

Soussi, Anne, Wirthner, Martine & Broi, Anne-Marie. (2011). Les résultats des élèves en lecture. In Ch. Nidegger (éd.), *PISA 2009 : compétences des jeunes romands : résultats de la quatrième enquête PISA auprès des élèves de 9e année* (pp. 119-138). Neuchâtel : IRDP

5. Les résultats des élèves en lecture

Anne Soussi

Martine Wirthner

Anne-Marie Broi

Description du cadre théorique

En 2009 comme en 2000, la littératie ou compréhension de l'écrit est le thème principal de l'enquête PISA. Depuis le début des enquêtes PISA, la compréhension de l'écrit a été définie de la manière suivante: « *comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s'y engager. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société* » (OCDE, 2011, p. 39). Il s'agit donc de compétences complexes qui dépassent le cadre scolaire et concernent l'écrit dans son ensemble.

Le cadre théorique de PISA prend en compte différentes dimensions: les aspects ou processus de lecture, le support, le format et le type de texte ainsi que la situation.

Les aspects recouvrent l'approche cognitive ou les processus de lecture mis en œuvre par les lecteurs lorsqu'ils abordent les différents textes. En effet, on ne lit pas un texte de la même manière selon ce qu'on y cherche. Depuis les enquêtes PISA précédentes, ces aspects ont un peu évolué afin de prendre en compte de la manière la plus fine possible les différents processus. Trois aspects sont définis en s'inspirant des cycles précédents: *localiser et extraire*, *intégrer et interpréter*, et *réfléchir et évaluer* qui donnent lieu à des sous-échelles de compétence principale. Les tâches qui font appel à la *localisation* et à l'*extraction* demandent au lecteur de trouver, sélectionner et rassembler des informations. Celles qui nécessitent d'*intégrer* et d'*interpréter* ont pour but de faire découvrir le sens intrinsèque des textes. Intégrer consiste à comprendre la ou les relations entre différentes parties du texte, tandis qu'interpréter demande de faire découvrir le sens d'un élément non explicite nécessitant des inférences. Enfin, *réfléchir* et *évaluer* exigent de recourir à des connaissances extérieures au texte. Plus spécifiquement, les tâches de réflexion font appel à une mise en relation du texte avec certaines connaissances et expériences des lecteurs, et celles d'évaluation demandent de porter un jugement sur le texte,

que ce soit sur le fond ou la forme, en se basant également sur leur expérience personnelle ou leur connaissance du monde.

Ces sous-échelles sont semi-hiérarchiques. En effet, bien qu'elles comportent des tâches de difficulté variable, il est difficile de répondre à des tâches d'interprétation et d'intégration d'informations sans les avoir préalablement localisées et extraites. De même, réfléchir et évaluer nécessitent tout d'abord une certaine interprétation des informations, qui ont elles-mêmes fait l'objet d'une localisation.

L'enquête PISA prévoit deux sortes de supports : ceux imprimés sur papier et les supports électroniques. Cette seconde catégorie n'a pas été retenue en Suisse pour l'édition 2009. Seuls quelques pays l'ont prise en compte.

Le format des textes concerne la forme sous laquelle ils se présentent : *continus*, *non continus* ou *mixtes*. Les textes *continus* sont composés de phrases et de paragraphes pouvant être assimilés à la prose en général tandis que les textes *non continus* se présentent sous la forme de listes, diagrammes, schémas ou tableaux. Ces deux formats de textes donnent également lieu à deux sous-échelles, l'une pour les textes continus, l'autre pour les textes non continus. Certains textes sont dits *mixtes* car ils combinent les deux formats.

Les textes peuvent également être de différents types ou structures rhétoriques : description, narration, information, argumentation, instruction ou transaction. Les *descriptions* qui s'intéressent aux propriétés des objets dans l'espace ont pour but de répondre à des questions de type « qu'est-ce que... ? ». Les *narrations* cherchent à répondre à des questions de type « quand ? » et peuvent prendre différentes formes : récits, rapports, reportage de presse, romans, nouvelles, pièces de théâtre, biographies, bandes dessinées ou encore articles de presse relatant un événement. Les textes d'*information* répondent à la question « comment ? ». Ils peuvent expliquer des concepts, des constructs mentaux ou des conceptions. Ils peuvent se présenter sous la forme d'essais, de définitions, d'explications, de résumés, de comptes rendus, d'interprétations de texte, de dissertations, de diagrammes, de graphiques, de cartographie, etc. Les *argumentations* montrent les relations entre concepts ou propositions et répondent à la question « pourquoi ? ». Elles peuvent prendre la forme de textes persuasifs, de commentaires, d'argumentation scientifique, de lettres d'opinion, d'affiches publicitaires, de critiques de livres ou de films, etc. Les textes d'*instruction* se présentent sous la forme de consignes à suivre, de règles, règlements ou statuts, de recettes, de schémas expliquant une procédure à suivre, etc. Enfin, les *transactions* ont pour but d'échanger des informations se caractérisant par une interaction avec le lecteur : par exemple lettres, invitations, enquêtes, questionnaires ou interviews.

Une dernière dimension caractérise le matériel de test et se rapporte aux situations ou contextes dans lesquels les textes s'inscrivent, qui ne donnent pas lieu à des sous-échelles. Ces situations ou contextes portent sur les usages prévus par les auteurs : usage *personnel* (lecture par intérêt personnel), usage *public* (lecture en rapport avec la société), usage *éducatif* (lecture à des fins d'apprentissage) et usage *professionnel* (lecture liée au monde du travail).

De manière générale, les tâches dont on trouvera des exemples ci-dessous pour chaque sous-échelle ont des niveaux variés de difficulté. Les questions posées aux élèves sont de différentes natures : questions à choix multiples (qcm), à choix multiples complexes, fermées à réponses courtes, questions construites à réponses fermées ou questions construites à réponses ouvertes. Ce sont les qcm et les questions ouvertes qui sont les plus nombreuses (respectivement 50 et 45 sur 131 items).

