

## Les compétences en lecture (littératie)

*Anne-Marie Broi*

*Anne Soussi*

*Martine Wirthner*

En 2006 comme en 2003, la lecture – ou littératie –, tout comme la culture mathématique, ne constitue pas le domaine principal d'évaluation. Toutefois, ce sont les mêmes présupposés qui sous-tendent l'évaluation des compétences dans ce domaine. Ainsi, celle-ci se fonde essentiellement sur la capacité des élèves à utiliser de l'information écrite dans des situations de la vie quotidienne. Dans l'enquête PISA, plus particulièrement, elle suppose de la personne évaluée la compréhension de textes écrits et la capacité à utiliser et à réagir à ces textes afin de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de participer à la société (OCDE, 2006). Il s'agit donc d'une compétence complexe où l'écrit est envisagé au sens large. Le concept de littératie repose sur trois paramètres : le format du matériel de lecture, le type de tâche ou d'objectifs visés et la situation ou le contexte dans lequel et pour lequel le texte a été élaboré.

Le format de textes se réfère à deux catégories de textes, les textes continus et les textes non continus. Les textes continus (narratifs, argumentatifs, explicatifs, descriptifs, injonctifs) sont ceux qui se composent de phrases et sont organisés en paragraphes. Les textes non continus (tableaux, graphiques, horaires, cartes géographiques, diagrammes), dont l'organisation est différente des précédents, nécessitent une approche de lecture spécifique.

La lecture étant dépendante de ce qu'on cherche dans un texte, le cadre théorique de PISA inclut également les trois aspects ou objectifs de lecture suivants : *retrouver une information*, *développer une interprétation* et *réfléchir sur un texte et l'évaluer*. Retrouver une information consiste aussi bien à localiser une information simple que plusieurs informations. Développer une interprétation nécessite de construire une signification et d'effectuer des inférences à partir d'informations écrites. Réfléchir sur un texte et l'évaluer consiste à faire des liens entre de l'information écrite et ses connaissances antérieures, idées et expériences. En 2006 comme en 2003 déjà, la littératie n'étant pas le thème principal, ces trois objectifs ne donnent pas lieu à des sous-échelles de la littératie étant donné le petit nombre de questions. Toutefois, ces questions se réfèrent à l'un ou l'autre de ces objectifs.

Quant à la situation ou contexte, elle se réfère aussi bien à l'intention de lecture, aux relations avec d'autres personnes implicitement ou explicitement associées au texte qu'au contenu général. Dans l'enquête PISA, on cherche à tenir compte de la diversité des situations ou des contextes que l'on rencontre dans la vie quotidienne. C'est pourquoi les textes se réfèrent à différents contextes : privé, public, professionnel et scolaire.

Le matériel utilisé en 2006 est un échantillon de celui utilisé dans l'enquête de 2000 pour laquelle la littératie avait été le thème principal. Comme en 2003, si les différentes dimensions présentées ci-dessus ont été prises en compte dans l'évaluation, le nombre d'items est modeste (29 items). De ce fait, seul un score global de littératie est mesuré.

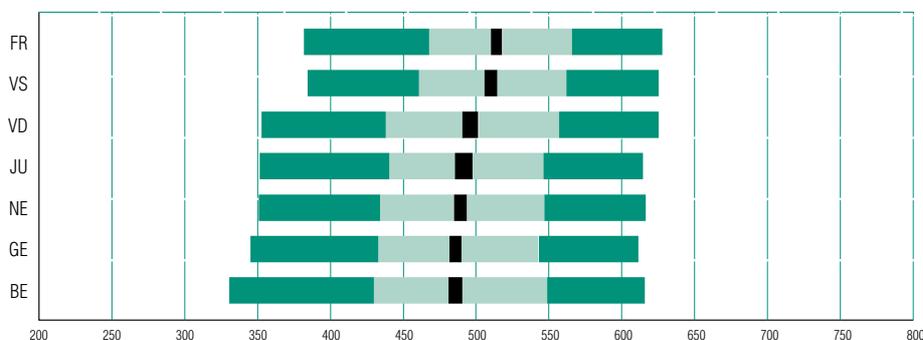
Les résultats des élèves sont exprimés en scores sur une échelle dont la moyenne pour 2006 se situe à 492 points et l'écart-type à 100 (en 2000, la moyenne, portant sur moins de pays, se situait à 500). Ces scores sont répartis en cinq niveaux qui correspondent au degré de difficulté des tâches. Toutefois, un niveau supplémentaire avait dû être créé dès 2000, certains élèves faibles ayant des compétences très faibles, inférieures au niveau 1. Ainsi, quand un élève se situe par exemple au niveau 1, il est censé réussir les tâches de ce niveau même s'il en réussit également quelques-unes du niveau supérieur. Les élèves du niveau 1 (de 334.8 à 407.5) sont capables de retrouver des informations indépendantes simples figurant dans le texte de manière explicite, de reconnaître le thème principal ou le but d'un texte sur un sujet familier et de faire une connexion simple entre l'information du texte et des connaissances courantes de la vie quotidienne.

