



1

Des lecteurs compétents, des apprenants efficaces

Ce chapitre analyse comment l'engagement dans la lecture et l'approche à l'égard de l'apprentissage influencent positivement la performance en compréhension de l'écrit. Plus précisément, il montre le plaisir que les élèves prennent dans la lecture, le temps qu'ils y consacrent et ce qu'ils lisent par plaisir. Il étudie aussi dans quelle mesure les adolescents de 15 ans ont « appris à apprendre », sur la base des stratégies d'apprentissage qu'ils connaissent et appliquent, par exemple la compréhension, la mémorisation et la synthèse. Les habitudes des élèves en matière de lecture et d'apprentissage sont ensuite rapportées à leur performance en compréhension de l'écrit.

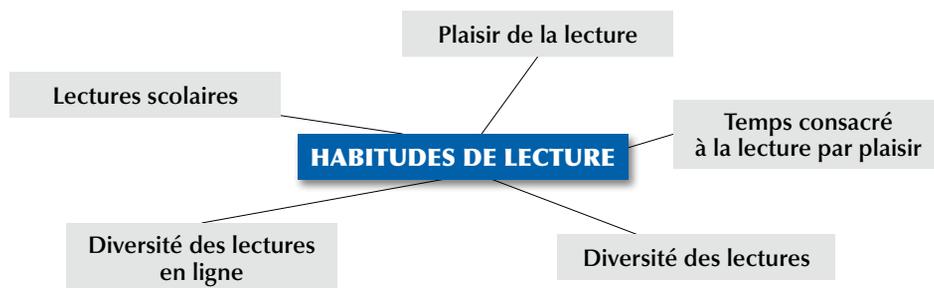
La faculté de transmettre des informations par écrit ou oralement est l'un des plus grands atouts de l'humanité. La découverte que l'information peut être partagée dans le temps et dans l'espace, sans les limites de la portée de la voix, de l'espace et de la précision de la mémoire, a joué un rôle capital dans les progrès de l'humanité. Apprendre à lire et à écrire demande toutefois un effort, car ce processus passe par l'acquisition d'un large éventail de compétences complexes. Comme le formule Pinker (1995), « les enfants sont prééquipés du son, l'écrit est un accessoire en option, qu'il faut se donner du mal pour installer ».

Notre cerveau est biologiquement apte à acquérir le langage, mais l'écriture et la lecture sont des progrès relativement récents dans l'histoire de l'humanité. Le contact avec l'écrit ne déclenche pas automatiquement de processus biologiquement programmés permettant l'acquisition des capacités de lecture et d'écriture (OCDE, 2007b). Devenir un lecteur efficace est un objectif dont l'accomplissement requiert pratique et engagement. Savoir lire est plus que jamais indispensable pour acquérir des connaissances et réussir dans tous les domaines de la vie (voir par exemple Cunningham et Stanovich, 1998 ; Smith, Mikulecky, Kibby et Dreher, 2000). La compréhension de l'écrit est devenue plus cruciale que jamais avec l'omniprésence des technologies de l'information. De nouveaux médias apparaissent sans cesse, ce qui nous amène à remettre constamment en question notre conception du lecteur avide et des méthodes pédagogiques à employer pour apprendre à lire. Comme le problème de la surcharge d'informations s'intensifie, les individus doivent aussi apprendre à gérer un flux continu d'informations et à identifier les informations dont ils ont besoin.

La compréhension de l'écrit est le domaine majeur d'évaluation du cycle PISA 2009. Les épreuves PISA ont été conçues dans le respect d'une conception large et profonde de la compréhension de l'écrit, où est représenté l'éventail de situations dans lesquelles les individus lisent, de formes que l'écrit peut prendre et d'approches que les lecteurs adoptent pour aborder l'écrit. Ces approches vont de la lecture la plus fonctionnelle, pour trouver un renseignement précis par exemple, à la lecture la plus étendue : lire pour apprendre et comprendre d'autres façons de penser, d'être et de voir les choses (voir le volume I, *Savoirs et savoir-faire des élèves*, pour une description détaillée de l'approche PISA à l'égard de l'évaluation des compétences des élèves en compréhension de l'écrit).