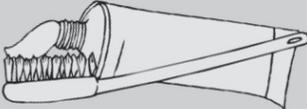
Exemple de tâche pour l'échelle *localiser et extraire* (localiser l'information)

■ Figure 1.2.40 ■
COMMENT SE BROSSER LES DENTS

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

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

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



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

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

(OCDE, 2011, p. 97)

Cette question se situe en-dessous du premier niveau de compétence décrit (voir plus loin la description des différents niveaux de compétence) et est l'une des tâches les plus faciles de l'ensemble du matériel de test. Si certaines informations (*Bente Hansen* et *langue*) sont saillantes car figurant explicitement dans le texte, elle demande toutefois une petite inférence (trouver que « elle » se rapporte à la langue). De plus, l'objet de la question est un peu abstrait, les élèves devant trouver une raison pour répondre à la question posée.

Exemple de tâche pour l'échelle *intégrer et interpréter* (développer une interprétation)

■ Figure I.2.44 ■
L'AVARE ET SON LINGOT D'OR

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

Un avaré 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'avaré, lors de sa visite suivante, trouva sa cachette vide, il s'arracha les cheveux et se répandit en lamentations. Un voisin, le voyant terrassé par la douleur et en apprenant la cause, lui dit : « Je vous en prie, ne vous plaignez pas ainsi ; allez plutôt chercher une pierre, placez-la dans le trou et imaginez que l'or est toujours là. Cela vous sera tout aussi utile ; car lorsque l'or était dans le trou, vous ne le possédiez pas puisque vous n'en aviez pas le moindre usage. »

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

L'AVARE ET SON LINGOT D'OR – QUESTION 1

Situation : *personnelle*
Format de texte : *continu*
Type de texte : *narration*
Aspect : *intégrer et interpréter – développer une interprétation*
Format de l'item : *item à réponse construite fermée*
Degré de difficulté : *373 points (niveau 1a)* ■

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

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

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

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

(OCDE, 2011, p. 110)

Il s'agit d'une tâche relativement simple, se situant au milieu du niveau 1a, qui porte sur un texte court bien qu'écrit de manière plutôt formelle et dans un langage assez démodé. La formulation des événements à remettre dans l'ordre est proche de celle du texte.

Exemple de tâche pour l'échelle réfléchir et évaluer (réfléchir sur le contenu et l'évaluer)

■ Figure I.2.46 ■
TÉLÉTRAVAIL

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

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

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

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

TÉLÉTRAVAIL – QUESTION 7

Situation : professionnelle
Format de texte : continu
Type de texte : argumentation
Aspect : réfléchir et évaluer – réfléchir sur le contenu du texte et l'évaluer
Format de l'item : item à réponse construite ouverte
Degré de difficulté : 514 points (niveau 3)

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

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

Consignes de correction

OBJECTIF DE LA QUESTION
Réfléchir et évaluer : réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer.
Utiliser des connaissances préalables pour imaginer un exemple correspondant à une catégorie décrite dans un texte.

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

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

(OCDE, 2011, p. 116-117)

Cette tâche, qui se réfère à la troisième sous-échelle, faisant appel à des compétences relativement complexes, est de difficulté moyenne. Elle demande aux élèves de faire un lien entre ce qu'ils ont compris du texte (le télétravail) et leurs propres connaissances (l'information ne se trouvant pas dans le texte).

Présentation des résultats en littératie

Rappelons que les résultats des élèves peuvent être présentés sous différentes formes: les scores moyens pour l'échelle globale de littératie, ceux pour les trois sous-échelles liées aux aspects et enfin ceux pour les deux autres sous-échelles portant sur les formats des textes. Ils peuvent également être déclinés en niveaux de compétences correspondant aux tâches (et à leur degré de difficulté) que les élèves sont capables de réaliser (cf. description des niveaux, tableau 5.1).

Les résultats moyens des élèves des cantons romands, ayant déjà été présentés dans un chapitre précédent, ne figurent pas dans cette partie.

L'OCDE a fixé un seuil de compétences autour du niveau 2 au-delà duquel il devient délicat de suivre une scolarité satisfaisante. En d'autres termes, les élèves qui ont un score inférieur à 407 points (la moyenne de l'OCDE se situant à 493 points) ont des résultats en compréhension de l'écrit qui risquent d'avoir des effets négatifs sur leur scolarité et leur vie professionnelle, étant donné la place importante de l'écrit pour mener à bien les apprentissages.

Graphique 5.1 Répartition des élèves dans les niveaux de compétences par canton (en %)

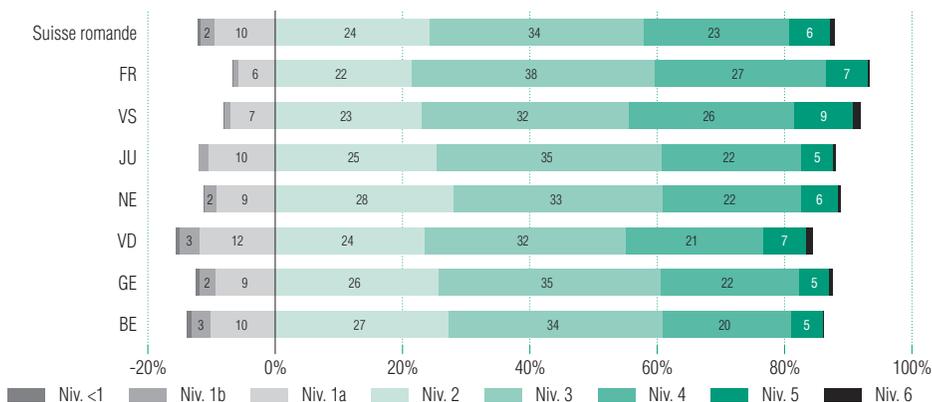


Tableau 5.1 Description des sept niveaux de compétence en compréhension de l'écrit

■ Figure 1.2.12 ■

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

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

(OCDE, 2011, p. 51)

