'ils s'appliqueraient à différents contextes, la longueur des textes appropriés dans différentes langues reste une question ouverte, étant donné que la longueur des mots varie de manière significative d'une langue à l'autre. Par conséquent, les critères relatifs à la longueur des textes doivent être considérés comme corrects pour la plupart des langues, mais pas nécessairement pour toutes. Les langues particulièrement complexes avec des mots très longs peuvent nécessiter des passages légèrement plus courts.

CRITERES DE COMPRÉHENSION D'UN TEXTE EN LANGUE PARLÉE OU SIGNÉE AU NIVEAU 1

Les textes du niveau 1 doivent généralement être des textes simples de 2 à 3 phrases reliées entre elles, basés sur un contenu familier et une intrigue simple. Le texte doit être du type narratif et ne pas comporter plus de deux personnages. Le vocabulaire doit se limiter à des mots courants et quotidiens dont le sens est très familier. Enfin, les textes doivent fournir des indices explicites, de sorte qu'il n'est généralement pas possible de faire des inférences simples.

Exemple de texte du Niveau 1 :

Ce garçon s'appelle Chen (montrer une photo du garçon). Chen est allé au magasin. Il a acheté des pommes, mais le magasin n'avait plus d'oranges.

Tableau 6 : Exemples de C1.2.1 au niveau 1

C1 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DU MOT

C1.2 : Reconnaître le sens des mots courants d'un texte court et continu du niveau scolaire, lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.

Partiel	Atteint le niveau	Dépasse
C1.2.1_P A l'écoute d'un texte court (environ 2 ou 3 phrases), simple et continu du niveau 1, identifier le sens des mots les plus courants.	C1.2.1_M A l'écoute d'un texte court (environ 2 ou 3 phrases), simple et continu du niveau 1, identifier le sens de des mots courants.	C1.2.1_E A l'écoute d'un texte court (environ 2 ou 3 phrases), simple et continu du niveau 1, identifier le sens des mots les moins courants.
C1.2.1 Exemples d'items		
<ul style="list-style-type: none"> • Montrer une orange (parmi d'autres images). • Montrer une pomme (parmi d'autres images). 	<ul style="list-style-type: none"> • Indiquer un magasin (parmi d'autres images). • Qu'est-ce qu'un magasin ? Que signifie acheter quelque chose ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Que signifie le mot "reste" dans la phrase "Mais il ne restait plus d'oranges dans le magasin" ?

Tableau 7 : Exemples de C2.1.1 au niveau 1

C2 : EXTRAIRE DES INFORMATIONS AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE		
C2.1 : Extraire des fragments d'information explicites d'un texte court et continu du niveau scolaire, lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.		
Partiel	Atteint le niveau	Dépasse
C2.1.1_P A l'écoute d'un texte continu simple de 2 ou 3 phrases du niveau 1, identifier le personnage ou l'événement principal par correspondance directe ou rapprochée des mots en l'absence d'informations concurrentes. Il s'agit généralement d'une réponse à une question du type "qui", "quoi", "quand" ou "où".	C2.1.1_M A l'écoute d'un texte continu simple de 2 ou 3 phrases du niveau 1, extraire des fragments d'information explicites par simple correspondance synonymique en l'absence d'informations concurrentes. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type " qui ", " quoi ", " quand " ou " où "	C2.1.1_E A l'écoute d'un texte continu simple de 2 ou 3 phrases du niveau 1, extraire des fragments d'information explicites par simple correspondance synonymique en présence d'informations concurrentes limitées. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type " qui ", " quoi ", " quand " ou " où "
C2.1.1 Exemples d'items		
• Quel était le nom du garçon ?	• Où est passé le garçon ?	• Qu'est ce Chan a acheté?

CRITERES DE COMPRÉHENSION D'UN TEXTE EN LANGUE PARLÉE OU SIGNÉE AU NIVEAU 2

Les textes du niveau 2 doivent généralement être très courts (4 à 6 phrases peuvent donner du sens dans certains contextes, mais cela dépend de la longueur des mots) et porter sur un thème familier avec une intrigue simple (p. ex, un contenu simple et prévisible ; une idée principale claire avec peu de détails). Les textes doivent être principalement narratifs, mais peuvent inclure des informations ou des instructions simples et familières. Les textes narratifs ne doivent pas comporter plus de trois personnages. Le vocabulaire doit se limiter à des mots courants et quotidiens dont le sens est très familier. Les textes doivent également fournir des indices et des détails explicites permettant au lecteur de faire des inférences simples.

1^{er} exemple de texte du niveau 2—Histoire : L'action de Tadala

Un jour, Tadala trouva un sac et le ramassa. Il le rapporta au chef du village. La semaine suivante, le chef appela Tadala pour venir lui parler. Le chef lui fit savoir que la femme à qui appartenait le sac était très reconnaissante à Tadala pour lui avoir rapporté le sac. Le chef donna à Tadala un ballon de football et une boîte d'oranges de la part de la femme en guise de remerciement. Tadala adorait le football, il était si heureux d'avoir trouvé le sac.

2^{ème} exemple de texte du niveau 2—Exposé : Au point d'eau

Il fait chaud. De nombreux animaux de la savane viennent boire au point d'eau. Certains viennent seuls et d'autres en groupe. Le grand rhinocéros vient boire seul. La grande girafe vient boire seule. Une meute de hyènes grogneuses vient boire. Une volée d'oiseaux criards vient boire. A la fin de la journée, tous les animaux de la savane étaient venus boire au point d'eau.

Tableau 8 : Exemples de C1.2.1 au niveau 2

C1 : EXTRAIRE DES INFORMATIONS AU NIVEAU DU MOT					
C1.2 : Reconnaître le sens des <u>mots courants</u> d'un <u>texte court</u> et <u>continu du niveau scolaire</u> , lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.					
Partiel		Atteint le niveau		Dépasse	
C1.2.1_P	A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 2, identifier le sens des mots très fréquents.	C1.2.1_M	A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 2, identifier le sens des mots courants.	C1.2.1_E	A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 2, identifier le sens des mots les moins fréquents.
C1.2.1 Exemples d'items					
<ul style="list-style-type: none"> • Montrer la photo du sac (parmi d'autres photos). • Désigner une boîte (parmi d'autres images). 	<ul style="list-style-type: none"> • Montrer la photo d'une boisson (parmi d'autres photos d'aliments). 	<ul style="list-style-type: none"> • Montrer l'image du ballon de football (parmi d'autres images). • Montrer une orange (parmi d'autres images). • Montrer le visage heureux (parmi d'autres images). • Que signifie ramasser quelque chose ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Montrer le rhinocéros (parmi d'autres animaux). • Montrer un oiseau (parmi d'autres animaux). • Que signifie boire ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Que signifie être reconnaissant ? • Qu'est-ce qu'un chef ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Montrer l'image de la savane (parmi d'autres habitats). • Montrez-moi comment grogner. • Montrez-moi comment roucouler.

Tableau 9 : Exemples de C2.1.1 au niveau 2

C2 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE					
C2.1 : Extraire des fragments d'information explicites d'un texte court et continu du niveau scolaire, lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.					
Partiel		Atteint le niveau		Dépasse	
C2.1.1_P	A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 2, extraire des fragments d'information importantes et explicites par correspondance directe ou rapprochée des mots en l'absence d'informations concurrentes. Il s'agit généralement de répondre à une question de type "qui", "quoi", "quand" ou "où".	C2.1.1_M	A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 2, extraire des fragments d'information explicites par correspondance directe ou rapprochée des mots ou par correspondance synonymique simples en présence d'informations concurrentes limitées. Il s'agit généralement d'une réponse à une question du type "qui", "quoi", "quand" ou "où".	C2.1.1_E	A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 2, extraire des fragments d'information explicites par correspondance directe ou rapprochée des mots ou par correspondance synonymique lorsqu'il y a beaucoup d'informations concurrentes. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "qui", "quoi", "quand" ou "où".
C2.1.1 Exemples d'items					
<ul style="list-style-type: none"> • Qu'a trouvé Tadala ? • Où a-t-il emporté le sac ? • Quand le chef a-t-il demandé à Tadala de venir lui parler ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les animaux qui viennent boire à l'abreuvoir ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'a dit le chef à Tadala ? • Qui a remercié Tadala d'avoir rendu le sac ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les animaux qui viennent boire en groupe ? • Quels sont les animaux qui viennent boire individuellement ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Qui sont les trois personnages de cette histoire ? • Quels sont les cadeaux reçus par Tadala ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quel bruit font les hyènes ? • Quel bruit font les oiseaux ? • Décrire la girafe. • Décrire le rhinocéros.

Tableau 10 : Exemples de C3.1.1 au niveau 2

C3 : INTERPRETER DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE

C3.1 : Interpréter les informations d'un texte court et continu du niveau scolaire, lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.				
Partiel	Atteint le niveau		Dépasse	
C3.1.1_P Non applicable. Pas de GPD à ce niveau.	C3.1.1_M A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 2, faire des inférences simples en reliant des informations saillantes et explicites lorsqu'il y a plusieurs indices et des informations concurrentes limitées. Il s'agit de répondre à une question du type "pourquoi" ou "comment".		C3.1.1_E A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 2, faire des inférences simples en reliant des informations explicites lorsque les indices sont situés dans différentes parties du texte et qu'il y a beaucoup d'informations concurrentes. Il s'agira généralement de répondre à une question du type "pourquoi" ou "comment".	
C3.1.1 Exemples d'items				
Non applicable. Pas de GPD à ce niveau.	<ul style="list-style-type: none"> Pourquoi pensez-vous que Tadala a rapporté le sac au chef du village ? 	<ul style="list-style-type: none"> Où se trouve le point d'eau ? 	<ul style="list-style-type: none"> Pourquoi pensez-vous que la femme a offert des cadeaux à Tadala ? 	<ul style="list-style-type: none"> Que boivent les animaux ? Pourquoi les animaux sont-ils venus boire au point d'eau ?

CRITERES DE COMPRÉHENSION D'UN TEXTE EN LANGUE PARLÉE OU SIGNÉE AU NIVEAU 3

Les textes du niveau 3 doivent généralement être courts (8 à 10 phrases, mais cela dépend de la longueur des mots) et porter sur un thème familier avec une intrigue claire (p. ex, une idée principale et une intrigue qui sont claires avec des événements clairement séquencés) et une organisation claire des idées. Le texte doit présenter des structures de phrases familières et un sens implicite. Les textes peuvent être narratifs ou informatifs, mais ne doivent pas submerger le lecteur de détails. Le vocabulaire doit comprendre une gamme de mots quotidiens et quelques mots peu fréquents que le lecteur peut facilement comprendre à partir du contexte du texte. Dans les langues diglossiques et les contextes de L2, le vocabulaire et la grammaire doivent se limiter à ce qui a été enseigné.

1^{er} exemple de texte du niveau 3—Histoire : Noga la petite fille

Noga est la plus petite fille de sa classe. Elle n'aimait pas être petite. Sa mère lui disait de ne pas s'inquiéter. "C'est normal d'être petit", disait-elle. Mais Noga ne pensait pas qu'il était normal d'être petite.

Un jour, alors que Noga se promenait, elle entendit un gazouillis provenant d'un petit trou d'un arbre. Noga se glissa dans le trou et vit un bébé oiseau. Noga ramassa doucement l'oiseau. Elle sortit du trou et le déposa en douceur sur une branche de l'arbre. L'oiseau gazouillait joyeusement.

Noga se dit : "Quelle chance que ce soit moi qui passe par-là, et pas un grand enfant". Elle sourit et rentra chez elle. Elle continuait de sourire tout au long du trajet vers la maison.

2^{ème} exemple de texte du niveau 3—Exposé : Les animaux dans la nature

Dans la nature, certains animaux mangent d'autres animaux. Ces animaux sont appelés des prédateurs. Les animaux que les prédateurs mangent sont appelés des proies. Les proies ne veulent pas être mangées. Elles ont donc trouvé de nombreux moyens pour éviter d'être mangées ! Ces moyens s'appellent des défenses. Des animaux comme le porc-épic ont des pointes acérées sur leur corps pour éloigner les prédateurs. Des animaux comme les araignées et les serpents mordent leurs prédateurs avec du poison. Cela blesse ou tue les prédateurs. Les animaux comme les caméléons et les pieuvres se camouflent pour que les prédateurs ne puissent pas les voir. Les animaux comme les gazelles et les gnous peuvent courir rapidement pour échapper à leurs prédateurs. Parfois, les proies sont chanceuses et ne se font pas attraper. D'autres fois, elles sont mangées. C'est ainsi que fonctionne la nature.

Tableau 11 : Exemples de C2.1.1 au niveau 3

C2 : EXTRAIRE DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE					
C2.1 : Extraire des fragments d'information explicites d'un texte court et continu du niveau scolaire, lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.					
Atteint partiellement le niveau		Atteint le niveau		Dépasse le niveau	
C2.1.1_P A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, extraire des fragments d'information saillants et explicites par correspondance directe ou rapprochée des mots en l'absence d'informations concurrentes. Il s'agit généralement de répondre à une question de type "qui", "quoi", "quand" ou "où".		C2.1.1_M A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, extraire des fragments d'information explicites par correspondance directes ou rapprochées des mots ou par correspondance synonymique simples en présence d'informations concurrentes limitées. Il s'agit généralement de répondre à des questions telles que "qui", "quoi", "quand" ou "où".		C2.1.1_E A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, extraire des fragments d'information explicites par correspondance directe ou rapprochée des mots ou par correspondance synonymique lorsqu'il y a beaucoup d'informations concurrentes. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "qui", "quoi", "quand" ou "où".	
C2.1.1 Exemples d'items					
<ul style="list-style-type: none"> • Qui est Noga ? • Que trouve Noga ? • Qu'est-ce qu'un prédateur ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi certains animaux ont-ils des pointes acérées ? • Pourquoi les araignées et les serpents aiment-ils mordre leurs prédateurs ? • Comment les gazelles et les gnous évitent-ils d'être mangés ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment Noga parvient-elle à l'oiseau ? • Où Noga met-elle l'oisillon à la fin de l'histoire ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi les caméléons et les pieuvres se camouflent-ils ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment Noga vit-elle le fait d'être petite au début ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Les proies peuvent-elles toujours échapper aux prédateurs ?

Tableau 12 : Exemples de C3.1.1 au niveau 3

C3 : INTERPRÉTER DES FRAGMENTS D'INFORMATION AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE					
C3.1 : Interpréter les informations d'un texte court et continu du niveau scolaire, lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.					
Atteint partiellement le niveau		Atteint le niveau		Dépasse le niveau	
C3.1.1_P A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, faire des inférences simples en reliant des informations saillants et explicites en l'absence d'informations concurrentes et que la réponse n'est pas explicitement énoncée. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "pourquoi" ou "comment".		C3.1.1_M A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, faire des inférences simples en reliant des informations explicite situés dans différentes parties du texte et lorsque les informations concurrentes sont limitées et que la réponse n'est pas explicitement énoncée. Il s'agit généralement d'une réponse à une question de type "pourquoi" ou "comment".		C3.1.1_E A l'écoute un texte court et continu du niveau 3, faire des inférences simples en reliant des informations explicite situés dans différentes parties du texte lorsqu'il y a beaucoup d'informations concurrentes, que l'information est moins saillante et que la réponse n'est pas explicitement énoncée. Il s'agira d'une réponse à une question du type "pourquoi" ou "comment".	
C3.1.1 Exemples d'items					
<ul style="list-style-type: none"> • Que ressent l'oiseau lorsque Noga le place sur une branche de l'arbre ? • Comment Noga se sent-elle dans sa petite taille à la fin de l'histoire ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Dans ce texte, le porc-épic est-il une proie ou un prédateur ? • Dans ce texte, l'araignée est-elle une proie ou un prédateur ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment Noga sait-elle qu'il y a un oisillon à proximité ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi les pointes acérées aident-elles à éloigner les prédateurs ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi est-ce une chance que ce soit Noga et non un grand enfant qui passe par là ? • Comment pensez-vous que l'oiseau s'est senti à la fin de l'histoire ? Pourquoi pensez-vous cela ? • Pourquoi Noga sourit-elle à la fin ? • Qu'a appris Noga à la fin de l'histoire ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment le camouflage aide-t-il les pieuvres à échapper à leurs prédateurs ? • Pourquoi les proies n'échappent-elles pas toujours à leurs prédateurs ?

Tableau 13 : Exemples de C3.1.2 au niveau 3

C3 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE					
C3.1 : Interpréter les informations d'un texte court et continu du niveau scolaire, lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.					
Atteint partiellement le niveau		Atteint le niveau		Dépasse le niveau	
C3.1.2_P Non applicable. Pas de GPD à ce niveau		C3.1.2_M A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, déduire le sens des mots inconnus lorsqu'il y a des indices saillants (<i>p. ex, utiliser des indices morphologiques ou contextuels spécifiques à la langue pour identifier le sens des mots inconnus</i>).		C3.1.2_E A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, identifier le sens des mots inconnus lorsque les indices sont moins saillants (<i>p. ex, utiliser des indices morphologiques ou contextuels spécifiques à la langue pour identifier le sens des mots inconnus</i>).	
C3.1.2 Exemples d'items					
Non applicable. Pas de GPD à ce niveau		<ul style="list-style-type: none"> • Que signifie être le plus petit ? • Qu'est-ce qu'une branche ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qu'un prédateur ? • Qu'est-ce qu'une proie ? • Comment décririez-vous les "pointes" ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Que signifie "gazouiller" ? • Que signifie "en douceur" ? • Que signifie "joyeusement" ? • Que signifie le mot "chance" dans la phrase "Quelle chance que ce soit moi qui passe par-là et pas un grand enfant" ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Que signifie la nature dans ce texte ? • Que sont les défenses ? • Que signifie "chanceuse" dans la phrase "parfois, les proies sont chanceuses" ?

Tableau 14 : Exemples de C3.1.3 au niveau 3

C3 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE				
C3.1 : Interpréter les informations d'un texte court et continu du niveau scolaire, lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.				
Atteint partiellement le niveau		Atteint le niveau		Dépasse le niveau
C3.1.3_P A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, associer un nom à un pronom en l'absence d'informations concurrentes.		C3.1.3_M A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, associer un nom à un pronom en présence d'informations contradictoires.		C3.1.3_E Non applicable. Pas de GPD à ce niveau.
C3.1.3 Exemples d'items				
<ul style="list-style-type: none"> • Que représente "elle" dans la partie suivante du texte : "Noga est la plus petite fille de sa classe. Elle n'aime pas être petite". • (elle = Noga) 	<ul style="list-style-type: none"> • Que représente "elles" dans la partie suivante du texte : "Les proies ne veulent pas être mangées. <u>Elles</u> ont donc trouvé de nombreux moyens pour éviter d'être mangées !" • (elles = proies) 	<ul style="list-style-type: none"> • Que représente "elle" dans la partie suivante du texte : "Noga est la plus petite fille de sa classe. Elle n'aime pas être petite. <u>Sa</u> mère lui dit de ne pas s'inquiéter. C'est normal d'être petit", lui dit-elle. • (sa = Noga) 	<ul style="list-style-type: none"> • Que représente le mot "les" dans la partie suivante du texte : "Les animaux comme les caméléons et les pieuvres se camouflent pour que les prédateurs ne <u>les</u> voient pas. • (les = caméléons et pieuvres) 	Non applicable. Pas de GPD à ce niveau.

Tableau 15 : Exemples de C3.1.4 au niveau 3

C3 : INTERPRÉTER LES INFORMATIONS AU NIVEAU DE LA PHRASE OU DU TEXTE

C3.1 : Interpréter les informations d'un texte court et continu du niveau scolaire, lu à l'apprenant oralement ou en langue des signes.

Atteint partiellement le niveau	Atteint le niveau	Dépasse le niveau
C3.1.4_P A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, démontrer une compréhension de base du texte en reliant les fragments d'information saillants, implicites et explicites. (p. ex, identifier les idées principales, les événements ou les personnages).	C3.1.4_M A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, démontrer une compréhension globale du texte en reliant les fragments d'information implicites et explicites (p. ex, identifier les idées principales, les événements ou les personnages).	C3.1.4_E A l'écoute d'un texte court et continu du niveau 3, démontrer une compréhension profonde du texte en reliant les fragments d'information implicites et explicites (p. ex, identifier les idées, les événements ou les personnages).

C3.1.4 Exemples d'items

<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi l'oisillon gazouille-t-il joyeusement (Noga l'a sauvé du trou) ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Citez au moins trois choses que les proies utilisent pour éviter d'être mangées. (pointes acérées, morsure mortelle, camouflage, course rapide) • Citez au moins trois proies mentionnées dans le texte. (Porc-épic, araignées et serpents, caméléons et pieuvres, gazelles et gnous) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Noga a-t-elle pu sauver l'oisillon ? (Elle est petite et le trou est petit, elle peut donc facilement se glisser dans le trou pour sauver l'oisillon). 	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est l'idée principale du texte "Les animaux dans la nature" ? (Comment les proies se défendent contre les prédateurs). 	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Noga sourit-elle à la fin du texte ? (Elle est heureuse d'avoir sauvé un bébé oiseau. Elle a pu sauver le bébé oiseau parce qu'elle était assez petite pour se glisser dans le trou où il se trouvait). • Pourquoi Noga pense-t-elle que c'est une chance qu'elle soit passée par-là ? (Parce que si c'était un enfant plus grand, il aurait été trop grand pour se glisser dans le petit trou et sauver l'oisillon). 	<ul style="list-style-type: none"> • À la fin du texte, il est dit : "C'est ainsi que fonctionne la nature". Qu'est-ce que cela signifie ? (Cela signifie que même avec des défenses, certaines proies sont toujours mangées. Le fait qu'une proie soit mangée ou non dépend aussi de la chance).
---	--	---	---	---	--

ANNEXE B : CONTINUUM DE COMPLEXITÉ DES TEXTES GPF ET EXEMPLES

CONCEPTION DES DOCUMENTS

L'objectif principal de cette annexe est de décrire un continuum de complexité des textes, du début du primaire à la fin du premier cycle du secondaire, afin de faciliter l'interprétation des indicateurs de compétence en lecture du cadre mondial de compétence et de l'objectif de développement durable (ODD) 4.1.1, en particulier les niveaux minimaux de compétence (MPLS) indiqués dans l'indicateur 4.1.1.

ODD 4.1 *D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons achèvent un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit, équitable et de qualité, débouchant sur des résultats d'apprentissage pertinents et efficaces.*

Indicateur 4.1.1 *Proportion d'enfants et de jeunes : (a) dans les classes 2/3 ; (b) à la fin de l'enseignement primaire ; et (c) à la fin de l'enseignement secondaire inférieur atteignant au moins un niveau minimum de compétence en (i) lecture et (ii) mathématiques, par sexe*

Le Global Proficiency Framework (GPF) pour la lecture divise la lecture en domaines, concepts et sous-concepts avec des descripteurs au sein de chaque domaine. Le cadre décrit la compétence comme "atteint partiellement le niveau", "atteint le niveau" et "dépasse le niveau" pour chaque descripteur à chaque niveau scolaire, du niveau 1 au niveau 9. Les distinctions entre les niveaux scolaires reposent en grande partie sur des références à des "textes du niveau scolaire". Par conséquent, il est essentiel de fournir une définition des textes du niveau scolaire. Le présent document vise à étayer cette définition en décrivant un continuum de complexité des textes et des exemples de textes correspondant aux différents niveaux scolaires. Dans ce contexte, le terme "texte" s'applique aux supports écrits ou imprimés, qu'ils soient sur papier ou numériques, qui comprennent un langage organisé en phrases et en paragraphes (textes continus) ou d'autres structures ayant un sens, tels que des listes, des tableaux ou des diagrammes étiquetés (textes non continus). Bien que le niveau 1 soit inclus dans le Cadre général de référence, il n'est pas abordé dans cette description de la complexité des textes parce que le niveau 1 met l'accent sur des mots isolés plutôt que sur des textes continus ou non continus plus longs.

Un continuum de complexité des textes

DE NOMBREUX FACTEURS

L'évaluation de la complexité d'un texte nécessite des jugements complexes qui prennent en compte de nombreux facteurs pouvant rendre la lecture d'un texte plus ou moins difficile. Le texte lui-même - la longueur, la structure, le vocabulaire, l'ampleur du défi que représente l'interprétation - doit être pris en compte. Le contexte de l'élève est également important, car ce qui lui est familier, que ce soit par le biais d'un enseignement formel ou de connaissances générales, influe sur le degré d'aisance de l'élève à comprendre le texte.

Cette annexe donne des indications générales sur les facteurs clés qui influent sur la complexité d'un texte dans différents niveaux scolaires. Des exemples de textes sont proposés en guise d'illustration.

ADAPTÉ AU NIVEAU SCOLAIRE

On part du principe qu'un texte adapté au niveau scolaire est un texte que la plupart des élèves de ce niveau sont capables de lire de manière autonome et d'en comprendre le contenu en grande partie. En d'autres termes, ils comprendront les idées principales et les détails saillants, mais ne comprendront peut-être pas tous les aspects du texte. (Il convient de noter qu'au cours des premières années d'école, la compréhension auditive des élèves sera considérablement plus avancée que pour les textes qu'ils sont capables de lire de manière autonome). Pour que la complexité du texte se reflète dans les résultats de l'évaluation, les questions doivent porter sur les idées principales et les détails saillants, de sorte que la compréhension de l'ensemble du texte par l'élève soit évaluée. En outre, l'hypothèse importante est qu'en général, la complexité du texte se reflète dans la difficulté des questions, c'est-à-dire que les textes simples comportent

des questions faciles et les textes complexes des questions qui exigent des élèves une réflexion approfondie sur le sens du texte.⁴

JUGEMENTS ÉQUILIBRÉS

Au fur et à mesure que les textes deviennent plus complexes, les facteurs qui influent sur la difficulté de compréhension du texte deviennent également plus complexes. Il ne s'agit pas d'un itinéraire uniforme. La complexité globale d'un texte doit être évaluée de manière équilibrée, en tenant compte de l'interaction de tous les facteurs mentionnés ci-dessus, y compris le contexte de l'élève.

L'objectif de cette annexe est de décrire les facteurs clés qui affectent la complexité d'un texte lorsqu'ils sont relativement bien équilibrés. Cela permet de différencier la complexité d'un texte entre les niveaux scolaires, mais de nombreux textes peuvent ne pas présenter un tel équilibre, en particulier lorsque les textes deviennent plus complexes. Certains facteurs d'un texte peuvent être plus faciles que ceux suggérés à un niveau scolaire donné, tandis que d'autres peuvent être plus difficiles. Un jugement équilibré est nécessaire pour déterminer où le texte se situe le mieux.

L'objectif est également de décrire et d'illustrer un texte moyen d'un niveau scolaire donnée et qui serait considéré, tout compte fait, comme trop facile pour la plupart des élèves de la classe supérieure et trop difficile pour la plupart des élèves de la classe inférieure. Un texte moyen se situe, dans la mesure du possible, au milieu d'un continuum de complexité de texte pour un niveau scolaire. Il n'y a pas de limite stricte entre les niveaux scolaires en ce qui concerne la complexité des textes et il y aura de nombreux textes qui seront à la limite et tomberont dans des zones grises, pouvant convenir à de nombreux élèves de deux niveaux scolaires adjacents. Certaines parties d'un texte peuvent être simples et d'autres plus complexes. Des jugements réfléchis sont nécessaires concernant la complexité globale et la mesure dans laquelle elle convient à la plupart des élèves d'un niveau donné.

CONTINUUM ET MPLs

Il existe de nombreuses différences claires entre un texte du niveau 2, un texte du niveau 3 et un texte du niveau 4, ce qui rend relativement aisée la description et la différenciation des textes à chacun de ces niveaux. Toutefois, il devient de plus en plus difficile d'établir des distinctions fines entre les niveaux au-delà de la quatrième année. À partir de la cinquième année, il existe un nombre croissant de manière pour rendre plus difficile chacun des facteurs qui influent la complexité (p. ex, la longueur, la familiarité du contenu ou du vocabulaire) et l'interaction des facteurs devient également plus complexe. L'éventail plus large de types de textes que les élèves sont censés rencontrer à mesure qu'ils deviennent des lecteurs plus compétents rend également les comparaisons de la complexité des textes plus difficiles. Il est plus utile de faire des distinctions plus larges. Par conséquent, étant donné que les MPLs sont axés sur les deuxième et troisième années, la fin du primaire (généralement la sixième année) et la fin du premier cycle du secondaire (généralement la neuvième année), le présent document met l'accent sur les facteurs qui influent sur la complexité des textes des niveaux 2, 3 et 6, ainsi que du niveau 9. Des exemples de textes pour ces niveaux sont décrits en fonction des facteurs clés qui influencent la complexité des textes. D'autres textes se trouvent le long du continuum – des niveaux intermédiaires, des niveaux 4, 5, 7 et 8 - mais aucune description des facteurs affectant la complexité des textes n'est fournie pour ces niveaux. Les textes des classes intermédiaires ont été classés sur la base d'un jugement équilibré.

FAIRE DES COMPARAISONS

Il est fortement recommandé de classer les textes en les comparant par paires afin d'attribuer un texte à un niveau de complexité.

Un nouveau texte peut être comparé à des exemples de textes d'un niveau scolaire de ce document, en déterminant à chaque fois si le nouveau texte est plus difficile ou plus facile que les exemples de textes. S'il est généralement jugé plus difficile que les textes d'un niveau donné, le nouveau texte peut être comparé à des textes du niveau suivant et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'une position appropriée soit identifiée dans le continuum de complexité.

⁴ Il convient de noter que ce n'est pas toujours le cas et qu'en effet, dans certaines évaluations, une partie de la conception consiste à inclure des éléments présentant un éventail de difficultés, en se basant sur un seul texte. Cela permet aux élèves ayant de faibles compétences et aux élèves ayant de fortes compétences en lecture de démontrer l'étendue de leurs compétences.

PERTINENCE DU CONTEXTE

Le présent document vise à fournir des conseils permettant de déterminer la complexité d'un texte donné, tout en précisant que ces conseils doivent toujours être adaptés en fonction de la langue et du contexte.

La longueur du texte, qui est d'une importance cruciale aux niveaux 2 et 3, n'est mentionnée que de manière approximative. Un nombre indicatif de mots est donné pour l'anglais, étant entendu que les langues ayant des mots plus longs peuvent adopter un nombre de mots plus petit. De même, lorsqu'un nombre de phrases est indiqué, il est entendu que davantage de phrases très courtes, ou moins de phrases plus longues, peuvent également être appropriées. Les exemples de textes donnent des indications sur l'étendue du contenu qui est censé être couvert dans un texte du niveau scolaire.

La familiarité est d'une importance cruciale à tous les niveaux. Le contenu, la structure et le vocabulaire doivent être très familiers dans les classes inférieures, et le degré de familiarité dépendra de l'enseignement déjà reçu ainsi que de l'expérience personnelle, à la maison et au sein de la communauté locale. Au fur et à mesure que les textes deviennent plus complexes, la plupart des facteurs deviennent moins familiers. Là encore, la signification de "moins familier" dépend de ce qui a été enseigné et de ce que la plupart des élèves sont susceptibles d'avoir rencontré en dehors de l'école.