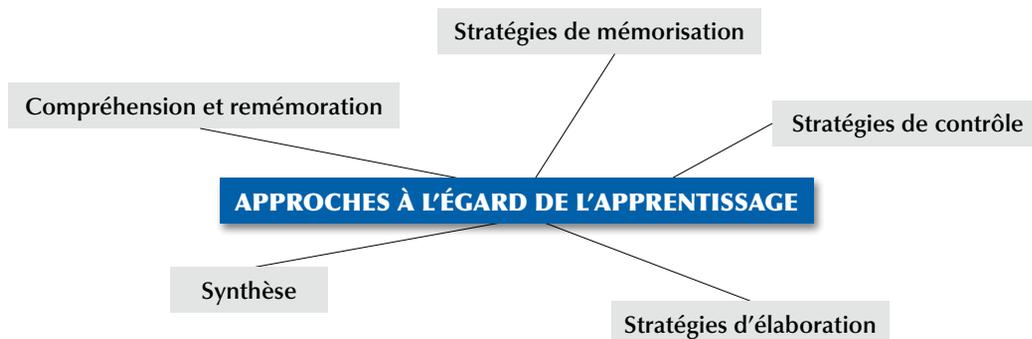
■ Figure III.1.1 ■

La définition PISA de l'« engagement dans la lecture »



■ Figure III.1.2 ■

La définition PISA des « stratégies d'apprentissage »





Ce chapitre analyse la relation positive entre l'engagement dans la lecture, l'approche à l'égard de l'apprentissage et la performance en compréhension de l'écrit. Les analyses exposées ici ont pour but de montrer aux parents, aux enseignants et aux responsables de l'éducation ce qu'ils peuvent faire pour aider les élèves à devenir des lecteurs compétents et engagés. Les figures III.1.1 et III.1.2 indiquent la façon dont les habitudes de lecture et les approches à l'égard de l'apprentissage sont évaluées dans l'enquête PISA. Les élèves qui s'investissent beaucoup dans un large éventail d'activités de lecture et qui adoptent des stratégies particulières d'apprentissage sont plus susceptibles que les autres de devenir des lecteurs efficaces et d'avoir de bons résultats scolaires (Guthrie et Wigfield, 2000 ; Guthrie, Wigfield et You, à paraître). La littérature fait également état d'un lien étroit entre l'incidence et l'intensité des habitudes de lecture, la motivation et le niveau de compétence en lecture chez les adultes (OCDE et Statistique Canada, 2000).

Il ressort des résultats exposés dans ce volume que les élèves qui lisent par plaisir, qui gèrent leur apprentissage (c'est-à-dire ceux qui utilisent des stratégies de contrôle) et, surtout, qui prennent plaisir à lire et qui font preuve de compétence lorsqu'ils ont à comprendre, mémoriser et synthétiser des informations complexes, sont ceux qui s'en sont sortis haut la main aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit. Les mauvais résultats scolaires finissent par engendrer la désaffection des élèves qui, dès lors, ne font que peu d'exercices et ne parviennent pas à acquérir des stratégies efficaces d'apprentissage (OCDE, 2001 ; Skinner *et al.*, 2009). Comme l'indique l'encadré III.1.1, l'enquête PISA ne permet pas d'identifier des relations de cause à effet entre l'engagement dans la lecture, les stratégies d'apprentissage et la performance en compréhension de l'écrit, mais elle offre la possibilité d'appréhender l'intensité cumulée de ces relations chez les élèves qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire.

Encadré III.1.1 **Le cycle de l'engagement dans la lecture, des stratégies d'apprentissage et de la performance en compréhension de l'écrit**