Au niveau 5 (supérieur à 625.6), on attend des compétences nettement plus complexes : retrouver des informations multiples et enchevêtrées, inférer quelles informations sont pertinentes pour la tâche demandée, construire la signification d'un langage nuancé ou faire preuve d'une compréhension complète et détaillée d'un texte, évaluer de manière critique ou faire des hypothèses basées sur des connaissances spécifiques ou encore développer des concepts contraires aux attentes.

### **Compétences dans les cantons romands et répartition des élèves dans les niveaux**

Au plan national, les résultats des trois régions sont légèrement au-dessus de la moyenne de l'OCDE. Ceux de la Suisse romande pour la lecture se situent, comme en 2003, en dessous de ceux de la Suisse alémanique (503 points) mais contrairement à 2003, sont très proches de ceux de la Suisse italienne (respectivement 497 et 496 points). Rappelons qu'en 2000 c'est la Suisse romande qui obtenait les résultats les plus élevés.

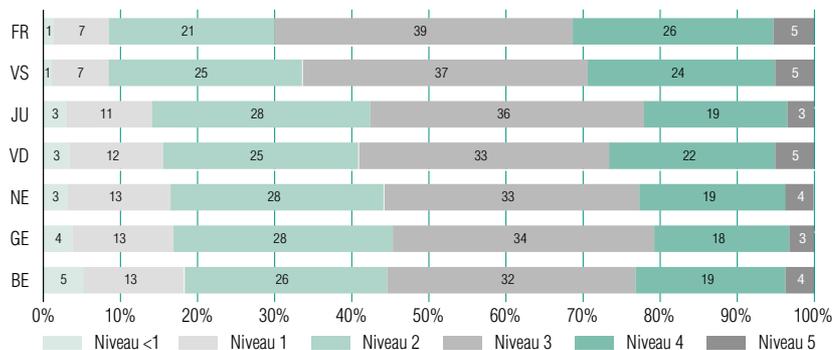
Graphique 6.6 Résultats des élèves dans les différents cantons en lecture



Comme en 2000 et en 2003, deux cantons se détachent en Suisse romande, Fribourg et le Valais. Les autres cantons ne se différencient pas statistiquement de façon significative. Il faut toutefois souligner que les différences entre les deux cantons dont les élèves obtiennent les meilleurs scores et les autres sont assez minimes (moins d'un tiers de l'écart-type), n'excédant pas 30 points. Ce sont également les deux cantons dans lesquels les écarts entre les élèves sont les moins grands (environ 240 points). Il est intéressant de relever que si, dans tous les cantons, on observe des différences assez importantes entre les élèves ayant le mieux réussi et ceux ayant le moins bien réussi, c'est dans les cantons de Vaud et surtout de Berne que ces différences sont les plus importantes puisqu'elles sont respectivement de 272 et 285 points. Genève, pour lequel les scores moyens sont les plus bas avec ceux du canton de Berne, présente des résultats plus homogènes que ce dernier.

