

La littératie en Suisse romande – PISA 2009

Qu'en est-il des compétences des élèves romands
de 11^{es}, neuf ans après la première enquête ?

Anne Soussi (SRED)
Anne-Marie Broi (SEO – NE)
Jean Moreau (URSP)
Martine Wirthner (IRDP)



Institut de recherche et de documentation pédagogique

La littératie en Suisse romande – PISA 2009

Qu'en est-il des compétences des élèves romands
de 11^{ h}, neuf ans après la première enquête ?

Anne Soussi (SRED)
Anne-Marie Broi (SEO – NE)
Jean Moreau (URSP)
Martine Wirthner (IRDP)

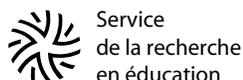
Remerciements

Nos remerciements s'adressent tout particulièrement à nos relecteurs MM. Matthis Behrens (directeur de l'IRD), Bruno Suchaut (directeur de l'URSP), Giovanni Ferro-Luzzi (directeur scientifique du SRED) ainsi que Christian Nidegger, coordinateur de PISA au niveau national, pour leurs remarques avisées.

Merci également à Narain Jagasia et Virginie Conti pour leur relecture, à Cédric Siegenthaler pour la réalisation des graphiques et à Nathalie Nazzari pour son travail de mise en page.

Remarque

Afin de faciliter la lecture, le genre masculin est parfois employé pour désigner indifféremment les personnes des deux sexes.



Publication	Institut de recherche et de documentation pédagogique – IRDP, Neuchâtel
Mise en page	Nathalie Nazzari
Graphiques	Cédric Siegenthaler
Couverture	Marc-Olivier Schatz
Photo	Corinne Sporrer
Diffusion	IRD Case postale 556 CH-2002 Neuchâtel www.irdp.ch documentation@irdp.ch

© IRDP éditeur, Neuchâtel 2013

ISBN : 978-2-88198-030-5

Imprimé en Suisse

Table des matières

Résumé	3
INTRODUCTION	5
<i>Objectifs de l'étude</i>	5
<i>Rappel des principaux résultats de l'étude thématique de 2000</i>	5
<i>Principaux résultats de l'enquête 2009</i>	6
<i>Organisation du rapport</i>	8
I. LE MATÉRIEL DE L'ENQUÊTE PISA.....	9
<i>Le concept de littératie</i>	9
<i>La littératie dans l'enquête PISA</i>	10
<i>Définition des sous-échelles</i>	12
<i>Les tâches de littératie dans PISA en fonction de différents paramètres</i>	13
<i>Formats et types de textes</i>	14
<i>Niveau de difficulté des tâches en 2000 et 2009</i>	15
<i>Synthèse</i>	17
II. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES ROMANDS ET MISE EN PERSPECTIVE AVEC LE MATÉRIEL DE L'ENQUÊTE.....	19
<i>Résultats globaux en 2009 selon le niveau de difficulté, le format de questions ou le processus de lecture</i>	19
<i>Réussite aux items</i>	21
Les items les mieux réussis en Suisse romande	21
Les items les moins bien réussis en Suisse romande.....	21
Écart de réussite entre cantons	22
Comparaison des profils de réussite des cantons romands	23
Écart entre filles et garçons.....	26
Écart entre élèves francophones et allophones.....	26
Écart entre élèves forts et faibles	26
Écart entre grands consommateurs et faibles consommateurs de lecture	29
<i>Synthèse</i>	30
III. ATTITUDES FACE A LA LECTURE ET PROFILS DE LECTEURS	33
<i>Description de différents indices et stratégies</i>	33
<i>Pratiques de littératie des élèves romands: approche descriptive</i>	36
Temps passé à lire pendant les loisirs.....	36
Types de lecture et genre	39
Fréquentation de la bibliothèque et lectures scolaires.....	40
Effets de l'engagement pour la lecture et de l'utilisation des stratégies sur les compétences en littératie.....	41
<i>Profils de lecteurs en Suisse romande</i>	43
Profils de lecteurs et performances selon les cantons.....	45
Profils de lecteurs et performances selon les filières cantonales.....	47
Profils de lecteurs selon le genre, l'origine et le niveau socioéconomique.....	49
Caractérisation des types de lecteurs selon le genre, les habitudes linguistiques, l'origine et le niveau socioéconomique des élèves	55
<i>Synthèse</i>	56

IV. QUELS LIENS ENTRE L'ÉCOLE ET LES RÉSULTATS PISA EN LECTURE ?	59
<i>Rôle de l'école dans les résultats des élèves de 9^e année, en 2000</i>	60
<i>Mesures prises pour favoriser la lecture des élèves, de 2000 à 2009</i>	61
Les activités/animations lecture	62
Les manifestations et semaines de la lecture	63
Les activités multiculturelles	63
Les mesures structurelles ou organisationnelles	63
Le développement/déploiement d'outils pédagogiques	64
La formation des enseignants	64
La relation familles-école	64
<i>Des changements en cours et leur influence sur l'enseignement-apprentissage de la lecture</i>	65
Le plan d'études romand (PER).....	66
De nouveaux moyens d'enseignement en français	68
Les compétences fondamentales de HarmoS	71
<i>Évaluation externe, évaluation en classe</i>	74
<i>PISA 2009 : avis des élèves sur des aspects de l'enseignement du français dans leur classe</i>	76
Liens entre compétences et indices en lien avec l'école	76
<i>Relation entre les stratégies développées en classe par l'enseignant et sa stimulation des élèves à lire avec les profils de lecteurs des élèves</i>	83
Discussion.....	84
Synthèse.....	89
CONCLUSION	91
<i>Contexte de l'étude</i>	91
<i>Des constats à retenir</i>	93
Engagement, stratégies et profils de lecteurs	94
Rôle de l'école	95
Mesure des compétences.....	97
Articulation entre évaluations externes et internes	97
<i>Perspectives</i>	98
BIBLIOGRAPHIE	101
ANNEXES	105

Résumé

Neuf ans après la première enquête PISA sur la littératie, qu'en est-il des compétences des élèves romands de 11^e HarmoS? Cette étude a pour objectif non seulement de comparer les compétences des élèves de 2000 et de 2009 mais également de mettre en évidence les facteurs explicatifs de la réussite dans ce domaine. La motivation et l'intérêt pour la lecture, la diversification des types d'écrits lus tout comme les stratégies utilisées jouent un rôle déterminant dans le développement des compétences en lecture. Le rôle de l'école est également déterminant. Les différentes mesures mises en place dans les cantons peuvent également avoir contribué à améliorer les compétences.

Le rapport apporte également des éclairages sur les profils de lecteurs en fonction des stratégies utilisées ou considérées comme efficaces par les élèves tout comme le temps consacré à la lecture de différents types d'écrits. Ces profils varient en fonction de différentes caractéristiques sociodémographiques (genre, origine socioéconomique, langue parlée à la maison, lieu de naissance, etc.) et de l'appartenance aux différentes filières (à exigences élevées, moyennes ou plus limitées).

D'autres analyses complémentaires mettent en exergue les liens entre les compétences en littératie et certaines dimensions liées à l'école (climat de classe, encouragement à la lecture, soutien et orientation des enseignants).

Zusammenfassung

Welches sind die Lesekompetenzen der Westschweizer Schüler der 11. Klasse HarmoS neun Jahre nach der ersten PISA Erhebung? Diese Studie hat nicht nur zum Ziel die Leistungen der Schüler der Jahre 2000 und 2009 zu vergleichen, sondern auch erklärende Faktoren für den Erfolg in diesem Bereich hervorzuheben. Die Motivation und das Interesse für das Lesen, die Vielfalt der gelesenen Textsorten, sowie auch die benutzten Strategien spielen eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der Lesekompetenzen. Die Rolle der Schule ist ebenfalls entscheidend. Die verschiedenen in den Kantonen getroffenen Massnahmen können ebenfalls zur Verbesserung der Kompetenzen beigetragen haben.

Der Bericht beleuchtet ebenfalls die Profile der Leser in Bezug auf die verwendeten oder von den Schülern als effizient betrachteten Strategien, sowie die auf das Lesen von verschiedenen Textsorten verwendete Zeit. Diese Profile ändern je nach soziodemografischen Merkmalen (Geschlecht, soziale Herkunft, Sprache des Elternhauses, Geburtsort, usw.) und Zugehörigkeit zu verschiedenen Lehrgängen (mit hohen, mittleren oder eher limitierten Anforderungen).

Zusätzliche Analysen decken Beziehungen zwischen Lesekompetenzen und gewissen Eigenschaften der Schule (Klassenklima, Leseermunterung, Unterstützung und Orientierung der Lehrer und Lehrerinnen) auf.

Summary

Nine years after the first PISA survey on literacy, what are skills of French-speaking students in 11th grade (HarmoS)? The goal of this study is not only to compare the skills of students between 2000 and 2009 but also to highlight the factors of success in this area. Motivation and interest in reading, the diversity of the types of texts read as well as the strategies used play a key role in the development of reading skills. The role of the school is also decisive. The various actions implemented in the cantons may also have helped to improve the skills.

The report also provides information about the readers' profiles depending on the strategies used or the ones the students considered as efficient, as well as the time dedicated to reading of different types of written materials. These profiles vary depending on different socio-demographic characteristics (gender, socioeconomic background, language spoken at home, place of birth, etc.) and the attendance of different streaming (with high, medium, or lower requirements).

Further complementary analyses highlight the links between literacy skills and certain dimensions of the schools (class climate, reading stimulation, teachers' support and orientation).

Riassunto

Nove anni dopo la prima indagine PISA sull'alfabetizzazione, quali sono le competenze degli alunni romandi dell'11esima HarmoS? Lo scopo di questo studio non è solo di confrontare le competenze degli alunni del 2000 et del 2009 ma anche di mettere in luce i fattori che spiegano la riuscita in questo campo. La motivazione e l'interesse per la lettura, i diversi tipi di scrittura letti nonché le strategie utilizzate svolgono un ruolo determinante nello sviluppo delle abilità di lettura. Anche il ruolo della scuola è fondamentale. Le diverse misure messe in atto nei Cantoni possono inoltre contribuire al miglioramento delle competenze.

Inoltre il rapporto fa luce sui profili dei lettori in funzione delle strategie utilizzate o considerate come efficaci dagli studenti, come il tempo dedicato alla lettura dei diversi tipi di scrittura. Questi profili variano in funzione di diverse caratteristiche sociodemografiche (genere, stato socioeconomico, lingua parlata in casa, luogo di nascita, ecc.) e dell'appartenenza a differenti corsi (con requisiti alti, medi o più limitati).

Altre analisi complementari evidenziano i legami tra alfabetizzazione ed alcuni aspetti connessi alla scuola (clima di classe, incoraggiamento alla lettura, supporto e orientamento degli insegnanti).

INTRODUCTION

Objectifs de l'étude

Cette étude a pour thème la littératie et plus particulièrement les facteurs explicatifs de la réussite dans ce domaine des élèves romands de 9^e année (11^e HarmoS ou 11^e^H), c'est-à-dire à la fin de la scolarité obligatoire. En effet, pour la seconde fois, la littératie est le thème principal de l'étude PISA. C'est pourquoi il semblait intéressant de réaliser une autre étude thématique sur la littératie et d'observer l'évolution depuis la première enquête en 2000 non seulement du point de vue des compétences, mais également de celui des attitudes des élèves face à la lecture, de leurs stratégies comme de l'enseignement. Contrairement à l'étude portant sur le même thème réalisée en 2003, cette recherche se centrera uniquement sur les élèves romands.

Si un certain nombre de changements ont eu lieu en Suisse romande, par exemple le développement d'épreuves externes, l'élaboration d'un plan d'études romand qui n'a été introduit qu'à la rentrée 2011-2012, les principaux changements résident dans la prise de conscience des résultats de PISA et dans les mesures qui en ont découlé. Les premiers résultats de l'enquête 2009 (rapports nationaux et romand) ont permis de confirmer l'influence d'un certain nombre de paramètres sociodémographiques, scolaires mais également motivationnels ou liés aux stratégies métacognitives et d'apprentissage. Or, le poids de ces différentes dimensions est variable selon les cantons.

Rappel des principaux résultats de l'étude thématique de 2000

En 2000, la première étude PISA visant à mesurer les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines (littératie en tant que thème principal, culture mathématique et culture scientifique), indépendamment des curriculums à l'inverse des études IEA, a en effet provoqué des surprises et suscité des réactions. On découvrait, aussi bien en Suisse que dans d'autres pays développés, qu'une proportion non négligeable d'élèves avaient un niveau insuffisant en littératie en particulier, niveau qui pouvait avoir des répercussions sur leur carrière scolaire et professionnelle. Les analyses ont également montré le poids des différentes variables sociodémographiques telles que l'origine sociale, le lieu de naissance, la langue parlée à la maison, le genre ou d'autres variables liées à l'école comme l'appartenance à différentes filières, sur les résultats obtenus. L'étude a également permis de montrer l'influence de la motivation et des stratégies de lecture employées, sur les compétences. Pour ce qui concerne plus particulièrement la Suisse, cinq études thématiques ont été réalisées portant aussi sur

les élèves de 9^e à la fin de la scolarité obligatoire¹ et abordant différentes problématiques: la littératie (matériel, réponses d'élèves, enseignement et évaluation, profils de lecteurs); les curricula; les transitions dans la vie active; une étude comparative sur les élèves défavorisés et les facteurs explicatifs de la réussite; les « best practices » concernant les systèmes éducatifs.

Nous reprendrons surtout les résultats de la première étude mentionnée (Broi *et al.*, 2003) étant donné la thématique que nous avons choisie dans ce rapport. Cette étude avait montré l'influence d'un certain nombre de paramètres liés au matériel sur la réussite des élèves: le format des questions et les processus de lecture davantage que le type de texte ou sa complexité. Cela peut s'expliquer par le fait que l'on peut élaborer des questions complexes sur un texte court et simple de par son vocabulaire et sa construction de phrases et qu'à l'inverse des questions faciles peuvent porter sur un texte plus complexe. Du point de vue de l'enseignement, si les plans d'études pouvaient différer d'un canton à l'autre, voire d'une filière à l'autre dans un même canton, il était parfois difficile d'expliquer par l'intermédiaire des curricula les différences de réussite entre cantons. Les entretiens avec des experts concernant le matériel de PISA et l'évaluation de la lecture ont permis de montrer des similarités entre les approches de PISA et celles de l'enseignement en Suisse. Toutefois, au secondaire I, on constate une prépondérance des textes narratifs voire argumentatifs qui sont utilisés alors que dans l'étude PISA, les textes sont variés (situation plus proche de celle de l'école primaire). Aux dires des experts, il semble que l'évaluation de la lecture était assez peu pratiquée. On peut supposer qu'avec la multiplication des évaluations externes cantonales (épreuves de référence), l'évaluation des élèves en lecture s'est développée depuis 2000.

L'analyse plus fine de réponses d'élèves avec de faibles compétences en littératie avait permis de montrer non seulement la forte proportion de non-réponses de ce type d'élèves mais également en cas de réponses, des difficultés spécifiques: à tenir compte de plusieurs points de vue exposés dans un texte, argumenter le leur et surtout réfuter ou contre-argumenter, ou encore se décentrer. Faire des inférences et dégager les idées principales d'un texte leur posaient aussi problème.

Enfin, les élèves suisses ou romands ont comme dans d'autres pays des profils diversifiés en lien avec leurs compétences. Toutefois, il n'y a pas qu'un seul profil de bon lecteur et sur ce point, les garçons et les filles diffèrent. Certaines bonnes lectrices privilégient les textes longs et la fiction tandis que les garçons avec des compétences équivalentes auront tendance à lire davantage d'écrits documentaires. Quant aux lecteurs avec de plus faibles compétences en littératie, ils sont souvent peu tentés par la lecture ou éventuellement lisent parfois des textes courts (journaux, magazines).

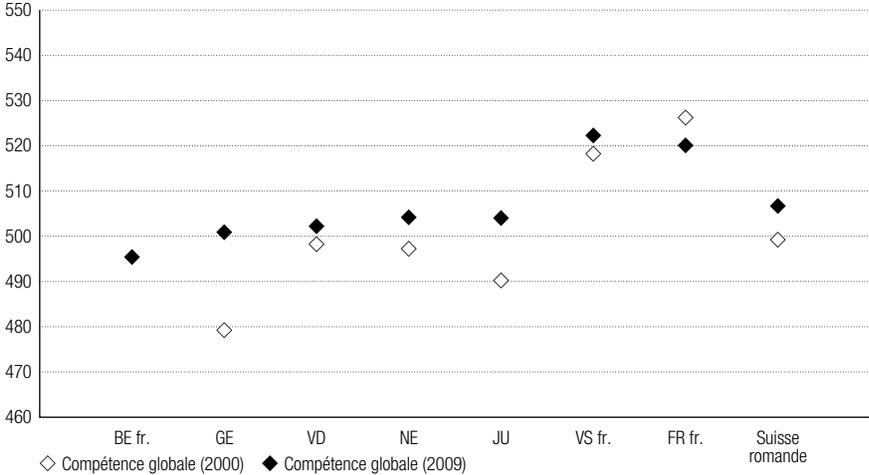
Principaux résultats de l'enquête 2009

À l'intérieur de la Suisse romande, on a pu observer une évolution des résultats des élèves en particulier à Genève et au Jura (cantons aux résultats les plus faibles en 2000) qui ont progressé depuis 2000. Si les mesures mises en place dans les différents cantons à plusieurs niveaux (enseignement continué, moyens d'enseignement, dispositifs de lecture, formation continue, etc.) y sont certainement pour quelque chose,

¹ Il s'agit d'un échantillon complémentaire (à celui international composé d'élèves de 15 ans) d'élèves de 9^e année.

il faut toutefois relever qu'elles existent dans tous les cantons. C'est pourquoi il est difficile de comprendre pourquoi certains cantons ont progressé et d'autres pas.

Graphique 1. Comparaison des résultats moyens en littératie 2000-2009 en Suisse romande



Par ailleurs, les résultats des élèves dans les trois sous-échelles (*localiser et extraire*, *intégrer et interpréter* ainsi que *réfléchir et évaluer*) suscitent quelques interrogations. On ne retrouve pas les tendances observées en 2000. En effet, lors de la précédente enquête, les compétences des élèves suivaient une certaine hiérarchie selon le processus de lecture : les élèves obtenaient de meilleurs résultats quand les questions avaient pour objectif de retrouver une information que pour les deux autres sous-échelles, la troisième sous-échelle *réfléchir sur le texte* donnant lieu à la moins bonne réussite. En 2009, les résultats sont un peu différents et très variables selon les cantons. Dans les deux cantons où les élèves réussissent le mieux, il n'y a pratiquement pas de différences selon le processus de lecture. Dans d'autres cantons, la première sous-échelle, que l'on pourrait considérer comme la plus simple, *localiser et extraire*, ne donne pas lieu aux meilleurs résultats, sans qu'on puisse forcément en trouver l'explication.

Tableau 1. Comparaison des scores moyens dans les trois sous-échelles de 2000 à 2009 en Suisse romande

	2000	2009	2000	2009	2000	2009
	retrouver l'information (2000)	localiser et extraire (2009)	développer une interprétation (2000)	intégrer et interpréter (2009)	réfléchir sur le texte (2000)	réfléchir et évaluer (2009)
BE fr.	—	494	—	501	—	492
GE	479	493	484	504	470	503
VD	508	497	505	506	485	499
NE	504	502	503	505	481	504
JU	502	501	495	507	473	504
VS fr.	530	523	521	522	505	521
FR fr.	540	521	530	521	515	520
Suisse romande	508	503	505	509	487	506

Organisation du rapport

Dans cette nouvelle étude qui porte sur les élèves romands de 9^e/11^è, nous nous intéresserons dans le chapitre 1 au matériel de l'enquête et à la littératie dans PISA. Le second chapitre abordera les effets de différents paramètres liés au matériel sur les compétences des élèves de manière globale, mais également celles de sous-groupes (filles/garçons, francophones/allophones, cantons, élèves avec des compétences élevées ou faibles, grands lecteurs/peu ou non-lecteurs, etc.). Un troisième chapitre portera sur les attitudes des élèves face à la lecture (temps consacré à la lecture pour son plaisir, intérêt et engagement dans la lecture, stratégies de lecture utilisées, etc.) et sur les profils d'élèves selon l'intérêt pour la lecture, les stratégies employées en relation avec les compétences observées. Dans le quatrième chapitre, c'est le rôle de l'école (plans d'étude et notamment le PER, moyens d'enseignement, etc.) qui sera traité. Enfin, la conclusion permettra de synthétiser les résultats les plus saillants de l'étude et de proposer quelques interrogations ainsi que quelques perspectives d'avenir.

I. LE MATÉRIEL DE L'ENQUÊTE PISA

Avant de nous intéresser au matériel de l'enquête, nous allons examiner brièvement le concept de littératie.

Le concept de littératie

Dans l'enquête PISA, ce sont les compétences en littératie et non celles en lecture qui sont évaluées. La littératie a été connue du grand public à la fin des années 1980 notamment avec les enquêtes internationales menées par IEA ou l'OCDE (IALS, PISA, etc.). Son orthographe varie et elle peut prendre différentes acceptions selon les pays ou les approches théoriques. Le terme *littératie* vient de l'anglais (*literate* vs *illiterate*) et a émergé suite aux enquêtes sur l'analphabétisme, l'illettrisme ou encore l'analphabétisme fonctionnel. Toutefois, pour certains (Pierre, 2003), son origine serait plus ancienne. Pour Pierre évoquant Chartier et Hébrard (2000), le concept « fait référence à la maîtrise des connaissances liées à la littérature prise en son sens large, ce que Cicéron (106-43 av. J.-C.) appelait la *sciencia litteratura*, qu'on pourrait traduire par l'ensemble des connaissances sur les textes et portées par les textes, ce que les historiens français de l'écrit appellent la culture écrite. *Littératie* dérive donc de *littérature* qui dérive de *litterae*, "lettres" mais dans le sens d' "avoir des lettres" ou être cultivé. » Cicéron avait déjà introduit le concept de *litteratus*.

Le choix de la graphie n'est pas innocent et correspond à des significations différentes d'après Rispail (2011). Ainsi, *literacy* s'oppose à *orality* tandis que *litteracy* évoque *littérature*. On retrouve les mêmes orthographes en français (littéracie ou littéracie/littératie). En 2004, Barré-de-Miniac, Brissaud et Rispail organisent un colloque sur le thème de la littératie en abordant à la fois les conceptions théoriques et les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. La littéracie serait le versant positif de l'illettrisme. Si au départ, les différentes orthographes semblaient se référer à des concepts ou des origines différentes, dans les faits, il s'agirait davantage de modes. Les chercheuses précitées parlent de littéracie quand l'OCDE écrit littératie.

On observe également des différences de points de vue selon les pays (plutôt anglo-saxons ou francophones) ou les langues. Très tôt les anglophones ont utilisé ce terme au début de l'apprentissage du langage oral ou écrit. Plus récemment, certains auteurs comme Fijalkow et Fijalkow parlent de littératie émergente (2010). Parfois, la littéracie remplace l'expression « lecture-écriture ».

En Suisse, la littératie est définie de la manière suivante (sur le site web forumlecture.ch) : « la littératie décrit les capacités d'élaborer et de comprendre divers textes ou productions des médias, de les utiliser de façon ciblée et créative, de développer une réflexion critique. En effet, les attentes de notre société envers la formation générale de chacun se sont diversifiées. Elles s'étendent actuellement bien au-delà des capacités élémentaires de lire, d'écrire et de compter. Elles vont du maniement des

textes quotidiens (p. ex. des formulaires, des notices d'utilisation) aux capacités de réception et de production des textes multimédias et d'Internet. La littératie favorise une implication active dans le domaine privé, scolaire, professionnel et public de notre société contemporaine de l'information et de la connaissance.» (Cf. http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/LF_LeporelloF_LowRes.pdf)

L'acceptation de la littératie sur le site forumlecture.ch semble plus proche des concepts retenus dans les enquêtes internationales.

En effet, dans les études internationales comme *Reading Literacy Study* (1990), IALS, ALL ou PISA, il s'agit du traitement de l'information écrite au sens large qui va au-delà de la lecture ou de la compréhension de l'écrit. L'évaluation de la littératie porte sur des jeunes de 15 ans ou des adultes qui ont appris à lire et sont confrontés à des écrits de la vie quotidienne (IALS ou ALL) ou à des écrits variés provenant de différents contextes (scolaire, public, privé ou professionnel) (PISA). Toutefois, la *literacy* n'est pas liée seulement à la lecture puisqu'on y précise dans PISA qu'il s'agit de *reading literacy* pour se distinguer de *literacy* qui porterait sur d'autres contenus (mathématiques ou scientifiques). Pour les concepteurs de PISA, la *reading literacy* prend en compte de nombreuses compétences cognitives allant du décodage à la connaissance des mots, de la grammaire et de connaissances linguistiques, mais également aux connaissances sur le monde. Le concept de littératie inclut également des compétences métacognitives et notamment l'utilisation des stratégies de lecture adéquates. Si, de manière générale, la littératie évaluée dans les enquêtes internationales relève des « *life skills* » plutôt que de savoirs enseignés à l'école, les tests de PISA ressemblent de manière importante aux évaluations de lecture et notamment aux épreuves de référence des différents cantons. Les formats de textes ainsi que les genres ou types de textes sont par contre plus diversifiés, englobant une large gamme d'écrits y compris des textes non continus. En effet, dans les évaluations de français, le plus souvent l'accent est mis sur des textes narratifs ou des genres visant à narrer ou à relater. Selon les cantons, des textes visant à informer ou à régler des comportements sont davantage utilisés pour des évaluations à l'école primaire avec des enseignants généralistes qu'au secondaire avec des enseignants de français. Une autre différence qui tend à s'estomper avec l'évolution des plans d'études est l'importance donnée aux compétences dans PISA, ce qui était moins le cas à l'école avec les anciens plans d'étude. Le Plan d'études romand, comme la plupart des plans d'études actuels, se base sur l'enseignement des compétences.

La littératie dans 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)*². 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, 2011a, p. 39). Depuis 2000, le concept de littératie a connu deux principaux changements: l'introduction d'un matériel électronique en plus des textes écrits (supports papier). Toutefois, la Suisse n'a pas participé à ce module. L'autre important changement est

² Dans la première définition de la littératie, on ne parlait pas d'engagement. C'est pourquoi nous avons rajouté des parenthèses.

le développement du concept d'engagement par rapport à la lecture ainsi que la dimension métacognitive. C'est pourquoi la définition de la littératie en 2009 inclut non seulement le fait de réfléchir sur les textes mais également de s'engager à leur propos. Certains aspects liés à l'engagement face à la lecture avaient déjà été pris en compte en 2000 (plaisir de lire, diversité des lectures, etc.). Dans l'enquête 2009, non seulement les attitudes, les intérêts et les pratiques de lecture sont intégrés mais également les aspects plus métacognitifs (stratégies) dont on connaît les effets sur les compétences. Cet engagement est mesuré et mis en relation avec les compétences dans l'optique que ce type de compétences peut être enseigné à l'école. Dans la plupart des pays, un travail sur les stratégies est réalisé pour développer les compétences.

La littératie définie par PISA repose sur un certain nombre de paramètres : les processus de lecture ou (sous-)échelles³, les formats et types de textes⁴, le contexte ou situation de lecture⁵, le format des questions⁶. Étant donné que la littératie est pour la seconde fois domaine principal, et que les scores des élèves des différents cantons ont évolué depuis 2000 notamment au niveau des échelles, il nous paraissait important de regarder de plus près le matériel des deux enquêtes en analysant les définitions des processus ou sous-échelles ainsi que les tâches proposées (format des questions, niveau de difficulté, format et type de texte, etc.).

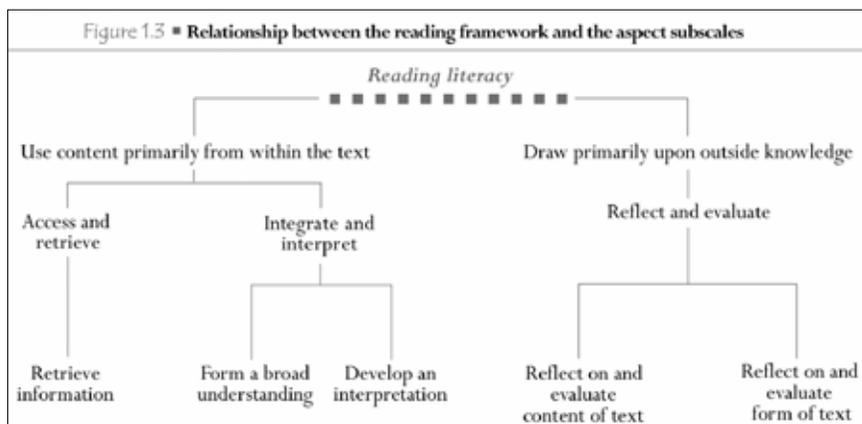
Selon les concepteurs de l'enquête, la littératie comprend les éléments suivants (Figure 1).

³ Nous emploierons indifféremment processus de lecture ou sous-échelles : le premier terme faisant appel à quelque chose de cognitif, le deuxième davantage à une construction ou un découpage de l'échelle globale.

⁴ Dans l'enquête PISA, on trouve différents formats de texte : *continus* lorsqu'ils sont composés de paragraphes et de phrases, *non continus* quand ils comportent des tableaux, des graphiques, des listes, etc. non organisés en phrases, *mixtes* quand les textes organisés de manière cohérente (p.ex. texte continu comprenant tableaux et graphiques) contiennent des parties continues et d'autres non continues ou encore *multiples* (peu présents dans les textes sur papier) quand les différentes parties sont juxtaposées pour une occasion particulière et qu'elles peuvent faire sens de façon indépendante. Les types de textes peuvent être *argumentatifs*, *descriptifs*, *explicatifs*, *injonctifs* ou *narratifs*. Comme on le verra plus loin, les deux enquêtes diffèrent à ce sujet. En 2009, tous les formats de texte sont déclinés dans les 5 types de textes mentionnés alors qu'en 2000 seuls les textes continus relevaient de ces types de textes, les non continus se présentant sous forme de schémas/graphiques, tableaux, diagrammes, cartes, formulaires ou publicités/annonces.

⁵ Les contextes ou situations de lecture font appel aux contextes dans lesquels sont produits les textes : privé, public, scolaire, professionnel.

⁶ Le format des questions concerne sa structure : question à choix multiple, question à choix multiple complexe (la question comporte plusieurs sous-questions), question à réponse courte qui peut se composer d'un mot ou d'un chiffre, fermée à réponse construite où les élèves doivent élaborer une réponse à partir du texte, question ouverte où il faut également construire la réponse et pour laquelle plusieurs solutions sont possibles.

Figure 1. Liens entre le cadre théorique pour la lecture et les sous-échelles⁷

OCDE, 2009, p. 35

Pour les deux premières sous-échelles, *localiser et extraire* et *intégrer et interpréter*, le lecteur extrait les informations du texte alors que pour la troisième, il fait appel (aussi) à des connaissances extérieures.

Définition des sous-échelles

En 2000 comme en 2009 trois sous-échelles de compétences ont été définies. Si ces échelles se ressemblent, elles ont toutefois un peu évolué du point de vue de leur dénomination et de leur contenu, ce qui pourrait expliquer les différences de résultats aux trois sous-échelles entre 2000 et 2009. Ainsi, en 2000, la littératie se déclinait selon trois aspects ou processus de lecture : *retrouver une information*, *développer une interprétation* et *réfléchir sur le texte* (contenu et forme). En 2009, on parle plutôt de *localiser et extraire*, d'*intégrer et interpréter* et de *réfléchir et évaluer*. Nous allons analyser de plus près les différences entre processus pris deux à deux. De manière globale, les définitions de 2009 comportent pour chaque sous-échelle deux éléments complémentaires.

La première sous-échelle est définie comme suit : *retrouver une information* est la capacité à retrouver ou repérer un ou plusieurs éléments d'information dans le texte. *Localiser et extraire* a pour but de trouver, sélectionner et rassembler des informations. On peut constater une légère différence entre les deux définitions, la seconde comportant un élément supplémentaire, la capacité à faire des liens entre les informations. Toutefois, cette capacité était implicitement présente dans la première définition quand le travail de repérage portait sur plusieurs éléments et nécessitait forcément une mise en relation des informations.

⁷ Traduction du schéma : *Littératie*
 Utiliser principalement le contenu du texte : *localiser et retrouver*, retrouver l'information ; *intégrer et interpréter*, développer une compréhension globale, développer une interprétation.
 Tirer les informations principalement des connaissances extérieures : *réfléchir et évaluer*, *réfléchir et évaluer* sur le contenu du texte, *réfléchir et évaluer* sur la forme du texte.

La seconde sous-échelle, *développer une interprétation*, consistait en une compréhension globale voire une métacompréhension du texte. En 2009, son équivalent, *intégrer et interpréter*, vise à faire découvrir le sens intrinsèque des textes et comporte deux éléments. *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. Si la formulation est différente, il ne semble pas y avoir de changements fondamentaux dans les processus en jeu entre 2000 et 2009.

Enfin, la troisième sous-échelle, *réfléchir sur le texte* (contenu et forme) nécessitait de relier le texte à ses propres connaissances, expériences ou idées. En 2009, on parle de *réfléchir et évaluer*, en faisant appel à des connaissances extérieures au texte. Le premier élément, *réfléchir*, nécessite d'effectuer une mise en relation du texte avec certaines connaissances et expériences des lecteurs tandis qu'*évaluer* demande 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. Cette nouvelle définition reprend de façon plus détaillée les processus en jeu en 2000 qui incluaient déjà une dimension de réaction par rapport au texte.

Il faut toutefois préciser qu'un tiers de tâches de l'enquête de 2000 (37 %) ont été reprises et appartiennent aux mêmes sous-échelles, ce qui confirmerait que, sous des appellations différentes, il s'agit bien des mêmes processus évalués.

Les tâches de littératie dans PISA en fonction de différents paramètres

Qu'en est-il à proprement parler des tâches se référant aux trois échelles de compétences ? Tout d'abord, de quoi sont composées ces échelles du point de vue du type ou format de questions ? Rappelons que dans l'enquête PISA, on distingue cinq formats de réponses allant de questions fermées à des questions ouvertes pour lesquelles les élèves doivent entièrement construire leur réponse : question à choix multiple (qcm), qcm complexe, question à réponse courte, question fermée à réponse construite, question ouverte.

De manière générale, la proportion d'items relevant des trois échelles est très proche entre les deux enquêtes. En 2009, il y a un peu plus d'items pour la deuxième et la troisième échelle et 5 % de moins pour la première. L'échelle *intégrer et interpréter* qui comportait déjà la moitié des questions de l'enquête a encore augmenté (près de 3 %). On observe de légères différences au niveau de la répartition des types d'items : moins de qcm simples au profit de qcm complexes (c'est-à-dire comportant plusieurs sous-items) et plus de questions fermées à réponse construite qui représentent près d'un tiers des questions se référant à l'échelle *localiser et extraire*. Dans la seconde échelle, outre la répartition un peu différente des qcm simples et complexes (davantage de qcm complexes en 2009), on observe des changements pour les questions à réponse courte qui passent de près de 9 % à 2 % environ tandis que la proportion de questions ouvertes atteint près d'un quart des questions de cette échelle (19 % en 2000). Enfin, pour la troisième échelle, on constate peu de changement, ce sont encore les questions ouvertes qui sont les plus nombreuses, représentant 80 % environ des questions.

Tableau 1. Répartition des formats de questions dans les trois processus de lecture en 2000 et 2009

Format de la question	Processus de lecture 2000				Processus de lecture 2009			
	Retrouver l'information (n=36)	Interpréter (n=64)	Réfléchir sur le texte (n=29)	Total (n=129)	Localiser et extraire (n=23)	Intégrer et interpréter (n=53)	Réfléchir et évaluer (n=25)	Total (n=101)
Qcm	27.8 (10)	64.1 (41)	10.3 (3)	40.9 (54)	17.4 (4)	56.6 (30)	20.0 (5)	38.6 (39)
Qcm complexe	5.6 (2)	3.1 (2)	6.9 (2)	4.7 (6)	13.0 (3)	11.3 (6)	0.0 (0)	8.9 (9)
Question à réponse courte	30.6 (11)	7.8 (5)	3.4 (1)	13.2 (17)	26.1 (6)	1.9 (1)	0.0 (0)	6.9 (7)
Question fermée à réponse construite	22.2 (8)	6.3 (4)	0.0 (0)	9.3 (12)	30.4 (7)	5.7 (3)	0.0 (0)	9.9 (10)
Question ouverte	13.9 (5)	18.8 (12)	79.3 (23)	31.0 (40)	13.0 (3)	24.5 (13)	80.0 (20)	35.6 (36)
% d'items par processus	27.9	49.6	22.5	100	22.8	52.5	24.8	100
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Formats et types de textes

Entre les deux enquêtes, le matériel a passablement changé du point de vue, d'une part, de la définition du format de texte et, d'autre part, de la composition des textes continus. En 2000, on opposait les textes continus aux textes non continus même si un certain nombre de supports étaient mixtes, c'est-à-dire qu'ils comprenaient les deux types de formats. En 2009, on trouve également des textes mixtes ou multiples. La proportion de textes continus reste la plus importante (respectivement 66 % en 2000 et 61 % en 2009), les textes non continus diminuent (34 % en 2000 et 27 % en 2009) au profit des textes mixtes ou multiples (12 %). Alors que les textes non continus ne faisaient pas appel aux types de texte « classiques » en 2000 et comportaient des schémas ou graphiques, des tableaux, des cartes de géographie, des diagrammes ou des formulaires, en 2009 ils sont intégrés ou associés aux différents types de textes (argumentatifs, descriptif, explicatif, injonctifs), à l'exception des textes narratifs qui ne se présentent que sous un format continu. Par ailleurs, quand on observe les textes pris en compte selon les échelles, on constate une répartition relativement équilibrée en 2009 pour la 1^{re} et la 3^e échelle. Par contre, pour la seconde, il y a une prédominance des textes explicatifs.

Tableau 2. Répartition des tâches en fonction du format et du type de textes en 2000 et 2009

Types de textes	Format de textes 2000	N tâches 2000	Format de textes 2009	N tâches 2009
Argumentatif	Continus	17	Continus (11), mixtes (5), multiples (1), non continus (2)	19
Descriptif		12	Continus (14), mixtes (1), non continus (4)	19
Explicatif		31	Continus (14), mixtes (5), non continus (17)	36
Injonctif		9	Continus (7), non continus (4)	11
Narratif		18	Continus (16)	16
Schémas/graphiques	Non continus	15		
Tableaux		12		
Diagrammes		5		
Cartes/Plans		4		
Formulaires		8		
Publicités/annonces		1		

Niveau de difficulté des tâches en 2000 et 2009

Qu'en est-il du niveau de difficulté ? Le niveau de difficulté des tâches dépend de nombreux éléments : non seulement des processus de lecture et du format des questions mais également de la difficulté des textes (longueur, vocabulaire, degré d'implicite), de la nature des informations recherchées et de leur localisation dans le texte, de leur formulation (implicite ou explicite), etc. On avait pu constater en 2000 que la réussite des élèves dépendait surtout du processus de lecture et du format des questions. Or, la seconde échelle comportait une proportion élevée de qcm et la troisième une majorité de questions ouvertes. On peut également faire varier le niveau de difficulté des tâches pour chaque processus de lecture et chaque format de questions, même si *a priori* une question ouverte requiert des compétences plus complexes (construction et formulation de la réponse) qu'un qcm où les propositions de réponses sont déjà fournies et qu'il suffit de faire un choix.

Le niveau de difficulté des tâches varie d'un niveau 1b au niveau 6 en 2009. Depuis 2000, le premier niveau a été subdivisé (1b et 1a). Des tâches plus simples ont été élaborées pour tenir compte des élèves les plus en difficulté. En effet, en 2000, certains élèves n'atteignaient pas le niveau 1. Le niveau 5 a également été subdivisé en 5 et 6 comme l'illustre le tableau 3.

La première échelle, dans les deux enquêtes, comporte une majorité de tâches relativement faciles (inférieures au niveau 3). Si l'on calcule un niveau moyen de difficulté des tâches, elles sont même plus faciles en 2009 qu'en 2000 (498 vs 432). Pour la seconde échelle, la majorité des tâches se situe plutôt à partir du niveau 3. On observe également une légère diminution du niveau moyen de difficulté : 493 vs 488. Enfin, la troisième échelle considérée comme la plus difficile comporte une majorité d'items à partir du niveau 3. Son niveau de difficulté moyen a baissé de 43 points (551 vs 508). Alors qu'il y avait une proportion de près d'un quart d'items difficiles (niveau 5), leur proportion a chuté à 4 %.

Tableau 3. Niveaux de difficulté des tâches selon le processus de lecture en 2000 et 2009

Niveau de difficulté des tâches	Processus de lecture 2000*				Processus de lecture 2009			
	Retrouver l'information (n=36)	Interpréter (n=64)	Réfléchir sur le texte (n=29)	Total (n=129)	Localiser et extraire (n=23)	Intégrer et interpréter (n=53)	Réfléchir et évaluer (n=25)	Total (n=101)
N1b** (262-335)	—	—	—	—	8.7	1.9	0	3.0
N1a (335-407)	25.0	20.3	6.9	18.6	26.1	15.1	4.0	14.8
N2 (407-480)	33.3	15.6	20.7	21.7	43.5 (39.1)	24.5	28.0 (20.0)	29.7 (26.7)
N3 (480-553)	16.7	43.8	27.6	32.6	4.3	30.2	40.0 (36.0)	26.7 (25.7)
N4 (553-626)	13.9	15.6	20.7	16.3	17.4	18.9	24.0 (32.0)	19.8 (21.8)
N5*** (626-698)	11.1 (8.3)	4.7 (1.6)	24.1 (20.7)	10.9 (7.8)	0.0	3.8	4.0 (8.0)	3.0 (4.0)
N6 (> 698)	(2.7)	(3.1)	(3.4)	(3.1)	(4.3)	5.7	0.0	3.0 (4.0)
Score moyen de difficulté	487	493	551	504	432	488	508	480

* Certains items comportent un crédit partiel et un crédit total. Les chiffres entre parenthèses indiquent la proportion de tâches du niveau de difficulté le plus élevé.

