

4. Les résultats des élèves en compréhension écrite et en sciences

Les résultats des élèves en compréhension écrite (littératie)

Murielle Roth

Anne Soussi

Description du cadre théorique

L'enquête PISA 2012 a permis d'évaluer les compétences en compréhension écrite – ou littératie – des élèves de 11^e (selon la nouvelle numérotation HarmoS) pour la cinquième fois. Comme lors des cycles de 2003 et 2006, la compréhension écrite a constitué un domaine mineur d'évaluation. Toutefois, la définition du champ de la littératie reste semblable au fil des enquêtes, à savoir que « *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, 2013, p. 65). Ainsi, la culture littéracique est entendue de manière élargie comme l'aptitude à utiliser l'écrit dans divers contextes et tout au long de la vie. Dans des situations variées, face à des textes de nature différente, l'élève doit être capable de construire du sens en s'appuyant notamment sur ses compétences cognitives antérieures. Par conséquent, le domaine de la littératie est défini de façon tridimensionnelle par la situation, la nature des textes et la manière de les aborder (aspect).

La variable *situation* ne renvoie pas seulement au cadre dans lequel la lecture a lieu mais aussi à la finalité de celle-ci – dans quel but l'élève va lire le texte. Pour rendre compte de la multiplicité des situations rencontrées au quotidien, les textes de l'enquête PISA renvoient à quatre intentions de lecture : personnelle, publique, éducative et professionnelle.

Les textes se distinguent par leur nature – description, narration, information, argumentation, instructions ou transaction – et par leur format – continu, non continu, mixte ou multiple. Les textes continus (articles de journaux, essais, romans, nouvelles, comptes rendus, lettres) comportent plusieurs paragraphes organisés en phrases. Les textes non continus (listes, tableaux, graphiques, diagrammes, publicités, horaires, catalogues, index et formulaires)

sont construits de manière différente, ce qui demande une lecture particulière. Les textes multiples sont caractérisés par leur indépendance les uns envers les autres et leur association à des fins précises ou pas.

Quant à la façon d'aborder les textes, elle renvoie aux stratégies et aux intentions que l'élève-lecteur adopte. Celles-ci sont réunies en trois groupes : *localiser et extraire*, *intégrer et interpréter* et *réfléchir et évaluer*. Localiser et extraire l'information demande de retrouver une ou plusieurs informations. Intégrer et interpréter consiste à inférer des informations à partir du texte pour construire du sens. Réfléchir et évaluer demande à l'élève de mettre en lien les informations du texte et de les juger en s'appuyant sur ses propres connaissances et expériences. Les questions ont porté sur ces trois aspects mais de manière restreinte – sans sous-échelle – compte tenu de la focalisation sur les autres domaines que celui de la littératie en 2012.

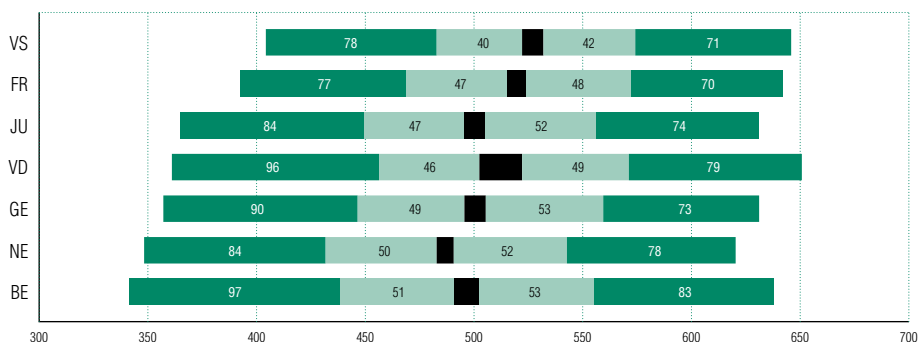
Etant donné que la littératie est un domaine mineur d'évaluation pour 2012, un nombre réduit d'items (44) ont été testés, ce qui permet uniquement d'avoir un résultat général de compréhension écrite. Les items appellent une réponse ouverte ou fermée en fonction du format dont la répartition est la suivante : réponse construite ouverte, réponse construite fermée, réponse construite courte, choix multiple simple et choix multiple complexe. Par ailleurs, PISA 2012 contient un pourcentage plus élevé que précédemment d'items dont la réponse permet une correction automatisée, à savoir des réponses fermées ou à choix multiple simple ou complexe.