Tableau 5.2 Scores moyens dans les trois sous-échelles "aspects" par canton

	Aspects					
	Localiser et extraire		Intégrer et interpréter		Réfléchir et évaluer	
	Moyenne	Erreur standard	Moyenne	Erreur standard	Moyenne	Erreur standard
Berne	494.2	2.3	501.0	2.4	491.8	2.8
Genève	493.1	2.2	504.3	2.0	503.1	2.0
Vaud	497.3	5.3	505.9	4.4	499.5	4.4
Neuchâtel	501.5	2.3	505.4	2.5	504.0	2.3
Jura	500.8	2.8	506.8	3.0	503.7	3.0
Valais	522.7	2.7	522.1	2.4	520.7	2.5
Fribourg	520.9	2.6	520.6	2.5	519.9	2.3
Suisse romande	503.2	1.9	509.4	1.7	506.0	1.3

C'est, comme lors des autres cycles PISA, dans les cantons de Fribourg et du Valais que l'on compte la plus grande proportion d'élèves atteignant au moins le niveau 4 (respectivement 36.5% pour le Valais et 33.7% pour Fribourg), c'est-à-dire un score de plus de 550 points. Ces deux cantons se caractérisent également par un taux d'élèves avec de faibles compétences (inférieures au niveau 2) de moins de 10% (respectivement 8% et 6.6%), alors que dans les autres cantons il dépasse les 10% et atteint 13% à Berne et 15% dans le canton de Vaud. Il est intéressant de constater que le canton de Genève, avec un score moyen de 500 points (le deuxième plus mauvais score après Berne), a une proportion de faibles compreneurs un peu moins élevée (12%) que celle de Berne et dans la moyenne romande. Par contre, ce même canton a une proportion plus faible que la moyenne romande de très bons compreneurs (27.4%).

Nous allons maintenant présenter les scores par sous-échelles concernant les trois aspects *localiser et extraire*, *intégrer et interpréter*, *réfléchir et évaluer* pour chacun des sept cantons romands.

De manière générale, il y a peu de différences de scores entre les trois sous-échelles, la seconde, *intégrer et interpréter*, obtenant un score légèrement meilleur que les deux autres. On peut s'étonner que contrairement à l'enquête de 2000 où l'échelle correspondante, *retrouver des informations*, donnait lieu aux meilleurs scores des trois échelles, *localiser et extraire* ne semble pas suivre la même tendance. On peut supposer qu'elles ne nécessitent pas tout à fait les mêmes compétences. D'autres explications sont également possibles : différences de niveau de difficulté des tâches entre les deux cycles et également entre les trois échelles, type de questions, etc. Les différences entre cantons sont statistiquement significatives (les scores variant de 494 à 523 points pour la première sous-échelle, de 501 à 522 pour la seconde et de 492 à 521 pour la troisième), les deux cantons de Fribourg et du Valais se déta-

Tableau 5.3 Scores moyens dans les deux sous-échelles "format de texte" par canton

	Format de textes			
	Textes continus		Textes non continus	
	Moyenne	Erreur standard	Moyenne	Erreur standard
Berne	493.6	2.3	498.0	2.4
Genève	498.6	2.1	503.8	2.1
Vaud	498.4	4.1	507.5	5.4
Neuchâtel	502.6	2.3	506.4	2.2
Jura	499.9	2.8	509.0	2.9
Valais	519.7	2.4	525.6	2.6
Fribourg	516.5	2.6	521.6	2.7
Suisse romande	503.9	1.7	510.5	2.1

chant systématiquement des autres. Ce sont également dans ces deux cantons que l'on observe le moins de différences entre sous-échelles. Relevons que pour la sous-échelle *réfléchir et évaluer*, trois cantons, Genève, Neuchâtel et le Jura obtiennent des scores statistiquement différents de Berne d'une part et des deux meilleurs cantons d'autre part. Un autre élément paraît intéressant à relever : dans plusieurs cantons (Genève, Vaud, Neuchâtel, Jura), les scores moyens pour la troisième échelle, que l'on pourrait supposer la plus difficile car faisant appel à des connaissances extérieures et nécessitant des compétences métacognitives, sont légèrement meilleurs que ceux obtenus pour la première échelle, *localiser et extraire*.

Comme pour l'enquête 2000, les scores obtenus pour les textes non continus sont légèrement supérieurs à ceux pour les textes continus en Suisse romande. On retrouve la même tendance dans tous les cantons. On peut supposer qu'il est plus facile, quand on a des difficultés en lecture, de lire un texte non continu que de comprendre un texte continu, une narration en particulier, où les informations s'enchaînent. On peut faire les mêmes constats concernant les écarts entre cantons : Fribourg et le Valais se détachent de façon relativement importante des autres cantons, plus de 20 points séparant les deux meilleurs cantons de celui qui obtient les moins bons résultats (Berne) pour les deux formats de textes.

Relations entre engagement par rapport à la lecture, stratégies et compétences en compréhension de l'écrit

Le cadre de PISA prévoit de mettre en relation non seulement les caractéristiques des élèves (genre, langue parlée à la maison, lieu de naissance, etc.)

avec les compétences en lecture, mais également la motivation par rapport à la lecture, les stratégies d'apprentissage et de lecture et l'enseignement. Ces informations ont été récoltées au moyen d'un questionnaire comprenant de nombreuses thématiques (caractéristiques générales et sociodémographiques des élèves, habitudes de lecture, stratégies d'apprentissage et métacognitives, opinions sur l'école et sur les leçons de français, etc.). Nous nous intéressons ici aux relations qu'entretiennent la motivation et les stratégies avec les compétences en compréhension de l'écrit.

Si l'on connaît les effets positifs de l'engagement par rapport à la lecture et des stratégies employées par les lecteurs sur leurs performances, ces relations ne sont pas forcément les mêmes selon les pays ou les cantons.

