

## **Compétences en littératie et plans d'études en Suisse romande<sup>1</sup>**

L'enquête PISA (Programme international pour le suivi des élèves) vise à évaluer régulièrement les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines, la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. En 2000, 32 pays – dont la Suisse – ont participé à cette enquête. Globalement, au plan international, la Suisse se situe dans la moyenne des pays participants pour la compréhension de l'écrit et les sciences, et au-dessus de la moyenne pour les mathématiques (OCDE 2001, OFS-CDIP, 2002). Par ailleurs, la Suisse s'est donné les moyens d'évaluer les compétences en littératie des élèves de 9<sup>e</sup> année, c'est-à-dire à la fin de la scolarité obligatoire, en constituant un échantillon supplémentaire (4800 élèves romands provenant de 45 classes de 9<sup>e</sup> année dans 6 cantons).

PISA ne vise pas l'évaluation des connaissances des élèves en fonction des programmes scolaires mais plutôt celle des compétences, acquises aussi bien à l'école qu'en-dehors. Toutefois, PISA se veut un instrument au service de l'école. Nous avons alors cherché à répondre à la question, *quel est le rôle de l'école dans les compétences en littératie des élèves?* en mettant en relation les échecs et les réussites des élèves romands avec les programmes scolaires ; quels sont les objectifs que l'école se donne dans ce domaine et quels sont les moyens qu'elle met en œuvre pour les atteindre ?

---

<sup>1</sup> Anne-Marie Broi, ORESTE, Neuchâtel ; Anne Soussi, SRED, Genève ; Martine Wirthner, IRDP, Neuchâtel.

Après une brève présentation des caractéristiques principales de l'instrument d'évaluation utilisé dans PISA, nous donnerons quelques résultats observés en Suisse romande avant d'analyser de manière plus approfondie le rôle de l'école.

### Les objectifs et le matériel utilisé dans PISA

La définition retenue pour la littératie ou compréhension de l'écrit est la suivante : *la capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits afin de pouvoir réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel, et de jouer un rôle actif dans la société* (OCDE, 2000 : 20).

Pour évaluer ces compétences, PISA s'est donné comme objectif de proposer aux élèves le plus large éventail de situations de lecture possible en prenant en compte de nombreuses variables (types de textes, contextes, processus de lecture, formes de questions). Le matériel de lecture proposé comporte des textes continus (narratifs, descriptifs, explicatifs, injonctifs et argumentatifs) et des textes non continus (graphiques, tableaux, formulaires, cartes géographiques, etc.). La compréhension de l'écrit ne se fait pas de la même manière selon l'objectif de lecture, c'est-à-dire ce que l'on cherche en lisant. Dans PISA, trois types de processus ou d'objectifs de lecture ont été pris en compte : *retrouver l'information, développer une interprétation et réfléchir sur le texte*.

L'instrument proposé comporte en tout 140 questions de plusieurs formes : on trouve des questions à choix multiples (simples ou complexes : 45%), des questions fermées qui nécessitent des réponses courtes (14%), des questions semi-ouvertes (11%) et des questions ouvertes qui nécessitent une réponse plus ou moins élaborée (31%).

### Quelques résultats

En Suisse romande, de nombreuses variables contextuelles ou structurelles peuvent expliquer les différences de moyennes

observées : le genre des élèves, leur niveau socio-économique, l'âge, la langue qu'ils parlent à la maison et leur lieu de naissance ou celui de leur parents, la filière scolaire qu'ils fréquentent ou encore le canton (Nidegger et al., 2001). Le système fédéraliste de la Suisse implique que chaque canton possède son propre système scolaire. On peut faire l'hypothèse que les différences cantonales, significatives sur le plan statistique, peuvent être attribuées aux programmes spécifiques cantonaux et à la dotation horaire dans le domaine de la langue. Quels sont les résultats globaux en littératie et dans les trois sous-échelles ?