Comme pour les cycles précédents, les résultats sont donnés sous forme de scores dont 496 représente la moyenne des pays de l'OCDE et 100 l'écart-type. Pour rendre compte de la difficulté des items, sept niveaux de compétences ont été définis. Le niveau 6, compris entre 627 et 698, est le niveau le plus élevé, tandis qu'à l'autre extrémité on trouve le niveau 1b, le moins élevé, situé entre 262 et 334. Depuis PISA 2009, le niveau 1 a été divisé en deux – 1a et 1b – pour avoir une connaissance plus fine sur les types d'items réussis ou non par les différents profils d'élèves. Au niveau le plus élevé, les élèves se retrouvent face à des tâches de lecture de textes complexes, qu'ils ne connaissent pas et qui leur demandent une prise de distance, de formuler des hypothèses et de prendre position de manière critique. Le niveau de compétences le moins élevé suppose que les élèves soient capables de repérer une information simple dans un texte court, voire de rapprocher plusieurs informations semblables.

Présentation des résultats en littératie en fonction des cantons

Comme lors des précédentes enquêtes, les résultats peuvent être présentés aussi bien sous forme de scores moyens de lecture, qui permettent une vision globale des compétences en littératie, que sous forme de niveaux de compétences correspondant aux tâches (et à leur degré de difficulté) que les élèves sont capables de réaliser (graphique 4.1).

Graphique 4.1 Dispersion des résultats (5^e, 25^e, 75^e, 95^e percentiles) en littératie



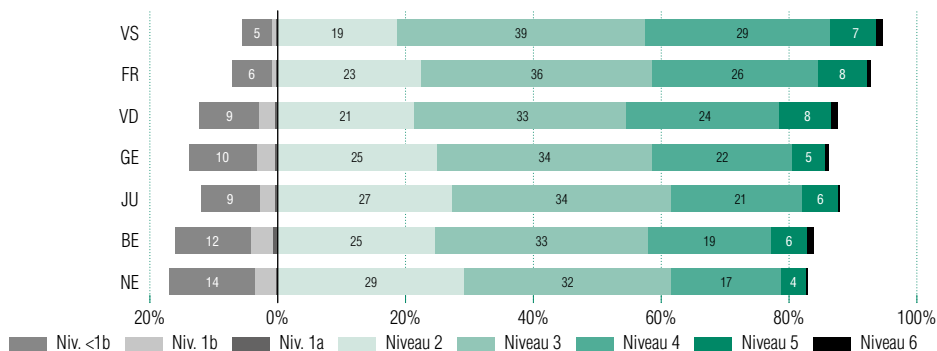
Dans tous les cantons, on observe des écarts de performance entre élèves. Ces écarts entre les élèves aux compétences les plus élevées et ceux aux compétences les moins élevées varient selon les cantons de 240 points à près de 300 points⁷. C'est dans les cantons de Berne et de Vaud que l'on trouve les écarts de performance entre élèves les plus importants, et en Valais qu'ils sont les moins grands.

Rappelons que l'OCDE a fixé un seuil de compétences autour du niveau 2 au-delà duquel il devient difficile de suivre une scolarité harmonieuse (ce qui correspond environ à 407 points sur l'échelle de littératie). Comme on peut le constater (graphique 4.2), il existe une proportion plus ou moins importante d'élèves qui n'atteignent pas le niveau 2 dans tous les cantons. Cette proportion varie de 16-17% (respectivement à Berne et à Neuchâtel) à 5.5% (en Valais). A l'autre extrême, c'est en Valais, à Fribourg ainsi que dans le canton de Vaud que les proportions de bons lecteurs sont les plus élevées (respectivement 8.1, 8.3 et 9.2%). Il est intéressant de souligner la grande dispersion de niveaux de compétences observée dans le canton de Vaud qui compte à la fois une proportion relativement importante de lecteurs avec des compétences

⁷ La moyenne de l'OCDE est fixée a priori à 500 points et l'écart-type à 100 points.

faibles (12%) et également de bons lecteurs (9%). Les deux cantons dont les élèves obtiennent les meilleurs scores moyens, Valais et Fribourg, sont ceux qui comptent le moins d'élèves avec de faibles compétences et le plus avec des compétences élevées.