Dans certaines langues - les langues à "transparence orthographique" - il existe une relation cohérente entre les graphèmes et les phonèmes (c'est-à-dire qu'un son donné dans la langue est toujours représenté par le même symbole écrit). Les enfants qui apprennent à lire dans leur langue maternelle dans ces langues seront capables de comprendre le langage écrit plus tôt et plus facilement que les enfants dans d'autres circonstances. Ces "autres circonstances" peuvent prendre diverses formes. Dans les langues diglossiques, les langues à grand nombre de symboles, les langues à base de caractères et les langues à orthographe opaque, les mots que les élèves sont capables de lire avec compréhension peuvent dépendre de ce qui leur a été enseigné. Il en va de même dans les contextes où la langue de l'école n'est pas la langue familiale ou communautaire des élèves. Les mots utilisés dans les textes adaptés à l'année scolaire doivent être limités à ceux que les élèves ont appris à reconnaître et à comprendre, ou qu'ils devraient être capables de décoder et de comprendre.

NIVEAU 2

Tableau 16 : Caractéristiques générales des textes du niveau 2

Caractéristique	Portée	Élaboration	Contextualisation
Longueur	Très courte	Quelques phrases : environ 20-30 mots en anglais.	Moins de mots dans les langues agglutinantes ou très synthétiques
Familiarité	Très familier	Expériences quotidiennes, événements et objets susceptibles d'être familiers aux élèves	En fonction du contexte
Prévisibilité	Moyenne	Le contexte ou le cadre est familier et quelque peu prévisible, mais il comprend des détails qui ne peuvent pas être prédits afin de s'assurer que les élèves fournissent un effort pour donner un sens au texte.	
Défi	Le moins possible	Peu ou pas d'informations implicites, des informations concurrentes limitées et éventuellement des illustrations complémentaires	
Structure du texte	Très simple	Structure familière avec une idée principale claire, un ou deux personnages seulement, peu de détails	
Vocabulaire	Très fréquent	Mots simples susceptibles d'avoir été rencontrés souvent et décrivant typiquement des concepts concrets ; peut inclure un mot peu courant très soutenu.	Dépend de la transparence de la l'orthographe et le bagage linguistique des élèves
Structure des phrases	Simple et courante	Phrases simples ou phrases composées simples couramment rencontrées	En fonction de la langue

Types de textes au niveau 2

Au niveau 2, les textes sont si courts qu'il s'agit essentiellement de simples descriptions. Les textes présentent généralement un seul personnage engagé dans une action simple, ou une description très brève d'un seul objet ou d'un seul événement.

Une évaluation de la lecture est destinée à mesurer la compréhension de l'écrit, ce qui signifie qu'une série de questions sur un texte doit exiger des élèves de lire le texte dans son intégralité. Les élèves ne doivent pas pouvoir utiliser leurs connaissances générales ou antérieures pour répondre aux questions sans avoir lu le texte, ni prévoir avec précision les réponses à la plupart des questions après avoir lu le titre ou la première ligne. Chaque question peut être basée sur une petite partie du texte, mais l'ensemble des questions doit exiger des élèves qu'ils lisent l'intégralité du texte.

Niveau 2, Exemple 1—Information (Description) : Van

Van est à l'école. Il a de nouveaux crayons.

Van dessine un grand arbre avec des feuilles vertes et des fleurs rouges.

Explication : Ce texte extrêmement court (22 mots) décrit une activité familière d'un enfant qui dessine en utilisant des mots très fréquents. Il y a une phrase plus longue, qui énumère les choses que Van dessine. Les informations concurrentes sont minimales : la couleur des feuilles est verte et celle des fleurs est rouge, comme on pouvait s'y attendre. Il existe un lien implicite très simple et qui est que Van utilise les nouveaux crayons pour dessiner.

Voir l'annexe C pour des exemples d'items portant sur Van.

Niveau 2, Exemple 2—Information (Description) : Maya

Je m'appelle Maya. Après l'école, je balaie toujours la cour. Ensuite, je prends mon goûter. Maman aime avoir une cour bien propre.

Explication : Ce texte extrêmement court (23 mots) décrit une courte séquence familière de trois événements, en utilisant des mots très fréquents : rentrer de l'école, balayer la cour et prendre un goûter. Il y a des informations concurrentes limitées, puisqu'une deuxième personne, maman, est mentionnée une fois. L'implication est simple et prévisible : maman sera satisfaite du travail de Maya.

Niveau 2, Exemple 3—Information : Le Pipi

Le Pipi



Il s'agit d'une coquille.

La coquille est fermée.

Un animal vit dans cette coquille.

L'animal s'appelle un pipi.



Si tu ouvres la coquille, tu pourras apercevoir le pipi.

Explication : Ce texte très court (30 mots) présente une idée simple sur un concept familier d'un coquillage (le texte ne convient pas aux élèves qui n'ont aucune notion sur le coquillage). Tous les mots sont très fréquents, à l'exception de "pipi". Cependant, il s'agit du nom de l'animal et il est fortement appuyé par les illustrations.

Voir l'annexe C pour des exemples d'items sur le Pipi.

NIVEAU 3

Tableau 17 : Caractéristiques générales des textes du niveau 3

Caractéristique	Portée	Élaboration	Contextualisation
Longueur	Courte	Six phrases ou plus : environ 60-80 mots en anglais	Moins de mots dans les langues agglutinantes ou très synthétiques ; moins de phrases si des phrases longues sont couramment utilisées
Familiarité	Familier	Expériences, événements et objets courants de la vie quotidienne	En fonction du contexte
Prévisibilité	Moyenne	Le contexte ou le cadre est familier et quelque peu prévisible, mais il comprend des détails qui ne peuvent être prédits afin de s'assurer que les élèves fournissent un effort pour donner un sens au texte.	
Défi	Minime	Informations concurrentes limitées ; informations implicites simples	
Structure du texte	Très simple	Structure familière et directe ; une idée principale claire avec quelques détails à l'appui ; une progression logique.	
Vocabulaire	Très fréquent	Des mots aux significations familières qui décrivent généralement des concepts concrets et certains concepts abstraits courants ; peut comprendre un mot peu courant s'il est très appuyé par le contexte	Cela dépend de la transparence orthographique et du bagage linguistique des élèves.
Structure des phrases	Simple et courante	Une variété de structures de phrases simples couramment rencontrées	En fonction de la langue

Une évaluation de la lecture est destinée à mesurer la compréhension de l'écrit, ce qui signifie qu'une série de questions sur un texte doit exiger des élèves de lire le texte dans son intégralité. Les élèves ne doivent pas pouvoir utiliser leurs connaissances générales ou antérieures pour répondre aux questions sans avoir lu le texte, ni prévoir avec précision les réponses à la plupart des questions après avoir lu le titre ou la première ligne. Chaque question peut être basée sur une petite partie du texte, mais l'ensemble des questions doit exiger des élèves qu'ils lisent l'intégralité du texte.

Tableau 18 : Types de textes au niveau 3

Type de texte	Éléments clés du type de texte	Caractéristiques au niveau 3
Narration	Un problème est résolu.	L'accent est mis sur les personnages et la façon dont ils résolvent un dilemme. En règle générale, les interactions ne se font qu'entre deux personnages, bien qu'il puisse y avoir un personnage secondaire supplémentaire. Les actions sont limitées et clairement liées à une conséquence.
Information (descriptions)	Un événement, un lieu, un mode de vie, une habitude quotidienne, un objet, une plante ou un animal est décrit.	L'accent est mis sur la présentation d'une idée ou d'un événement plutôt que de personnages. Il s'agit généralement du compte rendu d'une activité familière, de la description d'un cadre familier ou d'informations factuelles simples. Les détails sont limités. Plusieurs personnes peuvent être nommées, mais elles ne sont pas développées en tant que personnages.

Niveau 3, Exemple 1—Histoire : La mangue

Abdul rentrait chez lui à pied. Il faisait chaud et Abdul était énervé. Il se sentait fatigué et avait faim. Il s'assit sous un grand manguier. Il faisait beau et frais, alors il s'endormit. Soudain, une grosse mangue lui tomba dessus et le réveilla. Abdul mangea la mangue. Maintenant, il était heureux.

Explication : Il s'agit d'un texte court (55 mots) de 8 phrases qui utilise des mots courants. La plupart des élèves, même ceux qui viennent d'un climat frais, devraient connaître le contexte dans lequel ils se promènent par une chaude journée.

Dans cette histoire, le problème d'Abdul est qu'il a chaud, qu'il est fatigué, qu'il a faim et qu'il est énervé. La conséquence est qu'il s'allonge sous un arbre frais pour dormir. Son problème est résolu lorsqu'une mangue lui tombe sur la tête. Il s'agit d'une histoire simple et directe avec un seul personnage. Si le résultat, le bonheur d'Abdul, est prévisible, la manière dont il se produit ne l'est pas.

Le nom du personnage, son sexe et le type d'arbre fruitier peuvent être modifiés pour les rendre familiers aux élèves.

Voir l'annexe C pour des exemples d'items sur la Mangue.

Niveau 3, Exemple 2—Histoire : L'action de Tadala

Un jour, Tadala trouva un sac et le ramassa. Il le rapporta au chef du village. La semaine suivante, le chef appela Tadala pour venir lui parler. Le chef lui fit savoir que la femme à qui appartenait le sac était très reconnaissante à Tadala pour lui avoir rapporté le sac. Le chef donna à Tadala un ballon de football et une boîte d'oranges de la part de la femme en guise de remerciement. Tadala adorait le football, il était si heureux d'avoir trouvé le sac.

Explication : Il s'agit d'un texte court (76 mots) et de 7 phrases qui utilisent des mots courants. Le contexte de la trouvaille et de la remise d'un objet perdu devrait être familier aux élèves, de même que l'idée d'être récompensé pour avoir apporté son aide.

Dans cette histoire, le problème est que Tadala trouve un sac qu'il rapporte au chef. En conséquence, il reçoit une récompense inattendue. Il s'agit d'une histoire simple et directe. Si le fait que Tadala soit récompensé d'une manière ou d'une autre pour avoir bien agi est prévisible, la nature de la récompense ne l'est pas.

Le nom du personnage et les cadeaux offerts en récompense peuvent être modifiés afin de les rendre familiers. Le chef du village peut être remplacé par une personne appropriée chargée de gérer les objets perdus. Le sexe des personnages peut également être modifié.

Niveau 3, Exemple 3—Histoire : Le renard et les raisins

Un renardeau fier de lui-même vit des raisins suspendus à une clôture. Ils avaient l'air délicieux.

"Je suis fort. Je m'en vais chercher des raisins", se dit le renardeau. Il sauta, mais ce n'était pas assez haut. Il sauta encore, et encore. Le renardeau entendit alors un âne rire.

"Tu te vantais et maintenant tu as l'air idiot", dit l'âne.

Explication : Il s'agit d'un texte court (57 mots) avec 8 phrases, dont certaines très courtes. Il y a deux mots moins courants, "rire" et "se vanter", qui sont soutenus par le contexte et sont également assez prévisibles. Le contexte devrait être familier aux élèves.

Dans cette histoire, le problème est que le renard veut avoir des raisins et se vante d'être assez fort pour sauter et les attraper. Le renard échoue et un âne se met à se moquer de lui. La raison de l'amusement de l'âne et du changement d'attitude du renard qui s'ensuit est explicitement mentionnée. Il est clair que le renard est humilié ou gêné. Il s'agit d'une interaction simple et familière entre deux personnages, avec des détails spécifiques à cette histoire.

Les types d'animaux et de fruits suspendus peuvent être modifiés de manière à ce qu'ils soient familiers aux élèves.

Niveau 3, Exemple 4—Information (description) : L'herbe

L'herbe pousse sur le sol. Elle pousse rapidement avec de l'eau et un soleil chaud. L'herbe ne peut pas pousser sur la roche nue, mais elle peut pousser dans les fissures de la roche. Cela se produit lorsque le vent ou la pluie remplit les fissures de terre. Les graines d'herbe qui sont transportées par le vent peuvent atterrir dans les fissures remplies de terre. Si les graines reçoivent de la chaleur et de l'eau, l'herbe poussera dans ces petites poches de terre.

Explication : Il s'agit d'un texte court (72 mots) avec 6 phrases principalement plus longues. La plupart du vocabulaire est courant. Les élèves devraient être familiarisés avec l'idée du sol, même s'ils n'ont pas l'habitude de lire ce mot.

Il s'agit d'une simple description de la façon dont l'herbe peut pousser dans les fissures des rochers. L'herbe est probablement une plante familière pour tous les élèves, mais les détails sur la façon dont la terre et les graines pénètrent dans les fissures des rochers ont peu de chances de faire partie des connaissances préalables. Les élèves ne se rendent peut-être pas compte que l'eau et la chaleur sont également essentielles à la croissance de l'herbe.

Il ne devrait pas être nécessaire de modifier ce texte pour des contextes différents.

Niveau 3, Exemple 5—Information (Description) : Aliyah

Je m'appelle Aliyah. Je vis dans les montagnes avec ma famille. En été, nous emmenons nos moutons dans les prairies de montagne où il y a beaucoup d'herbe à manger. Nous avons tous des jambes solides à force de monter et de descendre les pistes escarpées de la montagne. Pendant les mois d'hiver, les moutons restent au chaud dans l'étable. La glace rend les pistes glissantes. Je joue à des jeux de glisse avec mes frères et sœurs sur les pistes glacées. Nous nous amusons bien.

Explication : Il s'agit d'un texte court (83 mots) comportant 8 phrases. La plupart du vocabulaire est courant. Le mot "prairie" est appuyé par le contexte et les élèves devraient connaître les mots de base "glisse" et même s'ils n'ont pas lu "glissante" auparavant.

Il s'agit d'une description simple de la vie d'Aliyah dans les montagnes. Il y a un contraste simple entre la vie avec les moutons en été et en hiver et une brève description de la façon dont les pistes de montagne renforcent les jambes et sont utilisées pour jouer.

Le texte est adapté aux élèves qui ont une certaine connaissance du froid et de la glace, même s'ils n'ont pas connu ce type de temps. Le nom et le sexe de la personne qui fournit la description peuvent être modifiés.

NIVEAU 4

Les textes du niveau 4 sont généralement un peu plus longs que ceux du niveau 3 et contiennent plus de détails. Cependant, une plus grande complexité d'un certain facteur peut être compensée par une moindre complexité d'un autre. P. ex, un texte plus court peut contenir un contenu moins familier ou un vocabulaire moins courant.

Niveau 4, Exemple 1—Histoire : L'accident

Than descendait les escaliers chez lui et glissa. Il tomba jusqu'en bas des marches. Lorsqu'il regarda sa jambe, il vit qu'elle était pliée dans une position étrange.

Sa maman arriva en courant. Elle toucha la jambe de Than très doucement, mais il avait encore mal. Il n'y avait pas de sang mais sa cheville gonflait rapidement. "Appelle l'ambulance", demanda maman à papa.

Papa et maman s'assirent avec Than sur les escaliers en attendant l'arrivée de l'ambulance. Papa dit à Than de ne pas bouger pour ne pas aggraver la situation.

Explication : Ce texte est à peine plus long (97 mots) que les textes du niveau 3, mais il est plus complexe. Il contient un vocabulaire moins fréquent : "position", "cheville", "gonflement", "ambulance" et "aggraver". Les élèves ont besoin de connaître le sens de la plupart de ces mots, car il n'y a qu'un soutien contextuel limité.

Dans cette histoire, Than s'est gravement blessé à la jambe. Ses parents réagissent en le réconfortant et en appelant l'ambulance. Il y a trois personnages qui interagissent les uns avec les autres et une séquence de quatre événements : Than tombe, maman arrive, papa appelle l'ambulance, puis les trois personnages attendent sur l'escalier. La plupart des idées sont explicites, mais certaines idées simples sont implicites, comme le fait que Than s'est cassé la jambe ou s'est abîmé la cheville.

Les noms et les sexes peuvent être adaptés au contexte et l'ambulance peut également être remplacée par un véhicule de soins de santé ou une personne appropriée au contexte.

Niveau 4, Exemple 2—Histoire : Noga la petite fille

Noga est la plus petite fille de sa classe. Noga n'aimait pas être petite.

Sa mère lui disait de ne pas s'inquiéter. "C'est normal d'être petit", lui disait-elle. Mais Noga ne pensait pas que c'est normal d'être petit.

Un jour, alors que Noga se promenait, elle entendit un gazouillis provenant d'un petit trou d'un arbre. Noga se glissa dans le trou et vit un oisillon. Noga ramassa doucement l'oiseau.

Elle sortit du trou et déposa délicatement l'oiseau sur une branche de l'arbre. L'oiseau gazouillait joyeusement.

Noga se dit : "Quelle chance que ce soit moi qui passe par-là, et pas un grand enfant". Elle sourit et rentra chez elle. Elle continuait de sourire tout au long du chemin.

Note : Également utilisé pour la compréhension auditive Niveau 3.

Explication : Ce texte est beaucoup plus long (122 mots) que les textes du niveau 3, mais il est assez simple. Il comprend quelques mots de discours direct. Le vocabulaire est courant en grande partie, avec "inquiétude" et "gazouillis" qui sont tous deux soutenus par le contexte et prévisibles.

Le problème de Noga est sa petite taille, mais elle découvre qu'elle a des avantages. Noga est le personnage principal et n'a qu'une interaction avec maman. La séquence simple de trois événements est assez détaillée : Noga entend l'oiseau, se glisse dans le trou pour attraper l'oiseau et le pose sur une branche. Il y a une idée clairement implicite sur la raison pour laquelle Noga est heureuse à la fin.

Niveau 4, Exemple 3—Information : Le requin-lanterne nain

Avez-vous peur des requins ?

Certains requins sont inoffensifs. Le requin-lanterne nain ne peut pas vous faire de mal. On pourrait croire que les requins sont tous grands, mais ce n'est pas le cas de celui-ci. Il est si petit qu'on peut le tenir dans une main.

Une autre particularité des requins-lanternes nains est qu'ils brillent dans l'obscurité. Ils vivent dans les grands fonds océaniques. Il n'y a pas de lumière là où ils vivent. Ils fabriquent leur propre lumière.

Explication : Avec 73 mots, ce texte n'est pas plus long qu'un texte typique du niveau 3, mais il contient moins d'informations familières et les informations sont contraires aux attentes (et donc surprenantes) et sont donc susceptibles de présenter un plus grand défi pour le lecteur. Il y a un peu de vocabulaire moins familier, le sens de "inoffensif" et de "briller" étant fortement étayé par le contexte.

Ce texte ne devrait pas nécessiter d'adaptation au contexte. Les élèves devraient être familiarisés avec l'idée d'un requin, mais on ne s'attend pas à ce qu'ils connaissent les détails concernant le requin-lanterne nain. Le concept de lumière et d'obscurité devrait également être familier à tous.

Niveau 4, Exemple 4—Information : Les animaux dans la nature

Dans la nature, certains animaux mangent d'autres animaux. Ces animaux sont appelés des prédateurs. Les animaux que les prédateurs mangent sont appelés des proies. Les proies ne veulent pas être mangées. Elles ont donc trouvé de nombreux moyens pour éviter d'être mangées !

Les animaux comme le porc-épic ont des pointes acérées sur leur corps pour éloigner les prédateurs.

Les animaux comme les araignées et les serpents mordent leurs prédateurs avec du poison. Cela blesse ou tue les prédateurs.

Les animaux comme les caméléons et les pieuvres se camouflent pour que les prédateurs ne puissent pas les voir.

Les animaux comme les gazelles et les gnous peuvent courir rapidement pour échapper aux prédateurs.

Parfois, les proies sont chanceuses et ne se font pas prendre, et d'autres, elles sont mangées. C'est ainsi que fonctionne la nature.

Note : Également utilisé pour la compréhension auditive Niveau 3.

Explication : Ce texte est plus long que les textes du niveau 3 (110 mots) et contient une quantité importante d'informations. Les concepts de "proie" et de "prédateur" ne sont peut-être pas familiers, mais ils sont expliqués au début du texte. Il y a beaucoup de détails par rapport à un texte du niveau 3.

Ce texte fait référence à plusieurs types d'animaux, dont certains sont probablement familiers et d'autres moins. Il importe que certains animaux et leur comportement ne soient pas familiers, car les élèves ne devraient pas être en mesure de répondre aux questions sur la base de leurs connaissances antérieures. Si nécessaire, il faudra peut-être utiliser des exemples d'animaux moins familiers.

NIVEAU 5

Les textes peuvent être de longueur variable et sont principalement de type narratif (histoires) et informatif. Certains textes didactiques peuvent également être utilisés. Des textes simples et non continus, tels que des listes et des tableaux sont introduits à ce niveau. Les textes peuvent contenir des éléments d'un genre non conventionnel.

Les textes narratifs comportent des détails, à savoir un développement limité des personnages ou une simple description du cadre. Les textes informatifs peuvent comporter des éléments paratextuels de base, p. ex des sous-titres ou des légendes.

Le vocabulaire comprend un large éventail de mots familiers décrivant des concepts concrets et abstraits, ainsi que des mots moins familiers dont le sens est fortement étayé par le contexte. P. ex, un terme technique courant ou spécifique à une discipline peut être utilisé lorsque le sens peut être déduit à partir d'indices saillants.

Niveau 5, Exemple 1—Information : Le crabe de cocotier géant

Le crabe de cocotier géant vit en Asie. Il ressemble à n'importe quel petit crabe que vous pourriez voir dans un bassin rocheux à la plage, mais le crabe de cocotier géant peut atteindre près d'un mètre de large. Faites un très grand pas. C'est la taille que peut atteindre ce crabe, de l'extrémité des pattes d'un côté à celle des autres pattes !

Le crabe de cocotier géant mange des fruits, des graines et des noix. Il peut grimper aux cocotiers et cueillir les noix de coco. Il utilise ses puissantes pinces avant pour faire un trou dans la coque dure de la noix de coco, puis il mange le fruit qui se trouve à l'intérieur.

Il a un très bon odorat, ce qui l'aide à chercher de la nourriture la nuit. Parfois, il ramasse des objets brillants que quelqu'un a fait tomber, comme une montre en argent ou des bijoux étincelants et les emporte.

Les crabes de cocotier peuvent vivre jusqu'à 40 ans. Leur seul ennemi est l'homme qui aime les attraper et les manger.

Le crabe de cocotier géant est parfois aussi appelé "crabe voleur" ou "voleur de palmiers".

Explication : Il s'agit d'un texte plus long, de 177 mots, qui contient une quantité importante d'informations et de descriptions détaillées. Il s'écarte quelque peu du style objectif conventionnel d'un texte d'information (dans la seconde moitié du premier paragraphe : "Faites un très grand pas..."), ce qui peut constituer un défi pour l'élève lecteur. Le vocabulaire est en grande partie courant et le terme "ennemi" est justifié par le contexte. La structure d'un texte informatif décrivant un animal inconnu en termes de localisation, de taille, de nourriture et d'autres caractéristiques devrait être familière aux élèves. Il y a une idée implicite sur le pourquoi des noms alternatifs de "crabe voleur" ou "voleur de palmiers".

Ce texte convient aux élèves qui connaissent le crabe en tant qu'animal, mais qui ne connaissent pas les détails de ce crabe en particulier. Les élèves doivent connaître la noix de coco et le cocotier. Une illustration simple et étiquetée d'un cocotier avec des noix de coco serait appropriée si des fois les élèves avaient besoin d'aide.

Niveau 5, Exemple 2—Information : Le sel

Le sel est un produit que nous utilisons tous les jours. Vous l'incorporez probablement à vos aliments pour en rehausser le goût. Mais saviez-vous que le sel est important à bien d'autres égards ?

Le sel est très important pour le fonctionnement de votre corps. Il utilise le sel pour faire bouger les muscles et faciliter la circulation du sang. Le sel aide également votre corps à utiliser les aliments que vous mangez. Si vous manquez de sel, vous risquez de ressentir un étourdissement et de la fatigue. Mais attention, trop de sel peut aussi vous rendre malade !

Le sel est également utilisé pour le nettoyage. Certaines personnes l'utilisent pour enlever la suie des cheminées ou le mélangent à de l'eau pour nettoyer les casseroles brûlées.

Le sel est également utilisé pour empêcher les aliments de se gâter. P. ex, vous pouvez ajouter du sel à de la viande ou du poisson frais pour les dessécher et les conserver pour manger plus tard. Le sel a de nombreux usages et il est important pour la survie de l'homme !

Note : également utilisé dans la compréhension auditive Niveau 4.

Explication : Il s'agit également d'un texte plus long (157 mots) contenant une quantité importante d'informations sur les différentes utilisations du sel.

La structure du texte en tant que liste de différents usages devrait être familière. La plupart du vocabulaire est courant, mais les élèves ont besoin de connaître des mots tels que "muscles", "flux" et "étourdissement", car le texte n'offre qu'un soutien minimal. De même, il est peu probable que les élèves qui ne connaissent pas le mot "cheminée" sachent ou soient capables de comprendre la signification de "sue". Le sens de "survivre" est étayé par le contexte. Il n'y a pas d'idées implicites.

Les élèves devraient connaître le sel et la plupart des contextes dans lesquels le sel est utilisé. Il peut être approprié de changer l'exemple du nettoyage de la suie des cheminées pour un contexte plus familier pour certains élèves.

Niveau 5, Exemple 3—Histoire : Chiumbo et les chèvres

Chaque jour, Chiumbo emmenait les chèvres à la recherche de l'herbe nouvelle. Le soir, il les ramenait à la maison. Tous les jours, c'était la même chose.

Un jour, Chiumbo s'ennuyait tellement qu'il s'endormit. Les chèvres commencèrent à s'éloigner sur la route, mais un vieil homme les vit. Il ramena les chèvres et réveilla Chiumbo. "Merci, vieil homme", dit Chiumbo.

Le lendemain, Chiumbo s'endormit à nouveau. Un aigle vit Chiumbo et s'envola dans l'espoir d'avoir un chevreau pour dîner, mais tous les autres oiseaux firent tellement de bruit qu'ils réveillèrent Chiumbo.

"Merci les oiseaux", dit Chiumbo en agitant un grand bâton pour faire fuir l'aigle. "C'est bien, dit Chiumbo, je vais pouvoir dormir tous les jours.

Le lendemain, Chiumbo dormait dans l'herbe lorsqu'un voleur s'approcha en rampant et vola deux des chèvres de Chiumbo. Lorsque Chiumbo se réveilla enfin, il chercha et chercha, mais il ne trouva pas les chèvres manquantes. Chiumbo eut très peur.

A son retour à la maison, son père l'attendait. Chiumbo dit tout de suite à son père la vérité et lui dit qu'il était vraiment désolé.

"Son père lui dit avec colère : "Tu as appris ta leçon maintenant ? Puis il ajoute : "Tu as beaucoup de chance. Un policier a attrapé le voleur et nous avons récupéré nos deux chèvres".

Après cela, Chiumbo est devenu le meilleur gardien de chèvres du village.

Note : Également utilisé dans la compréhension auditive Niveau 4.

Explication : Ce texte est beaucoup plus long (229 mots), mais il a une structure simple et répétitive et la plupart des idées sont explicitement énoncées. Le vocabulaire est principalement commun, avec "peur", "rampant" et "vérité" appuyé par le contexte.

Il y a un personnage principal et de nombreux personnages secondaires, mais l'histoire elle-même est simple. Chiumbo dort et ses chèvres sont sauvées d'abord par le vieil homme, puis par des oiseaux, mais la troisième fois, les chèvres sont volées. Chiumbo avoue son délit de s'être endormi au travail, le policier sauve les chèvres et Chiumbo apprend sa leçon.

Le nom et le sexe du personnage principal ainsi que le type d'animaux gardés peuvent être modifiés et le policier peut également être remplacé par une personne chargée de faire respecter la loi et l'ordre en fonction du contexte.

Niveau 5, Exemple 4—Procédure : Salade de fruits à l'orange et à la cardamome

Ingrédients

4 oranges

½ tasse de raisins secs

1 cuillère à soupe de miel

½ cuillère à café de cardamome en poudre (une épice)

Instructions

1. Éplucher 3 oranges, les couper en tranches et les mettre dans un bol.
2. Trier les raisins secs pour enlever les éventuelles tiges et les ajouter au saladier.
3. Mettre le jus d'une orange dans une casserole avec la cardamome et le miel. Remuer à feu doux pendant 5 minutes.
4. Verser la sauce chauffée sur les fruits dans le bol et mélanger délicatement.
5. Si vous ne mangez pas la salade immédiatement, il faut la garder au frais.

Explication : Ce texte non continu se présente sous la forme d'une recette de cuisine. Il se compose de deux parties : une liste simple (les ingrédients) et une liste numérotée des étapes de la procédure (les instructions). Les sous-titres "Ingrédients" et "Instructions" sont des éléments paratextuels dont le format d'impression est différent. Les élèves ne connaissent peut-être pas la cardamome, mais il suffit de leur dire qu'il s'agit d'une épice.

Le principal défi consiste à faire comprendre aux élèves qu'une des oranges est pressée et que les trois autres sont mélangées aux raisins secs dans le bol. Cet aspect est implicite. Les ingrédients peuvent être modifiés en fonction du contexte local, mais les défis du processus doivent rester les mêmes et présenter une certaine nouveauté pour les élèves. La recette ne doit pas être utilisée dans des contextes où elle est si familière que de nombreux élèves peuvent répondre aux questions sur la base de leurs connaissances antérieures.

NIVEAU 6

Tableau 19 : Caractéristiques générales des textes du niveau 6

Caractéristique	Portée	Élaboration	Contextualisation
Longueur	Moyenne	Jusqu'à 300 mots. Les textes peuvent être considérablement plus courts en fonction du type de complexité qu'ils contiennent.	Moins de mots dans les langues agglutinantes ou très synthétiques
Familiarité	Familier	Expériences et concepts généralement familiers qui peuvent s'appuyer sur une expérience personnelle directe ou sur un apprentissage scolaire.	En fonction du contexte
Prévisibilité	Moyenne	Le contexte est familier mais le détail de l'information n'est pas familier et peut être imprévisible (contraire aux attentes).	
Défi	Modéré	Quelques informations concurrentes, des informations implicites simples	
Structure du texte	Simple, avec quelques variations	Les types de texte comprennent des formats continus et non continus. Ils peuvent présenter des caractéristiques non conventionnelles ou des formats mixtes (p. ex, des formats combinant des caractéristiques continues et non continues)	
Vocabulaire	Un large éventail de mots courants	Le vocabulaire comprend un large éventail de mots familiers décrivant des concepts concrets et des concepts abstraits, ainsi que des mots moins familiers dont le contexte soutient fortement le sens. P. ex, la signification de termes techniques courants ou spécifiques à une discipline peut être déduite d'indices saillants	Dépend de la transparence de l'orthographe et du bagage linguistique des élèves.
Structure des phrases	Variée	Une certaine complexité des phrases et une variété de formes de phrases	En fonction de la langue

Une évaluation de la lecture est destinée à mesurer la compréhension de l'écrit, ce qui signifie qu'une série de questions sur un texte doit exiger des élèves de lire le texte dans son intégralité. Les élèves ne doivent pas pouvoir utiliser leurs connaissances générales ou antérieures pour répondre aux questions sans avoir lu le texte, ni prévoir avec précision les réponses à la plupart des questions après avoir lu le titre ou la première ligne. Chaque question peut être basée sur une petite partie du texte, mais l'ensemble des questions doit exiger des élèves qu'ils lisent l'intégralité du texte.