#### Résultats cantonaux dans les trois échelles de compréhension de l'écrit

		Fri- bourg	Genè- ve	Jura	Neu- châtel	Valais	Vaud	Total
Compétence générale en compréhension de l'écrit	M <sup>2</sup>	526	479	490	497	518	498	499
	écart <sup>3</sup>	82	120	110	112	103	90	107
Retrouver l'information	M	540	479	502	504	530	508	508
	écart	104	138	136	126	126	107	126
Développer une interprétation	M	530	484	495	503	521	505	505
	écart	97	132	107	116	115	98	113
Réfléchir sur le texte	M	515	470	473	481	505	485	487
	écart	101	137	129	117	115	91	113

D'après les concepteurs de PISA, il n'y aurait pas de hiérarchie entre les trois échelles du point de vue de leur difficulté. On peut toutefois constater une hiérarchie dans les résultats romands (par ailleurs la même que chez les élèves français de 15 ans) : les élèves obtiennent de meilleurs résultats aux échelles *retrouver l'information* puis *développer une*

<sup>2</sup> M : moyenne. Les scores se basent sur une moyenne des pays de l'OCDE fixée à 500 avec un écart-type de 100.

<sup>3</sup> Il s'agit de l'écart, en points, entre le 25<sup>e</sup> et le 75<sup>e</sup> centile, ce qui représente le 50% des élèves.

*interprétation* qu'à l'échelle *réfléchir sur le texte* (à l'exception du canton de Genève).

La langue parlée à la maison donne aussi lieu à des différences importantes, ce qui n'est pas étonnant, compte tenu du domaine investigué : au profit des élèves francophones aussi bien pour la compétence générale en littératie que pour chacune des trois échelles.

Dans la majorité des cantons romands, les élèves de 9<sup>e</sup> sont répartis en filières avec des niveaux d'exigences différents : celles qui mènent à des études longues et à la maturité (baccalauréat général) et celles qui mènent à une formation professionnelle. Cette variable joue un rôle important sur les résultats. Ce sont les élèves se trouvant dans les filières avec le plus faible niveau d'exigences qui obtiennent les plus mauvais résultats, ce qui n'est pas étonnant puisque la lecture est une des branches de sélection en fin de primaire.

Les scores des élèves ont été aussi exprimés en cinq niveaux de compétences allant du niveau 1 le plus faible au niveau 5<sup>4</sup>, niveaux basés sur le type de tâche que les élèves parviennent à accomplir : par exemple, un élève de niveau 2 a une forte probabilité de réussir la majorité des questions de ce niveau (et celles du niveau inférieur).

Par ailleurs, en Suisse romande (comme dans les autres régions et pays), on trouve un pourcentage non négligeable d'élèves dont le niveau de littératie est inférieur au niveau 2<sup>5</sup> : en moyenne 13%, variant de 5.1 à 21.3% selon les cantons,

<sup>4</sup> Un niveau 0 a été rajouté pour caractériser les élèves qui éprouvent de grandes difficultés à comprendre et utiliser de l'information écrite.

<sup>5</sup> Au niveau 2, un élève est censé être capable de localiser un ou plusieurs éléments d'information (objectif *retrouver l'information*), identifier l'idée principale d'un texte, comprendre des relations, dégager du sens d'une partie du texte où l'information n'est pas mise en évidence (objectif *interpréter*) ou encore faire une comparaison ou des liens entre le texte et des connaissances extérieures, expliquer le texte en se fondant sur son expérience (objectif *réfléchir*).

n'atteignent pas ce niveau. Il ne s'agit pas d'élèves ne sachant pas lire mais qui possèdent des compétences faibles leur permettant difficilement de comprendre et d'utiliser l'information contenue dans un texte, ce qui risque d'avoir des conséquences sur leur réussite dans les autres matières scolaires et sur leur avenir scolaire et professionnel en général.

### Les questions les mieux et les moins bien réussies

Comme on a pu le constater, la réussite varie en fonction de l'objectif de lecture : deux objectifs sont réussis de manière équivalente (plus de 60% de taux moyen de réussite), *retrouver l'information* et *interpréter* alors qu'elle n'est que de 50% quand il s'agit de *réfléchir sur le texte*. Par contre, la structure des supports utilisés (textes continus ou non continus) ne semble pas avoir une grande influence sur les élèves romands. De manière globale, le type de questions semble jouer un rôle important dans la réussite des élèves romands. Si les différences sont assez faibles entre les QCM (questions à choix multiples), les QCM où l'on doit donner plusieurs réponses, les questions fermées à réponse courte ou encore les questions fermées à réponse construite, en revanche les questions ouvertes sont nettement moins bien réussies en moyenne (taux moyen de réussite pour les questions ouvertes de 48% contre 69% pour les QCM).