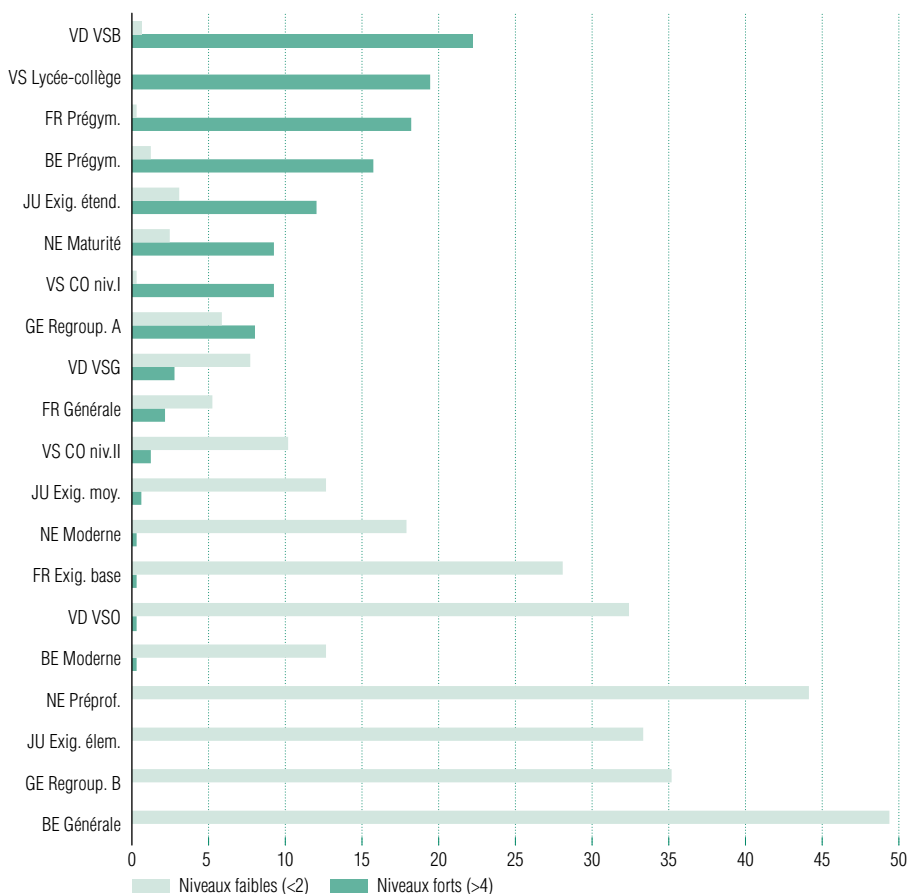
Graphique 4.2 Répartition des élèves selon le niveau de compétences en littératie



La présence d'élèves forts ou faibles est également fonction des filières, comme on peut le constater dans le graphique 4.3. Rappelons toutefois que le secondaire I est organisé de manière différente selon les cantons (le plus souvent, existence de filières mais aussi classes hétérogènes avec niveaux). Ces filières sont plus ou moins marquées et perméables et les normes d'admission, tout comme la proportion d'élèves, varient également d'un canton à l'autre.