** Le niveau 1b n'existait pas en 2000. Les tâches proposées aux élèves avaient toutes un niveau au moins égal à 335 points.

*** Il n'y avait pas non plus de niveau 6. Toutefois, la difficulté des tâches de niveau 5 pouvait être supérieure à 698 points, ce qui correspond à un niveau 6 dans l'enquête 2009.

On peut également s'intéresser aux liens entre le format des questions et la difficulté des items. Ainsi, comme on peut le constater dans le tableau 4, il n'y a pas de questions très difficiles sous forme de qcm. La situation est différente pour les qcm complexes. En 2009, ce sont d'ailleurs celles dont le niveau de difficulté est le plus élevé : les 2/3 d'entre elles ont un niveau supérieur à 3 alors que ce n'est le cas que d'un tiers des questions ouvertes. Relevons aussi que dans l'enquête 2009, on trouve davantage de qcm très faciles. Pour ce qui concerne les questions à réponse courte, on en trouve, en 2009, certaines de niveau difficile. Les questions fermées à réponse construite ont par contre baissé en termes de difficulté (40 % de faciles vs 17 % en 2000), aucune de niveaux 5 et 6 alors qu'en 2000 on en comptait 8 %. Enfin, les questions ouvertes comportaient une proportion de 27 % de questions très difficiles alors qu'elles ne sont plus que de 6 %.

Tableau 4. Proportion de formats de tâches par niveaux de difficulté en 2000 et 2009 (en %)

Niveau de difficulté des items	Format de questions											
	Qcm		Qcm complexe		Réponse courte		Fermée à réponse construite		Ouvverte		Total	
	2000 (n=54)	2009 (n=39)	2000 (n=6)	2009 (n=9)	2000 (n=17)	2009 (n=7)	2000 (n=12)	2009 (n=10)	2000 (n=40)	2009 (n=36)	2000 (n=129)	2009 (n=101)
n1b	0.0	5.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	10.0	0.0	0.0	0.0	3.0
n1a	16.0	17.9	0.0	0.0	29.4	28.6	16.7	30.0	2.5	8.3	18.6	14.9
n2	22.2	25.6	16.7	22.2 (11.1)	17.6	28.6	33.3	40.0	17.5	33.3 (28.8)	20.9	29.7 (26.7)
n3	40.7	38.5	16.7	11.1	11.8	0.0	25.0	10.0	37.5	27.8 (30.5)	33.3	26.7 (25.7)
n4	4.0	12.8	50.0	33.3 (44.4)	35.3	28.6	16.7	10.0	15.0	25.0 (30.5)	16.3	19.8 (22.8)
n5	0.0	0.0	0.0	11.1	5.9	0.0	0.0	0.0	22.5	5.6 (8.3)	7.8	3.0 (4.0)
n6	0.0	0.0	16.7	22.2	0.0	14.3 (28.6)	8.3	0.0	5.0	0.0	3.1	3.0 (4.0)
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Provenance des items

Enfin, qu'en est-il de la provenance des items du point de vue linguistique ? En 2000 comme en 2009, de nombreux pays ont fourni les tâches proposées. Il est toutefois intéressant d'observer dans quelle langue elles ont été créées.

Tableau 5. Provenance des items proposés en 2000 et 2009

Langue	% des items	
	2000	2009
Anglais	53	41*
Français	13	11
Finois	9	7
Allemand	4	7
Russe	—	—
Italien	—	—
Japonais	—	7
Suédois	4	5
Norvégien	—	5
Grec	2	3*
Coréen	—	3
Espagnol	3	8
Danois	1	—
Hongrois	—	4
Portugais	—	3
IALS	11	3**

* En 2009, 3 items ont été proposés en anglais et en grec.

** En 2000, les items IALS étaient mentionnés séparément des autres items alors qu'ils se trouvent inclus dans la catégorie « anglais » pour 2009.

Si bon nombre d'items ont été créés en anglais, leur part a nettement diminué depuis 2000 et la diversité linguistique est plus grande : d'autres langues ont été prises en compte comme le japonais, le coréen, le hongrois ou le portugais.

Synthèse

De manière générale, le matériel des deux enquêtes, bien que très proche, a évolué au cours des deux enquêtes. Il faut toutefois préciser que la proportion d'items de la première enquête représente plus d'un tiers des items soumis aux élèves en 2009.

La plus grande différence s'observe dans la catégorisation des formats et types de textes. Alors qu'en 2000, on trouvait dans la catégorie des textes non continus des formats variés et se différenciant des « types de textes » (argumentatif, explicatif, etc.), en 2009, ces formats n'existent plus ou en tout cas sont assimilés aux types de textes dits continus. Par ailleurs, un certain nombre de formats comprenant une partie continue et l'autre non continue ont été créés. (En 2000, ils ne constituaient pas une catégorie spécifique).

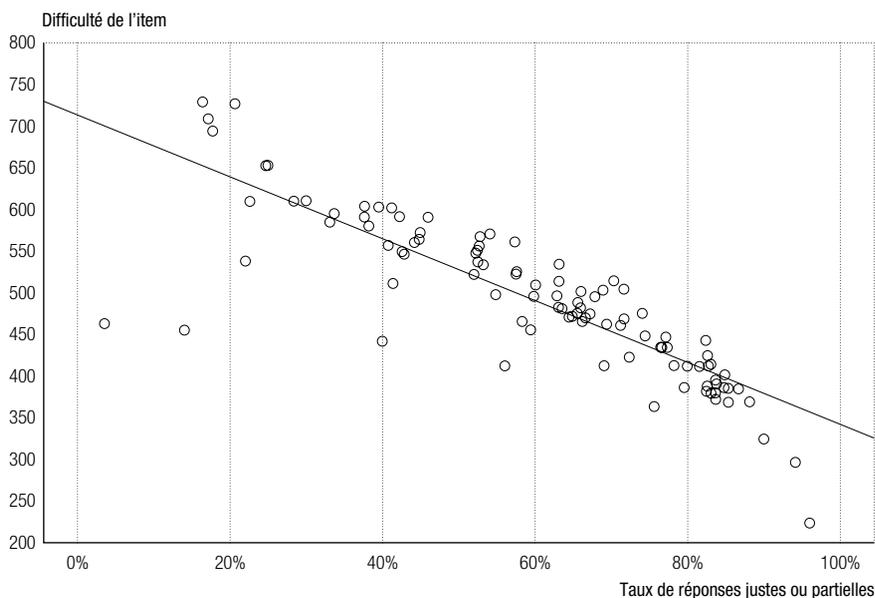
Les trois échelles de 2000 et 2009 sont définies de manière un peu différente mais se recouvrent en grande partie. On trouve des variations dans la proportion des items respectifs répartis dans les trois échelles, surtout pour l'échelle *intégrer et interpréter* (développer une interprétation) qui compte plus de qcm complexes et de question ouvertes et moins de qcm simples et de questions à réponse courte. De manière générale, le niveau de difficulté moyen des tâches des trois échelles est légèrement inférieur en 2009, en particulier pour la première et la troisième échelle. Comme on pourra le constater, selon les cantons les résultats ne vont pas forcément dans ce sens (notamment en ce qui concerne la réussite des items se référant à la sous-échelle *localiser et extraire*. On peut supposer que d'autres explications doivent être énoncées.

II. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES ROMANDS ET MISE EN PERSPECTIVE AVEC LE MATÉRIEL DE L'ENQUÊTE

Résultats globaux en 2009 selon le niveau de difficulté, le format de questions ou le processus de lecture

Nous allons maintenant nous intéresser aux liens entre les compétences des élèves et les caractéristiques du matériel de l'enquête. En effet, lors de l'enquête 2000, nous avons pu observer certains effets de paramètres tels le format des questions ou le processus de lecture sur les compétences.

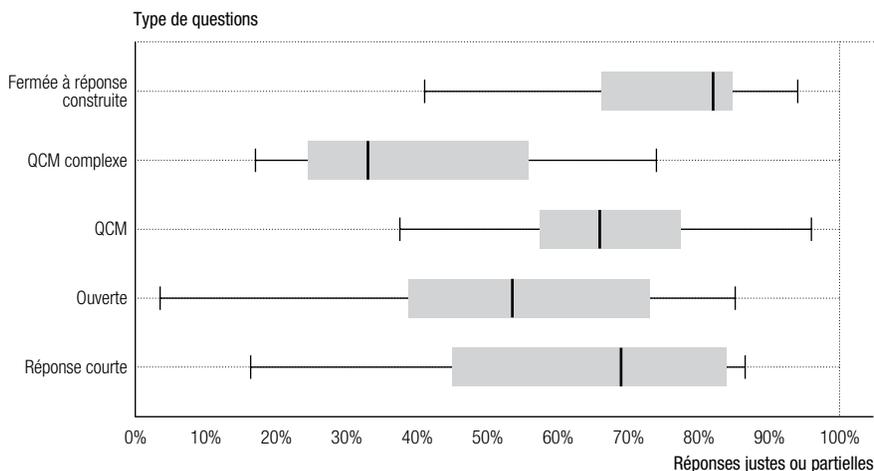
Graphique 1. Liens entre la réussite aux items et le niveau de difficulté de la tâche



Dans la plupart des cas, la réussite des élèves aux différents items de littératie correspond au niveau de difficulté des tâches. Dans quelques rares situations, certaines questions ont donné lieu à des réussites légèrement inférieures à celle attendue, compte tenu du niveau de difficulté : par exemple, la question 4 (*Chemises*, 22.6 % au lieu de 43 %) ou la question 5 (*Galilée*, 25 % au lieu de 35 %) sont des questions ouvertes⁸. La première de ces questions porte sur un support mixte comportant deux textes (un continu et un tableau), l'élève doit trouver les informations nécessaires pour faire des inférences. La seconde question se réfère à un texte philosophique. Elle appartient à la sous-échelle *réfléchir et évaluer* : bien que la phrase soit donnée, il faut avoir compris le texte dans son ensemble et construire une réponse qui ne se trouve pas dans le texte.

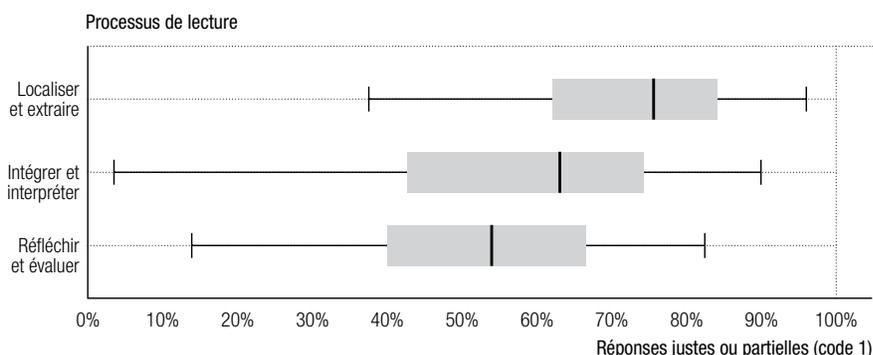
De manière globale, on observe des réussites variables selon le format ou type de question et également selon le processus de lecture. Les qcm, les questions à réponse courte ou fermée à réponse construite sont nettement mieux réussies que les questions ouvertes ou les qcm complexes. Ce sont ces dernières qui sont les moins bien réussies, ce qui correspond au niveau de difficulté observé précédemment (2/3 des qcm complexes ayant un niveau de difficulté supérieur à 3 alors que c'est le cas de seulement 31 % des questions ouvertes). La variation de réussite à l'intérieur d'une catégorie (p. ex. les questions ouvertes) peut également s'avérer importante.

Graphique 2. Réussite aux items en fonction du format de question



De même, la réussite suit une certaine hiérarchie en fonction du processus de lecture mis en œuvre : *localiser et intégrer* donne lieu à une meilleure réussite qu'*intégrer et interpréter*, lui-même mieux réussi que *réfléchir et évaluer*. Les différences de réussite entre processus et entre formats de questions sont d'ailleurs significatives statistiquement, ce qui n'est pas le cas entre formats de textes (principalement continus et non continus).

⁸ Nous ne pourrions malheureusement pas illustrer toutes les questions. Seules les questions « publiques » seront présentées dans l'annexe 2.

Graphique 3. Réussite aux items en fonction du processus de lecture

Réussite aux items

Les items les mieux réussis en Suisse romande

Un item sur 5 (22 sur 103) donne lieu à un taux de réponses justes supérieur à 80 % (cf. tableau 1 en annexe). Dans une majorité de cas il s'agit de qcm. Les questions font le plus souvent appel aux deux processus, *localiser et extraire* ou *intégrer et interpréter* (même si 3 items font appel à *réfléchir et évaluer*). La plupart d'entre eux sont un peu mieux réussis en Suisse romande qu'au niveau international. Dans l'ensemble, il s'agit de tâches de niveau 1a, c'est-à-dire les plus faciles, ou éventuellement de niveau 2. Trois items donnent lieu à un taux de réussite de 90 % et plus : *Esope* (Q1, qcm de niveau très facile faisant appel au processus *intégrer et interpréter*), *Offre d'emploi* (Q3 à réponse construite de niveau très facile faisant appel au processus *localiser et extraire*) et enfin *Biscuits* (Q1, qcm, également de niveau très facile et faisant appel au processus *localiser et extraire*). La question portant sur la fable (*Esope*) implique la compréhension de la thématique générale du texte, la seule difficulté résidant dans le vocabulaire employé dans ce dernier. Pour la question se référant à *Offre d'emploi*, il s'agit de retrouver des informations mentionnées explicitement dans le texte. Enfin, pour la question portant sur le récit *Biscuits*, la tâche est encore plus simple puisque non seulement l'information est formulée telle quelle au début du texte mais encore c'est la première proposition du qcm. Relevons également que ces trois textes, bien que de difficulté variable (la fable d'*Esope* est écrite dans un style et un vocabulaire assez éloignés de ceux des élèves), sont très courts.

Les items les moins bien réussis en Suisse romande

Les items les moins bien réussis sont ceux dont le taux de bonnes réponses est inférieur à 30 % : seuls 9 items donnent lieu à un rendement faible. Comme on pouvait s'y attendre compte tenu du niveau de difficulté moyen de ces formats de questions, il s'agit le plus souvent de questions ouvertes ou de questions à choix multiples complexes. Ils font surtout appel au processus *intégrer et interpréter* ou plus rarement à *réfléchir et évaluer*. Il s'agit de questions difficiles (niveaux de difficulté variant de 4 à 6).

Trois items obtiennent un taux de réussite inférieur à 20 % : *Théâtre*⁹ (Q3, à réponse courte, de niveau 6, faisant appel au processus *intégrer et interpréter*), *O-Buro* (Q3, à choix multiple complexe, de niveau 6, faisant appel à *intégrer et interpréter*) et enfin, *Narcisse* (Q7, ouverte, de niveau 5, faisant également appel à *intégrer et interpréter*). La question portant sur *Théâtre* est une des tâches les plus complexes de tous les items de littératie de l'enquête 2009. Non seulement le texte est difficile mais il comporte un double niveau : il s'agit d'une pièce de théâtre dont les personnages parlent justement de théâtre. Il s'agit de distinguer les deux niveaux, celui des personnages et celui des acteurs, ce qui rend la tâche particulièrement complexe. Des informations « pièges » sont données dans le préambule, ce qui peut expliquer bon nombre d'erreurs. La question portant sur le formulaire *O-Buro* nécessite la mise en relation de plusieurs informations et cela pour trois situations différentes. L'information n'est pas donnée telle quelle, il faut également l'interpréter.

Quant à la troisième question particulièrement mal réussie, elle porte sur un texte philosophique, *Narcisse*, et demande une interprétation ainsi que l'élaboration d'une réponse.

Tableau 1. *Caractéristiques des items les moins bien réussis en 2009*

No item	Items	Type de question	Contexte	Format de texte	Type de texte	Processus de lecture	Niveau de difficulté	Difficulté de l'item	Taux de réussite international	% de réponses justes (ou partielles)
R452Q03	Le théâtre avant tout	Réponse courte	Personnel	Continu	Narration	Intégrer et interpréter	6	729.5	13.3	16.4
R466Q03	O-Buro	Choix multiple complexe	Professionnel	Mixte	Argumentation	Intégrer et interpréter	6	709.0	16.4	17
R437Q07	Narcisse	Ouverte	Personnel	Continu	Narration	Intégrer et interpréter	5	694.5	17.0	17
R432Q06	A propos d'un livre	Choix multiple complexe	Personnel	Continu	Argumentation	Intégrer et interpréter	6	727.3	15.0	20.6
R455Q05	Le chocolat et la santé	Choix multiple complexe	Personnel	Continu	Description	Intégrer et interpréter	5	652.6	26.0	24.6
R442Q06	Galilée	Ouverte	Personnel	Continu	Argumentation	Réfléchir et évaluer	5	653.3	24.6	24.9
R102Q04A	Chemises	Ouverte	Personnel	Continu	Exposition	Intégrer et interpréter	4	609.4	31.4	22.6
R406Q02	Poupées Kokeshi	Ouverte	Personnel	Continu	Narration	Intégrer et interpréter	4	609.8	32.5	28.3
R404Q07	Sommeil	Choix multiple complexe	Public	Non continu	Exposition	Intégrer et interpréter	4	610.6	33.9	29.9

⁹ Ce texte et ses questions appartiennent aux rares items publics. On les trouvera dans l'annexe 2.

Écarts de réussite entre cantons

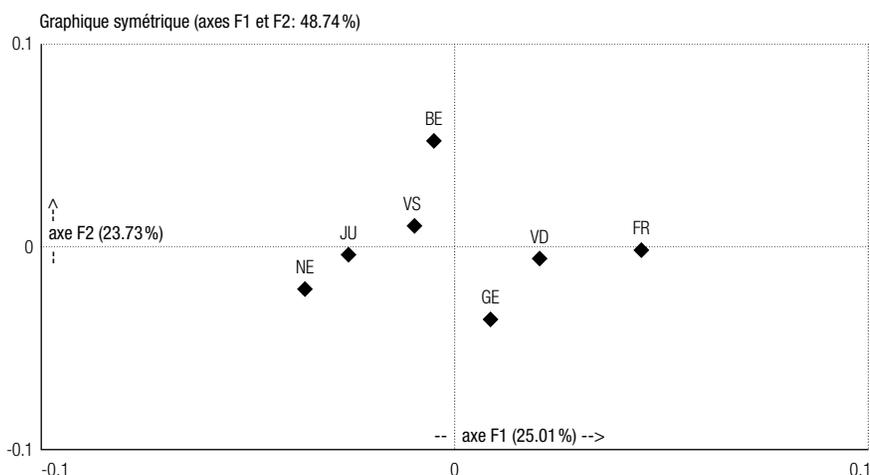
Nous avons choisi de nous centrer sur les questions donnant lieu à des écarts de réussite d'au moins 10 % entre les deux cantons dont les résultats sont les plus extrêmes, à savoir Berne et Fribourg (cf. tableau 3 en annexe I). Dans une très grande majorité des cas, les élèves fribourgeois réussissent mieux les questions que leurs camarades bernois. Certaines (15 sur 101) donnent lieu à des écarts plus grands (allant jusqu'à 18.6 %). Il n'y a toutefois pas de règle : on trouve pratiquement autant de qcm que de questions ouvertes. Ces questions font appel à parts égales aux trois différents processus. Quant au niveau de difficulté, il est moyen. Il est donc difficile de tirer des conclusions si ce n'est que plusieurs de ces questions portent sur les mêmes textes (*Échanges, Pôle Sud, Sommeil* ou encore *Job d'été*). On peut faire l'hypothèse que ces textes sont particulièrement complexes et/ou peu attrayants pour les élèves : ils ont pour thèmes les échanges linguistiques (expositif) ou la recherche d'un job d'été (injonctif), le parcours d'expéditeurs (texte mixte) ou encore le sommeil (article scientifique rendant compte d'une enquête). Les textes sont relativement longs et n'ont pas véritablement pour but de distraire les élèves.

Comparaison des profils de réussite des cantons romands

La position moyenne des cantons sur l'échelle de littératie, qui met en évidence l'écart entre les cantons les plus performants (Fribourg et Valais) et les autres cantons romands, peut masquer une situation plus complexe caractérisée par des profils de performances cantonaux plus variés. C'est ce qui ressort des résultats de l'analyse des taux de réussite par item pour chaque canton (analyse des correspondances) ainsi que les différentes caractéristiques liées au matériel : processus de lecture, format des questions, format et type de texte, contexte.

L'analyse des correspondances (Benzécri, 1973, Moreau et al., 2000) est une technique exploratoire destinée à analyser des tableaux de données. Le type de tableau le plus courant est un tableau de fréquences à double entrée, c'est-à-dire un tableau de contingence. Les résultats permettent de mettre en évidence les associations entre les différentes variables en présence et de dégager la structure factorielle de ces variables. Pour interpréter ce type d'analyse, on regarde les oppositions et les proximités entre les différentes variables qui permettent notamment de dégager des profils de réponse en se basant sur l'axe horizontal ou vertical du plan factoriel.

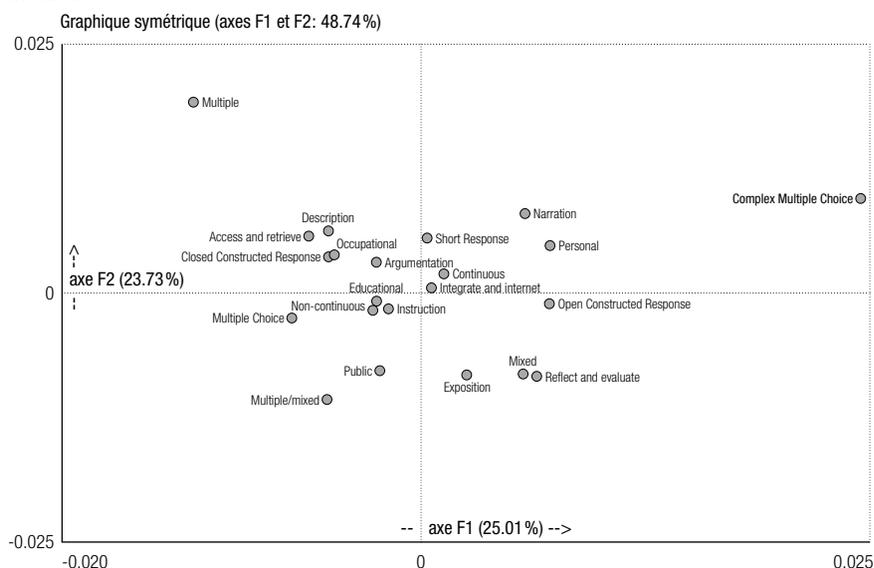
On constate (graphique 4 : premier axe, 25.01 % de variance) une proximité entre les profils de réussite des cantons de Fribourg et Vaud opposés à ceux du Jura et de Neuchâtel. En outre (second axe, 23.7 % de variance), on observe une proximité entre les profils de réussite de Genève et Neuchâtel opposés à celui de Berne. C'est-à-dire que pour les trois cantons obtenant les moins bons résultats, Genève et Neuchâtel ont tendance à réussir (ou échouer) dans les mêmes items et leurs profils de réussite s'opposent à celui des élèves de Berne.

Graphique 4. Profil de réussite aux items selon les cantons

L'analyse permet également de préciser quels sont les items et leurs caractéristiques qui expliquent les proximités ou les différences de profils de réussite cantonaux. Quand on regarde plus précisément comment se distribue la réussite selon les caractéristiques liées au matériel¹⁰, on constate les oppositions suivantes (cf. graphique 5) :

- sur le premier axe, d'une part les formats de texte multiples, la sous-échelle *localiser et extraire*, les questions à choix multiples notamment, et de l'autre les questions complexes à choix multiples ainsi que les questions ouvertes, la sous-échelle *réfléchir et évaluer*, les narrations ;
- sur le second axe, les formats de texte multiples, les narrations, la sous-échelle *localiser et extraire* (et éventuellement *intégrer et interpréter*), les questions complexes à choix multiples s'opposent aux qcm, aux questions ouvertes, à la sous-échelle *réfléchir et évaluer*.

¹⁰ Il faut préciser que lorsqu'on décrit les axes, notamment pour les items, on considère les items qui contribuent le plus à l'inertie expliquée par les différents axes. Ce n'est pas le cas pour les caractéristiques qui ne sont considérées que comme des variables illustratives (projetées après la construction des axes).

Graphique 5. Répartition de la réussite en fonction des différentes caractéristiques du matériel de texte

De manière plus spécifique, les analyses réalisées permettent également d'opposer des items (par leur réussite) :

- sur le premier axe (opposant Fribourg et Vaud à Neuchâtel et Jura), on trouve du côté du profil de réussite de Fribourg les questions suivantes: R067Q5 (*Esope*, question ouverte assez difficile, narration, *réfléchir et évaluer*), R452Q3 (*Théâtre avant tout*, question à réponse courte de niveau difficile, narration, *intégrer et interpréter*), R455Q2 (*Chocolat et santé*, question ouverte assez difficile, description, *réfléchir et évaluer*), R432Q6 (*A propos d'un livre*, qcm complexe difficile, *intégrer et interpréter*), R404Q7 (*Sommeil*, qcm complexe assez difficile, texte informatif, *intégrer et interpréter*), R420Q6 (*Avenir des enfants*, question ouverte de niveau moyen, texte informatif, *réfléchir et évaluer*). Ces questions sont de niveau moyen voire difficile, portent sur les deux sous-échelles réfléchir et évaluer ou intégrer et interpréter. Elles sont de format variable (ouverte mais qcm complexe, qcm ou encore à réponse courte). Il n'y a pas de contribution importante du côté des profils de compétences de Neuchâtel ou du Jura;
- sur le second axe, s'opposent R455Q5 (*Chocolat et santé*, question ouverte assez difficile, description, *intégrer et interpréter*) du côté du profil de réussite de Berne à R111Q1 (*Échanges*, qcm assez facile, texte informatif, *intégrer et interpréter*), R414Q11 (*Sûreté des téléphones portables*, qcm de niveau difficile, texte non continu de type informatif, *réfléchir et évaluer*), R437Q7 (*Narcisse*, question ouverte difficile, narration, *intégrer et interpréter*), R111Q06B (*Échanges*, question ouverte de niveau moyen, texte informatif, *réfléchir et évaluer*) et R447Q04 (*Acné vulgaris*, qcm de niveau moyen, texte injonctif, *réfléchir et évaluer*), du côté des profils de réussite de Genève ou de Neuchâtel. Il est assez difficile de trouver des liens entre les items: on trouve à la fois des questions ouvertes de niveau de difficulté variable et des qcm. Les questions font parfois appel à la sous-échelle

intégrer et interpréter, parfois à *réfléchir et évaluer*. Les formats ainsi que les types de texte sont également variables : continus comme non continus, textes informatifs, injonctifs, narratifs.

Écarts entre filles et garçons

Si les filles réussissent mieux en littérature que les garçons, les différences ne sont dans l'ensemble pas très importantes sauf pour 10 questions dont l'écart dépasse les 10 %¹¹ (cf. tableau 3 de l'annexe 1). De manière générale, les écarts les plus importants s'observent dans les questions ouvertes et pour les items visant à *réfléchir et évaluer*.

Les points communs entre ces items sont le format du texte (une majorité de textes continus dont des narrations), le format des questions (une majorité de questions ouvertes). Or, ce n'est pas étonnant compte tenu du fait que les filles ont tendance à lire davantage de narrations que les garçons. Quant aux processus de lecture mis en œuvre, les questions font le plus souvent appel à de l'interprétation (6 sur 13 questions). Le niveau de difficulté se situe entre 2 et 4, c'est-à-dire plutôt un niveau moyen. Relevons par ailleurs que quelques rares questions donnent lieu à une meilleure réussite de la part des garçons : en particulier une question se référant à *Pôle Sud* (avec un tracé sur une carte de géographie) pour laquelle la différence atteint 6 %.

Écarts entre élèves francophones et allophones

Les élèves qui parlent le français à la maison obtiennent globalement un meilleur taux de réussite que leurs camarades. Toutefois, les écarts sont variables : 35 questions sur 101 donnent lieu à des différences d'au moins 10 %. Elles atteignent et dépassent 15 % pour deux d'entre elles : *Langues dans le monde* (Q8, ouverte, de niveau 4, se référant à *intégrer et interpréter*) et *Araignées droguées* (Q2, ouverte, de niveau 3 se référant à *réfléchir et évaluer*). Pour répondre à la première de ces questions qui porte sur un support mixte (*Langues dans le monde*) avec un texte continu et des tableaux, il faut à la fois identifier l'endroit où trouver les informations nécessaires et effectuer des déductions. Pour la seconde (*Araignées droguées*), il s'agit d'utiliser ses connaissances extérieures et les relier avec le texte pour construire un raisonnement. Par ailleurs, on peut supposer que répondre à une question ouverte demande encore plus d'effort à des élèves dont la première langue n'est pas le français.

Écarts entre élèves forts et faibles

Avant de nous intéresser aux écarts entre élèves forts (niveaux 5 et 6) et élèves faibles (niveaux inférieurs à 3), nous allons décrire leurs caractéristiques en fonction d'un certain nombre de paramètres.

¹¹ Nous avons considéré qu'une différence de réussite à un item de 10 % pouvait être considérée comme suffisamment importante sur un plan pédagogique et d'un point de vue des compétences des élèves.

Tableau 2a. *Caractéristiques des élèves des niveaux extrêmes*

Genre	Élèves faibles		Élèves forts	
	Filles 32.6 %	Garçons 67.4 %	Filles 65.9 %	Garçons 34.1 %
Lieu de naissance	Natifs 47.2 %	Non natifs 52.8 %	Natifs 82.5 %	Non natifs 27.5 %
Langue parlée à la maison	Francophones 69.6 %	Allophones 30.4 %	Francophones 92.1 %	Allophones 7.9 %
Origine sociale	1 ^{er} quartile de l'indice socio-économique 50.7 %	4 ^e quartile de l'indice socio-économique 9.3 %	1 ^{er} quartile de l'indice socio-économique 9.5 %	4 ^e quartile de l'indice socio-économique 47.7 %

Tableau 2b. *Répartition dans les filières des élèves des niveaux extrêmes par canton*

Filières*	Élèves faibles			Élèves forts		
	Filière pré-gymnasiale	Filière inter-médiaire	Filière préprof. ou pratique	Filière pré-gymnasiale	Filière inter-médiaire	Filière préprof. ou pratique
BE	5.3 %	23.5 %	71.2 %	86.7 %	10.4 %	2.9 %
FR	2.8 %	39.9 %	58.1 %	91.8 %	8.2 %	—
GE	21.1 %	38 %	38 %	96.5 %	3.5 %	—
JU	9.8 %	37.7 %	52.3 %	96 %	45 %	—
NE	9.2 %	18.1 %	72.6 %	98.8 %	1.2 %	—
VD	0.7 %	24.9 %	74.3 %	85.3 %	13.5 %	0.1 %
VS	9.9 %	19.9 %	70.1 %	90.6 %	5.7 %	3.7 %

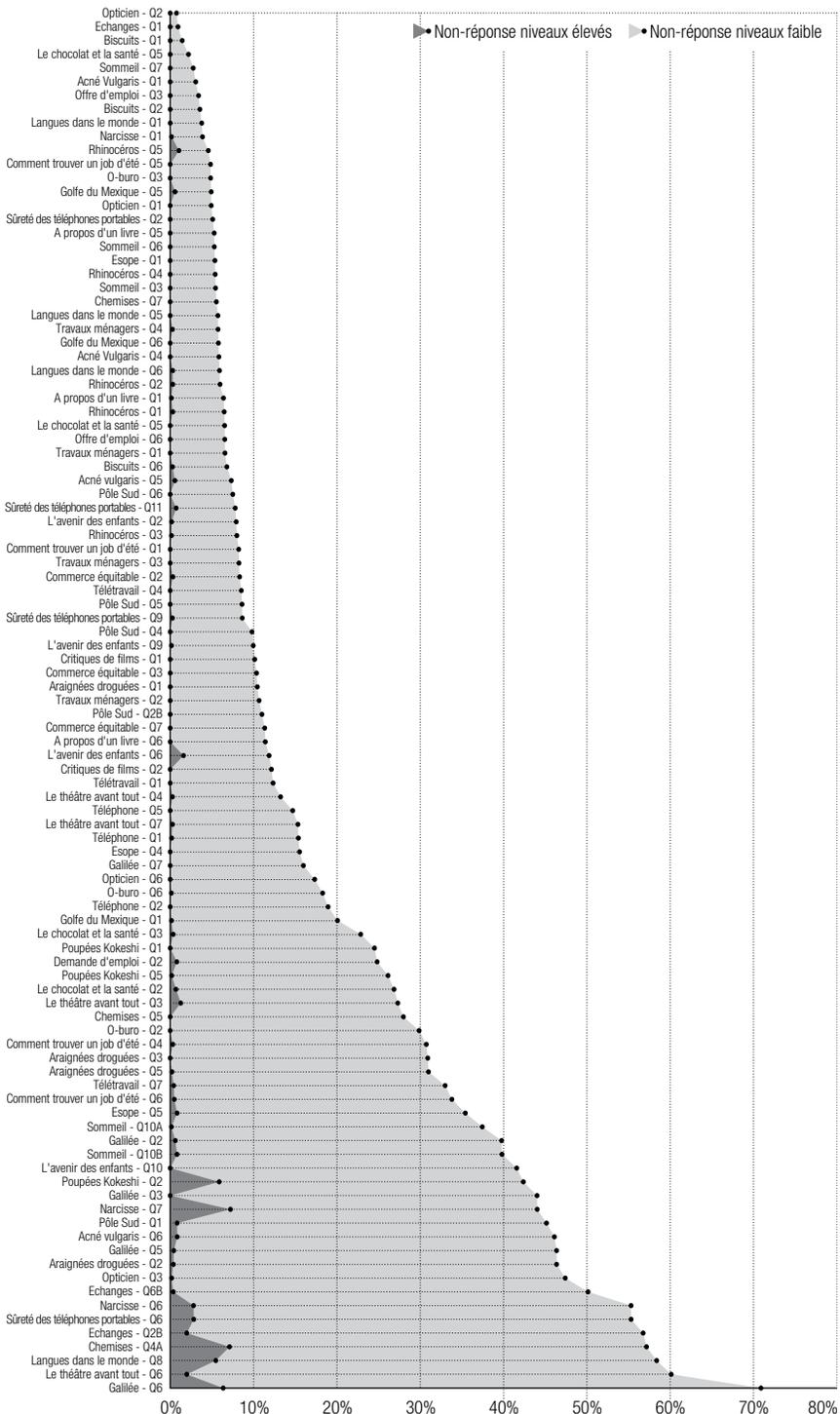
* Dans les cantons qui ne sont pas découpés en trois filières, nous avons regroupé les niveaux (p. ex. GE: regroupement B fort et équivalent pour les classes hétérogènes d'une part, regroupement B faible et équivalent pour les classes hétérogènes; id. pour A et classe hétérogène; id. pour le Valais).

Comme le montrent ces tableaux, les élèves des deux groupes sont relativement différents. Dans le groupe d'élèves avec les niveaux de compétences les plus faibles, on trouve davantage de garçons que de filles, un peu plus d'élèves non natifs, une proportion moins importante de francophones que dans l'autre groupe, davantage d'élèves provenant du quartile inférieur de l'indice socioéconomique. Concernant les filières cantonales qui sont difficiles à comparer compte tenu des particularités cantonales, on trouve, de manière plus ou moins marquée, une faible proportion d'élèves provenant des filières menant à la maturité. Dans le groupe d'élèves avec des niveaux forts, on constate l'inverse: plus de filles, une majorité de natifs et de francophones, une proportion importante d'élèves provenant du quartile supérieur de l'indice socio-économique ainsi qu'une très grande majorité d'élèves scolarisés dans les filières aux exigences les plus élevées.

Les écarts entre élèves faibles et élèves forts sont relativement importants (de 56 % en moyenne). Pour un quart des items, ils dépassent les 70 % voire 80 % comme pour les trois questions suivantes: *Échanges* (Q1, qcm, niveau 2, *intégrer et interpréter*), *Galilée* (Q7, qcm, niveau 4, *intégrer et interpréter*) et *Théâtre* (Q7, qcm, niveau 4, *intégrer et interpréter*). Il est intéressant de constater qu'aucune de ces trois questions n'est une question ouverte nécessitant la formulation de la réponse. Elles portent toutes sur le processus *intégrer et interpréter*. Toutefois, les trois textes concernés sont des textes assez longs et difficiles (deux textes expositifs dont l'un aborde une thématique philosophique, et le troisième une pièce de théâtre avec un double niveau).

Dans un certain nombre de cas, le plus souvent des textes ou des questions complexes, les élèves avec de faibles compétences en littérature ne donnent pas de réponses. C'est pourquoi il nous a paru nécessaire de comparer le taux de non-réponse des élèves les plus faibles à celui des meilleurs.

Graphique 6. Taux de non-réponse des élèves des niveaux faibles et forts selon les items



Un nombre non négligeable de questions donnent lieu à un fort taux de non-réponse chez les élèves avec de faibles compétences en littératie. Dix-huit questions donnent lieu à un taux de non-réponse de 40 % et plus. La grande majorité de ces questions sont des questions ouvertes de difficulté variable (2 à 5) faisant appel surtout au processus *réfléchir et évaluer*, et dans une moindre mesure *intégrer et interpréter* (deux questions seulement font appel à *localiser et extraire*).

Qu'en est-il des différences entre élèves forts et faibles dans les différents cantons ? En effet, même si de manière générale, la proportion d'élèves faibles a diminué depuis la première enquête PISA, on observe dans tous les cantons romands ou suisses en général la présence d'élèves avec des compétences faibles en littératie. Globalement, les écarts du taux de réussite moyen sont relativement proches, variant de 53 % (Valais) à 60 % (Berne). Le nombre de questions donnant lieu à des écarts importants est variable et c'est également à Berne qu'elles sont le plus nombreuses (34 questions). Par ailleurs, on peut observer certains parallèles : un certain nombre de questions (11) discriminent beaucoup les élèves et ce dans tous les cantons. Il s'agit le plus souvent de questions ouvertes mais parfois également de qcm. Leur niveau de difficulté est moyen voire élevé. Les questions font le plus souvent appel aux deux processus de lecture, *intégrer et interpréter* (5) ou *réfléchir et évaluer* (5).

Écarts entre grands consommateurs et faibles consommateurs de lecture

Une dimension importante est également le temps que l'on consacre à la lecture par jour. Nous avons considéré d'une part les élèves qui déclarent lire tous les jours plus de 2h et d'autre part ceux qui ne lisent pratiquement jamais pour leur plaisir. Leur taux de réussite moyen est, comme on pouvait s'y attendre, différent : 67 % pour les grands consommateurs de lecture vs 53 % pour les faibles consommateurs. Les écarts sont variables selon les questions. Ainsi, 22 questions donnent lieu à des différences de 20 % et plus, dont 4 de plus de 30 % (cf. tableau 4 de l'annexe 1). Ces questions peuvent être aussi bien à choix multiples qu'ouvertes. Le processus de lecture le plus souvent impliqué est *intégrer et interpréter*. Quant à leur niveau de difficulté, il se situe entre 2 et 4 (moyen à élevé). Les quatre questions donnant lieu aux écarts les plus élevés dont un de 40 % portent sur deux textes, un premier support mixte comprenant un texte expositif et un tableau, *Chemises*, et le second, un texte argumentatif assez difficile, *Galilée*.

Les deux questions portant sur le tableau *Chemises* sont l'une fermée à réponse construite (niveau 3), l'autre ouverte (niveau 4). On peut supposer que la difficulté est due avant tout à la longueur puisqu'il y a deux supports (un texte continu et un tableau). Il y a beaucoup d'informations dans lesquelles il faut pouvoir se repérer. Ceux qui n'aiment pas lire auront plus de difficulté à trouver les passages leur permettant de répondre aux questions. Si l'une des questions consistant à interpréter une affirmation du texte peut être considérée comme difficile, l'autre par contre fait appel à la lecture du tableau et semble *a priori* plus simple même si elle nécessite l'identification des informations dans le tableau puis leur intégration.

Ainsi, la question donnant lieu aux différences les plus élevées entre élèves aimant lire et ceux qui n'aiment pas est, contre toute attente, une question à choix multiple où l'on doit déterminer l'idée principale d'un texte mais elle est difficile (niveau

de difficulté 4). Sa difficulté peut sans doute s'expliquer par la complexité du texte *Galilée* qui porte sur une thématique philosophique. Si les réponses sont fournies à l'élève qui n'a qu'à choisir une des propositions, elles exigent de la part du lecteur une interprétation d'un texte qui n'est pas d'un abord facile. L'autre question portant sur le même texte est une question ouverte, également de niveau 4. Pour y répondre, il faut *réfléchir et évaluer*, c'est-à-dire réfléchir sur le texte en faisant appel à d'autres connaissances.