Une première série de dimensions qui peuvent avoir une influence sur les performances en lecture concernent les habitudes de lecture et plus particulièrement l'engagement par rapport à la lecture. Cet engagement a été mesuré au moyen de trois indices différents : la joie ou le plaisir de lire, la diversité de lecture et la lecture en ligne. Les deux premiers indices existaient déjà en 2000. La joie ou le plaisir de lire reposent sur un certain nombre d'affirmations telles que « *la lecture est un de mes loisirs favoris* », « *j'aime bien aller dans une librairie ou bibliothèque* » ou (à l'autre extrême) « *je ne lis que si j'y suis obligé* », « *pour moi, la lecture est une perte de temps* ». La diversité des lectures porte sur la fréquence à laquelle les élèves lisent parce qu'ils en ont envie des revues, des magazines, des BD, des livres de fiction, des livres documentaires et des journaux. Les activités de lecture en ligne, nouvel indice, rendent compte de la fréquence à laquelle les élèves pratiquent un certain nombre d'activités en ligne telles que « *lire du courrier électronique* », « *chatter en ligne* », « *lire les actualités en ligne* », « *utiliser un dictionnaire ou une encyclopédie en ligne* », « *chercher des informations en ligne* », etc.

Une seconde catégorie a trait aux approches à l'égard de l'apprentissage ou aux stratégies d'apprentissage et comporte également trois indices : utilisation de stratégies de mémorisation, de stratégies d'élaboration ou de stratégies de contrôle. L'indice de stratégies de mémorisation rend compte de la fréquence à laquelle les élèves réalisent certaines activités lorsqu'ils étudient : « *essayer de mémoriser tous les points abordés dans le texte* », « *essayer de retenir autant de détails que possible* », « *relire le texte tant de fois qu'ils arrivent à le réciter par cœur* » et « *relire le texte encore et encore* ». Celui relatif à l'utilisation de stratégies d'élaboration porte sur des stratégies telles que « *essayer de faire le lien entre les nouvelles informations et ce qu'ils ont déjà appris dans d'autres matières* », « *essayer de voir comment ces informations pourraient leur être utiles en dehors de l'école* », etc. Enfin, le troisième indice comporte des items tels que « *quand j'étudie, je commence par déterminer exactement ce que j'ai besoin d'apprendre* », « *quand j'étudie, je vérifie si je comprends ce que j'ai*

lu », « quand j'étudie, je vérifie que j'ai retenu les points les plus importants du texte », etc.

Enfin, une troisième catégorie porte sur les stratégies métacognitives et se compose de deux indices : les stratégies de compréhension et de remémoration, et celles de synthèse. Le premier de ces deux indices s'intéresse à la perception des élèves quant à l'efficacité de stratégies telles que « *je me concentre sur les parties du texte qui sont faciles à comprendre* », « *je lis rapidement le texte deux fois* », etc. Le second concerne les stratégies utilisées quand on rédige le résumé d'un texte long : « *avant d'écrire le résumé, je relis le texte autant de fois que possible* », « *je vérifie soigneusement si les éléments les plus importants du texte figurent dans mon résumé* », etc. Les élèves doivent évaluer l'efficacité des stratégies proposées d'une part pour comprendre et mémoriser un texte, d'autre part pour écrire le résumé d'un texte de deux pages (long et difficile, portant sur les variations du niveau d'eau d'un lac africain).

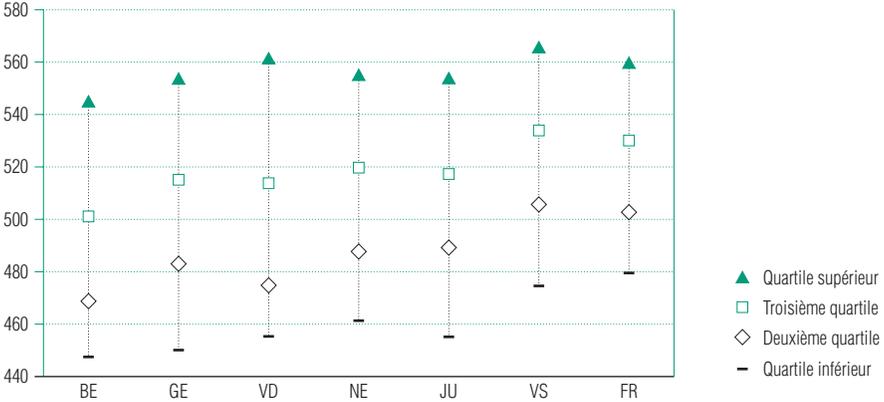
Nous allons regarder quel est l'effet de ces différents éléments sur les performances des élèves dans les sept cantons romands. Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux effets individuels des habitudes de lecture, c'est-à-dire en d'autres termes quel est le score moyen des élèves en fonction de leur engagement face à la lecture (joie/plaisir de lire, diversité des lectures et activités de lecture en ligne) dans les cantons romands.

La variation des scores en fonction du degré d'engagement est linéaire aussi bien pour ce qui concerne la joie ou le plaisir de lire que pour la diversité des lectures. Les élèves qui ont pour ces deux indices les valeurs les plus élevées (quartile supérieur) obtiennent de meilleurs résultats que les autres. Pour le plaisir de lire, à Genève et dans le canton de Vaud, les écarts sont de plus de 100 points entre élèves éprouvant peu de plaisir à lire et leurs camarades qui aiment lire. À l'autre extrême, les écarts sont plus faibles (autour de 80 points) à Fribourg entre les deux catégories d'élèves. Les différences de performances pour la diversité de la lecture sont un peu moins importantes, atteignant 68 et 60 points dans le canton de Vaud et du Jura. C'est cette fois à Genève que les différences de scores selon la diversité de lecture sont les moins marquées (45 points). Il est plus complexe de tirer des conclusions pour ce qui concerne les activités en ligne, si ce n'est le fait que d'en pratiquer beaucoup ou peu ne donne pas lieu à des différences très importantes de scores et que par ailleurs, la progression n'est pas linéaire. On peut se demander si cet indice ne comporte pas des éléments trop hétérogènes – certains se référant à un emploi ludique de lecture en ligne alors que d'autres vont davantage dans le sens de recherche d'information – qu'il ne faudrait pas davantage différencier.