La répartition dans les cinq niveaux de compétences permet de voir la proportion d'élèves présentant des compétences insuffisantes en littératie et à l'autre extrême, ceux qui ont des compétences au-dessus de la moyenne. La répartition dans les cinq niveaux de compétences permet de voir la proportion d'élèves présentant des compétences insuffisantes en littératie et à l'autre extrême, ceux qui ont des compétences au-dessus de la moyenne. Les deux cantons où les élèves font preuve des compétences les plus élevées, à savoir Fribourg et le Valais, sont également ceux qui ont le moins d'élèves dans les niveaux les plus bas, à savoir inférieurs au niveau 2 (8%) et le plus d'élèves aux deux niveaux les plus élevés, 4 et 5 (respectivement 31 et 29%). Il est également intéressant de se focaliser sur les trois cantons qui ont la proportion la plus élevée d'élèves avec des compétences faibles (de 16 à 18% qui n'atteignent pas le niveau 2), Berne, Genève et Neuchâtel. Relevons toutefois que dans ces trois cantons, on trouve une plus grande proportion d'élèves aux deux niveaux les plus élevés (de 21 à 23%).

Graphique 6.7 Répartition des élèves selon le niveau atteint en lecture



### Compétences en fonction de variables contextuelles

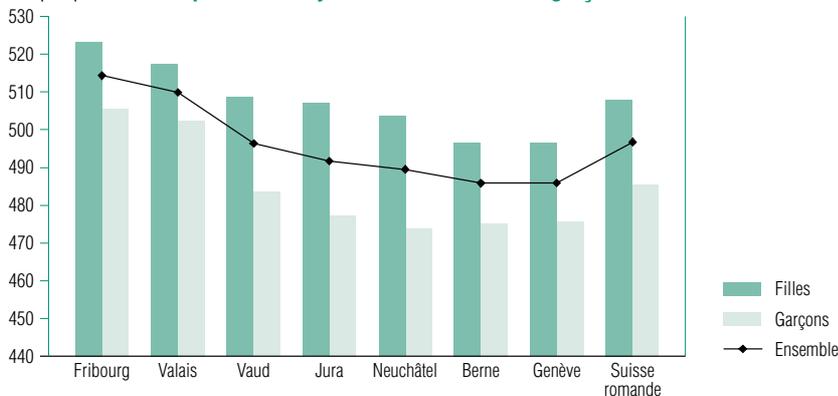
#### Le genre

Les compétences ne sont pas les mêmes entre les filles et les garçons, dans le domaine de la littératie, en Suisse romande. D’une manière générale, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons.

Ces différences de moyenne sont variables d’un canton à l’autre. Elles sont notamment plus importantes dans les cantons de Neuchâtel et du Jura (30 points) que dans les cantons de Fribourg (18 points) et du Valais (15 points). Dans les autres cantons, on relève des différences moyennes de 20 à 25 points (moyenne romande : 22 points).

Ces écarts de scores sont toutefois liés à d’autres facteurs, dont la fréquentation de la filière. Dans les filières les moins exigeantes, on trouve en effet davantage de garçons que de filles, alors que l’on observe une proportion inverse dans les filières ou niveaux les plus exigeants.

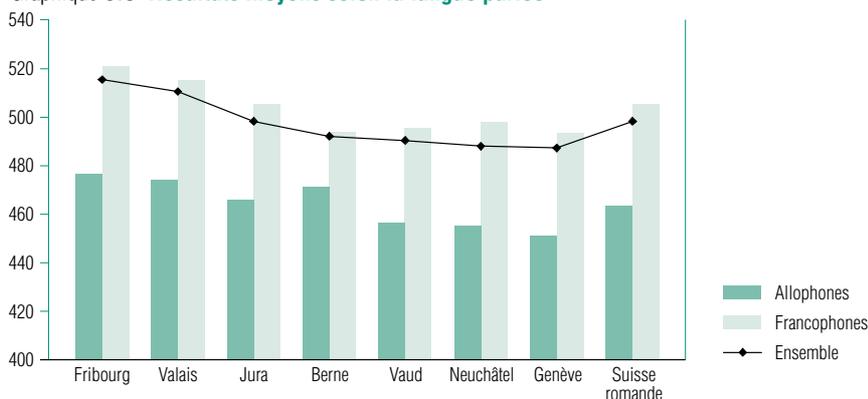
Graphique 6.8 Compétences moyennes des filles et des garçons dans les différents cantons



### *La langue parlée à la maison et le lieu de naissance*

La langue parlée à la maison est une variable importante lorsque l'on parle de compréhension de la lecture. Comme l'ont montré les précédentes études PISA (2000, 2003), la maîtrise de la langue du test joue un grand rôle sur les résultats obtenus.