La complexité du contenu et du format influe sur la longueur du texte. Un contenu plus complexe peut être compensé par une longueur réduite. Les textes non continus comportent généralement moins de mots que les textes continus véhiculant la même information.

Tableau 20 : Types de textes au niveau 6

Type de texte	Éléments clés du type de texte	Caractéristiques au niveau 6
Narration (histoires)	Un problème est résolu	L'accent est mis sur les personnages et la manière avec laquelle ils résolvent un dilemme. Les interactions peuvent se faire entre plusieurs personnages. Les personnages sont développés de telle manière à ce que les motivations et les réactions émotionnelles soient claires, soit de manière explicite, soit par une inférence de moindre niveau. Les actions sont clairement liées à une conséquence.
Information (descriptions)	Description d'un événement, d'un lieu, d'un mode de vie, d'une routine quotidienne, d'un objet, d'une plante ou d'un animal	L'accent est mis sur la compréhension d'une idée ou d'un événement plutôt que sur les personnages. Les contextes sont plus ou moins familiers, mais le contenu n'est pas toujours familier et il y a des complexités mineures. L'information peut être présentée en format continu (paragraphe) ou en format non continu (p. ex, tableaux, listes ou diagrammes étiquetés). Certaines caractéristiques paratextuelles familières peuvent être utilisées (p. ex, légendes ou sous-titres).
Persuasif (arguments)	Un point de vue ou une opinion est présenté	L'opinion est explicite ou clairement implicite. Elle peut prendre la forme d'un seul argument ou de plusieurs arguments ou opinions brèves et contrastées sur le même sujet.
Procédural (instructions)	Une procédure ou une méthode pour faire quelque chose est présentée	Le format est conventionnel et familier. Il peut être présenté sous forme continue (paragraphe) ou non continue (p. ex, étapes numérotées ou graphique).

Niveau 6, Exemple 1- Information : La truite de Sevan

La truite de Sevan vit uniquement dans le lac Sevan en Arménie. Elle est en danger d'extinction depuis un certain temps.

L'une des raisons est qu'il y a environ 50 ans, des poissons blancs, des poissons rouges et des écrevisses ont été introduits dans le lac afin de fournir plus de poissons à pêcher et à manger. Le problème est que les nouveaux poissons ont mangé une grande partie de la nourriture que les truites de Sevan avaient l'habitude de manger. L'autre problème est qu'un plus grand nombre de gens se sont mis à venir au lac pour pêcher les nouveaux poissons et qu'ils attrapaient également beaucoup de truites de Sevan.

Le gouvernement a interdit la pêche dans le lac, ce qui a aidé, mais les poissons sont toujours menacés parce qu'il n'y a souvent pas assez d'eau dans le lac pour qu'ils puissent se reproduire. Les niveaux d'eau du lac ont baissé parce que les agriculteurs ont besoin de l'eau du lac pour irriguer leurs cultures et les villes ont besoin d'eau pour l'industrie et les usages domestiques. Nous devons encore trouver un moyen pour sauver la truite de Sevan.

Explication : Ce texte est d'une longueur similaire (161 mots) à "Le sel", le texte informatif du niveau 5. La complexité supplémentaire réside dans la relation de cause à effet entre les idées principales. La bonne idée de départ de mettre plus de poissons dans le lac, échoue pour deux raisons différentes. La tentative de remédier au problème échoue à nouveau pour des raisons différentes. Le texte contient des noms de lieux et des noms qui ne sont probablement pas familiers, mais qu'il suffit de reconnaître comme des noms de lieux ou de poissons. Les termes "en danger" et "extinction" sont expliqués dans leur contexte.

La structure d'un texte informatif sous la forme d'un exposé de questions et de solutions problématiques peut également être moins familière aux élèves. L'idée de pêcher et d'utiliser l'eau d'un lac devrait être familière à tous, même si l'endroit ne l'est pas.

Niveau 6, Exemple 2 – Histoire : La vieille maison

Chang avait très froid et Lee était très fatigué. Ils avaient besoin d'un endroit pour se reposer et frappèrent à la porte d'une vieille maison. La porte s'ouvrit lentement en grinçant.

"Plus personne n'habite ici. Entrons", murmura Chang.

"Comment peux-tu en être sûr ?" murmura Lee.

"La porte n'était même pas fermée à clé ! dit Chang hardiment. "Tu passes en premier", ajouta-t-il en poussant Lee vers l'avant.

La vieille porte s'ouvrit avec un grincement. La charnière inférieure se détacha et tomba en heurtant un rocher. Le bruit sec les fit sursauter. Ils se glissèrent à l'intérieur.

A travers la poussière, Lee pouvait apercevoir la forme d'un lit. Il entendait le goutte à goutte d'un robinet qui fuyait et le fracas des tôles de fer au-dessus sur le toit.

"C'est quoi ce bruit ? dit Lee en attrapant le bras de Chang.

"Probablement une chauve-souris, un oiseau ou un ...", dit-il d'une voix éteinte.

Une forte rafale de vent poussa la porte suspendue et le bruit de raclement fit sursauter Lee.

"Nous sommes peut-être au chaud et à l'abri du vent, siffla-t-il à Chang. "Mais je n'aime pas cet endroit. C'est trop effrayant."

"C'est mieux que d'être dehors", dit bravement Chang. "Nous sommes au chaud et nous pouvons nous reposer jusqu'à ce que nous soyons prêts à marcher à nouveau.

Lee se frotta les pieds fatigués et entendit le vent hurler à l'extérieur. Il décida que Chang avait raison.

Explication : Ce texte est plus long (221 mots). L'atmosphère et le suspense sont créés par le langage descriptif et le dialogue entre les personnages. Certains procédés littéraires sont également utilisés pour créer l'ambiance : La phrase inachevée de Chang (" ... ") et la répétition dans ("goutte à goutte" du robinet). Les émotions et les relations entre les personnages sont exprimées par le discours direct et les nuances de langage ("murmura", "siffla").

Niveau 6, Exemple 3 – Information (non continu) : Le calendrier de livraison de Seb

Seb vit sur une petite île et possède un magasin. Deux fois par jour, des bateaux viennent sur l'île et lui amènent les marchandises qu'elle vend dans son magasin. Voici ce que les bateaux lui apportent chaque jour :

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi
Matin	Poisson	Poisson	Poisson	Viande
	Glace	-	Glace	Lait
Après-midi	Piles	Fruits	Farine	Fruits
	Savon	Légumes	Haricots secs	Légumes
	Bougies	Thé	Riz	Riz
	Corde	Café	Sucre	Bougies

Explication : Les horaires et les calendriers sont probablement des types de textes non continus familiers aux élèves de ce niveau scolaire. Ce tableau est un peu plus complexe qu'une simple structure de lignes et de colonnes, puisqu'il y a deux catégories principales de "lignes" (Matin et Après-midi) ainsi que les cellules contenant les articles individuels apportés par le bateau chaque jour. Certaines caractéristiques de l'organisation sont uniquement implicites : les produits non alimentaires ne sont livrés qu'une fois par semaine ; les produits périssables ne sont livrés que le matin ; certains produits sont apportés plusieurs fois et d'autres seulement une fois par semaine.

Le contenu du tableau peut être adapté aux contextes locaux/culturels, mais les caractéristiques décrites ci-dessus doivent être conservées pour soutenir les questions déductives et les questions sur les caractéristiques du contenu et de la structure du tableau.

NIVEAU 7

Les textes sont de longueur variable, les plus longs étant généralement simples et les plus courts un peu plus complexes. Une gamme de types de textes familiers, y compris des textes narratifs (histoires), informatifs, persuasifs et didactiques, est utilisée à ce niveau scolaire. Les tableaux, les diagrammes, les cartes et les graphiques constituent une gamme de formats simples et non continus.

Les textes comportent généralement plusieurs complexités mineures, à savoir un contenu peu familier clairement expliqué, un vocabulaire moins courant appuyé par le contexte, des idées implicites importantes ou une structure moins familière.

Niveau 7, Exemple 1 – Histoire : Le trou

"Je vois quelque chose de brillant au fond", dit Samsur. "C'est peut-être une pièce d'or."

"Ne sois pas bête", dit Nazneen en fixant le fond du trou. Son jeune frère voyait toujours des choses, créait des objets à partir de rien.

"C'est peut-être une épée", poursuivit Samsur. "Peut-être qu'un roi a enterré une épée en or dans le sol il y a de nombreuses années et qu'il l'a oubliée."

"Peut-être que c'est de la boue, recouverte de boue, recouverte d'encre plus de boue", dit Nazneen. "Ce n'est qu'un trou, probablement fait par un animal sauvage."

Tu te trompes ! s'exclama Samsur. "Aucun animal ne pourrait faire un trou aussi grand que celui-ci !"

"Si tu es si sûr que ce n'est pas un trou d'animal, tu devrais peut-être y descendre."

Samsur commença à pâlir. "Euh... Non. Je ne peux pas aller dans le trou... parce que... j'ai mal au pied !"

Nazneen sourit, cela n'avait rien à voir avec le pied de Samsur. Un grand trou pouvait signifier un gros animal.

"J'ai une idée", dit-elle en ramassant un caillou qui se trouvait à côté d'elle. "Je vais le laisser tomber dans le trou. Si nous entendons un tintement, c'est qu'il y a un trésor. Si nous entendons un bruit sourd, c'est qu'il y a de la terre. Si nous entendons un glapissement, c'est qu'il y a un animal."

Nazneen laissa tomber le caillou et ils n'entendirent rien pendant un moment.

Puis ils entendirent un plouf.

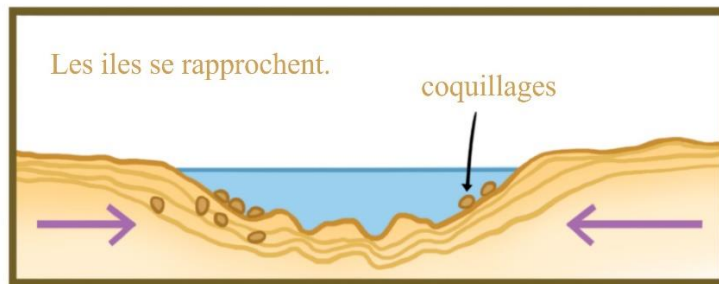
Explication : Cette histoire est moyennement longue (218 mots). Les personnages contrastés du frère et de la sœur et leur relation sont des éléments forts, tout comme le développement narratif. Le problème de l'histoire - le mystère de ce qui se trouve dans le trou - est le contexte dans lequel les personnages de Nazneen et de Samsur sont dépeints. La solution du mystère est implicite et non énoncée.

Niveau 7, Exemple 2—Information : Comment les coquillages grimpent sur les montagnes

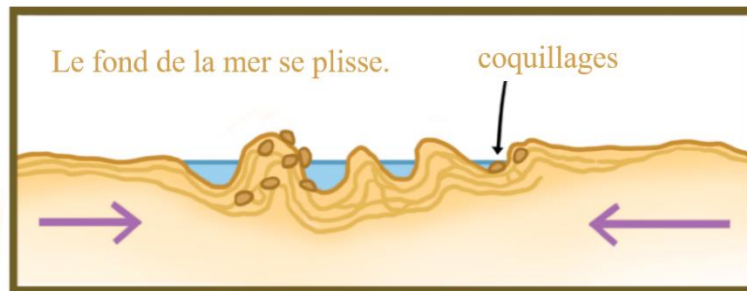
Comment les coquillages grimpent sur les montagnes

Les gens trouvent des coquillages au sommet des hautes montagnes. La plus haute montagne du monde a des coquillages près de son sommet, à l'intérieur des rochers. Mais les coquillages se trouvent généralement sur une plage ou dans la mer ! Comment se sont-ils déplacés de la mer au sommet d'une haute montagne ? Le vent les a-t-il emportés ? Les gens les ont-ils déplacés ?

Voici ce qui s'est passé, il y a bien longtemps. Il y avait deux îles proches l'une de l'autre au milieu de la mer. Des coquillages vivaient au fond de la mer entre les deux îles. Pendant très très longtemps, les deux îles se rapprochèrent l'une de l'autre.



Au fur et mesure qu'elles se rapprochaient entre elles, le fond marin qui les séparait se compressait. Il se plissait, comme des draps de lit ou des chaussettes tombantes. Certaines plissures du fond marin se hissèrent, d'autres se rabaissèrent. Les coquillages furent transportés vers le haut ou vers le bas sur les plissures au fur et à mesure que les îles se rapprochaient l'une de l'autre.



Plus les îles se rapprochaient, plus les plissures du fond marin s'élevaient encore plus haut au-dessus de la mer. Finalement, les îles se sont réunies pour former une nouvelle grande terre. Certains coquillages du fond marin se retrouvèrent alors au sommet de hautes montagnes !

Explication : Ce texte mixte, combinant des éléments continus (paragraphe) et non continus (schémas étiquetés) est typique des formats des manuels des matières comme les sciences et la géographie. Les concepts de changements sur de longues périodes de temps et de mouvements géologiques dépassent l'expérience quotidienne, ce qui est approprié pour des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire. D'un autre côté, le langage utilisé est plus quotidien que technique ("compressé", "plissé, comme des draps de lit"), ce qui devrait rendre le contenu relativement accessible.

Niveau 7, Exemple 3—Persuasif : Chers oncle et tante

Chers oncle et tante,

J'espère que cette lettre vous trouvera en bonne santé.

Cinq mois se sont écoulés depuis que j'ai déménagé en ville pour commencer ma formation dans une banque. Je vous remercie tous les deux de m'avoir donné cette chance. Le mois prochain, ma formation prendra fin et je serai libre de chercher du travail ailleurs. Ma formation a été très utile, mais j'envisage maintenant de devenir enseignante plutôt que de travailler dans une banque.

Comme vous le savez, je vis dans un grand immeuble. Il y a beaucoup de familles avec des enfants. Pendant mon temps libre, j'enseignais la lecture et les mathématiques à certains de ces enfants, car l'école locale n'arrive pas à trouver suffisamment d'enseignants pour tous les élèves. Je trouve beaucoup de plaisir à enseigner. J'éprouve un grand bonheur de voir les enfants s'améliorer chaque jour et vouloir apprendre davantage. Ils prennent confiance en eux et partagent leurs nouvelles compétences avec leurs familles. Les enfants plus âgés ont également commencé à aider les plus jeunes. Si tous les enfants de cet immeuble savent lire et compter, je suis sûre qu'ils grandiront et mèneront une bonne vie pour eux-mêmes et leur famille. Deux sœurs m'ont dit qu'elles voulaient travailler dans une banque quand elles seraient grandes !

Mon oncle, ma tante, j'espère que vous comprenez maintenant pourquoi je veux devenir enseignante. Je vous suis toujours reconnaissante de votre soutien.

Votre nièce,

Jenny

Explication : Il s'agit d'un texte persuasif, dans lequel l'auteur défend un point de vue pour convaincre son oncle et sa tante d'une décision. Elle donne des raisons à la fois personnelles ("j'éprouve un grand bonheur ") et extérieures ("ils grandiront et mèneront une bonne vie ") pour justifier son changement de carrière. La raison pour laquelle elle doit convaincre son oncle et sa tante de la valeur de sa décision est implicite, plutôt qu'énoncée. (Le degré de complexité du texte est créé par ses multiples implications et les relations de cause à effet entre les différents éléments.

NIVEAU 8

Les textes peuvent être un peu plus longs et plus complexes que ceux du niveau 7. Les types de textes utilisés à ce niveau comprennent les textes narratifs, les textes informatifs, les textes persuasifs et les textes didactiques. Les tableaux, les diagrammes, les cartes et les graphiques font partie des formats non continus.

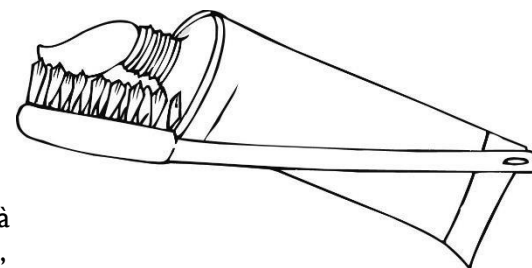
Les textes comportent généralement plusieurs complexités mineures, à savoir un contenu peu familier clairement expliqué, un vocabulaire moins courant appuyé par le contexte, des idées implicites importante ou une structure moins familière.

Niveau 8, Exemple 1—Information : Le brossage des dents

Nos dents deviennent-elles plus propres si elles sont brossées plus longtemps et plus intensément ?

Des chercheurs britanniques disent que non. Ils ont, en fait, testé de nombreuses autres alternatives et sont parvenus à la manière idéale de se brosser les dents. Un brossage de 2 minutes, sans brosser trop fort, donne le meilleur résultat. Si on brosse fort, on abîme l'émail des dents et les gencives, sans détacher les restes des aliments ou la plaque dentaire.

Bente Hansen, une experte du brossage des dents, affirme que c'est une bonne idée de tenir la brosse à dents comme pour tenir un stylo. "Commencez par un coin et brossez-vous le long de toute la rangée", dit-elle. "N'oubliez pas non plus votre langue ! Elle peut en effet contenir de nombreuses bactéries qui peuvent être à l'origine de la mauvaise haleine."



OCDE (2010), *Résultats PISA 2009 : Ce que les élèves savent et peuvent faire : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences (Volume I)*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264091450-en>

Explication : Bien que ce texte soit relativement court (122 mots), il présente des difficultés implicites. Il présente plusieurs conseils provenant de diverses sources et contient des points de vue contradictoires et des éléments qui vont à l'encontre des attentes. Le sujet est quotidien, mais les informations sont surprenantes et, par conséquent, poseront quelques problèmes aux lecteurs.

Niveau 8, Exemple 2—Information (texte non continu) : Tableau des fiches pays

Fiches pays

	Afghanistan	Vietnam	Philippines	Népal
Climat	Aride à semi-aride ; hivers glacials et étés chauds	Tropical au sud ; mousson au nord	Généralement chaud et humide	Subtropical au sud ; étés frais et hivers rigoureux au nord
Géographie	Enclavé et montagneux	Le delta fertile du Mékong couvre une grande partie du sud-ouest du Vietnam.	Composé de 7107 îles	Enclavé ; contient 8 des 10 plus hauts sommets du monde
Principales productions	Blé, fruits, noix, laine, peaux de mouton	Riz, café, caoutchouc, coton, poisson	Canne à sucre, noix de coco, riz	Riz, maïs, blé, canne à sucre, lait
Exportations (produits vendus à d'autres pays)	Fruits et noix, tapis, safran	Pétrole brut, produits de la mer, riz, café, caoutchouc, vêtements	Équipements électroniques, équipements de transport, vêtements	Tapis, vêtements, articles en cuir
Faune et flore	Le mouton de Marco Polo : il a les plus longues cornes de tous les moutons.	Le saola (une sorte d'antilope) : un des mammifères les plus rares au monde	L'aigle des Philippines : le plus grand aigle du monde	Le rhinocéros à une corne : le quatrième plus grand mammifère terrestre au monde

Explication : Ce tableau présente un format simple de lignes et de colonnes, mais le contenu d'informations est plus complexe que dans l'exemple de tableau présenté pour le niveau 6. Il est peu probable que les élèves aient rencontré ce type d'informations et plusieurs des concepts présentés à l'école ou par le biais de connaissances générales : une gamme de conditions climatiques et géographiques, p. ex. Le terme "exportation" est expliqué, mais il peut s'agir d'un concept nouveau pour les élèves à ce stade de leur scolarité. Les comparaisons et les contrastes entre les caractéristiques des quatre pays peuvent faire l'objet de questions, de même que le contenu individuel de chaque cellule.

Niveau 8, Exemple 3 – Histoire : Le lapin paresseux

Le Lapin Paresseux ne travaillait jamais. Il n'a pas labouré les champs pour que sa femme puisse y semer leurs légumes. Finalement, sa femme le chassa de leur maison et ne le laissa pas revenir. Lapin Paresseux pensa à un plan.

Il trouva Gros Eléphant et commença à le taquiner. "Je suis si rapide que tu ne pourras jamais m'attraper", cria-t-il en se faufilant entre les jambes de l'éléphant et en tournant autour de ses pieds. Gros Eléphant était de très mauvaise humeur lorsqu'il finit par attraper la petite queue blanche de Lapin Paresseux sous son pied.

"Maintenant, je vais t'écraser", rugit Gros Eléphant.

Mais Lapin Paresseux réfléchissait vite. "Tu dois lever ton pied pour me piétiner et alors je m'enfuirai", s'écria le lapin rusé. "Nous devrions faire une compétition pour voir qui est le plus fort. Je vais essayer de te tirer dans la mer. Si je n'y parviens pas, je vais m'allonger ici, tranquillement sans bouger, et tu pourras me piétiner autant que tu le voudras".

Gros Eléphant pensait qu'il gagnerait facilement, alors il laissa Lapin Paresseux attacher une corde rouge autour de son cou. Lapin Paresseux prit une extrémité de la corde rouge et courut à travers la forêt jusque dans ses champs et attacha la corde rouge à sa charrue. Il prit ensuite une autre corde, bleue, l'attacha à l'autre extrémité de la charrue et courut à travers ses champs jusqu'à la mer.

"Hé, Baleine Géante", cria-t-il, "Je suis si fort que je parie que je pourrai te tirer hors de la mer". Baleine Géante, furieuse, nagea jusqu'au rivage pour donner une leçon à Lapin Paresseux. Elle laissa Lapin Paresseux attacher l'autre extrémité de la corde bleue autour d'elle, puis elle nagea aussi vite qu'elle le pouvait.

Soudain, à la surprise de Baleine Géante, la corde bleue se tendit et elle avait beau nager, mais elle n'arrivait pas à tirer Lapin Paresseux dans la mer.

Dans la forêt, Gros Eléphant tirait de toutes ses forces sur la corde rouge. Il était surpris par la force de Lapin Paresseux. Toute la journée et toute la nuit, la baleine et l'éléphant tirèrent et tirèrent. D'abord, l'éléphant tira sur la corde rouge et la charrue creusa à travers les champs en direction de la forêt. Puis la baleine tira sur la corde bleue et la charrue retransversa les champs en direction de la mer. Pendant que la baleine et l'éléphant tiraient d'avant en arrière, la charrue montait et descendait le long du champ, labourant la terre.

Finalement, au matin, Gros Eléphant et Baleine Géante abandonnèrent. Ils étaient tellement embarrassés que chacun détacha tranquillement son bout de corde et s'en alla furtivement. Ils espéraient que personne ne les avait vus se faire battre par un lapin.

Pendant ce temps, Lapin Paresseux rentra chez lui et montra fièrement à sa femme ses champs bien bêchés et prêts à être ensemencés.

Explication : Il s'agit d'un exemple de texte plus long (482 mots), mais la narration est assez simple : les actions et les sentiments sont explicites. Dans ce cas, la longueur relativement difficile est compensée par le contenu d'un mode narratif conventionnel.

NIVEAU 9

Tableau 21 : Caractéristiques générales des textes du niveau 9

Caractéristique	Portée	Élaboration	Contextualisation
Longueur	Moyenne à longue	Il s'agit généralement de textes continus d'au moins 250 mots. Les textes non continus sont plus courts. La longueur dépend fortement de la complexité du contenu	Moins de mots dans les langues agglutinantes ou très synthétiques
Familiarité	Éléments inconnus	Le contexte général peut être familier, mais il introduira des éléments importants qui ne sont pas familiers. S'appuie sur l'apprentissage scolaire et sur une certaine connaissance du monde extérieur.	En fonction du contexte
Prévisibilité	Limitée	Le contenu n'est pas prévisible, bien que le format et le type de texte soient largement familiers.	
Défi	Modéré à important	Peut inclure des informations concurrentes importantes, un langage figuratif et des significations qui doivent être déduites par le lecteur.	
Structure du texte	Variée, y compris non conventionnelle	Formats et structures de textes familiers, mais qui peuvent présenter des caractéristiques non conventionnelles. (P. ex, la chronologie d'un récit peut ne pas suivre la séquence des informations telles qu'elles sont présentées).	
Vocabulaire	Un large éventail	Une série de mots avec des significations familières et inhabituelles. Le sens général (au moins) peut être déduit du contexte. Un langage spécifique au sujet peut être utilisé.	Dépend de la transparence de l'orthographe et le bagage linguistique des élèves
Structure des phrases	Variée, y compris complexe	Dans les textes continus, une variété de structures et de longueurs de phrases	En fonction de la langue

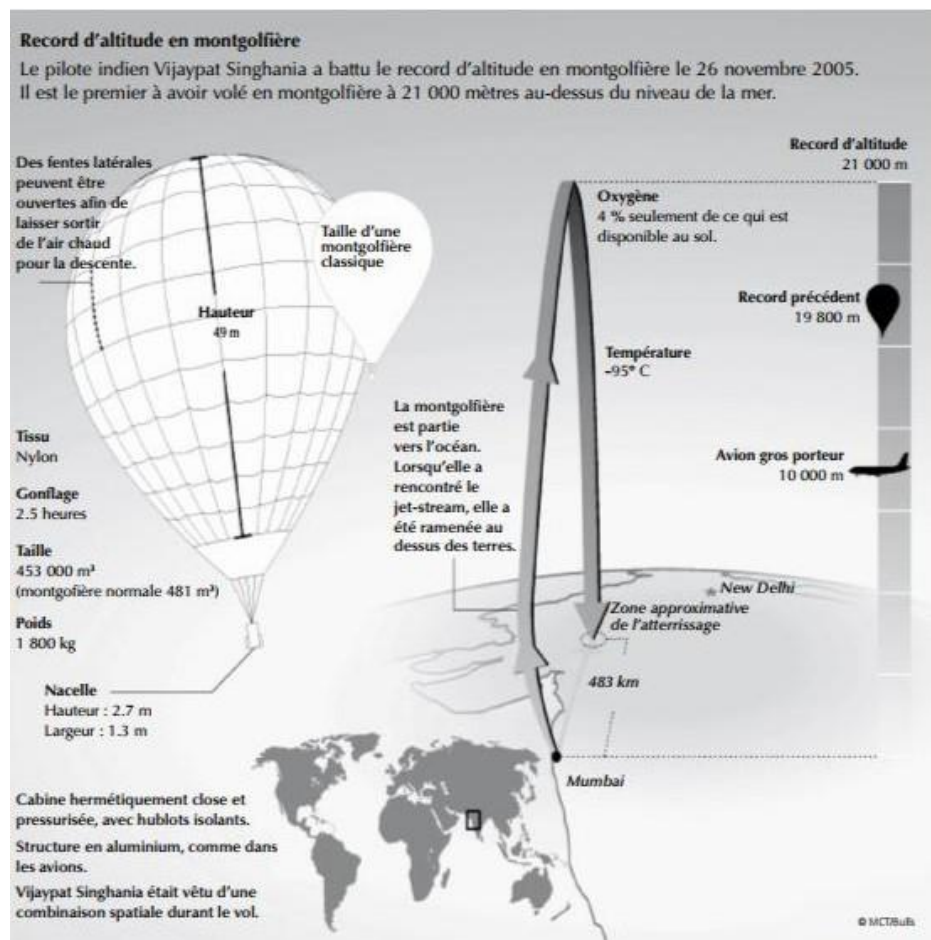
Une évaluation de la lecture est destinée à mesurer la compréhension de l'écrit, ce qui signifie qu'une série de questions sur un texte doit exiger des élèves de lire le texte dans son intégralité. Les élèves ne doivent pas pouvoir utiliser leurs connaissances générales ou antérieures pour répondre aux questions sans avoir lu le texte, ni prévoir avec précision les réponses à la plupart des questions après avoir lu le titre ou la première ligne. Chaque question peut être basée sur une petite partie du texte, mais l'ensemble des questions doit exiger des élèves qu'ils lisent l'intégralité du texte.

Tableau 22 : Types de textes au niveau 9

Type de texte	Éléments clés du type de texte	Caractéristiques au Niveau 9
Narration	Un problème est résolu	L'accent est mis sur les personnages et la manière dont ils résolvent un dilemme. Les interactions peuvent se faire entre plusieurs personnages. Les personnages sont développés de telle sorte que les motivations et les réactions émotionnelles doivent être déduites. Les personnages peuvent évoluer tout au long du récit.
Information (descriptions)	Un événement, un lieu, un mode de vie, une habitude quotidienne, un objet, une plante ou un animal est décrit.	L'accent est mis sur la compréhension d'une idée ou d'un événement. Les contextes sont un peu familiers, mais avec un contenu plus ou moins non familier et des complexités. Les informations peuvent être sous forme continue (paragraphe), non continue (p. ex, tableaux, listes, diagrammes étiquetés) ou dans un format mixte. Des éléments paratextuels peuvent être utilisés (p. ex, des légendes, des sous-titres, une légende de carte, une note de bas de page).
Persuasif (arguments)	Un ou plusieurs points de vue ou opinions sont présentés	Les opinions peuvent être déduites par le lecteur. Un point de vue unique ou contrasté peut être présenté. Les arguments peuvent inclure des idées principales et des détails à l'appui, et peuvent présenter à la fois des faits et des affirmations non étayées. Peut utiliser un langage persuasif.
Procédural (procédure)	Une procédure ou une méthode pour faire quelque chose est présentée	Le format présente des caractéristiques conventionnelles et familières, mais peut s'écarter des formats très conventionnels. Il peut être présenté en continu (paragraphe) ou en discontinu (p. ex, des étapes numérotées ou un graphique).

Niveau 9, Exemple 1—Information (texte non continu - graphiques étiquetés) : La montgolfière

LA MONTGOLFIÈRE



OCDE (2010), *Résultats PISA 2009 : Ce que les élèves savent et peuvent faire : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I)*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264091450-en>

Explication : Ce texte se présente sous la forme d'un graphique étiqueté, en grande partie non continu. En fait, il comprend un ensemble de graphiques, incluant des croquis, une échelle verticale et une carte, ainsi que plusieurs courts morceaux de prose. Son format complexe est susceptible de créer un certain défi pour le lecteur. Le texte ne contient qu'un petit nombre de mots, mais il offre des possibilités de réflexion sur la finalité de l'inclusion des éléments de texte, ainsi que beaucoup de matériel pour le repérage direct de l'information.

Niveau 9, Exemple 2 – Histoire : L'avare

L'AVARE ET SON LINGOT D'OR

Une fable d'Esopé

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

OCDE (2010), *Résultats PISA 2009 : Ce que les élèves savent et peuvent faire : Performance des élèves en lecture, en mathématiques et en sciences (Volume I)*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264091450-en>

Explication : Il s'agit d'un autre texte court d'un style conventionnel (une fable). Le langage plutôt archaïque ("de grâce, ne vous lamentez pas ainsi..."), qui ajoute une couche de défi, devrait être préservé dans la traduction. L'histoire est condensée et la compréhension de son contenu nécessite un certain degré de déduction.

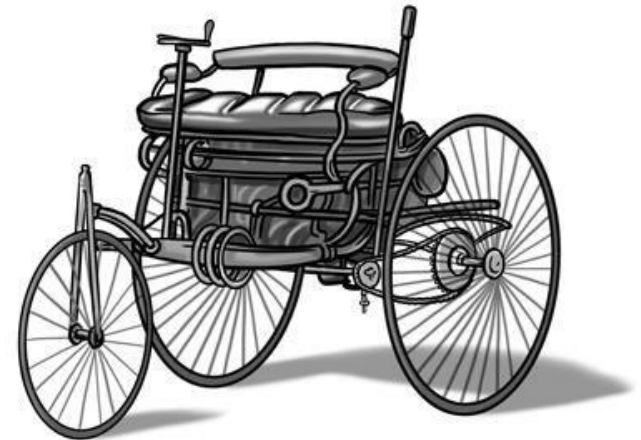
Niveau 9, Exemple 3—Information (mixte continu et non continu) : La première voiture

LA PREMIÈRE VOITURE

Il y a cent cinquante ans, les voitures n'existaient pas et les gens, s'ils ne marchaient pas, se déplaçaient généralement dans des charrettes ou des chariots tirés par des animaux, tels que des chevaux, des bœufs ou des ânes.