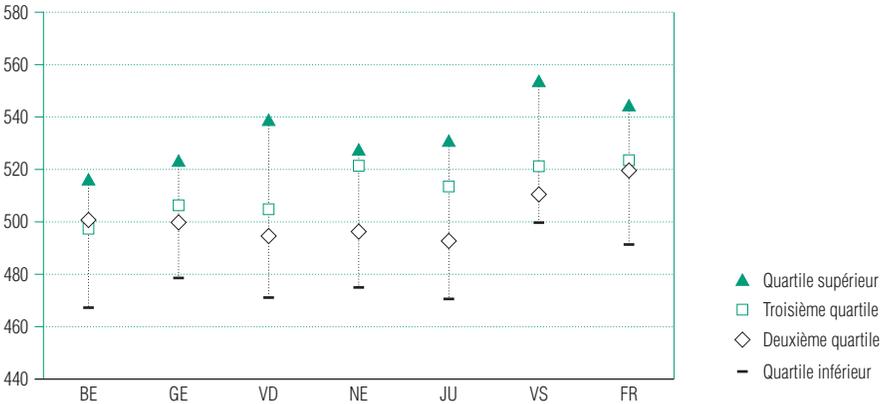
Nous allons maintenant observer les impacts respectifs des habitudes de lecture et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage et métacognitives sur

Graphique 5.2 Scores moyens des élèves en fonction de l'engagement par rapport à la lecture dans les cantons romands

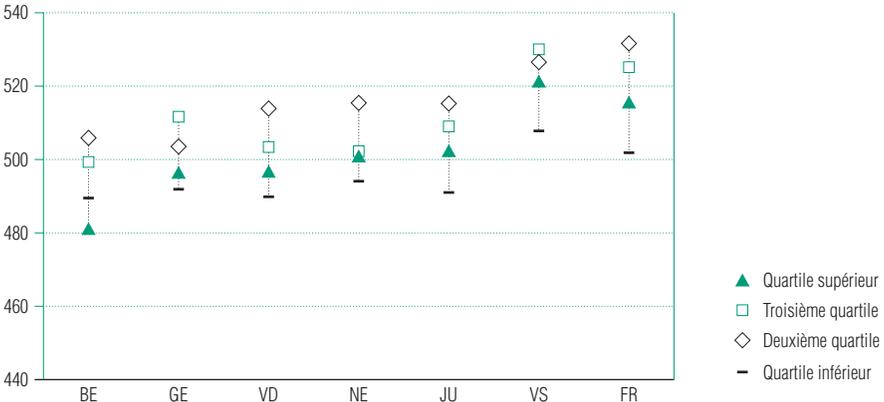
a Plaisir de lire



b Diversité des lectures



c Activités de lecture en ligne



les performances des élèves en considérant ces différents indices de manière simultanée. Ainsi, selon les cantons, ces différents éléments ont un effet plus ou moins marqué sur les performances. Dans les deux cantons les plus performants, le Valais et Fribourg, aussi bien les indices relevant de l'engagement par rapport à la lecture que ceux liés aux stratégies d'apprentissage et métacognitives semblent jouer un rôle sur les performances. Dans d'autres cantons, on ne peut pas faire tout à fait les mêmes constats. En effet, un voire deux indices (lecture en ligne et/ou diversité des lectures) ne semblent pas toujours jouer un rôle dans les cinq autres cantons. Le graphique 5.3 illustre l'effet de se trouver dans le quartile inférieur de ces différents indices sur les scores moyens.

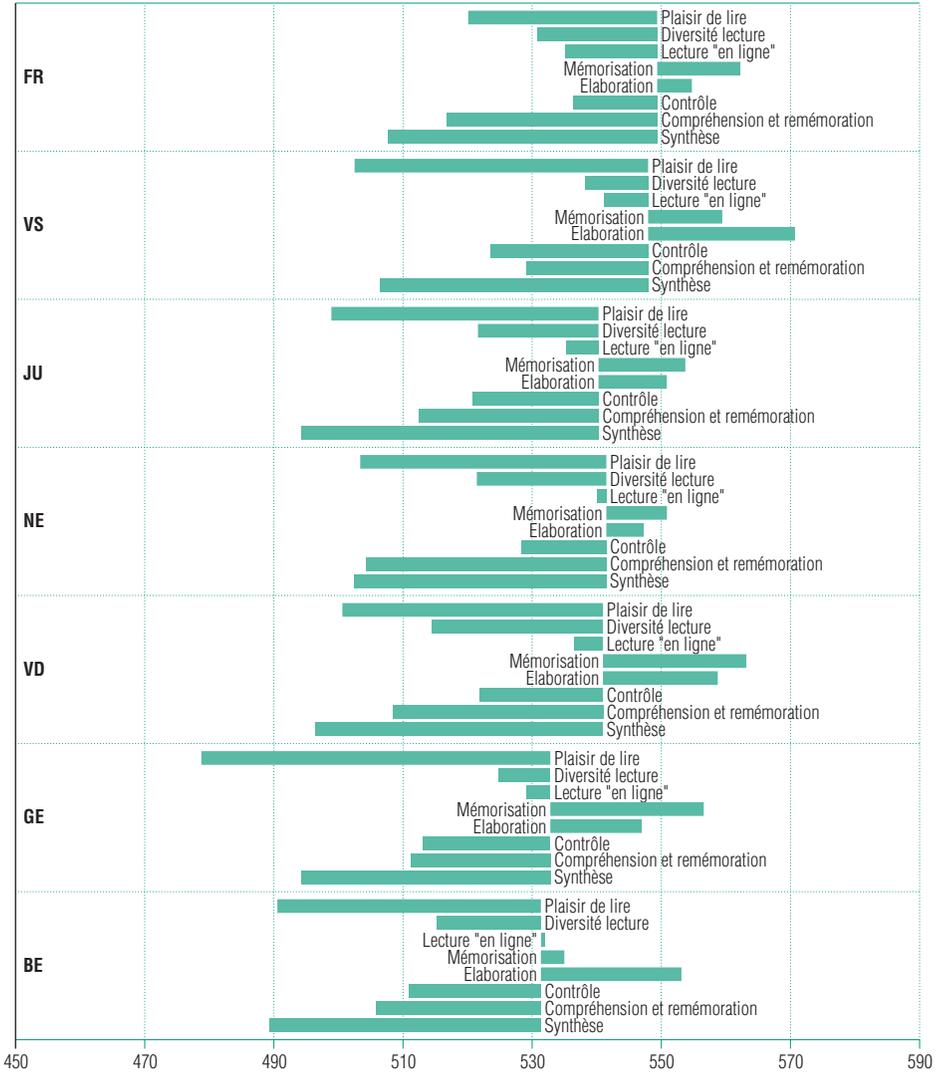
Dans tous les cantons, le plaisir de lire et les deux stratégies métacognitives (compréhension et mémorisation, synthèse) semblent avoir un effet important sur les performances : par exemple, à Genève, le fait d'éprouver peu de plaisir à lire fait chuter de manière importante les scores en lecture, même quand on contrôle le poids des autres dimensions prises en compte. Il en va de même par rapport à la perception de l'efficacité des stratégies de compréhension et mémorisation ainsi que de synthèse : le fait de ne pas les percevoir comme efficaces va de pair avec des performances plus faibles. D'autres habitudes ou stratégies jouent un rôle similaire bien que moins important : la diversité des lectures et l'utilisation de stratégies de contrôle. Une valeur mimine concernant les activités de lecture en ligne semble également avoir un effet négatif (ou nul) sur les performances selon les cantons. Ainsi, quand on diversifie peu le type de lecture ou que l'on emploie peu de stratégies de contrôle, les performances sont moindres. A l'autre extrême, le fait d'utiliser peu de stratégies de mémorisation ou d'élaboration (telles que prises en compte dans l'enquête) a plutôt un effet positif (dans certains cantons) sur les performances.