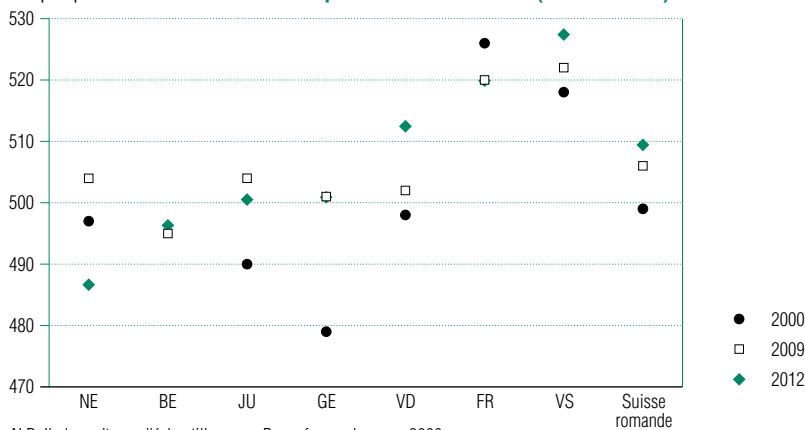
On peut malgré tout observer certaines régularités. En effet, dans tous les cantons, ce sont dans les filières aux exigences les plus élevées que la proportion d'élèves avec de bonnes compétences en littératie est la plus importante et celle d'élèves avec des compétences faibles la moins importante. On peut faire le constat contraire dans les filières aux exigences plus limitées. Les tendances sont les mêmes d'un canton à l'autre mais les proportions de bons lecteurs sont plus importantes dans certains cantons comme Vaud (VSB), Valais (lycée) et Fribourg (prégymnasiale). Ces deux derniers cantons sont également ceux qui présentent la proportion d'élèves avec de faibles compétences les moins importantes dans les filières aux exigences plus restreintes. Ce sont aussi ceux dont les élèves obtiennent les scores moyens les plus élevés.

Graphique 4.3 Proportion des élèves forts (>4) et faibles (<2) en littérature selon les filières cantonales



Concernant l'évolution des performances des élèves depuis la première enquête en 2000, certaines tendances se maintiennent (graphique 4.4). En 2009, peu de différences étaient statistiquement significatives : seuls les cantons du Jura et de Genève avaient progressé. En 2012, la situation a peu évolué, les écarts sont minimes sauf dans deux cantons : Vaud, qui connaît une hausse des performances (de 502 en 2009 à 512 en 2012) et Neuchâtel, qui obtient des résultats plus faibles qu'en 2009 (504 en 2009 et 487 en 2012). Ces différences sont difficiles à expliquer. Sont-elles attribuables à un effort plus important, dans certains cantons, concernant l'encouragement face à la lecture ou, au contraire, à un abandon de certaines mesures faute de moyens ? Ou bien à des changements de structures, de moyens d'enseignement, etc. ?

Graphique 4.4 Evolution des compétences en littératie (2000 à 2012)

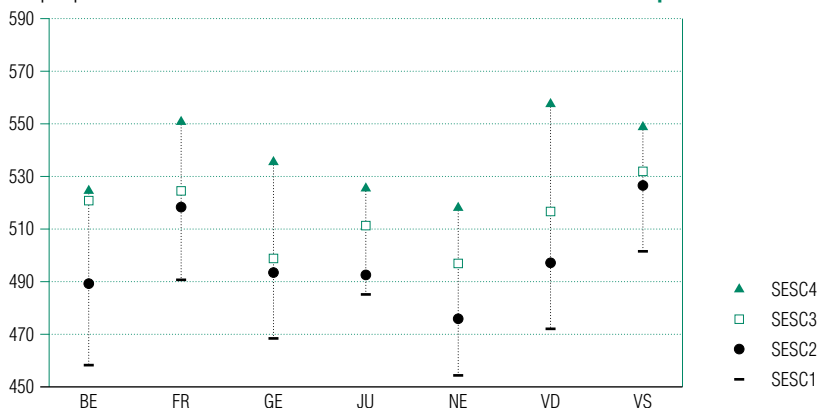


N.B. Il n'y avait pas d'échantillon pour Berne francophone en 2000.