Graphique 6.9 Résultats moyens selon la langue parlée



Dans tous les cantons, les élèves francophones obtiennent de meilleurs résultats que leurs camarades allophones. Les différences entre les deux groupes en fonction de la langue parlée à la maison sont proches de la moyenne romande à Genève et à Berne (42 points). Les différences de scores sont de 39 points dans les cantons de Vaud et Neuchâtel. C'est dans le canton du Jura que la différence entre les deux populations est la plus faible (22 points), alors qu'elle est la plus forte dans le canton de Fribourg (44 points).

Par ailleurs, si les élèves bernois francophones obtiennent de moins bons résultats que leurs camarades des autres cantons, ils obtiennent toutefois de meilleurs résultats (493 points) que leurs camarades allophones des cantons de Fribourg (477 points) et du Valais (474 points). Il est également intéressant de relever que les différences entre les élèves francophones des cantons romands (28 points entre Fribourg et Berne, 22 points entre Valais et Berne) sont proches de celles observées entre les élèves allophones (25 points entre Fribourg et Berne, 23 points entre Valais et Berne).

On peut faire des constats analogues pour le lieu de naissance: en effet, là encore les élèves nés en Suisse ont de meilleurs résultats que les élèves nés à l'étranger. Les différences de scores sont variables d'un canton à l'autre. Ces

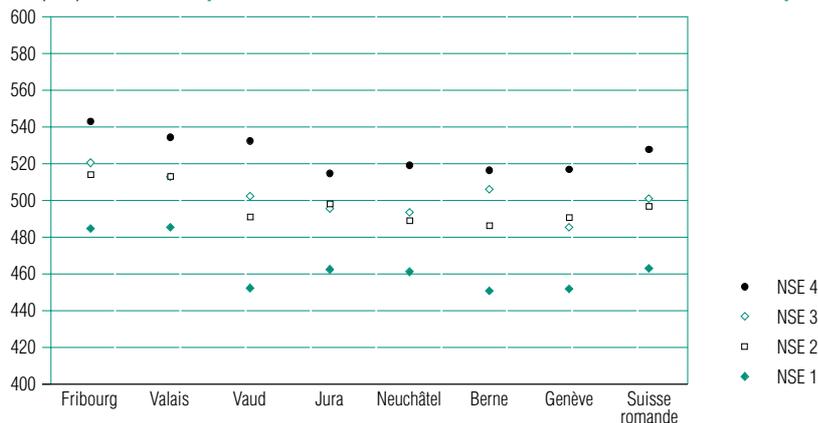
différences sont particulièrement marquées entre les deux groupes d'élèves dans les cantons de Genève (50 points) et de Berne (58 points). Par ailleurs, on notera que les écarts de scores entre élèves natifs et élèves non natifs du canton de Fribourg (43 points) sont proches de la moyenne romande qui est de 45 points, alors que les différences de scores dans certains autres cantons se situent nettement en dessous de la moyenne romande: c'est le cas de Neuchâtel (34 points), mais aussi des cantons du Valais (31 points) et du Jura (30 points).

Les écarts entre les élèves natifs des cantons de Fribourg et ceux de Berne et de Genève, dont les résultats sont les plus faibles, sont un peu moins importants qu'entre les élèves francophones de ces cantons (respectivement 25 points et 14 points). A l'intérieur du groupe des élèves non natifs, on retrouve le même type d'écarts qu'entre les élèves allophones des cantons de Fribourg et de Genève (26 points), alors que les écarts sont plus marqués entre les élèves non natifs des cantons de Fribourg et de Berne (40 points). On peut faire le même constat entre les élèves non natifs de Berne et ceux du Valais. On relèvera encore que chez les élèves natifs, une importante proportion des élèves sont francophones. Sans surprise, les résultats de ces derniers sont aussi très proches de ceux observés selon la langue parlée.

### *Le niveau socio-économique*

Les précédentes études PISA (2000 et 2003) ont montré l'influence importante du niveau socio-économique sur les résultats en littératie en particulier. On retrouve ce phénomène dans les résultats de 2006.