Évolution des compétences globales et des compétences spécifiques de 2000 à 2009

En 2009, la lecture est pour la seconde fois le thème principal de l'enquête PISA, c'est pourquoi ne figureront dans la comparaison que les scores moyens pour ces deux cycles. Il n'est malheureusement pas possible d'observer l'évolution des résultats des élèves bernois étant donné qu'en 2000 il n'y avait pas d'échantillon d'élèves de 9^e pour la partie francophone de ce canton.

Certains cantons comme Genève et le Jura ont progressé à la fois pour la compétence générale et pour certaines, voire toutes les sous-échelles (sauf pour retrouver l'*information/localiser et extraire*). Il s'agit des deux seuls can-

Graphique 5.3 Effets des habitudes de lecture, des stratégies d'apprentissage et métacognitive sur les scores en lecture



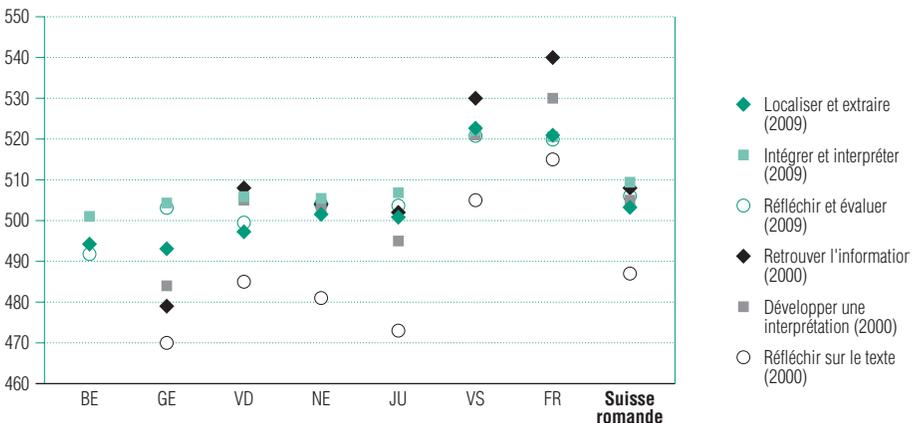
tons pour lesquels les différences de résultats pour la compétence globale en littératie sont significatives entre 2000 et 2009. Neuchâtel et le Valais ont progressé dans la troisième échelle et Fribourg dans la première. Si ces résultats sont encourageants, il est difficile pour l'instant de connaître les raisons de ces progrès. On peut supposer que les mesures mises en place dans la plupart des cantons pour favoriser les pratiques de lecture chez les élèves ont porté leurs fruits, mais il est toutefois difficile d'expliquer pourquoi, dans certains cas, le progrès ne peut s'observer que dans une sous-échelle spécifique.

Dans les autres cantons, on observe des différences très minimales entre les deux années concernées.

Graphique 5.4 Évolution des performances en lecture de 2000 à 2009 dans les différents cantons romands



Graphique 5.5 Évolution des performances dans les trois sous-échelles de 2000 à 2009 dans les différents cantons romands



Nous avons également observé la proportion d'élèves faibles et forts dans les différents cantons en 2000 et 2009. Dans la plupart des cantons, la proportion d'élèves considérés comme faibles, c'est-à-dire ayant un niveau de compétences inférieur au niveau 2, a baissé, sauf dans le canton de Vaud et dans les deux meilleurs cantons qui en comptaient peu en 2000. Relevons une baisse plutôt importante (9%) à Genève qui se situe désormais davantage dans la moyenne romande. Pour ce qui concerne les élèves avec les compétences les plus élevées en lecture (niveaux supérieurs à 4), le pourcentage en 2009 est resté relativement proche de celui de 2000 : il se situe en moyenne à 7%. Le Valais a gagné 5%, passant de 5 à 10% d'élèves forts.