Effets de certaines caractéristiques sociodémographiques sur les compétences en lecture

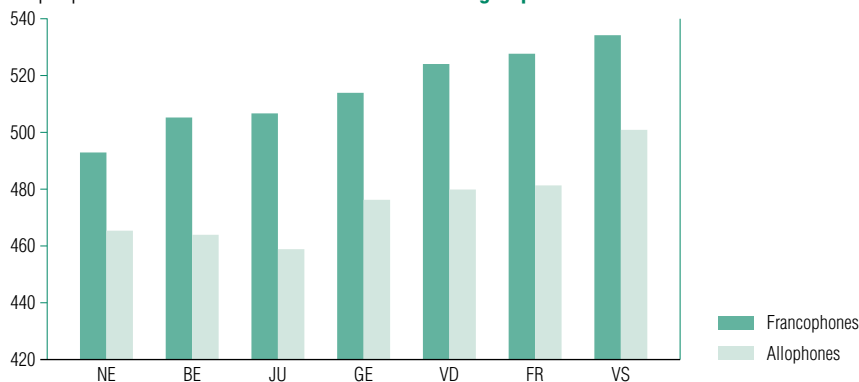
Le niveau socioéconomique a un effet sur les compétences des élèves. Dans tous les cantons, les élèves qui appartiennent au premier quartile de l'indice (SESC1, valeurs les plus faibles) obtiennent des performances moins bonnes que leurs camarades se situant dans le quatrième quartile, le plus élevé (SESC4). Les écarts de performance varient de 40 points (Jura) à 85 points dans le canton de Vaud, les autres cantons se situant autour de 60 points (graphique 4.5). On pourrait faire l'hypothèse que le Jura, qui présente « peu » de différences selon le milieu social d'origine, est le seul canton où les élèves ne sont pas répartis dans des filières. Dans le canton de Vaud, les différences entre élèves sont relativement élevées. On peut se demander si la présence de filières bien marquées ou peu perméables peut expliquer ces écarts. L'organisation scolaire ayant changé depuis dans ce canton, il sera intéressant de voir si ces inégalités se réduisent.

Graphique 4.5 Résultats en littératie selon le niveau socioéconomique



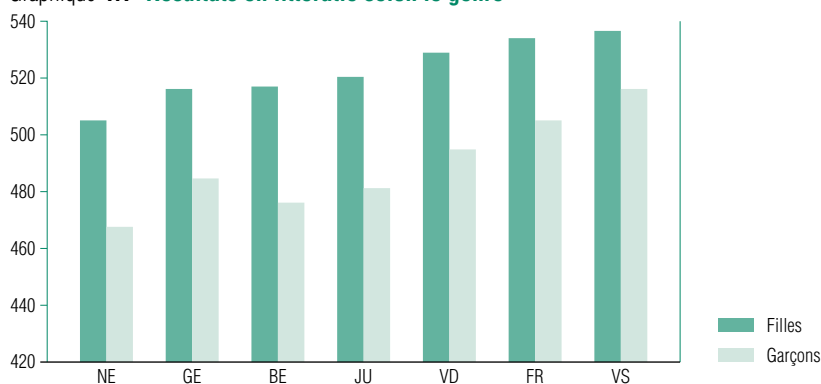
Comme on pouvait le supposer, la langue parlée à la maison par les élèves joue un rôle sur les compétences des élèves en lecture, les élèves parlant le français à la maison obtenant de meilleures performances que leurs camarades. Selon le canton, l'écart est plus ou moins marqué, variant de 27 points à Neuchâtel à 47 points dans le Jura (graphique 4.6). Il faut toutefois relativiser ce constat compte tenu de la faible proportion d'élèves allophones dans certains cantons comme le Jura. Si l'on observe également les performances des élèves selon leur statut migratoire, on peut faire pratiquement les mêmes constats. Les écarts de performance entre élèves natifs et élèves migrants (1^{re} et 2^e générations) varient de 30 points à Neuchâtel à 55 points dans le canton de Berne.