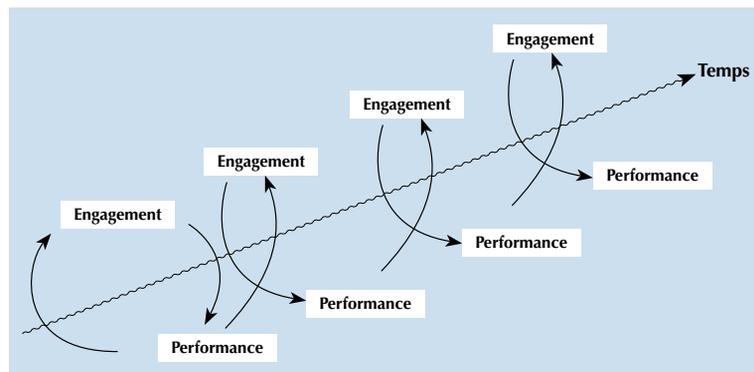
Les élèves qui sont très engagés dans des activités de lecture diversifiées et qui connaissent les stratégies les plus efficaces pour aborder et comprendre des textes ont obtenu de meilleurs scores aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit. Cependant, il serait abusif d'en déduire l'existence établie d'une relation causale entre l'engagement dans la lecture, l'adoption de stratégies efficaces d'apprentissage et des scores élevés en compréhension de l'écrit. Les résultats présentés dans ce chapitre montrent plutôt l'association cumulée qui s'observe entre le degré d'engagement des élèves dans la lecture, leurs stratégies d'apprentissage et leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit.

Qu'entend-on par « association cumulée » ? Des études de pédagogie et de psychologie appliquée suggèrent que les compétences en compréhension de l'écrit se développent progressivement et sont le fruit de l'itération de cycles de développement (pour un examen de la littérature, voir Aunola *et al.*, 2002). Les attitudes à l'égard de la lecture et de l'apprentissage, la motivation à l'idée de lire, l'engagement dans la lecture et le niveau de compétence en compréhension de l'écrit se renforcent mutuellement. Ce renforcement positif se produit à deux niveaux. Le premier reflète le fait que l'avenir dépend du passé. L'engagement antérieur est déterminant pour l'engagement actuel et futur ; le niveau de compétence antérieur en compréhension de l'écrit est également une variable prédictive très probante du niveau de compétence futur en compréhension de l'écrit (Fredericks, Blumenfeld et Paris, 2004 ; Stanovich, 2004). Ces constats donnent à penser que les lectures antérieures des élèves influent sur leurs lectures futures. De même, l'efficacité avec laquelle les élèves utilisent des stratégies d'apprentissage compte parmi les facteurs déterminants de l'efficacité avec laquelle ils appliqueront des stratégies d'apprentissage à l'avenir.

Quant au deuxième niveau, il montre que les associations entre l'engagement, les stratégies d'apprentissage et la performance sont en forme de spirale. S'engager dans la lecture, adopter des stratégies efficaces d'apprentissage et devenir un lecteur compétent est un processus qui se nourrit de lui-même : les élèves qui lisent davantage deviennent de meilleurs lecteurs, et les bons lecteurs escomptent de bons résultats en compréhension de l'écrit, ce qui les amène à lire davantage et à y prendre du plaisir (Nurmi *et al.*, 2003).

....

Le schéma ci-dessous illustre la façon d'interpréter les associations entre l'engagement des élèves dans la lecture, leurs stratégies d'apprentissage et leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit, dans le contexte de ces deux niveaux de renforcement.



Les éléments qui se dégagent de l'enquête PISA à l'appui des interactions entre l'engagement dans la lecture, l'adoption de stratégies spécifiques d'apprentissage et le niveau de compétence en compréhension de l'écrit donnent à penser que préparer les élèves à bien comprendre l'écrit et les amener à aimer lire et à adopter des stratégies efficaces d'apprentissage ne passe pas nécessairement par des compromis. Les élèves très engagés dans la lecture et efficaces dans l'apprentissage sont les plus susceptibles de devenir des lecteurs compétents ; or, les lecteurs compétents sont aussi ceux qui sont les plus engagés dans la lecture et qui s'intéressent le plus à la lecture.