Toutefois, des ingénieurs et des hommes d'affaires avaient commencé à envisager la construction de machines utilisant leur propre source de puissance, comme le fuel, la vapeur ou l'électricité. Il est presque impossible de dire qui a réellement inventé la voiture, car de nombreux inventeurs ont apporté leurs connaissances et leurs idées pendant de nombreuses années, mais le premier véhicule que nous reconnaissons comme une voiture a été construit en Allemagne en 1885 par Karl Benz.

Il ressemblait à une petite voiture tirée par des chevaux, mais fonctionnait à l'essence. Il se déplaçait à une vitesse qui semblait alors énorme, soit 16 kilomètres par heure, et était propulsé par un moteur monocylindre à quatre temps d'une puissance de 0,75 cheval (ce qui était à peine suffisant pour pomper l'eau d'un puits pour approvisionner quelques foyers).



Elle était équipée de trois roues en fil de fer, semblables à celles d'une bicyclette et non des roues en bois qui étaient utilisées sur les carrosses. Bertha Benz, la femme de Benz, fut la première à la conduire sur une longue distance, lors d'un voyage de 100 kilomètres qu'elle fit avec ses deux fils pour rendre visite à sa mère. Ce voyage pionnier a démontré la valeur du nouveau véhicule pour les déplacements quotidiens des gens ordinaires.

Depuis, la voiture a bien sûr changé du tout au tout et est devenue un mode de transport normal dans le monde entier.

QUELQUES VOITURES IMPORTANTES DANS L'HISTOIRE

ANNÉES DE PRODUCTION	NOM	NOMBRE VENDU (APPROXIMATIVEMENT)	VITESSE MAXIMALE AU COURS DE LA PREMIÈRE ANNÉE DE PRODUCTION	COÛT AU COURS DE LA PREMIÈRE ANNÉE DE PRODUCTION
1886-1889	La voiture sans chevaux de Karl Benz	25	16 kilomètres par heure	1.000 dollars
1908-1927	Modèle T Ford	17 millions	72 kilomètres par heure	825 dollars
1938-2003	Volkswagen Coccinelle	22 millions	100 kilomètres par heure	133 dollars
1966 à ce jour	Toyota Corolla	40 millions	154 kilomètres par heure	1.830 dollars
2005 à ce jour	Bugatti-Veyron	400	409 kilomètres par heure	1 million de dollars

Explication : Il s'agit d'un texte mixte, combinant des éléments continus et non continus (prose et tableau). Les unités de mesure dans le passage en prose et dans le tableau, ainsi que la monnaie dans le tableau, devraient être adaptées aux mesures locales. Hormis ces éléments, le texte devrait être utilisable tel quel.

Le phénomène des voitures est largement connu, mais les informations sur la façon dont les voitures ont évolué sont susceptibles d'être nouvelles pour la plupart des élèves. Une certaine compréhension du monde en général (la notion de puissance, le développement de l'industrie de masse, les concepts de coût et d'inflation monétaire) aidera à comprendre le texte, en particulier le tableau. Certains éléments du choix des mots peuvent être modérément difficiles.

Niveau 9, Exemple 4—Persuasion : Malin ou travailleur ?

EST-IL PRÉFÉRABLE D'ÊTRE INTELLIGENT OU TRAVAILLEUR ?

Deux personnes répondent à cette question.

Il est manifestement préférable d'être travailleur que d'être intelligent et seuls les "gens intelligents" pensent autrement.

Nous connaissons tous des élèves doués qui croient que leur intelligence suffit à assurer leur réussite, mais si vous êtes intelligent et paresseux, vous avez peu de chances de réussir. Il faut des efforts pour transformer une idée brillante en quelque chose de concret. Il est plus gratifiant de se battre, peut-être d'échouer, de continuer à se battre et enfin de réussir, que de toujours réussir sans effort. On apprend davantage de cette manière et notre travail s'en trouve valorisé.

Je préfère être travailleur plutôt qu'intelligent, car les gens intelligents sont soumis à une pression constante pour être performants. Je préfère impressionner mes parents et les autres par ma persévérance plutôt que de les décevoir malgré mon intelligence présumée.

Fouad

Je préfère être intelligent plutôt que travailleur. Les gens intelligents peuvent avoir de grandes idées qui apportent davantage à notre société que le seul fait de travailler dur. Les personnes intelligentes sont donc beaucoup plus intéressantes.

De nombreuses personnes estiment qu'elles ont droit à une récompense dès lors qu'elles consacrent de longues heures à faire quelque chose, mais les personnes intelligentes peuvent être économes dans leurs efforts, de sorte qu'elles obtiennent plus pour moins : un peu de réflexion efficace peut économiser beaucoup d'heures perdues.

Je plains les personnes consciencieuses. Elles ont toujours besoin que leurs efforts soient remarqués et confondent paraître occupé avec faire des accomplissements.

Les personnes intelligentes savent quand leurs idées sont valables et, du fait de leur intelligence, les idées leur viennent facilement. Les personnes intelligentes sont également souvent capables d'identifier les problèmes causés par les autres, ce qui constitue la première étape vers leur résolution.

Mes parents me disent que ma plus grande force est d'être intelligente. Parfois, cela implique de travailler dur, parfois non. C'est la façon intelligente de faire les choses.

Alba

Explication : L'attitude des élèves vis-à-vis les études ou le projet de vie en général est un sujet susceptible d'avoir une signification personnelle pour les élèves à ce stade de leur éducation. Les deux textes présentent des opinions opposées sur le sujet, qui est explicitement mentionné dans le titre de l'unité. Les deux arguments sont truffés d'opinions, et il est donc important de faire la distinction entre les faits et les opinions pour donner un sens à ces textes.

ANNEXE C : TEXTES ET EXEMPLES D'ITEMS

TEXTES ET EXEMPLES D'ITEMS DU NIVEAU 2


Tableau 23 : Niveau 2, Exemple 1- Information (Description) : Van

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.1_P	Où est Van ?	À l'école	L'information figure en bonne place dans la première phrase et peut être trouvée par correspondance directe des mots.
R1.2.1_M	Que dessine Van ?	Arbre / grand arbre / (grand) arbre vert / (grand) arbre vert avec des fleurs	La description de ce que Van a dessiné n'est pas en position saillante, mais elle est adjacente au mot associé et il n'y a pas d'informations concurrentes.
R1.2.1_E	Quelle est la couleur des fleurs ?	Rouge	L'information n'est pas saillante et le détail de la couleur de la fleur se trouve dans l'information concurrente, puisque deux couleurs sont mentionnées.

Tableau 24 : Niveau 2, Exemple 2-Information (Description) : Maya

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.1_M	Qu'est-ce la mère de Maya aime ?	(Avoir) une belle cour propre	La clé est une correspondance directe avec un mot adjacent et un fragment d'information explicite, sans aucune information concurrente. Elle se trouve à la fin du texte, ce qui la rend moins saillante qu'au début.
R1.2.1_M Alternative	Que fait Maya après l'école ?	Balaie la cour / prend son goûter	L'information est une correspondance directe avec un mot adjacent dans une position qui n'est pas saillante mais qui n'a pas d'informations concurrentes.
R1.2.1_E	Quand Maya balaie-t-elle la cour ?	Après l'école (avant le goûter est également accepté)	L'information "après l'école" n'occupe pas une place saillante et, bien qu'elle puisse être trouvée par correspondance directe des mots, il y a des informations concurrentes dans la séquence des événements, puisqu'elle prend ensuite un goûter.

Tableau 25 : Niveau 2, Exemple 3—Information : Le Pipi

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.1_P	Qu'est-ce que c'est ? 	Un pipi / un coquillage	L'information décrivant l'image apparaît dans la première phrase et/ou dans le titre et est placée à côté de l'image dans le texte sans information concurrente.
R1.2.1_M	Qu'est-ce qui vit dans la coquille ?	Un pipi / un animal	L'information apparaît au milieu du texte et n'est donc pas mise en évidence, mais elle peut être localisée par une correspondance directe de mots. Il n'y a pas d'informations concurrentes.
R1.2.1_E	Comment pouvez-vous voir le pipi ?	Si vous ouvrez la coquille / regardez à l'intérieur de la coquille	L'information est repéré par correspondance directe des mots mais n'est pas saillante ; il y a quelques informations concurrentes, puisque "fermé" et "ouvert" sont tous deux mentionnés.

TEXTES ET EXEMPLES D'ITEMS DU NIVEAU 3

Tableau 26 : Niveau 3, Exemple 1—Histoire : La mangue

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.1_P	Où marchait Abdul ?	Vers son domicile	L'information figure en bonne place dans la première phrase et peut être trouvée par correspondance directe de mots, sans autre information concurrente.
R1.2.1_P alternative	Qui rentrait à pied chez lui ?	Abdul	L'information figure en bonne place dans la première phrase et peut être trouvée par correspondance directe de mots, sans autre information concurrente.
R1.2.1_M	Comment était la journée ?	Chaude	L'information apparaît à côté du mot associé et l'information concurrente limitée est qu'il faisait "chaud" mais qu'il faisait "frais" sous l'arbre.
R1.2.1_E	Comment Abdul se sentait-il au début ? Copiez deux des mots.	Un des deux au choix entre agacé, fatigué et affamé	L'information se trouve dans plusieurs informations explicite et est adjacente au mot associé "se sentait". Il y a des informations concurrentes limitées, car ses sentiments se transforment en "heureux" à la fin du texte.
R1.3.1_M	Où Abdul allait-il ?	Chez lui	L'information figure en bonne place dans la première phrase et est repérée par correspondance synonymique ("aller" au lieu de "rentrer").
R1.3.1_M alternative	Qu'a mangé Abdul ?	Une mangue	L'information se trouve dans un endroit bien visible à la fin du texte et est repérée par correspondance synonymique ("mangé" au lieu de "mangea").
R1.3.1_E	Comment Abdul s'est-il senti après avoir mangé ?	Heureux	L'information est trouvée par correspondance synonymique lorsque l'information recherchée n'est pas saillante et en présence d'informations concurrentes limitées, car ses sentiments ont changé tout au long du texte.
R2.2.1_P	Qui était fatigué et affamé ?	Abdul	L'information est une simple inférence tirée de l'utilisation du pronom "il" dans des phrases consécutives en l'absence d'informations concurrentes (Abdul est le seul personnage).
R2.2.1_M	Où Abdul s'est-il endormi ?	Sous un (grand) manguier	L'information est une simple inférence à partir de phrases adjacentes. Il y a des informations concurrentes, car deux lieux sont mentionnés, "chez lui" et "sous l'arbre".
R2.2.1_M alternative	Où faisait-il bon et frais ?	Sous un (grand) manguier	L'information est une simple inférence à partir de phrases adjacentes. Il y a des informations concurrentes car deux lieux sont mentionnés, "chez lui" et "sous l'arbre".

Tableau 27 : Niveau 3, Exemple 2 – Histoire : L'action de Tadala

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.1_P	Qu'a trouvé Tadala ?	Un sac	L'information se trouve en bonne place dans la première phrase et peut être trouvée par correspondance directe de mots. Il n'y a pas d'informations concurrentes au même endroit.
R1.2.1_M	À qui appartenait le sac ?	Une femme	L'information recherchée est adjacente au mot associé, mais pas à un endroit saillant, et il y a des informations concurrentes limitées (Tadala, le chef du village).
R1.2.1_E	Qu'a dit le chef du village à Tadala ?	Que la femme était très reconnaissante (d'avoir rendu le sac)	L'information est repérée par correspondance directe de mots, elle n'est pas saillante (au milieu du texte) et il y a des informations concurrentes limitées (football et boîte d'oranges).
R2.1.1_M	Dans "La femme a qui appartenait le sac était très reconnaissante", que signifie "reconnaissante" ?	Se réfère au fait d'être redevable / obligé / heureux que quelqu'un ait fait une chose pour vous.	L'élève doit identifier le sens d'un mot inconnu à partir d'indices contextuels saillants (comme recevoir des cadeaux de la part de la femme). (Il est à noter que le mot "reconnaissant" en anglais est probablement un mot inconnu pour les élèves du niveau 3, ce qui n'est pas forcément le cas dans d'autres langues).
R2.2.1_M	Pourquoi le chef du village a-t-il appelé Tadala pour venir lui parler ?	Lui dire que la femme est reconnaissante / lui transmettre les cadeaux de la femme	L'information est une inférence simple qui met en relation deux fragments d'information explicites dans des phrases consécutives en présence d'informations concurrentes limitées (le chef parle, mais c'est la femme qui est reconnaissante et qui offre des cadeaux).

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R2.2.1_E	Pourquoi Tadala a-t-il reçu des cadeaux ?	Pour avoir rendu le sac perdu de la femme	L'information est une inférence simple qui met en relation deux fragments d'information explicites provenant d'un ou de plusieurs paragraphes lorsqu'ils sont distants l'un de l'autre ou il y a plus d'informations concurrentes (comme "parce qu'il aime le football").
R2.3.1_M	Quel a été l'action de Tadala ? A. Recevoir des cadeaux B. Voir le chef C. Jouer au football D. Rendre un sac	D. Rendre un sac	L'élève doit identifier le thème général lorsqu'il est saillant (informations répétées sur la recherche et la restitution du sac) mais pas explicitement énoncé, en le reliant à la signification du titre de l'histoire.

Tableau 28 : Niveau 3, Exemple 3—Histoire : Le renard et les raisins

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.1_P	Qu'a vu le renard suspendu à la clôture ?	Raisins	L'information figure en bonne place dans la première phrase et est directement associé au mot, sans aucune autre information contradictoire.
R2.1.1_E	"Tu te vantais et maintenant tu as l'air idiot", dit l'âne. Que signifie "se vanter" ? A. Etaler son mérite B. Sauter C. Parler fort D. Affamé	A. Etaler son mérite	L'élève doit identifier le sens d'un mot inconnu à partir d'indices contextuels lorsque ceux-ci sont moins saillants.
R2.2.1_P	Qu'est-ce qui avait l'air délicieux ?	(Les) raisins	L'information est une simple inférence qui utilise un pronom (ils) comme référence dans des phrases consécutives et il n'y a pas d'informations concurrentes.
R2.2.1_M	Qui veut les raisins ?	Le renard	L'information est une inférence simple qui met en relation deux fragments d'information provenant de deux phrases consécutives en présence d'informations concurrentes limitées (le renard et l'âne).
R2.2.1_M	Pourquoi le renard saute-t-il encore et encore ? A. Il aimait sauter B. C'était un bon jeu C. Pour essayer d'attraper les raisins D. L'âne l'a surpris	C. Pour essayer d'attraper les raisins	L'information est une inférence simple qui met en relation deux fragments d'information provenant de deux phrases consécutives en présence d'informations concurrentes limitées (comme "être fort").
R2.2.1_E	Pourquoi l'âne riait-il ?	Renard avait l'air idiot (sautant de bas en haut essayant d'atteindre les raisins)	L'information est une inférence simple qui met en relation deux fragments d'information explicites provenant d'un ou plusieurs paragraphes lorsqu'ils sont distants l'un de l'autre ou il y a plus d'informations concurrentes (saut et rire).

Tableau 29 : Niveau 3, Exemple 4—Information (Description) : L'herbe

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.1_E	Écrivez deux endroits où l'herbe peut pousser.	Sol et fissures dans les roches	Les informations sur les deux lieux sont séparées par des informations concurrentes dans plusieurs phrases, mais elles apparaissent adjacentes des informations par correspondance directe de mots (l'herbe pousse dans le sol) et par association rapprochée de mots (elle peut pousser dans les fissures des rochers).
R1.3.1_M	Comment la terre peut-elle se retrouver dans la fissure d'un rocher ?	Vent/pluie	L'information est placée bien en vue vers le début du texte et est repérée par correspondance synonymiques avec "se retrouve" et "remplit", sans aucune autre information concurrente.
R1.3.1_M	Comment les graines d'herbe arrivent-elles dans la fissure d'un rocher ?	Le vent	L'information est placée en évidence vers le début du texte et est repérée grâce à une correspondance synonymiques avec "arrive" et "atterrir".
R1.3.1_E	Quelle est l'une des choses que le vent peut apporter dans la fissure d'un rocher ?	Sol/semences/eau/pluie	L'information relative à la réponse apparaît dans l'ensemble du texte à des endroits qui ne sont pas saillants et qui sont séparés par des informations concurrentes (comme le soleil et l'herbe). L'information est repérée par correspondance synonymiques avec "peut apporter" et "transporter".
R2.2.1_M	Qu'est-ce qui fait vite pousser l'herbe ?	Eau et/ou soleil	L'information est une simple inférence par le biais d'une correspondance synonymique avec "vite" et "rapidement". La réponse est l'un des deux fragments d'information possibles, saillants et explicites et il y a des informations concurrentes limitées (comme le vent).
R2.2.1_E	Pourquoi l'herbe peut-elle pousser dans les fissures des rochers ?	Parce qu'il y a de la terre dans les fissures	La réponse dépend de la compréhension de la relation de causalité entre des informations explicites (comment l'herbe pousse et pourquoi elle peut pousser dans les fissures des rochers) provenant de plusieurs phrases, avec des informations concurrentes limitées (le vent et le soleil).
R2.3.1_M	De quoi ce texte parle-t-il principalement ? A. Comment l'herbe pousse B. Pourquoi l'herbe est bonne C. Pourquoi les roches ont des fissures D. Comment le vent souffle la pluie	A. Comment l'herbe pousse	La réponse faire référence au thème général du texte lorsqu'il est saillant mais non explicite.

Tableau 30 : Niveau 3, Exemple 5—Information (Description) : Aliyah

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.1_M	En quelle saison les moutons sont-ils emmenés dans les prairies de montagne ?	L'été	L'information est adjacente à l'correspondance directe de mots "prairies de montagne" et il y a des informations concurrentes limitées, avec la référence aux "mois d'hiver froids" plus loin dans le texte.
R1.3.1_M	Où vont les moutons pendant les mois les plus froids ?	L'étable	L'information est explicite et est repérée par correspondance synonymiques ("aller" et "rester") en l'absence d'informations concurrentes.
R2.1.1_M	Choisissez l'image qui montre un chemin de montagne escarpé. (a) [image d'une piste plate et sans obstacles] (b) [image d'une piste escarpée] (c) [image d'une piste plate avec des rochers]. (d) [image d'une piste plate recouverte d'eau]	(b) [Image d'une piste escarpée]	L'élève doit identifier le sens d'un mot inconnu lorsqu'il y a des indices saillants ("montagne" et "jambes fortes à force de monter et de descendre" fournissent des indices contextuels). (Notez qu'en anglais, "steep" (escarpé) est probablement un mot inconnu pour les élèves du niveau 3. Ce n'est pas forcément le cas dans d'autres langues).

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R2.2.1_P	Qu'arrive-t-il à la piste de montagne en hiver ?	Deviens glacée et/ou glissante	L'information est une simple inférence qui met en relation deux fragments d'information explicites provenant de phrases consécutives : "mois d'hiver froids" et "la glace rend les pistes glissantes". Il n'y a pas d'informations concurrentes.
R2.2.1_M	Pourquoi Aliyah ne joue-t-elle aux jeux de glisse qu'en hiver ?	C'est le temps où les pistes sont glissantes.	L'information est une simple inférence qui met en relation deux fragments d'information explicites de deux phrases consécutives : "les mois d'hiver sont froids" et "la glace rend les pistes glissantes". Il y a peu d'informations contradictoires à propos des moutons qui restent dans l'étable et qu'il n'y a pas lieu de les emmener dans les prairies de montagne.
R2.2.1_E	Pourquoi serait-il mauvais de marcher sur le chemin de montagne en hiver ?	Vous pouvez glisser	L'information est une simple inférence qui met en relation des fragments d'information explicites provenant d'un ou de plusieurs paragraphes lorsqu'ils sont distants l'un de l'autre (les pistes sont à la fois escarpées et glissantes).

TEXTES ET EXEMPLES D'ITEMS DU NIVEAU 4

Tableau 31 : Niveau 4, Exemple 1—Histoire : L'accident

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.1_P	Que descendait Than ?	Escaliers/marches	L'information se trouve en bonne place dans la première phrase et peut être repérée par correspondance directe de mots. Il n'y a pas d'informations concurrentes au même endroit.
R1.2.1_P	Où était Than quand il a glissé ?	Chez lui (escaliers/marches également acceptables)	L'information se trouve en bonne place dans la première phrase et peut être trouvée par correspondance directe de mots. La réponse "Chez lui" est adjacente à " a glissé". Il n'y a pas d'informations concurrentes au même endroit.
R1.2.1_M	Qui est tombé au bas de l'escalier ?	Than	L'information est proche des mots associés, car un lien pronominal est nécessaire pour identifier que "il est tombé tout en bas" faire référence à Than qui est mentionné au début de la phrase précédente. L'information concurrente limitée est qu'il y a d'autres personnages dans le texte (maman et papa).
R1.3.1_P	Qu'est-ce que maman a dit à papa de faire ?	Appeler l'ambulance	L'information se trouve à un endroit bien en vue parce que c'est la seule parole dans le texte et qu'elle est trouvée par la correspondance synonymique ("dire à papa de faire" et "demanda à papa").
R1.3.1_M	Qui est venu rapidement aider Than ?	Maman	L'information est trouvée par correspondance synonymique ("est venu rapidement" et "est arrivée en courant") et il y a des informations concurrentes limitées (papa).
R2.2.1_M	Than est tombé dans les escaliers. Pourquoi maman voulait-elle faire venir l'ambulance ?	Parce que Than s'est blessé à la jambe	L'information est une simple inférence à partir de phrases adjacentes et il y a des informations concurrentes limitées (comme le mot "sang").
R2.2.2_P	Que s'est-il passé en premier ? A. Papa a dit à Than de ne pas bouger B. Maman est arrivée en courant C. L'ambulance a été appelée D. Than est tombé dans les escaliers	D. Than est tombé dans les escaliers	La première action d'une séquence dans le texte est identifiée lorsqu'elle est présentée dans le désordre dans la tâche. Ces actions sont saillantes car elles constituent toutes les actions principales d'un texte court.
R2.2.2_M	Mettez ces actions dans l'ordre : <ul style="list-style-type: none"> • Papa a dit à Than de ne pas bouger • Maman est arrivée en courant • L'ambulance a été appelée • Than est tombé dans les escaliers 	<ul style="list-style-type: none"> • Than est tombé dans les escaliers (1) • Maman est arrivée en courant (2) • L'ambulance a été appelée (3) • Papa a dit à Than de ne pas bouger (4) 	L'ordre séquentiel des quatre actions dans le texte est identifié. Ces actions sont saillantes car elles constituent toutes les actions principales d'un texte court.

Tableau 32 : Niveau 4, Exemple 2—Histoire : Noga la petite fille

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.1_P	Qui est la plus petite fille de la classe ?	Noga	L'information se trouve en bonne place dans la première phrase et peut être trouvée par correspondance directe de mots de "la plus petite fille de sa classe". La réponse est adjacente. Il n'y a pas d'informations concurrentes au même endroit.
R1.2.1_M	Qui a dit que c'était normal d'être petit ?	Maman / Mère de Noga	Les mots "c'est normal d'être petit" doivent être associés au discours direct dans le texte, puis un lien pronominal doit être établi entre "elle" et la mère de Noga. Il y a des informations concurrentes en termes d'association de mots, car Noga ne pense pas qu'il soit "normal d'être petit". Il y a également deux personnages.
R1.3.1_M	Que fait Noga lorsqu'elle entend un gazouillis ?	Elle marchait	L'information n'est pas mise en évidence et nécessite la correspondance synonymique (marcher et faire). Il y a également des informations concurrentes limitées avec les autres actions dans les phrases qui suivent (comme se glisser, ramasser et déposer délicatement l'oiseau sur une branche).
R2.1.1_P	"L'oiseau gazouille joyeusement. Quel est l'autre mot pour "gazouillis" ?	Chant / babillage / tout type de bruit d'oiseau	Le mot "gazouillis" est probablement un mot non familier pour ce niveau. Des indices saillants indiquent qu'il s'agit d'un son émis par un oiseau, puisque Noga entend l'oiseau gazouiller.
R2.2.1_P	Noga se promène. Qu'est-ce qui produit le son que Noga entend ?	Un oisillon	L'information est une inférence simple obtenue en mettant en relation deux fragments d'information explicites provenant de deux phrases consécutives, en l'absence d'informations concurrentes.
R2.2.1_M	Pourquoi Noga prend-elle l'oisillon ? A. Protéger l'oiseau B. Pour sauver l'oiseau C. Parce qu'elle aime les oiseaux D. Parce qu'il gazouillait	B. Sauver l'oiseau	L'implication est que Noga aide l'oiseau, il faut donc faire le lien entre l'action de Noga qui entend le gazouillis et le fait de sortir l'oisillon du trou. Il y a des informations contradictoires en ce qui concerne "un grand enfant".
R2.2.1_E	Pourquoi Noga sourit-elle pendant tout le trajet vers la maison ? A. Parce qu'elle rentre chez elle B. Parce qu'elle a entendu le gazouillis de l'oiseau C. Parce qu'elle a réalisé que ça peut aider d'être petit D. Parce qu'elle sait qu'elle deviendra plus grande un jour	C. Parce qu'elle se rend compte que ça peut aider d'être petit	Pour comprendre pourquoi Noga sourit à la fin de l'histoire, il faut reconnaître les liens implicites qui existent dans une grande partie de l'histoire entre le fait que Noga a pu aider l'oisillon parce qu'elle est petite. Il y a beaucoup d'informations concurrentes, car au début de l'histoire, Noga n'aimait pas être petite.
R2.2.1_E	"Quelle chance que ce soit moi qui passe par-là et pas un grand enfant." Pourquoi est-ce une chance qu'un grand enfant ne soit pas passé par-là ?	Parce qu'il n'aurait pas pu se glisser dans le trou pour sauver l'oiseau.	L'information est une simple inférence à laquelle on parvient grâce à des éléments de preuve qui apparaissent dans le texte (être petit, pouvoir se glisser dans le trou, aider l'oiseau) et l'information concurrente est l'idée qu'un grand enfant ne pourrait pas se glisser dans le trou ou aider l'oiseau.
R2.3.1_M	Quelle est l'idée principale de ce texte ? A. Être petit peut être utile B. Les grands enfants n'aiment pas aider C. C'est une chance d'aider les oisillons D. Les mères ont parfois tort	A. Être petit peut être utile	L'idée principale qu'il peut être utile d'être petit n'est pas explicitement énoncée, elle est implicite.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R3.1.1_M	Quel est le but de ce texte ? A. Raconter une histoire B. Expliquer une idée C. Donner des instructions D. Décrire un animal	A. Raconter une histoire	Identifier le but du texte lorsqu'il n'est pas explicitement énoncé en utilisant des indices saillants (tels que l'interaction des personnages, le développement de l'intrigue et la conclusion).

Tableau 33 : Niveau 4, Exemple 3—Information : Le requin-lanterne nain

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.1_M	Comment les requins-lanternes nains produisent-ils leur propre lumière ?	Ils brillent dans l'obscurité	L'information est trouvée par correspondance directe ou rapproché d'un mot qui est proche mais non adjacent au mot associé et il y a des informations concurrentes limitées. Les informations concurrentes limitées concernent l'influence de leur taille plutôt que de leur environnement.
R1.2.1_E	Copiez deux informations différentes sur le requin-lanterne nain.	Inoffensif OU ne peut pas vous faire de mal / petit / brille dans l'obscurité OU fabrique sa propre lumière / vit au fond de l'océan (Note : ce doit être deux faits différents ; il faut pas que ce soit deux faits similaires).	Les multiples fragments d'information apparaissent dans l'ensemble du texte, à des endroits bien en vue ou non et l'information concurrente est la phrase "les requins sont grands".
R1.3.1_E	Quelle est la taille d'un requin-lanterne nain ?	Environ de la taille que votre main / plus petit que votre main / il n'est pas grand / très petit	L'information est trouvée par correspondance synonymique où les adjectifs indiquant la taille sont mentionnés (grand, petit). L'information concurrente limitée concerne le fait que le lecteur pense que les requins sont généralement de grande taille.
R2.1.1_P	"Certains requins sont inoffensifs. Que signifie "inoffensif" ? A. Sans danger B. Leger C. Grand D. Dangereux	A. Sans danger	L'élève doit identifier le sens du mot lorsqu'il y a plusieurs indices saillants au début du texte (tels que "ne peut pas vous faire de mal" et "si petit que vous pouvez le tenir dans une main").
R2.2.1_P	Dans quelle partie de l'océan vivent les requins-lanternes nains ?	Dans les grands fonds océaniques très profonds / ou la partie profonde	L'information consiste à faire une inférence simple à partir des phrases consécutives où le lien est un pronom référent (ils) et il n'y a pas d'informations concurrentes.
R2.2.1_E	Pourquoi le requin-lanterne nain doit-il briller dans l'obscurité ?	Parce il n'y a pas de lumière là où ils vivent / ils vivent dans les grands fonds océaniques	L'information nécessite de faire une inférence simple à partir d'un paragraphe, mais pas de phrases consécutives ('...ils brillent dans l'obscurité' et 'Il n'y a pas de lumière là où ils vivent'). La difficulté supplémentaire est que l'information est inhabituelle et qu'elle risque d'être très peu familière, plutôt que la présence d'informations concurrentes.
R2.3.1_M	Que vous apprend ce texte sur les requins-lanternes nains ? A. Les aliments qu'ils mangent B. Comment ils font des bébés C. Pourquoi doit-on les craindre D. En quoi ils sont différents des autres requins	D. En quoi ils sont différents des autres requins	L'idée principale, à savoir que le requin-lanterne nain n'est pas un requin comme les autres, est bien mise en évidence, mais elle n'est pas explicitement énoncée. Les deux premiers paragraphes créent la surprise en indiquant que ce requin n'est pas à craindre et le troisième paragraphe commence par les mots "une autre particularité". Les autres options sont clairement incorrectes, ce qui en fait un "item M", car ces options sont faciles à écarter.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R3.1.1_M	<p>Quel est le but de ce texte ?</p> <p>A. Raconter une histoire B. Donner des informations C. Donner un avertissement D. Donner des instructions</p>	B. Donner des informations	Le but du texte n'est pas explicitement énoncé, mais la structure et le contenu sont des indices saillants d'un texte de style informatif.
R3.2.1_M	<p>Pensez-vous que le requin-lanterne nain est capable de se débrouiller seul ?</p> <p>Oui Non</p> <p>Écrivez des informations tirées du texte pour montrer pourquoi vous pensez que c'est vrai.</p> <p>Justifiez votre réponse à partir d'éléments tirés du texte.</p>	<p>Oui : ils peuvent faire leur propre lumière dans un endroit où il fait sombre.</p> <p>Non : ils sont trop petits pour se protéger des animaux plus gros.</p>	Le texte contient suffisamment d'éléments pour étayer une opinion selon laquelle le requin peut, ou ne peut pas, prendre soin de lui-même.