Parmi les questions les mieux réussies, c'est-à-dire dont le taux de réussite large (réponses justes et partielles) dépasse 80%, on trouve une grande proportion de questions à choix multiples mais aussi un petit nombre de questions à réponse courte, semi-ouvertes et même deux questions ouvertes simples. De plus, la construction du test PISA ne permet pas de mettre en évidence l'effet du type de texte.

Les questions les plus mal réussies (dont le taux de réussite large est inférieur à 25%) ont un certain nombre de points communs : ce sont toutes des questions ouvertes, de niveau de difficulté maximale, nécessitant le plus souvent la réflexion sur le texte. Formuler une réponse semble poser problème aux

élèves romands. On donnera pour exemple la tâche la plus mal réussie en Suisse romande comme dans la plupart des pays (1.8% de réponses justes et 14% de réponses partielles) : elle consiste à réfléchir à partir d'un tableau très dense et peu contextualisé en faisant appel à des connaissances extérieures. La question posée se base sur un fait illogique : ne pas fournir de l'aide à un des pays les plus pauvres. Elle fait référence à un concept contraire aux attentes et l'on demande aux élèves de résoudre ce paradoxe ce qui nécessite des connaissances personnelles spécifiques sur un thème qui leur est peu familier.

### Compétences des élèves les plus faibles

Ces élèves se distinguent des autres par un certain nombre de caractéristiques contextuelles (niveau social, langue parlée à la maison, âge, genre et appartenance à une filière).

Entre ces élèves et ceux avec des compétences élevées en littératie, on observe des écarts importants à la majorité des items, dépassant pour un certain nombre 70% : il s'agit aussi bien de questions à choix multiples que de questions ouvertes, semi-ouvertes ou fermées à réponse courte. Dans l'ensemble, elles ont un niveau de difficulté supérieur à 1. Quatre questions ont donné lieu à des différences particulièrement importantes. Il est intéressant de relever qu'elles portent toutes sur des textes narratifs (l'un est extrait d'une pièce de théâtre et l'autre est un récit particulièrement long bien que facile). Par ailleurs, ces élèves réussissent mieux certains items (taux de réussite de 50% ou plus), surtout ceux qui ne nécessitent pas l'élaboration d'une réponse.

### Une école bien intentionnée !

A ces élèves en difficulté, qui éprouvent en particulier de la peine à réfléchir sur un texte, de la peine à élaborer une réponse à une question ouverte, qu'offre donc l'école pour pallier leurs difficultés? Les moyens qu'elle développe pour l'enseignement de la lecture sont-ils, pour de tels élèves, inadaptés, voire

insuffisants ? Ou, pourquoi l'école n'arrive-t-elle pas à *corriger* les inégalités de compétences en lecture?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons procédé à une analyse des plans d'études en vigueur en Suisse romande au moment de la passation des épreuves PISA en 2000, pour le primaire et pour le secondaire I. C'est en effet dans les plans d'études (mais aussi d'autres documents officiels tels que les notes méthodologiques...) que l'école affiche ses intentions, ses visées en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la lecture.

Parmi les interrogations qui ont guidé notre travail en un premier temps, nous avons retenu la suivante :

Quels sont les points communs et les différences entre les discours officiels cantonaux et les définitions et objectifs de PISA par rapport à la littératie et à la compréhension de l'écrit?

Afin d'établir cette comparaison, nous avons relevé quelles sont les composantes qui définissent la notion de littératie dans PISA au travers du matériel élaboré dans le cadre de cette enquête.

Ces composantes se regroupent de la manière suivante :

- les différents usages de la lecture, à savoir privé, public, professionnel et scolaire ;
- les buts, à savoir lire pour le plaisir, lire pour s'informer, lire pour agir et lire pour apprendre ;
- les objectifs, à savoir comprendre globalement un texte, trouver l'information, développer une interprétation et réfléchir au contenu et à la forme d'un texte. En réalité, dans PISA, cinq objectifs figuraient au départ et ont été regroupés en trois échelles : trouver des informations, développer une interprétation et réfléchir sur le texte. Cependant, dans notre étude, nous avons tenu compte des objectifs de PISA non regroupés.