Tableau 5.4 **Évolution du pourcentage d'élèves faibles et d'élèves forts en Suisse romande de 2000 à 2009**

	Niveau < 2			Niveaux 5/6		
	2000 (en %)	2009 (en %)	Changement 2000-2009	2000 (en %)	2009 (en %)	Changement 2000-2009
Berne	(-)	13	(-)	(-)	5	(-)
Genève	21	12	-9	4	5	+1
Vaud	13	15	+2	6	8	+2
Neuchâtel	15	11	-4	5	6	+1
Jura	13	12	-1	3	5	+2
Valais	5	8	+3	5	10	+5
Fribourg	6	7	+1	6	7	+1
Suisse romande	13	12	-1	5	7	+2

Nous allons maintenant observer l'évolution des écarts entre sous-populations (filles/garçons; élèves avec un environnement socioéconomique et culturel faible/élevé; natifs/non-natifs).

Tableau 5.5 **Évolution des différences en fonction du genre, de l'immigration et du niveau social en Suisse romande de 2000 à 2009**

	Compétence globale		
	2000	2009	Différence
Différence filles/garçons	28	30	+3
Différence entre indice socioéconomique et culturel faible et élevé	59	74	+15
Différence entre natifs et non-natifs	55	46	-9

De manière générale, aussi bien en 2000 qu'en 2009, il existe des différences de performances entre filles et garçons (au profit des filles) pour la compétence globale de littératie.

C'est pour l'indice économique, social et culturel que les écarts de performances observés entre les deux quartiles les plus extrêmes sont les plus élevés, en 2000 comme en 2009. Ils ont même augmenté en 2009.

Enfin, l'écart entre élèves natifs et ceux issus de l'immigration, qui en 2000 était proche de celui constaté pour l'indice économique, social et culturel a très légèrement baissé en 2009.

Conclusion et discussion

Pour terminer ce chapitre consacré plus spécifiquement aux résultats liés à la littératie, nous voulons relever les points saillants des constats faits précédemment et y apporter quelques commentaires. Dans la mesure du possible, nous présenterons des hypothèses explicatives et quelques propositions en faveur d'une amélioration de la compréhension en lecture des enfants et des jeunes de Suisse romande.

Rappel des résultats les plus importants

S'il est clair qu'un pourcentage moyen de 12% d'élèves de Suisse romande n'atteignant pas le niveau 2 (minimum permettant d'assurer une suite de la scolarité ou une bonne approche de la profession) est encore trop élevé, ce pourcentage présente pourtant une tendance à la baisse par rapport à ceux relevés dans les enquêtes précédentes. Il faut souligner en particulier une nette amélioration dans le canton de Genève (12% d'élèves très faibles contre 21% en 2000) et les toujours excellents résultats des cantons de Fribourg et du Valais (respectivement 7 et 8%). De plus, dans ces cantons, environ le tiers des élèves atteignent au moins le niveau 4 de compétence, attestant d'un haut niveau de compétences dans ce domaine.

Si l'on entre maintenant dans le détail des trois aspects de la littératie, nous devons constater que l'hypothèse qui voudrait qu'il y ait une certaine hiérarchie de difficulté, allant de *localiser et extraire de l'information* à *réfléchir sur le texte et l'évaluer* en passant par *intégrer l'information et interpréter le texte*, ne se vérifie pas si l'on considère les résultats obtenus. Les scores moyens sont en effet assez semblables d'un aspect à l'autre, *localiser et extraire de l'information* occasionnant, étonnamment, un score légèrement plus faible que pour les deux autres aspects. Comme nous l'avons suggéré plus haut, il s'agirait d'étudier très finement quelles sont les tâches et les questions qui recouvrent ces aspects; il se pourrait qu'elles différencient moins que prévu les trois aspects de la littératie. Nous avons constaté, en 2000, que *réfléchir sur le texte* était l'aspect le plus difficile pour les élèves car souvent lié à un questionne-

ment demandant une réponse ouverte argumentée. En est-il différemment en 2009 ? Le questionnement a-t-il changé ? Un premier examen des questions montre que celui-ci n'est pas véritablement différent de ce qu'il était en 2000 ; en effet, l'aspect *réfléchir sur le texte et l'évaluer* reste essentiellement testé par des questions ouvertes, alors que *localiser et extraire de l'information* donne lieu à des questions variées, de *fermées* et *fermées à réponse courte à ouvertes* (très peu nombreuses, toutefois). Serait-il alors plus pertinent de faire l'hypothèse que la longueur ou/et la difficulté des textes, ainsi que le nombre de questions posées par texte ou encore leur degré de difficulté (information recherchée indépendamment du format de la question), joueraient un rôle en fonction de ces aspects ? Ou alors convient-il tout simplement d'admettre qu'il y a eu effectivement un progrès dans la compréhension des élèves ? Seul un examen des items pris un par un, mais aussi des textes, pourrait nous fournir des éléments de réponses à ces questions. Nous aurons certainement l'occasion d'y revenir dans le rapport ultérieur qui traitera de la comparaison des enquêtes 2000 et 2009 en littérature.

A propos des formats de textes, les scores concernant les textes non continus sont très légèrement meilleurs que ceux concernant les textes continus (cette différence n'était pas perceptible en 2000). L'explication de tels résultats est difficile à donner ; là encore, il s'agirait de regarder attentivement tâches et questions : tiennent-elles compte véritablement des spécificités des textes ? Les trois aspects de la littérature sont-ils également répartis en fonction des deux formats de texte ? Les formats des questions se retrouvent-ils de la même manière dans les textes continus et non continus ?

Engagement en lecture et stratégies d'apprentissage et métacognitives

Arrêtons-nous plus particulièrement aux résultats relevant de ces variables, d'autant plus intéressantes qu'elles ont été plus finement appréhendées dans l'enquête de 2009 qu'auparavant.