Tableau 34 : Niveau 4, Exemple 4—Information : Les animaux dans la nature

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.1.1_E	<p>Pourquoi les prédateurs ne voient-ils pas les caméléons ?</p> <p>A. Les caméléons ne bougent pas B. Les caméléons se cachent derrière de gros rochers C. Les caméléons crachent du poison dans les yeux de l'animal. D. Les caméléons s'adaptent à la couleur de l'arrière-plan</p>	D. Les caméléons s'adaptent à la couleur de l'arrière-plan.	Le mot "camouflage" est un mot peu courant en anglais au niveau 4. Aucun indice n'est fourni dans le texte quant à sa signification et la définition correcte est la clé de l'item, les trois distracteurs étant des substituts plausibles pour le contexte.
R1.2.1_M	Trouvez dans le texte une proie qui peut tuer un prédateur.	Araignées ou serpents	L'information est trouvée par correspondance directe des mots "tue les prédateurs" et est proche mais pas adjacente aux mots associés (araignées et serpents). Il y a des informations concurrentes limitées avec de nombreuses autres proies et prédateurs mentionnés tout au long du texte.
R2.1.1_P	Pourquoi certains animaux sont-ils appelés prédateurs ?	Ils mangent d'autres animaux/proies	L'information est saillante, puisqu'elle apparaît dans les deux premières phrases et qu'elle est repérée par correspondance synonymique ("certains animaux mangent d'autres animaux" et "... appelés prédateurs"). Il n'y a aucune information concurrente dans cette partie saillante.
R2.1.1_M	<p>Pourquoi certains animaux sont-ils appelés proies ?</p> <p>A. Parce qu'ils ont de la chance B. Parce qu'ils sont rapides C. Parce que les autres animaux ne les voient pas D. Parce que d'autres animaux veulent les manger</p>	D. Parce que d'autres animaux veulent les manger	Le sens d'un mot inconnu tel que "proie" peut être déduit à partir des indices contenus dans les troisième et quatrième phrases. Il y a des informations concurrentes limitées sur les actions défensives des proies.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R2.2.1_P	<p>"C'est ainsi que fonctionne la nature".</p> <p>Qu'est-ce que cela signifie ?</p> <p>A. Tous les animaux sont des proies</p> <p>B. Tous les animaux sont des prédateurs</p> <p>C. Parfois, les proies s'échappent et parfois non</p> <p>D. Parfois, les prédateurs s'échappent, parfois non</p>	C. Parfois les proies s'échappent, parfois non	L'information est une inférence simple qui met en relation des fragments d'information explicites dans le texte lorsqu'ils sont distants l'un de l'autre ou il y a plus d'informations concurrentes (comprendre la différence entre "proie" et "prédateur").
R3.1.1_M	<p>Comment la plupart des informations contenues dans ce texte sont-elles présentées ?</p> <p>A. Sous forme de liste</p> <p>B. En tant qu'histoire</p> <p>C. Sous forme de tableau</p> <p>D. Comme un poème</p>	A. Sous forme de liste	Le but des quatre phrases commençant toutes par "les animaux comme" est de créer une liste d'exemples. Dans cet item, la manière dont l'information est présentée doit être identifiée, ce qui implique une compréhension du but. Les distracteurs sont clairement incorrects, ce qui fait que l'item est "atteint".

TEXTES ET EXEMPLES D'ITEMS DU NIVEAU 5

Tableau 35 : Niveau 5, Exemple 1—Information : Le crabe de cocotier géant

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.1_P	Où vit le crabe de cocotier géant ?	En Asie	Une correspondance directe peut être établie avec le mot "vit", qui figure en bonne place dans la première phrase du texte. L'information "en Asie" est adjacente au mot associé et il n'y a pas d'autres informations concurrentes.
R1.2.1_M	Quelle est la largeur d'un crabe de cocotier géant, mesurée de sa patte gauche à sa patte droite ?	Près d'un mètre de large / un très grand pas	L'association étroite entre "patte" et "pattes" est proche mais pas adjacente à l'information "un mètre". L'information concurrente du mot "petit" est limitée.
R1.3.1_P	Citez un autre nom utilisé pour le crabe de cocotier géant.	Crabe voleur / voleur de palmiers	Correspondance synonymique peut être effectué avec "nom" et "également appelé" de la phrase qui apparaît en position saillante à la fin du texte. Il n'y a pas d'informations concurrentes.
R1.3.1_M	Comment le crabe de cocotier géant trouve-t-il quoi manger dans l'obscurité ?	Par l'odorat / utilise son odorat	La correspondance synonymique peut être faite avec "chercher de la nourriture" et "trouver quoi manger" dans la partie moins saillante du milieu du texte. La phrase adjacente fournit des informations concurrentes contenant les mots "brillant" et "étincelant".
R2.1.1b_M	Pourquoi le crabe géant des cocotiers est-il également appelé "crabe voleur"?	Parce qu'il ramasse / vole des bijoux / des montres	Il faut faire le lien entre l'indice donné au milieu du texte qui décrit le crabe "ramassant" ou volant des objets de valeur et l'expression figurée "crabe voleur" qui apparaît dans la dernière phrase.
R2.2.1_E	Donnez deux raisons pour lesquelles le crabe est appelé crabe de cocotier géant	Faire référence à sa taille (p. ex, "il est très grand") ET Faire référence à ses interactions avec les noix de coco (p. ex, il grimpe aux cocotiers / il mange des noix de coco).	Il faut établir un lien entre la description de la très grande taille du crabe (contenu dans le premier paragraphe) et la description de la façon dont le crabe grimpe aux arbres et ouvre les noix de coco (contenu du deuxième paragraphe). Il y de l'information concurrente si l'on comprend le titre comme signifiant que les cocotiers sont d'une taille géante.

Tableau 36 : Niveau 5, Exemple 2 —Information : Le sel

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.1.1_M	"Certaines personnes l'utilisent pour nettoyer la suie des cheminées. Qu'est-ce qu'une cheminée ? A. Un type de meuble B. Une sorte de brosse de nettoyage C. Un endroit pour brûler du bois D. Un lieu de passage pour la fumée	D. Un endroit où la fumée peut passer	Aucun indice n'est fourni dans le texte pour indiquer la définition de ce mot, et les distracteurs sont aussi plausibles que la clé, de sorte que les élèves devront la reconnaître à partir de leurs propres connaissances.
R1.2.1_M	Le sel améliore le goût des aliments. Quelle est l'autre raison pour laquelle on ajoute du sel aux aliments ?	Pour les empêcher de se gâter ou de se détériorer	L'information peut être trouvée par l'association rapprochée de mots ("Le sel est également utilisé pour empêcher les aliments de se gâter") d'un endroit proche, mais non adjacent, au mot associé. Il y a des informations concurrentes dans le second paragraphe ("aide votre corps à utiliser les aliments que vous mangez").
R1.3.1_M	Écrivez une raison pour laquelle le sel est bon pour votre corps.	Réfère à l'un des éléments suivants : fait bouger les muscles / favorise la circulation sanguine / aide l'organisme à utiliser les aliments que vous mangez / vous empêche de se sentir étourdi et fatigué	L'information explicite peut être trouvée par correspondance synonymique (le sel est très important pour le fonctionnement de votre corps) au milieu du texte, ce qui n'est pas un endroit bien saillant. Il y a de l'information concurrente avec la phrase "trop de sel peut aussi vous rendre malade", qui contredit la prémisse de l'article.
R2.1.1_M	"Le sel est également utilisé pour empêcher les aliments de se gâter. Que signifie ici "gâter" ? A. Sécher B. Fondre C. Pourrir D. Brûler	C. Pourrir	En anglais, le terme "gâter" a plusieurs significations. Le sens spécifique dans ce texte est expliqué dans le paragraphe " afin de les conserver pour manger plus tard ", c'est-à-dire pour éviter qu'ils ne se gâtent. La partie du texte dans laquelle il apparaît n'est pas saillante et le sens du mot "gâter" est étayé par des indices dans la phrase adjacente (vous pouvez ajouter du sel à de la viande ou du poisson frais pour les dessécher et les conserver pour manger plus tard).
R2.3.1_E	Quelle est l'idée principale de ce texte ? A. Le sel a de nombreux bienfaits. B. Le sel est dangereux. C. Le sel peut être utilisé pour nettoyer. D. Le sel rend fort.	A. Le sel a de nombreux bienfaits	Comprendre l'idée principale de ce texte, c'est synthétiser toutes les informations explicites et parvenir à une conclusion. Les autres options sont toutes présentes dans le texte mais sont des idées secondaires.
R3.1.1_M	Quel est le but de ce texte sur le sel ? A. Pour en faire la publicité B. Donner des informations C. Pour donner un avertissement D. Partager des conseils de cuisine	B. Donner des informations	Pour identifier le type de texte, il faut comprendre la présentation et le contenu de ce genre. Le texte présente des indices saillants indiquant qu'il s'agit d'un texte d'information, puisqu'il met l'accent sur la présentation d'une série de faits à propos du sel.

Tableau 37 : Niveau 5, Exemple 3 — Histoire : Chiumbo et les chèvres

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R2.2.1_P	<p>Le père de Chiumbo lui a dit : "Tu as beaucoup de chance".</p> <p>Pourquoi Chiumbo a-t-il de la chance ?</p> <p>A. Parce qu'il peut dormir au travail</p> <p>B. Parce que son père l'attend</p> <p>C. Parce que les chèvres ont été retrouvées</p> <p>D. Parce qu'il est le meilleur gardien de chèvres</p>	C. Parce que les chèvres ont été retrouvées	Il faut faire le lien entre l'affirmation du père et l'information complémentaire de la phrase suivante, à savoir que les chèvres ont été retrouvées. Étant donné la proximité de l'explication, il n'y a pas d'informations concurrentes plausibles.
R2.2.3_M	<p>Numérotez ces actions dans l'ordre où elles apparaissent dans l'histoire.</p> <ul style="list-style-type: none"> Un aigle a essayé de s'emparer d'un chevreau Chiumbo ne trouve pas les chèvres Un voleur s'est emparé des chèvres Un vieil homme a ramené les chèvres 	<ul style="list-style-type: none"> Un aigle a essayé de s'emparer d'un chevreau (2) Chiumbo ne trouve pas les chèvres (4) Un voleur s'est emparé des chèvres (3) Un vieil homme a ramené les chèvres (1) 	Les phrases décrivent quatre événements qui se déroulent chronologiquement dans l'histoire et qui doivent être classés dans l'ordre correct.
R2.2.4_E	<p>Que ressent Chiumbo envers le vieil homme et les oiseaux ?</p> <p>A. La colère</p> <p>B. La reconnaissance</p> <p>C. La confusion</p> <p>D. L'enthousiasme</p>	B. Reconnaissance	L'article fournit deux exemples saillants où le personnage réagit de la même manière lorsqu'il est réveillé. Le texte montre sa réaction à travers ce qu'il dit ("Merci, vieil homme" et "Merci, les oiseaux") au lieu de dire explicitement ce qu'il pense. L'information concurrente est la réaction inattendue de remerciement ou de gratitude, alors que les autres options sont des réactions plus courantes quand on est réveillé.
R3.2.1_M	<p>Pensez-vous que Chiumbo aurait dû être puni pour avoir dormi au lieu de surveiller les chèvres ?</p> <p style="text-align: center;">Oui Non</p> <p>Utilisez des éléments du texte pour étayer votre réponse.</p>	<p>Répond "oui" et se réfère à :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les chèvres ont été volées parce qu'il ne faisait pas son travail <p>OU</p> <p>Répond "non" et se réfère à :</p> <ul style="list-style-type: none"> Il a dit la vérité Il a appris de son erreur et est aujourd'hui le meilleur berger du village 	Le texte fournit des preuves pour soutenir l'un ou l'autre argument. Une large compréhension de l'histoire est nécessaire pour soutenir l'argument. Les éléments de preuve en faveur de l'un ou l'autre argument sont bien visibles dans le texte.

Tableau 38 : Grade 5, Exemple 4—Procédure : Salade de fruits à l'orange et à la cardamome

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.2_M	Écrivez une chose citée dans le texte qui est mise dans la casserole.	Jus (orange) / cardamome / miel	L'information est trouvée par correspondance directe avec le mot "casserole", mais elle se trouve au milieu de la liste de procédure, et n'est donc pas mise en évidence. Il existe des informations concurrentes, vu que les ingrédients "orange" et "raisins secs" figurent également dans la liste.
R1.3.2_M	La liste des ingrédients indique 4 oranges, mais seules 3 oranges sont pelées et coupées en tranches. À quoi l'autre orange sert-elle?	Jus de fruits / pressée pour obtenir le jus	Le lien doit être établi par la correspondance synonymique : "à quoi l'autre orange sert-elle" dans la question et "mettre le jus d'une orange" au milieu de la liste des procédures. Les informations contenues dans le texte ne sont pas saillantes. Les instructions contiennent des informations concurrentes à propos des trois autres oranges.
R2.1.1b_M	"Trier les raisins secs ..." Que signifie "trier" ? A. Enlever B. Mettre C. Vérifier D. Laver	C. Vérifier	Il faut faire le lien entre l'expression figurée "trier" au début de la phrase et l'indice qui apparaît immédiatement à la fin de la phrase, "enlever les tiges".
R2.2.2_M	Chaque phrase de la section Instructions commence par un numéro. Quelle est la signification de ces chiffres ? A. Nombre de choses qu'il vous faut B. L'ordre des tâches C. Le classement du meilleur goût D. Les temps de cuisson	B. L'ordre des tâches	Ce texte utilise des chiffres pour expliquer plusieurs concepts différents (quantifier, montrer la procédure, mesurer le temps). Il y a lieu de faire le lien entre la signification des chiffres dans la section Instructions comme moyen pour indiquer l'ordre des tâches. La principale source d'informations concurrentes se trouve dans la section Ingrédients, où les chiffres sont utilisés pour indiquer des quantités.
R2.2.3_M	Que devez-vous faire juste après avoir mis le jus, le miel et la cardamome dans la casserole ?	Faire référence au chauffage de la sauce/ chauffer à feu doux pendant 5 minutes	Identifie l'étape suivante qui apparaît au milieu d'un texte procédural.
R3.1.1_M	Que pouvez-vous apprendre de ce texte ? A. Comment être en sécurité dans la cuisine B. Comment refroidir les aliments chauds C. Comment couper les fruits D. Comment préparer un dessert	D. Comment préparer un dessert	Le but de ce texte a besoin d'être identifié en comprenant quel sera le résultat de l'application des instructions. Bien que de nombreuses actions individuelles soient énoncées, cette question porte sur le but général du texte.

TEXTES ET EXEMPLES D'ITEMS DU NIVEAU 6

Tableau 39 : Exemple 1—Information : La truite de Sevan

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.1_P	Qui a interdit la pêche dans le lac ?	Faire référence au gouvernement	Une correspondance directe peut être établie avec "interdiction de pêcher dans le lac" au début du troisième paragraphe. L'information recherchée est adjacente aux mots associés et il y a de l'information concurrente limitée, vu qu'il est peu probable que les agriculteurs décident une interdiction et ils ne sont mentionnés que plus loin dans le paragraphe.
R1.2.1_M	Pourquoi de nouveaux poissons ont-ils été introduits dans le lac ?	Faire référence à l'approvisionnement en nourriture, p. ex, plus de poissons à attraper/ manger.	Une correspondance directe peut être établie avec "nouveaux poissons" dans la deuxième phrase du deuxième paragraphe. Cette phrase doit être reliée à la première phrase pour reconnaître que les poissons énumérés sont tous de nouveaux poissons. Le texte indique explicitement que ces poissons ont été mis dans le lac pour que les gens puissent les attraper et les manger. La référence à la truite de Sevan (le poisson d'origine) dans le même paragraphe est une information contradictoire.
R1.3.1_M	Qu'est-ce qui a réduit la quantité de nourriture disponible pour la truite du Sevan ?	Faire référence à de nouveaux poissons (qui mangent la nourriture de la truite de Sevan)	L'information recherchée se trouve à la fin du deuxième paragraphe. La correspondance synonymique requiert de reconnaître que si les nouveaux poissons ont mangé une grande partie de la nourriture que les truites de Sevan avaient l'habitude de manger, cela signifie que les nouveaux poissons ont été la cause de la réduction de la nourriture pour les truites de Sevan. Il y a des informations contradictoires car il y avait d'autres menaces pour la truite de Sevan (baisse des niveaux d'eau et de la qualité de l'eau), mais ce n'est pas la cause de la baisse de la nourriture.
R2.1.1_M	Recopiez les mots du texte qui ont le même sens que "en danger".	Écrire "en voie d'extinction" ou "éteint".	La deuxième phrase du texte indique que les poissons sont "en danger" d'extinction. En anglais, les indices morphologiques du mot de base "danger" dans "endangered" permettent d'identifier que le fait de s'éteindre est probablement lié au fait d'être en danger. Menacé est mentionné dans le dernier paragraphe avec un exemple de son sens "menace pour la vie", car les poissons sont en danger parce qu'ils ne sont souvent pas en mesure de se reproduire. Il faut noter que la familiarité des mots "en danger" et "éteint" en anglais dépend fortement du contexte. Cela aura une incidence sur la difficulté de cet item.
R2.2.1_M	Pourquoi la truite de Sevan est-elle menacée d'extinction ? Donnez une raison.	Faire référence à l'un des facteurs suivants : d'autres poissons mangent leur nourriture, sont pêchées, baisse du niveau de l'eau / ne sont pas en mesure de se reproduire.	Il y a lieu d'établir un lien entre l'affirmation du premier paragraphe selon laquelle la truite de Sevan est en danger d'extinction et la deuxième phrase du milieu du paragraphe, où deux raisons sont avancées. Une troisième raison peut être identifiée en établissant un lien avec le dernier paragraphe. N'importe laquelle de ces raisons est acceptable. Il y a peu d'informations concurrentes, vu que la première phrase du deuxième paragraphe identifie une raison, mais celle-ci est insuffisante en soi pour expliquer le problème de la truite.
R2.2.1_E	Pourquoi la truite de Sevan est-elle menacée d'extinction ? Donnez deux raisons.	Faire référence à deux des facteurs suivants : d'autres poissons mangent leur nourriture, sont pêchées, baisse du niveau de l'eau / ne sont pas en mesure de se reproduire.	Il y a lieu d'établir un lien entre l'affirmation du premier paragraphe selon laquelle la truite de Sevan est en danger d'extinction et la deuxième phrase du milieu du paragraphe, où deux raisons sont avancées. Une troisième raison peut être identifiée en établissant un lien avec le dernier paragraphe. N'importe laquelle de ces deux raisons est acceptable, ce qui rend la tâche plus difficile "dépasse" plutôt que "atteint". Les informations concurrentes sont limitées, puisque la première phrase du deuxième paragraphe identifie une raison, mais celle-ci est insuffisante en soi pour expliquer le problème de la truite.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R2.2.4_M	Quelle est l'attitude de l'auteur à l'égard de la truite de Sevan ? A. Contrarié B. Compatissant C. Heureux D. Désintéressé	B. Compatissant	Le point de vue de l'auteur n'est pas explicitement mis en avant, mais des indices saillants montrent que l'auteur se préoccupe du sort de la truite de Sevan : l'extinction est perçue comme un danger ; les choses qui menacent le poisson sont considérées comme des problèmes ; et l'indice le plus important se trouve à la fin, lorsque l'auteur appelle à trouver un moyen de sauver la truite. Le point de vue de l'auteur n'est pas explicitement mis en avant.
R2.2.5_M	D'où vient le nom de la truite ?	Faire référence au lac	La preuve que la truite porte le nom du lac est saillante, puisqu'elle est sous-entendue dans la première phrase, comme étant le seul endroit où l'on trouve la truite. Le lien avec le nom de la truite n'est pas explicite.
R2.2.5_M	Les actions du gouvernement suggèrent que les besoins de la population sont plus importants que la truite de Sevan. Identifier les éléments du texte qui soutiennent ce point de vue.	Faire référence à l'encouragement de la pêche ou à l'eau nécessaire pour les gens plus que pour les truites.	L'idée que les actions du gouvernement suggèrent que les besoins des gens sont plus importants que ceux des truites est implicite. Il y a deux éléments de preuve : les gens sont encouragés à pêcher en introduisant plus de poissons dans le lac, et le besoin en eau des gens n'est pas remis en question même s'il constitue une menace pour la truite. Il faut donc trouver un autre moyen pour sauver la truite. Les deux éléments de preuve sont saillants, car ils constituent les idées principales des paragraphes deux et trois, respectivement.
R2.2.5_E	Les actions du gouvernement suggèrent que les besoins de la population sont plus importants que la truite de Sevan. 1. Identifier les éléments du texte qui soutiennent ce point de vue. ET 2. Identifier les éléments du texte qui remettent en cause ce point de vue.	1. Faire référence à l'encouragement de la pêche ou à l'eau nécessaire pour les gens plus que pour les truites 2. Faire référence à l'interdiction de la pêche, de sorte que les besoins de la truite ont été placé en premier.	L'idée que les actions du gouvernement suggèrent que les besoins des gens sont plus importants que ceux des truites est implicite. Il y a deux éléments de preuve : les gens sont encouragés à pêcher en introduisant plus de poissons dans le lac, et le besoin en eau des gens n'est pas remis en question même s'il constitue une menace pour les truites. Il faut donc trouver un autre moyen de sauver les truites. Les deux éléments de preuve sont saillants, car ils constituent les idées principales des paragraphes deux et trois, respectivement. Pour "dépasse", il faut également des preuves pour contester ce point de vue. Alors que les informations correctes sont également bien visibles, au début du troisième paragraphe, il est plus difficile de trouver des preuves pour étayer les points de vue opposés. L'idée que le gouvernement fait désormais passer les besoins de la truite avant ceux de la population est également sous-entendue à côté d'informations fortement contradictoires, puisque le reste du paragraphe traite de l'importance des besoins de la population.
R2.2.6_E	Quelle est l'attitude de l'écrivain face aux problèmes de la truite de Sevan ? A. L'auteur sait comment les résoudre. B. L'auteur espère que le problème sera résolu. C. L'auteur ne pense pas que quelqu'un puisse les résoudre. D. L'auteur pense qu'ils ne valent pas la peine d'être résolus.	B. L'auteur espère que le problème sera résolu.	L'attitude de l'auteur face aux problèmes de la truite de Sevan peut être déduite de certains indices marquants indiquant que l'auteur souhaite clairement que la truite soit sauvée, et de certains indices plus subtils indiquant que l'auteur n'a pas d'idées ou de suggestions sur la manière d'y parvenir, mais qu'il espère que cela se produira.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R2.2.6_M	<p>Ce texte traite des problèmes de la truite Sevan. Lequel des énoncés suivants est un bon résumé du texte ?</p> <p>A. Les problèmes sont résolus. B. Les problèmes sont inconnus. C. Les problèmes sont mineurs. D. Les problèmes sont difficiles.</p>	D. Les problèmes sont difficiles.	L'idée principale selon laquelle la truite de Sevan a toujours besoin d'être sauvée est clairement énoncée, mais l'idée qu'il est difficile de la sauver est implicite. Il faut pour cela synthétiser des informations importantes tirées de l'ensemble du texte. Il y a de nombreux indices pour étayer cette affirmation, car les problèmes décrits dans le deuxième paragraphe identifient des conséquences graves et involontaires, dont certaines uniquement sont résolues par l'interdiction de la pêche, et les problèmes liés à la baisse du niveau de l'eau sont laissés comme non résolus et une nouvelle solution est souhaitée. Les options incorrectes reflètent une incompréhension substantielle de l'idée principale.
R2.3.1_E	<p>Quelle est l'idée principale du dernier paragraphe ?</p> <p>A. L'effet positif de l'interdiction de la pêche. B. La cause et l'effet des bas niveaux d'eau. C. Les différentes utilisations de l'eau. D. Comment sauver la truite de Sevan.</p>	B. La cause et l'effet des bas niveaux d'eau.	L'idée principale et les idées secondaires du dernier paragraphe ont été exprimées sous forme de généralisations, rendant plus difficile la tâche "dépasse" de distinguer l'idée principale. Les options incorrectes sont des détails secondaires qui sont tous mentionnés dans le dernier paragraphe.
R3.1.1_M	<p>Quel est le but de ce texte ?</p> <p>A. Raconter une histoire B. Faire la publicité d'un produit C. Donner des instructions D. Donner des informations</p>	D. Donner des informations	L'identification d'un type de texte nécessite une connaissance externe de ses différentes caractéristiques et de son style. Les textes informatifs sont l'un des premiers types de textes introduits. Le texte présente les caractéristiques principales et familières d'un texte informatif, vu qu'il met l'accent sur la truite de Sevan et passe en revue plusieurs problèmes qui mettent la truite en danger. Le texte s'ouvre sur un historique, de sorte qu'il peut être considéré comme une histoire et la description des problèmes et des solutions peut être considérée comme des instructions, ce qui fournit des informations concurrentes limitées sur les types de textes.
R3.2.1_M	<p>Jo et Maria ont des avis différents sur le plus grand problème auquel la truite de Sevan est confrontée aujourd'hui.</p> <p>Jo pense que le plus grand problème est le nouveau poisson introduit dans le lac. Maria pense que le plus grand problème est la baisse du niveau de l'eau dans le lac.</p> <p>Avec qui êtes-vous d'accord ? Encercler une réponse : Jo Maria</p> <p>Utilisez des éléments du texte pour justifier votre réponse.</p>	<p>Sélectionner Jo et faire référence au fait que la truite est affamée par la compétition pour la nourriture /manque de nourriture (l'identification de la capture est incorrecte, car ce n'est pas un problème aujourd'hui).</p> <p>OU</p> <p>Sélectionner Jo et faire référence à l'impossibilité de se reproduire, donc aller vers l'extinction (le manque d'eau est une réponse insuffisante).</p>	Il y a lieu d'identifier des preuves pertinentes pour justifier l'opinion de Jo ou de Maria. Les éléments de preuve sont bien visibles, étant donné qu'ils sont situés à proximité de chacun des problèmes. L'ampleur de la menace qui pèse sur les truites est implicite dans les deux cas, à savoir que les truites mourront de faim ou ne se reproduiront pas.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R3.2.1_E	Les nouveaux poissons ont causé deux problèmes. Est-ce-que l'interdiction de la pêche les a résolu ?	Faire référence à la résolution du problème de la pêche des truites et non de leur nourriture qui est mangée.	L'impact d'une action doit être évalué. L'information sur l'interdiction de la pêche doit être reliée au paragraphe précédent, où les deux problèmes sont clairement exposés. Un simple lien suffit pour déterminer que l'interdiction de la pêche empêchera les gens de pêcher les truites, ce qui signifie qu'un problème a été résolu. Cependant, contrairement aux attentes, l'autre problème, à savoir que les nouveaux poissons mangent la même nourriture que les truites, n'est pas résolu et nécessite une extrapolation au-delà du texte. Les nouveaux poissons sont toujours dans le lac, ce qui implique qu'ils sont toujours en concurrence pour les ressources et peut-être en plus grand nombre encore, car ils ne sont également plus pêchés.
R3.3.1_M	Lequel des éléments suivants est une opinion ? A. "Il est menacé d'extinction depuis un certain temps." B. "Le nouveau poisson a mangé une grande partie de la nourriture." C. "Les niveaux d'eau du lac ont baissé." D. "Nous avons encore besoin de trouver un moyen pour sauver la truite de Sevan."	D. "Nous avons encore besoin de trouver un moyen pour sauver la truite de Sevan."	Des indices saillants permettent de déterminer quelle information est une opinion, puisqu'il s'agit d'une expression d'un souhait, alors que les autres affirmations se contentent de quantifier les références au temps et au volume, ce qui en fait des présentations de faits typiques.

Tableau 40 : Niveau 6, Exemple du Niveau 2 : La vieille maison

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.1_P	Qui se sentait très fatigué ?	Faire référence à Lee	L'information est saillante parce qu'elle se trouve dans la première phrase. Il y a une correspondance directe avec "était très fatigué" avec Lee constituant une information adjacente. Les informations concurrentes sont limitées. Il n'y a que deux personnages et le fait d'associer "sentiment" uniquement pourrait conduire à une sélection incorrecte de Chang.
R1.2.1_M	Pourquoi Chang pense-t-il que personne ne vit dans la maison ?	Faire référence à une porte qui n'est pas verrouillée ou qui s'ouvre en grinçant.	L'expression "personne ne vit" peut directement associée au début du deuxième paragraphe, avec "ici" dans le texte devant être associé à "maison" dans la question. Les informations pertinentes se trouvent à proximité, mais Il faut lire un bref échange de conversation pour trouver la raison invoquée directement par Chang pour expliquer que la porte n'était pas fermée à clé.
R1.2.1_E	Citez deux sons émis par les portes.	Faire référence à deux des éléments suivants : "grincement", "gémissement" ou "couinement"	Le texte contient plusieurs références à des portes, de sorte que le mot peut être directement associé, mais seules certaines références à une porte sont accompagnées d'un son associé décrit à proximité. Il existe de nombreuses informations concurrentes, car plusieurs autres sons sont entendus, mais ils ne sont pas causés par une porte.
R1.3.1_P	Quelle affirmation a été dite à voix basse ? A. "Comment peux-tu en être sûr ?" B. "La porte n'était même pas fermée à clé !" C. "Tu passes en premier". D. "C'est quoi ce bruit ?"	A. "Comment peux-tu en être sûr ?"	Une simple correspondance synonymique est nécessaire entre "à voix basse" dans la question et "murmure" dans le texte pour identifier laquelle des affirmations a été chuchotée. La bonne réponse est la première option, qui est une affirmation saillante au début du texte. Les informations concurrentes sont limitées, car toutes les affirmations sont tirées du texte, mais une est clairement chuchotée.
R1.3.1_M	Qu'est-ce que les garçons ont trouvé de bien dans la maison ?	Faire référence à l'un des éléments suivants : être au chaud, à l'abri du vent, pouvoir se reposer	Cette information n'est pas saillante. De nombreux exemples montrent que la maison est effrayante. Ce n'est que vers la fin que Chang dit qu'elle est "mieux que d'être dehors", ce qui donne une correspondance synonymique à "bien" en tant que caractéristique souhaitable de la maison. Chang identifie ensuite la chaleur et le repos. L'une ou l'autre de ces caractéristiques est acceptable. Les informations sont contradictoires, car les éléments effrayants de la maison suggèrent qu'elle n'est pas propice au repos et le vent qui hurle suggère qu'il y fait froid.
R1.3.1_E	Certaines choses dans la vieille maison sont cassées et doivent être réparées. Choisissez deux objets cassés et décrivez comment ils sont cassés.	Faire référence à deux des éléments suivants : charnière de porte cassée, robinet qui goutte, fracas des tôles de fer du toit, porte suspendue ou qui racle.	Le sens du mot "cassées" dans la question est quelque peu étayé, puisque ces objets sont décrits comme des "choses qui ont besoin d'être réparées". Deux correspondances synonymiques de "cassées" sont nécessaires parmi quatre possibilités : une charnière se détache d'une porte, un robinet qui goutte, quelque chose se fracasse sur le toit en fer et une porte suspendue qui racle. Les objets cassés sont disséminés dans le texte, ce qui rend plus difficile de trouver deux éléments, et il y a des informations contradictoires, car un lit est également mentionné, mais il n'est pas cassé.
R2.1.1_P	"... le fracas des tôles de fer au-dessus sur le toit." Que signifie "fracas" ?	Faire référence au bruit/coup violent	En anglais, "clattering" ressemble au bruit qu'il fait, ce qui constitue un indice important. Il existe également de nombreux autres indices, car la majeure partie du texte porte sur les bruits que les garçons entendent et qui les effraient. (Il est à noter que "clattering" en anglais est probablement un mot inconnu pour les élèves du niveau 6. Cela peut ne pas être le cas dans d'autres langues).