- les types de texte, à savoir narratif, informatif, descriptif, argumentatif et injonctif, ainsi que les textes non continus (cartes, schémas, tableaux, graphiques).

### *Des constats et des commentaires*

Soulignons qu'au primaire, il existe – en 2000 – un plan d'études romand, appelé GRAP, alors qu'au secondaire, les plans d'études sont cantonaux.

Aussi bien les plans d'études primaires que secondaires, romands et cantonaux, laissent apparaître un foisonnement d'objectifs et d'activités. En ce qui concerne le secondaire I, les objectifs se regroupent selon les filières ou les niveaux.

Plus précisément, en regard des composantes de PISA, nous voulons mettre en évidence les observations suivantes :

Parmi les **buts généraux** de la lecture, prédomine à l'école la lecture fonctionnelle (lire pour...), souvent liée à des activités d'écriture, telles que la prise de notes, la rédaction de comptes rendus notamment.

Les **objectifs** PISA se retrouvent généralement bien représentés dans les plans d'études, même si dans quelques cantons on relève l'absence sous une forme explicite de référence à des objectifs essentiels de l'acte de lire telles que la compréhension globale d'un texte et l'interprétation des textes.

Comme dans PISA, on prône à l'école **une approche typologique des textes** à lire. On remarque toutefois un poids important mis sur le narratif, tout au long de la scolarité obligatoire. Quant au texte argumentatif, il est traité partout, en particulier en 9<sup>e</sup> année. En revanche, les textes non continus ne sont mentionnés dans presque aucun plan d'études même si l'on peut penser qu'ils sont abordés à l'école primaire. Il semblerait que les textes non continus soient davantage pris en considération dans d'autres disciplines, telles que la géographie, les sciences et les mathématiques.

En résumé, quand bien même on relève une proximité entre les finalités déclarées de l'école à travers ses plans d'études et celles de PISA, il reste que ces plans d'études, de par leur histoire (les années 1980 – 1990) et leur origine (les innovations dans l'enseignement du français en Suisse romande et l'ouvrage de référence *Maitrise du français*, 1979<sup>6</sup>), ne présentent pas de définition de l'acte de lire en terme de littératie, mais insistent plutôt sur une approche fonctionnelle de la lecture (lire pour s'informer, lire pour comprendre, lire pour agir), dans des situations communicatives et en fonction de types de textes divers. On relèvera encore dans les plans d'études la présence de maintes incitations à développer la lecture pour le plaisir (par la fréquentation de bibliothèques notamment) et la lecture intégrale d'ouvrages littéraires (la lecture suivie en classe).

Dans une deuxième étape, nous nous sommes demandé comment ces « bonnes » intentions passaient de l'écrit des plans d'études aux pratiques de la classe. Nous avons alors procédé à une douzaine d'interviews d'enseignants travaillant auprès d'élèves de filières différentes et experts de l'enseignement du français dans leur canton.

### *Des plans d'études aux pratiques en classe*

Les points principaux qui illustrent le **décalage** entre les intentions officielles et les pratiques des enseignants, ainsi qu'entre ces pratiques et le dispositif de l'enquête PISA sont issus des avis convergents exprimés par les enseignants interviewés. Ces opinions viennent éclairer et compléter nos propres observations des documents officiels produits en Suisse romande.

---

<sup>6</sup> Besson M.-J., Genoud M.-R., Lipp, B., Nussbaum R., 1979, *Maitrise du français*, Office romand des éditions et du matériel scolaires, Vevey, Delta.

***Des objectifs poursuivis qui s'éloignent des objectifs des plans d'études***

Si les enseignants interviewés se montrent d'accord pour souligner la pertinence des objectifs PISA et dire qu'ils sont généralement travaillés en classe, il apparaît néanmoins des différences entre les enseignants et les filières (ou niveaux) : « Les objectifs de PISA sont travaillés dans les trois niveaux (ABC), mais les tâches changent en fonction des niveaux » dit une enseignante du canton du Jura.

Ainsi, réfléchir sur un texte, prendre du recul par rapport à un texte, semblent poser problème aux élèves connaissant des difficultés en lecture et appartenant à des filières de type pré-professionnel. Dès lors, bien des enseignants auraient tendance à simplifier les tâches relatives à ces objectifs ou alors à simplement ne pas les poursuivre. Un enseignant du canton de Neuchâtel affirme : « En section moderne et surtout en section pré-professionnelle, les tâches du type "réflexion sur le texte" apparaissent peu en raison des difficultés des élèves à comprendre un texte ».