L'ÉVALUATION DE L'ENGAGEMENT DANS LA LECTURE ET DES APPROCHES À L'ÉGARD DE L'APPRENTISSAGE LORS DU CYCLE PISA 2009

La plupart des enfants viennent à l'école avec l'envie d'apprendre. Des évaluations internationales menées auprès d'élèves de l'enseignement primaire révèlent que dans l'ensemble, les enfants de ce groupe d'âge s'intéressent beaucoup à la lecture, aux mathématiques et aux sciences, et ont des attitudes positives à l'égard de ces matières (Mullis *et al.*, 2007). Que peut faire l'école pour tirer parti de cette disposition favorable et la nourrir pour qu'à la fin de leurs études, les jeunes adultes possèdent la motivation et les compétences que nécessite l'apprentissage tout au long de la vie ? L'école peut influencer sur les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage autant en renforçant leur motivation qu'en leur inculquant des savoirs et savoir-faire. En fait, de nombreux adultes qui ne portent guère d'intérêt à l'apprentissage imputent leur manque de motivation aux expériences négatives qu'ils ont vécues à l'école durant leur jeune âge (McKenna, Kear et Ellsworth, 1995). La motivation, l'engagement et l'adoption de stratégies efficaces d'apprentissage sont en soi des résultats importants de l'éducation, car tous ces aspects peuvent avoir un impact sur la qualité de vie des élèves durant leur adolescence, sur leur décision de poursuivre des études ou sur leur perception de leur capacité à saisir des occasions qui se présentent sur le marché du travail.

Ce volume montre en quoi l'engagement dans la lecture et les approches à l'égard de l'apprentissage sont associés à la performance en compréhension de l'écrit, et détermine dans quelle mesure ces deux aspects ont des effets compensatoires potentiels. Il décrit non seulement la forte relation positive qui s'observe entre l'engagement dans la lecture, les approches à l'égard de l'apprentissage et la performance en compréhension de l'écrit, mais montre également que les garçons et les élèves issus de milieux défavorisés s'engagent moins dans la lecture et considèrent l'apprentissage sous un jour moins positif que les filles et les élèves issus de milieux favorisés. Le chapitre 2 de ce volume compare la situation entre les pays quant à l'engagement dans la lecture et aux stratégies d'apprentissage connues et utilisées, dans l'ensemble ainsi que dans des groupes d'élèves spécifiques, pour identifier la relation que les adolescents de 15 ans entretiennent avec la lecture et l'apprentissage dans les pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA. Le chapitre 3 montre que les écarts de performance entre filles et garçons, d'une part, et entre élèves favorisés et élèves défavorisés, d'autre part, pourraient se combler dans une large mesure si les uns et les autres adoptaient les mêmes habitudes en matière de lecture et d'apprentissage.



Encadré III.1.2 **L'association entre les habitudes de lecture, les approches à l'égard de l'apprentissage et la performance en compréhension de l'écrit**

Les résultats présentés dans ce chapitre sur la relation entre la performance des élèves en compréhension de l'écrit et leurs habitudes de lecture et leurs approches à l'égard de l'apprentissage peuvent servir à répondre à deux grandes questions pertinentes pour l'action publique :

Quelle est l'intensité de l'association entre la performance en compréhension de l'écrit et les habitudes de lecture et les approches à l'égard de l'apprentissage ?

Deux indicateurs peuvent être utilisés pour répondre à cette question : la pente et la plage interquartile.

La pente correspond à l'écart de score associé à la variation d'une unité des indices relatifs aux habitudes de lecture et aux approches à l'égard de l'apprentissage. Cet indicateur montre l'intensité de l'association.

- Si la valeur est peu élevée, aucun écart de score ne s'observe en compréhension de l'écrit entre les élèves dont les habitudes de lecture et les approches à l'égard de l'apprentissage sont différentes. Les élèves dont les habitudes de lecture et les approches à l'égard de l'apprentissage sont identiques à celles de l'élève moyen de l'OCDE (dont la valeur d'indice est égale à 0) affichent en compréhension de l'écrit un score équivalent à celui des élèves dont la valeur d'indice (1) est supérieure d'une unité à celle de l'élève moyen de l'OCDE.
- Si cette valeur est élevée et positive, des écarts de score importants s'observent en compréhension de l'écrit entre les élèves dont les habitudes de lecture et les approches à l'égard de l'apprentissage sont différentes. Les élèves dont les habitudes de lecture et les approches à l'égard de l'apprentissage sont identiques à celles de l'élève moyen de l'OCDE (dont la valeur d'indice est égale à 0) affichent en compréhension de l'écrit un score inférieur à celui des élèves dont la valeur d'indice (1) est supérieure d'une unité à celle de l'élève moyen de l'OCDE.

La plage interquartile montre l'écart de score en compréhension de l'écrit entre les élèves situés dans le quartile supérieur et ceux situés dans le quartile inférieur des indices relatifs aux habitudes de lecture et aux approches à l'égard de l'apprentissage. Cet indicateur montre l'importance de l'écart de score entre les lecteurs « enthousiastes » et les lecteurs « réticents ».