Graphique 4.6 Résultats en littératie selon la langue parlée



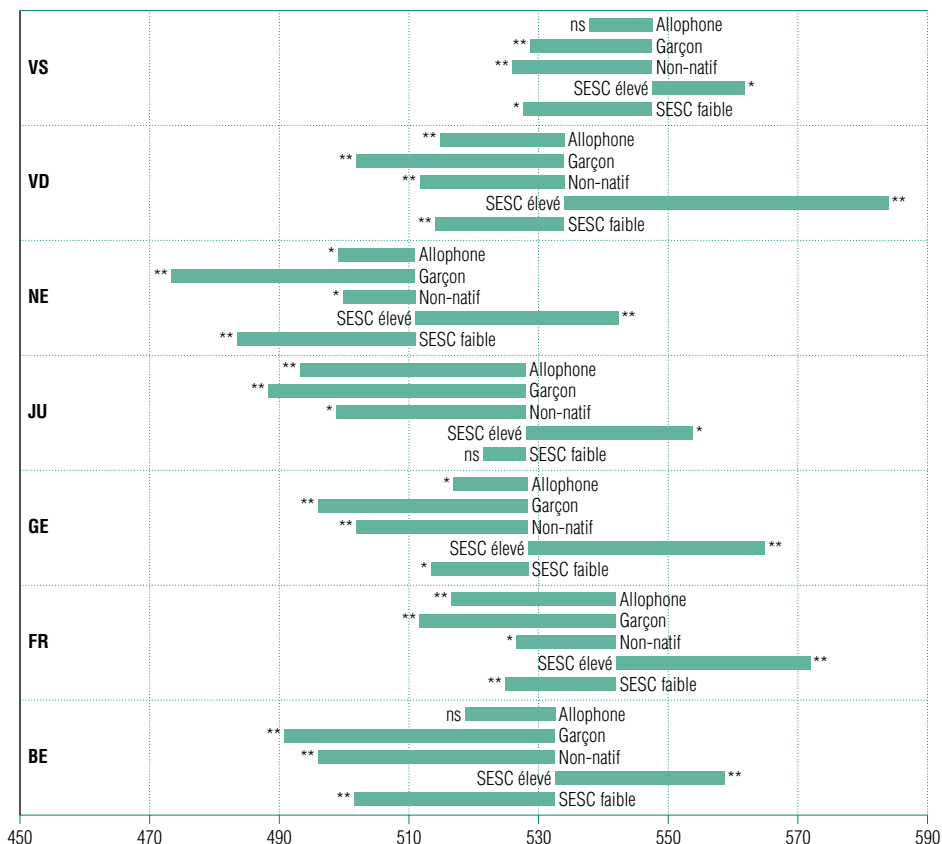
Le fait d'être un garçon ou une fille a bien sûr son importance au niveau des compétences en lecture. Les stéréotypes postulant des performances plus élevées chez les filles en lecture se vérifient dans tous les cantons, à quelques nuances près : elles varient du simple au double (20 points de différence de scores entre filles et garçons en Valais, vs 40 points environ au Jura et à Berne) (graphique 4.7). Il est difficile d'expliquer ces écarts, ces deux derniers cantons étant organisés de manière relativement différente : le Jura possède des classes hétérogènes avec des niveaux tandis que Berne est organisé en filières.

Graphique 4.7 Résultats en littératie selon le genre



Pour terminer cette présentation des effets de différentes caractéristiques sociodémographiques sur les compétences en littératie, nous avons réalisé une analyse de régression qui permet d'estimer le poids de chacune de ces caractéristiques en contrôlant les autres (graphique 4.8). Cette analyse permet non seulement de confirmer leur influence dans tous les cantons, mais également de montrer que certaines caractéristiques n'ont pas d'effet dans certains cantons quand on contrôle les autres variables : par exemple, le fait de parler une autre langue que le français à la maison n'a pas d'effet propre à Berne et en Valais (cantons bilingues), ou le fait d'appartenir au quartile 1 du milieu socioéconomique dans le Jura. Par contre, le genre (ici le fait d'être un garçon) ou le fait d'appartenir à un milieu plutôt favorisé ou plus défavorisé (sauf dans le Jura) jouent un rôle important dans tous les cantons et donnent lieu à de grandes différences de performances.

Graphique 4.8 Effets de différentes caractéristiques sociodémographiques sur les compétences en littératie



Les barres du graphique indiquent, pour chaque canton, la différence moyenne de performance selon les caractéristiques individuelles suivantes : le genre (garçon), l'origine de l'élève (non-natif), la langue parlée à la maison (allophone), le statut économique, social et culturel (SESC faible/élevé). Ces différences moyennes sont déterminées par rapport au score moyen d'une fille née en Suisse, de statut socioéconomique médian (2^e et 3^e quartiles) et parlant le français à la maison.