Signalons encore que la dotation horaire pour l'enseignement du français – et a fortiori pour l'enseignement de la lecture – diffère d'un canton à l'autre.

***Un travail effectif mais nuancé sur les types de textes***

Le poids du travail sur les types de textes semble, au dire des enseignants interviewés, inégalement réparti ; ainsi, le plus souvent c'est le texte narratif qui est privilégié en classe.

Le texte argumentatif est, quant à lui, plus particulièrement travaillé – en lecture et en écriture – dans les classes de filière pré-gymnasiale<sup>7</sup>, en vue de préparer les élèves à la dissertation, étudiée au secondaire II. C'est ainsi qu'un enseignant neuchâtelois déclare : « Le poids est mis sur le narratif, on

<sup>7</sup> Le gymnase est le niveau lycée général, après l'école obligatoire.

aborde aussi quelques textes explicatifs. Les textes de type argumentatif sont essentiellement traités en section maturité et en section moderne ».

De l'avis de la plupart des enseignants, les textes non continus ne ressortent pas du programme de français, mais devraient être traités dans les autres disciplines scolaires. « Cela appartient aux autres disciplines. On ne peut pas tout faire » déclare encore un des enseignants neuchâtelois interrogés.

***Des pratiques diversifiées selon les enseignants et les filières***

Tous s'accordent à dire que les enseignants travaillent la lecture en classe de manière très différente ; comme le dit un enseignant du canton du Valais : « ... les pratiques de l'enseignement du français sont très variables d'un centre scolaire à l'autre et aussi d'un enseignant à l'autre ».

En outre, ces pratiques sont également variées en fonction des filières, en particulier entre la filière conduisant aux études longues et celle menant à une formation professionnelle.

Les exigences en matière de lecture sont plus élevées pour les élèves de filière pré-gymnasiale, axée souvent sur la littérature (même si un large éventail de types de texte est envisagé), via la lecture suivie (lecture intégrale de livres et explication de textes). Pour les élèves de filière pré-professionnelle, la lecture est considérée essentiellement dans sa visée utilitaire, souvent aussi prétexte à des activités de structuration de la langue (pression externe du monde du travail par le biais d'examens d'orthographe administrés dans certains secteurs aux futurs apprentis). En d'autres termes, selon un enseignant du canton de Vaud, « il s'agit de fournir à ces élèves des textes adaptés, ni trop longs ni trop difficiles, en lien avec ce qu'ils seront appelés à faire dans la suite de leur parcours ».

***Des décalages entre l'évaluation en classe et l'enquête PISA***

Certains enseignants interrogés soulignent que l'évaluation en classe porte le plus souvent sur les textes narratifs.

Dans les pratiques d'évaluation en classe, les questions fermées sont généralement plus fréquentes que les questions ouvertes, en particulier dans les classes de filière pré-professionnelle en lien, le plus souvent, avec des tâches de repérage. Les questions ouvertes conviendraient mieux aux élèves des autres filières. Les questions de type QCM, quant à elles, sont rares dans les évaluations faites en classe.

Dans ce sens, l'enseignante jurassienne interrogée déplore que « la longueur des textes (PISA) ait posé problème aux élèves en difficulté. Les élèves du niveau C (niveau le plus faible) avaient de la peine à arriver au bout de la tâche. Les questions de type QCM sont sur-représentées. Les élèves ont peu l'habitude d'être confrontés à une QCM. »

Selon un enseignant vaudois, avec des élèves de filière pré-professionnelle, il est nécessaire d'indiquer précisément la partie du texte où il faut rechercher des informations. De plus, des blocages par rapport à un mot difficile peuvent avoir lieu, blocages dont les élèves ne sortent pas, faute de stratégies de substitution. Par ailleurs, il est utile, avant un test, de prévoir une mise en condition, ne serait-ce que pour motiver la classe. Enfin, placer les questions à la suite du texte ne correspond pas toujours à une situation de lecture en contexte.