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R2.1.1_E	"La porte n'était même pas fermée à clé !" Comment paraissait Chang lorsqu'il a dit cela ? A. Apeuré B. Affolé C. Incertain D. Confiant	D. Confiant	La question devra être liée au texte. Il y a peu d'indices expliquant l'audace de Chang, qui sont donnés par Chang et qui suggèrent qu'ils devraient partir, ce qui implique de la confiance, et qui dit avec courage qu'ils doivent rester dans la maison vers la fin du texte. Cependant, cette affirmation est mise à mal par le fait que Chang pousse Lee à travers la porte en premier, ce qui suggère que Chang manque de courage. Il y a d'autres informations contradictoires fortes, car Chang a de nombreuses raisons d'avoir peur. (Notez que "boldly" en anglais est probablement un mot inconnu des élèves du niveau 6. Cela peut ne pas être le cas dans d'autres langues.)
R2.2.1_E	Pourquoi Chang pousse-t-il Lee vers l'avant pour qu'il passe en premier ?	Faire référence au fait qu'il est également un peu effrayé / qu'il n'est pas aussi audacieux qu'il en a l'air.	Il s'agit d'un exemple d'inférence en dépit d'informations fortement contradictoires, car il y a des contradictions implicites dans le comportement de Chang. Chang prend l'initiative d'entrer dans la maison et déclare hardiment que la porte n'était même pas fermée à clé, mais en insistant pour que Lee passe en premier et en le poussant vers l'avant, les actions de Chang impliquent qu'il est un peu nerveux et qu'il préférerait que Lee affronte d'abord ce qui pourrait se trouver dans la maison. Une lecture littérale selon laquelle Chang agit par gentillesse, ou qu'il donne la préférence à Lee n'est pas correcte.
R2.2.3_P	Quel est le dernier bruit que les garçons entendent dans l'histoire ? A. Gémissement B. Claquement C. Hurlement D. Couinement	C. Hurlement	Le dernier événement d'une séquence de bruits décrits dans l'ordre chronologique est identifié. Cela est d'autant plus facile qu'il est également mentionné vers la fin du texte.
R2.2.3_M	Numérotez ces bruits dans l'ordre où les garçons les entendent : • Le robinet goutte • Charnière heurtant un rocher • Fracas sur le toit • La porte s'ouvre en grinçant	L'ordre est : 3 2 4 1	Les quatre événements sont classés dans l'ordre chronologique où ils sont présentés dans le texte.
R2.2.4_P	Pourquoi Lee ne veut-il pas rester dans la maison ?	Faire référence à il n'aime pas/ c'est effrayant	Le point de vue de Lee, qui n'aime pas la maison et la trouve effrayante, est explicitement exprimé vers la fin du texte. De nombreux indices antérieurs montrent que Lee trouve l'expérience effrayante. Les informations concurrentes sont limitées, car Chang se comporte parfois avec bravoure, mais les noms des personnages sont fréquemment utilisés, ce qui permet de suivre facilement les pronoms référents.
R2.2.4_M	Que pense Chang de sa présence dans la maison ?	2 points : identifie l'ambivalence 1 point : identifie uniquement la bravoure	Pour "atteint", seul un crédit partiel est obtenu, les indices sur la confiance de Chang étant pris en compte et les indices sur son incertitude étant ignorés.
R2.2.4_E	Que pense Chang de sa présence dans la maison ?	2 points : identifie l'ambivalence de la bravoure et de la peur 1 point : identifie uniquement la bravoure	Pour "dépasse", les élèves qui identifient l'ambivalence de Chang obtiennent deux points. Chang prend l'initiative d'entrer dans la maison et déclare hardiment que la porte n'était même pas fermée à clé, mais en insistant pour que Lee passe en premier et en le poussant vers l'avant, les actions de Chang impliquent qu'il est un peu nerveux et qu'il préférerait que Lee affronte d'abord ce qui pourrait se trouver dans la maison. La voix de Chang s'est éteinte lorsqu'il tente de faire passer un bruit pour celui d'une chauve-souris ou d'un oiseau, ce qui donne également un indice de son incertitude, mais il dit ensuite courageusement qu'ils doivent rester parce qu'ils ont besoin de se réchauffer et de se reposer.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R2.2.5_P	Lee dit que la maison est effrayante. Décrivez une chose que Lee a fait qui montre qu'il a peur.	Faire référence à l'un des éléments suivants : murmure, saisit le bras de Chang, siffle	Lee dit que la maison est effrayante. Saisir le bras de Chang est la preuve la plus saillante de sa peur, mais chuchoter et siffler sont aussi des indications qu'il essaie de se faire discret, ce qui suggère également la peur. À l'exception de la dernière phrase, toutes les actions précédentes de Lee sont motivées par la peur.
R2.2.5_M	Décrivez un élément de preuve qui montre que Chang a également peur.	Faire référence à l'un des éléments suivants : pousser Lee à entrer le premier, la voix éteinte	Chang n'admet jamais qu'il a peur. Il parle hardiment au début et avec bravement à la fin, mais il y a des indices saillants qui montrent qu'il a peur, à savoir le fait qu'il pousse Lee à travers la porte en premier et que sa voix s'éteint. Il y a des informations contradictoires limitées, deux personnages pouvant prêter à confusion ; cependant, les noms des personnages sont fréquemment utilisés, ce qui permet de suivre facilement les pronoms référents.
R2.2.6_M	Qu'est-ce que les garçons ont décidé de faire à la fin ?	Faire référence au fait de rester dans la maison	Des liens doivent être établis entre les quatre dernières phrases pour déterminer que Chang veut rester et se reposer et que malgré sa réticence initiale, Lee décide finalement que Chang a raison, ce qui implique clairement qu'ils resteront tous les deux dans la maison.
R2.3.1_P	Cette histoire s'appelle "La vieille maison". Quel autre nom pourrait-on donner à cette histoire ?	Faire référence au fait que la maison est effrayante, délabrée, vide, semblable à une maison hantée. OU Faire référence à une aventure, une expérience palpitante/effrayante ou toute autre généralisation plausible	Pour trouver un titre alternatif plausible à cette histoire, il faut identifier l'idée principale. Le titre alternatif peut se concentrer sur la nature délabrée de la maison, la nature effrayante de l'expérience ou le sens de l'aventure. Cette réponse est du niveau "atteint partiellement", car des alternatives très simples au titre, telles que "La maison d'horreur" ou "L'aventure de Chang et Lee", sont des réponses acceptables. Il y a de nombreux indices dans le texte pour ce genre de réponses.
R2.3.1_M	Quelle est l'idée principale de la description de la maison ? A. C'est un endroit chaleureux pour se reposer. B. Elle produit beaucoup de bruits effrayants. C. Elle est à l'abri du vent. D. Elle a besoin de quelques réparations.	B. Elle produit beaucoup de bruits effrayants.	L'idée principale de la description de la maison est qu'elle produit beaucoup de bruits effrayants. Cette idée est saillante parce qu'elle est répétée plusieurs fois avec des détails supplémentaires sur l'origine du bruit ou le son du bruit et qu'elle est le principal centre d'intérêt des garçons. La nécessité de faire des réparations est un détail secondaire qui n'est pas développé. Le fait que la maison soit chaude et à l'abri du vent est une raison de rester, mais aucun détail supplémentaire n'est fourni pour suggérer la chaleur ou la protection contre le vent.
R3.1.1_M	Quel est le but de ce texte ? A. Raconter une histoire B. Fournir un avertissement C. Donner des instructions D. Donner des informations	A. Raconter une histoire	L'identification d'un type de texte nécessite une connaissance externe de ses différentes caractéristiques et de son style. Les récits sont l'un des premiers types de textes introduits. En anglais, le terme histoire, plus simple et plus familier, est utilisé dans l'article. Le texte présente des caractéristiques familières du récit, puisqu'il s'intéresse aux sentiments et aux interactions entre deux personnages. L'intrigue est simple : les personnages ont besoin de se reposer, émettent des réserves parce que la maison est effrayante, mais décident finalement de rester. Les options incorrectes sont des types de texte pour lesquels il y a peu de justification dans le texte, ce qui signifie qu'il y a peu d'informations concurrentes.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R3.1.1_E	"Probablement une chauve-souris, un oiseau ou ..." Pourquoi la phrase se termine-t-elle ainsi ... ?	Faire référence à la voix qui devient trop faible pour être entendue, information manquante ou phrase inachevée	Il est peu probable qu'une ellipse soit un terme paratextuel familier, plaçant cet item dans la catégorie "dépasse le niveau". Cependant, il y a un indice sur le sens, car la voix de Chang s'éteint, suggérant qu'il ne peut plus être entendu ou qu'il n'a pas pu terminer la phrase, ce qui permet d'inférer l'objectif dans ce texte.
R3.1.2_M	"La porte s'ouvrit lentement en grinçant." Le mot "grinça" est une bonne description du bruit que fait la porte. Copiez deux ou plusieurs mots du texte qui sont de bonnes descriptions de sons.	Deux parmi : gémissement, aigu, goutte à goutte, cliquetis, raclement, hurlement	A ce niveau, l'objectif du choix de mots pour mettre l'accent sur le son a été fourni avec un exemple pour s'assurer que la tâche est claire. Il y a plusieurs exemples d'utilisation similaire de mots dans le texte, ce qui rend la preuve saillante.
R3.1.2_E	" 'Entrons', murmura Chang." "murmura" indique comment Chang a parlé. Copiez deux mots différents dans le texte qui indiquent d'autres manières de parler des garçons.	Faire référence à deux des éléments suivants : hardiment, voix éteinte, sifflé, bravement	A ce niveau, l'objectif de la sélection des mots pour décrire la façon dont Chang parle a été fourni avec un exemple pour s'assurer que la tâche est claire. Il n'y a que trois autres exemples et ils sont très éloignés entre eux, ce qui rend la preuve moins saillante. Les termes "hardiment" et "bravement" sont plus couramment utilisés pour décrire un comportement que pour décrire un discours. De même, "éteinte" est une façon moins courante de décrire le parler.
R3.1.3_M	Selon vous, qui est le plus susceptible de lire ce texte ? Justifiez votre opinion.	Faire référence aux enfants ou à un autre public possible avec une raison plausible, p. ex, les enfants - c'est une histoire simple ; les enseignants - pour utiliser en classe	Les récits sont un type de texte courant. Ce texte présente les caractéristiques principales d'une histoire simple, puisqu'il s'intéresse aux sentiments et aux interactions entre deux personnages. L'intrigue est simple : les personnages ont besoin de se reposer, émettent des réserves parce que la maison est effrayante, mais décident finalement de rester. Ces éléments indiquent clairement que le public cible est probablement composé d'enfants ou de personnes s'occupant d'enfants, comme un enseignant faisant la lecture à la classe ou un parent faisant la lecture aux enfants, ou encore quelqu'un qui apprend à lire lui-même. Une raison simple est nécessaire pour permettre une justification plausible d'un éventail de publics possibles en fonction du contexte.
R3.2.1_P	Chang semble être très courageux dans cette histoire. Quel genre de garçon pensez-vous que Lee est ?	Fournit une opinion plausible sur Lee	Le fait que Chang soit très courageux est donné comme exemple pour montrer que le type de réponse requis concerne les attributs de caractère. Il y a plusieurs façons plausibles de décrire Lee. De nombreux indices permettent de penser que Lee est prudent et nerveux à l'idée d'entrer et de rester dans la maison. Il est facilement effrayé. Il est également très fatigué, mais il est prêt à suivre Chang, ce qui permet d'affirmer que Lee est un suiveur ou qu'il est prêt à faire des efforts pour suivre Chang. Toute opinion plausible est acceptable et n'a pas besoin d'être étayée par des preuves pour être considérée comme "atteint partiellement".
R3.2.1_M	Pensez-vous que les garçons devraient rester dans la maison ? Utilisez des preuves tirées du texte pour étayer votre opinion.	Dire oui ou non et utiliser des preuves plausibles, p. ex, oui, ils ont besoin de se reposer ; Non, ce n'est pas leur maison	Les garçons ont besoin d'un abri et entrent donc dans une maison qui semble vide mais qui est aussi un peu effrayante. Un jugement équilibré est requis quant au bien-fondé ou à l'opportunité de leurs actions. Le texte contient suffisamment d'éléments pour étayer toute une série d'opinions et de points de vue. Le défi consiste à se forger une opinion et à sélectionner les preuves pertinentes.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R3.2.1_E	Chang semble être très courageux dans cette histoire. Quel genre de garçon pensez-vous que Lee est ? Utilisez des éléments du texte pour étayer votre opinion.	Etablit une opinion sur le caractère de Lee à l'aide d'éléments pertinents.	Le fait que Chang soit très courageux est donné comme exemple pour montrer que le type de réponse requis concerne les attributs de caractère. Il y a plusieurs façons plausibles de décrire Lee. De nombreux indices permettent de penser que Lee est prudent et nerveux à l'idée d'entrer et de rester dans la maison. Il est facilement effrayé. Il est également très fatigué, mais il est prêt à suivre Chang, ce qui permet de penser que Lee est un suiveur ou qu'il est prêt à faire des efforts pour suivre Chang. Toute opinion plausible est acceptable, mais elle doit être étayée par des preuves pertinentes tirées du texte pour "dépasser le niveau". Dans ce cas, une opinion justifiable sur Lee n'est pas contraire aux attentes, mais nécessite un examen minutieux des idées implicites afin de faire et appuyer une généralisation.
R3.3.1_M	Lequel des éléments suivants est une opinion ? A. Lee était très fatigué. B. La porte n'était même pas fermée à clé. C. Je n'aime pas cet endroit. D. Nous sommes au chaud et nous pouvons nous reposer.	C. Je n'aime pas cet endroit.	Distinguer une information factuelle d'une opinion peut s'avérer difficile. Pour "atteint le niveau" à ce niveau, des indices saillants sont fournis, car l'option correcte exprime clairement une opinion personnelle en utilisant un pronom personnel et en exprimant une aversion. Les autres affirmations sont des descriptions factuelles de l'état des choses.
R3.3.1_E	Au début, Chang dit : "Plus personne ne vit ici". Lorsqu'il dit cela, sait-il qu'il s'agit d'un fait ou est-ce son opinion ? Donnez une raison.	Sélectionner l'opinion et identifier qu'une porte non verrouillée ne garantit pas que la maison est inoccupée.	Distinguer les informations factuelles des opinions peut s'avérer difficile. Pour "dépasser le niveau" à ce niveau, des indices moins saillants sont fournis. L'affirmation de Chang au début du texte semble être une affirmation de fait, mais la seule preuve dont il dispose est que la porte n'était pas verrouillée, ce qui est insuffisant. À ce stade, cette affirmation est une opinion.

Tableau 41 : Niveau 6, Exemple 3—Information (non continu) : Le calendrier de livraison de Seb

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.2_P	Quel jour le bateau apporte-t-il des marchandises à Seb ? A. Vendredi B. Samedi C. Dimanche D. Lundi	D. Lundi	Les informations relatives aux jours de livraison des marchandises sont bien visibles car elles figurent dans les titres des colonnes de la première ligne du tableau. Un seul jour peut correspondre. Le lundi est également en évidence, puisqu'il s'agit du premier titre de colonne.
R1.2.2_M	Quel jour le bateau apporte-t-il de la farine ?	Faire référence au mercredi	La farine doit être repérée dans le tableau, puis le titre de la colonne doit être identifié. La farine n'est pas mise en évidence, car elle se trouve presque au milieu du tableau. Il existe des informations concurrentes pour les autres produits du tableau et pour les trois autres jours de livraison.
R1.2.2_M	Combien de jours par semaine le bateau apporte-t-il des marchandises ? Entourez le nombre 1 2 3 4 5 6 7	Encercler 4	Il faut compter les titres des colonnes pour chaque jour de la semaine. Comme il n'y a que quatre jours, les compétences requises en matière de calcul sont minimales.
R1.2.2_E	Citez deux choses que le bateau n'apporte qu'une fois par semaine.	Se référer deux produits parmi : la viande, le lait, les piles, le savon, la corde, le thé, le café, les haricots, le sucre, la farine.	Ces informations doivent être examinées avec soin pour s'assurer que les marchandises sélectionnées ne sont pas répétées ailleurs dans le tableau. Une correspondance limitée est nécessaire car les jours de la semaine sont clairement indiqués dans le tableau.
R1.2.3_E	Citez une chose qui vient tous les mardis et jeudis, mais aucun autre jour ?	Il s'agit des fruits et des légumes	Trois critères doivent être respectés : les marchandises doivent arriver le mardi, le jeudi et aucun autre jour. Les jours de la semaine étant clairement indiqués sur le tableau, les correspondances sont limitées.
R1.3.2_P	Quel type d'aliments n'est livré que le matin ? A. Fruits B. Riz C. Poisson D. Sucre	C : Poisson	L'information est bien visible, puisqu'elle est répétée sur la première ligne. Le type d'aliments est un correspondant synonymique de l'exemple du poisson. Il y a des informations concurrentes limitées des marchandises livrées dans l'après-midi.
R1.3.2_M	Citez un après-midi où le bateau n'apporte que des aliments.	Faire référence au mardi ou au mercredi	L'information nécessite d'examiner les marchandises livrées chaque jour afin d'éliminer les jours où des marchandises non comestibles sont livrées. Un aliment est un correspondant synonymique des exemples de produits comestibles figurant dans le tableau. Deux jours répondent à ce critère. L'un ou l'autre est acceptable.
R1.3.2_E	Quand le bateau apporte-t-il du matériel de nettoyage ? Indiquez le jour et l'heure.	Faire référence au lundi après-midi	Une correspondance synonymique est requise entre "produits de nettoyage" et "savon". L'intitulé de la ligne et de la colonne doit correspondre pour identifier le jour et l'heure.
R1.3.3_E	Qu'est-ce qui ne se mange pas et qui est livré deux fois par semaine ?	Faire référence aux bougies	Il y a deux critères : "ne peut être mangé" et "livré deux fois par semaine". Une correspondance synonymique est nécessaire entre "ne peut être mangé" et les produits du tableau répondant à cette description. Les bougies sont les seuls produits qui répondent à ces deux critères.
R2.2.2_P	Citez un jour où il n'y a pas de livraisons du bateau.	Se réfère au vendredi, au samedi ou au dimanche	Les informations sur les jours de livraison figurant dans les titres de colonne doivent être identifiées. Implicitement, les autres jours ne sont pas concernés par les livraisons.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R2.2.2_M	Que suggèrent les informations du tableau sur la quantité de poisson vendue par Seb ? Justifiez votre réponse.	Faire référence à la vente de beaucoup de poisson parce qu'il est livré trois fois/ plus de livraisons de poisson que des autres articles/ petites quantités fraîches / les gens veulent du poisson frais	Les fragments d'information sur les livraisons de poisson dans le tableau doivent être reliées pour déterminer que le poisson est livré trois jours sur quatre, ou plus fréquemment que n'importe quelle autre marchandise. Diverses interprétations ou explications sont acceptables, comme le suggèrent les autres réponses valables. Il y a des informations concurrentes limitées liées à la fréquence de livraison des autres marchandises qui doivent être prises en compte par rapport au poisson.
R3.1.1_M	Pourquoi le tableau ne comporte-t-il des colonnes que pour certains jours de la semaine ?	Faire référence au fait que ce sont les seuls jours où les marchandises sont livrées.	Cet item nécessite une réflexion sur la structure du tableau. L'idée principale du tableau montrant ce que les bateaux livrent à Seb chaque jour est explicitement énoncée ; cependant, l'objectif de l'omission de certains jours dans le tableau est implicite : il s'agit des jours où il n'y a pas de livraisons. Cette caractéristique du tableau est simple à interpréter et il n'y a pas d'informations concurrentes, en l'absence d'autres raisons probables expliquant l'omission de ces jours.
R3.1.3_E	Seb et ses clients utilisent ce tableau pour savoir quelles marchandises arrivent chaque jour. Citez un autre groupe de gens qui utiliserait ce tableau.	Faire référence à l'un des éléments suivants : le pilote du bateau, l'emballer de marchandises, les fournisseurs de marchandises.	Les phrases du début du texte indiquent que Seb est le public cible ou l'utilisateur des informations contenues dans le tableau, et il est sous-entendu que les clients de Seb sont d'autres utilisateurs probables de ces informations ("les marchandises qu'elle vend"). La sélection d'un autre utilisateur plausible fait appel au bon sens. Comme les marchandises arrivent par bateau, il est sous-entendu que les gens qui fournissent les marchandises, qui les emballent et/ou qui pilotent le bateau doivent également savoir quelles sont les marchandises requises chaque jour. C'est l'ampleur de l'extrapolation nécessaire pour déterminer comment les besoins d'autres utilisateurs pourraient être satisfaits par le même tableau, plutôt que des indices ou des informations concurrentes, qui met cet item dans la catégorie "dépasse le niveau de compétence minimal".
R3.2.1_M	Observez les types de marchandises livrées le matin par rapport à l'après-midi. Selon vous, qu'est-ce qui peut expliquer la différence ?	Faire référence au fait que les produits du matin sont périssables : ils ont donc besoin de glace / il fait plus frais le matin / ils ne se conservent pas bien	Une opinion sur la raison qui fait que certaines marchandises sont livrées le matin doit être étayée par des connaissances communes à l'aide des fragments d'information saillants tirés du tableau. Les informations sur les livraisons de glace le matin suggèrent que les marchandises du matin sont périssables et nécessitent probablement de la glace. La livraison de ces marchandises dans la matinée plus fraîche ou la nécessité de vendre ces marchandises plus rapidement sont également des explications acceptables.

TEXTES ET EXEMPLES D'ITEMS DU NIVEAU 7

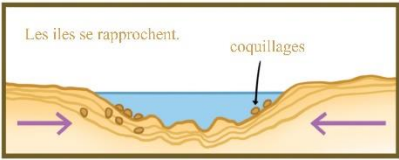
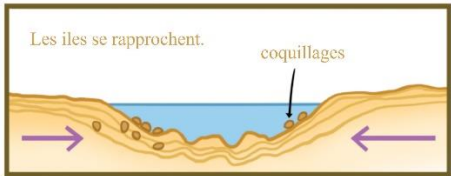
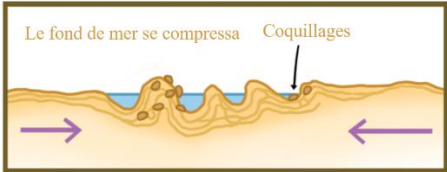
Tableau 42 : Niveau 7, Exemple 1 : Le trou


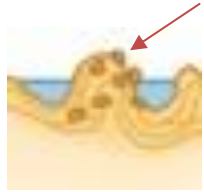
Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.1_P	Qui a dit : "C'est peut-être une pièce d'or ?"	Samsur	La citation peut être directement associée et figure en bonne place dans les premières lignes du texte. Samsur est désigné comme la personne qui parle dans la phrase précédente ce qui fait que les informations sont adjacentes et il y a des informations concurrentes limitées, puisque Nazneen est l'autre personnage et qu'un roi est également mentionné.
R1.2.1_M	Qu'est-ce que Nazneen a laissé tomber dans le trou ?	Faire référence à une pierre	Les mots "Nazneen laissa tomber" peuvent être rapprochés de "Nazneen a laissé tomber". L'information recherchée, "une pierre", est adjacente, mais un retour en arrière est également nécessaire pour identifier qu'elle laisse tomber la pierre dans le trou. L'information n'est pas saillante, car elle se trouve vers la fin du texte.
R1.3.1_M	D'après Nazneen, quel son indiquerait que quelque chose de vivant se trouve dans le trou ?	Se réfère à "glapissement"	Les correspondances synonymiques requises consistent à relier "son" dans la question à "entendre" dans le texte et à relier "quelque chose de vivant" à un animal. Il y a des informations concurrentes, puisque deux autres sons sont mentionnés.
R2.1.1_M	Nazneen fixait le fond du trou. Que signifie "fixer" ? A. Regarder B. Escalade C. Atteindre D. Creuser	A : Regarder	"Fixait" est probablement un mot qui n'est pas familier élève du niveau 7. Les options sont toutes plausibles et nécessitent de prêter attention aux indices contextuels qui montrent que Nazneen n'essaie pas d'agrandir le trou ou d'y pénétrer.
R2.2.1_M	Qu'a ressenti Samsur lorsque Nazneen lui a dit qu'il pouvait descendre dans le trou ? A. Enthousiaste B. Curieux C. Effrayé D. Déçu	C : Effrayé	Les informations requises sont fournies dans des paragraphes adjacents. Samsur pâlit, hésite, puis dit qu'il ne peut pas aller dans le trou, car il a mal au pied. L'implication qu'il a peur est fournie par Nazneen au début du paragraphe suivant, où elle indique clairement que la décision de Samsur n'a rien à voir avec son mal de pied.
R2.2.1_M	Selon Nazneen, pourquoi Samsur n'a-t-il pas voulu descendre dans le trou ?	Faire référence à la peur d'un gros animal	Il faut déduire un lien entre le refus de Samsur d'aller dans le trou et le rejet de sa raison par Nazneen qui laisse entendre que Samsur a peur de la possibilité qu'un gros animal se trouve dans le trou. Il existe des informations contradictoires fortes, car Samsur dit qu'il a mal au pied, mais Nazneen rejette immédiatement cette information.
R2.2.1_E	Qu'y avait-il au fond du trou ?	Faire référence à l'eau ou à tout autre liquide	Un lien doit être déduit à partir des paragraphes pour relier le "plouf" à la fin de l'histoire à l'idée de Nazneen de laisser tomber la pierre dans le trou. Le plouf implique la présence de l'eau. Il y a des informations concurrentes fortes, car nombre d'autres possibilités sont suggérées.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R2.2.3_M	<p>Les enfants ont fait de nombreuses suggestions sur ce qui se trouvait au fond du trou. Remettez les suggestions dans l'ordre où elles apparaissent dans l'histoire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Animaux • Pièce de monnaie • Vase • Epée 	<p>L'ordre est le suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Animaux (4) • Pièces de monnaie (1) • Vase (3) • Épée (2) 	<p>Les idées que les enfants suggèrent pour expliquer ce qui se trouve au fond du trou sont dispersées dans les deux premiers tiers du texte, ce qui les rend peu saillants.</p>
R2.2.4_E	<p>Dans l'histoire, Nazneen est souvent en désaccord avec Samsur. Qu'est-ce que Samsur a ressenti ? Utilisez des éléments du texte pour justifier votre réponse.</p>	<p>Faire référence au manque d'intérêt ou d'enthousiasme de Samsur pour la suite, ou à sa volonté de suivre les idées de Nazneen lorsqu'elle lui demande de descendre dans le trou.</p>	<p>Les réponses de Samsur aux fréquents désaccords de Nazneen avec lui sont déduites à travers ce qu'il dit et fait, mais ses réponses ne sont pas explicitement énoncées. Samsur semble quelque peu irrésistible. Il poursuit gaiement ses idées sur l'or dans le trou, même s'il est traité de stupide et n'est pas découragé par les paroles de Nazneen que le trou est plein de boue. Il recule lorsqu'on lui demande de descendre dans le trou et change rapidement d'avis pour suivre les suggestions de Nazneen, qui lui propose de laisser tomber une pierre dans le trou. N'importe lequel de ces multiples éléments de preuve est suffisant pour décrire le point de vue de Samsur dans ses interactions avec Nazneen. Il y a des informations concurrentes limitées, car le comportement de Samsur est assez cohérent.</p>
R2.2.5_M	<p>Samsur suggéra qu'un roi avait enterré une épée d'or dans le trou. Écrivez un élément de preuve qui montre que Nazneen ne l'a pas cru.</p>	<p>Faire référence à l'un des éléments suivants : Nazneen croit que Samsur voit des choses / crée des objets à partir de rien ; Nazneen suggère qu'il n'y a que de la boue et encore de la boue ; Nazneen dit que le trou est fait par un animal sauvage ; ou Nazneen dit que la pièce d'or était une idée stupide</p>	<p>Il y a des indices saillants (plusieurs indices différents) montrant que Nazneen ne croit pas aux idées de Samsur à propos du roi qui a enterré son épée d'or dans le trou, mais elle ne le dit pas explicitement. Nazneen dit à Samsur de ne pas être stupide dans les premières lignes du texte et explique que Samsur voit toujours des choses et crée des objets à partir de rien. Nazneen répond à la suggestion de Samsur concernant une épée en disant qu'il n'y a que de la boue et qu'un animal sauvage a fait le trou. Chacun de ces éléments de preuve est suffisant.</p>
R2.2.5_E	<p>Lorsque Nazneen a laissé tomber la pierre dans le trou, il y a eu un plouf. Quel autre élément prouve la présence d'eau au fond du trou ?</p>	<p>Faire référence à la brillance</p>	<p>L'idée que le trou contient de l'eau au fond est sous-entendue, le plouf constituant un indice saillant. L'autre preuve de la présence d'eau est que Samsur remarque quelque chose de brillant au début. Cependant, ce n'est qu'après avoir lu l'ensemble du texte que l'on comprend que cette première observation est une preuve de l'existence de l'eau. Bien que le mot "brillant" soit mentionné au début du texte, le seul contexte fourni pour expliquer ce qu'il pourrait être est celui des suppositions de Samsur concernant les objets en or. L'idée que le "quelque chose de brillant" est l'eau est donc moins saillante.</p>
R2.2.6_M	<p>Quelle est la meilleure description de Samsur ?</p> <p>A. Courageux B. Imaginatif C. Sensible D. Autoritaire</p>	<p>B : Imaginatif</p>	<p>Les premiers exemples de l'imagination de Samsur sont nombreux, car il fait des suppositions folles sur ce qu'il y a au fond du trou. Nazneen dit aussi que son jeune frère voit toujours des choses et crée des objets à partir de rien. L'imagination de Samsur est également à l'œuvre lorsqu'il s'invente un pied douloureux pour éviter de descendre dans le trou. Ces informations saillantes (car il y a plusieurs exemples) doivent être synthétisées afin d'affirmer que Samsur est imaginatif. Il y a clairement des éléments du texte pour écarter les options incorrectes.</p>

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R3.2.1_M	<p>Pensez-vous que Nazneen est gentille avec Samsur ?</p> <p>Oui Non</p> <p>Utilisez des preuves tirées du texte pour justifier votre opinion.</p>	<p>Répondre OUI et faire référence au fait que Nazneen a continué à jouer avec Samsur, ou qu'elle a souri alors qu'il cherchait manifestement une excuse.</p> <p>OU</p> <p>Répondre NON et faire référence à Nazneen qui dit que Samsur est stupide ou refuse de le croire.</p>	<p>Le texte contient des preuves saillantes pour étayer les opinions opposées sur la question de savoir si Nazneen est gentille ou non. Les preuves sont saillantes, car le texte se concentre principalement sur les interactions entre Nazneen et Samsur et sur la façon dont elle le traite en tant que sœur aînée. Les preuves pertinentes doivent être identifiées dans le texte pour soutenir l'opinion choisie.</p>