Les habitudes de lecture et les approches à l'égard de l'apprentissage sont-elles des variables prédictives probantes de la performance ?

Le pourcentage de la variation de la performance des élèves qui s'explique par leur engagement dans la lecture et leurs approches à l'égard de l'apprentissage (soit la « variance expliquée ») aide à répondre à cette question, dans la mesure où il montre la part de la variation observée à imputer aux habitudes de lecture et aux approches à l'égard de l'apprentissage.

- Si cette valeur est peu élevée, les approches des élèves à l'égard de l'apprentissage et leurs habitudes de lecture n'affectent guère leur performance en compréhension de l'écrit.
- Si cette valeur est élevée, les approches des élèves à l'égard de l'apprentissage et leurs habitudes de lecture sont des variables prédictives relativement probantes de leur performance en compréhension de l'écrit.

Encadré III.1.3 **L'interprétation des indices PISA**

Comparaison entre pays dont les indices d'engagement dans la lecture et de stratégies d'apprentissage sont supérieurs ou inférieurs à la moyenne de l'OCDE :

Les indices utilisés pour caractériser l'engagement des élèves dans la lecture et les stratégies d'apprentissage qu'ils connaissent et appliquent sont construits de sorte que la valeur d'indice de l'élève moyen de l'OCDE est égale à 0 et que la valeur d'indice de deux tiers environ de l'effectif d'élèves de l'OCDE se situe entre -1 et 1 (soit un écart type de 1). Par voie de conséquence, les valeurs négatives n'impliquent pas que les élèves ont répondu par la négative aux questions relatives à l'indice, mais qu'ils y ont répondu moins positivement que ne l'a fait, en moyenne, l'effectif d'élèves de l'OCDE. De même, des valeurs positives indiquent que les élèves ont répondu plus favorablement que l'élève moyen de l'OCDE (voir l'annexe A1 pour une description détaillée de la construction des indices).

....



La plupart des indicateurs sur l'engagement des élèves dans la lecture et leurs approches à l'égard de l'apprentissage sont dérivés des déclarations des élèves. Une certaine marge d'erreur n'est pas à exclure, car il est demandé aux élèves d'évaluer rétrospectivement leur degré d'engagement dans la lecture et d'emploi des différentes stratégies d'apprentissage. Abstraction faite des erreurs de mesure, des différences culturelles dans l'image de soi peuvent influencer sur les résultats nationaux des indices d'engagement dans la lecture et de stratégies d'apprentissage (Bempechat *et al.*, 2002). La littérature est unanime : les biais, liés à la désirabilité sociale, à l'assentiment et au choix de la réponse extrême, sont plus courants dans les pays pauvres que dans les pays riches, car le milieu socio-économique et le niveau d'instruction de la population y sont moins élevés.

Comme lors du premier cycle PISA, il existe une forte corrélation positive entre, d'une part, de nombreux indicateurs dérivés des déclarations des élèves au sujet de l'engagement dans la lecture et des stratégies d'apprentissage, et d'autre part, la performance en compréhension de l'écrit dans une population donnée. Toutefois, ces corrélations sont plus faibles ou sont négatives à l'échelle internationale. Ce phénomène peut s'expliquer par les différences de biais dans les pays ou encore par le fait que la variation de la performance à l'échelle nationale est imputable à de nombreux facteurs (autres que l'engagement dans la lecture et les approches à l'égard de l'apprentissage), qui sont en corrélation négative avec la performance en compréhension de l'écrit, mais en corrélation positive avec l'engagement dans la lecture et les approches à l'égard de l'apprentissage.

Le cycle PISA 2009 utilise deux indicateurs qui visent à évaluer dans quelle mesure les élèves sont conscients de l'existence de stratégies qui permettent de comprendre, mémoriser et synthétiser l'information. Ces indicateurs sont moins propices aux biais liés aux déclarations des élèves, car ils sont dérivés de la mesure dans laquelle les élèves sont d'accord ou non avec des experts en pédagogie au sujet des stratégies les plus efficaces à adopter en fonction du but recherché (voir l'annexe A1 pour une description détaillée de la construction de ces indices). Les analyses présentées dans ce volume confirment que ces indicateurs sont fortement corrélés à la performance en compréhension de l'écrit, tant entre les pays qu'au sein même de ceux-ci. Ce constat cadre bien avec les conclusions d'études antérieures qui ont été menées en vue d'évaluer l'impact des biais des déclarations individuelles à l'échelle nationale sur les indices d'attitude des cycles PISA précédents (Lie et Turmo, 2005) et donne à penser que ces biais expliquent, du moins en partie, les différences qui s'observent entre les pays dans les indices d'engagement dans la lecture et d'approches à l'égard de l'apprentissage dérivés des déclarations des élèves.