Graphique 6.10 Compétences en littératie en fonction du niveau socio-économique (NSE)



Dans tous les cantons, les compétences des élèves augmentent avec le niveau social (du 1<sup>er</sup> quartile au 4<sup>e</sup>). Cette variable n'a toutefois pas le même poids dans les différents cantons. Ainsi les différences de compétences entre les élèves, du 1<sup>er</sup> quartile au 4<sup>e</sup>, sont nettement plus marquées dans le canton de Vaud (80 points) ainsi qu'à Berne et à Genève (65 points), c'est-à-dire de plus d'un demi écart-type (voire de presque un écart-type en ce qui concerne le canton de Vaud), alors qu'en Valais, cette différence est de 49 points. L'interprétation de la variation de la composante socio-économique entre les cantons est complexe dans la mesure où elle dépend d'une part des caractéristiques structurelles de l'école dans chaque canton (l'organisation de l'école, le nombre d'élèves par classe, la dotation horaire, etc.), et d'autre part, des caractéristiques individuelles des élèves telles que la formation des parents ou le rapport à l'écrit à l'intérieur de la famille.

### *Type de filières*

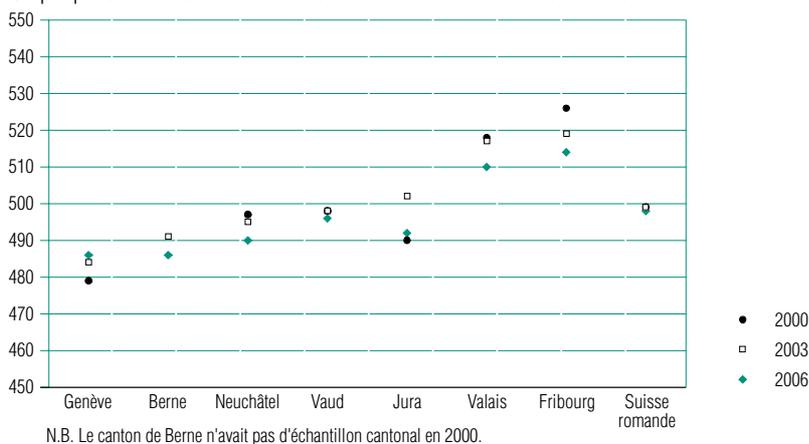
L'appartenance à telle ou telle filière a bien évidemment un impact sur les résultats des élèves. Cependant, il est assez difficile de comparer les filières d'un canton à l'autre, étant donné les différences d'organisation. Relevons toutefois que si l'on compare les scores moyens des élèves présentant des profils pré-gymnasiaux d'un canton à l'autre, les écarts entre cantons sont moins importants (43 points) que si l'on compare les élèves aux profils pré-professionnels (58 points).

L'observation des résultats à l'intérieur de chaque canton permet de mettre en évidence des écarts entre les élèves provenant des filières aux exigences les plus élevées et de celles aux exigences les plus faibles. Elles sont toutefois plus ou moins marquées selon les cantons. Ces écarts varient de moins de 100 points, c'est-à-dire un écart-type, dans les cantons du Valais (92 points) et de Genève (97 points), à plus de 130 points à Berne et dans le canton de Vaud. On peut supposer que ces différences de résultats sont attribuables aux conditions d'entrée dans ces filières cantonales. Il est intéressant de souligner que les élèves de la section aux exigences les plus élevées du canton de Vaud obtiennent des résultats encore meilleurs (558 points en moyenne) que leurs camarades fribourgeois et valaisans fréquentant des programmes équivalents.

### Évolution de 2000 à 2006

La majorité des cantons romands a des résultats très comparables de 2000 à 2006. Les différences d'une passation à l'autre, parfois minimes, ne sont pas significatives statistiquement.

Graphique 6.11 Évolution des résultats en littératie de 2000 à 2006



### Remarques conclusives

Six ans après les premières évaluations PISA, en particulier en littératie, force est de constater que les résultats des élèves de Suisse romande ne présentent guère de différences de 2000 à 2006. Une fois encore, les cantons de Fribourg et du Valais se détachent de manière significative, leurs élèves affichant des résultats meilleurs que ceux de leurs camarades des autres cantons. Les résultats observés dans les cantons de Berne, Genève, Jura, Neuchâtel et Vaud restent proches, ne présentant globalement pas de différences significatives entre eux en 2006.