Tableau 43 : Niveau 7, Exemple 2—Information : Comment les coquillages grimpent sur les montagnes

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.2_P	 <p>Que montrent les flèches sur les îles ?</p>	Faire référence au rapprochement des îles ou à la direction du mouvement de chaque île.	Les flèches doivent être liées à la légende "Les îles se sont rapprochées" afin d'identifier ce que les flèches montrent. Cette information est bien saillante, car il n'y a qu'une autre étiquette (coquillages) sur le schéma. L'information recherchée peut également être trouvée dans la phrase située immédiatement au-dessus du schéma.
R1.2.2_M	 <p>Que montrent les coquilles dans ce schéma ?</p> <p>A. Comment les gens déplacent les coquillages B. Coquillages trouvés sur une plage C. Coquillages au fond de la mer D. Comment les coquillages arrivent au sommet des montagnes</p>	C : Coquillages au fond de la mer	L'information peut être obtenue en reconnaissant que la couleur bleue du schéma est la mer et que le schéma illustre donc des coquillages au fond de la mer. La seule information éventuellement requise dans le texte est de confirmer que la couleur bleue illustre la mer.
R1.3.2_M	 <p>Que montre ce schéma ?</p> <p>A. Draps plissés. B. Les îles se rejoignent enfin. C. Le fond marin entre les îles s'est comprimé. D. La plus haute montagne du monde.</p>	C : Le fond marin entre les îles s'est comprimé.	Le mot "wrinkled" "comprimé" de la légende "Le fond marin s'est comprimé" peut être directement associé au texte. Il faut relier "s'est comprimé" au fond marin mentionné dans la phrase précédente afin de trouver l'explication que le compression se produit lorsque le fond marin entre les îles se plisse (correspondance synonymique de plissé).
R2.1.1b_M	<p>"Il s'est plissé, comme des draps de lit ou des chaussettes tombantes. Quel aspect des chaussettes tombantes est pertinent dans ce texte ?</p> <p>A. A quoi ressemblent les chaussettes B. Quand les chaussettes tombent C. En quoi sont faites les chaussettes ? D. Pourquoi les chaussettes sont tombées</p>	A : A quoi ressemblent les chaussettes	Les chaussettes tombantes sont une image familière, mais pour comprendre le sens de ce langage figuré (un simili) dans ce contexte, le lecteur doit savoir que l'aspect pertinent des chaussettes est ce à quoi elles ressemblent. Il y a de multiples indices, car cette idée est renforcée par l'exemple des draps de lit plissés ainsi que par les illustrations des plissages au fond de la mer dans les schémas.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R2.2.2_P	 <p>Il s'agit d'une partie du deuxième schéma. Regardez la coquille vers laquelle pointe la flèche. Où ce coquillage est-il le plus susceptible de se trouver lorsque les îles se rejoignent ?</p>	1 point : Faire référence "au sommet", "en haut" ou "au-dessus de l'eau".	Il s'agit d'une question à crédit partiel, avec la possibilité d'obtenir une note de 1 ou 2. Pour un crédit partiel (Note de 1), le schéma peut être correctement interprété en termes généraux, mais sans référence aux informations spécifiques pertinentes du texte. Le schéma implique que la coquille sera en hauteur, au-dessus de l'eau, ou au sommet des îles lorsqu'elles se rejoindront.
R2.2.2_M	 <p>Il s'agit d'une partie du deuxième schéma. Regardez la coquille vers laquelle pointe la flèche. Où ce coquillage est-il le plus susceptible de se trouver lorsque les îles se rejoignent ?</p>	2 points : Faire référence au fait d'être au sommet d'une montagne (les réponses à 1 point font seulement référence à "au sommet", "en haut" ou "au-dessus de l'eau").	Pour obtenir un crédit complet (note de 2), le schéma doit être relié au texte afin d'identifier ce qui se passera à l'étape finale. L'implication est que les coquillages qui sont représentés au sommet de petites collines dans le schéma continueront à s'élever et finiront au sommet de grandes montagnes au fur et à mesure que les îles se rapprochent, ce qui renvoie au titre du texte et au premier paragraphe, ainsi qu'au dernier paragraphe du texte. Les informations concurrentes sont limitées, car la seule autre possibilité est que le coquillage soit emporté vers le bas, ce qui est peu probable étant donné sa position au-dessus de tous les autres coquillages.
R3.1.1_P	Pourquoi le texte comporte-t-il des schémas ?	Faire référence à aide expliquer/comprendre les idées	L'objectif habituel des schémas d'un texte informatif est d'aider à expliquer les idées. Cet objectif est mis en évidence par les liens étroits entre les descriptions textuelles et les images, mais il n'est pas explicitement énoncé. Il n'y a pas d'informations concurrentes.
R3.1.1_M	<p>Pourquoi y a-t-il deux schémas dans le texte ?</p> <p>A. Montrer deux façons de dessiner la même chose</p> <p>B. Montrer ce qui s'est passé sur une longue période de temps</p> <p>C. Montrer des coquillages dans différentes parties du monde</p> <p>D. Montrer différentes idées sur ce qui aurait pu se passer</p>	B : Montrer ce qui s'est passé sur une longue période de temps	L'objectif des deux schémas qui est de montrer une séquence d'événements, est clairement sous-entendu dans le texte. Les références répétées à "il y a longtemps" et "pendant très longtemps, les îles se sont rapprochées" sont autant d'indices, mais l'objectif n'est pas explicitement énoncé. Les informations concurrentes sont limitées, car d'autres objectifs plausibles pour les schémas ne sont pas étayés par le texte.
R3.1.1_M	<p>Pourquoi le texte fait-il référence à des draps de lit et à des chaussettes tombantes ?</p> <p>A. Rappeler aux lecteurs où ils vivent</p> <p>B. Divertir les lecteurs</p> <p>C. Indiquer au lecteur ce qui va suivre dans le texte</p> <p>D. Aider les lecteurs à comprendre une idée</p>	D : Aider les lecteurs à comprendre une idée	L'utilisation des exemples de draps de lit et de chaussettes tombantes pour aider les lecteurs à comprendre l'idée que le fond marin se plisse est implicite. L'objectif est moins saillant, car les exemples ne semblent pas avoir de rapport avec les fonds marins et les coquillages. Toutefois, des indices supplémentaires sont fournis par les schémas, qui illustrent également des plis. Il n'y a pas d'informations concurrentes.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R3.1.2_M	L'auteur utilise des objets familiers pour aider les lecteurs à comprendre une idée qui ne leur est pas familière. Quel est l'un de ces objets ?	Écrire "chaussettes (tombantes)" ou "draps de lit".	Il y a deux exemples d'objets familiers utilisés pour illustrer une idée inconnue. L'un ou l'autre est acceptable. Il n'y a pas d'autres exemples dans le texte.
R3.1.3_M	À qui s'adresse vraisemblablement ce texte ? A. Enfants de l'école maternelle B. Écoliers C. Étudiants universitaires D. Fonctionnaires	E. B : Écoliers	Le public cible n'est pas précisé, mais des indices saillants indiquent qu'il s'agit d'un texte destiné à des écoliers. Le ton du premier paragraphe suggère un public ayant une compréhension limitée du sujet. Le langage simple, les schémas simples et la longueur du texte suggèrent qu'il n'est pas destiné à un public adulte sérieux, tel que des étudiants universitaires ou des fonctionnaires. D'autre part, le contenu peu familier et le style schématique des graphiques font de ce texte un choix improbable pour des enfants de maternelle.
R3.1.3b_M	À votre avis, à qui ce texte s'adresse-t-il le plus ? Encercler une réponse. Élèves du primaire Élèves du secondaire Justifiez votre choix en vous appuyant sur des éléments du texte.	Fournir une raison plausible basée sur les caractéristiques du texte, p. ex, du primaire parce que les images sont faciles à comprendre ou que le texte est court et simple, OU du secondaire parce que les idées sont difficiles ou qu'il y a des mots difficiles	La preuve la plus saillante dans le texte qui identifié le public cible est probablement les schémas, qui pourraient être raisonnablement justifiés comme étant simples et assez clairs pour des élèves du primaire, ou contenant des idées difficiles/peu familières ou des mots peu familiers, comme plissé, et donc adaptés à des élèves du secondaire. Les élèves à qui l'on a appris à réfléchir sur le style des textes peuvent également sélectionner des exemples de style pour étayer leur opinion.

Tableau 44 : Niveau 7, Exemple 3 —Persuasif : Chers oncle et tante

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.1.1_M	Jenny écrit que les enfants "deviennent plus confiants". Que dit le mot "confiant" à propos des enfants ? A. Ils deviennent désireux d'apprendre. B. Ils deviennent capables de se concentrer. C. Ils deviennent sûrs d'eux. D. Ils deviennent utiles à leur famille.	C. Ils deviennent sûrs d'eux.	"Confiant" est un mot que la plupart des élèves du niveau 7 connaissent probablement. La question demande une définition de "confiant" parmi des options plausibles dans le contexte, de sorte qu'une connaissance préalable du mot est nécessaire pour répondre correctement à la question. (Notez que si "confident" en anglais est probablement un mot fréquent pour les élèves du niveau 7, ce n'est pas forcément le cas dans d'autres langues).
R2.2.1_M	Quelle est l'une des raisons pour lesquelles Jenny ne veut pas travailler dans une banque ? A. La formation est trop longue. B. La formation n'est pas utile. C. Le travail bancaire est difficile. D. Elle aime davantage enseigner.	D. Elle aime davantage enseigner.	L'implication que Jenny a décidé de ne pas travailler d'une banque doit être tirée des indices présents dans les deuxième et troisième paragraphes. Dans le deuxième paragraphe, Jenny est reconnaissante et positive quant à l'utilité du cours qu'elle est sur le point de terminer. Dans le troisième paragraphe, elle souligne le plaisir qu'elle éprouve à enseigner. Il y a peu d'informations contradictoires, car le texte porte presque entièrement sur l'idée de Jenny de devenir enseignante, plutôt que sur son aversion pour le travail dans les banques.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R2.2.4_M	<p>Quel est le point de vue de Jenny sur sa décision de devenir enseignante ?</p> <p>A. Elle a besoin de la permission de son oncle et de sa tante.</p> <p>B. Elle doit d'abord avoir un emploi à l'école.</p> <p>C. Elle a le droit de faire ce choix.</p> <p>D. Elle a besoin de l'autorisation de la banque.</p>	C. Elle a le droit de faire ce choix.	Le point de vue de Jenny sur son droit à prendre sa propre décision de devenir enseignante est très présent dans le texte (il y est fait référence dans chacun des trois paragraphes principaux), mais elle ne dit pas explicitement que c'est son droit. Le texte contient peu d'informations contradictoires, mais les lecteurs peuvent avoir des idées préconçues sur les personnes qui devraient être impliquées dans la prise de décision.
R2.2.6_M	<p>Quelle est l'attitude de Jenny à l'égard de son oncle et de sa tante ?</p> <p>A. Elle fera ce qu'ils disent être le mieux.</p> <p>B. Elle ne se soucie plus de ce qu'ils pensent.</p> <p>C. Elle aimerait qu'ils soient d'accord avec sa décision.</p> <p>D. Elle a trouvé difficile qu'ils la soutiennent.</p>	C. Elle aimerait qu'ils soient d'accord avec sa décision.	La synthèse des informations dans le texte montre que Jenny se soucie toujours de ce que pensent son oncle et sa tante, même si elle a pris la décision définitive de faire quelque chose qu'ils n'approuvent peut-être pas. Dans le deuxième paragraphe, elle se montre reconnaissante et apprécie leurs efforts et réitère sa gratitude pour leur soutien à la fin du texte. Jenny se donne beaucoup de mal pour exposer les raisons pour lesquelles elle a décidé de devenir enseignante dans l'espoir de persuader son oncle et sa tante d'approuver sa décision.
R2.3.1_M	<p>Quelle est la principale chose que Jenny espère réaliser lorsqu'elle sera enseignante ?</p> <p>A. Obtenir un emploi à l'école locale.</p> <p>B. Montrer aux enfants plus âgés comment aider les plus jeunes.</p> <p>C. Aider les enfants à mener une bonne vie lorsqu'ils seront grands.</p> <p>D. Permettre aux enfants de partager leurs nouvelles compétences avec leur famille.</p>	C. Aider les enfants à mener une bonne vie lorsqu'ils seront grands.	Toutes les raisons sont mentionnées dans le texte. La tâche consiste à différencier l'idée principale, qui est de vouloir aider les enfants à mener une bonne vie, des détails secondaires concernant certaines des étapes à franchir pour y parvenir, qui contribuent tous à l'objectif principal de Jenny. Le troisième paragraphe se termine par l'idée principale de Jenny, fournissant un indice supplémentaire, à travers la structure, sur ce que Jenny pense être le plus important.
R3.3.1_M	<p>Lequel des éléments suivants est une opinion ?</p> <p>A. Je serai libre de chercher du travail ailleurs.</p> <p>B. Je vis dans un grand immeuble.</p> <p>C. Pendant mon temps libre, j'ai enseigné la lecture et les mathématiques.</p> <p>D. Je suis sûr qu'ils grandiront tous pour mener une bonne vie.</p>	D. Je suis sûr qu'ils grandiront tous pour mener une bonne vie.	Toutes les affirmations sont personnelles et tirées du texte. Trois sont des déclarations factuelles. L'opinion "je suis sûr..." est une expression de souhait avec confiance.

TEXTES ET EXEMPLES D'ITEMS DU NIVEAU 8

Tableau 45 : Niveau 8, Exemple 1—Information : Se brosser les dents

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.1.1_M	Bente Hansen est une experte du brossage des dents. Que signifie "experte" ? A. Quelqu'un qui en sait beaucoup. B. Quelqu'un qui est médecin. C. Quelqu'un qui est enseignant. D. Quelqu'un qui aide les autres.	A. Quelqu'un qui en sait beaucoup.	"Expert" est un mot avec lequel la plupart des élèves du niveau 8 sont susceptibles d'être familiers. La question demande une définition du mot "expert" parmi des options plausibles dans le contexte, de sorte qu'une connaissance préalable du mot est nécessaire pour répondre correctement à la question. (Notez que si "expert" en anglais est probablement un mot fréquent pour les élèves du niveau 8, il n'en va pas de même dans d'autres langues).
R1.2.1_P	Pourquoi faut-il se brosser la langue, selon Bente Hansen ?	Faire référence aux bactéries ou à l'élimination de la mauvaise haleine, ou aux deux. La réponse peut paraphraser ou citer directement le texte.	Les mots "Bente Hansen" et "langue" ne sont utilisés qu'une fois dans ce court passage, dans le dernier paragraphe. Le mot "Bente Hansen" se trouve en bonne place au début du paragraphe. L'information recherchée, une référence aux bactéries et/ou à la mauvaise haleine, se trouve dans la phrase adjacente au mot "langue". Il n'y a pas d'informations concurrentes. Il s'agit d'un item du niveau 1b dans l'enquête PISA 2009. [publié dans le rapport de l'OCDE sur PISA 2009, volume I, page 92-3].
R1.2.1_M	Que recommandent les chercheurs britanniques ? A. Se brosser les dents aussi souvent que possible. B. Ne pas essayer de se brosser la langue. C. Ne pas se brosser les dents avec trop de force. D. De se brosser la langue beaucoup plus souvent que les dents.	C. Ne pas se brosser les dents avec trop de force	La question indique clairement la partie du texte dans laquelle se trouve l'information, dans la référence aux "chercheurs britanniques". Le terme "chercheurs britanniques" est proche de l'information cible ("Un brossage de deux minutes, sans brosser trop fort , donne le meilleur résultat"), mais pas adjacent, puisqu'il est séparé par une phrase. Il s'agit d'un item de récupération puisque les mots utilisés dans la question correspondent directement ou par synonymie à des mots du texte. Le mot "recommande" est synonyme de "donne les meilleurs résultats". Il s'agissait d'un item du niveau 1a du PISA 2009. (publié dans le rapport de l'OCDE sur PISA 2009, volume I, page 92)
R2.1.1_M	"Les chercheurs britanniques répondent par la négative. Ils ont en fait testé de nombreuses alternatives différentes ..." Qu'entend-on par "alternatives" ? A. Types de brosses à dents B. Manières de se brosser les dents C. Types de problèmes dentaires D. Chercheurs de différents pays	B. Manières de se brosser les dents	Les élèves du niveau 8 ne connaissent peut-être pas le sens du mot "alternatives", mais dans le contexte d'ensemble du passage, étant donné les options, seule "les manières de se brosser les dents" est une réponse correcte plausible. (Notez que le mot "alternatives" peut inclure des indices linguistiques qui rendent cet item plus ou moins difficile dans des langues autres que l'anglais).
R2.2.1_P	D'après le passage, comment des chercheurs britanniques ont-ils trouvé la manière idéale de se brosser les dents ? A. En consultant Bente Hansen B. En réalisant une enquête auprès du public C. En analysant la littérature de recherche D. En essayant différentes techniques de brossage	D. En essayant différentes techniques de brossage	L'information recherchée se trouve dans deux phrases consécutives au début du deuxième paragraphe. Il n'y a pas d'informations concurrentes plausibles.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R2.2.4_E	<p>Laquelle de ces affirmations les chercheurs britanniques désapprouveraient-ils catégoriquement ?</p> <p>A. Plus longtemps vous vous brossez les dents, mieux c'est.</p> <p>B. Vous ne devriez pas vous brosser les dents pendant plus de deux minutes.</p> <p>C. Il est conseillé de se brosser la langue en même temps que les dents.</p> <p>D. L'émail des dents est endommagé par un brossage fort.</p>	A. Plus longtemps vous vous brossez les dents, mieux c'est.	Pour répondre correctement à cette question, il est nécessaire de lire au moins deux paragraphes (le premier et le deuxième) afin d'identifier le contraste entre les conclusions des chercheurs britanniques (énoncées dans le deuxième paragraphe) et les opinions communément admises décrites dans le premier paragraphe. L'une des options ("c'est une bonne idée de se brosser la langue en même temps que les dents") dépend de la lecture du troisième paragraphe, qui contient le conseil de Bente Hansen. Cela ne contredit pas les conclusions des chercheurs britanniques. Le texte contient de nombreux fragments d'information contradictoires.
R2.2.5_P	Quelle est la preuve avancée pour dire qu'il n'est pas bon de se brosser les dents trop fort ?	Faire référence à la détérioration de l'émail et/ou des gencives.	La relation entre le brossage fort et les dommages causés à l'émail et aux gencives est explicitement mentionnée dans le texte, dans des phrases consécutives.
R2.3.1_P	<p>Sur quoi porte cet article ?</p> <p>A. La meilleure manière de se brosser les dents.</p> <p>B. Le meilleur type de brosse à dents à utiliser.</p> <p>C. L'importance d'une bonne dentition.</p> <p>D. La façon dont différentes personnes se brossent les dents.</p>	A. La meilleure manière de se brosser les dents.	La tâche consiste à identifier l'idée principale d'un texte court et continu. L'idée est énoncée dans le titre du texte, elle est donc saillante. Il n'est pas nécessaire de faire la distinction entre l'idée principale et les idées secondaires du texte (ce qui en ferait un item illustrant R2.3.1_M), car les éléments distracteurs ne sont pas des idées qu'on trouve dans le texte, bien qu'ils soient liés à des idées du texte. Il s'agit d'un item du niveau 1a du PISA 2009. [publié dans le rapport de l'OCDE sur PISA 2009, volume I, page 91]
R3.1.1_M	<p>Pourquoi le texte mentionne-t-il un stylo ?</p> <p>A. Pour vous aider à comprendre comment tenir une brosse à dents.</p> <p>B. Parce que vous commencez dans un côté avec un stylo et une brosse à dents.</p> <p>C. Montrer que l'on peut se brosser les dents de différentes manières.</p> <p>D. Parce que le brossage des dents doit être pris au sérieux comme l'écriture.</p>	A. Pour vous aider à comprendre comment tenir une brosse à dents.	Cette question demande d'identifier le but d'une caractéristique du texte, à savoir l'analogie entre une brosse à dents et un stylo. Il s'agit d'abord de trouver la référence à un stylo, puis de réfléchir au but de l'analogie, c'est-à-dire d'aider le lecteur à "comprendre". Bien qu'il n'y ait pas d'indices multiples, les informations concurrentes sont très limitées. Il s'agit d'un item du niveau 1a du PISA 2009. [publié dans le rapport de l'OCDE sur PISA 2009, volume I, page 93].

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R3.4.1_E	<p>"Nos dents deviennent-elles de plus en plus propres si on les brosse plus longtemps et plus fort ? Pensez-vous que c'est une bonne façon de commencer le texte ? Encerclez Oui ou Non et expliquez votre réponse.</p> <p style="text-align: center;">Oui Non</p>	<p>Répondre Oui et faire référence au :</p> <ul style="list-style-type: none"> Fait qu'il s'agit d'une question, qui donne au lecteur l'envie de trouver la réponse Fait qu'il s'agit d'une idée courante, et le lecteur voudra donc savoir si elle est vraie "Nous" de la phrase, qui fait que le lecteur s'implique personnellement. <p>OU</p> <p>Répondre Non et faire référence à :</p> <ul style="list-style-type: none"> La première phrase est un piège car la réponse est "non" La première phrase porte à confusion parce qu'elle est erronée. 	<p>Commencer un texte informatif par une question est une manière assez courante de susciter l'intérêt du lecteur, mais ce n'est pas très conventionnel. Cette question correspond donc au descripteur "dépasse le niveau" plutôt qu'au descripteur "atteint le niveau". Il y a plusieurs façons de donner une réponse acceptable, au niveau de la compréhension générale ou en se référant à un détail de la phrase.</p>

Tableau 46 : Niveau 8, Exemple 2—Information (texte non continu - tableau) : Fiches d'information pays

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.2_M	Quel est le pays qui exporte du riz ?	Népal	Le mot "exporte" peut être directement associé à l'intitulé de la quatrième ligne "exportations typiques". "Le riz est mentionné dans la deuxième colonne, que l'en-tête identifie comme "Vietnam". L'emplacement de l'information n'est pas saillant (quatrième ligne, deuxième colonne). Il existe des informations concurrentes, car le riz est également une culture principale pour trois pays.
R1.2.3_M	Citez un pays qui cultive et exporte deux des cultures qu'il produit.	Afghanistan ou Vietnam	Il faut identifier un pays qui répond aux critères de production et d'exportation de deux de ses cultures. Deux pays répondent à ces critères. L'un ou l'autre est acceptable.
R1.3.2_M	Quel pays possède un oiseau inhabituel ? A. Afghanistan B. Vietnam C. Philippines D. Népal	C. Philippines	Une correspondance synonymique doit être établie entre "oiseau" et l'aigle des Philippines. L'information n'est pas saillante, vu qu'elle figure dans la dernière ligne. L'information concurrente est qu'il existe d'autres animaux inhabituels, mais qu'aucun d'entre eux n'est un oiseau.
R2.2.2_M	Le Vietnam produit du poisson. Quel autre pays est susceptible de dépendre de la mer pour se nourrir ? Copiez un fragment d'information dans le texte qui le montre.	Faire référence aux Philippines et mentionner l'un des éléments suivants : "île", "nombreuses îles", "7107 îles".	Le poisson est cité comme production principale du Viêt Nam, mais il n'y a pas d'autre référence au poisson dans cette ligne. Deux des pays, l'Afghanistan et le Népal, sont tous deux enclavés. Il est donc sous-entendu que les Philippines, avec leurs milliers d'îles, doivent être l'autre pays susceptible de dépendre du poisson comme source d'alimentation. Il n'y a pas d'informations contradictoires ; le défi est de déduire le lien entre les titres des lignes "Géographie" et "Principales productions".
R2.2.6_M	Quel est le point commun entre toutes les espèces d'animaux sauvages présentées dans le tableau ? A. Ils sont de grande taille. B. Ils sont cornus. C. Ils sont inhabituels. D. Ils sont en voie de disparition.	C. Ils sont inhabituels.	L'idée saillante qui ressort des exemples d'animaux sauvages est qu'il s'agit d'animaux inhabituels : les cornes les plus longues, le mammifère le plus rare, l'aigle le plus grand et le quatrième mammifère le plus grand. Les idées secondaires sont les détails de l'originalité de chaque animal qui ne peuvent être généralisés à l'ensemble du groupe.
R3.1.2_M	Un soutien a été apporté au lecteur pour l'aider à comprendre les mots peu familiers. Donnez l'exemple d'un mot et du soutien fourni.	Faire référence à la définition des exportations ou du saola, p. ex le saola (une sorte d'antilope).	Il s'agit de trouver un mot pour lequel le lecteur dispose d'éléments d'aide à la compréhension. Deux définitions sont fournies entre parenthèses pour expliquer le sens des mots "exportations" et "saola". L'un ou l'autre mot accompagné de sa définition est acceptable.
R3.1.3b_M	Pour qui pensez-vous que ce texte a été écrit ? Encerclez une réponse : Élèves du primaire Élèves du secondaire Utilisez des éléments du texte pour justifier votre choix.	Fournir une raison plausible, p. ex, écoliers du primaire parce que le texte est court et simple OU élèves du secondaire parce qu'il y a beaucoup de mots difficiles OU entourer les deux et donner une explication plausible.	La tâche consiste à sélectionner et à justifier si le public cible visé est susceptible d'être composé d'élèves du primaire ou du secondaire. En fonction du contexte et des compétences de lecture probables des élèves, le vocabulaire du texte peut être considéré comme complexe et étendu, et donc adapté au secondaire, ou le vocabulaire peut être considéré comme simple et le contenu relativement bref, et est donc approprié au primaire. L'une ou l'autre justification est appropriée. Une raison plausible pour laquelle le texte convient à l'un ou l'autre public est également acceptable.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R3.2.1_M	<p>Selon Maria, les exportations typiques montrent que le Vietnam est le pays le plus performant.</p> <p>Êtes-vous d'accord ou non avec Maria ? Entourez une réponse.</p> <p>D'accord Pas d'accord</p> <p>Utilisez des éléments du texte pour justifier votre choix.</p>	<p>Choisir une option ou l'autre et fournir une raison plausible :</p> <p>Être d'accord et faire référence au Vietnam qui vend une plus grande variété de biens / plus de biens, ou ne pas être d'accord et faire référence aux Philippines qui vendent des équipements électroniques / des équipements de transport (ce qui implique des compétences / une valeur) ; au Népal qui fabrique des tapis / des articles en cuir qui requièrent des compétences ; à l'Afghanistan qui vend du safran, qui est très coûteux</p>	<p>Il s'agit de se faire une opinion allant dans le sens ou contre l'interprétation de Maria sur les exportations typiques et de trouver des preuves à l'appui. Le Vietnam vend une grande variété de produits, ce qui est un signe plausible de réussite.</p> <p>Les Philippines sont le seul pays à exporter des produits électroniques, ce qui peut être considéré comme une indication de réussite, car cela nécessite des compétences de fabrication ou de valorisation du produit. On pourrait également affirmer que le Népal est un exemple de réussite, car les tapis et les articles en cuir nécessitent une fabrication complexe, ou que l'Afghanistan est un exemple de réussite, car le safran est une culture à grande valeur.</p>
R3.3.1_M	<p>Laquelle de ces affirmations est une opinion et laquelle est un fait d'information contenu dans "la fiche pays" ? Inscrivez "fait" ou "opinion" à côté de chaque affirmation.</p> <ul style="list-style-type: none"> Les Philippines bénéficient d'un climat idéal pour les vacances. Deux de ces pays sont enclavés. Le Vietnam est le pays qui compte le plus grand nombre d'exportations différentes. Tous les pays ont une faune et une flore intéressantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Les Philippines bénéficient d'un climat idéal pour les vacances (opinion). Deux de ces pays sont enclavés (fait). Le Vietnam est le pays qui compte le plus grand nombre d'exportations différentes (fait). Tous les pays ont une faune et une flore intéressantes (opinion). 	<p>La question présente quatre affirmations à propos du texte et demande de porter un jugement indépendant sur chacune des affirmations afin de déterminer s'il s'agit d'un fait ou d'une opinion. Cette question devrait être relativement simple pour ceux qui comprennent les concepts de "fait" et d'"opinion", bien que le mot "information" dans le titre du tableau puisse constituer un fragment d'information concurrent.</p>
R3.4.1_M	<p>Les informations sur chaque pays auraient pu être rédigées sous forme de phrases et de paragraphes distincts. Quel est le principal avantage de présenter les informations d'un tableau ?</p>	<p>Faire référence à un avantage substantiel de la présentation sous forme de tableau, p. ex, faciliter la comparaison OU faciliter la localisation des informations OU être plus court et plus facile à lire.</p>	<p>Il s'agit d'une évaluation qui nécessite de reconnaître l'avantage éventuel pour le lecteur de présenter les informations sous forme de tableau. Ce serait une présentation conventionnelle pour le niveau 8. Un avantage principal plausible est que le tableau facilite les comparaisons ou permet de trouver ou de lire plus facilement l'information. Notez que dans certains contextes, les tableaux peuvent être un format de texte peu familier, ce qui rendrait cette question beaucoup plus difficile.</p>

Tableau 47 : Niveau 8, Exemple 3—Histoire : Le lapin paresseux

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.3.1_P	<p>Combien de temps a duré la compétition de tir à la corde entre Gros Eléphant et Baleine Géante ?</p> <p>A. Toute la matinée</p> <p>B. Du lever au coucher du soleil</p> <p>C. Pour un jour et une nuit</p> <p>D. Pendant de nombreuses semaines</p>	<p>C. Pour un jour et une nuit</p>	<p>L'expression "toute la journée et toute la nuit" est un synonyme proche de "Pour un jour et une nuit". Le texte ne mentionne qu'une autre période ("le matin") ; il y a donc des informations concurrentes limitées.</p>