La prudence est de mise lors de la comparaison des degrés d'engagement dans la lecture et d'utilisation des stratégies d'apprentissage entre les pays car, lorsque les élèves répondent aux questions, ils ne veulent pas nécessairement dire la même chose dans tous les pays. Le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître) décrit de manière détaillée le processus mis en œuvre pour obtenir la plus grande comparabilité internationale possible et évaluer la validité des comparaisons d'indices entre les pays¹.

L'ENGAGEMENT DANS LA LECTURE ET LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Cette section étudie la relation entre la performance des élèves en compréhension de l'écrit et leur engagement dans la lecture, sur la base de trois aspects qui permettent de mieux cerner cet engagement, à savoir :

- le plaisir de la lecture ;
- le temps consacré à la lecture par plaisir ; et
- les lectures choisies par plaisir.

Les élèves qui prennent plaisir à lire sont-ils de meilleurs lecteurs ?

S'intéresser à un sujet et y prendre du plaisir a un impact à la fois sur le degré et la durabilité de l'engagement dans l'apprentissage, et sur le degré de maîtrise du sujet, un effet que la littérature estime largement indépendant de la motivation générale des élèves à l'égard de l'apprentissage.

Dans tous les pays, à l'exception du Kazakhstan, les élèves qui prennent le plus de plaisir à lire obtiennent des scores nettement supérieurs à ceux des élèves qui en prennent le moins. La figure III.1.3 (et le tableau III.1.1) montrent le pourcentage de la variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit qui peut s'expliquer par la variation d'une unité de l'indice de plaisir de la lecture, ainsi que la variation du score sur l'échelle de



compréhension de l'écrit entre les différents groupes d'élèves. Prendre du plaisir à lire ou s'intéresser à la lecture est associé à des niveaux élevés de compétence en compréhension de l'écrit et à l'utilisation de stratégies de lecture approfondie (Schiefele, 2009). C'est un indicateur utile de l'intensité de la relation entre le plaisir de la lecture et la performance en compréhension de l'écrit. Les élèves ont été répartis dans chaque pays entre quatre groupes (quartile inférieur, deuxième quartile, troisième quartile et quartile supérieur) en fonction de la mesure dans laquelle ils prennent plaisir à lire qui a été dérivée de leurs réponses au questionnaire PISA. La figure III.1.3 montre l'écart de score entre les élèves qui prennent le plus de plaisir à lire et ceux qui en prennent le moins, qui est représenté par le segment entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice. Les pays sont classés selon le pourcentage de la variance de la performance des élèves qui est associé à la variation d'une unité de l'indice de plaisir de la lecture. Les pays dans la partie supérieure de la figure III.1.3 sont ceux où le plaisir de la lecture explique une grande partie de la variation de la performance des élèves, et les pays dans la partie inférieure de la figure, ceux où cet indice explique une partie relativement limitée de la variation de la performance des élèves.

Que représente concrètement un écart de score de 70 points, par exemple, entre deux groupes différents d'élèves ? L'encadré III.1.4 montre les différentes façons d'interpréter et d'utiliser un écart de score PISA.

Encadré III.1.4 **Interpréter les écarts de score PISA : quelle est l'importance des écarts ?**

Les performances des élèves en compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2009 sont décrites sur la base de sept niveaux de compétence (soit les niveaux 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 et 6). Une différence de 73 points environ représente un niveau de compétence sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit, ce qui constitue un écart de score assez important. Par exemple, comme l'expliquent le volume I, *Savoirs et savoir-faire des élèves*, et le cadre d'évaluation du cycle PISA 2009, les élèves qui se classent au niveau 3 de l'échelle combinée de compréhension de l'écrit sont capables de mener à bien des tâches de lecture de difficulté modérée, par exemple localiser plusieurs fragments d'information ou établir des liens entre plusieurs passages d'un texte pour le relier à des connaissances familières. Par comparaison, les élèves qui se classent au niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit sont capables de localiser des informations dans le respect de plusieurs critères, de faire des comparaisons ou des contrastes autour d'une seule caractéristique, de découvrir le sens d'un passage bien délimité dans un texte même si les informations pertinentes n'apparaissent pas d'emblée, et d'établir des liens entre un texte et leur expérience personnelle.