Synthèse

Les principaux constats effectués lors de l'enquête 2000 se confirment en 2009 : les élèves éprouvent plus de difficulté à répondre à des questions nécessitant la construction d'une réponse qu'à des qcm. De même, il leur est plus facile de traiter des items relevant de l'échelle *localiser et extraire* que de celle de *réfléchir et évaluer*. Il faut toutefois souligner que la composition des questions composant la sous-échelle a bien sûr une influence. Ainsi comme en 2000, la sous-échelle *intégrer et interpréter* comporte une plus grande proportion de qcm que les deux autres, et la sous-échelle *réfléchir et évaluer* une grande proportion de questions ouvertes.

De ce fait, les items les mieux réussis (taux de bonnes réponses d'au moins 80 %) appartiennent plus souvent aux deux premières sous-échelles et se présentent le plus souvent sous forme de qcm. Par ailleurs, il s'agit de questions considérées comme faciles voire très faciles par les concepteurs. À l'autre extrême, les questions qui ont posé le plus de problème (taux de réussite inférieur à 20 %) aux élèves ne relèvent pas de la sous-échelle *localiser et extraire*. Ce sont soit des questions ouvertes, soit des qcm complexes. Les textes sont variables, il peut s'agir aussi bien d'un tableau que d'un texte philosophique. Dans tous les cas, plusieurs mises en relation des informations sont nécessaires ainsi que le recours à des inférences. Un certain nombre d'items sont d'ailleurs bien réussis ou mal réussis dans tous les cantons. Dans d'autres cas, on observe des écarts de réussite plus ou moins importants. Il est d'ailleurs difficile de comprendre quels sont les facteurs explicatifs. On peut supposer que l'accent mis dans certains cantons sur des textes spécifiques ou un type de questionnement pourrait jouer un rôle. Ainsi, l'analyse de correspondance montre des oppositions au niveau des profils de réussite : les cantons de Fribourg et de Vaud s'opposent au Jura et à Neuchâtel ; Genève et Neuchâtel s'opposent, quant à eux, à Berne. Pour ce qui concerne les caractéristiques liées au matériel, on observe certaines proximités au niveau de la réussite : d'un côté la sous-échelle *localiser et extraire*, les formats de texte multiples, les questions à choix multiples et de l'autre, la sous-échelle *réfléchir et évaluer*, les questions complexes à choix multiples ou ouvertes, les narrations.

Les filles réussissent dans l'ensemble mieux que les garçons. Toutefois, les écarts sont souvent négligeables, quelques items peuvent également être mieux réussis par les garçons. On observe des différences plus importantes en faveur des filles dans quelques cas où les questions portent sur des textes continus (dont des narrations) et sont ouvertes. Le processus invoqué est le plus souvent *intégrer et interpréter*.

Un certain nombre de questions différencie de manière marquée les élèves avec des compétences élevées et ceux avec des compétences faibles. Il en va de même entre lecteurs assidus et élèves peu enclins à la lecture. Toutefois, même si les compétences

en littératie sont étroitement liées à l'intérêt pour la lecture, ces derniers ne sont pas forcément des lecteurs avec de faibles compétences. La première catégorie d'élèves va buter sur de nombreux obstacles allant de la complexité du texte à la difficulté de la question tandis que l'autre catégorie aura davantage tendance à trouver les textes d'une certaine longueur ou portant sur certains sujets rébarbatifs. Il va de soi qu'il peut parfois s'agir des mêmes élèves: élèves ayant des difficultés qui n'éprouveront pas de plaisir à lire ou l'inverse, élèves peu intéressés par la lecture et de ce fait peu confrontés à la lecture, ce qui ne leur permettra pas de développer leurs compétences dans ce domaine.

Ce ne sont donc pas tout à fait les mêmes questions qui donnent lieu aux plus grandes différences entre les sous-groupes des deux catégories (niveau de compétences et degré d'intérêt pour la lecture). D'ailleurs, les écarts de réussite entre élèves avec les deux niveaux de compétences extrêmes sont plus importants (en moyenne 57 %) que ceux observés chez les élèves selon leur intérêt ou leur assiduité par rapport à la lecture (14 % seulement en moyenne). Certaines questions (13) parmi les 23 donnant lieu aux plus grands écarts selon les deux critères sont communes. Au niveau des compétences, on peut mettre en évidence trois éléments: les questions différencient le plus les élèves aux compétences extrêmes sont un peu plus des questions ouvertes que des qcm, elles font presque autant appel au processus *intégrer et interpréter* qu'à *réfléchir et évaluer* et enfin, il s'agit surtout de questions de niveaux 3 et 4 (moyen à élevé). Pour ce qui concerne les élèves « grands consommateurs » et ceux qui lisent peu voire jamais pendant leurs loisirs, les caractéristiques sont un peu différentes: on trouve autant de questions ouvertes que de qcm (dans ces cas-là il faut aussi lire les propositions données), les questions se réfèrent surtout à l'échelle *intégrer et interpréter* (et nettement moins aux deux autres sous-échelles), des questions sont de niveau de difficulté variable (de 2 à 4). Ces légères différences confirmeraient l'hypothèse de différences entre les deux groupes. Dans un cas, il s'agit bien de difficultés en littératie; dans l'autre, il s'agit sans doute moins des compétences que de l'intérêt à lire. On peut supposer qu'il est important dans la pratique quotidienne d'arriver à différencier ces deux catégories d'élèves, leur prise en compte n'étant pas la même. Les élèves en difficulté devraient bénéficier d'un soutien tandis qu'avec les autres il s'agira de les motiver et de trouver des textes portant sur des thématiques adaptées et pouvant les intéresser.

III. ATTITUDES FACE A LA LECTURE ET PROFILS DE LECTEURS

Dès l'enquête PISA 2000, l'intérêt pour la lecture a fait l'objet d'une investigation. En effet, de manière générale, la motivation est un élément favorable à l'apprentissage et au développement des compétences. Le plaisir de lire mais aussi le type de lecture et la diversité ont un effet positif sur les compétences. Les élèves peu intéressés par la lecture et lisant peu pendant leurs loisirs ont des compétences plus faibles que ceux éprouvant du plaisir dans ce type d'activité. En 2009, cette dimension a encore été développée et le concept d'engagement élaboré. Il comprend à la fois le temps passé à lire, l'intérêt pour la lecture et la diversité des types de lecture (fiction, documentaires, magazines, revues, etc.).

Une autre dimension davantage prise en compte dans l'enquête 2009 concerne l'utilisation des stratégies ou leur prise de conscience. De nombreuses études (cf. notamment Giasson 2005, 2008) ont montré l'importance d'employer les bonnes stratégies pour entrer dans un texte. Ainsi, on ne lit pas tous les textes de la même manière, cela dépend également de l'objectif de lecture. Les stratégies efficaces sont davantage perçues et utilisées par les bons lecteurs qui parviennent à s'adapter, tandis que les lecteurs plus faibles vont s'accrocher à la lecture de tous les mots et éprouveront plus de difficulté à construire une vue d'ensemble. Par ailleurs, dans le modèle théorique développé dans PISA (OCDE, 2011b), il est précisé qu'il serait peu adéquat de déduire une relation causale entre engagement par rapport à la lecture, stratégies d'apprentissage ou métacognitives et compétences en littératie. Par contre, les concepteurs de PISA soulignent que les associations de ces trois éléments constituent un processus qui se nourrit de lui-même : les élèves qui lisent le plus améliorent leurs compétences et les bons lecteurs ont de bonnes compétences, ce qui a pour effet de stimuler leur appétit pour la lecture (Nurmi et coll., 2003). Rappelons que ces différentes attitudes se basent sur les déclarations des élèves et peuvent être influencées comme toute réponse à un questionnaire par une certaine désirabilité sociale.

Après avoir présenté les différents indices pris en compte, nous donnerons quelques tendances observées chez les élèves romands puis définirons des profils de lecteurs que nous mettrons en lien avec quelques caractéristiques individuelles et les compétences en littératie des élèves.

Description de différents indices et stratégies

Nous allons maintenant décrire les différents indices concernant les attitudes des élèves face à la lecture et les stratégies d'apprentissage et métacognitives, qui ont été construits sur la base des réponses au questionnaire. Pour chacun de ces indices, nous donnerons quelques exemples d'items les plus représentatifs et parfois les fréquences de réponses des élèves.

L'engagement dans la lecture comporte différents éléments: le temps passé à lire pendant les loisirs, la diversité de lecture, les activités de lecture en ligne mais également l'utilisation des bibliothèques et les lectures scolaires.

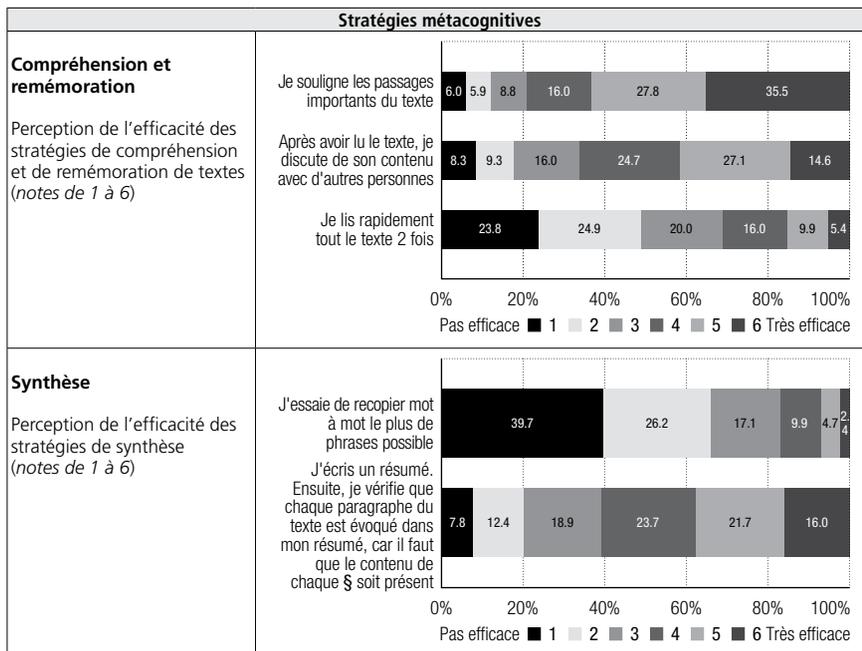
Tableau 1. Indices et exemples d'items concernant l'engagement et les habitudes de lecture

Engagement dans la lecture (ou habitudes par rapport à la lecture)																										
Indices simples ou composites	Exemples d'items																									
Temps passé à lire pendant les loisirs	A peu près combien de temps passez-vous en général à lire pour votre plaisir ? <i>Je ne lis pas pour mon plaisir — plus de 2 h par jour</i>																									
Plaisir de lire Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les affirmations suivantes à propos de la lecture ? <i>(de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord)</i>	<table border="1"> <caption>Data for Plaisir de lire chart</caption> <thead> <tr> <th>Statement</th> <th>Pas du tout d'accord</th> <th>Pas d'accord</th> <th>D'accord</th> <th>Tout à fait d'accord</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin</td> <td>22.7</td> <td>37.1</td> <td>27.8</td> <td>12.4</td> </tr> <tr> <td>Pour moi, la lecture est une perte de temps</td> <td>38.0</td> <td>36.1</td> <td>14.8</td> <td>11.1</td> </tr> <tr> <td>J'aime bien parler de livres avec d'autres gens</td> <td>30.7</td> <td>30.1</td> <td>31.3</td> <td>7.9</td> </tr> <tr> <td>La lecture est l'un de mes loisirs préférés</td> <td>32.1</td> <td>34.4</td> <td>23.3</td> <td>10.2</td> </tr> </tbody> </table>	Statement	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin	22.7	37.1	27.8	12.4	Pour moi, la lecture est une perte de temps	38.0	36.1	14.8	11.1	J'aime bien parler de livres avec d'autres gens	30.7	30.1	31.3	7.9	La lecture est l'un de mes loisirs préférés	32.1	34.4	23.3	10.2
Statement	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord																						
Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin	22.7	37.1	27.8	12.4																						
Pour moi, la lecture est une perte de temps	38.0	36.1	14.8	11.1																						
J'aime bien parler de livres avec d'autres gens	30.7	30.1	31.3	7.9																						
La lecture est l'un de mes loisirs préférés	32.1	34.4	23.3	10.2																						
Diversité des lectures	Fréquence de lecture des types de textes (de <i>jamais</i> à <i>plusieurs fois par semaine</i>) <ul style="list-style-type: none"> – Des revues – Des magazines – Des bandes dessinées – Des livres de fiction (romans, nouvelles, récits) – Des livres documentaires – Des journaux 																									
Activités de lecture en ligne	Fréquence des activités de lecture (de <i>je ne sais pas de quoi il s'agit</i> à <i>plusieurs fois par jour</i>) <ul style="list-style-type: none"> – Lire du courrier électronique – Chatter sur internet – Utiliser un dictionnaire ou une encyclopédie en ligne (Wikipédia p. ex.) – Chercher des renseignements pratiques en ligne (p. ex. des horaires, des évènements, des astuces, des recettes, etc.) 																									
Bibliothèque	Fréquence de fréquentation des bibliothèques (de <i>jamais</i> à <i>plusieurs fois par semaine</i>) <ul style="list-style-type: none"> – Emprunter des livres à lire pour vous distraire – Faire des devoirs, effectuer un travail de documentation pour vos cours 																									
Lectures scolaires	Fréquence de lecture de différents textes pour l'école (de <i>plusieurs fois à pas du tout</i>) <ul style="list-style-type: none"> – Indice d'interprétation de textes littéraires <ul style="list-style-type: none"> • récits de fiction • expliquer la cause d'évènements dans un texte – Indice de lecture de textes avec éléments non continus <ul style="list-style-type: none"> • trouver des informations dans un graphique, un schéma ou un tableau • décrire la manière dont les informations d'un tableau ou d'un graphique sont structurées – Indice de lecture dans les cours de littérature traditionnels <ul style="list-style-type: none"> • lire de la poésie • situer un texte dans l'histoire de la littérature – Indice de lecture de textes non fonctionnels <ul style="list-style-type: none"> • lire des reportages et des articles de magazines • lire des consignes ou des notices où l'on explique comment s'y prendre pour fabriquer quelque chose ou mener à bien une activité (p. ex. comment fonctionne tel appareil) 																									

Les stratégies, quant à elles, ont été considérées de deux manières: les stratégies d'apprentissage (mémorisation, élaboration et contrôle) pour lesquelles les élèves devaient indiquer la fréquence d'utilisation et les stratégies métacognitives (compréhension et remémoration, synthèse) pour lesquelles ils devaient se prononcer sur le degré d'efficacité en attribuant une note.

Tableau 2. Indices et exemples d'items concernant les stratégies d'apprentissage et métacognitives

Stratégies ou approches de l'apprentissage	
<p>Mémorisation</p> <p>Fréquence d'utilisation de stratégies (de <i>presque jamais</i> à <i>presque toujours</i>)</p>	<p>Quand j'étudie, je relis le texte tant de fois que j'arrive à la réciter par cœur</p> <p>Quand j'étudie, j'essaie de mémoriser tous les points abordés dans le texte</p> <p>0% 20% 40% 60% 80% 100%</p> <p>■ Presque jamais ■ Parfois ■ Souvent ■ Presque toujours</p>
<p>Élaboration</p> <p>Fréquence d'utilisation de stratégies (de <i>presque jamais</i> à <i>presque toujours</i>)</p>	<p>Quand j'étudie, je vérifie que j'ai retenu les points les plus importants du texte</p> <p>Quand j'étudie, j'essaie de faire le lien entre les nouvelles informations et ce que j'ai déjà appris dans d'autres matières</p> <p>0% 20% 40% 60% 80% 100%</p> <p>■ Presque jamais ■ Parfois ■ Souvent ■ Presque toujours</p>
<p>Contrôle</p> <p>Fréquence d'utilisation de stratégies (de <i>presque jamais</i> à <i>presque toujours</i>)</p>	<p>Quand j'étudie, j'essaie de voir comment ces informations pourraient m'être utiles en dehors de l'école</p> <p>Quand j'étudie, je vérifie si je comprends ce que j'ai lu</p> <p>0% 20% 40% 60% 80% 100%</p> <p>■ Presque jamais ■ Parfois ■ Souvent ■ Presque toujours</p>



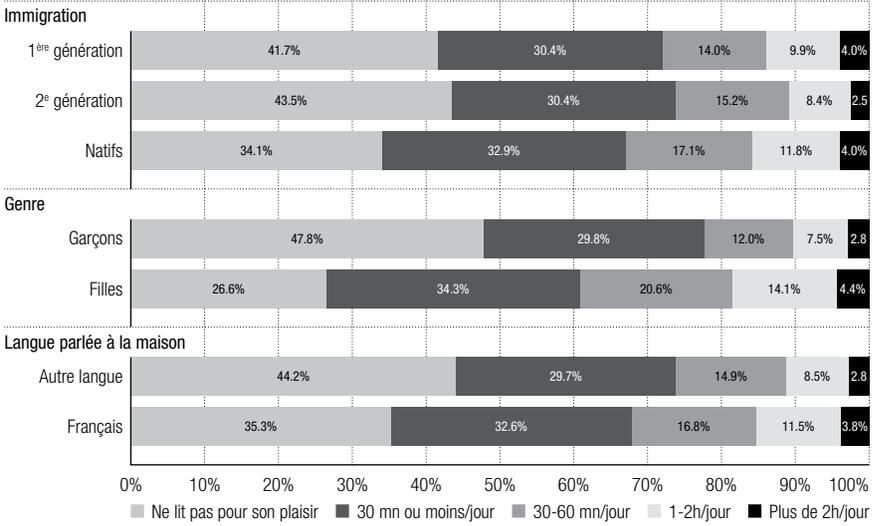
Pratiques de littératie des élèves romands: approche descriptive

Nous allons maintenant présenter quelques résultats concernant les pratiques de littératie des élèves romands étant donné l'impact de l'engagement par rapport à la lecture sur les compétences en littératie: le temps passé à lire pour son plaisir, les compétences des élèves qui déclarent ne jamais lire pour leur plaisir, le type de lecture en fonction du genre, la fréquentation des bibliothèques ainsi que l'effet de l'engagement et de l'utilisation des stratégies sur les compétences des élèves en littératie par canton. Ensuite, nous nous intéresserons aux profils de lecteurs établis par rapport à l'engagement et à l'utilisation de stratégies en lecture.

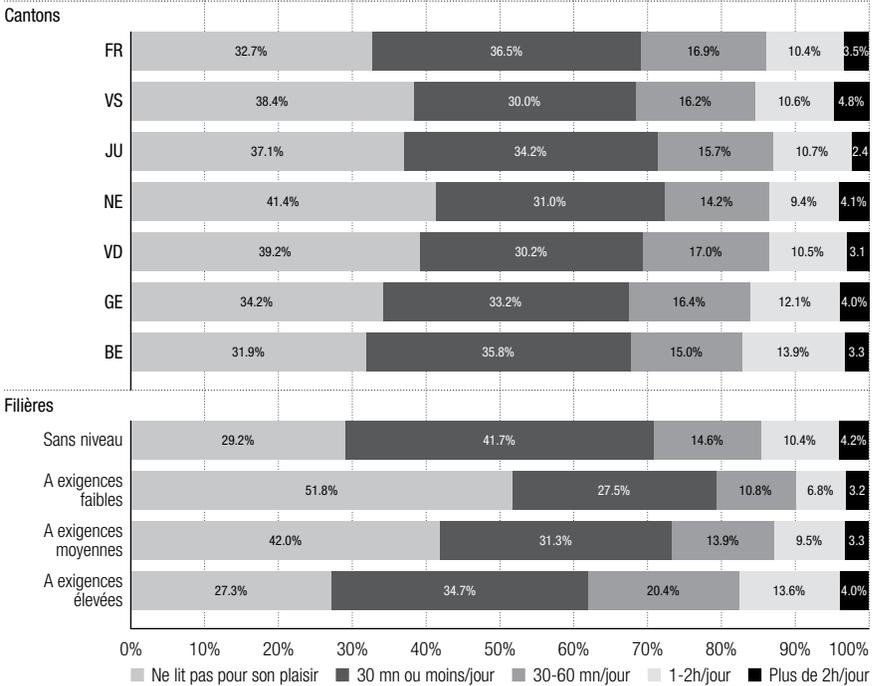
Temps passé à lire pendant les loisirs

On observe des différences importantes entre élèves natifs et non natifs (1^{re} ou 2^e génération), entre francophones et allophones, et surtout entre filles et garçons concernant la proportion d'élèves déclarant ne pas lire pour leur plaisir. De manière globale, les élèves ont tendance à lire tous les jours 30 minutes, voire moins.

Graphique 1. Temps passé à lire pour son plaisir en fonction du genre, de la langue parlée à la maison et du statut migratoire



Graphique 2. Temps passé à lire pour son plaisir en fonction des cantons et des filières scolaires



On constate également des différences de pourcentage de « non-lecteurs »¹² selon les cantons sans pour autant retrouver la même hiérarchie que pour les compétences. Ainsi, c'est à Neuchâtel que la proportion de non-lecteurs est la plus élevée (41 %). Toutefois, les cantons dont les élèves ont en moyenne les compétences les plus élevées (Fribourg et Valais) ont des pourcentages de non-lecteurs différents (32.7 % pour Fribourg et 38.4 % pour le Valais). On observe moins de différences entre cantons concernant la proportion d'élèves lisant au moins une heure par jour (de 14 % à 17 %). On relèvera qu'étonnamment les deux cantons où les élèves ont obtenu les résultats moyens les moins élevés (Berne et Genève) sont également ceux où les élèves sont les plus nombreux à déclarer lire au moins une heure par jour.

Les écarts concernant la proportion de non-lecteurs entre les filières à exigences élevées et les autres filières sont très importants (respectivement 27.3 %, 42 % et 51.8 %), ce qui n'a rien d'étonnant quand on sait que la littératie joue un rôle non négligeable dans les apprentissages scolaires et dans la sélection.

Dans tous les cantons, on observe que le pourcentage de non-lecteurs est plus élevé chez les garçons. Dans deux cantons, il est même d'un garçon sur deux alors que chez les filles, il varie de 21 à 32 %.

Tableau 3. Pourcentage de non-lecteurs en fonction du genre et des cantons

	Total		Filles		Garçons	
	%	(SE)*	%	(SE)	%	(SE)
BE	31.9	1.8	21.3	2.3	44.4	2.8
GE	34.2	1.7	26.2	2.1	42.6	2.5
JU	37.0	1.7	25.4	2.1	47.9	2.7
VD	39.2	1.8	27.1	2.2	51.3	2.0
NE	41.4	1.4	32.3	2.1	50.8	2.3
FR	32.8	1.7	22.5	1.9	43.7	2.9
VS	38.4	1.4	28.1	2.0	49.5	2.2
Suisse romande	37.0	0.8	26.6	0.9	47.8	1.1

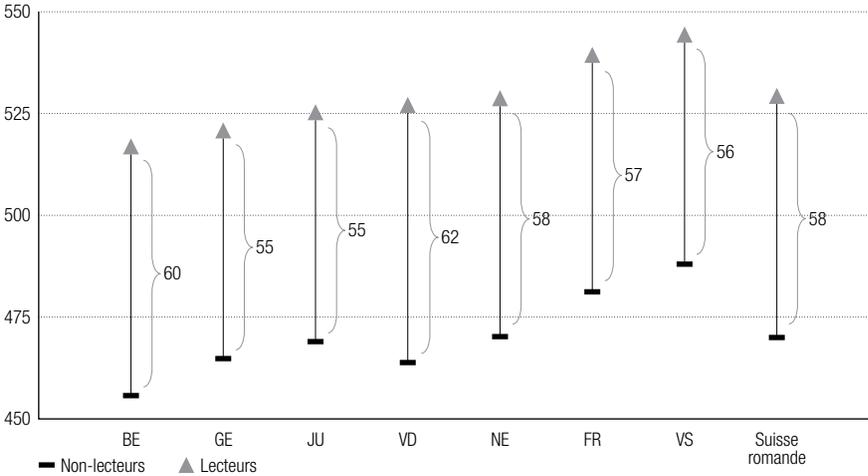
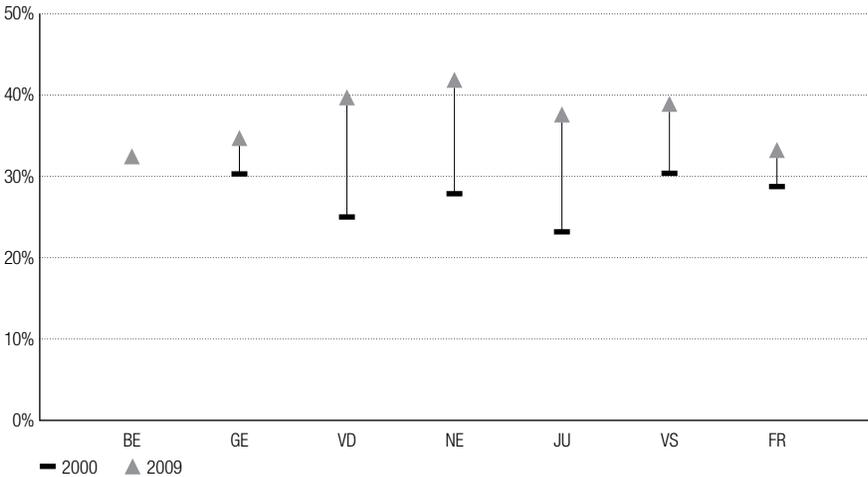
* SE: erreur-type (standard error)

Les différences de compétences entre les élèves ne lisant pas pour leur plaisir et tous les autres élèves sont non négligeables et très comparables d'un canton à l'autre (55 à 62 points). C'est dans le canton de Vaud que l'écart est le plus grand.

Il est intéressant de constater que de 2000 à 2009, la proportion de non-lecteurs a augmenté de façon significative dans la plupart des cantons¹³ (sauf à Fribourg où l'évolution est peu marquée). Faut-il attribuer cela à un changement de culture chez les jeunes, lié au développement massif de l'utilisation d'ordinateurs (jeux, chats, etc.) qui occupe une grande partie de leurs loisirs? Il est par contre difficile d'expliquer les différences cantonales.

¹² Nous appellerons « non-lecteurs » les élèves qui déclarent ne jamais lire pour leur plaisir même si dans leur quotidien scolaire ils sont confrontés à de l'écrit.

¹³ Il n'y avait pas d'échantillon de 9^e pour Berne en 2000.

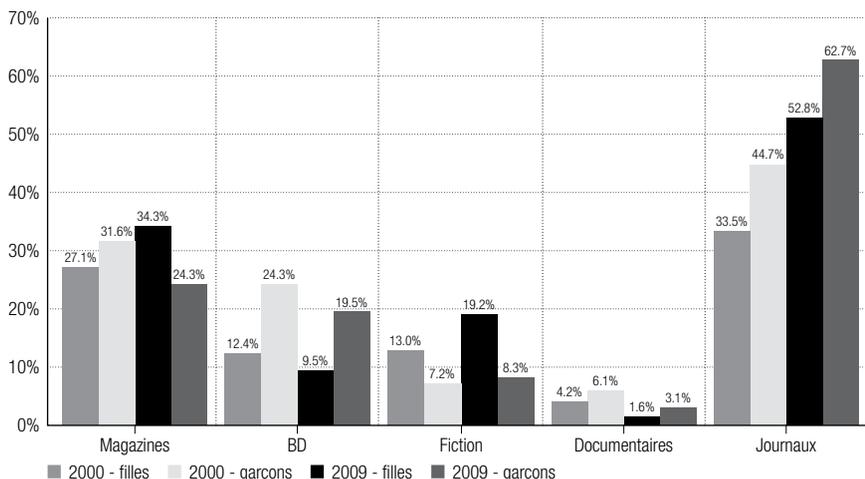
Graphique 3. Différences de compétences entre non-lecteurs et lecteurs selon les cantons**Graphique 4.** Évolution de la proportion de non-lecteurs de 2000 à 2009 dans les différents cantons

Types de lecture et genre

Concernant la lecture des différents types d'écrits, on retrouve *grosso modo* les mêmes tendances entre 2000 et 2009. Ce sont les journaux qui viennent en tête, suivis des magazines (c'est-à-dire ce qu'en 2000 on appelait des textes courts par opposition aux textes longs comme les ouvrages de fiction ou les documentaires). Par ailleurs, la fréquence de lecture des journaux a considérablement augmenté en 2009. On peut supposer que cette augmentation est liée à l'apparition des journaux gratuits qui stimule la lecture de journaux. Pour la lecture des magazines, on observe une tendance inverse entre les deux moments : en 2000 les garçons étaient plus nombreux à

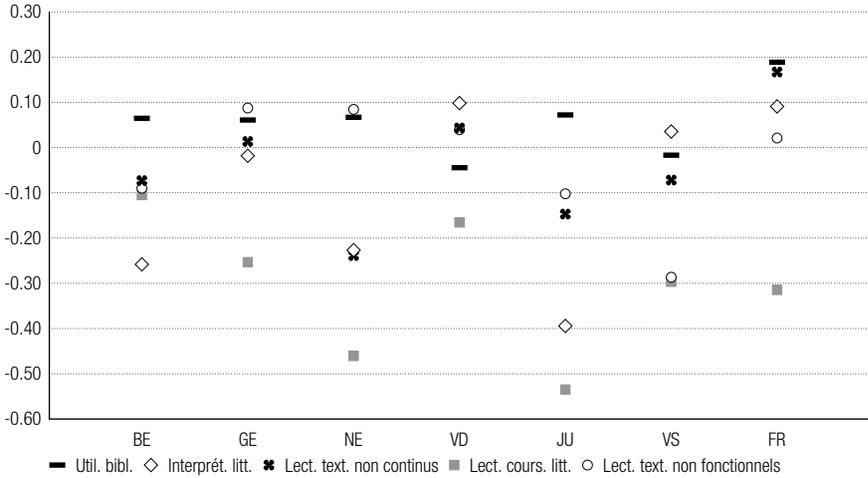
lire des magazines alors que c'est l'inverse en 2009. On peut supposer que l'utilisation massive d'internet (en particulier chez les garçons) réduit la lecture de magazines. Peut-être aussi que l'offre importante de magazines (« people » ou autres) pourrait également expliquer l'augmentation de la fréquence de lecture de ce type de support chez les filles. Enfin, BD et documentaires sont davantage lus par les garçons alors que c'est l'inverse pour la fiction.

Graphique 5. Pourcentage de lecture de différents types d'écrits (plusieurs fois par semaine) en 2000 et 2009 en fonction du genre



Fréquentation de la bibliothèque et lectures scolaires

Nous nous sommes également intéressés à l'utilisation de la bibliothèque et aux lectures scolaires. Les pratiques sont un peu différentes selon les cantons même si on retrouve certaines tendances communes. Par exemple, dans la plupart des cantons, on obtient une valeur élevée de l'indice portant sur la fréquentation des bibliothèques. À l'autre extrême, des activités telles que la lecture de poésie ou le fait de situer un texte dans l'histoire de la littérature obtiennent des valeurs faibles, indiquant une pratique faible. L'interprétation de textes littéraires varie d'un canton à l'autre: elle est relativement fréquente dans ceux de Fribourg, du Valais, de Vaud et de Genève, et nettement moins pratiquée à Neuchâtel, à Berne et surtout dans le Jura. Les différences de pratiques sont aussi importantes pour la lecture de textes comportant des éléments non continus et celle de textes non fonctionnels.

Graphique 6. *Fréquentation de la bibliothèque et lectures scolaires dans les cantons romands*

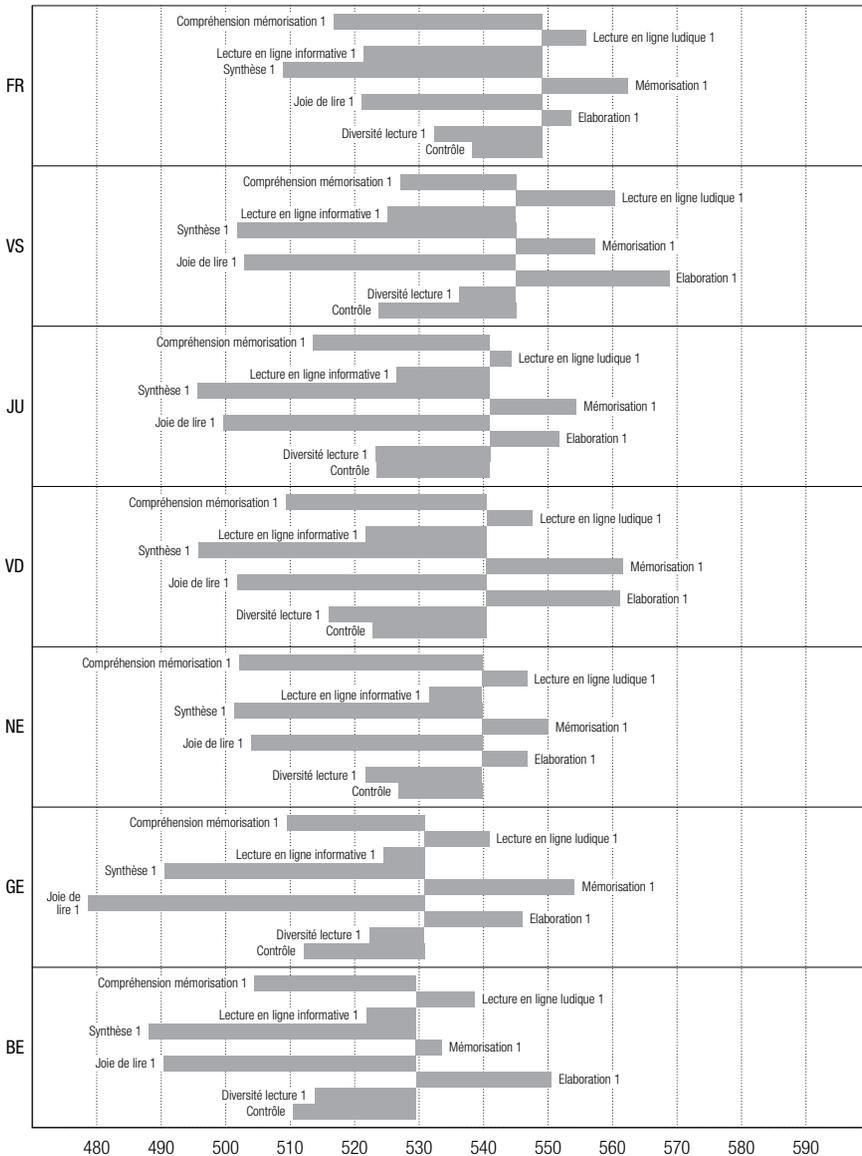
Effets de l'engagement pour la lecture et de l'utilisation des stratégies sur les compétences en littératie

Enfin, une dernière analyse s'intéresse à l'effet de l'engagement pour la lecture et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage et métacognitives sur les compétences dans les différents cantons romands. Elle reprend l'analyse effectuée dans le rapport romand (Nidegger, 2011) en différenciant pour l'indice consacré à la lecture en ligne deux aspects : un aspect visant plutôt la connaissance (lecture en ligne plutôt informative) et un autre plus ludique (lecture en ligne plus ludique ou sociale).

Les différents indices ont été partagés en quartiles. Nous présentons ici les résultats liés au quartile inférieur (les valeurs les plus basses de l'indice) et nous intéressons à l'effet sur les compétences. Quand les stratégies ou les pratiques de littératie ont un effet positif sur les compétences (p. ex. la joie de lire, la diversité des lectures ou la capacité de synthèse ou de contrôle), le fait de se trouver dans le quartile inférieur aura un impact défavorable sur les compétences (partie de gauche du graphique). Quand au contraire ces pratiques ou stratégies ne sont pas efficaces (p. ex. la mémorisation), le fait d'avoir une valeur faible de l'indice aura un impact favorable sur les compétences (partie droite du graphique). Les barres indiquent les écarts moyens de performance pour des élèves éprouvant peu de joie à lire, diversifiant peu leurs lectures, utilisant pour des différentes stratégies (contrôle, synthèse, mémorisation, élaboration, compréhension ou mémorisation) ou encore pratiquant peu la lecture en ligne ludique ou informative, en comparaison avec les performances des autres élèves.

Dans tous les cantons, le fait de se trouver dans le quartile inférieur pour différents éléments (intérêt pour la lecture, diversité du type de lecture, compréhension et mémorisation, contrôle, synthèse, ainsi que la lecture en ligne de type informatif) a un effet négatif sur les performances des élèves (à des degrés divers selon les cantons). On peut faire le constat inverse pour ce qui concerne la lecture en ligne de type ludique, la mémorisation et l'élaboration.

Graphique 7. Impact de l'engagement pour la lecture et de l'utilisation des stratégies sur les compétences en littératie dans les cantons romands



Les barres du graphique indiquent, pour chaque canton, la différence moyenne de performance selon les attitudes ou stratégies suivantes (valeurs les plus faibles de l'indice, quartile 1) : compréhension/mémorisation, lecture en ligne ludique, lecture en ligne informative, synthèse, mémorisation, joie de lire, diversité de lecture et contrôle.

Profils de lecteurs en Suisse romande

On a pu identifier six profils de lecteurs selon le temps consacré par les élèves à la lecture par plaisir de bandes dessinées, de magazines, de journaux, de livres de fiction et de documents, et également selon la connaissance que ces élèves ont de l'efficacité de certaines stratégies de lecture (cf. tableau 4). On a distingué les lecteurs *éclectiques* qui lisent par plaisir de nombreux types de textes, les lecteurs *sélectifs* qui lisent régulièrement des journaux et des magazines et les lecteurs *exclusifs* qui ne lisent rien régulièrement. L'enquête a en effet cherché à savoir si les élèves étaient conscients de l'efficacité des stratégies de lecture. Les lecteurs sont considérés comme *profonds* ou *superficiels* selon leur maîtrise des stratégies efficaces. La répartition des élèves dans ces différentes catégories de lecteurs se base sur une analyse de profils latents (OCDE, 2011b).

L'analyse de profils latents cherche, selon un certain nombre de catégories, à regrouper les élèves qui partagent un profil commun. Cette analyse se fonde sur un modèle qui postule l'existence de plusieurs dimensions ou variables latentes nominales. Dans cet exemple, on considère deux variables latentes. L'une d'elle, avec deux modalités, est associée à la connaissance des stratégies efficaces, l'autre, avec trois modalités, est liée à la diversité des lectures.

Tableau 4. Profils de lecteurs

	Toutes les lectures régulièrement	Magazines et journaux régulièrement	Aucune lecture régulière
Stratégies peu efficaces d'apprentissage	Lecteurs <i>éclectiques</i> et <i>superficiels</i>	Lecteurs <i>sélectifs</i> et <i>superficiels</i>	Lecteurs <i>exclusifs</i> et <i>superficiels</i>
Stratégies très efficaces d'apprentissage	Lecteurs <i>éclectiques</i> et <i>profonds</i>	Lecteurs <i>sélectifs</i> et <i>profonds</i>	Lecteurs <i>exclusifs</i> et <i>profonds</i>

On distingue les différents types de lecteurs suivants :

1. Les lecteurs *éclectiques* et *superficiels* : ces élèves ne connaissent pas les stratégies les plus efficaces de compréhension, de remémoration et de synthèse, mais lisent différents types de texte.
2. Les lecteurs *sélectifs* et *superficiels* : ces élèves ignorent les stratégies de lecture les plus efficaces mais lisent certains types de textes de façon régulière.
3. Les lecteurs *exclusifs* et *superficiels* : ces élèves n'ont pas la maîtrise des stratégies de lecture efficaces et lisent peu par plaisir.
4. Les lecteurs *éclectiques* et *profonds* : ces élèves connaissent bien les stratégies efficaces et lisent par plaisir des textes très divers.
5. Les lecteurs *sélectifs* et *profonds* : ces élèves ont une connaissance approfondie des stratégies de lecture les plus efficaces et lisent régulièrement certains types de textes.
6. Les lecteurs *exclusifs* et *profonds* : ces élèves ont une certaine maîtrise des stratégies de lecture les plus efficaces mais ne lisent pas régulièrement par plaisir.

Il est utile de déterminer l'importance de ces types de lecteurs et de préciser quels sont les profils les plus favorables aux apprentissages. Le tableau 5 présente les pourcentages des élèves selon leur profil de lecteur. Les lecteurs *profonds* représentent près de 83 % des élèves tandis que les lecteurs *éclectiques*, *sélectifs* ou *exclusifs* représentent respectivement 15 %, 62 % et 22 % des élèves. On constate que la moitié des élèves sont des lecteurs *sélectifs* et *profonds* qui lisent régulièrement certains types de textes en ayant une bonne connaissance des stratégies efficaces de lecture. La distribution des profils de lecteurs en Suisse romande diffère beaucoup de la distribution moyenne de l'ensemble des pays de l'OCDE. Les lecteurs *éclectiques* et *profonds* et les lecteurs *exclusifs* et *profonds* sont relativement plus nombreux en moyenne dans les pays de l'OCDE. Par contre, il y a relativement beaucoup plus en Suisse romande (deux fois plus) de lecteurs *sélectifs* et *profonds*. Les lecteurs *exclusifs* et *superficiels* sont également plus nombreux en moyenne dans les pays de l'OCDE. Il faut souligner que les profils de l'OCDE sont définis à parti d'une population d'élèves de 15 ans alors que la présente étude se réfère à un échantillon de 9^e. Toutefois, il est intéressant de constater que pour l'ensemble des profils, il y a moins d'élèves *éclectiques* ou *exclusifs* en Suisse romande qu'en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Il est difficile d'expliquer cette différence si ce n'est peut-être par une certaine centration des genres ou types de textes dans les programmes au secondaire I. Relevons que lorsqu'on compare la répartition en Suisse romande (élèves de 9^e) et celle pour l'ensemble de la Suisse ou encore celle de deux pays voisins (élèves de 15 ans), on observe des variations. Les élèves suisses se distinguent toutefois des autres avec une plus grande proportion de lecteurs *sélectifs* et *profonds* (proportion toutefois très au-dessous de celle observée chez les lecteurs romands de 9^e). Faut-il faire l'hypothèse de l'importance de la littérature au secondaire en Suisse romande, engendrant l'apprentissage de stratégies spécifiques, ce qui expliquerait le lien entre profondeur et sélectivité ?