### Pour conclure

D'une manière générale, à la suite des interviews que nous avons réalisées, il ressort, au dire de plusieurs enseignants, combien, faute de moyens adéquats, il leur est difficile de dépister les problèmes rencontrés par les élèves les plus en difficulté, ainsi que de remédier à ces difficultés. Souvent démunis, ils ont tendance à limiter les objectifs à atteindre avec de tels élèves (visée utilitaire), à leur proposer des textes courts, voire à utiliser la lecture pour d'autres activités de français axées sur grammaire, orthographe, conjugaison... Comment faire pour développer, chez de tels élèves, la rapidité de lecture, leurs connaissances lexicales, la compréhension de textes plus longs, des objectifs tels qu'inférer, réfléchir, interpréter à partir

de textes divers? Il est clair que tant que des réponses concrètes, d'ordre didactique, ne sont pas apportées à ces questions, il est illusoire d'espérer que ces élèves améliorent leurs capacités de lecture.

En Suisse romande, un bilan de vingt ans d'enseignement du français issu d'une rénovation commencée dans les années 80 montre qu'il manque effectivement un enseignement /apprentissage continué de la lecture qui, poursuivant les premiers apprentissages du début de l'école primaire, proposerait un enseignement structuré jusqu'à la fin de l'école obligatoire (Aeby et al., 2000). En outre, les résultats de PISA le montrent, les élèves éprouvant d'importantes difficultés de lecture ne se trouvent pas tous dans la filière pré-professionnelle : comment, tout en outillant spécifiquement ces élèves en fonction de leurs besoins, permettre à tous d'atteindre les objectifs que se donne l'école, en considérant que tous restent en situation d'apprentissage jusqu'à la fin de l'école obligatoire (Bain, Erard, Séchaud, 1995) ? C'est là le défi de cet enseignement continué, encore à élaborer.

Comme on l'a vu, les questions ouvertes proposées dans l'enquête PISA discriminent les résultats, en faveur des élèves meilleurs lecteurs. Les moins bons lecteurs éprouvent des difficultés à construire par écrit une réponse le plus souvent argumentée. Dans ce cas, lecture et écriture sont étroitement associées, dans la mesure où l'écriture devient un moyen pour dire un avis, donner un élément d'interprétation, exprimer une inférence par rapport à un texte lu (de quelque type qu'il soit). Durant l'apprentissage, il est possible de développer de telles capacités chez les élèves, par le biais d'activités qui lient fortement lecture et écriture, aussi bien au profit de la compréhension que de la production de textes : établir une fiche de lecture à propos d'un livre lu et apprécié (ou non d'ailleurs) ; écrire une quatrième de couverture d'un album rédigé en classe ; écrire une lettre de lecteur à propos d'un article de journal ; établir des fiches de résumé de différents articles scientifiques en vue de préparer un exposé, etc. Il nous est cependant difficile de dire dans quelle mesure les enseignants organisent de telles

activités dans leur classe ; actuellement, de nouveaux moyens d'enseignement romands en expression sont peu à peu introduits dans les classes, dont de nombreuses séquences didactiques vont dans ce sens (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2000, 2001, 2002).

Par ailleurs, les enseignants interviewés le confirment, la lecture n'est pas que l'apanage de l'enseignement du français, mais intervient dans toutes les disciplines de l'école. Or là encore, le rôle de chacun (enseignant de français et enseignant d'une autre discipline) vis-à-vis de la lecture n'est pas clairement défini : que peuvent faire dans ce domaine un enseignant d'histoire, de géographie ou un enseignant de sciences, et quelle est la spécificité du travail de l'enseignant de français ? Dans les disciplines autres que le français, les élèves ont l'occasion d'être mis en contact avec des textes spécifiques, en particulier les textes non continus selon la définition donnée dans l'enquête PISA. Ils apprennent ainsi à les comprendre dans un contexte d'apprentissage précis, dans le cadre d'une lecture pour apprendre.

Un des mérites de l'enquête PISA est de soulever des questions sur le rôle de l'école pour la formation des élèves dans le domaine de l'écrit. Elle pousse à examiner de plus près les objectifs que l'école se donne dans ce domaine et les moyens qu'elle met en œuvre pour les atteindre. Nos investigations montrent donc que ce sont surtout les moyens qui manquent, au secondaire en particulier, moyens au sens large, englobant aussi bien des propositions d'activités que des propositions d'évaluation.