Dans les 32 pays de l'OCDE dont un pourcentage non négligeable d'élèves de 15 ans fréquente au moins deux années d'études différentes, l'écart de performance entre ces deux années d'études montre qu'une année d'études représente, en moyenne, 39 points sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit (voir le tableau A1.2).

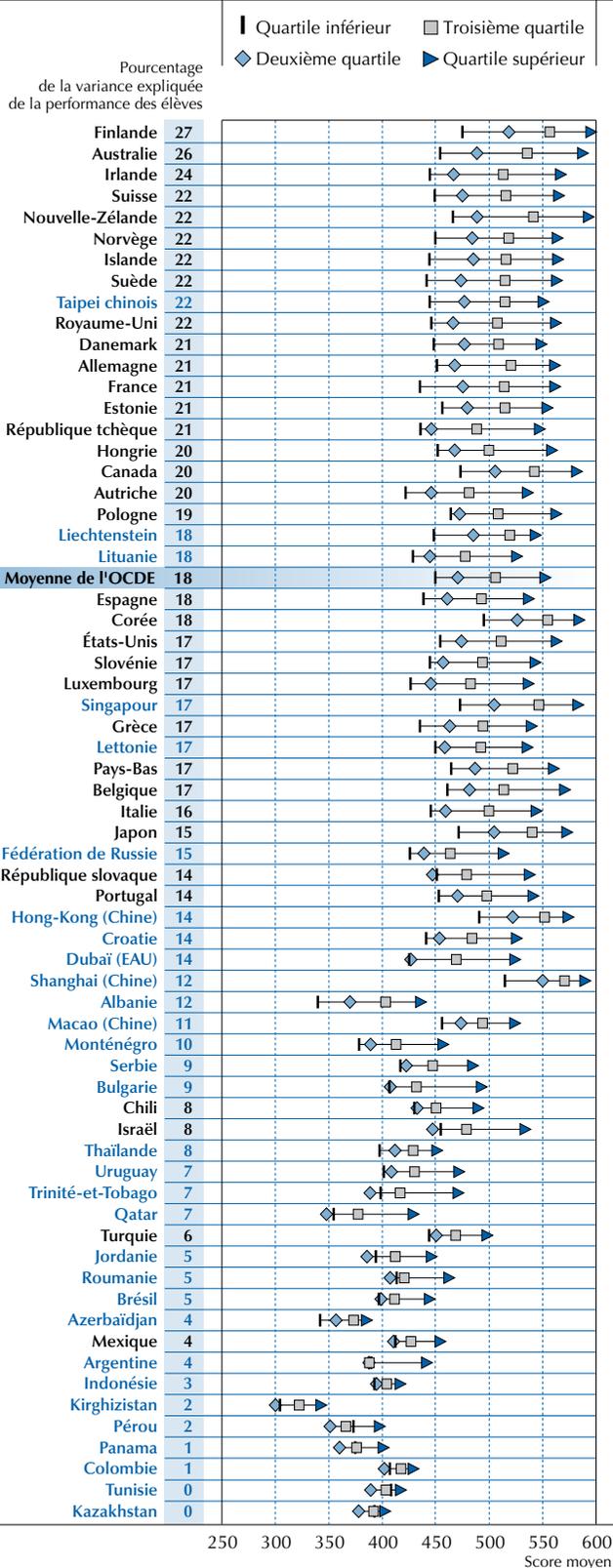
L'écart de performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit s'établit à 242 points entre le premier et le dernier pays du classement, et à 154 points entre les pays classés en cinquième position en tête ou au bas du classement.