Tableau 5. Pourcentage d'élèves par profils de lecteurs dans la Suisse romande

Profils	Suisse romande	OCDE	Suisse	France	Allemagne
Lecteurs <i>éclectiques</i> et <i>superficiels</i>	2%	5%	3%	2%	3%
Lecteurs <i>sélectifs</i> et <i>superficiels</i>	12%	10%	11%	6%	9%
Lecteurs <i>exclusifs</i> et <i>superficiels</i>	4%	13%	9%	9%	12%
Lecteurs <i>éclectiques</i> et <i>profonds</i>	14%	19%	21%	18%	18%
Lecteurs <i>sélectifs</i> et <i>profonds</i>	51%	25%	33%	27%	22%
Lecteurs <i>exclusifs</i> et <i>profonds</i>	19%	29%	22%	37%	36%

Les lecteurs *profonds*, quelle que soit leur pratique de lecture (tableau 4), sont ceux qui obtiennent les meilleures performances. La capacité de distinguer, parmi les stratégies de lecture, celles qui sont efficaces est donc déterminante dans les apprentissages (cf. analyse de régression mettant en évidence l'effet important des stratégies métacognitives sur les compétences). En outre, le fait de lire régulièrement des textes de types variés et notamment des textes de fiction est également un élément favorable au développement des compétences en lecture. Les lecteurs *éclectiques* se distinguent nettement dans leurs performances des autres lecteurs. Les lecteurs *profonds*, conscients des stratégies efficaces et *éclectiques*, engagés dans des lectures de types variés, ont été les plus performants. Ces derniers ne représentent que 14 % environ des élèves de Suisse romande.

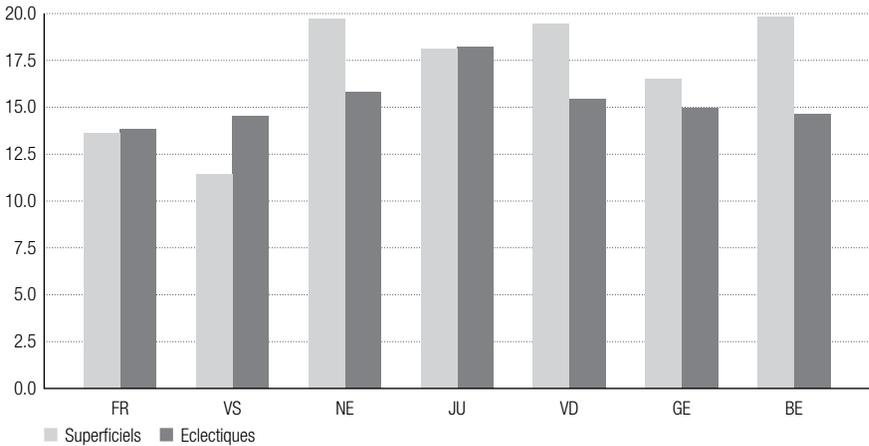
Tableau 6. Types de lecteurs et performance en lecture

Profils	Suisse romande
Lecteurs <i>éclectiques et superficiels</i>	478
Lecteurs <i>sélectifs et superficiels</i>	441
Lecteurs <i>exclusifs et superficiels</i>	438
Lecteurs <i>éclectiques et profonds</i>	554
Lecteurs <i>sélectifs et profonds</i>	508
Lecteurs <i>exclusifs et profonds</i>	527

Profils de lecteurs et performances selon les cantons

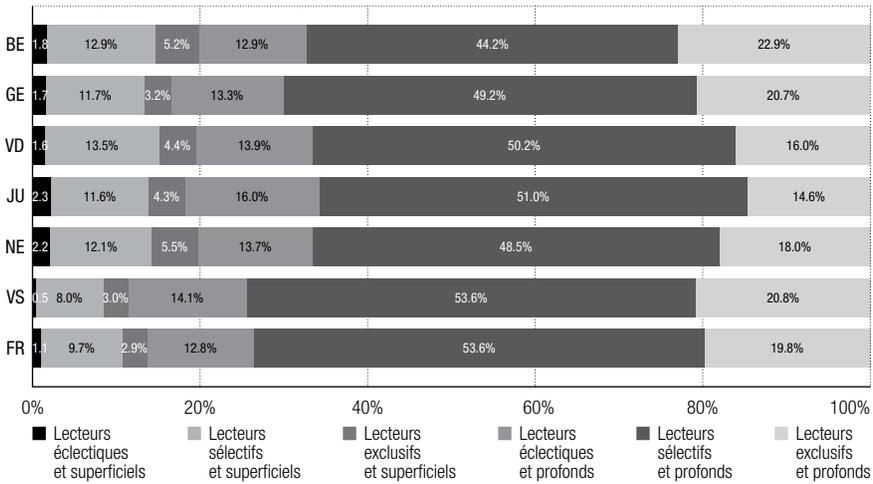
Nous avons dégagé plusieurs types de lecteurs en fonction de leur maîtrise des meilleures stratégies et de leur capacité à se confronter à des textes de types variés. On peut se demander si certains cantons favorisent plus que d'autres l'investissement des élèves dans ce domaine et leurs permettent d'acquérir une meilleure connaissance des stratégies efficaces de lecture ou favorisent une pratique de lecture plus variée.

Les graphiques 8 et 9 présentent les pourcentages d'élèves des différents profils de lecteurs selon les cantons. On constate que les cantons les plus performants sont ceux qui présentent le moins de lecteurs *superficiels*. La présence importante de lecteurs *éclectiques* lisant régulièrement des textes de types variés ne semble pas déterminante dans la performance cantonale.

Graphique 8. Pourcentage de lecteurs *superficiels* et de lecteurs *éclectiques* selon les cantons

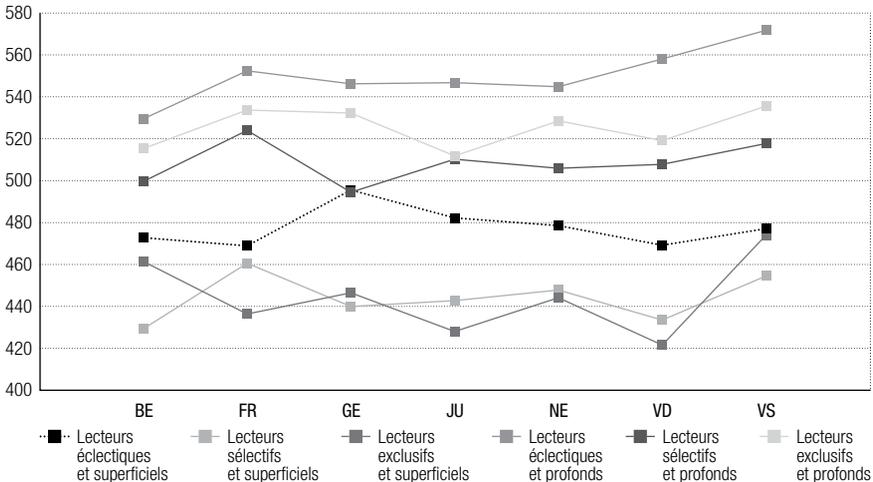
On constate que les pourcentages de lecteurs *éclectiques et profonds* varient peu selon les cantons romands. Le Jura présente le plus fort pourcentage de tels lecteurs (16 %) et le plus faible pourcentage de lecteurs *exclusifs et profonds* (graphique 9).

Graphique 9. Distribution des différents profils de lecteurs selon les cantons



La hiérarchie des performances en lecture selon les types de lecteurs est le plus souvent identique à l'intérieur de chaque canton (graphique 10). On observe cependant une inversion entre les performances des lecteurs *exclusifs et superficiels* et des lecteurs *sélectifs et superficiels*, ces derniers étant souvent plus performants.

Graphique 10. Performances comparées en lecture des différents types de lecteurs selon les cantons



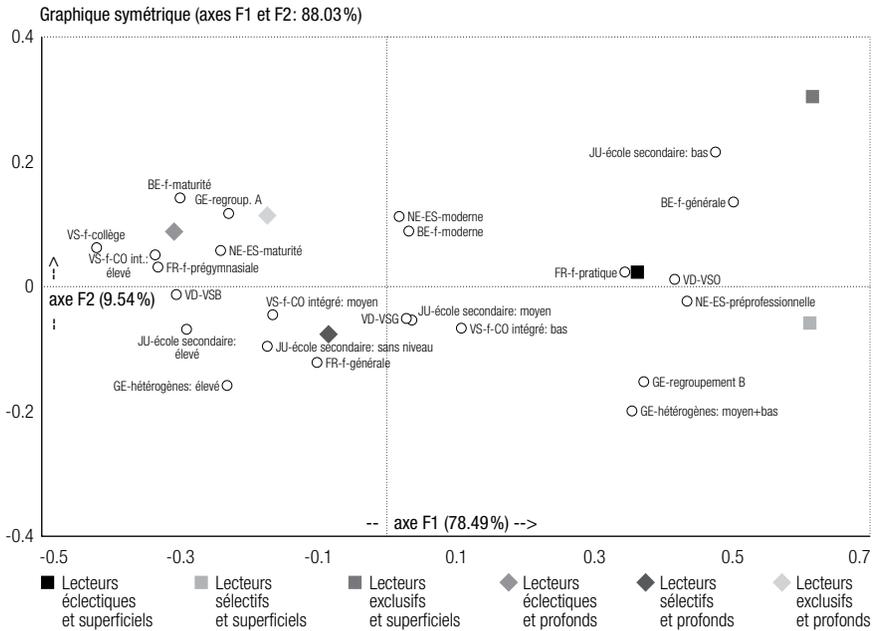
Profils de lecteurs et performances selon les filières cantonales

La distribution des profils de lecteurs (tableau 7) est également très différente selon les filières cantonales. Une analyse des correspondances du tableau 7 permet une représentation graphique des différents profils par filière cantonale (graphique 11). On constate une opposition (1^{er} axe) entre des filières exigeantes présentant une forte proportion de lecteurs *éclectiques et profonds* (p.ex. VD-VSB, FR-prégymnasiale, JU-Secondaire : élevé et VS-Collège) ou de lecteurs *exclusifs et profonds* (BE-Maturité et VS-intégré : élevé), et des filières moins exigeantes présentant une plus forte proportion de lecteurs *superficiels* (*exclusifs et superficiels* ou *sélectifs et superficiels*), avec VD-VSO, BE-général, NE-préprofessionnel, GE-Regroupement B. Certaines filières présentent une forte proportion de lecteurs *exclusifs et superficiels* (2^e axe) : BE-générale, JU-secondaire : faible, avec une plus faible représentation de lecteurs *sélectifs et profonds*. D'autres filières présentent des caractéristiques opposées (faibles proportions de lecteurs *exclusifs et superficiels* et plus fortes proportions de lecteurs *sélectifs et profonds*).

Tableau 7. Pourcentage d'élèves par profils de lecteurs selon les filières scolaires en Suisse romande

Canton	Type de filières	Lecteurs <i>éclectiques et superficiels</i>	Lecteurs <i>sélectifs et superficiels</i>	Lecteurs <i>exclusifs et superficiels</i>	Lecteurs <i>éclectiques et profonds</i>	Lecteurs <i>sélectifs et profonds</i>	Lecteurs <i>exclusifs et profonds</i>
Filières à exigences étendues							
Berne	Maturité	1.4	4.5	2.5	16.1	47.7	27.8
Fribourg	Prégymnasiale	0.3	4.7	1.4	16.5	52.8	24.3
Genève	Regroupement A	1.7	7.2	2.6	17.1	46.4	25.0
	Hétérogènes : élevé	2.2	6.3	0.5	11.2	60.8	19.0
Jura	École secondaire : élevé	2.4	5.1	1.5	20.8	56.5	13.8
Neuchâtel	ES-maturité	1.3	6.6	2.5	16.6	50.3	22.7
Valais	Collège	0.0	1.9	1.8	21.1	53.7	21.6
	CO intégré : élevé	0.0	3.2	2.6	15.9	54.7	23.6
Vaud	VSB	1.2	6.5	0.8	20.7	52.1	18.6
Filières à exigences moyennes							
Berne	Moderne	1.5	14.1	5.3	13.1	45.1	21.0
Fribourg	Générale	1.7	10.2	2.3	11.7	57.2	16.9
Genève	—						
Jura	École secondaire : moyen	2.8	13.5	4.3	13.0	51.8	14.6
Neuchâtel	ES-moderne	2.4	9.4	8.1	12.4	50.5	17.2
Valais	CO intégré : moyen	0.4	9.0	2.4	12.4	54.8	21.0
Vaud	VSG	1.6	13.7	4.3	10.9	52.3	17.2
Filières à exigences limitées							
Berne	Générale	3.1	26.0	10.0	7.0	36.5	17.3
Fribourg	Pratique	1.4	21.4	8.6	6.4	46.2	16.0
Genève	Regroupement B	1.5	23.7	6.5	5.4	51.8	11.1
	Hétérogènes : moyen+bas	1.9	27.0	2.9	6.4	47.4	14.3
Jura	École secondaire : bas	2.2	24.6	11.8	10.3	35.1	16.1
Neuchâtel	ES-préprofessionnelle	3.6	25.1	7.8	9.9	43.2	10.5
Valais	CO intégré : bas	1.2	16.0	4.7	7.5	52.1	18.5
Vaud	VSO	2.3	23.2	9.4	8.8	45.4	10.9

Graphique 11. Premier plan factoriel issu de l'analyse de correspondances du tableau 7



Le tableau 8 présente les performances moyennes des élèves selon les types de lecteurs dans les différentes filières (les estimations des performances des lecteurs *éclectiques et superficiels*, peu nombreux¹⁴, sont empreintes d'une grande imprécision). On constate que les performances des élèves selon leur appartenance à une catégorie de lecteurs sont très différentes selon la filière. Les différences sont moins accusées à l'intérieur d'une même filière entre les types de lecteurs. Les lecteurs *éclectiques et profonds* sont presque toujours les plus performants suivis de près par les lecteurs *exclusifs et profonds*.

¹⁴ Cette catégorie est même absente dans les deux filières aux exigences les plus élevées en Valais.

Tableau 8. Performances moyennes en lecture selon les types de lecteurs et les filières cantonales

Canton	Type de filières	Lecteurs <i>éclectiques et superficiels</i>	Lecteurs <i>sélectifs et superficiels</i>	Lecteurs <i>exclusifs et superficiels</i>	Lecteurs <i>éclectiques et profonds</i>	Lecteurs <i>sélectifs et profonds</i>	Lecteurs <i>exclusifs et profonds</i>
Filières à exigences étendues							
Berne	Maturité	568	532	556	567	541	563
Fribourg	Prégymnasiale	492	517	476	586	562	577
Genève	Regroupement A	522	471	487	561	519	549
	Hétérogènes : élevé	528	461	502	525	515	536
Jura	École secondaire : élevé	521	501	527	578	542	553
Neuchâtel	ES-maturité	574	489	494	577	543	567
Valais	Collège	—	519	572	613	572	594
	CO intégré : élevé	—	482	491	577	525	556
Vaud	VSB	549	515	504	602	562	568
Filières à exigences moyennes							
Berne	Moderne	450	446	473	498	484	494
Fribourg	Générale	473	454	433	519	507	501
Genève	—						
Jura	École secondaire : moyen	456	445	433	525	482	488
Neuchâtel	ES-moderne	477	463	453	524	495	490
Valais	CO intégré : moyen	510	467	488	535	508	504
Vaud	VSG	491	444	469	527	497	503
Filières à exigences limitées							
Berne	Générale	409	381	408	467	432	419
Fribourg	Pratique	441	435	422	481	465	451
Genève	Regroupement B	424	421	396	438	426	449
	Hétérogènes : moyen+bas	361	400	448	507	456	440
Jura	École secondaire : bas	440	412	396	437	459	450
Neuchâtel	ES-préprofessionnelle	416	421	404	472	439	449
Valais	CO intégré : bas	469	438	430	493	466	478
Vaud	VSO	389	393	381	469	438	436

Profils de lecteurs selon le genre, l'origine et le niveau socioéconomique

On cherche à déterminer si la distribution des profils de lecteurs diffère pour certaines catégories d'élèves. C'est ainsi que nous comparerons les filles et les garçons, les élèves parlant la langue du test avec les autres élèves, les élèves nés en Suisse et leurs camarades et les élèves de familles défavorisées avec ceux de familles favorisées. Plus précisément, nous chercherons à savoir quelles sont les catégories d'élèves présentant relativement plus de profils favorables (*éclectiques et profonds*) ou le moins de profils défavorables (*sélectifs et superficiels*).

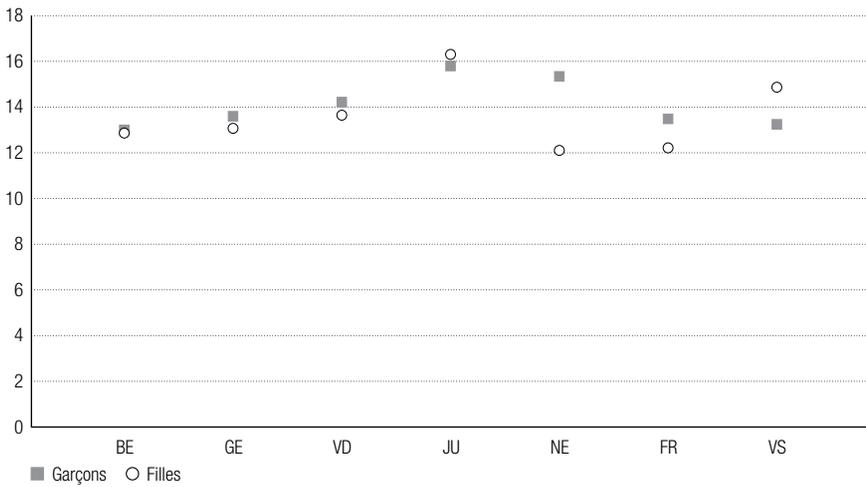
Le genre

On constate (tableau 9 et graphique 12) que les pourcentages de lecteurs *éclectiques et profonds* diffèrent peu selon le genre. Cette remarque est la même dans tous les cantons romands. En outre, les lecteurs de type *sélectifs et profonds* regroupant environ la moitié des élèves se retrouvent en mêmes proportions chez les filles et les garçons. Par contre, il y a environ deux fois plus de lecteurs *exclusifs et profonds* chez les filles. De plus, les lecteurs *sélectifs et superficiels* sont beaucoup plus nombreux chez les garçons. Les différences sont importantes dans tous les cantons (graphique 13).

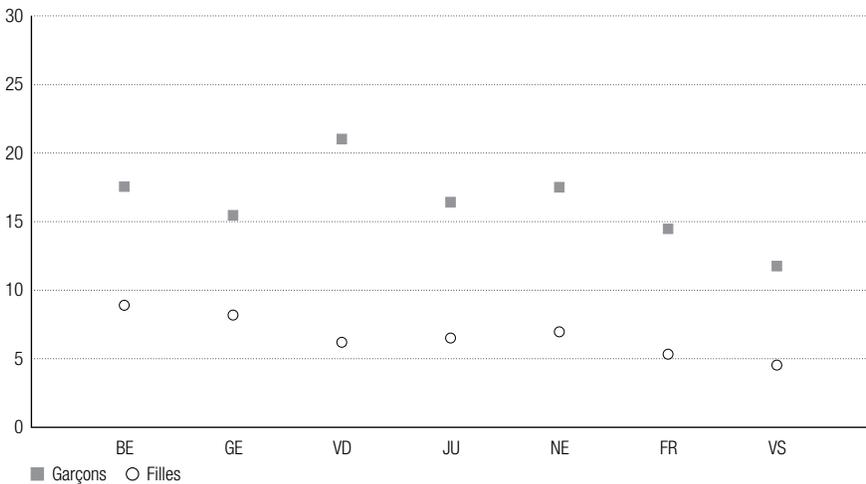
Tableau 9. Profils de lecteurs selon le genre

Profils	Garçons	Filles
Lecteurs <i>éclectiques et superficiels</i>	1.9 %	1.2 %
Lecteurs <i>sélectifs et superficiels</i>	17.1 %	6.4 %
Lecteurs <i>exclusifs et superficiels</i>	4.5 %	3.3 %
Lecteurs <i>éclectiques et profonds</i>	14.0 %	13.4 %
Lecteurs <i>sélectifs et profonds</i>	49.8 %	51.4 %
Lecteurs <i>exclusifs et profonds</i>	12.6 %	24.3 %

Graphique 12. Pourcentage de lecteurs *éclectiques et profonds* parmi les filles ou les garçons



Graphique 13. Pourcentage de lecteurs *sélectifs et superficiels* parmi les filles ou les garçons



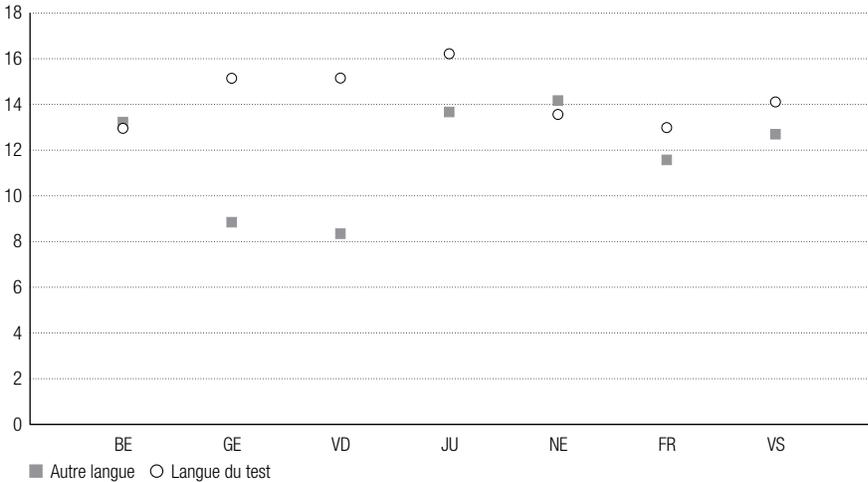
La langue parlée

On constate des différences marquées dans la distribution des profils de lecteurs des élèves selon la langue parlée à la maison (tableau 10). Les élèves parlant la langue du test présentent relativement plus de profils de lecteurs *éclectiques et profonds* et *exclusifs et profonds* mais moins de profils de lecteurs *sélectifs et profonds*. En outre, parmi ces élèves, on trouve moins de lecteurs *sélectifs et superficiels*. La distribution des profils diffère d'un canton à l'autre selon la langue parlée à la maison (graphiques 14 et 15). On relève des différences importantes dans les cantons de Vaud et de Genève pour les profils favorables (*éclectiques et profonds*) et défavorables (*sélectifs et superficiels*). Les différences sont également importantes dans le canton du Jura pour les types de lecteurs *sélectifs et superficiels*.

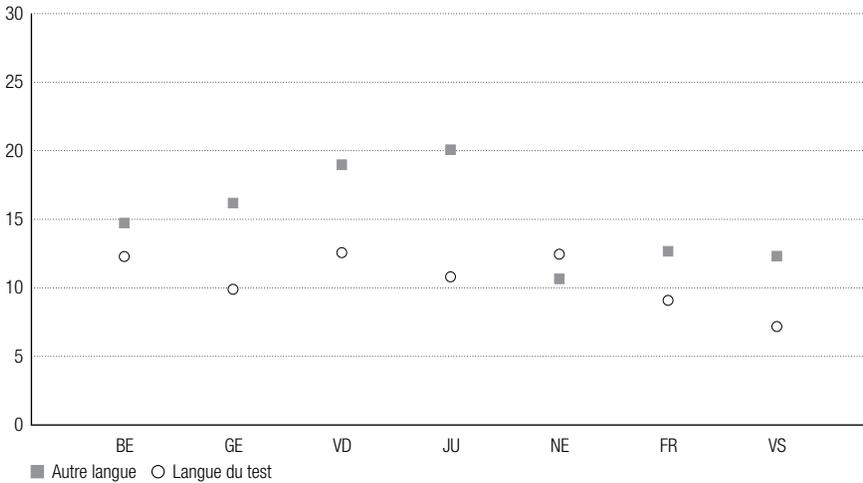
Tableau 10. Profils de lecteurs selon la langue parlée à la maison

Profils	Langue du test	Autre langue
Lecteurs <i>éclectiques et superficiels</i>	1.6 %	1.1 %
Lecteurs <i>sélectifs et superficiels</i>	10.7 %	15.9 %
Lecteurs <i>exclusifs et superficiels</i>	3.7 %	4.4 %
Lecteurs <i>éclectiques et profonds</i>	14.6 %	10.1 %
Lecteurs <i>sélectifs et profonds</i>	49.7 %	54.4 %
Lecteurs <i>exclusifs et profonds</i>	19.7 %	14.1 %

Graphique 14. Pourcentage de lecteurs *éclectiques et profonds* parmi les élèves parlant la langue du test et parmi ceux parlant une autre langue



Graphique 15. Pourcentage de lecteurs sélectifs et superficiels parmi les élèves parlant la langue du test et parmi ceux parlant une autre langue



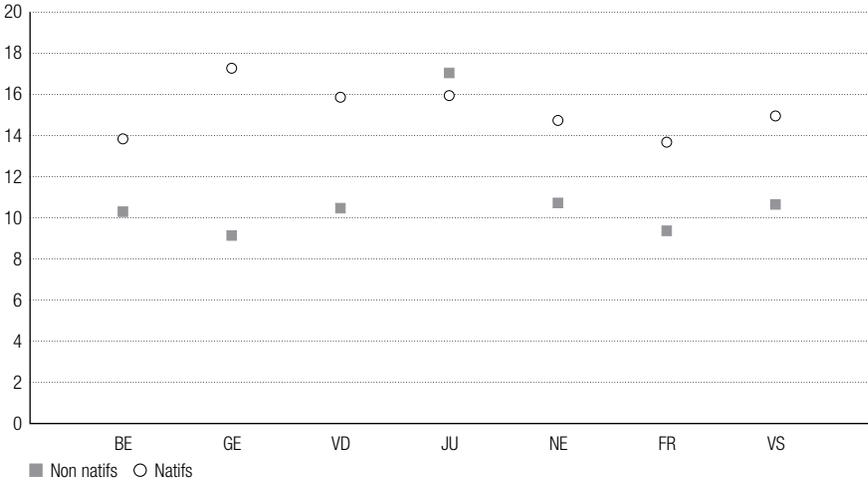
L'origine

Les différences sont également marquées dans les profils de lecteurs des élèves selon l'origine des élèves (tableau 11). Les élèves nés en Suisse présentent relativement plus de profils de lecteurs *éclectiques et profonds* et *exclusifs et profonds* mais moins de profils de lecteurs *sélectifs et profonds*. On trouve également, parmi ces élèves, moins de lecteurs *sélectifs et superficiels*. La situation n'est pas la même dans tous les cantons (graphiques 16 et 17). Dans les deux cantons les plus performants en lecture (Valais et Fribourg) ainsi que dans le canton de Neuchâtel, les différences sont faibles selon l'origine des élèves pour la fréquence relative des lecteurs de type *sélectifs et superficiels*. Par contre, on relève dans tous les cantons (sauf Jura) des différences importantes, selon l'origine, de la fréquence des lecteurs de type *éclectiques et profonds*.

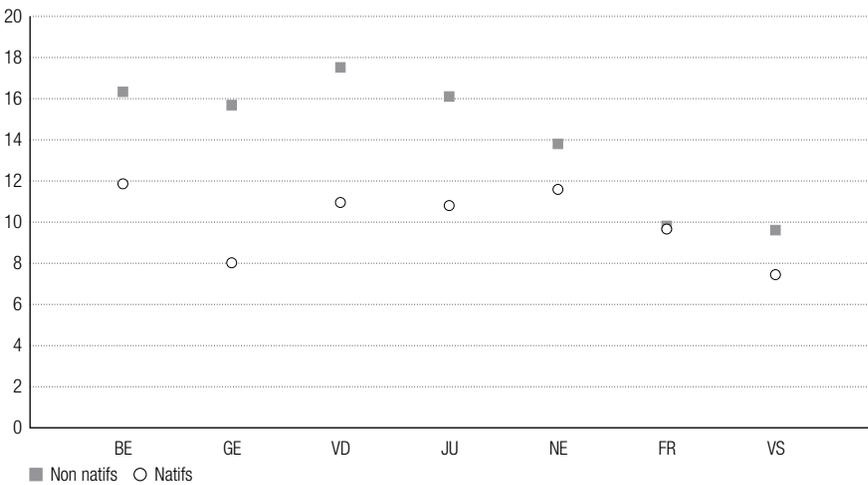
Tableau 11. Profils de lecteurs selon l'origine

Profils	Natifs	Non natifs
Lecteurs <i>éclectiques et superficiels</i>	1.5 %	1.7 %
Lecteurs <i>sélectifs et superficiels</i>	9.9 %	15.1 %
Lecteurs <i>exclusifs et superficiels</i>	3.5 %	4.7 %
Lecteurs <i>éclectiques et profonds</i>	15.4 %	10.1 %
Lecteurs <i>sélectifs et profonds</i>	49.0 %	54.5 %
Lecteurs <i>exclusifs et profonds</i>	20.8 %	13.9 %

Graphique 16. Pourcentage de lecteurs éclectiques et profonds parmi les élèves nés en Suisse ou les autres élèves



Graphique 17. Pourcentage de lecteurs sélectifs et superficiels parmi les élèves nés en Suisse ou les autres élèves



Le niveau socioéconomique

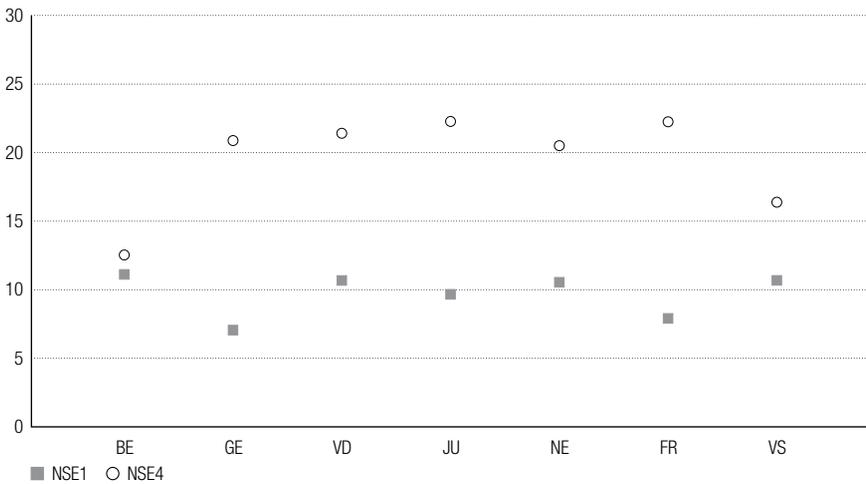
Les différences sont encore plus marquées selon le niveau socioéconomique de la famille (tableau 12). Les élèves de familles favorisées présentent relativement plus (deux fois plus) de profils de lecteurs *éclectiques et profonds* et plus de lecteurs *exclusifs et profonds* mais moins de profils de lecteurs *sélectifs et profonds* que les familles défavorisées. On trouve parmi ces élèves beaucoup moins de lecteurs *sélectifs et superficiels*. Les situations cantonales sont assez semblables (sauf à Berne où

les différences sont peu marquées) avec des différences marquées pour la fréquence des profils favorables ou défavorables selon le niveau socioéconomique de la famille (graphiques 18 et 19).

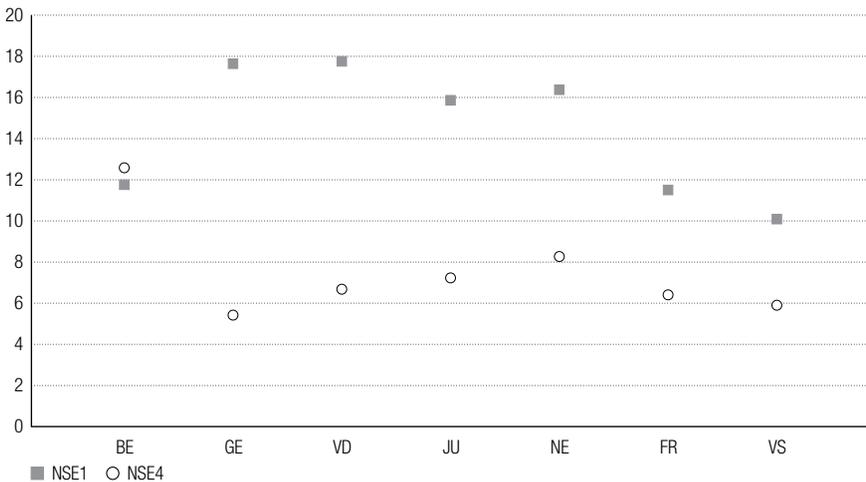
Tableau 12. Profils de lecteurs selon le niveau socioéconomique de la famille

Profils	Niveau socioéconomique 1 (NSE1, milieu défavorisé)	Niveau socioéconomique 4 (NSE4, milieu favorisé)
Lecteurs éclectiques et superficiels	1.7 %	1.3 %
Lecteurs sélectifs et superficiels	15.5 %	6.7 %
Lecteurs exclusifs et superficiels	4.8 %	3.2 %
Lecteurs éclectiques et profonds	9.5 %	20.4 %
Lecteurs sélectifs et profonds	53.3 %	45.8 %
Lecteurs exclusifs et profonds	15.1 %	22.6 %

Graphique 18. Pourcentage de lecteurs éclectiques et profonds parmi les élèves de familles défavorisées (NSE1) ou favorisées (NSE4)



Graphique 19. Pourcentage de lecteurs sélectifs et superficiels parmi les élèves de familles défavorisées (NSE1) ou favorisées (NSE4)

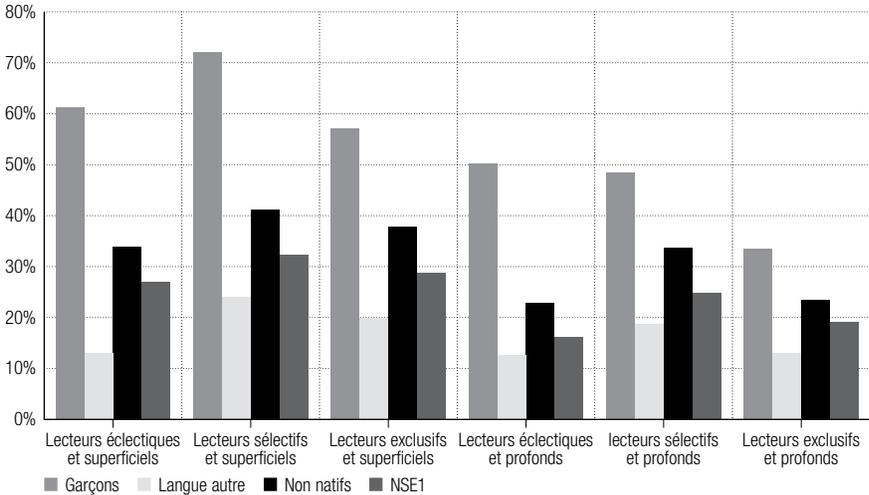


Caractérisation des types de lecteurs selon le genre, les habitudes linguistiques, l'origine et le niveau socioéconomique des élèves

Certains types de lecteurs se caractérisent par une surreprésentation de certaines catégories d'élèves (graphique 20). On constate que les garçons sont plus nombreux à être des lecteurs *superficiels*. En effet, 72 % des lecteurs *sélectifs et superficiels* et 61 % des lecteurs *éclectiques et superficiels* sont des garçons. En outre, les lecteurs *sélectifs et superficiels* sont souvent des élèves nés à l'étranger (41 %), de familles défavorisées (32 %), ne parlant pas la langue du test à la maison (24 %). Par contre, seulement 23 % des lecteurs *éclectiques et profonds* et 23.5 % des lecteurs *exclusifs et profonds* sont nés à l'étranger.

Il y a également moins d'élèves ne parlant pas la langue du test pour ces deux types de lecteurs (13 %). Les élèves de familles défavorisées y sont aussi moins représentés (respectivement 16 % et 19 %).

Graphique 20. Pourcentages de garçons, d'élèves ne parlant pas la langue du test, d'élèves qui ne sont pas nés en Suisse et d'élèves de familles défavorisées selon les types de lecteurs



Synthèse

Les attitudes face à la lecture et les stratégies employées ou jugées efficaces semblent avoir un effet déterminant sur les compétences des élèves. Or, elles varient en fonction d'un certain nombre de paramètres: le canton, les filières dans lesquelles les élèves sont scolarisés de même que d'autres caractéristiques propres aux élèves (genre, langue parlée à la maison, origine sociale, etc.). Ainsi, le pourcentage de non-lecteurs est variable d'un canton à l'autre (la proportion varie de 32 % à 41 %, respectivement à Berne et à Neuchâtel). Le pourcentage de non-lecteurs a par ailleurs augmenté depuis 2000, sans doute avec l'augmentation de l'utilisation des ordinateurs (jeux, *chats*, etc.). Toutefois, cet écart est un peu plus faible dans deux cantons, Fribourg et Genève.

Le pourcentage de non-lecteurs varie selon les filières: 27 % des élèves déclarent ne pas lire pour leur plaisir dans les filières aux exigences les plus élevées, alors que c'est le cas de 51 % des élèves scolarisés dans les filières les moins exigeantes. On observe également des différences en fonction du genre: plus de garçons que de filles déclarent ne jamais lire pour le plaisir.

Le fait d'être non-lecteur (pour son plaisir) ou au contraire d'être grand consommateur de lecture a bien évidemment un lien avec les performances, les premiers obtenant des performances nettement moins élevées que les seconds. Il est toutefois intéressant de relever que les écarts de performances entre les non-lecteurs et les autres élèves sont relativement stables d'un canton à l'autre (de 55 à 62 points).

De manière globale, l'intérêt pour la lecture, la diversité des types de lecture, l'utilisation de certaines stratégies ou le fait de les juger efficaces (compréhension et mémorisation, contrôle, synthèse) et la lecture en ligne informative ont un effet positif sur les compétences en lecture; tandis que la lecture en ligne ludique, les stratégies de mémorisation ou d'élaboration ont un effet négatif dans tous les cantons romands.

Sur la base de l'engagement par rapport à la lecture et des stratégies employées ou jugées efficaces, six profils de lecteurs ont été définis selon le modèle de l'OCDE en fonction de deux dimensions (la diversité des lectures et la connaissance des stratégies efficaces de lecture: *éclectiques vs sélectifs, superficiels vs profonds*). On ne retrouve pas tout à fait la même répartition de ces profils en Suisse romande que dans l'ensemble des pays: les lecteurs *sélectifs et profonds* sont deux fois plus nombreux en Suisse romande qu'au niveau international et les lecteurs *exclusifs et profonds*, les lecteurs *éclectiques et profonds*, ainsi que les lecteurs *exclusifs et superficiels* sont moins nombreux. Leurs performances en lecture sont variables: les deux profils les plus performants sont les lecteurs *éclectiques et profonds* ainsi que les lecteurs *exclusifs et profonds*, tandis que c'est chez les lecteurs *superficiels (sélectifs ou exclusifs)* que l'on trouve les performances les plus faibles.

Dans les cantons, les différences se traduisent au niveau de la proportion de lecteurs *superficiels*: ainsi, les deux cantons ayant obtenu les meilleures performances sont également ceux qui comptent le moins de lecteurs *superficiels*. Par ailleurs, au niveau des compétences, la hiérarchie selon les profils est relativement semblable d'un canton à l'autre (à l'exception de deux profils, les lecteurs *exclusifs et superficiels* ainsi que les lecteurs *sélectifs et superficiels*).

Par ailleurs, à l'intérieur des cantons, la répartition des profils varie selon les filières: on trouve davantage d'élèves appartenant aux deux profils les plus performants dans les filières aux exigences élevées. De manière générale, ce sont les élèves les plus compétents en littératie qui choisissent les stratégies les plus efficaces et qui fréquentent les filières les plus exigeantes.

La répartition diffère également en fonction du genre, de la langue parlée à la maison, de l'origine des élèves ainsi que de leur milieu socioéconomique. Les lecteurs *exclusifs et profonds* comptent ainsi deux tiers de filles, peu d'élèves allophones ou migrants, peu d'élèves provenant de la catégorie socioéconomique la moins élevée. Les lecteurs *sélectifs et profonds* sont assez semblables du point de vue de leur composition à l'exception de la proportion de garçons et de filles (équivalente pour ce profil). À l'autre extrême, les lecteurs *éclectiques et superficiels* ou *sélectifs et superficiels* se composent d'une majorité de garçons, d'une proportion non négligeable d'élèves migrants et d'une proportion plus importante que dans les autres profils d'élèves allophones ou provenant de la catégorie socioéconomique la moins élevée.