En ce qui concerne l'engagement des élèves par rapport à la lecture, il est intéressant de constater que la motivation, et dans une moindre mesure la variété des lectures, jouent un rôle dans les résultats obtenus. Plus les élèves éprouvent du plaisir à lire, meilleurs risquent d'être leurs résultats en compréhension de lecture. Il convient ici de mettre en évidence les mesures prises dans plusieurs cantons de Suisse romande pour développer les pratiques de lecture chez les enfants et les jeunes. S'il est bien sûr difficile d'en apprécier précisément les effets – d'autant plus que ces mesures se déclinent de manières diverses selon les cantons (Froidevaux, 2010) – nous pouvons néanmoins penser que celles-ci portent des fruits au fil des années. Elles sont réalisées aussi bien dans le cadre scolaire qu'auprès des familles (Zurbriggen, 2009, 2010). Il reste que, selon Froidevaux, la promotion de la lecture touche surtout l'école primaire et

moins le secondaire. Dans ce cas, un travail reste à faire, de même en ce qui concerne la construction d'un véritable apprentissage continué de la lecture, tel que préconisé depuis des années par les spécialistes du domaine et encouragé par la CIIP dans son plan d'action de 2003. De plus, si l'on en croit une fois encore les résultats de PISA, cet apprentissage devrait porter sur un large éventail de genres de textes, ce qui correspond bien, d'ailleurs, aux propositions du plan d'études romand (PER) désormais introduit graduellement dans les cantons. Bref, ce que nous voulons relever, c'est la concordance de ces résultats avec les initiatives en cours dans bien des cantons pour développer le goût de la lecture de genres de textes divers, concordance qui devrait encourager encore davantage de telles initiatives et les étendre en particulier et plus systématiquement aux élèves de l'école secondaire. Un mot encore à propos de la lecture en ligne (observée par des questions aux élèves sur leurs pratiques dans ce domaine) qui semble ne pas influencer de manière significative les résultats en compréhension. Peut-être aurait-il été plus pertinent de vérifier ce constat au travers de tests eux-mêmes en ligne, proposés d'ailleurs par les concepteurs de PISA mais non réalisés en Suisse. On peut en effet penser que ce type de lecture engendre des stratégies spécifiques certainement mieux appréciables par un questionnement adapté (c'est-à-dire capable de prendre en considération ces stratégies) et donc élaboré également en ligne. Dans ce sens, il conviendrait en tout cas de différencier, parmi les activités de lecture en ligne, celles qui ont pour but la communication et la distraction de celles qui ont davantage pour but la recherche d'informations.

Venons-en aux stratégies d'apprentissage et aux stratégies métacognitives, et à ce qu'en disent les résultats PISA de 2009. Comme nous l'avons relevé plus haut, trois indices liés à l'apprentissage sont mis en avant, relatifs aux stratégies de mémorisation, d'élaboration et de contrôle. Le résultat le plus saillant touche aux stratégies de contrôle qui joueraient un rôle bénéfique sur la compréhension de textes. Par ailleurs, deux autres indices, métacognitifs, concernent la compréhension et la mémorisation ainsi que la capacité de synthèse ; dans ce cas, mémorisation et synthèse ont une influence conséquente sur les performances. Dans l'ensemble, ces stratégies confirment l'importance de saisir les visées de la lecture, de tenir compte des besoins du lecteur par rapport au texte à lire, et la nécessité de disposer de moyens de vérification de la compréhension, en particulier par la reconnaissance des éléments les plus importants du texte lu et la capacité de les résumer. Du point de vue de l'enseignement-apprentissage de la lecture, ce résultat apparaît primordial. Il montre le bien-fondé de fournir aux élèves des outils de contrôle, de mémorisation et de synthèse du texte lu. Or, actuellement, il existe encore peu de moyens d'enseignement allant dans ce sens (Cèbe et Goigoux, 2009). Par exemple, le questionnaire de compréhension, très fréquent dans les classes, constitue en fait davantage un outil d'évaluation qu'un outil d'aide à l'apprentissage. D'autres outils sont donc à créer pour construire des stratégies de contrôle

utiles à une meilleure compréhension des textes. De plus, ces outils devraient être adaptés aux genres de textes lus. Quoiqu'il en soit, il y a là un champ d'investigation fort intéressant à développer en faveur d'un apprentissage plus efficace de la lecture à l'école.

Facteur socioéconomique, culturel, et provenance des élèves

En examinant les résultats comparés des enquêtes de 2000 et 2009, il est intéressant de constater que l'écart entre élèves issus de milieux socioéconomiques et culturels peu élevés et élevés s'est accentué de 2000 à 2009. Ce résultat, difficile à interpréter, n'est guère encourageant. En revanche, un autre retient notre attention, quant à lui plus positif : l'écart des résultats entre élèves natifs et non natifs a quelque peu diminué. Il reste que ces écarts ne peuvent laisser indifférent, le but de l'enseignement étant évidemment de les réduire autant que possible, même si cette question dépasse le cadre scolaire et concerne également les habitudes de lecture des familles ainsi que leur rapport à l'écrit.

L'enquête PISA de 2000 a eu le mérite d'engendrer, en Suisse romande en particulier, des réactions vives par rapport aux résultats en littératie (domaine principal de cette enquête), jugés mitigés. Dans la foulée, nous l'avons signalé, des mesures en faveur de la lecture ont été prises dans la plupart des cantons dans le but d'améliorer à la fois la motivation à la lecture et la compréhension des élèves. Ces mesures ne vont certainement pas s'arrêter à la suite de ce que nous savons aujourd'hui des résultats de l'enquête de 2009. Nous pensons en effet qu'elles ont indéniablement apporté des effets positifs aussi bien dans le cadre scolaire que dans le cadre familial et qu'elles ont lieu de continuer d'être développées. Elles pourraient dorénavant s'étendre et toucher davantage les adolescents par exemple. Par ailleurs, la Suisse romande met en place un nouveau plan d'études (PER) ; le contenu relatif au français, à l'écrit et à la lecture en particulier, nous semble aller dans le sens d'une diversification des textes à étudier et préconiser l'apprentissage de stratégies de compréhension par les élèves, ceci tout au long de la scolarité obligatoire. Il conviendra dès lors de s'assurer que ce qu'il promet entre effectivement dans les pratiques de classe. Dans tous les cas, il y a, au travers de ce plan d'études et des moyens qui vont l'accompagner (y compris informatiques), un ensemble d'outils à même de développer l'enseignement-apprentissage de la lecture, de l'écrit (littératie), qui pourrait permettre aux écoles de Suisse romande de progresser encore dans ces domaines si importants pour les jeunes d'aujourd'hui.