Les astérisques indiquent le seuil de significativité (** : significatif à .01 ; * : significatif à .05 et ns : non significatif).

Synthèse et discussion

De 2000 à 2012, les résultats des élèves de Suisse romande en littératie ont peu évolué. Les cantons de Fribourg et du Valais affichent toujours les performances les plus élevées. Le canton de Vaud a progressé de manière significative par rapport à 2009 tandis que le canton de Neuchâtel a régressé. Comme les rapports précédents l'ont déjà montré, les variables sociodémographiques telles que le niveau socioéconomique, la langue parlée à la maison, le genre et le statut migratoire ainsi que la filière de formation suivie influencent les per-

performances en littératie des élèves. Ceux qui ont les meilleures performances sont les filles, francophones, nées en Suisse, provenant d'un milieu socio-économique favorisé et suivant une filière exigeante. Bien que ces variables dépendent les unes des autres, cette tendance ne se retrouve pas dans tous les cantons où certaines d'entre elles se comportent différemment.

Par ailleurs, dans tous les cantons, la part d'élèves n'atteignant pas le niveau 2 de compétences (seuil minimum pour avoir une scolarité satisfaisante) s'est maintenue depuis 2009 de manière plus ou moins importante – de 5.5 à 17% d'élèves se retrouvent dans cette catégorie. Bien que des mesures pour améliorer les compétences des élèves en littératie aient été prises depuis les résultats obtenus en 2000, la progression reste modeste (seuls deux cantons avaient progressé en 2009), ce qui nous amène à réfléchir sur les dispositions qui ont été proposées mais aussi sur le lien qui peut être établi entre ce qui se fait en classe et dans les épreuves PISA.

Les mesures mises en œuvre dans les cantons ont cherché à promouvoir la lecture pour tous et à modifier le rapport à l'écrit des élèves par des dispositifs tels que des encadrements préscolaires et extrascolaires (par exemple pour l'aide aux devoirs), un contrôle régulier des performances scolaires, différentes initiatives d'encouragement et de développement de compétences lectorales (sacs d'histoire, cercles de lecture ou Bataille des livres, notamment), etc. Ces changements, qui avaient pour but d'améliorer la motivation à lire et la compréhension écrite des élèves, ont lieu d'être poursuivis mais ne suffisent pas à faire évoluer les performances des élèves, en particulier celles des plus faibles ; c'est pourquoi d'autres pistes doivent être envisagées, telle qu'une réflexion sur les liens possibles entre les grandes enquêtes internationales telles que PISA, les évaluations système réalisées via les futures épreuves romandes et les évaluations faites par les enseignants dans le cadre de la classe.

En 2011, la Suisse romande a amorcé un changement avec l'entrée en vigueur du nouveau Plan d'études romand (PER) – considéré comme un référentiel d'enseignement-apprentissage – qui a pour ambition de mettre l'accent sur le développement de connaissances disciplinaires mais également sur des compétences mettant en jeu tout ce que l'élève a appris. Cette notion de *compétence*, présente dans PISA, est relativement nouvelle pour les curriculums suisses et demande – aussi bien pour les évaluations système que pour celles réalisées en classe – de bien la comprendre et de définir comment la mettre en œuvre, l'articuler avec les autres notions présentes (connaissances) et l'évaluer. Une étude (Roth et de Pietro, 2013) a montré toute la complexité d'enseigner et d'évaluer des compétences notamment en termes de conditions à réunir (tâche complexe, contextualisée, finalisée, inédite) et de temps

(construction, passation et correction des tâches). Ce constat incite à penser qu'une réflexion devrait avoir lieu aussi bien avec les concepteurs des évaluations système qu'avec les enseignants pour qu'un changement puisse s'opérer dans la manière d'aborder les contenus, autrement dit pour qu'une culture de l'évaluation liée au PER – en particulier pour le domaine de la compréhension écrite – puisse être créée et que des liens puissent être faits entre les évaluations PISA et l'enseignement, ainsi qu'avec les évaluations réalisées en classe.