Compte tenu des liens indéniables de l'engagement par rapport à la lecture et des stratégies avec les performances d'une part, et des variations observées dans les filières, des types de profils d'autre part, il apparaît maintenant nécessaire de se pencher sur le rôle que joue l'école dans la construction des compétences.

IV. QUELS LIENS ENTRE L'ÉCOLE ET LES RÉSULTATS PISA EN LECTURE ?

Comme en 2000, nous posons la question du rôle de l'école sur les résultats PISA de 2009. Plus, même, nous pensons que ce rôle pourrait s'être accru, étant donné le retentissement important qu'a connu cette enquête auprès des publics et surtout des responsables politiques; l'école a été interpellée par les résultats obtenus à l'époque; certains ont souligné leur déception, estimant que trop de jeunes restaient proches de l'illettrisme alors même qu'ils avaient fréquenté l'école obligatoire. Un doigt accusateur a été pointé sur l'école. Face à cette remise en question, les responsables politiques de la plupart des cantons suisses ont pris des mesures pour développer la lecture à l'école, pour inciter les enfants et les jeunes à lire davantage et avec plaisir. L'école n'a d'ailleurs pas été la seule à prendre de telles initiatives; les bibliothèques, par exemple, ne sont pas restées inactives. Nous y reviendrons.

La CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) a, dans la foulée des résultats de PISA 2000, conçu un plan d'action pour inciter à l'amélioration des compétences en lecture des jeunes de Suisse (2003). Une série de mesures est présentée, dont bon nombre seront reprises dans les cantons. L'école est fortement sollicitée, mais les mesures touchent également des institutions extrascolaires et les familles. De plus, ce n'est pas seulement l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation qui est concerné par les mesures préconisées, mais toutes les disciplines. Les garçons sont spécialement visés, leurs résultats s'étant avérés significativement inférieurs à ceux des filles. Enfin, ce ne sont pas les petits degrés qui sont appelés aux plus grands efforts, mais tous les degrés, avec le souci d'un enseignement-apprentissage continué de la lecture.

S'il n'est pas aisé d'évaluer l'impact de telles mesures sur les résultats en littératie des élèves testés en 2009, il nous semble néanmoins important d'en faire le tour, mais aussi de voir ce qui a changé ou non dans l'école entre 2000 et 2009 et aurait été susceptible d'avoir une influence sur les résultats obtenus. Ainsi, nous évoquerons les changements en cours dans l'école en Suisse romande, pour tenter de comprendre les lignes de force pédagogiques qui en ressortent, en particulier dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du français langue de la scolarisation et celui de la lecture. Par ailleurs, l'enquête PISA fournit, en plus des résultats des jeunes en littératie, des informations issues de questionnaires qui leur sont adressés, en particulier à propos de leur appréhension de l'enseignement de la lecture et du climat de leur classe; nous rendrons compte de ces informations et les mettrons en lien avec les résultats de l'enquête.

Mais avant cela, il nous paraît utile, pour saisir notre démarche, de rappeler les principales observations que nous faisons à la suite de l'enquête 2000 quant au rôle probable de l'école sur les résultats obtenus.

Rôle de l'école dans les résultats des élèves de 9^e année, en 2000

Nous avons tenté, dans le rapport paru en 2003, *Les compétences en littérature* (Broi et al., 2003), une comparaison des contenus des plans d'étude en vigueur dans un certain nombre de cantons suisses et des principales composantes décrites dans le projet PISA. Limitons-nous à reprendre nos constats pour la Suisse romande. Nous soulignons alors la centration des plans d'étude sur la visée communicative de la langue. On pouvait imaginer que dans cette perspective, des activités de lecture tenant compte du contexte de production des textes, de leur destination, de leurs buts, etc., devaient être favorisées et promues en classe. Cela peut conduire aussi à envisager un usage public de ces activités, par exemple par le biais de projets tels que le journal de classe, la lecture à d'autres, un spectacle, etc. L'usage privé de la lecture peut, quant à lui, s'observer dans des activités liées à la fréquentation de bibliothèque, entre autres. Par ailleurs, les objectifs visés par les tests PISA de littérature ne nous paraissaient pas étrangers à ceux de l'école ; il s'agissait à l'époque de comprendre globalement un texte, trouver une information, développer une interprétation, réfléchir sur le contenu d'un texte et réfléchir sur la forme et la structure d'un texte. Enfin, les types de texte proposés dans PISA, narratif, informatif, descriptif, argumentatif et injonctif, mais aussi les textes dits non continus, étaient souvent mentionnés dans les documents officiels de l'école. Nous constatons alors « une relation forte entre les intentions de l'école, explicitées au travers de plans d'étude, et le référentiel défini dans l'enquête PISA » (p. 106), étant entendu qu'il existait quelques nuances selon les cantons. Nous affirmions encore que les exigences de l'école en matière de lecture nous apparaissaient élevées, nous demandant si elle se donnait alors les moyens de les réaliser pour tous les élèves. Or l'examen de la présence de moyens d'enseignement dans les cantons montrait de grandes différences entre ces derniers. Nous avons observé, dans les cantons aux meilleurs résultats PISA, une présence systématique d'un moyen d'enseignement pour la lecture, et avons fait l'hypothèse que le moyen d'enseignement pouvait constituer un élément incitateur fort pour un enseignement régulier et structuré de la lecture en classe. En revanche, les enseignants contraints d'élaborer leur propre matériel pouvaient être enclins, croyions-nous, à moins systématiquement travailler la lecture dans leur classe. Nous reprendrons plus loin cette question, étant donné que la situation est en cours de changement sur ce point en Suisse romande.

Nous avons été sensibles, encore, à la dotation-horaire du français dans les cantons, faisant l'hypothèse que plus les enseignants disposaient de temps pour cette discipline, plus ils pouvaient en prendre pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. Les différences intercantionales, mais aussi entre degrés scolaires, étaient apparues importantes. Nous observions aussi que les cantons aux meilleurs résultats PISA présentaient davantage d'heures de français qu'ailleurs en Suisse romande.

À l'appui de ces premières observations, nous avons procédé à des interviews d'une quinzaine d'enseignants-experts du secondaire, c'est-à-dire formateurs, méthodologues, rédacteurs de plans d'étude pour le français, en leur demandant notamment leur avis sur les items de l'enquête PISA et ce qu'ils connaissaient des évaluations faites en classe par les enseignants eux-mêmes. Plusieurs constats avaient été mis en évidence : tout d'abord, ces enseignants relevaient une grande diversité des pratiques selon les enseignants, mais aussi selon les filières du secondaire. Ils faisaient également l'hypothèse d'un certain décalage entre les injonctions officielles et la réalité de l'ensei-

gnement-apprentissage dans les classes. À propos de l'évaluation, ils soulignaient une prédominance d'un travail et d'une évaluation de textes narratifs, voire, en particulier pour les filières les plus exigeantes, de textes argumentatifs. Les questions posées dans les évaluations sont le plus souvent courtes, semi-ouvertes, et moins souvent ouvertes (les questions ouvertes s'observeraient davantage dans les filières les plus exigeantes). Quant aux textes non continus, ils seraient travaillés dans les autres disciplines que le français ou à l'école primaire. Finalement, nous constatons que les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture en classe restaient largement méconnues et que des recherches avaient lieu d'être pour mieux les appréhender¹⁵.

Mesures prises pour favoriser la lecture des élèves, de 2000 à 2009

Comme nous l'avons dit plus haut, les résultats PISA de 2000 en lecture ont eu un écho important auprès des milieux scolaires de Suisse. Soucieux d'améliorer les performances des élèves en lecture, les responsables politiques en charge de l'école ont décidé de préconiser des mesures particulières. Ainsi, la CDIP a publié des recommandations pour un soutien de l'enseignement de la lecture. Il est apparu la nécessité de développer un enseignement continué de la lecture tout au long de la scolarité obligatoire et de ne pas confiner l'apprentissage aux premières années d'école; de plus, la lecture n'est pas qu'affaire de langue de scolarisation mais intervient dans toutes les disciplines et est donc du ressort de tous les enseignants. Enfin, la présence forte d'allophones dans les classes, la pluriculturalité qui s'y déploie doivent amener à envisager des mesures adaptées aux enfants parlant d'autres langues que celle de l'école. En nous appuyant sur deux documents (l'un d'eux incluant un tableau synthétique des mesures prises en Suisse romande, produit par le Secrétariat de la CIIP/SR-TI), nous voulons montrer que les cantons de Suisse romande ne sont pas restés inactifs par rapport à ces recommandations mais ont mis sur pied des dispositifs variés et souvent nombreux pour développer la lecture auprès des enfants et des jeunes. Le premier document qui témoigne de ces actions est celui de A. Froidevaux, publié sur le site forumlecture.ch en 2010 (no 3), intitulé *Promouvoir la lecture en Suisse romande. La promotion de la lecture par les cantons romands depuis PISA 2000*. Il rend compte des principales mesures prises dans les cantons. Le second document est plus conséquent puisqu'il est le résultat d'une étude approfondie réalisée dans le canton de Genève par A. Soussi et Ch. Nidegger du SRED; il s'agit de *Mesures d'encouragement et de motivation à la lecture dans l'enseignement obligatoire et les structures de transition du PO de 2009 à 2011*, publié en 2012. Cette étude concerne les mesures prises dans le canton de Genève; cependant, on y trouve un récapitulatif des mesures d'encouragement à la lecture en Suisse romande (élaboré par le Secrétariat général de la CIIP/SR-TI), venant compléter les informations de A. Froidevaux.

Sur un plan général, il faut relever tout d'abord le foisonnement des actions entreprises, qui rend difficile de répertorier exactement ce qui se fait, qui en est l'instigateur, le réalisateur, le payeur, etc. Ainsi, aussi bien des associations ou organisations, des bibliothèques, des médiathèques, des services de documentation, des institutions,

¹⁵ À Genève, dans le cadre du groupe GRAFELect de l'Université dirigé par Thérèse Thévenaz, une recherche sur les pratiques d'enseignement de la lecture à différents degrés de l'enseignement obligatoire (3^e, 4^e, 6^e, 8^e et 11^e années HarmoS) est en voie d'achèvement et une publication est prévue dans le courant de l'année 2013.

en particulier l'école, des entreprises peuvent avoir développé des actions en faveur de la lecture. Certaines de celles-ci, d'ailleurs, avaient déjà été mises en place avant que la CDIP édite ses recommandations. L'ensemble de ces actions ont été – sont – très variées, mais aussi très inégalement réparties selon les cantons et les degrés de la scolarité. Quelques constantes guident néanmoins ces initiatives: donner aux enfants le plaisir de lire toutes sortes de textes; leur offrir aussi la possibilité d'échanger à propos de leurs lectures, de donner leur avis, de forger et d'étendre leur goût pour le livre, pour tous types de lecture mis à leur disposition. Le relai avec la famille est également un point fort de l'ensemble des mesures prises; la famille a en effet un rôle à jouer aussi bien dans les apprentissages scolaires que dans l'accès au plaisir de lire. Ceci est d'autant plus vrai dans les familles allophones; dans ce cas, il s'agit de laisser une place à la langue parlée à la maison, d'échanger des livres de langues différentes. Dans ce sens, de nombreux dispositifs sont créés pour développer un partenariat entre les familles étrangères et l'école par le biais de la lecture, du livre...

Grâce au récapitulatif présenté dans le rapport de Soussi et Nidegger, nous pouvons entrer plus avant dans les mesures prises en Suisse romande pour promouvoir la lecture. Ce récapitulatif classe les mesures prises en sept rubriques que nous reprenons en mettant en évidence les mesures les plus fréquentes pour chacune d'elles, c'est-à-dire observées dans une majorité de cantons. Pour une vision exhaustive de ces mesures, le lecteur, la lectrice se reportera à l'annexe 3.

Les activités/animations lecture

Cette rubrique est celle qui engendre le plus de variété dans les propositions. Plusieurs d'entre elles sont largement suivies par les cantons: la *Bataille des livres*, le *Défi lecture*, l'encouragement d'un partenariat avec les bibliothèques, la *Jeunesse débat*, *Lire délire* développé par la RTS (Radio télévision suisse), le *Prix Enfantaisie*, *Ribambelle* et le *Virus lecture*. Au moins cinq cantons sur les sept entrent dans ces projets.

Froidevaux dit de la *Bataille des livres* qu'il s'agit au départ d'une initiative d'un enseignant genevois qui, par la suite, a pris une certaine ampleur puisque actuellement plusieurs pays francophones la pratiquent. « Une trentaine de livres sont transmis aux classes qui s'inscrivent et des activités, des défis, des rencontres avec des auteurs sont proposés tout au long de l'année » (p. 3). Ce sont des enseignants qui assurent le relai entre les pays. Le *Virus lecture* et *Ribambelle* émanent de *Jeunesse et médias*, Arole (Association romande de littérature pour l'enfance et la jeunesse). Une sélection de livres sont mis à la disposition des classes qui peuvent en profiter durant un mois, avant de les transmettre à une autre classe. De plus, une ouverture à la famille est également faite puisque les parents sont invités à entrer dans les classes pour, par exemple, faire la lecture à leur enfant. *Lire délire* est une émission littéraire qui mobilise la participation de plus de 300 adolescents romands pour défendre des livres de la sélection du Prix Littérature Ados 2012. Il s'agit par cette émission de développer le goût de la lecture des jeunes. Dans le même ordre d'idée, *Enfantaisie* est également une occasion donnée à des enfants et à des jeunes (jusqu'à 13 ans) de lire une sélection d'albums d'une part, de romans d'autre part. Individuellement ou par groupes, les participants argumentent en faveur d'un ouvrage de la sélection qu'ils ont particulièrement aimé lire. Ce concours est organisé par la librairie Payot en partenariat avec l'ISJM (Institut suisse Jeunesse et Médias) et la RTS. *Jeunesse débat* a pour but d'apprendre aux jeunes à débattre, plus particulièrement sur des thèmes citoyens. Du

matériel est fourni pour apprendre le débat. Un concours est organisé. C'est la fondation *Dialogue campus pour la démocratie* qui est l'instigatrice de ce projet.

Les manifestations et semaines de la lecture

Elles rencontrent un succès plus limité que les actions précédentes. Seule la *Semaine de la lecture* du Syndicat des enseignants romands (SER) touche cinq cantons sur sept.

Les activités multiculturelles

Il faut citer, dans cette rubrique, deux projets qui connaissent un certain retentissement : le *Sac d'histoires* (d'origine anglaise, prévu pour un public monolingue, il a été ensuite adapté à un public bilingue ; dès 2007, il a été mis à la disposition des enseignants du primaire du canton de Genève ; à ce sujet, voir Zurbriggen, 2009 et 2010) et les activités multiculturelles favorisant l'intégration. Le *Sac d'histoires* est un matériel comprenant un vrai sac contenant un livre bilingue en français et dans les différentes langues présentes dans la classe, un CD, un jouet, un jeu et un glossaire. Chaque élève de la classe amène le sac à la maison ; là, avec ses parents, il peut entendre l'histoire du livre dans les deux langues, la lire mais aussi la jouer grâce au jouet-surprise (dont il ne doit pas parler à ses camarades). Le glossaire permet d'écrire des mots clés dans la langue d'origine de la famille, sous les mots français correspondants. Ainsi, ce projet favorise tout particulièrement le lien entre la famille et l'école.

Le second projet concerne les activités multiculturelles favorisant l'intégration. Au sein de ces activités, les élèves allophones tiennent une place d'experts favorisant la valorisation de leur langue et de leur culture d'origine. Dans le canton de Genève, il existe, dans cette perspective, les *mallettes interculturelles*, proposant des livres dans plusieurs langues. Un travail est organisé autour de la compréhension des textes, de la reformulation d'histoires, de la sensibilisation à la diversité linguistique, des observations métalinguistiques sur la langue, des connaissances des livres, etc. Tous les documents mis à disposition dans les *mallettes* permettent de réaliser avec les élèves des classes primaires des activités qui s'inscrivent dans le PER. Un choix de livres montre aux jeunes élèves que toutes les histoires peuvent se raconter et s'écrire dans n'importe quelle langue. Ces ouvrages permettent de tisser des liens entre les langues et de chercher les ressemblances et différences entre les nombreuses versions (Zurbriggen, 2010 – forumlecture.ch)¹⁶.

Les mesures structurelles ou organisationnelles

Parmi ces mesures, plusieurs ont été mises en place dans au moins six cantons romands sur sept : des mesures de soutien ou de prise en charge pour élèves rencontrant des

¹⁶ Nous tenons ici à mentionner encore le matériel EOLE (Éducation et ouverture aux langues à l'école) réalisé en Suisse romande, à la disposition de l'ensemble des cantons (2003). Ce matériel, conçu pour l'école primaire, doit amener les élèves à aborder plusieurs langues au travers d'activités. Il s'agit avant tout d'un travail de comparaison, d'observation, d'analyse et de réflexion. Les activités ne conduisent pas à un apprentissage des langues, mais à motiver suffisamment les élèves pour leur donner l'envie d'en apprendre tout en les sensibilisant au fait qu'il existe de nombreuses langues qui se parlent et s'écrivent autour d'eux.

difficultés dans l'apprentissage de la lecture¹⁷, un plan d'action lecture, le renforcement de la dotation horaire pour le français et le renforcement de l'évaluation essentiellement par le biais du développement d'épreuves cantonales.

Pour ce qui est de la dotation horaire en français, en nous appuyant sur les données du tableau du SG de la CIIP, nous pouvons constater que tous les cantons à une exception près – Fribourg – ont pris, dès 2000, des mesures dans le sens d'une augmentation des heures de français. Cependant, si renforcement de la dotation horaire il y a eu, il reste difficile de savoir dans quelle mesure il favorise l'enseignement-apprentissage de la lecture.

Le développement/déploiement d'outils pédagogiques

En ce qui concerne cette rubrique, signalons la principale mesure prise dans tous les cantons de Suisse romande: la sélection d'ouvrages de lecture. Nous reviendrons plus en détail sur cette mesure lorsque nous évoquerons, plus loin, les moyens d'enseignement de lecture à disposition des enseignants romands.

La formation des enseignants

Les cantons ont également eu le souci de soutenir la formation des enseignants dans le domaine de la lecture par deux mesures principales à relever: l'organisation de formations continues, d'une part, la sensibilisation des enseignants de tous les degrés à ce domaine, d'autre part.

La relation familles-école

Les activités en direction des parents constituent la mesure la plus importante à signaler pour la Suisse romande.

Pour sa part, Froidevaux relève des différences intercantionales, mais aussi entre les ordres d'enseignement, dans le nombre et la diversité des mesures prises en faveur de la lecture. Il apparaît que les mesures sont plus nombreuses et variées au primaire qu'au secondaire. C'est en particulier dans les premières années du primaire que les encouragements à la lecture sont les plus nombreux, centrés principalement sur la motivation à lire et sur les activités interculturelles: « *Tout se passe comme si l'apprentissage de la lecture se jouait dans les premières années de scolarité, alors que l'on sait aujourd'hui que cela n'est pas le cas. La lecture [...] ne se réduit pas à l'apprentissage du déchiffrement mais implique l'acquisition de compétences diverses tout au long de la scolarité* » (Froidevaux, 2010, p. 10). S'il reste difficile d'envisager un enseignement continué de la lecture, des efforts sont néanmoins accomplis dans ce sens, comme le soulignent Soussi et Nidegger, grâce notamment à des dispositifs tels que la *Bataille des livres*, le *Rallye lecture* et le *Défi lecture*; les *Cercles de lecture*

¹⁷ Il convient de signaler tout spécialement: le matériel Médial (Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur) utilisé dans le canton de Vaud pour permettre un dépistage précoce des difficultés des élèves, conçu par une équipe dirigée par André Ouzoulias, qui propose des évaluations fines de l'apprenti lecteur, pour le CP; un test diagnostique conçu par l'Université de Rennes pour diagnostiquer les difficultés de lecture à trois moments de la scolarité obligatoire à Genève; les ouvrages *Lector & Lectrix*.

ou la *Lecture par effraction*¹⁸, dispositifs qu'il est possible de développer au cycle 2 du primaire et qui visent en particulier l'acquisition de compétences en lecture. Les visées d'un enseignement continué de la lecture tout au long de la scolarité obligatoire sont essentiellement centrées d'une part sur la motivation à la lecture et d'autre part sur le développement et l'acquisition de compétences en compréhension de textes. Selon les degrés de la scolarité, l'accent peut être mis davantage sur l'une ou l'autre d'entre elles.

Malgré les différences intercantionales mises en évidence, il convient de saluer l'effort important que la plupart des cantons ont réalisé pour tenter d'améliorer les compétences en lecture et l'envie de lire des élèves de l'école obligatoire (voire du postobligatoire, en tout cas pour le canton de Genève). La diversité des mesures prises, des instances qui les ont mises en place, est un signe de la richesse de ces initiatives en faveur de la lecture. Sans conteste, les recommandations de la CDIP ne sont pas restées lettre morte. Néanmoins, dans une logique d'efficacité des efforts déployés, il serait utile de disposer de davantage d'informations sur les effets de ces mesures. Permettent-elles véritablement de faire progresser les élèves ? Du côté des enseignants, il est difficile de constater les effets positifs des mesures centrées sur la motivation et l'intérêt pour la lecture (par exemple le *Sac d'histoires*), alors qu'ils parviennent plus facilement à observer des progrès dans l'acquisition de connaissances chez leurs élèves (par exemple à la suite du travail effectué avec *Lector & Lectrix* ou Coup de pouce en lecture). Comme le proposent Soussi et Nidegger, « un catalogue des mesures avec des fiches d'évaluation et de conseil pourrait être mis en place et alimenté par les utilisateurs et accessible au plus grand nombre », afin de permettre un meilleur suivi des effets des mesures mises en place dans les classes ; souvent, les enseignants seraient prêts à continuer d'utiliser tel ou tel dispositif dans leur classe, à condition d'y apporter des ajustements ; pour cela, il importe d'avoir procédé à des observations systématiques de l'utilisation de ces dispositifs dans les classes. Nous disposons donc actuellement de trop peu de données détaillées sur ces effets et il nous sera par conséquent difficile, voire impossible, d'affirmer s'il existe une influence des mesures prises dans les cantons sur les résultats PISA 2009 et quelle en serait la nature précise. Des investigations rigoureuses devraient être menées si on voulait pouvoir lier ce qui se fait dans les cantons et les résultats à l'enquête PISA.

Des changements en cours et leur influence sur l'enseignement-apprentissage de la lecture

Depuis 2000, des changements sont intervenus en Suisse et en Suisse romande, principalement autour de l'harmonisation des compétences fondamentales à développer en Suisse (projet HarmoS) et de l'élaboration de plans d'études régionaux, le plan d'études romand (PER) pour la Suisse romande. L'entrée en vigueur de ce plan d'études dès 2011 dans les cantons s'accompagne, pour le français en particulier, de nouveaux moyens d'enseignement. Parallèlement, il est envisagé, à plus long terme, la mise sur pied d'épreuves communes romandes. Le projet HarmoS doit également donner lieu à des évaluations externes pour la Suisse.

¹⁸ Ce dispositif se présente sous la forme d'une lecture suivie mettant néanmoins l'accent sur des passages choisis. Le lecteur est invité à entrer dans le livre non pas au début mais ailleurs dans le texte, et il lui est par exemple demandé de deviner ce qui vient avant et après ce passage. Le travail est effectué en parallèle dans de petits groupes, sur des passages différents du texte.

Qu'en est-il des contenus du PER d'une part et de ceux des compétences fondamentales de HarmoS d'autre part, relatifs à la compréhension de l'écrit ?

Le plan d'études romand (PER)

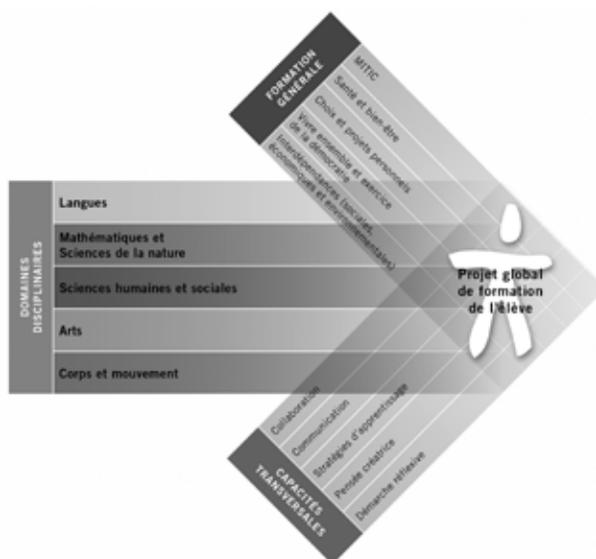
En 2000 comme en 2009, la lecture était le thème principal de l'enquête PISA. On peut affirmer que *grosso modo* le cadre théorique de la lecture est resté le même entre 2000 et 2009. Il n'est pas inutile de rappeler la définition donnée à la compréhension de l'écrit : « *Comprendre l'écrit, c'est non 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, 2011a, p. 39). La visée fonctionnelle et pragmatique, mais aussi métacognitive (par la réflexion sur les textes) de la compréhension de l'écrit est ici mise en avant. La forme mais aussi certains contenus de l'évaluation (récits, textes littéraires) touchent néanmoins à des visées plus scolaires.

Le PER est un document commun aux sept cantons de la Suisse romande. Il répond notamment à une exigence nationale d'harmonisation de la scolarité en Suisse qui veut que chaque région produise son plan d'études. En effet, les plans d'études antérieurs (plans d'études produits dans les années 1980, CIRCE I et II pour les degrés primaires et le plan cadre CIRCE III pour le secondaire de la scolarité obligatoire, ainsi que le dernier programme commun de 1989 pour les classes de 1^{re} à 6^e année, dit GRAP) n'avaient pas de caractère contraignant et chaque canton pouvait les adopter et se les approprier à sa guise (plans d'études cantonaux) (Merkelbach, 2010).

Pour la première fois dans l'histoire de l'école en Suisse romande, le plan d'études fait l'objet d'un article de la Convention scolaire romande (CSR) et le PER remplace les plans d'études cantonaux (dès 2011). Il présente un plan de formation complet de l'élève, basé à la fois sur l'acquisition de connaissances et de compétences et sur les droits et devoirs, le respect de la personne, et sur les principes d'éducabilité, d'égalité et d'équité. Trois entrées alimentent ce projet de formation : les domaines disciplinaires, la formation générale et les capacités transversales.

L'organisation et la structure du plan d'études PER tiennent compte notamment de l'extension de la scolarité obligatoire à onze années comprenant l'ancienne école enfantine. Chacun des domaines disciplinaires propose des *visées du domaine* ; celles-ci synthétisent les finalités et orientations prioritaires des disciplines constitutives du domaine. Un réseau d'*objectifs d'apprentissage* présente, par cycle et par thématique, des compétences relativement larges à développer chez les élèves. Celles-ci sont précisées par des *progressions des apprentissages* décrivant sur deux ans au degré primaire et par année au degré secondaire les connaissances et compétences qui doivent être abordées et travaillées en classe. Des *attentes fondamentales*, en lien avec les *progressions des apprentissages*, offrent des repères nécessaires à la poursuite des apprentissages dans les disciplines concernées. Elles déclinent ce que tous les élèves doivent au moins maîtriser au cours, mais au plus tard à la fin du cycle.

Figure 1. Les entrées du projet global de formation de l'élève dans le PER



Dans la discipline «français», une des principales innovations du PER repose sur l'introduction de la notion de genre de texte présentée ci-dessous, alors que jusqu'ici une approche par les types de texte était privilégiée (Broi *et al.*, 2003).

On soulignera (Merkelbach, 2010) que les choix qui président à l'organisation du plan d'études de français prennent en considération les développements et orientations donnés à l'enseignement de cette discipline dès les années 2000 (Aeby *et al.*, 2000). Ces choix intègrent les révisions et phases de réflexion qui ont conduit à réorienter – après *Maitrise du français* (1979) – l'enseignement du français (GREF, CIIP orientations, 2006).

Le français, faisant partie intégrante du domaine langues, tient une place forte dans le PER, en tant que langue de tous les apprentissages et langue d'accueil des migrants. Ses visées prioritaires sont les suivantes :

- maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français ;
- découvrir et s'approprier les mécanismes de la langue et de la communication ;
- développer des compétences de communication opérationnelle dans plusieurs langues ;
- construire des références culturelles et utiliser les médias, l'image et les technologies de l'information et de la communication.

Des axes thématiques délimitent et définissent les apprentissages à conduire pour la langue de scolarisation : compréhension de l'écrit, production de l'écrit, compréhension de l'oral, production de l'oral, accès à la littérature, fonctionnement de la langue,

approches interlinguistiques, écriture et instruments de la communication. Des liens intra- et inter-domaines sont proposés tout au long de la déclinaison des progressions d'apprentissage.

Comment développer la compétence principale de l'enseignement-apprentissage du français qu'est la maîtrise de l'écriture et de la lecture ? La démarche proposée pour toute la scolarité obligatoire est de partir des genres de texte qui se trouvent dans la réalité sociale des échanges langagiers (Dolz et Schneuwly, 1996). Dans le PER, ces genres sont rassemblés dans des regroupements de genres : narrer, relater, argumenter, transmettre des savoirs, régler des comportements. Les liens entre compréhension et expression, oral et écrit sont étroits, en particulier dans le premier cycle, mais ensuite également à travers l'enseignement continué de la lecture, considéré en relation avec la production écrite.

En considérant une grammaire au sens large, c'est-à-dire prenant en considération la grammaire syntaxique mais aussi une grammaire du texte, le PER permet d'établir des liens entre grammaire et activités de compréhension et d'expression.

Une autre particularité du PER est de promouvoir l'accès à la littérature. L'importance accordée à la visée culturelle de la langue, plus précisément à la construction de références culturelles, est ainsi affirmée. Une troisième caractéristique de ce plan d'études est d'envisager des approches interlinguistiques, prioritairement au primaire au travers des activités d'Éveil et ouverture aux langues (EOLE).

Enfin, le recours aux médias, aux images et technologies de l'information et de la communication (MITIC) dans toutes les disciplines, en français en particulier, est précisé et décrit dans le PER, dans la partie Formation générale.

On le voit, les exigences du PER pour ce qui touche au français, aux langues en général, montrent que les compétences développées devront servir à toutes les situations possibles de la vie civile, professionnelle et personnelle (Merkelbach, 2010). Savoir utiliser les MITIC va dans le même sens. On peut donc dire que le PER inclut les visées déclinées dans PISA. De plus, quelques stratégies mesurées dans les tâches de PISA se retrouvent dans le PER, comme la reformulation, le résumé du texte ou d'un passage du texte pour en saisir le sens, la reconnaissance des idées principales d'un texte ; des compétences telles qu'identifier l'explicite et l'implicite d'un texte, repérer ses visées ou indiquer quelles sont les composantes de la situation d'énonciation, sont également mentionnées dans le PER. Reste que celui-ci est avant tout un document au service de l'enseignement-apprentissage sans qu'il soit encore possible de savoir exactement à quelles évaluations externes il donnera lieu (cf. EpRoCom). Enfin, son entrée en vigueur dans les cantons ayant commencé en 2011, il n'a pas pu jouer un rôle dans l'acquisition de compétences en lecture pour les élèves qui ont passé l'enquête PISA de 2009.

De nouveaux moyens d'enseignement en français

La Convention scolaire romande (CSR) prévoit, en plus du PER (mais aussi de la formation initiale et continue, des épreuves communes romandes et de profils de connaissances et de compétences des élèves), la coordination des moyens d'enseignement et des ressources didactiques. Afin de donner des outils d'appréciation et de choix des moyens existants, une commission de spécialistes de la didactique du français (Groupe

de référence pour l'enseignement du français [GREF], mandaté par la CIIP/SR-TI) a établi une grille de critères. Plusieurs moyens (la plupart provenant de France) pour les différents cycles de l'école obligatoire ont été retenus par les responsables politiques et mis à la disposition des cantons. Certains ont nécessité des adaptations à la réalité scolaire romande. Cette sélection illustre la volonté politique de construire un enseignement-apprentissage continué de la lecture en Suisse romande.

Nous nous demandons dans quelle mesure ces moyens promeuvent une approche de la lecture centrée sur l'interprétation de textes de genres divers, selon des visées à la fois communicative, fonctionnelle, esthétique et culturelle (comme le prône le PER). Par rapport à PISA, peut-on voir développée, au sein de ces moyens, une perspective littéracique ? En particulier, est-il prévu des activités en lien avec les MITIC ?

Examinons tout d'abord les moyens prévus dès le cycle 2 de l'école primaire. Deux séries de moyens ont été retenus, l'une pour l'enseignement primaire (deuxième cycle)¹⁹, l'autre pour le secondaire. En voici quelques caractéristiques, en particulier par rapport à la lecture et à la compréhension des textes. Nous dirons également quelques mots sur les moyens officiellement retenus pour les degrés 1 à 4 de HarmoS.

Pour le primaire (cycle 2)

Mon Manuel de français

- Des activités dans les domaines dire, lire écrire et fonctionnement de la langue.
- Visée intégrative de l'enseignement-apprentissage du français.
- Interdisciplinarité.
- Travail sur l'image (BD).
- Des étapes de travail récurrentes : – un rapide échange à partir des questions du manuel de l'élève – un travail individuel sur fiche – une mise en commun avec le corrigé – la synthèse de la séance.

L'île aux mots

- Étude du fonctionnement de la langue séparément des autres activités.
- Passerelles établies entre le fonctionnement de la langue et les autres domaines de la discipline.
- Modèle structuré et répétitif de leçon, identique tout au long de l'apprentissage : lire le texte et répondre aux questions de compréhension (la lecture à haute voix est sollicitée) – lire en réseau (intertextualité) – expression orale et écrite.

¹⁹ Nous ne mentionnerons pas les nombreux manuels et matériels qui existent pour les premiers apprentissages de la lecture, au premier cycle.

Pour le secondaire

Atelier du langage

- La lecture : outil pour exercer les domaines de la grammaire, du vocabulaire, de l'orthographe et de la conjugaison.
- La compréhension de « texte » limitée à quelques questions de la rubrique « Comment lire les questions ? » équivalant à des évaluations en lien avec les exercices faits en structuration de la langue (centrale dans ce moyen).

Livre unique

- La lecture : lecture d'un texte puis réponse à des questionnaires de compréhension – analyse du texte en classe.
- Les outils de la langue : aides à la compréhension.
- « Textes et images » : travail proposé dans chaque chapitre.

Complémentarité de ces deux collections de manuels, à travailler de préférence conjointement dans les classes.

Dans l'ensemble, ces moyens privilégient une entrée par les textes. Toutefois, il n'est pas toujours clairement établi si ces textes sont classés en genres, en genres littéraires, voire en regroupements de genres (narrer, argumenter, etc.); dans la plupart de ces manuels, ce sont des extraits de texte qui sont proposés (*Mon Manuel de français, l'île aux mots*) et rarement il est recommandé de lire des textes intégraux. Le plus souvent, dans l'ensemble de ces moyens, le texte narratif prédomine, littéraire au secondaire (en particulier dans le *Livre unique*).

Une autre caractéristique de ces manuels est la visée intégrative des activités; ils garantissent ainsi le lien entre oral, écrit, compréhension et production. De même, le fonctionnement de la langue est vu au service des activités d'expression.

Les manuels explicitent-ils une approche favorisant la construction de compétences chez les élèves? C'est le cas dans *Mon Manuel de français* qui propose, au fil des activités, une synthèse des acquisitions que doivent faire les élèves (elle est établie avec les élèves). Pour les autres manuels, une telle explicitation n'apparaît pas.

Pour l'enseignement-apprentissage de la lecture, on constate l'importance du questionnaire. Resterait à examiner plus à fond le contenu de ces questionnaires pour en apprécier la réelle portée pour les élèves et comprendre ce qui est véritablement visé au travers des questions posées. Il semble que dans *Mon Manuel de français*, quelques stratégies soient développées, du type de celles de *Lector & Lectrix* (voir ci-dessous). Dans le *Livre unique*, un travail sur les procédés stylistiques est préconisé; dans l'ensemble, c'est essentiellement une lecture de compréhension des contenus, une lecture référentielle qui apparaît prédominante.

Ces quelques lignes descriptives, le choix de ces moyens d'enseignement vont-ils dans le sens d'un développement non seulement de la compréhension de l'écrit (PER) mais de la littératie au sens de PISA?

La visée intégrative que nous avons soulignée plus haut constitue certainement un élément positif, menant dans cette direction. En ce qui concerne un travail sur les

stratégies de lecture, certains cantons recourent aux manuels *Lector & Lectrix*, qui, pour le texte narratif, proposent des activités à même de développer chez les élèves de véritables stratégies de lecture. Nous pensons toutefois que ces stratégies devraient être davantage différenciées selon les genres de texte et les visées de la lecture. Ces ouvrages viennent ainsi compléter les quelques propositions des manuels officiels.

Par ailleurs, dans le contexte actuel, les MITIC méritent de tenir une place importante, comme le préconise avec force le PER. La littératie électronique organisée dans le cadre de PISA va également dans ce sens et montre les spécificités de ces médias pour la lecture notamment. Sont-ils suffisamment présents et exploités dans les nouveaux moyens d'enseignement ?

Il resterait à examiner plus en profondeur les contenus de ces manuels, et, surtout, à observer soigneusement comment les enseignants les utilisent dans leur classe afin de comprendre mieux ce qui se joue dans l'enseignement-apprentissage de la lecture à l'école obligatoire. Le recours aux MITIC devrait aussi donner lieu à des observations en classe.

Pour les degrés 1 à 4 de HarmoS

Les degrés 1 et 2 devenant – dans le cadre du concordat HarmoS – intégrés dans la scolarité obligatoire, il s'est avéré nécessaire de produire des moyens pour l'entrée dans l'écrit prévue pour ces degrés. Sur mandat de la CIIP (2008), le matériel *Dire, écrire, lire* (Auvergne *et al.*, 2011) est élaboré. Dans l'esprit des auteures, il ne s'agit pas de primariser ces degrés, mais de permettre aux élèves d'entrer progressivement dans la scolarisation, d'en poser les fondements par l'entrée dans l'écrit en français. La continuité à l'intérieur du cycle 1 a été établie, notamment avec les moyens *Que d'histoires* et *Grindelire*, adoptés sur le plan romand pour les degrés 3 et 4 (répondant aux exigences du PER et proposant un apprentissage de la lecture fondé sur les textes). En ce qui concerne *Dire, écrire, lire* :

- il est envisagé une articulation entre dire, écrire et lire (perspective intégrative) ;
- la compréhension et le code sont proposés en appui l'un de l'autre ;
- une lecture et une écriture émergentes sont favorisées ;
- la dimension textuelle permet l'intégration des composantes de l'entrée dans l'écrit autour de l'album.

Comme le précisent les auteures de *Dire, écrire, lire*, « les enquêtes internationales ont poussé l'école, depuis une dizaine d'années, à s'interroger sur la dimension de la compréhension en lecture. Concernant l'entrée dans l'écrit, la compréhension de textes doit et peut être considérée comme un réel objet d'enseignement, à prendre en compte tout comme les autres composantes de la langue orale et écrite » (p. 71). Cette démarche nous semble donc aller dans le sens d'une construction de compétences en littératie dès l'entrée à l'école.

Les compétences fondamentales de HarmoS

La définition de la compréhension écrite établie dans le cadre des travaux HarmoS et figurant dans le document officiel « Compétences fondamentales pour la langue de scolarisation » (CDIP, 16 juin 2011) nous semble valoir le détour. Nous lisons dans le document de la CDIP sous *Compréhension écrite* : « aptitude à comprendre à différents niveaux le sens de textes écrits de genres variés (textes littéraires, informatifs,

textes continus et discontinus, etc.) et à percevoir ce qui est lu comme l'expression d'une culture – et, lorsque c'est pertinent, à l'appréhender comme un produit esthétique – ainsi qu'à se forger une représentation personnelle du texte; enfin, cette aptitude implique ici encore de réfléchir à ce qu'on a lu et d'échanger à ce propos avec d'autres personnes» (p. 7).

Les convergences que nous pouvons remarquer entre cette définition et celle du PER ne sont pas dues au hasard; les travaux du PER, commencés bien avant ceux de HarmoS et qui se sont poursuivis en parallèle, peuvent avoir influencé ces derniers. Ces points communs portent en particulier sur l'importance accordée à la dimension culturelle, la compréhension de textes de genres variés, la réflexion et l'échange avec d'autres. Faisons un pas de plus: que disent les compétences fondamentales en compréhension de l'écrit? En mentionnant celle pour la 11^e année, on retrouve les éléments contenus dans les degrés précédents, à la fois plus développés et complétés, étant donné que ces compétences sont formulées avec le souci de montrer une progression d'un cycle à l'autre de la scolarité obligatoire.

«Les élèves sont capables de comprendre des textes de genres divers, par exemple nouvelles et romans pour la jeunesse, interviews, reportages et textes documentaires, instructions et textes argumentatifs. En particulier, ils sont capables de comprendre le sens global et les éléments essentiels d'un texte et de les rattacher à leur connaissance du monde.

Ils sont capables de reconnaître le genre et la fonction du texte et les intentions de l'auteur, de repérer des informations explicites et implicites, de faire des inférences entre des informations ou entre différentes parties du texte et de formuler un point de vue personnel.

Ils sont capables d'élargir leur compréhension du texte en s'appuyant sur les éléments d'organisation (table des matières, titres, mise en page) et d'illustration (tableaux, graphiques)» (p. 29).