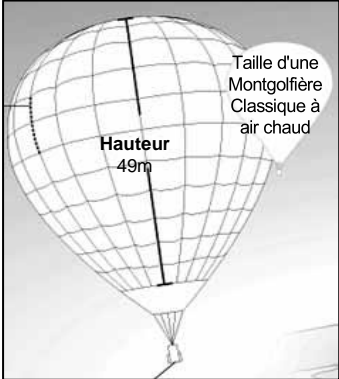
Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.3.1_M	<p>Quels sont les sentiments de Gros Éléphant et de la Baleine Géante à la fin de l'histoire ?</p> <p>A. Fier B. Furieux C. Plein d'espoir D. Honteux</p>	D. Honteux	De nombreux mots différents sont utilisés dans le texte pour décrire les émotions des personnages. Le mot "furieux" apparaît plus tôt dans le texte, et les mots "espoir" et "fierté", ainsi que "embarras" (un synonyme de "honte"), sont utilisés vers la fin de l'histoire, fournissant des informations concurrentes.
R2.2.1_E	<p>Lequel de ces points peut être considéré comme une leçon à tirer de l'histoire ?</p> <p>A. Il faut toujours dire la vérité. B. Il vaut mieux être intelligent que fort. C. La paresse vous causera des ennuis. D. N'essayez pas de vous mesurer à quelqu'un de plus grand que vous.</p>	B. Il vaut mieux être intelligent que fort.	Cette question nécessite de combiner des informations implicites provenant de l'ensemble du texte. La "leçon" ne peut être interprétée qu'à partir de la lecture et de la compréhension de l'ensemble de l'histoire, y compris la fin, lorsque Lapin Paresseux remporte définitivement la bataille entre son intelligence et la force des grands animaux.
R2.2.3_M	<p>Inscrivez des chiffres de 1 à 5 à côté de chaque événement pour indiquer l'ordre dans lequel il s'est produit.</p> <p>La première a été faite pour vous.</p> <ul style="list-style-type: none"> Le labourage du champ des lapins est terminé. Baleine Géante était furieuse contre Lapin Paresseux. Grand Éléphant s'en est allé, embarrassé. Lapin Paresseux a trouvé un plan. (1) Gros Éléphant et Baleine Géante commencent à tirer sur leurs cordes. 	<p>Le labourage du champ des lapins est terminé. (4)</p> <p>Baleine Géante était furieuse contre Lapin Paresseux. (2)</p> <p>Gros Éléphant s'en est allé, embarrassé. (5)</p> <p>Lapin Paresseux réfléchit à un plan. (1)</p> <p>Gros Éléphant et Baleine Géante ont commencé à tirer sur leurs cordes. (3)</p>	L'histoire est assez longue et les événements se répètent avec quelques variations, de sorte que pour ordonner la séquence d'événements demandée dans la question, il faut traiter un grand nombre d'informations contradictoires. Le fait que le labourage soit terminé n'est pas mentionné dans l'histoire, bien qu'il soit saillant dans la dernière phrase. En conséquence, la séquence des événements n'est pas présentée dans l'ordre chronologique, ce qui la classe dans la catégorie "dépasse le niveau".
R2.3.1_M	<p>Laquelle de ces idées est la plus importante de l'histoire ?</p> <p>A. Grand Éléphant était en colère contre Lapin Paresseux. B. Lapin Paresseux était plus malin que les grands animaux. C. Baleine Géante se croyait plus forte que Lapin Paresseux. D. Les grands animaux avaient honte à la fin de l'histoire.</p>	B. Lapin Paresseux était plus malin que les grands animaux.	Toutes les alternatives sont des affirmations vraies sur l'histoire, mais les options incorrectes sont des idées secondaires ; seule l'alternative B reprend l'idée principale en résumant l'ensemble de l'histoire.
R3.1.1_M	<p>Quel est le but de ce texte ?</p> <p>A. Divertir B. Donner un avis C. Donner des informations D. Indiquer comment faire quelque chose</p>	A. Divertir	Le récit se présente sous la forme d'une histoire de type conventionnel. Le but de l'histoire est de divertir. Le langage est simple et les événements sont amusants. Cependant, le but n'est pas explicitement énoncé.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R3.1.3_M	<p>Parmi les personnes suivantes, laquelle est la plus susceptible d'être le public cible visé par "Lapin Paresseux" ?</p> <p>A. Scientifiques B. Agriculteurs C. Enfants D. Animaux</p>	C. Enfants	Le style de l'histoire suggère qu'elle est destinée à un public d'enfants, mais cela n'est pas précisé.
R3.1.3b_P	<p>Un élève du niveau 8 a déclaré : "Seuls les très jeunes enfants apprécieraient cette histoire". Êtes-vous d'accord ?</p> <p>Oui Non</p> <p>Entourez votre réponse et donnez-en la raison en vous appuyant sur des éléments du texte.</p>	<p>Répondre Oui et faire référence à : Seuls les jeunes enfants croient que les animaux peuvent parler Le style traditionnel de la fable Les enfants qui aiment les lapins</p> <p>OU</p> <p>Répondre Non et faire référence à : L'intrigue longue et/ou compliquée Les enfants plus jeunes ne comprennent pas ce qui s'est passé Quelque chose pour tout le monde (p. ex, des animaux pour un public plus jeune, une intrigue compliquée pour le public plus âgé)</p>	On peut répondre à cette question à plusieurs niveaux de sophistication, mais un niveau de base, tel que l'intérêt pour les animaux, qui est une information saillante dans l'histoire, est acceptable. Par conséquent, cette question entre dans la catégorie "atteint partiellement le niveau".
R3.2.1_M	<p>Pensez-vous que le lapin a eu raison d'être fier à la fin de l'histoire ?</p> <p>Encerclez Oui ou Non et expliquez votre réponse.</p> <p>Oui Non</p>	<p>Répondre Oui et faire référence à : Faire le travail que sa femme demandait Lapin Paresseux a réussi à tromper les grands animaux pour qu'ils fassent son travail.</p> <p>OU</p> <p>Répondre Non et faire référence à : Il est immoral de mentir / tromper l'éléphant et/ou la baleine. Lapin Paresseux ne dit probablement pas à sa femme comment il a trompé les gros animaux.</p>	La question demande de s'appuyer sur une large compréhension de l'histoire pour donner une opinion. Les réponses "oui" et "non" sont toutes deux acceptables, à condition qu'elles s'appuient sur des éléments appropriés de l'histoire.

TEXTES ET EXEMPLES D'ITEMS DU NIVEAU 9

Tableau 48 : Niveau 9, Exemple–Information (Texte non continu - Diagrammes étiquetés) : La montgolfière

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.2.1_M	À combien de mètres au-dessus du niveau de la mer s'élevait le record d'altitude de Singhanian ?	21.000 mètres au-dessus du niveau de la mer / 21.000 m / 21.000 / vingt et un mille	Il s'agit d'un texte mixte, avec des parties continues et non continues. L'information recherchée est donnée dans une partie continue du texte. Le terme "record d'altitude" (correspondance directe) figure dans le titre, le nombre de mètres étant indiqué à la fin du court paragraphe situé sous le titre. Il y a des informations concurrentes, à savoir d'autres hauteurs sont indiquées dans le texte. La question "combien de mètres" équivaut à une question de type "quoi".
R1.2.2_M	En quel tissu le ballon de Singhanian a-t-il été fabriqué ?	Nylon	Il s'agit d'un texte mixte, avec des parties continues et non continues. L'information recherchée se trouve dans une partie non continue du texte (une étiquette). L'information recherchée n'est pas saillante, car c'est l'une des nombreuses étiquettes dispersées sur le schéma. La question utilise le mot "tissu", qui correspond directement au mot "tissu" dans le texte. Des informations concurrentes sont données avec d'autres caractéristiques du ballon qui sont énumérées.
R2.1.1_M	Qu'est-ce qu'une "gondola" / "nacelle" dans ce texte ? A. Bateau sans moteur que l'on trouve sur les canaux et autres voies navigables. B. Type de combinaison spatiale portée par les pilotes dans l'atmosphère terrestre. C. Une cabine close pour le pilote en dessous d'un ballon. D. Petit ballon attaché à un ballon principal, utilisé comme jauge météorologique.	Une cabine close pour le pilote en dessous d'un ballon.	Le sens du mot peut être trouvé à partir d'indices dans le diagramme : le mot "nacelle" est relié à l'illustration et ses caractéristiques sont décrites plus en détail sous le mot. (En anglais, de nombreux jeunes sauront qu'une "gondola" est un sorte de bateau à Venise, mais une "gondola" faisant partie d'une montgolfière sera probablement un terme peu familier).
R2.2.2_M	Pourquoi Singhanian a-t-il porté une combinaison spatiale pendant le voyage ?	La réponse fait référence à l'un (ou plusieurs) des éléments suivants : température, altitude ou manque d'oxygène : <ul style="list-style-type: none"> • Il faisait très froid / il faisait en dessous de zéro / il faisait -95 degrés • Il est monté plus haut qu'un avion / il est monté à 21.000 mètres / il est monté très haut • Il n'y avait pas assez d'oxygène (pour respirer) / Seulement 4 % d'oxygène / l'air était trop raréfié Généralisation des conditions similaires à celles de l'espace : <ul style="list-style-type: none"> • On se croirait dans l'espace 	La tâche consiste à combiner les informations de la phrase de la question (qui cite directement le texte de gauche) avec un ou plusieurs fragments d'informations figurant dans les étiquettes de l'autre côté du schéma. La tâche fait référence à un lien de causalité ("Pourquoi ... ?") entre les parties de l'information.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R2.2.3_M	<p>Inscrivez les chiffres 1, 2, 3 et 4 à côté des événements pour indiquer l'ordre dans lequel ils se sont produits.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La montgolfière a quitté Mumbai • Des fentes latérales ont été ouvertes dans la montgolfière pour laisser sortir l'air chaud. • La montgolfière est partie vers l'océan • La montgolfière a été ramenée au-dessus des terres 	<ul style="list-style-type: none"> • La montgolfière a quitté Mumbai (1) • Des fentes latérales ont été ouvertes dans la montgolfière pour laisser sortir l'air chaud (4). • La montgolfière est partie vers l'océan (2) • La montgolfière a été ramenée au-dessus des terres (3) 	Les informations sont dispersées dans le texte, qui ne les présente pas d'un ordre chronologique.
R3.1.1_M	<p>Pourquoi le dessin représente-t-il deux montgolfières ?</p>  <p>A. Comparer la taille de la montgolfière de Singhanian avant et après le gonflage.</p> <p>B. Comparer la taille de la montgolfière de Singhanian à celle d'autres montgolfières à air chaud.</p> <p>C. Montrer que la montgolfière de Singhanian semble petite vue du sol.</p> <p>D. Montrer que la montgolfière de Singhanian a failli entrer en collision avec une autre montgolfière.</p>	B. Comparer la taille de la montgolfière de Singhanian à celle d'autres montgolfières à air chaud.	La tâche consiste à identifier l'objectif de l'inclusion d'un élément d'un texte (les deux dessins de ballons). L'objectif n'est pas énoncé et doit être déduit par le lecteur. Il s'agit d'un item du niveau 2 dans PISA 2009. [publié dans le rapport de l'OCDE sur PISA 2009, volume I, page 101].
R3.1.1_M	<p>Quel est le général du texte ?</p> <p>A. Donner des informations.</p> <p>B. Raconter une histoire.</p> <p>C. Donner des instructions.</p> <p>D. Donner un avis.</p>	A. Donner des informations.	Cela nécessite une compréhension générale du type de texte, en utilisant les connaissances existantes sur les buts des différents textes, appliquées à un texte particulier.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R3.4.1_M	Pensez-vous que l'image de la carte en bas du texte est utile ? Expliquez votre réponse.	<p>Répondre Oui et faire référence à l'aide qu'elle fournit pour la localisation du lieu de l'événement (en général) / l'indication du point de départ du vol (acceptée, même si elle n'est pas strictement exacte) / la fourniture d'informations complémentaires sur l'événement (vague mais acceptable).</p> <p>OU</p> <p>Répondre Non et faire référence à surcharge du schéma, l'absence d'étiquetage, l'absence de référence au schéma principal (ci-dessus)</p>	La tâche consiste à évaluer une caractéristique du texte. La carte avec le carré inséré est un élément conventionnel dans ce type de texte d'information. Une évaluation positive ou négative peut être justifiée de manière plausible.

Tableau 49 : Niveau 9, Exemple 2 – Histoire : L'avare

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.1.1_E	Laquelle de ces définitions explique le mieux le sens du mot "avare" ? A. Quelqu'un qui est facilement contrarié par son voisin. B. Quelqu'un qui aime amasser la richesse plutôt que de dépenser. C. Quelqu'un qui est susceptible de placer sa fortune dans un endroit inhabituel. D. Quelqu'un qui ne sait pas garder un secret.	B. Quelqu'un qui aime amasser la richesse plutôt que de dépenser.	Le mot "avare" est probablement un mot moins courant pour les élèves du niveau 9. La définition du mot avare est la suivante : "personne qui amasse des richesses et dépense le moins d'argent possible". Les brèves définitions données dans les trois distracteurs reprennent chacune un détail de la fable, de sorte qu'une connaissance préalable du mot est nécessaire pour répondre correctement à la question. (Notez que le mot "miser" en anglais est probablement inconnu des élèves du niveau 9. Ce n'est pas forcément le cas dans d'autres langues).
R1.2.1_P	Comment l'avare a-t-il eu un lingot d'or ?	Indiquer qu'il a vendu tout ce qu'il possédait. Peut paraphraser ou citer directement le texte. Exemples de réponses acceptables : <ul style="list-style-type: none"> • Il a vendu tout ce qu'il possédait. • Il a vendu toutes ses affaires. • Il l'a acheté (lien implicite avec la vente de tout ce qu'il possédait) 	L'information est très saillante, puisqu'elle est donnée dans la première phrase du texte. L'expression "un lingot d'or" correspond directement à la question et au texte. Il s'agit d'un item du niveau 1b dans PISA 2009. (publié dans le rapport de l'OCDE sur PISA 2009, volume 1, p.105)
R2.1.1_M	Que signifie le mot "lamentations" ?	Donner une signification telle que des sons de chagrin, des pleurs, des gémissements	Il est probable que ce mot ne soit pas familier à ce niveau scolaire, mais il y a de nombreux indices quant à sa signification : le mot "fort" suggère qu'il s'agit d'un son, et "s'arrachant les cheveux" et le voisin "le voyant terrassé par la douleur". (Notez que "lamentation" en anglais est probablement un mot inconnu pour les élèves du niveau 9. Ceci peut ne pas s'appliquer à d'autres langues.)
R2.1.1b_M	L'avare "se mit à s'arracher les cheveux". Pourquoi s'arrache-t-on les cheveux ? A. Parce qu'on a mal à la tête ou qu'elle démange. B. Parce qu'on est frustré et en colère. C. Parce qu'on essaie de se raccourcir les cheveux. D. Parce qu'on veut distraire quelqu'un d'autre.	B. Parce qu'on est frustré et en colère.	Les mots de cette expression idiomatique sont courants, mais l'expression elle-même n'est peut-être pas familière aux élèves de ce niveau. Cependant, il existe de nombreux indices contextuels sur la façon dont l'avare se sent à ce moment de la fable, ce qui rend les mots "en colère et frustré" dans la clé la seule alternative plausible.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R2.2.1_P	<p>Pourquoi l'ouvrier épia-t-il les allers et venues de l'avare ?</p> <p>A. Parce qu'il était inquiet pour la sécurité de l'avare. B. Parce qu'il gardait l'endroit où se déroulait le manège. C. Parce qu'il avait entendu parler de l'or de l'avare. D. Parce qu'il voulait connaître le secret de l'avare.</p>	D. Parce qu'il voulait connaître le secret de l'avare.	La tâche consiste à mettre en relation deux informations dans des phrases consécutives, de "Un de ses ouvriers..." à "... et le déroba". La relation entre les deux phrases n'est pas explicitée, mais elle est clairement causale. Il n'y a pas d'informations concurrentes plausibles pour l'implication que l'ouvrier épie l'avare parce qu'il veut connaître la raison des visites quotidiennes de l'avare ("le secret de l'avare").
R2.2.3_P	<p>Lisez les phrases ci-dessous et numérotez-les en fonction de la séquence des événements dans le texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> L'avare a décidé de transformer tout son argent en un lingot d'or. Un homme a volé l'or de l'avare. L'avare a creusé un trou et y a caché son trésor. Le voisin de l'avare lui dit de remplacer l'or par une pierre. 	<ul style="list-style-type: none"> L'avare a décidé de transformer tout son argent en un lingot d'or. (1) Un homme a volé l'or de l'avare. (3) L'avare a creusé un trou et y a caché son trésor. (2) Le voisin de l'avare lui dit de remplacer l'or par une pierre. (4) 	Les informations sont fournies dans l'ordre chronologique dans le texte. Les détails du texte qui ne sont pas pertinents pour la question fournissent des informations concurrentes. Il s'agit d'un item du niveau 1a dans PISA 2009. (publié dans le rapport de l'OCDE sur PISA 2009, volume I, p.104)
R2.2.6_M	Pourquoi l'avare a-t-il enterré son or ?	<p>Indiquer que l'avare voulait le garder en sécurité et/ou n'en avait pas besoin (dans l'immédiat).</p> <p>Exemples de réponses acceptables :</p> <ul style="list-style-type: none"> Il voulait le garder en sécurité. Il n'avait pas besoin de le dépenser dans l'immédiat. Il voulait le cacher. 	La réponse est clairement suggérée par des informations saillantes dans la première moitié du texte, mais elle n'est pas énoncée.
R2.2.6_E	<p>Illustration</p>	<p>Reconnaître que le message de l'histoire dépend du remplacement de l'or par quelque chose d'inutile ou sans aucune valeur.</p> <p>Exemples de réponses acceptables :</p> <ul style="list-style-type: none"> Il fallait le remplacer par quelque chose qui n'a aucune valeur pour faire passer le message. La pierre est importante dans l'histoire, parce que l'idée est qu'il aurait pu aussi bien enterrer une pierre pour tout le bien que l'or lui a procuré. 	La tâche consiste à tirer une conclusion en synthétisant des informations saillantes tirées de l'ensemble du texte lorsque la conclusion est clairement implicite mais pas explicitement énoncée. Il s'agit d'un item du niveau 3 dans PISA 2009. (publié dans OCDE sur PISA 2009, volume I, p.105-6)
R3.1.2_M	<p>Le sous-titre de "L'avare et son lingot or" est "Une fable d'Esopé".</p> <p>Quelle partie du texte montre qu'il s'agit d'une fable typique ?</p> <p>A. Elle peut être interprétée de différentes manières. B. Le personnage principal est un avare. C. Dans l'histoire, il y a un vilain personnage qui vole quelque chose. D. C'est une histoire qui contient une leçon sur la façon de bien vivre sa vie.</p>	D. Il s'agit d'une histoire qui contient une leçon sur la façon de bien vivre sa vie.	Cette tâche requiert la connaissance du type de texte, la fable. L'élément typique et caractéristique d'une fable, une histoire avec une morale, n'est pas aussi saillant que dans certaines fables, qui se terminent par une leçon ou une morale énoncée de manière explicite par l'auteur. La leçon de cette fable est implicite dans la dernière déclaration du voisin.

Tableau 50 : Niveau 9, Exemple 3–Information (mixte continu et non continu) : La première voiture

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R1.1.1_M	L'expression "première année de production" est utilisée dans le tableau. Que signifie l'expression "année de production" ? A. Année ou la voiture a été conçue B. Année ou la voiture a été fabriquée C. Année ou la voiture a été conduite D. Année ou la voiture a été mise en vente	B Année ou la voiture a été fabriquée	Le terme "production" a plusieurs significations en anglais. Son sens, tel qu'il est utilisé dans ce texte, est susceptible d'être peu familier pour ce niveau. Dans cette question, le sens spécifique du mot dans ce contexte précis doit être reconnu : toutes les options sont plausibles dans le contexte. (Notez que "production" en anglais, avec cette signification, est probablement inconnu des élèves du niveau 9. Cela peut ne pas être le cas dans d'autres langues).
R1.2.3_M	Dans le tableau des voitures importantes de l'histoire, quelle est la voiture fabriquée à ce jour qui a été vendue à plus d'un million d'exemplaires ?	Toyota Corolla	Les deux critères à rapprocher sont "présent" et "plus d'un million". Les mots "jour" et "million" correspondent tous deux directement aux termes utilisés dans le tableau. Il existe des informations concurrentes : deux lignes utilisent le mot "jour" et plusieurs le mot "million".
R1.3.1_E	"Des ingénieurs et des hommes d'affaires avaient commencé à envisager la construction de machines utilisant leur propre source de puissance..." Quelle source de puissance la première voiture utilisait-elle ?	Essence	Le seul élément d'information explicite à extraire est le mot "essence" (début du troisième paragraphe). Le mot "fuel" dans le texte est un synonyme de "source de puissance" dans la question. Il y a une information concurrente dans le deuxième paragraphe, à côté de l'extrait cité dans la question ("fuel, vapeur ou électricité"), mais cette information est importante pour expliquer ce que signifie une "source de puissance" dans ce passage. L'information concurrente est encore plus forte dans l'utilisation du mot "puissance" au troisième paragraphe, en relation avec le moteur utilisé dans la première voiture ("propulsé par un moteur monocylindre à quatre temps d'une puissance de 0,75 chevaux"). Les lecteurs attentifs remarqueront que le moteur n'est pas la source de puissance, mais ce qui est propulsé.
R1.3.2_M	À quelle vitesse la Volkswagen Coccinelle pouvait-elle rouler au cours de sa première année de production ?	100 km par heure	Un critère doit être associé (vitesse) à la Volkswagen Coccinelle. Le terme utilisé dans la question (vitesse) est un synonyme du terme utilisé dans la légende du tableau ("vitesse maximale"). L'information se trouve dans le corps du tableau et n'est donc pas particulièrement saillante.
R1.3.3_M	Dans le tableau des voitures importantes de l'histoire, quelle est la première voiture à avoir été vendue à plus d'un million d'exemplaires ?	Modèle T Ford	Les deux critères à faire correspondre sont "la première" et "plus d'un million". Il n'y a pas de correspondance directe ou proche pour le mot "première" utilisé dans la question. Seule une des voitures présentées dans le tableau répond aux deux critères. Il existe des informations contradictoires : l'une des voitures a été produite avant le modèle T Ford et toutes les voitures à l'exception d'une seule ont dépassé le million de ventes.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R2.2.7_M	<p>Voici quelques informations supplémentaires :</p> <p>L'une des voitures les plus vendues en Afrique en 2019 a été le la Renault Symbol. La Renault Symbol a été fabriquée pour la première fois en 1999 et l'est encore aujourd'hui.</p> <p>Ajoutez ces informations au tableau. Ne remplissez que les informations qui vous ont été données.</p> <p>(Reproduire un extrait du tableau, montrant la ligne des titres et une ligne vide à l'exception de "Renault Symbol" dans la colonne Nom).</p>	<p>Crédit complet : Ajouter à la cellule "Années de production" du tableau, "1999 à ce jour" ou similaire. Ne pas ajouter à aucune autre cellule.</p> <ul style="list-style-type: none"> • "De 1999 à ce jour" • "1999 et toujours en production" • "1999 à ?" <p>Crédit partiel : Ajouter à la cellule "Années de production" du tableau "1999" seulement ou "à ce jour" seulement, ou certaines des autres années depuis 1999, mais pas toutes. Ne pas ajouter à aucune autre cellule.</p> <ul style="list-style-type: none"> • "1999" • "A ce jour" • "1999, 2000, 2001, etc." • "jusqu'à ce jour" 	<p>Toutes les nouvelles informations doivent être placées dans la bonne cellule du tableau. Le schéma du tableau est explicite avec les noms des critères dans les légendes en haut de chaque colonne. Le schéma est basé sur des critères multiples (années de production, nombre de ventes, etc.) plutôt que sur un seul critère.</p> <p>Un crédit partiel est accordé pour l'inclusion de certaines des nouvelles informations fournies dans la cellule correcte du tableau.</p>
R3.2.2_M	<p>Voici une partie de la dernière phrase de l'information sur les premières voitures : "La voiture a bien sûr changé du tout au tout depuis cette époque..."</p> <p>Est-ce vrai ? Donnez des preuves tirées du texte pour étayer votre réponse.</p>	<p>Répondre Oui et décrire ou reprendre une citation du texte pour indiquer un changement (p. ex, les voitures ne peuvent rouler qu'à 16 km à l'heure, ne ressemblent plus à des charrettes, ont des pneus en caoutchouc).</p> <p>OU</p> <p>Répondre Non et décrire ou reprendre une citation du texte pour indiquer une similitude (p. ex, fonctionne toujours à l'essence, reste un véhicule privé de choix...).</p>	<p>La conclusion est explicitement énoncée dans la dernière phrase de la partie continue du texte. Il existe une grande variété de bonnes réponses possibles, dispersées dans les parties continues et non continues du texte. La réponse la plus saillante est "oui", mais il y a également de bonnes réponses négatives possibles, ce qui en fait une véritable question d'évaluation, plutôt qu'une simple interprétation du texte.</p>
R3.3.1_M	<p>Le paragraphe commençant par "Elle était équipée de trois roues en fil de fer..." contient des faits et des opinions. Laquelle de ces parties du paragraphe contient une opinion ?</p> <p>A. "Elle était équipée de trois roues en fil de fer, un peu comme celles d'une bicyclette."</p> <p>B. "Elle a fait un voyage de 100 kilomètres."</p> <p>C. "Pour rendre visite à sa mère".</p> <p>D. "Ce voyage pionnier a démontré la valeur du nouveau véhicule."</p>	<p>D. "Ce voyage pionnier a démontré la valeur du nouveau véhicule."</p>	<p>La question demande explicitement la reconnaissance d'une opinion dans une partie limitée du texte. L'adjectif "pionnier", avec sa connotation de bénéfique positif et d'aventure, et l'affirmation que ce voyage a démontré la valeur de la voiture, sont les seuls éléments des extraits qui ne sont pas purement factuels. Aucune justification n'est requise, il s'agit donc d'un niveau "atteint le niveau" plutôt que "dépasse le niveau".</p>

Tableau 51 : Niveau 9, Exemple 4—Persuasif : Intelligent ou travailleur ?

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R2.2.4_E	<p>"C'est la façon intelligente de faire les choses". (Dernière phrase de l'avis d'Alba)</p> <p>À quoi Alba fait-elle référence ?</p> <p>A. Reconnaître les exigences de la situation</p> <p>B. Apprécier les résultats d'un travail acharné</p> <p>C. Impressionner ses parents</p> <p>D. Les résultats qu'elle attend d'elle-même</p>	A. Reconnaître les exigences de la situation	Cette question demande au lecteur d'identifier un élément dans l'opinion d'Alba lorsque l'opinion n'est pas saillante et n'est pas explicitement énoncée. La bonne réponse est formulée en termes généraux, plutôt abstraits, dans la clé "reconnaître les exigences de la situation". Alba développe l'argument dans sa réponse, avec : "un peu de réflexion efficace peut économiser beaucoup d'heures perdues", ainsi que "parfois cela implique de travailler dur, parfois non".
R2.2.5_M	<p>Alba écrit que les personnes consciencieuses "ont toujours besoin que leurs efforts soient remarqués".</p> <p>Quelle partie de la réponse de Fouad pourrait-elle utiliser comme pour appuyer cette opinion ?</p> <p>A. Il est manifestement préférable d'être travailleur que d'être intelligent et seuls les "gens intelligents" pensent autrement.</p> <p>B. "Nous connaissons tous des élèves doués qui croient que leur intelligence suffit à assurer leur réussite".</p> <p>C. "Je préfère être travailleur plutôt qu'intelligent, car les gens intelligents sont soumis à une pression constante.</p> <p>D. "Je préfère impressionner mes parents et les autres par ma persévérance.</p>	D. "Je préfère impressionner mes parents et les autres par ma persévérance.	La tâche consiste à identifier un élément d'un texte comme exemple à une affirmation faite d'un autre texte. La relation entre l'affirmation d'Alba et l'expression par Fouad de son désir d'être "remarqué" par ses parents est raisonnablement saillante, comme c'est le cas dans le dernier paragraphe de sa réponse. La phrase "impressionner mes parents et les autres" établit un lien fort avec la question, bien qu'il ne s'agisse pas d'un lien explicite.
R2.3.1_E	<p>Fouad pense qu'il vaut mieux travailler dur que d'être intelligent. Quel est son principal argument à l'appui de cette opinion ?</p> <p>A. Seules les personnes intelligentes pensent qu'il vaut mieux être intelligent que travailleur.</p> <p>B. On apprend beaucoup en travaillant dur, même si on échoue.</p> <p>C. Le travail acharné a des avantages qui vont au-delà de la réussite accomplie.</p> <p>D. Les gens vous admirent plus pour votre travail que pour votre intelligence.</p>	C. Le travail acharné a des avantages qui vont au-delà de la réussite accomplie.	Les trois distracteurs sont tous des idées énoncées ou sous-entendues dans le texte, mais ils contribuent à l'argumentation principale. La clé résume tous les éléments de l'argumentation de Fouad. Il ne s'agit pas d'une idée principale, car elle n'est pas énoncée et nécessite un niveau élevé d'inférence, en travaillant sur l'ensemble du texte.

Réf.	Items	Réponse(s) acceptable(s)	Notes
R3.1.3_M	<p>Qui Fouad essaie-t-il de convaincre avec sa réponse ?</p> <p>A. Jeunes enfants B. Les élèves de son âge C. Les hommes et femmes d'affaires D. Ses parents</p>	B. Les élèves de son âge	Le public cible visé n'est pas explicitement indiqué dans le texte, mais plusieurs références dans le texte concernent des expériences d'élèves, ce qui fait de "élèves de son âge" la meilleure alternative. Le point de vue des élèves n'est pas susceptible d'intéresser les hommes d'affaires, et le sujet et le langage utilisés ne sont pas appropriés pour de jeunes enfants - bien que cette évaluation ne soit pas étayée par des indices saillants dans le texte. La référence de Fouad à ses parents vers la fin de la réponse suggère qu'ils sont déjà de son côté; il n'a pas besoin de les convaincre.
R3.1.3b_M	<p>Fouad et Alba ont rédigé leurs réponses pour le journal/site web de leur école.</p> <p>Trouvez dans leurs réponses des éléments montrant qu'ils s'attendent à ce qu'elles soient lues par leurs camarades de classe.</p>	<p>La réponse faire référence ou cite au moins un des éléments suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une perspective relative aux études ou aux élèves • Intérêt pour l'opinion des parents, ce qui pourrait suggérer un public de jeunes (élèves) • L'attente d'une expérience commune de l'école ou des élèves dans "Nous connaissons tous des élèves doués..." 	Le public cible n'est pas explicitement indiqué dans le texte, mais les références aux études et aux parents sont des éléments pertinents qui montrent que les réponses sont écrites pour un public d'élèves.
R3.2.1_M	<p>Fouad pense que le travail est plus important que l'intelligence. Alba pense que l'intelligence est plus importante que le travail.</p> <p>Êtes-vous d'accord avec Fouad ou Alba ? Donnez une raison pour étayer votre réponse en vous appuyant sur des éléments du texte.</p>	<p>Répondre "Fouad" et citer ou paraphraser avec précision l'un de ses arguments qui indique clairement qu'il privilégie le travail à l'intelligence.</p> <p>Répondre "Alba" et citer ou paraphraser avec précision l'un de ses arguments qui indique clairement qu'elle privilégie l'intelligence au travail.</p> <p>Répondre "Les deux" ou "Ni l'un ni l'autre" et citer ou paraphraser avec précision les deux arguments. (Un argument peut être sous-entendu.)</p> <p>Aucun crédit : "Je suis d'accord avec Alba parce que je pense qu'il est plus important d'être intelligent". (Répète le contenu de la question.)</p>	Il s'agit d'une réponse construite. Les personnages du texte ont des positions clairement opposées. Le fait d'inclure le résumé de leurs arguments dans la question élimine la possibilité que la réponse obtienne un crédit pour avoir simplement répété l'idée principale avancée par chaque personnage. Néanmoins, il est relativement simple de trouver une partie de l'un des arguments (ou des deux) pour soutenir l'opinion avancée.
R3.3.1_P	<p>Lequel de ces débuts de phrase indique clairement que Fouad donne une opinion personnelle ?</p> <p>A. "Nous savons tous..." B. "Il faut faire des efforts..." C. "C'est plus gratifiant..." D. "Je préférerais..."</p>	D. "Je préférerais ..."	Le format à choix multiples propose quatre options, dont une exprime directement une opinion ("Je préférerais..."). Les autres options présentent des idées, qui peuvent être des opinions, mais qui sont présentées comme des affirmations de fait. L'affirmation explicite d'une préférence est très présente dans ce texte court.