Par ailleurs, si l'on tient compte des variables telles que le genre, le niveau socio-économique, la langue parlée à la maison, le lieu de naissance des élèves, les filières de formation au secondaire, là encore les résultats montrent une situation quasi identique à ce qu'elle était lors des évaluations précédentes : les filles ont des résultats meilleurs que ceux des garçons ; les élèves provenant de milieux socio-économiques élevés, francophones, nés en Suisse, ou venant de filières exigeantes font généralement preuve de compétences en littératie plus grandes que leurs camarades issus d'un milieu socio-économique bas, allophones, nés à l'étranger ou orientés dans une filière préprofessionnelle. Bien sûr, comme cela a déjà été relevé dans les rapports des

évaluations précédentes, ces variables sont interdépendantes. Comme on l'a vu ci-dessus, il existe pourtant des différences entre les cantons, dans lesquels ces variables ne se comportent pas toujours de la même manière. Au-delà du fait que la catégorie des allophones regroupe des personnes de provenance très diverse, et, de ce fait, peut se décliner différemment d'un canton à l'autre, d'autres paramètres entrent encore en jeu : la proportion d'élèves allophones selon les cantons (plus nombreux à Genève, à Neuchâtel et dans le canton de Vaud qu'ailleurs en Suisse romande), la politique cantonale d'intégration de ces élèves, l'orientation dans les filières du secondaire et le degré de perméabilité entre elles, etc.

Dans la plupart des cantons, les autorités scolaires ont, dès les résultats de 2000 connus, développé une série de mesures pour que la lecture prenne une place plus prépondérante dans les écoles. Des responsables ont été, dans plusieurs cas, désignés pour donner de nouvelles impulsions à l'enseignement/apprentissage de la lecture, proposant souvent des dispositifs originaux et attractifs. A l'école, mais aussi dans les milieux du livre, hors de l'école, le plaisir de lire est devenu un objectif poursuivi avec plus de force encore, et la promotion de la lecture et du livre s'en est trouvée stimulée. De plus, à l'école comme hors de l'école, la piste informatique est de plus en plus exploitée – mais les différences intercantionales restent sensibles – et les ressources en ligne nombreuses et riches, les nouveaux genres d'écrits (hypertextes, blogs, courriels, etc.) découverts et travaillés.

Au vu des résultats obtenus en 2006, faut-il alors en déduire que les efforts consentis ne parviennent finalement pas à améliorer les compétences des élèves en littératie ? Il n'est pas sûr que la question doive se poser en ces termes ; en effet, il nous semble que les objectifs sous-tendant l'ensemble des mesures adoptées dans les cantons sont essentiellement didactiques et motivationnels, éloignés de ceux que visent les tests PISA axés quant à eux sur une appréhension quantitative de certaines compétences selon des modalités adaptées aux conditions d'une évaluation de grande envergure. Certes, les dispositifs mis en place dans les cantons sont à même de transformer le rapport à l'écrit des élèves aussi bien dans le cadre scolaire qu'en dehors, et, en cela, de concourir au développement de leurs compétences en littératie dans le sens recherché par l'enquête PISA, qui mesure en effet des compétences ne touchant pas seulement celles construites dans le cadre scolaire.

Toutefois, il nous semble qu'il manque encore une articulation entre l'enseignement/apprentissage en classe visant le développement des compétences à l'écrit et l'évaluation des acquis, que celle-ci soit réalisée par l'enseignant-e, par le système à travers les épreuves qui existent un peu partout en Suisse romande par exemple, ou par le biais de grandes enquêtes internationales. Une

réflexion sur leurs finalités, les méthodologies utilisées, les contenus retenus devrait permettre une meilleure compréhension de leurs liens et de leurs complémentarités, et finalement du sens des évaluations entreprises.

Plus précisément, n'y aurait-il pas lieu, finalement, d'engager avec les enseignants une réflexion sur le cadre méthodologique de l'évaluation PISA ? De leur donner accès aux conceptions qui la guident, aussi bien relatives à la littératie et aux compétences à développer dans ce domaine qu'aux instruments de mesure, au questionnement élaboré dans les tests ? Non pas pour en faire une transposition pure et simple dans leurs pratiques, mais pour, plus largement, leur permettre de construire un sens relatif à la mesure des compétences en lecture, en littératie, et d'établir des liens possibles avec la didactique et leurs propres évaluations.

Quoi qu'il en soit, de telles propositions nous paraissent venir en appoint des mesures en vigueur dans la plupart des cantons, qui restent, à nos yeux, indispensables.