La compréhension, ici, dépasse les contenus du texte en envisageant également la fonction et les caractéristiques génériques de ce texte; il est encore question d'aspects organisationnels. La découverte de certaines informations du texte telles que les informations explicites, implicites, ponctuelles ou essentielles, est préconisée. La recherche du sens global est également importante, ainsi que faire des inférences et avoir un point de vue personnel. En revanche, les aspects énonciatifs du texte manquent, excepté le point de vue de l'auteur. Il reste que cette compétence présente des similitudes avec ce que développe le PER.

Un volet important du projet HarmoS a été la construction d'un modèle de compétence et d'une évaluation de ce modèle auprès d'un vaste échantillon d'élèves suisses (4^e, 8^e et 11^e année). C'est sur la base de cette évaluation que les compétences fondamentales dans les disciplines concernées pour la scolarité obligatoire ont été définies. La définition de la compétence établie par Weinert²⁰ a constitué le point de départ de ces travaux. La méthodologie de l'évaluation effectuée dans les différentes disciplines a largement été inspirée de PISA (modèle statistique IRT).

²⁰ À savoir: «Les capacités et aptitudes cognitives dont l'individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions motivationnelles, volitives et sociales qui s'y rattachent pour utiliser avec succès et responsabilité les résolutions de problèmes dans des situations variables».

Le modèle de compétence développé dans le cadre de HarmoS place au cœur de la compétence l'activité langagière. La conception de ce modèle est donc pragmatique et fonctionnelle, prenant en compte la langue en usage et plaçant l'action et la communication au centre de l'attention. L'activité langagière se décline ensuite dans les domaines de la discipline : écrire, lire, comprendre l'oral et s'exprimer oralement, mais aussi en aspects de compétence : situer, planifier, réaliser, évaluer, réparer. L'évaluation a montré que les genres de texte étaient partie prenante de ce modèle : ils sont présents dans les différents domaines et les aspects de compétence s'y déploient de manière spécifique. Précisons que, sur demande politique, les domaines de la grammaire et de l'orthographe ont également été pris en considération pour l'évaluation et ont donné lieu à l'écriture de compétences fondamentales. Ainsi, pour le choix des tâches de l'enquête évaluative, les concepteurs se sont appuyés sur ces éléments du modèle. Or les aspects de compétence – particulièrement pertinents pour la production écrite mais plus difficiles à opérationnaliser en compréhension écrite – ne présentent pas véritablement de similitude avec les échelles de PISA. En revanche, le fait de recourir, comme pour PISA, au modèle statistique IRT, a posé des contraintes dont certaines se sont avérées gênantes : la nécessité de l'indépendance des items rendant difficile, voire impossible, l'évaluation de tâches complexes (estimées nécessaires pour évaluer des compétences) et le rejet des questions faciles qui auraient pourtant été utiles dans la perspective d'une définition des compétences fondamentales.

Au terme des travaux d'HarmoS, la question de la mesure des compétences reste ouverte : comment évaluer une tâche complexe ? Est-ce possible, dans ce cas, de conserver des items indépendants ? Finalement le choix de la méthodologie et des outils statistiques n'est-il pas étroitement lié au type d'évaluation que l'on souhaite réaliser ?

La question centrale de la mesure de compétences s'est posée en Suisse romande dans le cadre du projet EpRoCom (épreuves romandes communes), suscité par la CSR (Marc et Wirthner, 2012 ; 2013). Un modèle en deux phases a été développé, l'une d'entre elles portant plus spécifiquement sur des connaissances considérées comme ressources pour des tâches complexes, l'autre sur une tâche complexe (par exemple de compréhension et de production écrite). Des épreuves pour les mathématiques et le français ont été élaborées et passées dans plusieurs classes de Suisse romande, dans une perspective diagnostique. Les analyses statistiques ont porté sur des analyses en composantes principales, des corrélations entre les tâches, des tableaux croisés. Des analyses qualitatives ont également été réalisées. Il apparaît notamment que des élèves peuvent échouer à des questions considérées comme faciles et réussir la tâche complexe.

Actuellement, les responsables politiques et scolaires envisagent de mettre au premier plan une évaluation externe – de type monitoring – du système éducatif suisse par HarmoS. Qu'en sera-t-il de PISA ? Par ailleurs, quelle place prendront de leur côté les évaluations régionales ? Quelle fonction leur sera-t-il attribué ? Quels liens entre de telles évaluations et les évaluations internes, celles que réalisent les enseignants dans leur classe ?

Évaluation externe, évaluation en classe

Nous avons vu que les enquêtes PISA, en particulier celle de 2000, ont suscité des mesures d'amélioration de la lecture, aux conséquences directes sur l'école. Nous avons vu encore que des changements importants ont été introduits à l'école obligatoire: le PER, de nouveaux moyens d'enseignement du français, le projet HarmoS, en particulier. Les évaluations externes, en plus de PISA, sont de plus en plus nombreuses et répondent à des visées diverses (diagnostique, certificative, d'orientation, etc.), aussi bien dans les cantons qu'en Suisse romande (épreuves communes romandes – EpRoCom) ou encore en Suisse, dans le cadre de HarmoS. Toutes sont désormais conçues autour de la mesure de compétences. Ces évaluations vont-elles modifier les pratiques évaluatives des enseignants? Au contraire, va-t-on constater une distance toujours plus forte entre évaluations externes et évaluations internes? Les modèles déployés pour les évaluations externes sont-ils transposables à la classe?

Toutes les évaluations externes n'ont pas le même impact sur les pratiques des enseignants; comme le soulignent Lafontaine *et al.* (2009), le fonctionnement de classe n'est que peu touché par l'enquête PISA dont les retentissements se font sentir surtout auprès des responsables politiques. En revanche, il semblerait que des évaluations externes plus locales (cantonales en particulier) influencent davantage le travail en classe et jouent un rôle modélisateur pour les pratiques d'évaluation des enseignants. Rappelons ici que des évaluations externes telles que PISA, visant le pilotage des systèmes éducatifs, ne touchent pas tous les élèves d'un pays mais seulement un échantillon d'entre eux, alors que sur un plan local ce sont généralement tous les élèves d'un degré qui sont concernés par l'évaluation dont les finalités sont souvent plurielles (bilan, pilotage du système scolaire, pronostic, etc.). Dans ce cas, le plan d'études sert de référentiel.

Les résultats de l'enquête de Ntamakiro & Tessaro (2002) sur la perception de l'évaluation externe des élèves par les enseignants du primaire genevois montrent que les épreuves externes sont généralement bien perçues par les enseignants en dépit du fait qu'elles constituent un instrument de contrôle par les autorités scolaires. Si elles sont ressenties comme stressantes et angoissantes, leur utilité n'est pas mise en cause et leur rôle dans le système scolaire est reconnu. Sans pouvoir assurer un contrôle à la place de leurs propres évaluations en classe, elles répondent selon les enseignants à des besoins spécifiques de régulation de l'enseignement et permettent le contrôle pour chaque élève de l'atteinte des objectifs fondamentaux indispensable à l'égalité des chances.

La modélisation des épreuves externes peut s'exprimer à deux niveaux: celui de la qualité de la mesure et celui du contenu de l'évaluation, étant entendu que ce sont bien des compétences que l'on veut mesurer.

Allal (2012) estime qu'il s'agit de clarifier ce qui caractérise les modèles des évaluations externes et les différences qu'elles peuvent avoir avec ceux des évaluations en classe: «*Je soutiens donc l'idée que l'évaluation des compétences des élèves en situation scolaire doit s'appuyer sur deux approches complémentaires mais fondamentalement différentes...*» (p.3). Elle pose à ce propos des questions que nous estimons fondamentales et qui attendent encore des réponses, parmi lesquelles: Quel équilibre et quelles relations instaurer entre l'évaluation globale des compétences et l'évaluation

centrée sur leurs composantes (connaissances, procédures, autres ressources)? Quels choix faire dans le cadre des épreuves externes? Dans les évaluations effectuées par les enseignants en classe ?

Bain (2000) souligne le défi que représente une évaluation de compétences ; en effet, il ne suffit pas de dire «évaluation de compétences» pour que d'une part tous les spécialistes soient d'accord sur la définition du terme «compétence» et que d'autre part et surtout ils parviennent à produire une mesure de l'acquisition de ces compétences. Pour Bain, vouloir évaluer des compétences sous-entend de placer les élèves dans des situations de résolution de problème (supposant entre autres des procédures propres mais aussi une collaboration entre élèves), ce qui signifie une rupture épistémologique, pédagogique et idéologique avec les pratiques observées jusqu'ici (que ce soit les pratiques évaluatives externes ou internes). Il s'agit de rendre les enseignants conscients de ce que signifient les objets d'enseignement qu'ils auront à évaluer, de les conduire par une formation continue à connaître les notions véhiculées par le plan d'études (en l'occurrence le PER), à élaborer à plusieurs des séquences didactiques aux *objectifs d'apprentissage* clairs, comportant des moyens de contrôle adaptés, à poser les enjeux et les modalités des évaluations communes, à se demander quelles sont les compétences à développer chez leurs élèves, si le référentiel y fait effectivement référence ou non (quitte à proposer des modifications)... Dans le même sens, Carette (2009) pense qu'il est central que les enseignants sachent que la notion de compétence soulève des questions importantes sans que les réponses soient déjà élaborées, par exemple celle de la mobilisation des acquis. À eux, selon Carette, d'explorer, par une démarche de recherche, le rapport entre évaluation et apprentissage.

Actuellement, le risque est d'une part de multiplier les évaluations de toutes sortes dans le cadre scolaire au détriment de l'enseignement-apprentissage, d'autre part de créer des tensions entre évaluations externes et évaluations internes (Mottier Lopez & Crahay, 2009). Beaucoup reste à faire pour éviter de tels écueils. Il est certain que des collaborations entre spécialistes et enseignants seraient utiles pour dépasser certains de ces obstacles. Soussi *et al.* (2009) soulignent l'importance de développer des lieux où des personnes de compétences différentes ont l'occasion de travailler concrètement à une tâche commune : connaissance des programmes et de l'enseignement, de l'évaluation et du traitement des données et de leur exploitation. Tessaro (2012) parle, quant à lui, de mouvement ascendant propre à favoriser un changement de pratiques évaluatives²¹, partant des pratiques des enseignants. À propos de ce texte, Allal (2012) commente : « *L'intégration d'apports ascendants dans les politiques scolaires pourrait accroître la pertinence et la crédibilité des politiques d'évaluation et, en même temps, promouvoir la reconnaissance sociale de la profession enseignante en tant que partenaire à part entière dans les réformes scolaires* ».

Dans tous les cas, l'élaboration d'évaluations de compétences, en cohérence avec les référentiels officiellement retenus, est et sera l'affaire de tous, au travers de collaborations entre acteurs de l'école, tant la problématique est complexe, source d'un questionnement toujours en vigueur.

²¹ Des analyses de contenu des documents officiels traitant de l'évaluation des compétences et connaissances (Tessaro, Jeannet, Favre Marmet & Pamm Wakley, 2010) ont mis en évidence l'influence qu'ont joué les pratiques de terrain dans ce domaine, progressivement modélisées dans les actions de formation continue. Ce mouvement participe à une perspective *ascendante* de la transposition curriculaire (Mottier Lopez & Tessaro, 2010) : ce sont les formateurs en évaluation qui ont été les agents de cette transposition, prenant ainsi une part active à la production des structures.

Des questionnaires font partie de l'enquête PISA, dont un adressé aux jeunes eux-mêmes. Ils donnent à lire leurs avis, en particulier sur le climat de classe, les relations aux enseignants, les encouragements à lire prodigués par ces derniers et les stratégies qu'ils mettent en place dans leur classe pour favoriser la compréhension de textes écrits. Nous allons nous arrêter aux résultats obtenus à ces questions.

PISA 2009 : avis des élèves sur des aspects de l'enseignement du français dans leur classe

Dans l'étude PISA, le climat de classe et les pratiques de l'enseignement font également l'objet d'une interrogation auprès des élèves. Toutefois, comme on le verra, si les deux indices se référant aux représentations que les élèves se font du climat de la classe ou de leurs relations à leurs enseignants semblent jouer un rôle sur leurs performances, l'effet semble plus difficile à mettre en évidence quand il s'agit de leurs représentations concernant certaines pratiques ou attitudes des enseignants dans leur enseignement de la lecture. Dans le premier rapport romand sur l'enquête 2009 (Nidegger, 2011), il est apparu que certaines caractéristiques individuelles des élèves ainsi que leur engagement par rapport à la lecture et l'emploi de quelques stratégies avaient un impact élevé sur leurs compétences, davantage que le climat de classe ou les relations avec les enseignants. L'influence de ces dimensions est par ailleurs variable d'un canton à l'autre.

Malgré ces premiers résultats, nous voulons revenir plus en détail, dans ce chapitre consacré au rôle de l'école sur les résultats PISA, sur quatre indices liés à l'école et à l'enseignement, conçus à partir de questions adressées aux élèves. Il s'agit des quatre indices suivants : climat de discipline ou de classe (DISCLIMA), relations des élèves avec leurs enseignants (STUDREL), encouragement des enseignants à la lecture (STIMREAD) et utilisation des stratégies de soutien et d'orientation (STRSTRAT).

Liens entre compétences et indices en lien avec l'école

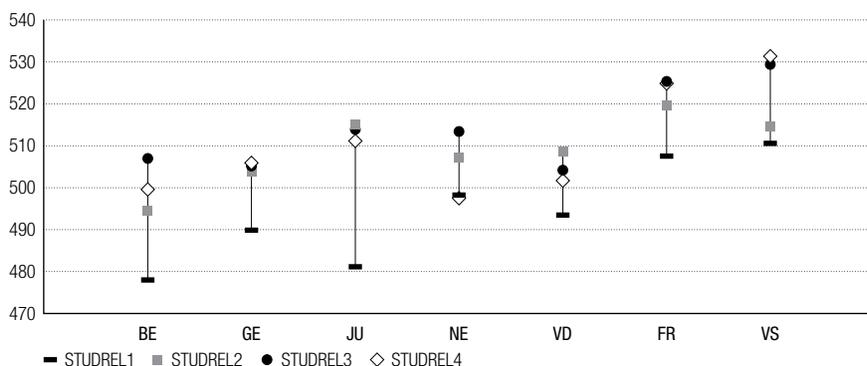
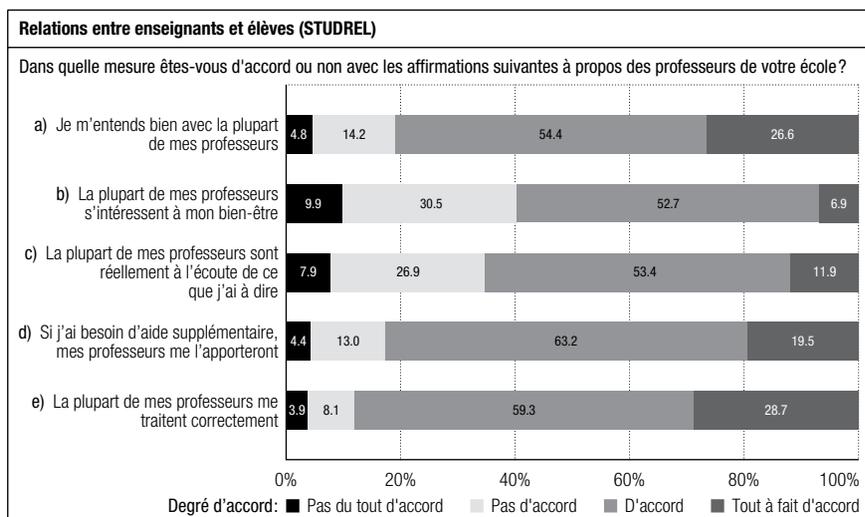
Les graphiques ci-dessous illustrent les relations complexes entre compétences des élèves et réponses à ces items²². Comme on pourra l'observer, seul le climat de classe semble avoir une relation relativement linéaire entre la perception des élèves et leurs compétences, et ce dans tous les cantons romands. Ainsi, ce sont les élèves qui attribuent les valeurs les plus élevées au climat de classe (représentations positives de celui-ci) qui obtiennent les meilleurs résultats en littérature. Pour les trois autres indices, les relations sont beaucoup moins linéaires et très variables d'un canton à l'autre.

Liens entre compétences en littérature et relations avec les enseignants (STUDREL)

Pour chaque indice, nous proposons de présenter son contenu et les résultats obtenus par question, puis, dans une deuxième figure, la comparaison de ces résultats entre les cantons.

²² Les quatre indices sont découpés en quartiles (le 1^{er} quartile ayant la valeur la plus faible de l'indice et le 4^e la valeur la plus élevée).

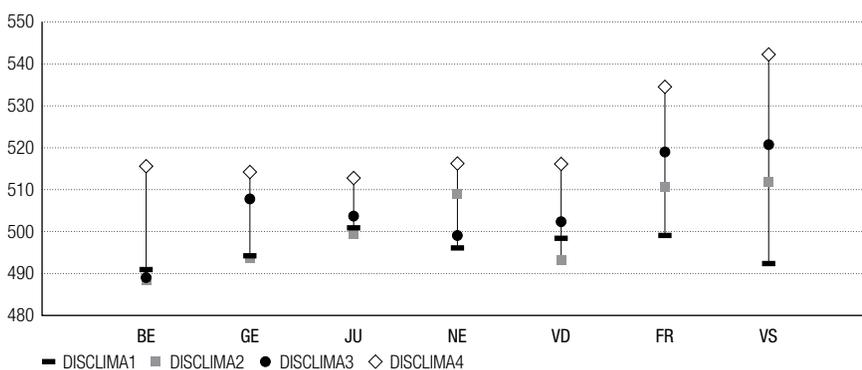
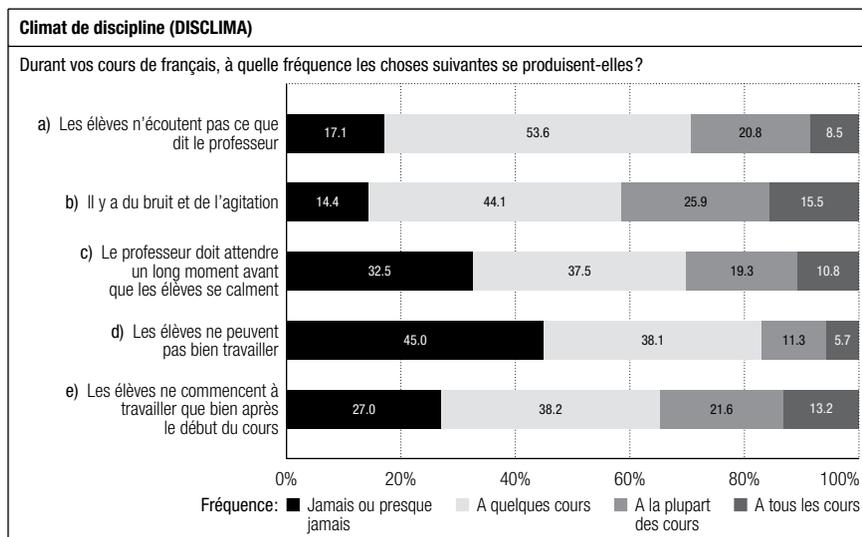
Graphiques 1a et 1b. Comparaison intercantonale pour les relations entre enseignants et élèves



À l'exception du canton de Neuchâtel, ce qui apparait ici est que plus la relation à ses enseignants est perçue de façon négative par l'élève, plus ses résultats à l'enquête PISA littératie sont faibles. Nous pouvons dans ce cas faire l'hypothèse que les élèves faibles ont tendance à avoir un avis négatif sur leur relation à leurs professeurs. Le cas de Neuchâtel est toutefois particulier ; dans ce canton, les élèves qui ont une très bonne perception de leurs relations à leurs professeurs ont également des résultats faibles en compréhension ! Peut-on penser que les élèves faibles en lecture ont une perception irréaliste de leurs relations à leurs enseignants, trop négative ou trop positive (avis extrêmes) ? Ou bien, ces élèves faibles faisant vraisemblablement le plus souvent partie de la filière à moindres exigences et donc à petits effectifs trouveraient-ils en effet positives les relations à leurs enseignants ? Mais alors, pourquoi dans ce seul canton ?

Relations entre compétences en littératie et climat de classe (DISCLIMA)²³

Graphiques 2a et 2b. Comparaison intercantonale pour le climat de classe

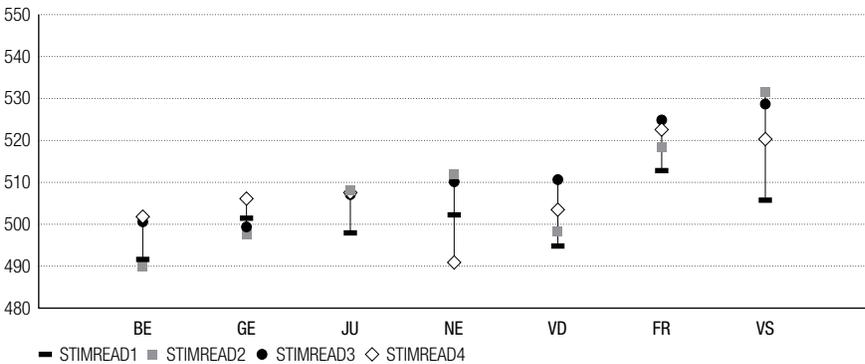
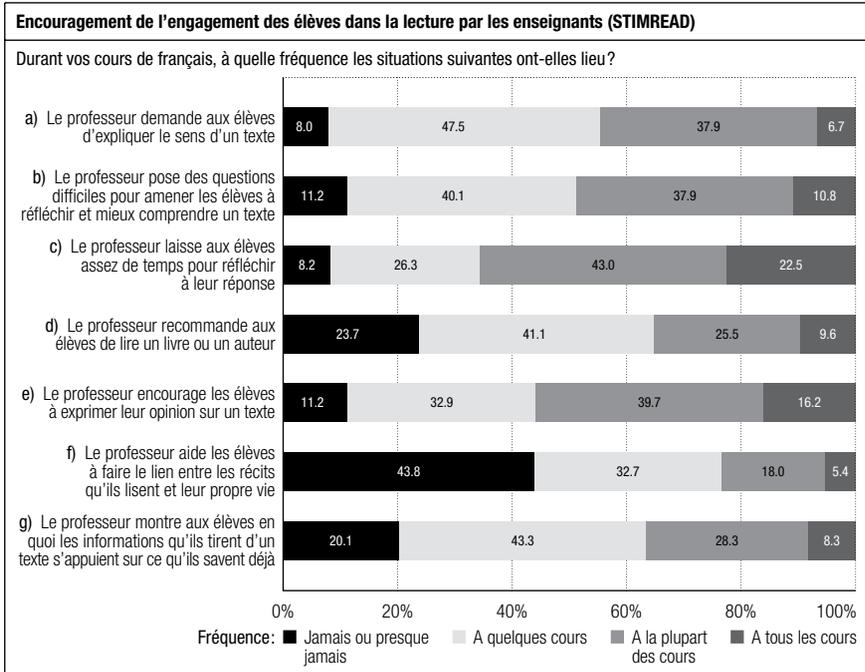


Comme indiqué plus haut, il apparaît *grosso modo* un lien linéaire entre la perception du climat de classe et le niveau de compétences en littératie; ainsi, plus les élèves ont l'impression que le climat de classe empêche un bon travail, plus leurs résultats s'avèrent faibles en littératie. Inversement, plus ils déclarent que le climat de classe est propice à un bon travail, plus leur perception est liée à de bons résultats en littératie. Ce constat est particulièrement visible et contrasté dans les deux cantons ayant obtenu les meilleurs résultats à PISA, les cantons de Fribourg et du Valais, qui, par ailleurs, se prévalent de posséder une école qui a une bonne image auprès du public. Il l'est beaucoup moins dans le canton du Jura où, finalement, les représentations des élèves semblent moins corrélées à leurs résultats qu'ailleurs.

²³ Pour ces indices, les valeurs ont été inversées afin que les plus élevées signifient un meilleur climat que les plus faibles.

Relations entre compétences en littératie et encouragement à la lecture par les enseignants (STIMREAD)

Graphiques 3a et 3b. Comparaison intercantonale pour les encouragements à la lecture



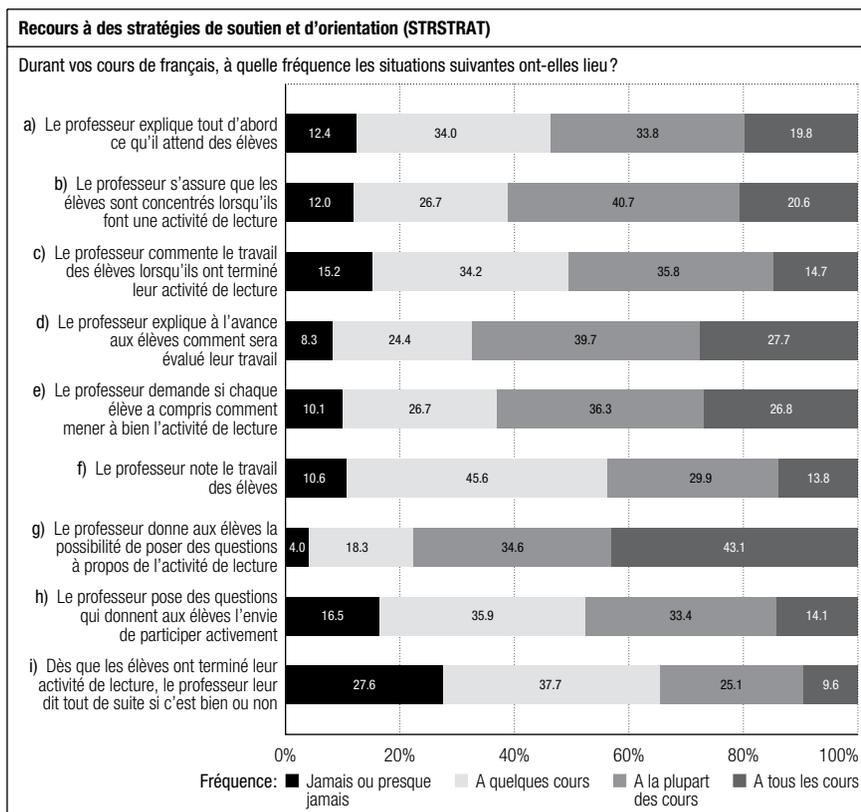
Trois items donnent lieu à des représentations plus négatives de la part des élèves que les autres : « le professeur recommande aux élèves de lire un livre ou un auteur » ; « le professeur aide les élèves à faire le lien entre les récits qu'ils lisent et leur propre vie » ; « le professeur montre aux élèves en quoi les informations qu'ils tirent d'un texte s'appuient sur ce qu'ils savent déjà ». Il est intéressant d'observer ainsi que ce qui paraît, selon les élèves interrogés, le moins encouragé par les enseignants de français touche à l'élaboration de liens entre les lectures faites et les expériences et les connaissances des jeunes. Le livre semble ainsi rester à distance de la vie des lecteurs. Il est par ailleurs étonnant de constater que les élèves sont relativement nombreux à dire

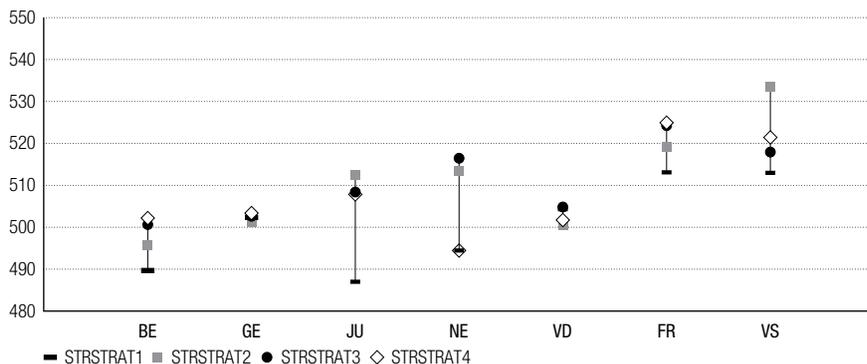
que leur professeur ne les incite pas à lire un livre ou un auteur particulier, comme si la lecture restait cantonnée aux ouvrages lus en classe.

Quoi qu'il en soit, cet indice lié aux résultats des élèves en littératie se comporte différemment selon les cantons. Dans certains d'entre eux, la représentation par les élèves d'un encouragement positif des enseignants à la lecture est liée à de bons résultats en littératie, alors que des représentations plus négatives vont plutôt de pair avec de moins bons résultats: c'est le cas pour Berne, Fribourg et Vaud. Dans les cantons du Jura et du Valais, une mauvaise perception de cet encouragement s'accompagne de résultats faibles en littératie, alors que l'ensemble des autres avis sont ceux d'élèves ayant plutôt de bons résultats en littératie. Du côté de Genève et de Neuchâtel, l'interprétation est plus difficile à faire; on retrouve ensemble, dans le canton de Neuchâtel, les perceptions extrêmes, qu'elles soient positives ou négatives, liées à des résultats médiocres. Dans le canton de Genève, les représentations de l'encouragement à lire ne semblent guère jouer de rôle par rapport aux résultats obtenus. Il nous est difficile de comprendre les raisons de ces différences entre cantons; il appartient de les rechercher dans chacun d'eux.

Relations entre compétences en littératie et stratégies de soutien et d'orientation par les enseignants (STRSTRAT)

Graphiques 4a et 4b. Comparaison intercantonale pour les stratégies de soutien et d'orientation





L'indice STRSTRAT touche aussi bien aux représentations de l'élève relatives à l'évaluation de l'enseignant, à la place que ce dernier donne à l'observation, au questionnement, à l'explication, au commentaire comme autant de stratégies permettant de vérifier que les élèves ont compris ce qu'ils doivent faire ou qu'ils sont véritablement concentrés sur leur travail : tous ces éléments attestent du souci de l'enseignant de suivre et de contrôler l'apprentissage de ses élèves. Le comportement de l'enseignant perçu comme le plus rare en classe concerne le fait suivant : « *dès que les élèves ont terminé leur activité de lecture, le professeur leur dit tout de suite si c'est bien ou non* ». En revanche, « *le professeur donne la possibilité aux élèves de poser des questions à propos de l'activité de lecture* » semble, de l'avis de la plupart des élèves interrogés, quelque chose d'assez courant dans les classes.

Comme pour l'indice précédent, les liens entre les représentations des élèves relatives à cet indice et leurs résultats en littératie sont très divers selon les cantons. Dans les cantons de Berne et de Fribourg, plus les élèves estiment que le professeur développe des stratégies de soutien et d'orientation des activités de lecture en classe meilleurs sont leurs résultats et inversement, moins ils pensent que leur professeur recourt à ces stratégies moins bons sont leurs résultats en littératie. Dans les cantons du Jura et du Valais, seule cette dernière assertion peut être relevée. Dans les cantons de Genève et de Vaud, cet indice semble n'avoir aucune corrélation avec les résultats des élèves. Enfin, une fois encore, ce que donne à voir le canton de Neuchâtel est très difficile à interpréter, semblable aux constats précédents qui associent les opinions extrêmes (grande fréquence des stratégies mises en place vs rareté des stratégies mises en place) à des résultats faibles en littératie.

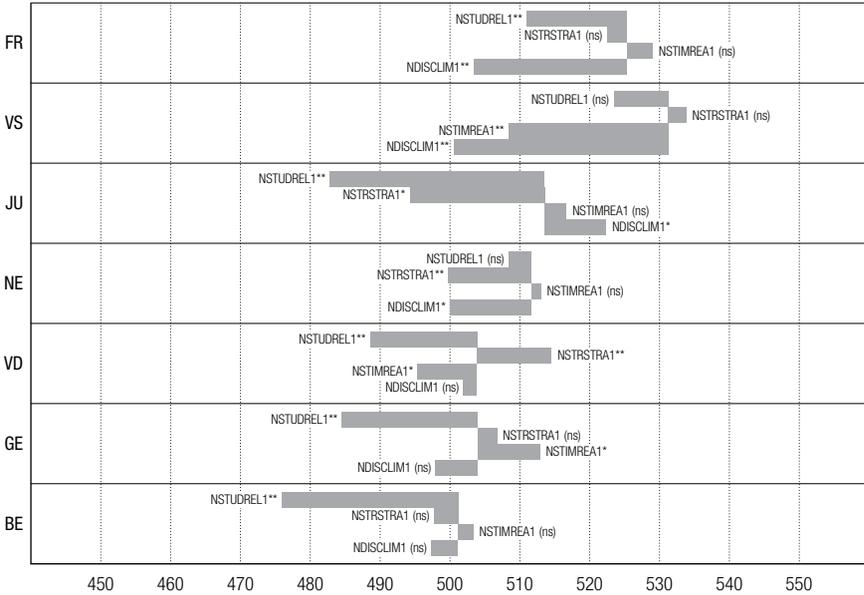
Effet de ces dimensions sur les compétences dans les cantons romands

Enfin, on a analysé la relation de toutes ces dimensions sur les compétences dans chaque canton en prenant en compte le quartile inférieur (c'est-à-dire les valeurs les plus basses de l'indice)²⁴. Le schéma ci-dessous illustre ces relations, variables d'un canton à l'autre. Ce qu'il montre corrobore, de manière synthétique, les résultats examinés ci-dessus.

Le résultat le plus patent concerne l'indice STUDREL; comme nous l'avons vu précédemment, cet indice est relié de manière significative aux compétences des élèves; à l'exception des cantons du Valais et de Neuchâtel, pour lesquels les résultats sont non significatifs (mais expriment une même tendance que dans les autres cantons), ailleurs il ressort que des représentations négatives de la relation des élèves à leurs enseignants sont liées à des compétences plus faibles en littérature, alors que des représentations positives de cette relation sont associées à des compétences plus élevées. Un résultat similaire existe pour l'indice DISCLIM, en particulier dans les cantons de Fribourg et du Valais (dans une moindre mesure dans celui de Neuchâtel); ailleurs les résultats ne sont pas significatifs, ou, pour le Jura, sont difficilement interprétables (tendance inversée). En ce qui concerne les deux autres indices, STIMREA et STRSTRA, les constats sont si contrastés entre les cantons qu'il est difficile d'en tirer une interprétation cohérente et, par canton, d'en comprendre les raisons. De manière générale, nous pouvons penser que donner son avis sur des aspects du travail de l'enseignant en classe n'est ni courant ni aisé pour des élèves de fin de 9^e année et qu'il est possible que bon nombre d'entre eux aient éprouvé des difficultés à répondre et aient peut-être répondu parfois au hasard. Nous voudrions en particulier souligner l'importance de la formulation des items propres à ces indices. Parfois, en effet, il se pourrait que la formulation rende difficile à l'élève de donner son avis, comme par exemple: « *la plupart de mes professeurs s'intéressent à mon bien-être* » (qu'entendre par là?), ou « *le professeur note le travail des élèves* » (s'agit-il bien de mettre une note?). De plus, ce qui concerne le climat de classe apparaît plus concrètement explicité que ce qui est écrit pour les autres indices, ce qui pourrait faciliter les réponses à donner. Il s'agirait alors de procéder à des études ciblées par canton pour vérifier la fiabilité des réponses aux questions posées.

²⁴ Pour ces indices (les items portant sur le climat de discipline DISCLIMA ont été inversés), on s'attend qu'avoir une valeur faible dans ces indices aura un effet négatif (dans la partie gauche du graphique) sur les performances étant donné que globalement des relations harmonieuses entre élèves et enseignants, un bon climat de classe, un encouragement de l'engagement des élèves en lecture ou le recours à des stratégies de soutien et d'orientation auraient un impact positif sur les compétences.

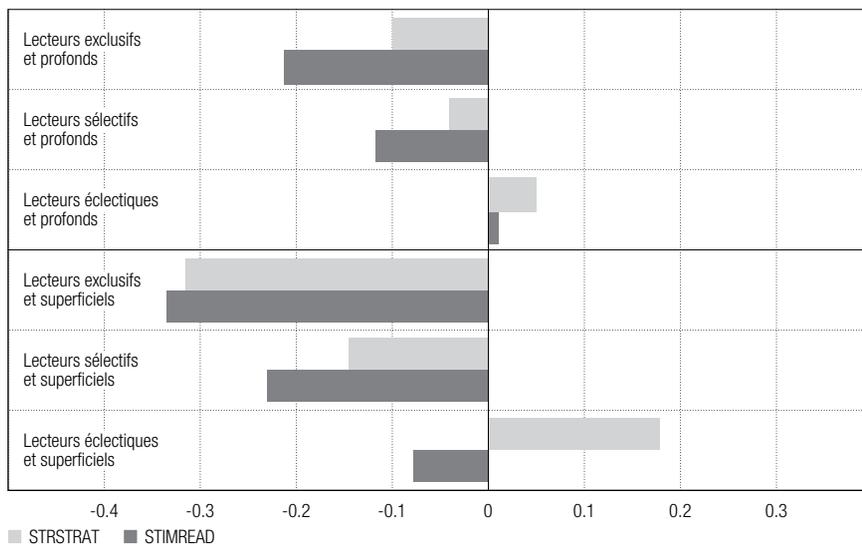
Graphique 5. Effets de différents indices sur les compétences des élèves selon les cantons



Les barres du graphique indiquent, pour chaque canton, la différence moyenne de performance selon les représentations des attitudes des enseignants (valeurs les plus faibles de l'indice, quartile 1) : les relations avec les enseignants (NSTUDREL), les stratégies de soutien et d'orientation des enseignants (NSTRAT), l'encouragement des élèves à la lecture (NSTIMREA) et le climat de classe (NDISCLIM).

Relation entre les stratégies développées en classe par l'enseignant et sa stimulation des élèves à lire avec les profils de lecteurs des élèves

Au-delà de ces constats, nous nous sommes malgré tout demandé s'il existait des liens entre la représentation qu'ont les élèves des stratégies de lecture développées par les enseignants en classe et de leur encouragement à lire avec la façon dont ces élèves abordent cette activité. On peut se demander en effet si les élèves qui lisent beaucoup et toutes sortes de textes perçoivent positivement les efforts de leurs enseignants pour stimuler la lecture dans leur classe. De même les élèves déclarant connaître les stratégies de lecture les plus efficaces devraient être ceux qui repèrent plus aisément que leurs camarades les stratégies déployées en classe par les enseignants. Le graphique 6 présente les moyennes des indices STRSTRAT (stratégies de lecture développées par les enseignants) et STIMREAD (stimulation à lire des enseignants) pour les différents profils de lecteurs.

Graphique 6. Perception des stratégies développées en classe par l'enseignant et de la stimulation à lire en fonction des profils de lecteurs

Les indices sont centrés et réduits (moyenne égale à 0 et écart type égal à 1) pour l'ensemble des pays de l'OCDE.

On constate (tests multiples avec correction de Bonferroni) que les lecteurs *éclectiques et profonds* ont une perception significativement meilleure des stratégies développées en classe par l'enseignant (STRSTRAT) que la plupart des autres types de lecteurs. On ne peut cependant les distinguer sur ce plan des lecteurs *sélectifs et profonds* (les lecteurs *éclectiques et superficiels*, peu nombreux, sont ici difficilement comparables avec les autres types de lecteurs). Les lecteurs *sélectifs et profonds* ne se distinguent cependant pas significativement des autres lecteurs sur cet aspect. C'est la conjugaison de ces deux facteurs: la connaissance des stratégies efficaces de lecture et la confrontation à des types de lecture divers, qui semble favoriser la perception des stratégies développées en classe.

Discussion

Le parcours que nous venons de tracer dans les réalisations actuelles de l'école en Suisse romande laisse voir des changements en cours; nous nous sommes demandé dans quelle mesure ces changements présentent des points de convergence et quels en sont les fils rouges, en particulier dans le domaine de la compréhension de l'écrit. Nous nous sommes également demandé si une enquête comme celle de PISA a des répercussions sur la vie de l'école et lesquelles, si des évaluations externes, y compris de provenance internationale, peuvent l'influencer. Que retenir au terme de ce parcours ?

Améliorer l'enseignement-apprentissage de la lecture

Entre 2000 et 2009, il est indéniable que le domaine de la lecture a préoccupé grand nombre de responsables politiques en Suisse romande comme en Suisse. Nous avons souligné la diversité des mesures prises pour encourager l'enseignement-apprentissage dans les classes, tout au long de la scolarité obligatoire. Les travaux suisses de

HarmoS ont permis également de poser la question de fond des compétences fondamentales qu'il s'agit de développer puis d'évaluer de manière harmonisée à la fin des cycles de l'enseignement obligatoire. La diffusion du PER en Suisse romande va dans le même sens, selon un déploiement détaillé des visées, des objectifs et des progressions d'apprentissage, des *attentes fondamentales* dans tous les domaines ainsi qu'en formation générale et sur les compétences transversales. Pour accompagner ce plan d'études, des moyens d'enseignement en français ont été choisis, promouvant un enseignement continué de la lecture. Des évaluations externes sont en préparation, posant de manière explicite la question de l'évaluation de compétences et développant des modèles dans ce sens. Il reste, comme nous l'avons vu, que cette question mérite d'être travaillée au sein d'une collaboration entre spécialistes de l'évaluation et enseignants, ainsi que des didacticiens spécialistes de la discipline.

Un mot encore par rapport au temps alloué à l'enseignement-apprentissage du français. Nous avons vu que, à une exception près, dès 2000 les cantons ont augmenté leur dotation-horaire pour le français. Dans le même temps, comme nous l'avons constaté également, les exigences disciplinaires se sont élevées. La question du temps nécessaire pour assurer les apprentissages de français par tous les élèves nous semble ainsi encore se poser.

Quelle articulation entre évaluations externes et internes ?

Pour rappel, nous avons vu que depuis 2000, les enquêtes PISA ont conduit à une augmentation des évaluations externes tant au niveau national avec les travaux HarMoS (Compétences fondamentales pour la langue de scolarisation, CDIP, juin 2011) qu'aux niveaux romand (EpRoCom) et cantonal. Toutes ces évaluations convergent vers la mesure de compétences. Avec la coordination romande et nationale, la Suisse romande se trouve dès lors impliquée, comme la plupart des pays, dans un mouvement de pilotage par les résultats. Cependant, cette tendance allant vers un « rendre compte », amorcé tant en Romandie qu'au plan national – donc à large échelle –, est encore peu développée et il est difficile de savoir ce que seront les épreuves envisagées dans ces contextes.

Cette prolifération d'épreuves externes ne va pas sans susciter des questions. Quel rôle vont-elles jouer par rapport à ce que l'on cherche à mesurer dans l'enseignement-apprentissage ? Les modèles développés pour les évaluations externes sont-ils transposables aux situations de classe ? Quel poids et quelles contraintes vont-elles exercer sur les enseignants par rapport à leurs propres épreuves ?

Au-delà des constats que nous avons esquissés plus haut, certaines de ces questions attendent encore des réponses de la part de la recherche – mais aussi des instances politiques –, alors que pour d'autres des propositions sont déjà amorcées (comme nous l'avons relevé précédemment).

Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, le pilotage du système ne va pas forcément de pair avec les objectifs et les préoccupations des enseignants (Mottier Lopez & Crahay, 2009) et il existe des tensions entre ces deux pôles (voir aussi Normand & Derouet, 2011). D'une manière générale, les chercheurs s'accordent à dire qu'il serait bon pour l'école de réduire les écarts entre évaluations externes et internes. Tenter de réduire les écarts entre ces évaluations ne signifie pas que les évaluations en classe doivent présenter une qualité de mesure « idéale » qui serait celle des scientifiques,

tant il est reconnu qu'une certaine subjectivité de la part de l'enseignant est inévitable et souvent profitable aux élèves (Weiss, 1984). C'est davantage une articulation, voire une complémentarité, entre ces évaluations qui est à chercher (Crahay, 2009). Il reste à savoir comment y parvenir. À la fois les scientifiques, les concepteurs des évaluations externes ont à construire des épreuves qui ne seraient pas trop éloignées de l'enseignement-apprentissage et les enseignants à se former pour mieux comprendre comment évaluer les compétences de leurs élèves (Timperley, 2011). Le défi d'une coordination entre l'évaluation en classe et le pilotage du système est certes de taille mais pas impossible. Ainsi, des pistes de recherche se profilent, notamment au travers d'un faisceau de travaux romands et de la Communauté française de Belgique. Allal (2012) et Tessaro (2012) mettent l'accent sur la complémentarité des différents modèles qui fondent les évaluations externes de compétences et ceux des pratiques d'évaluation en classe, et s'appuient sur une approche ascendante qui vise à développer et à valoriser les apports des enseignants en ce qui concerne essentiellement les modalités de l'évaluation.

Quant aux travaux de Bain (2000) et de Carette (2009) à propos des situations complexes, ils montrent toute l'importance de trouver une cohérence autour de la notion de l'évaluation des compétences. C'est bien la question de ce que signifie évaluer des compétences qui pousse Bain à renouveler complètement les contenus et les modalités de l'évaluation. C'est également avec les enseignants que ces deux chercheurs proposent de travailler ce renouvellement. Leur préoccupation majeure est de comprendre ce qui peut fonder l'évaluation de compétences et comment appréhender ce que signifie la mobilisation de ressources dans cette perspective. De telles questions renvoient à la définition des objets à évaluer, des tâches complexes qu'elles présupposent et de leur rapport aux connaissances nécessaires pour les réaliser (question qui préoccupe également Allal). C'est pourquoi, à leurs yeux, les enseignants devraient être les acteurs privilégiés de la construction de telles évaluations.

Ainsi, à l'instar de ces deux chercheurs, nous pensons que la littératie – compétence développée à la fois dans des contextes scolaires et extra-scolaires – pose la question de la place de l'objet dans l'évaluation. À la suite des constats relevés dans les évaluations internationales, dont PISA 2009, concernant le nombre important de jeunes de 15 ans rencontrant des difficultés majeures en compréhension de l'écrit, le débat resurgit sur la question de la transférabilité directe des compétences en littératie vers les disciplines. Les contributions francophones et germanophones de *forumlecture.ch* (N°3/2012) s'attachent à montrer la dialectique entre savoirs spécifiques (disciplinaires) et savoirs généraux (transversaux). Les points de vue convergent à l'unanimité vers une évolution dans la prise en compte de la littératie au sein des disciplines. Comme le rappelle Dumortier (2012), toute réflexion sérieuse sur les performances des élèves dans les diverses disciplines scolaires conduit à s'interroger sur la culture de l'écrit à laquelle l'école s'efforce d'initier tous les apprenants. Les facteurs de compréhension ne sauraient dès lors se réduire aux seules connaissances lexicales et grammaticales des élèves, mais il s'agit de les chercher aussi du côté de la logique propre à chaque discipline et du côté de l'écrit disciplinaire lui-même dont les caractéristiques peuvent faciliter ou au contraire gêner la compréhension. Selon Roth (2012) citant Schmellentin *et al.* (2012) et Dumortier (2012), ces auteurs font en outre l'hypothèse qu'il ne suffit pas à l'élève de connaître les concepts et caractéristiques des textes disciplinaires pour les comprendre mais que la lisibilité joue également un rôle dans la réussite de la compréhension à travers les stratégies que les élèves peuvent mobiliser. Présentant une position tournée résolument vers un développement de la littératie dans toutes

les disciplines d'enseignement, les contributions de forumlecture.ch ouvrent ainsi une brèche dans un chantier important qui est celui des liens entre littératie et apprentissages disciplinaires. Du point de vue de la mesure, et plus précisément dans une perspective de la notion de genre, émerge, là encore, la question sous-jacente de la construction des compétences en littératie des élèves et des modalités de leur évaluation.

Représentations des élèves – stratégies de lecture

Les représentations des élèves des relations qu'ils estiment avoir avec leurs enseignants et du climat de leur classe sont associées aux résultats qu'ils obtiennent en littératie. Des représentations positives en fonction de ces deux indices sont plus souvent liées à de bons résultats en littératie que des représentations négatives. Comme il l'a été dit dans cette étude, il n'est pas possible d'établir un lien de cause à effet entre représentations et résultats, mais nous pouvons penser qu'il existe des interactions entre eux; ainsi, le fait d'avoir des difficultés en lecture peut amener à se faire des représentations négatives de ce qui se passe en classe, et celles-ci peuvent à leur tour maintenir l'élève dans ses difficultés.

Les constats n'ont pas été aussi nets pour les autres indices examinés, en particulier celui concernant les stratégies développées en classe par l'enseignant, telles que perçues par les élèves. Cependant, nous trouverions dommageable de laisser de côté la question des stratégies de lecture. Cette question a été traitée plus haut dans le texte (cf. chapitre III) du point de vue de l'avis des élèves sur leur façon d'en tenir compte ou non en lecture et de la perception qu'ils ont de leur efficacité et a permis de montrer en effet que les élèves qui avaient conscience des stratégies les plus efficaces pour mieux comprendre les textes avaient aussi les meilleurs résultats à l'enquête PISA.

Le fait qu'il est certainement plus difficile de se représenter les stratégies de l'enseignant que ses propres stratégies pourrait en partie expliquer les résultats contrastés concernant les représentations des élèves relatives aux stratégies d'encouragement et d'orientation mises en place par l'enseignant et leur lien aux compétences de ces élèves. De plus, les questions du questionnaire sur les représentations des élèves concernant les stratégies mises en place dans la classe ne portent pas sur les mêmes contenus que celles relatives à leurs représentations de leurs propres stratégies; or certaines auraient pu s'apparenter à celles des élèves: par exemple, l'enseignant insiste-t-il sur les éléments les plus importants du texte? Invite-t-il les élèves à faire un résumé du texte lu? Le seul point de ressemblance porte sur le lien fait ou non entre les informations du texte lu et les connaissances des élèves (indice sur l'encouragement à la lecture, items f et g et stratégie d'élaboration: – *Essayer de faire le lien entre les nouvelles informations et ce qu'ils ont déjà appris dans d'autres matières* et – *Essayer de voir comment ces informations pourraient leur être utiles en dehors de l'école*). Il est intéressant de constater que si bon nombre d'élèves pensent que l'enseignant établit rarement ce lien, ils sont la moitié à affirmer faire le lien entre les nouvelles informations et ce qu'ils ont déjà appris dans d'autres matières, alors qu'ils ne sont plus que 20 % environ à voir comment ces informations pourraient leur être utiles en dehors de l'école.

Nous avons vu encore (toujours dans le chapitre III) que la capacité de distinguer parmi les stratégies de lecture celles qui sont efficaces est déterminante dans les apprentis-

sages. Les stratégies efficaces sont davantage perçues et utilisées par les bons lecteurs, alors que, sans ces stratégies, les lecteurs plus faibles vont accorder la même importance à tous les mots du texte et auront de la difficulté à construire un sens global du texte. Nous avançons que ces élèves parviennent avec peine à prendre du recul par rapport au texte et par rapport à leur comportement face à lui, ne pouvant alors discerner quelles sont les stratégies efficaces pour comprendre un texte ni si leur enseignant met en place dans la classe des stratégies d'encouragement et d'orientation.

Il y a là, indéniablement, un travail à poursuivre dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la lecture, ainsi que des moyens plus nombreux à trouver pour l'accomplir. Quant aux évaluations, il est important qu'elles puissent porter sur la compétence des élèves à utiliser des stratégies efficaces dans le cadre de tâches complexes.

Synthèse

Nous avons montré que l'enquête PISA 2000, centrée sur les compétences en littératie, avait mobilisé des forces importantes et variées en faveur de la lecture chez les jeunes. Dans ce sens, elle a contribué, dans une certaine mesure, au renforcement de l'enseignement-apprentissage de la lecture voulu par les responsables politiques. Toutefois, nous avons également souligné combien il serait important que les mesures prises en Suisse romande donnent lieu à un suivi (que pensent les usagers de ces mesures ? Sont-elles efficaces ? Comment les améliorer ou faire autrement ? etc.), afin que les ajustements nécessaires puissent être entrepris. Sans ce suivi, sans les collaborations intercantionales qui nous semblent indispensables, le risque est grand que le pilotage de l'enseignement du français et de la lecture en particulier prenne un caractère hétérogène et éclaté, voire improvisé, privant l'école des ajustements à faire et des nouveaux plans d'action qui en découlent.

De plus, nous pensons que les importants changements en cours en Suisse romande – PER, moyens d'enseignement, évaluations externes – contiennent les éléments à même de favoriser les compétences des élèves en littératie : un travail sur les compétences (dont les transversales), la préconisation de l'interdisciplinarité, d'une approche intégrative des activités, l'étude des textes selon une perspective communicative et fonctionnelle, l'étude de stratégies de lecture efficaces.

Il nous semble nécessaire de rappeler ici que des représentations positives du climat de la classe et des relations aux enseignants par les élèves sont généralement associées à des résultats meilleurs en littératie que ceux d'élèves dont les représentations sur ces points sont négatives. La construction de stratégies efficaces pourrait être une manière d'aider les élèves à mieux lire et, peut-être, à percevoir alors les apprentissages et le cadre dans lequel ils se déroulent de manière plus positive.

La mise en perspective des différents regards sur l'articulation entre les évaluations externes et les pratiques d'évaluation de compétences en classe montre que la Suisse romande se situe actuellement à un carrefour. En particulier, il s'agira de définir clairement les finalités des épreuves envisagées et un modèle d'évaluation de compétences en référence au PER. Il est clair que l'élaboration de telles épreuves requiert la participation des enseignants, notamment afin d'éviter une trop grande distance entre ce qui se fait en classe et l'évaluation externe en voie d'élaboration. Au niveau suisse, il sera envisagé, dans le cadre du projet HarmoS, une évaluation des systèmes scolaires ; nous pouvons faire l'hypothèse que le modèle PISA influencera cette évaluation nationale, à la fois dans les contenus retenus pour la compréhension écrite et dans le choix des outils méthodologiques (ces similitudes ayant déjà été observées lors de la phase d'élaboration des compétences fondamentales). La question de la distance entre une telle évaluation et les pratiques des enseignants se posera bien évidemment.

CONCLUSION

Au terme de notre étude, nous voulons à la fois rappeler un certain nombre de résultats saillants concernant le niveau de compétence des élèves de Suisse romande (9^e ou 11^{es}) en littérature et faire quelques propositions dans ce domaine, consécutives à plusieurs constats inédits que met en évidence notre recherche.

Contexte de l'étude

L'enquête PISA de 2009 faisait de la littérature le thème principal de l'investigation, tout comme en 2000. Pour la première fois un même domaine était évalué en priorité à deux reprises à près de 10 ans d'intervalle. Nous nous sommes donc posé la question d'une possible comparaison des résultats d'une fois à l'autre afin de voir si ceux-ci avaient changé d'une manière significative dans ce laps de temps, dans quel sens et pourquoi. C'est l'occasion de rappeler ici que les enquêtes PISA visent le pilotage des systèmes scolaires; en Suisse, en particulier, des échantillons cantonaux d'élèves de 11^{es} ont été constitués. Les autorités scolaires de notre pays manifestent ainsi leur volonté de donner à l'école les moyens de développer les compétences des élèves, en particulier en littérature.

À la suite de l'enquête de 2000, de nombreuses réactions avaient stigmatisé les résultats considérés comme moyens des élèves suisses en littérature. En Suisse romande, si quelques cantons présentaient d'excellents résultats dans ce domaine, pour d'autres les constats établis étaient inquiétants. Les garçons, surtout, montraient des performances moins bonnes que celles des filles; de même, les élèves provenant des catégories socioprofessionnelles les moins favorisées ou ne parlant pas la langue du test à la maison avaient davantage de difficulté en littérature que les autres. Il apparaissait aussi que ces élèves faisaient partie des filières aux exigences moindres, lisaient peu et sans grand plaisir. Ils éprouvaient tout particulièrement de la difficulté à donner une réponse écrite à une question posée, à tenir compte de plusieurs points de vue présents dans un texte, à argumenter et surtout à réfuter et contre-argumenter des opinions autres que les leurs. Ils manifestaient un manque de capacité à se décentrer de leur propre situation comme de leur propre réalité. Faute d'aisance dans le déchiffrage, ces élèves, lents, utilisaient un nombre restreint de stratégies pour saisir des indices d'un texte et faire les inférences nécessaires. Ils peinaient à parcourir l'entier du texte et à en dégager les idées principales (Broi *et al.*, 2003). Le pourcentage d'élèves en grande difficulté de compréhension en lecture, de 20% environ, avait alarmé le monde scolaire, mais aussi la société dans son entier: des mesures s'imposaient pour tenter de changer cet état de fait.

La CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) a édicté, à la suite des résultats de l'enquête PISA de 2000, des mesures en littérature, sous forme de plan d'action (2003). Les axes principaux – ou champs d'action – de ce plan sont les suivants: encourager la lecture pour tous; encourager des compétences

linguistiques chez les jeunes connaissant des conditions d'apprentissage défavorables; renforcer la scolarisation en généralisant l'école enfantine, en avançant l'âge d'entrée à l'école et en assurant un passage souple de l'école enfantine à l'école primaire; promouvoir la qualité de l'école, en particulier en instaurant des directions d'école, en favorisant ainsi l'autonomie des établissements (tout en établissant un rapport clair entre autonomie et contrôle), en instaurant un examen périodique des objectifs de performance (en référence notamment aux compétences fondamentales définies pour la Suisse), en facilitant la transition vers le monde du travail, en établissant des procédures de sélection plus équitables et en développant la formation des enseignants et la recherche en éducation; mettre en place des structures d'accompagnement scolaires.

Il nous semble important de revenir à ces mesures car elles ont trouvé un large écho dans les cantons. Nous avons vu qu'en Suisse romande, une grande diversité de mesures ont été mises en place non seulement dans le cadre scolaire mais aussi dans les institutions s'occupant de lecture et/ou de littérature et dans les familles.

Nous avons relevé encore l'importance de ces mesures pour tenter de renforcer la qualité de l'école en Suisse et, face au constat de la multiplicité de celles effectivement prises dans les cantons de Suisse romande, l'impossibilité actuelle de connaître exactement leur impact sur les résultats des élèves à l'enquête PISA 2009. Nous avons ainsi souligné la nécessité d'un suivi scientifique de ces mesures.

Comme nous venons de le voir, le plan d'action de la CDIP mentionne des changements au sein de l'organisation scolaire même en Suisse et la création de compétences fondamentales (termes préférés à standards de formation), dans un souci d'harmonisation des systèmes scolaires dans notre pays. C'est dans cette optique que le projet HarmoS a vu le jour. Un des volets de ce projet a porté sur l'élaboration des compétences fondamentales dans les disciplines évaluées par PISA: la langue de scolarisation, les mathématiques, les sciences, et les langues étrangères, ainsi que sur la rédaction de plans d'études régionaux en cohérence avec ces compétences. Plus spécifiquement, la Suisse romande, par l'entremise de la Convention scolaire romande (CSR), a opté pour un certain nombre de mesures également destinées à assurer une harmonisation des systèmes scolaires, régionale cette fois. Elle s'est dotée d'un nouveau plan d'études, le PER, dont la compatibilité avec les compétences de HarmoS langue de scolarisation a été démontrée (Merkelbach, 2010). Pour le français, des moyens d'enseignement ont été choisis par les autorités pour la poursuite des objectifs de ce plan d'études. Quant aux évaluations des acquis des élèves, elles existent déjà dans les cantons et sont envisagées à niveau romand, mais aussi à niveau suisse. Partout l'école enfantine a été intégrée à l'école obligatoire, maintenant d'une durée de 11 ans.

C'est dans ce contexte – construit donc pour une part en réaction à PISA 2000 (et clairement selon une politique générale pratiquée dans les pays les plus développés sur le plan économique, portée par l'OCDE) – que l'enquête PISA 2009 a eu lieu, sans qu'il soit encore possible de savoir dans quelle mesure ce contexte a pu jouer un rôle sur les résultats obtenus.

Au-delà de cette incertitude, qu'en est-il pour 2009? À la suite des constats établis, quelles nouvelles propositions sommes-nous en mesure de faire pour enrichir les mesures que les responsables scolaires mettent en place depuis 2000 dans le domaine

de la littératie ? Avant de les présenter, nous allons procéder à un rappel des résultats les plus importants issus de l'enquête de 2009 pour la littératie.

Des constats à retenir

La comparaison entre les résultats de 2000 et de 2009 est rendue d'autant plus difficile que le matériel lui-même n'est plus tout à fait le même d'une enquête à l'autre. Toutefois, un tiers des items sont communs et les autres ont été conçus pour être de même difficulté en 2009 qu'en 2000. Par ailleurs, le libellé des échelles a changé; en 2000, nous avons *retrouver une information, développer une interprétation et réfléchir sur le texte*; la première de ces échelles, considérée comme plus simple, avait donné lieu à des meilleurs résultats que les deux autres. En 2009, les trois échelles s'intitulent *localiser et extraire, intégrer et interpréter, réfléchir et évaluer*. Si on peut penser qu'il existe une certaine ressemblance entre les trois échelles de 2000 et celles de 2009, en réalité, au vu de la difficulté des items qui les composent, les échelles prises deux à deux (par exemple retrouver une information et *localiser et extraire*) ne sont pas tout à fait équivalentes. En 2009, pour *localiser et extraire*, les résultats ne se sont pas avérés, dans la plupart des cantons, meilleurs que pour les deux autres échelles. Dans les deux cantons aux meilleurs résultats d'ensemble, on n'a observé aucune différence sensible entre les résultats aux trois échelles. Il est difficile de dire si cela est dû à une amélioration des compétences touchant aux échelles jugées les plus difficiles ou plutôt au changement des échelles entre 2000 et 2009 qui en aurait modifié le niveau de difficulté.

Des changements ont également touché les formats de texte, les textes mixtes ou multiples (associant textes continus et non continus, intégrés à différents types de texte, argumentatif, descriptif, explicatif, injonctif). Le nombre de textes non continus a légèrement diminué en 2009 au profit de textes mixtes (c'est-à-dire comprenant les deux formats), alors que les textes continus restent les plus nombreux (comme en 2000). Leur proportion est restée la même en 2000 et 2009.

Le premier niveau de difficulté des tâches de 2000 a été subdivisé en deux sous-niveaux, 1a et 1b. De même le niveau le plus élevé a été subdivisé en 5 et 6. De plus, des tâches plus simples qu'en 2000 ont été conçues pour s'adapter aux élèves les plus en difficulté de lecture. Ces changements permettent une description plus fine des niveaux de compétences et donc de répartir ces dernières sur une plus grande échelle.

D'une manière générale, en 2000 comme en 2009, les formats de questions sont associés à des niveaux de difficulté des items; ainsi, les qcm regroupent des items plutôt faciles, à l'exception des qcm dits complexes. En 2009, les qcm complexes sont associées aux items les plus difficiles. Les questions fermées à réponse construite sont moins difficiles en 2009 qu'en 2000; quant aux questions ouvertes, les plus difficiles en 2000, leur nombre a diminué en 2009. Or les questions ouvertes, demandant la construction d'une réponse, posent toujours problème en 2009 comme en 2000 et donnent lieu à moins de réussite, à l'inverse des qcm (non complexes).

Ceci étant dit, dans l'ensemble les résultats de 2009 ne sont guère différents de ceux de 2000. Les variables prises en considération, touchant au genre, au niveau social, au fait d'être natif ou non, allophone ou francophone, d'une filière scolaire aux fortes exigences ou non, influencent les résultats obtenus de la même manière en 2009

qu'en 2000. Il faut cependant souligner, car le constat n'est pas anodin, qu'en Suisse romande on observe tout de même une évolution des résultats des élèves, en particulier à Genève et au Jura (cantons aux résultats les plus faibles en 2000) où l'on note une réelle progression.

Pour notre part, nous voudrions nous arrêter plus particulièrement sur une série de résultats de 2009 qui nous semblent fournir des informations intéressantes pour l'école car elle porte sur les comportements de lecteur des élèves, que ce soit leur motivation à lire, le temps qu'ils passent à la lecture, la diversité des textes lus, mais aussi et surtout les stratégies qu'ils disent utiliser lorsqu'ils lisent. Plusieurs questions ont en effet été posées aux élèves et ont permis de nouvelles analyses qui nous renseignent plus finement sur ces comportements. Les constats que nous pouvons faire à la suite de ces analyses devraient donner des pistes de travail pour l'enseignement de la lecture.

Engagement, stratégies et profils de lecteurs

En 2000, le rôle prépondérant de l'engagement vis-à-vis de la lecture sur les compétences en littératie avait déjà été mis en évidence. En 2009, on s'est intéressé également aux stratégies d'apprentissage et métacognitives des élèves et à leur influence sur les compétences en littératie. Les résultats internationaux mais également en Suisse et dans les cantons montrent sans conteste l'impact de l'utilisation des stratégies et de la représentation des stratégies efficaces sur les compétences des élèves. Indépendamment des caractéristiques individuelles (genre, origine sociale, scolarisation dans les différentes filières, langue parlée à la maison et lieu de naissance), le fait d'utiliser les bonnes stratégies (ou de percevoir lesquelles sont les plus efficaces), d'aimer lire, d'y consacrer du temps lors des loisirs et de diversifier les types d'écrits contribue fortement à obtenir de bonnes performances. On peut toutefois s'inquiéter de l'augmentation générale du pourcentage d'élèves déclarant ne jamais lire pour leur plaisir depuis 2000. Cette augmentation peut sans doute s'expliquer par l'utilisation croissante d'internet. La proportion d'élèves peu enclins à la lecture est toutefois variable selon les filières. Dans les filières les moins exigeantes, les élèves éprouvent en général plus de difficulté à lire, y prennent peu voire pas de plaisir et sont donc peu motivés à pratiquer ce type d'activités lors de leurs loisirs. Un autre élément nous paraît important à souligner : l'écart de compétences relativement stable entre les élèves « non-lecteurs » et les autres d'un canton à l'autre.

Des profils de lecteurs ont ainsi été définis en fonction de l'engagement vis-à-vis de la lecture et des stratégies utilisées ou jugées efficaces selon la diversité des lectures (*éclectiques, exclusifs* ou *sélectifs*) et la connaissance des stratégies efficaces (*superficiels* vs *profonds*). Les compétences des six différents profils de lecteurs sont variables : les lecteurs *éclectiques* et *profonds* ainsi que les lecteurs *exclusifs* et *profonds* font preuve des compétences les plus élevées tandis que les lecteurs *superficiels*, qu'ils soient *sélectifs* ou *exclusifs*, obtiennent les performances les plus faibles. Précisons que les profils regroupent une proportion inégale d'élèves : ainsi la moitié des élèves se retrouvent dans le profil de lecteurs *sélectifs* et *profonds* tandis qu'à l'autre extrême, les lecteurs *exclusifs* et *superficiels* sont très peu nombreux (4% environ). La répartition de ces profils diffère, comme on pouvait s'y attendre, en fonction des filières : les filières aux exigences étendues comptant davantage d'élèves de type *éclectique* et *profond* ou *exclusif* et *profond* que celles aux exigences plus réduites. Les caractéristiques

téristiques des élèves composant ces profils sont également variées : davantage de garçons, d'élèves migrants ou allophones, ou encore d'élèves provenant de la catégorie socioéconomique la moins élevée chez les lecteurs *éclectiques et superficiels* ou *sélectifs et superficiels*. À l'autre extrême, les lecteurs *exclusifs et profonds* sont composés d'une majorité de filles, de peu d'élèves allophones ou migrants, ou d'élèves provenant de la catégorie socioéconomique la moins élevée.

La dimension de « profondeur » renvoie à la connaissance et l'utilisation des stratégies efficaces face à des textes écrits. Or, on peut supposer que l'école et l'enseignement en général ont un rôle important à jouer dans le développement des stratégies. Stratégies et activités métacognitives sont depuis longtemps invoquées aussi bien dans la recherche que dans l'enseignement. On sait également que les élèves experts sont ceux qui utilisent les bonnes stratégies, s'adaptent au contexte et au type d'écrit (genres textuels) et choisissent celles qui sont efficaces et appropriées, les autres ayant tendance soit à ne pas savoir comment s'y prendre soit à employer indifféremment les mêmes, quelle que soit la situation. L'apprentissage et le développement de stratégies ont été prônés depuis longtemps en Amérique du Nord pour l'apprentissage en général et en compréhension de l'écrit en particulier (cf. notamment Giasson, 1990). Plus récemment, les didacticiens ont proposé une approche davantage ciblée sur les propriétés spécifiques liées aux types ou aux genres textuels²⁵ (cf. Cèbe et Goigoux, 2009; Cèbe *et al.*, 2012). L'enquête menée en Suisse romande montre l'intérêt pour l'approche Lector & Lectrix (apprendre à comprendre les textes) qui porte surtout sur les textes narratifs, présente dans plusieurs cantons. Il serait intéressant d'observer ce qu'il en est vraiment dans les classes et comment elle est utilisée. Un travail de même type pourrait également être développé sur d'autres genres textuels.

Rôle de l'école

Comme nous venons de le rappeler, suite aux résultats de l'étude PISA 2000 concernant la littératie, des recommandations ont été édictées par la CDIP et de nombreuses mesures introduites dans les cantons suisses et romands en particulier. Il est toutefois difficile d'en connaître précisément les effets et de savoir ce qui est réellement mis en place dans les classes. Indéniablement, l'enquête 2000 a eu pour effet de rendre les politiques et les responsables scolaires attentifs à l'importance de la littératie de manière globale pour l'école et la vie professionnelle future et la nécessité d'un apprentissage continué de celle-ci. Les compétences en littératie sont complexes et doivent donner lieu à un apprentissage tout au long de la scolarité et non seulement dans les premières années. À ce propos, il convient de souligner le renforcement des deux premiers degrés de la scolarité, devenus obligatoires selon le concordat HarmoS. Si, en Suisse romande, l'école enfantine a connu depuis longtemps un succès certain, fréquentée dans la plupart des cantons par plus de 90% des enfants, ce renforcement voulu par HarmoS pose ouvertement la question des apprentissages susceptibles de s'y dérouler. En conformité avec le PER, la Suisse romande propose, pour ces degrés, un moyen d'enseignement permettant l'entrée dans l'écrit, selon une démarche intégrée et plaçant le texte, son appréhension et sa compréhension, au centre. Il s'agit ainsi d'envisager dès le début de la scolarité un enseignement continué de la lecture,

²⁵ *Lector et Lectrix* (fin de primaire ou secondaire I) propose sept séquences qui abordent les thèmes suivants : apprendre à construire une représentation mentale, lire c'est traduire, apprendre à résumer, accroître sa flexibilité, lire entre les lignes, (ré)organiser les événements relatés, répondre à des questions : choisir ses stratégies.

en lien avec les autres domaines de la discipline français, allant dans le sens d'une construction de compétences en littératie. Enfin, relevons encore que la lecture est non seulement objet de connaissance mais également outil transversal présent dans tous les apprentissages scolaires.

De manière générale, si pour la plupart des autorités scolaires et des enseignants, il est admis que l'apprentissage de la lecture doit se poursuivre au-delà des premiers apprentissages, il est plus difficile d'en trouver des traces dans les pratiques (Thévenaz *et al.*, à paraître). Si les enseignants donnent des textes à lire à leurs élèves, plus rares sont les activités visant plus spécifiquement le développement de leur compréhension. Alors qu'en 2000, les cantons se différenciaient notamment à propos de l'existence d'un moyen d'enseignement en français, des moyens ont été proposés au niveau romand. On peut espérer que cela contribuera à développer cet enseignement.

Qu'en est-il de la compréhension de l'écrit dans le secondaire et des liens avec la littératie évaluée dans PISA ?

Dans le secondaire, la lecture porte davantage sur des textes narratifs, du théâtre, de la poésie, etc., moins sur des textes scientifiques, en tout cas en cours de langue d'enseignement. Or, dans la plupart des disciplines, les élèves acquièrent les connaissances et les notions en lisant des manuels, des encyclopédies, etc. Il faut toutefois relever la complexité de la lecture et compréhension des textes « scientifiques » : ils requièrent à la fois la connaissance des caractéristiques textuelles mais également la connaissance dans le domaine (connaissances antérieures, concepts, etc.) (cf. contributions d'Audigier et de Dumortier dans *forumlecture.ch*, 2012). Les enseignants de ces disciplines ont souvent une dotation horaire un peu plus limitée que pour la langue d'enseignement et n'ont pas forcément la formation pour aider les élèves à s'appropriier ces textes difficiles à saisir. C'est pourquoi, comme nous le proposons à la suite de la première enquête en 2000, un enseignement interdisciplinaire permettant d'allier le travail sur le contenu et celui sur la forme paraît nécessaire. Les enseignants pratiquent ce genre d'approche de manière ponctuelle. On peut espérer que les indications contenues dans le PER à ce sujet (contributions de la langue de scolarisation aux domaines disciplinaires) permettront de développer cette transversalité²⁶.

Enfin, on a pu remarquer l'importance de la connaissance ou de l'utilisation des stratégies par les élèves dans le développement des compétences. Toutefois, quand on interroge les élèves sur les mesures, dispositifs, ou autres activités mises en place par les enseignants (encouragement à la lecture, stratégies de soutien et d'orientation), les effets sur les compétences s'avèrent très variables d'un canton à l'autre (et probablement d'une filière à l'autre). Par contre les relations avec les enseignants ou le climat de la classe semblent jouer un rôle non négligeable et plus constant d'un canton à l'autre. La prise de conscience des activités mises en place par les enseignants concernant l'encouragement à la lecture ou les stratégies de soutien et d'orientation devrait être davantage travaillée auprès des élèves, surtout dans les filières comprenant davantage d'élèves en difficulté.

²⁶ Des indications sont fournies pour les différents domaines disciplinaires et notamment le domaine des mathématiques et des sciences de la nature (par exemple, développement des capacités dans le décodage des consignes, prise en compte spécifique des écrits relatifs au domaine des sciences : articles encyclopédiques, rapports d'expériences ou d'excursion, exposés, etc.) et celui des sciences humaines et sociales (p. ex. développement des capacités à comprendre et interpréter des documents historiques, décodage des données relatives à l'espace, habitat, environnement : lecture de graphiques, de tableaux, de schémas, etc.).

Mesure des compétences

Depuis une dizaine d'années, on assiste en Amérique du Nord comme en Europe (socle de compétences en Communauté française de Belgique, socle commun en France, PER en Suisse romande, standards nationaux HarmoS, etc.) à une transformation des curriculums passant d'une logique de connaissances à une logique de compétences. PISA vise également à mesurer des compétences. En cela ce qui est évalué dans PISA ne devrait pas différer de manière fondamentale de ce qui est enseigné voire évalué à l'école. Toutefois, de nombreux auteurs (Bain, 2000; Allal, 2012; Tessaro, 2003 et 2012, notamment) ont souligné la difficulté à mesurer des compétences et encore plus des compétences complexes. Si indéniablement, on mesure autre chose dans PISA que des connaissances ou des savoirs ponctuels, mesure-t-on pour autant et systématiquement des compétences complexes? On peut faire l'hypothèse que les tâches réalisées dans le cadre de la littératie électronique pourraient sans doute être classées dans cette catégorie. La Suisse n'a malheureusement pas participé à ce module de l'évaluation. Sans doute que d'autres tâches peuvent également s'en approcher (celles faisant appel à la sous-échelle *réfléchir et évaluer* voire *intégrer et interpréter*): dans certains cas, il est nécessaire pour répondre aux questions d'avoir une vision globale du texte, de faire des mises en relation et de faire appel à des processus métacognitifs. Or, on a pu constater que ce type de tâches donnait lieu à une moins grande réussite de la part des élèves. Probablement que ce type de démarche est moins fréquent dans les cours de langue d'enseignement que d'autres activités de compréhension et ce encore moins dans les filières les moins exigeantes.

Articulation entre évaluations externes et internes

Depuis 2000, les évaluations externes ont connu un grand essor: évaluations cantonales, PISA, HarmoS, EpRoCom. Certaines n'existent pas encore concrètement mais ont donné lieu à des travaux préparatoires. PISA et HarmoS ont pour objectif le pilotage du système. Indéniablement, pour ce qui est de la littératie, l'enquête PISA 2000 a eu un fort retentissement en Suisse, en Suisse romande en particulier. Ce n'est pas tant la question du renforcement de l'efficacité des systèmes scolaires qui a mobilisé les responsables politiques que celle de la promotion de la lecture à l'école. Des mesures variées et nombreuses ont été prises dans ce sens, comme nous l'avons vu. Les futures évaluations HarmoS, également à but de monitoring, iront-elles dans le même sens? Les évaluations cantonales ou épreuves de référence ont davantage pour objectif l'évaluation des acquis des élèves et peuvent entrer ou (participer) dans (à) la certification. Quant aux futures EpRoCom qui ont pour visée la mesure de l'atteinte des objectifs du PER, il est difficile de savoir si elles remplaceront les évaluations cantonales qui sont censées également porter sur le PER.

Les évaluations externes peuvent être à enjeux élevés ou à faibles enjeux (Ntamakiliro et Tessaro, 2010). Les évaluations à enjeux élevés sont davantage pratiquées dans les pays anglo-saxons, donnant lieu à récompenses et sanctions. Dans la plupart des cantons romands, elles sont plutôt à enjeux faibles, participant dans certains cas à la certification.

Vu le nombre croissant d'évaluations externes, il paraît nécessaire de réfléchir à leur pertinence et de les articuler afin de ne pas réduire de manière drastique le temps d'enseignement. Par ailleurs, elles devraient être complémentaires aux évaluations pratiquées par les enseignants étant donné qu'elles ne poursuivent pas les mêmes

objectifs. Certaines évaluations externes servent à rendre compte et à piloter, les évaluations cantonales cherchent à savoir si les élèves ont atteint les objectifs, et les évaluations internes réalisées par les enseignants à réguler l'enseignement et savoir où en sont les élèves. Par contre, dans tous les cas, on est passé à une logique de compétences.

Dans les pays anglo-saxons qui pratiquent le rendre compte (*accountability*) depuis longtemps, les logiques centrées sur le *school effectiveness* et les *outputs* ont laissé place au *school improvement* qui s'intéresse davantage aux processus. Le développement professionnel (*empowerment*) des enseignants en constitue un élément central. Dans des perspectives où l'on vise l'autonomie des établissements et où les écoles se fixent des objectifs qu'ils doivent atteindre dans des projets d'établissement – comme c'est déjà le cas dans certains cantons suisses –, la culture de l'évaluation est un thème central qui doit faire l'objet de formation.

Perspectives

La qualité de l'école passe, c'est une évidence, par les enseignants et leur enseignement. Il nous semble donc essentiel de penser les suites de notre étude en fonction d'un développement de la littératie au sein de la classe. Nous nous centrerons sur quatre propositions d'action qu'inspirent les résultats que nous venons de souligner dans ces lignes conclusives. En particulier, nous avons vu l'importance à la fois de la motivation à lire des textes de genres différents et d'acquérir des stratégies appropriées et efficaces de lecture. Nos premières propositions touchent à ces deux aspects de la lecture. Une troisième touche à la littératie électronique ou numérique, qu'il devient difficile de ne pas prendre en considération sur le plan de l'acquisition de compétences littéraires tant les jeunes sont désormais en contact très serré avec les nouvelles technologies. Celles-ci, d'ailleurs, font appel à des compétences spécifiques qui demandent, pour le moins, qu'on s'interroge sur leur développement éventuel à l'école. Il apparaît également nécessaire de tenir compte de dimensions liées au contexte d'enseignement: les relations que les élèves entretiennent avec leurs enseignants et le climat de classe. Une représentation positive de ces dimensions semble favoriser les apprentissages en général et en lecture en particulier.

- Poursuivre toutes les initiatives pour développer l'envie de lire chez les élèves, non seulement dans le milieu scolaire mais aussi en famille, et dans les lieux de promotion de la lecture. Surtout, il serait utile d'assurer le suivi de ces mesures pour en estimer l'impact sur les comportements de lecteur des élèves. Ce suivi serait tout particulièrement à réaliser dans le cadre scolaire pour permettre aux enseignants de connaître les mesures efficaces à soutenir dans leur enseignement. De plus, dans la perspective d'un enseignement continué de la lecture portant sur des genres divers de textes (comme le recommande le PER), il s'agirait également de fournir aux écoles des ressources favorisant cet enseignement.
- Développer chez tous les élèves des stratégies de lecture appropriées aux genres de texte à lire. S'il existe déjà des ouvrages qui encouragent ce développement (nous avons mentionné *Lector & Lectrix* à plusieurs reprises), de nouvelles ressources didactiques sont encore à créer pour des genres de texte autres que le fait divers ou le texte narratif court. Ces stratégies sont à développer dans d'autres disciplines que le français, qui font appel à des textes spécifiques.

- Développer dans les populations « à risque » des actions spécifiques préventives donnant accès à toutes sortes d'écrits en particulier dans les familles éloignées de la culture de l'écrit. Les Sacs d'histoires permettent de favoriser les liens avec les familles et d'encourager la lecture dans les langues d'origine des élèves et constituent une piste fructueuse qui devrait être poursuivie plus loin dans la scolarité obligatoire sous des formes adaptées. De manière plus générale, le matériel romand EOLE, qui porte sur les connaissances langagières dans leur ensemble et la comparaison des langues, poursuit des objectifs similaires et mériterait un développement sur l'ensemble de la scolarité.
- Les jeunes sont appelés à lire toujours davantage sur écran. La littératie électronique ne concerne pas seulement l'évaluation mais l'enseignement-apprentissage lui-même : que lire en classe ? Comment procéder ? Quelles stratégies propres à ce mode de lecture développer ? Dans plusieurs pays anglophones comme francophones, des chercheurs se sont penchés sur ces questions (cf. notamment Coiro *et al.*, 2008 ; Britt et Rouet, à paraître ; Rouet et Merlet, 1996) et des programmes éducatifs sont en cours d'élaboration. Le PER va dans le même sens et développe les compétences liées aux MITIC. Il y a donc là un domaine à défricher pour l'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

- Aeby, S., De Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (2000). *Français 2000: l'enseignement du français en Suisse romande: un état des lieux et des questions: dossier préparatoire*. Neuchâtel: IRDP (Document de travail 00.1009).
- Allal, L. (2012). *Discussion: comment articuler politiques et pratiques d'évaluation?: symposium no 8 des actes du 24^e colloque de l'ADMEE-Europe 2012, Luxembourg* [Page Web]. Accès: http://admee2012.uni.lu/pdf2012/S8_A.pdf (Page consultée le 29 janvier 2013).
- Auvergne, M., Jaquier, M.-C., Lathion, F., Rouèche, A., Richoz, C. & Saada-Robert, M. (2011). *Dire, écrire, lire au cycle 1 de l'école romande*. Neuchâtel: CIIP.
- Bain, D. (2000). De l'évaluation aux compétences: mise en perspective de pratiques émergentes. In J. Dolz & E. Ollagnier (éds), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 129-145). Bruxelles: De Boeck Université.
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. & Rispail, M. (dirs). (2004). *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Benzécri, J.-P. (dir.). (1973). *L'analyse des données: leçons sur l'analyse factorielle et la reconnaissance des formes et travaux du laboratoire de statistique de l'Université de Paris V. Tome 1: La taxinomie et Tome 2: L'analyse des correspondances*. Paris: Dunod.
- Besson, M.-J. et al. (1979). *Maîtrise du français: méthodologie pour l'enseignement primaire*. Genève: Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires.
- Britt, M.A. & Rouet, J.F. (à paraître). Learning with multiple documents: component skills and their acquisition. In M.J. Lawson & J.R. Kirby (eds), *The quality of learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Broi, A.-M., Moreau, J., Soussi, A. & Wirthner, M. (2003). *Les compétences en littérature: rapport thématique de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel: OFS; Berne: CDIP.
- Buschor, E., Gilomen, H. & McCluskey, H. (2003). *PISA 2000: synthèse et recommandations*. Neuchâtel: OFS; Berne: CDIP.
- Carette, V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe?: à la recherche du « cadrage instruit ». In L. Mottier Lopez & M. Crahay (dirs), *Évaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 147-163). Bruxelles: De Boeck.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix: apprendre à comprendre les textes narratifs*: CM1, CM2, 6^e, Segpa. Paris: Retz.
- Cèbe, S. et al. (2012). *Lector & Lectrix: apprendre à comprendre les textes: collège*. Paris: Retz.
- Chartier, A.M. & Hébrard, J. (2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris: Centre Georges-Pompidou.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D.J. (2008). *The handbook of research in new literacies*. New York: Taylor and Francis.

- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande: orientations: document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande*. Neuchâtel: CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. 1 coffret (5 fascicules). Neuchâtel: CIIP, Secrétariat général [Page Web]. Accès: <http://www.plandetudes.ch> (Page consultée le 29 janvier 2013).
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2011). *Compétences fondamentales pour la langue de scolarisation: standards nationaux de formation, adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011*. Berne: CDIP [Page Web]. Accès: http://edudoc.ch/record/96790/files/grundkomp_schulsprache_f.pdf (Page consultée le 29 janvier 2013).
- Crahay, M. (2009). Articuler l'évaluation en classe et le pilotage des systèmes, est-ce possible? In L. Mottier Lopez & M. Crahay (dirs), *Évaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp.233-251). Bruxelles: De Boeck.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- Dumortier, J.-L. (2012). Lisibilité de l'écrit didactique: l'exemple du cours de biologie au premier degré de l'enseignement secondaire. *Forumlecture.ch*, 3 [Page Web]. Accès: http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_3_Dumortier.pdf (Page consultée le 29 janvier 2013).
- Fijalkow, J. & Fijalkow, E. (2010). *La lecture*. Paris: Le Cavalier bleu.
- Froidevaux, A. (2010). Promouvoir la lecture en Suisse romande: la promotion de la lecture par les cantons romands depuis PISA 2000. *Forumlecture.ch*, 3 [Page Web]. Accès: http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2010_3_Froidevaux.pdf (Page consultée le 29 janvier 2013).
- Giasson, J. (1990, 1996, 2008). *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin; Bruxelles: De Boeck.
- Giasson, J. (2005). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Lafontaine, D., Soussi, A. & Nidegger, Ch. (2009). Évaluations internationales et/ou épreuves nationales: tensions et changement de pratiques. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (dirs), *Évaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 61-80). Bruxelles: De Boeck.
- Marc, V. & Wirthner, M. (2012). *Épreuves romandes communes: de l'analyse des épreuves cantonales à un modèle d'évaluation adapté au PER: rapport final du projet EpRoCom*. Neuchâtel: IRDP (12.1).
- Marc, V. & Wirthner, M. (2013). *Développement d'un modèle d'évaluation adapté au PER: rapport scientifique du projet d'épreuves romandes communes*. Neuchâtel: IRDP.
- Merkelbach, Ch. (2010). Plan d'études romand et langue de scolarisation (français): quelles options pour la littératie? *Forumlecture.ch*, 2 [Page Web]. Accès: http://www.forumlecture.ch/myUploadData%5Cfiles%5C2010_2_Merkelbach_PDF.pdf (Page consultée le 29 janvier 2013).
- Moreau, J., Doudin, P.-A., Cazes, P. (2000). *L'analyse des correspondances et les techniques connexes*. Berlin: Springer-Verlag.
- Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2010). Évaluation des compétences à l'école primaire genevoise: entre prescriptions et pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 29-56.

- Mottier Lopez, L. & Crahay, M. (dirs). (2009). *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : De Boeck.
- Nidegger, Ch. (éd.). (2011). *PISA 2009 : compétences des jeunes romands : résultats de la quatrième enquête PISA auprès des élèves de 9^e année*. Neuchâtel : IRDP.
- Normand, R. & Derouet, J.-L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 174, 5-20.
- Ntamakiliro, L. & Tessaro, W. (2003). *La perception de l'évaluation externe des élèves par les enseignants primaires genevois : actes du 15^e colloque international de l'ADMEE-Europe et Congrès annuel de la SSRE, Université de Lausanne, 5-7 septembre 2002*. Lausanne : ISPPF.
- Ntamakiliro, L. & Tessaro, W. (2010). Vers plus d'épreuves externes : une standardisation de l'évaluation scolaire? In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (éds), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible?* (pp. 165-185). Berne : Lang.
- Nurmi, J.E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction : three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary education psychology*, 28, 59-90.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2009). *PISA 2009 : assessment framework key competencies in reading, mathematics and science*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2011a). *Résultats du PISA 2009. Vol. 1 : Savoirs et savoir-faire des élèves : performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2011b). *Résultats du PISA 2009. Vol. 3 : Apprendre à apprendre : les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2011c). *Résultats du PISA 2009. Vol. 6 : Élèves en ligne : technologies numériques et performance*. Paris : OCDE.
- Pierre, R. (2003). Introduction : l'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 3-35.
- Rispail, M. (2011). Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques. *Forumlecture.ch*, 1 [Page Web]. Accès : http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011_1_Rispail.pdf (Page consultée le 29 janvier 2013).
- Roth, M. (2012). Le développement de la littératie dans toutes les disciplines d'enseignement. *Forumlecture.ch*, 3 [Page Web]. Accès : http://www.forumlecture.ch/redaktionsbeitrag_2012_3.cfm (Page consultée le 29 janvier 2013).
- Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use: from text comprehension to web-based learning*. Mahwah, New Jersey : Erlbaum.
- Rouet, J.-F. & Merlet, S. (1996). Lecture et compréhension de documents multimédia. *Revue de psychologie de l'éducation*, 1(2), 211-223.
- Schmellentin, Cl., Lindauer, Th. & Furger, J. (2012). Apprentissages disciplinaires et littératie. *Forumlecture.ch*, 3 [Page Web]. Accès : http://www.forumlecture.ch/fokusartikel2_2012_3.cfm (Page consultée le 29 janvier 2013).
- Soussi, A., Guilley, E., Guignard, N. & Nidegger, Ch. (2009). *Évaluation des acquis des élèves à l'école obligatoire*. Genève : SRED.

- Soussi, A. & Nidegger, Ch. (2012). *Mesures d'encouragement et de motivation à la lecture dans l'enseignement obligatoire et les structures de transition du PO de 2009 à 2011*. Genève: SRED.
- Tessaro, W. (2003). *L'évaluation au coeur des changements scolaires: quelques pistes à l'usage des parents: texte de la conférence présentée à la journée romande «Quelle évaluation pour quelle école?» organisée par la FAPERT à Lausanne*.
- Tessaro, W. (2012). *Évaluation des compétences et documents de référence pour les enseignants: une cohérence à construire: symposium no 8 des actes du 24^e colloque de l'ADMEE-Europe 2012, Luxembourg* [Page Web]. Accès: http://admee2012.uni.lu/pdf2012/S8_01.pdf (Page consultée le 29 janvier 2013).
- Tessaro, W., Favre Marmet, A., Jeannet, C. & Pamm Wakley, V. (2010). *Pratiques d'évaluation en classe: les relations entre formation et prescriptions: communication au 22^e colloque international de l'ADMEE-Europe, Braga, 14-16 janvier 2010*.
- Thévenaz-Christen, Th. (2011). La littératie, un concept?: contribution thématique de la rédaction. *Forumlecture.ch*, 1 [Page Web]. Accès: http://www.forumlecture.ch/redaktionsbeitrag_2011_1.cfm (Page consultée le 29 janvier 2013).
- Thévenaz-Christen, Th. et al. (à paraître, 2013). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire genevoise*.
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, 174, 31-40.
- Weiss, J. (1984). *La subjectivité blanchie?* Neuchâtel: IRDP.
- Zurbriggen, E. (2009). Des histoires et des sacs pour une didactique intégrée des langues. *Babylonia*, 4, 61.
- Zurbriggen, E. (2010). Des mallettes interculturelles pour que chacun y trouve son conte! *Forumlecture.ch*, 4 [Page Web]. Accès: http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2010_4_Zurbriggen.pdf (Page consultée le 29 janvier 2013).

ANNEXES

Annexe 1

Tableau 1. Caractéristiques des items les mieux réussis en 2009

No item	Items	Type de question	Contexte	Format de texte	Type de texte	Processus de lecture	Niveau de difficulté	Difficulté de l'item	Taux de réussite international (en %)	% de réponses justes (ou partielles)
R446Q06	Offre d'emploi	Ouverte	Professionnel	Non continu	Description	Réfléchir et évaluer	2	411	78.1	80.0
R083Q03	Travaux ménagers	Fermée à réponse construite	Educatif	Non continu	Exposition	Localiser et extraire	2	411	78.7	81.6
R432Q05	A propos d'un livre	Ouverte	Personnel	Multiple	Argumentation	Réfléchir et évaluer	2	442	73.4	82.3
R219Q02	Emploi	Ouverte	Professionnel	Non continu	Description	Réfléchir et évaluer	1a	381	80.7	82.5
R420Q09	Avenir des enfants	Fermée à réponse construite	Educatif	Non continu	Exposition	Localiser et extraire	2	412	76.6	82.5
R220Q05	Pôle Sud	Choix multiple	Educatif	Continu	Exposition	Intégrer et interpréter	1a	387	81.2	82.6
R227Q06	Opticien*	Réponse courte	Professionnel	Non continu	Description	Localiser et extraire	2	424	73.5	82.6
R101Q04	Rhinocéros*	Choix multiple	Public	Continu	Description	Intégrer et interpréter	2	413	78.4	83.0
R101Q02	Rhinocéros*	Choix multiple	Public	Continu	Description	Intégrer et interpréter	1a	378	83.2	83.1
R104Q01	Téléphone*	Fermée à réponse construite	Public	Non continu	Instruction	Localiser et extraire	1a	395	79.3	83.6
R055Q01	Araignées droguées	Choix multiple	Public	Continu	Exposition	Intégrer et interpréter	1a	378	81.9	83.6
R102Q07	Chemises	Choix multiple	Personnel	Mixte	Exposition	Intégrer et interpréter	1a	371	83.3	83.7
R453Q01	Job d'été	Choix multiple	Professionnel	Continu	Instruction	Intégrer et interpréter	1a	390	81.1	83.8
R460Q05	Golfe du Mexique	Choix multiple	Educatif	Continu	Description	Localiser et extraire	1a	385	83.1	84.7
R466Q06	O-buro	Fermée à réponse construite	Professionnel	Continu	Argumentation	Localiser et extraire	1a	401	80.7	84.8
R456Q02	Biscuits	Ouverte	Personnel	Continu	Narration	Intégrer et interpréter	1a	385	82.5	85.2
R420Q02	Avenir des enfants	Réponse courte	Educatif	Non continu	Exposition	Localiser et extraire	1a	368	83.0	85.3
R083Q02	Travaux ménagers	Réponse courte	Educatif	Non continu	Exposition	Localiser et extraire	1a	384	82.3	86.6
R432Q01	A propos d'un livre	Fermée à réponse construite	Personnel	Continu	Argumentation	Intégrer et interpréter	1a	369	85.8	88.1
R067Q01	Esops*	Choix multiple	Personnel	Continu	Narration	Intégrer et interpréter	1b	324	88.8	90.0
R446Q03	Offre d'emploi	Fermée à réponse construite	Professionnel	Non continu	Description	Localiser et extraire	1b	296	92.6	94.1
R456Q01	Biscuits	Choix multiple	Personnel	Continu	Narration	Localiser et extraire	1b	222	96.1	96.0

Tableau 2. Items donnant lieu à des écarts de réussite d'au moins 10% entre les cantons «extrêmes»

No item	Items	Type de question	Contexte	Format de texte	Type de texte	Processus de lecture	Niveau de difficulté	Difficulté de l'item	Écart de réussite entre les cantons extrêmes (en %)
R102Q05	Chemises	Fermée à réponse construite	Personnel	Non continu	Exposition	Intégrer et interpréter	3	549	11.6
R111Q01	Échanges	Qcm	Éducatif	Continu	Exposition	Intégrer et interpréter	2	465	18.6
R111Q02B	Échanges	Ouverte	Éducatif	Continu	Exposition	Réfléchir et évaluer	3/5	511/667	11
R220Q01	Pôle Sud	Réponse courte	Éducatif	Mixte	Exposition	Localiser et extraire	4	568	10.6
R220Q02B	Pôle Sud	Qcm	Éducatif	Mixte	Exposition	Intégrer et interpréter	3	481	15.5
R220Q04	Pôle Sud	Qcm	Éducatif	Mixte	Exposition	Intégrer et interpréter	3	495	14.5
R245Q01	Critiques de films	Fermée à réponse construite	Personnel	Multiple/mixte	Argumentation	Localiser et extraire	2	465	10.3
R404Q06	Sommeil	Qcm	Public	Non continu	Exposition	Intégrer et interpréter	3	588	10.1
R404Q10A	Sommeil	Ouverte	Public	Non continu	Exposition	Réfléchir et évaluer	4	571	10.0
R404Q10B	Sommeil	Ouverte	Public	Non continu	Exposition	Réfléchir et évaluer	4	591	12.2
R442Q02	Gaillée	Ouverte	Personnel	Continu	Argumentation	Localiser et extraire	2	455	10.2
R447Q04	Acné	Qcm	Public	Continu	Instruction	Réfléchir et évaluer	3	522	11.8
R453Q04	Job d'été	Qcm complexe	Professionnel	Continu	Instruction	Localiser et extraire	3	482	13.4
R453Q05	Job d'été	Ouverte	Professionnel	Continu	Instruction	Réfléchir et évaluer	2	446	15.7
R460Q01	Golfe du Mexique	Ouverte	Éducatif	Continu	Description	Localiser et extraire	2	472	11.4

Tableau 3. Items donnant lieu à des écarts de réussite d'au moins 10% entre filles et garçons

No item	Items	Type de question	Contexte	Format de texte	Type de texte	Processus de lecture	Niveau de difficulté	Difficulté de l'item	Écart de réussite entre filles et garçons > 10%
R081Q01	Travaux ménagers	Qcm	Éducatif	Mixte	Exposition	Intégrer et interpréter	3	501	10.7
R227Q03	Opticien	Ouverte	Professionnel	Continu	Description	Réfléchir et évaluer	3	513	10.1
R404Q06	Sommeil	Qcm	Public	Non continu	Exposition	Intégrer et interpréter	3	548	11.8
R404Q10B	Sommeil	Ouverte	Public	Non continu	Exposition	Réfléchir et évaluer	4	591	11.8
R406Q01	Poupées Kokeshi	Ouverte	Personnel	Continu	Narration	Intégrer et interpréter	2	468	12.0
R406Q02	Poupées Kokeshi	Ouverte	Personnel	Continu	Narration	Intégrer et interpréter	4	610	15.0
R406Q05	Poupées Kokeshi	Ouverte	Personnel	Continu	Narration	Intégrer et interpréter	2	434	14.7
R452Q06	Le Théâtre avant tout	Ouverte	Personnel	Continu	Narration	Intégrer et interpréter	3	546	12.4
R453Q04	Job d'été	Ouverte	Professionnel	Continu	Instruction	Réfléchir et évaluer	3	483	11.0
R453Q05	Job d'été	Qcm complexe	Professionnel	Continu	Instruction	Localiser et extraire	3	481	15.8
R460Q01	Golfe du Mexique	Ouverte	Éducatif	Continu	Description	Localiser et extraire	2	472	11.4

Tableau 4. Items donnant lieu à des écarts de réussite d'au moins 10% entre élèves lisant beaucoup et élèves lisant peu pour leur plaisir

No item	Items	Format de question	Contexte	Format de texte	Type de texte	Processus de lecture	Niveau de difficulté	Difficulté de l'item	Écart de réussite entre grands et consommateur / lecture (en %)
R083Q04	Travaux ménagers	Choix multiples	Éducatif	Non continu	Exposition	Intégrer et interpréter	2	471	20.1
R424Q02	Commerce équitable	Choix multiples complexe	Éducatif	Non continu	Argumentation	Intégrer et interpréter	4	572	20.1
R442Q02	Galilée	Ouverte	Personnel	Continu	Argumentation	Localiser et extraire	2	455	20.3
R452Q04	Le Théâtre avant tout	Choix multiples	Personnel	Continu	Narration	Intégrer et interpréter	2	474	20.6
R083Q01	Travaux ménagers	Choix multiples	Éducatif	Mixte	Exposition	Intégrer et interpréter	3	501	21.2
R452Q07	Le Théâtre avant tout	Choix multiples	Personnel	Continu	Narration	Intégrer et interpréter	4	556	21.5
R055Q03	Araignées droguées	Ouverte	Public	Continu	Exposition	Intégrer et interpréter	3	496	22.4
R458Q04	Télétravail	Choix multiples	Professionnel	Multiple/mixte	Argumentation	Intégrer et interpréter	3	503	22.9
R460Q01	Golfe du Mexique	Ouverte	Éducatif	Continu	Description	Localiser et extraire	2	472	23.0
R460Q06	Golfe du Mexique	Choix multiples	Éducatif	Continu	Description	Intégrer et interpréter	3	496	23.6
R111Q01	Echanges	Choix multiples	Éducatif	Continu	Exposition	Intégrer et interpréter	2	465	23.7
R220Q01	Pôle Sud	Réponse courte	Éducatif	Mixte	Exposition	Localiser et extraire	4	567	24.5
R227Q03	Opticien	Ouverte	Professionnel	Continu	Description	Réfléchir et évaluer	3	513	24.8
R220Q02B	Pôle Sud	Choix multiples	Éducatif	Mixte	Exposition	Intégrer et interpréter	3	481	25.2
R414Q02	Sûreté des téléphones portables	Choix multiples	Public	Non continu	Exposition	Intégrer et interpréter	4	561	26.6
R245Q01	Critiques de films	Fermée à réponse construite	Personnel	Multiple/mixte	Argumentation	Localiser et extraire	2	465	28.1
R442Q06	Galilée	Ouverte	Personnel	Continu	Argumentation	Réfléchir et évaluer	5	653	30.0
R452Q06	Le Théâtre avant tout	Ouverte	Personnel	Continu	Narration	Intégrer et interpréter	3	546	30.0
R442Q05	Galilée	Ouverte	Personnel	Continu	Argumentation	Réfléchir et évaluer	4	603	30.5
R102Q05	Chemises	Fermée à réponse construite	Personnel	Non continu	Exposition	Intégrer et interpréter	3	549	30.9
R102Q04A	Chemises	Ouverte	Personnel	Continu	Exposition	Intégrer et interpréter	4	609	31.1
R442Q07	Galilée	Choix multiples	Personnel	Continu	Argumentation	Intégrer et interpréter	4	591	39.6

Annexe 2

1^{er} exemple de texte – Texte continu, argumentation

TÉLÉTRAVAIL
<p>La voie de l'avenir</p> <p>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 !</p> <p style="text-align: right;"><i>Mélanie</i></p>
<p>Une catastrophe à l'horizon</p> <p>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 ?</p> <p style="text-align: right;"><i>Richard</i></p>
<p><small>* 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.</small></p>

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

TÉLÉTRAVAIL – Question 1

R458Q01

Quel est le rapport entre les textes « La voie de l'avenir » et « Une catastrophe à l'horizon » ?

- A. Ils utilisent des arguments différents pour aboutir à la même conclusion générale.
- B. Ils sont écrits dans le même style, mais traitent de sujets tout à fait différents.
- C. Ils expriment le même point de vue général, mais arrivent à des conclusions différentes.
- D. Ils expriment des points de vue opposés sur un même sujet.

OBJECTIF DE LA QUESTION :

Intégrer et interpréter – Comprendre le sens global d'un texte.

Identifier le rapport entre deux textes argumentatifs courts (contraste).

Qcm, niveau 3

TÉLÉTRAVAIL – Question 7**R458Q07 - 0 1 9**

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

.....

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.

Question ouverte, niveau 3

TÉLÉTRAVAIL – Question 4**R458Q04**

Avec laquelle des affirmations suivantes Mélanie et Richard seraient-ils tous les deux d'accord ?

- A. On devrait pouvoir travailler autant d'heures qu'on le souhaite.
- B. Passer trop de temps pour aller au travail n'est pas une bonne chose.
- C. Le télétravail ne conviendrait pas à tout le monde.
- D. Établir des relations sociales est l'aspect le plus important du travail.

OBJECTIF DE LA QUESTION :

Intégrer et interpréter – Développer une interprétation.

Identifier une position commune exprimée dans deux textes argumentatifs courts.

Qcm, niveau 3

2^e exemple de texte – Texte continu, narration

LE THÉÂTRE AVANT TOUT	
<i>L'action se déroule dans un château situé près d'une plage en Italie.</i>	
PREMIER ACTE	
5	<i>Luxeuse salle de réception dans un très beau château au bord d'une plage. Portes à droite et à gauche. Un salon est disposé au milieu de la scène : un canapé, une table, deux fauteuils. Au fond, de grandes fenêtres. Nuit étoilée. La scène est dans l'obscurité. Quand le rideau se lève, on entend des hommes converser bruyamment derrière la porte de gauche. La porte s'ouvre et trois gentlemen en smoking font leur entrée. L'un d'eux allume la lumière immédiatement. En silence, ils se dirigent vers le centre et restent debout autour de la table. Ils s'assoient en même temps. Gál dans le fauteuil de gauche, Turai dans celui de droite et Ádám sur le canapé au milieu. Très long silence, presque gênant. Ils s'éirent longuement. Silence. Puis :</i>
	GÁL Pourquoi es-tu si pensif ?
	TURAI Je pense à la difficulté de commencer une pièce. D'introduire tous les personnages principaux au début, quand tout commence.
	ÁDÁM J'imagine que ce doit être dur.
30	TURAI En effet... diablement dur ! La pièce commence. Le public fait silence. Les acteurs entrent en scène et le supplice commence. Il faut une éternité, jusqu'à un quart d'heure parfois, avant que le public ne découvre qui est qui et qui fait quoi.
	GÁL Quel singulier cerveau que le tien ! Ne peux-tu oublier ton métier, ne serait-ce qu'une minute ?
40	TURAI C'est impossible.
	GÁL Il ne se passe pas une demi-heure sans que tu parles théâtre, acteurs, pièces. Il y a d'autres choses dans la vie !
45	TURAI Il n'y en a pas. Je suis un auteur dramatique. C'est là ma malédiction.
	GÁL Tu ne devrais pas être aussi esclave de ton métier.
50	TURAI Celui qui ne le maîtrise pas en devient l'esclave. Il n'y a pas de juste milieu. Crois-moi, ce n'est pas chose facile de bien commencer une pièce. C'est un des problèmes les plus ardues de la mise en scène. Présenter ses personnages rapidement. Prenons l'exemple de cette scène-ci, avec nous trois. Trois gentlemen en smoking, imaginons qu'ils n'entrent pas dans le salon de ce somptueux château, mais qu'ils entrent en scène juste au moment où la pièce commence. Ils
65	devraient bavarder de toutes sortes de sujets sans intérêt, avant qu'on ne puisse en déduire qui nous sommes. Ne serait-il pas beaucoup plus facile de commencer par nous lever et nous présenter ? Il se lève. Bonsoir. Nous sommes tous les trois
70	des invités en ce château. Nous venons de quitter la salle à manger où nous avons fait un excellent dîner et bu deux bouteilles de champagne. Mon nom est Sándor Turai, je suis auteur de théâtre ; j'écris des pièces
75	depuis trente ans ; c'est mon métier. Voilà. À ton tour.
	GÁL Il se lève. Je m'appelle Gál ; je suis également auteur de théâtre. J'écris aussi des pièces, toutes en collaboration avec ce gentleman ici présent. Nous formons un célèbre duo d'auteurs de théâtre. Toutes les affiches des bonnes comédies et opérettes indiquent : écrit par Gál et Turai.
85	Naturellement, c'est aussi mon métier.
	GÁL and TURAI Ensemble. Et ce jeune homme...
	ÁDÁM Il se lève. Ce jeune homme, si vous me le permettez, est Albert Ádám, vingt-cinq ans, compositeur. J'ai écrit la musique de la dernière opérette de ces deux charmants gentlemen. C'est ma première œuvre pour la scène. Ces deux anges d'âge mûr m'ont
90	découvert et maintenant, avec leur aide, j'aimerais devenir célèbre. Ils m'ont fait inviter dans ce château. Ils m'ont fait faire un habit et ce smoking. En d'autres termes, pour le moment, je suis pauvre et inconnu. À part ça, je suis orphelin, c'est ma grand-mère qui m'a élevé. Elle est décédée. Je suis seul au monde. Je n'ai ni nom, ni fortune.
95	
100	TURAI Mais tu es jeune.
105	GÁL Et doué.
	ÁDÁM Et je suis amoureux de la soliste.
	TURAI Tu n'aurais pas dû ajouter cela. Chaque spectateur s'en serait rendu compte de toute façon.
110	<i>Ils s'assoient tous les trois.</i>
	TURAI Alors, n'est-ce pas la manière la plus simple de commencer une pièce ?
	GÁL S'il nous était permis de faire cela, ce serait facile d'écrire des pièces.
120	TURAI Crois-moi, ce n'est pas si dur. Il suffit de penser que tout cela, c'est seulement...
	GÁL D'accord, d'accord, d'accord, ne recommence pas à parler de théâtre s'il te plaît. J'en ai assez. Nous en parlerons demain, si tu veux.
125	
<i>Le texte « Le théâtre avant tout » des deux pages précédentes est le début d'une pièce de théâtre de l'auteur dramatique hongrois Ferenc Molnár.</i>	

Servez-vous de ce texte pour répondre aux questions suivantes. (Remarque : la numérotation des lignes qui figure en marge du texte vous aidera à trouver les passages auxquels les questions font référence.)

LE THÉÂTRE AVANT TOUT – Question 3**R452Q03 - 0 1 9**

Que faisaient les personnages de la pièce **juste avant** que le rideau ne se lève ?

.....

OBJECTIF DE LA QUESTION :

Accéder à l'information et la localiser – Localiser l'information.

Localiser la mention d'une action qui s'est déroulée avant les événements d'une pièce de théâtre.

Question à réponse courte, niveau 6

LE THÉÂTRE AVANT TOUT – Question 4**R452Q04**

« Il faut une éternité, jusqu'à un quart d'heure parfois, ... » (lignes 32-34)

Selon Turai, pourquoi ce quart d'heure est-il « une éternité » ?

- A. Cela prend du temps pour que le public se calme dans un théâtre bondé.
- B. Au début d'une pièce, le temps que met la situation à se clarifier semble sans fin.
- C. Pour l'auteur dramatique, écrire le début d'une pièce semble toujours prendre beaucoup de temps.
- D. Le temps semble passer lentement quand un événement important se produit dans une pièce.

OBJECTIF DE LA QUESTION :

Intégrer et interpréter – Développer une interprétation.

Inférer le sens d'une phrase dans une pièce de théâtre en utilisant des références contextuelles.

Qcm, niveau 2

LE THÉÂTRE AVANT TOUT – Question 6**R452Q06 - 0 1 9**

Un des lecteurs de ce texte a déclaré : « Des trois personnages, Ádám est probablement celui qui est le plus excité par ce séjour au château. »

Que pourrait ajouter ce lecteur pour défendre son opinion ? Servez-vous du texte pour justifier votre réponse.

.....

OBJECTIF DE LA QUESTION :

Intégrer et interpréter – Développer une interprétation.

Etayer une opinion en interprétant les motivations d'un personnage dans une pièce de théâtre.

Question ouverte, niveau 3

LE THÉÂTRE AVANT TOUT – Question 7

R452Q07

Dans l'ensemble, que fait l'auteur dramatique Ferenc Molnár dans cet extrait ?

- A. Il montre la manière dont chaque personnage va résoudre ses propres problèmes.
- B. Il amène ses personnages à démontrer ce que représente une éternité dans une pièce.
- C. Il donne un exemple de scène d'ouverture typique et traditionnelle pour une pièce de théâtre.
- D. Il utilise les personnages pour exprimer l'un de ses propres problèmes de création.

OBJECTIF DE LA QUESTION :

Intégrer et interpréter – Comprendre le sens global d'un texte.

Identifier le thème conceptuel d'une pièce de théâtre.

Qcm, niveau 4

3^e exemple de texte – Texte non continu, explicatif

SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES		
Les téléphones portables sont-ils dangereux ?		
	Oui	Non
Points essentiels <ul style="list-style-type: none"> • <i>Des rapports contradictoires concernant les risques pour la santé liés aux téléphones portables sont parus à la fin des années 90.</i> • <i>À ce jour, des millions d'euros ont été investis dans la recherche scientifique pour étudier les effets des téléphones portables.</i> 	1. Les ondes radio émises par les téléphones portables peuvent chauffer les tissus du corps, produisant des effets dommageables.	Les ondes radio ne sont pas assez puissantes pour provoquer dans le corps des dommages dus à la chaleur.
	2. Les champs magnétiques créés par les téléphones portables peuvent modifier le fonctionnement des cellules du corps.	Les champs magnétiques sont extrêmement faibles, il y a donc peu de risques qu'ils affectent les cellules du corps.
	3. Les personnes qui appellent pendant longtemps avec leur portable se plaignent quelquefois de fatigue, de maux de tête et de perte de concentration.	Ces effets n'ont jamais été observés lors d'expériences en laboratoire et pourraient donc être dus à d'autres facteurs présents dans notre vie moderne.
	4. Les utilisateurs de portables ont 2,5 fois plus de risques de développer un cancer du cerveau dans les zones proches de l'oreille qui est en contact avec le portable.	Les chercheurs reconnaissent qu'il n'est pas sûr que cette augmentation soit liée à l'usage de téléphones portables.
	5. Le Centre International de Recherche sur le Cancer a trouvé un lien entre le cancer chez les enfants et les lignes électriques. Tout comme les téléphones portables, les lignes électriques émettent un rayonnement.	Le rayonnement produit par les lignes électriques est d'une nature différente et d'une énergie nettement plus importante que celle dégageée par les téléphones portables.
	6. Des ondes de radiofréquence semblables à celles des téléphones portables ont altéré l'expression des gènes chez les nématodes (vers).	Les vers ne sont pas des êtres humains, il n'est donc pas du tout certain que les cellules de notre cerveau réagissent de la même façon.
Si on utilise un téléphone portable...		
Points essentiels <ul style="list-style-type: none"> • <i>Étant donné le très grand nombre d'utilisateurs de téléphones portables, des effets même peu nocifs sur la santé pourraient avoir des conséquences très importantes en termes de santé publique.</i> • <i>En 2000, le rapport Stewart (un rapport britannique) ne répertoriait aucun problème de santé qui serait provoqué par les téléphones portables, mais recommandait la prudence, en particulier chez les jeunes, jusqu'à ce que l'on ait mené davantage de recherches. Un nouveau rapport, paru en 2004, confirmait ces conclusions.</i> 	À faire	À ne pas faire
	Limiter la durée de ses appels.	Ne pas utiliser son téléphone portable quand la réception est faible car, dans ces cas-là, le téléphone a besoin de plus d'énergie pour communiquer avec l'antenne relais et les émissions d'ondes radio sont donc plus fortes.
	Garder le téléphone portable éloigné du corps lorsqu'il est en veille.	Ne pas acheter de téléphone portable avec un indice « DAS »* élevé. Cela signifie qu'il émet plus de rayonnement.
	Acheter un téléphone portable avec une longue autonomie en conversation. Il sera plus efficace et aura des émissions moins puissantes.	Ne pas acheter de gadgets de protection, à moins qu'ils n'aient été testés de façon indépendante.
<p>* L'indice DAS (Débit d'Absorption Spécifique) mesure la quantité de rayonnement électromagnétique absorbée par les tissus du corps lorsqu'on utilise un téléphone portable.</p> <p>Le texte « Sûreté des téléphones portables » ci-dessus provient d'un site web.</p>		

Servez-vous de ce texte pour répondre aux questions suivantes.

SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – Question 2

R414Q02

Quel est le but des **Points essentiels** ?

- A. Décrire les dangers de l'utilisation des téléphones portables.
- B. Indiquer qu'il y a actuellement débat sur la sûreté des téléphones portables.
- C. Décrire les précautions à prendre lorsqu'on utilise des téléphones portables.
- D. Indiquer qu'on ne connaît aucun problème de santé qui serait provoqué par les téléphones portables.

OBJECTIF DE LA QUESTION :

Intégrer et interpréter – Comprendre le sens global d'un texte.
Identifier l'objectif d'une partie (un tableau) d'un texte nominatif.

Qcm, niveau 4

SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – Question 11

R414Q11

« Il est difficile de prouver qu'un phénomène est la cause d'un autre. »

En quoi cette information est-elle liée au point 4 (affirmations **Oui** et **Non**) du tableau **Les téléphones portables sont-ils dangereux ?**

- A. Elle soutient l'argument « Oui » mais ne le prouve pas.
- B. Elle prouve l'argument « Oui ».
- C. Elle soutient l'argument « Non » mais ne le prouve pas.
- D. Elle montre que l'argument « Non » est faux.

OBJECTIF DE LA QUESTION :

Réfléchir et évaluer – Réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer.
Identifier la relation entre une affirmation d'ordre général extérieure au texte.

Qcm, niveau 4

SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – Question 6

R414Q06 – 0 1 9

Examinez le point 3 de la colonne **Non** du tableau. Dans ce contexte, quel pourrait être l'un de ces « autres facteurs » ? Justifiez votre réponse.

.....

OBJECTIF DE LA QUESTION :

Réfléchir et évaluer – Réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer.
Utiliser des connaissances préalables pour réfléchir sur des informations présentées dans un texte.

Question ouverte, niveau 3

SÛRETÉ DES TÉLÉPHONES PORTABLES – Question 9**R414Q09**

Examinez le tableau intitulé **Si on utilise un téléphone portable...**

Ce tableau est fondé sur une idée. Laquelle ?

- A. Il n'y a aucun danger à utiliser un téléphone portable.
- B. Il y a un risque prouvé à utiliser un téléphone portable.
- C. On ne sait pas si utiliser un téléphone portable est dangereux ou non, mais il vaut mieux prendre des précautions.
- D. On ne sait pas si utiliser un téléphone portable est dangereux ou non, mais on ne devrait pas s'en servir tant qu'on n'en est pas certain.
- E. Les instructions **À faire** s'adressent à ceux qui prennent la menace au sérieux, tandis que les instructions **À ne pas faire** s'adressent aux autres.

OBJECTIF DE LA QUESTION :

Intégrer et interpréter – Développer une interprétation.

Identifier une hypothèse présentée dans une partie d'un texte nominatif.

Qcm, niveau 3

Annexe 3 – Mesures prises dans les cantons de Suisse romande en faveur de l’enseignement de la lecture

Tableau 3. Synthèse des actions menées dans les cantons dans le domaine de l’enseignement de la lecture (état de situation juin 2011)

Activités / Animations lecture	Acteurs	SER	BE	FR	GE	JU	NE	VS	VD
1,2,3 Albums	A ; B					X 3	X		
101 bonnes raisons d’aimer lire	C						X		
Année de l’auteur	B ; C		X 3			X 3			
Bataille des livres	A		X 1	X	X	X 1	X	X	X 3
Café littéraire								X	
Club de lecture	B ; C		X 2			X 1	X		
Concours slam								X	
Défi écrire									
Défi lecture				X	X	X 3	X	X	
Encouragement partenariat avec les bibliothèques			X 2	X	X	X 1	X	X	X 1
La jeunesse débat	A			X	X	X 2	X		X 3
Lecture intergénérationnelle	A								
Lire Délire (TSR)	D		X 3		X	X 2	X	X	X 3
Lire et faire lire			X 3	X		X 2	X	X	
Lisons ensemble	C								
Né pour lire (bibliomedia)								X	
Plate-forme + www.lireplus.ch	C						X		
Prix Chronos	A				X	X 1	X	X	
Prix Enfantaïsie	A / D		X 3		X	X 1	X	X	X 3
Prix Lab-elle	A		X 3			X 2		X	X 3
Ribambelle	A		X 1	X		X 1	X	X	X 3
Virus lecture	A		X 1			X 1	X	X	X 3
Voyage lecture	B / ...						X		X 3
Manifestations / Semaines de la lecture	Acteurs	SER	BE	FR	GE	JU	NE	VS	VD
Fureur de lire	C								
Poésie en ville	C								
Rêv’Oh Livre (Rencontres d’auteur, débats, spectacles, expositions, salon du livre jeunesse)	A ; C						X 1		
Salon international du livre et de la presse	A								
Salon du livre jeunesse Fribourg	D								
Salon du livre jeunesse St-Maurice	A								
Salon du livre jeunesse Yverdon	D								
Semaine de la lecture au niveau cantonal				X	X			X	X
Semaine de la lecture du SER12	A		X 3			X 3	X 2	X	X 2
Activité multiculturelle favorisant l’intégration	Acteurs	SER	BE	FR	GE	JU	NE	VS	VD
Mallettes interculturelles	... / B				X		X 3		
Ribambelle	A								X
Sac d’histoires	C				X		X 1	X	X 3
Activités multiculturelles favorisant l’intégration					X	X 3	X		X 3
Mesures structurelles / organisationnelles		SER	BE	FR	GE	JU	NE	VS	VD
Réaménagement des filières secondaire 1							X 1		
Création d’un poste de responsable de la promotion de la lecture			X 1			X 1	X		
Mesures de soutien ou de prise en charge pour élèves rencontrant des difficultés dans l’apprentissage de la lecture			X 1	X	X	X 1	X	X	X
Plan d’action lecture			X 3		X	X	X		X 1
Renforcement de la dotation horaire pour le français (à certains degrés)			X 1		X	X 1	X	X	X
Transition ens. primaire -> secondaire I			X 3	X	X				
Renforcement de l’évaluation (épreuves cantonales)				X	X	X 1	X	X	X 1

Développement / déploiement outils pédagogiques		SER	BE	FR	GE	JU	NE	VS	VD
Activités informatiques «Que d'histoires»							X		
Outils de dépistage précoce des difficultés en lecture									X 1
Définition d'un choix d'ouvrages de lecture (3P/4P)			X 1	X	X	X 1	X	X	X 1
Lector & Lectrix							X 1		
Logiciels informatiques							X 1		
Formation des enseignants	Acteurs	SER	BE	FR	GE	JU	NE	VS	VD
Organisation de formations continues pour les enseignants	C		X 1	X	X	X 1	X	X	X
Semaine de la lecture HEP	B ; C		X			X	X		
Sensibilisation des enseignants tous degrés			X 1	X	X	X 1	X		X 1
Relation familles-école	Acteurs	SER	BE	FR	GE	JU	NE	VS	VD
11 bonnes raisons de lire avec son enfant	C						X 1		
Activités en direction des parents	C		X 3		X	X 3	X		
Dépliant « Apprendre à lire à l'école »	C						X 1		
Film « Apprendre à lire à l'école »	C						X 1		

Légende

Acteurs :

A = associations ou organisations ;

B = bibliothèques, médiathèques, documentation ;

C = institutions ;

D = entreprises.

Deux acteurs séparé par « ; » = collaboration pour le projet ; deux acteurs séparé par « / » = acteurs dans leurs cantons respectifs.

SER : Syndicat des enseignants romands.

Identification selon les trois types d'implication suivants :

1. Les actions dans lesquelles le département/service s'implique réellement (ex. : coordination, organisation, financement,...);
2. Les actions pour lesquelles l'activité du département/service est partielle (ex. : soutien, communication, information, ...);
3. Les actions laissées à la liberté d'appréciation des établissements/enseignants.

Neuf ans après la première enquête PISA sur la littératie, qu'en est-il des compétences des élèves romands de 11^e Harmos ? Cette étude a pour objectif non seulement de comparer les compétences des élèves de 2000 et de 2009 mais également de mettre en évidence les facteurs explicatifs de la réussite dans ce domaine. La motivation et l'intérêt pour la lecture, la diversification des types d'écrits lus tout comme les stratégies utilisées jouent un rôle déterminant dans le développement des compétences en lecture. Le rôle de l'école est également déterminant. Les différentes mesures mises en place dans les cantons peuvent également avoir contribué à améliorer les compétences.

Le rapport apporte également des éclairages sur les profils de lecteurs en fonction des stratégies utilisées ou considérées comme efficaces par les élèves tout comme le temps consacré à la lecture de différents types d'écrits. Ces profils varient en fonction de différentes caractéristiques sociodémographiques (genre, origine socioéconomique, langue parlée à la maison, lieu de naissance, etc.) et de l'appartenance aux différentes filières (à exigences élevées, moyennes ou plus limitées).

D'autres analyses complémentaires mettent en exergue les liens entre les compétences en littératie et certaines dimensions liées à l'école (climat de classe, encouragement à la lecture, soutien et orientation des enseignants).



Service
de la recherche
en éducation

ne.ch
RÉPUBLIQUE ET CANTON DE NEUCHÂTEL
DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION,
DE LA CULTURE ET DES SPORTS
SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