Concernant la répartition globale des élèves sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit, les scores de deux tiers de l'effectif d'élèves de l'OCDE ne s'écartent pas de plus de 100 points, à la hausse ou à la baisse, de la moyenne de l'OCDE ; en d'autres termes, l'écart type s'établit à 100 points.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit s'explique à hauteur de 18 % par des différences dans le plaisir que les élèves disent prendre dans la lecture. Cette variation expliquée de la performance en compréhension de l'écrit est supérieure à 20 points de pourcentage dans 16 pays de l'OCDE et 1 économie partenaire. En Australie, en Nouvelle-Zélande, en France, en Irlande, en Suède, en Finlande, en Islande, au Royaume-Uni, en Suisse, en Autriche, en Norvège, en République tchèque, en Allemagne, au Luxembourg et en Belgique, et dans les pays partenaires, à Singapour, les 25 % d'élèves qui prennent le plus de plaisir à lire sont capables de mener à bien des tâches d'un degré de difficulté supérieur de plus de 1.5 niveau de compétence à celui des tâches que les élèves qui en prennent le moins.

■ Figure III.1.3 ■

Relation entre le plaisir de la lecture et la performance des élèves en compréhension de l'écrit



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la variance expliquée de la performance des élèves.

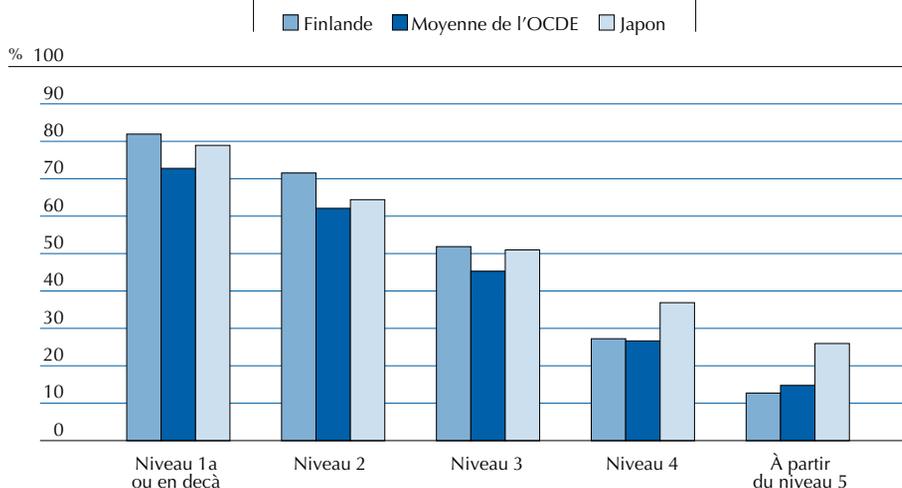
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367225>

Les écarts entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'*indice de plaisir de la lecture* montrent à quel point les scores en compréhension de l'écrit varient entre les lecteurs enthousiastes et les lecteurs réticents dans tous les pays. Le tableau III.1.1 indique également l'écart de score associé à la variation d'une unité de l'*indice de plaisir de la lecture*². En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la variation d'une unité de l'*indice de plaisir de la lecture* donne lieu à une différence de 40 points sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit, soit l'équivalent d'une année d'études.

La figure III.1.4 (et le tableau III.1.2) révèlent l'existence d'une association de grande intensité entre le plaisir que les élèves disent prendre dans la lecture et leur score aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit. Cette figure montre à quel niveau de compétence (les niveaux de compétence sont décrits en détail dans le volume I, *Savoirs et savoir-faire des élèves*) les élèves dont l'*indice de plaisir de la lecture* est inférieur à la moyenne se situent. Deux pays témoins, la Finlande et le Japon, y sont représentés : une relation très différente s'y observe entre l'*indice de plaisir de la lecture* et la performance en compréhension de l'écrit. Dans la figure III.1.4, les élèves qui ne lisent pas par plaisir sont ceux dont l'*indice de plaisir de la lecture* est inférieur à la valeur moyenne de l'indice dans leur pays.

■ Figure III.1.4 ■
Quel est le niveau de compétence en compréhension de l'écrit des élèves qui ne lisent pas par plaisir ?



Remarque : cette figure montre le pourcentage d'élèves dont l'indice de plaisir de la lecture est inférieur à la moyenne nationale, par niveau de compétence sur l'échelle de compréhension de l'écrit.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367225>

En l'absence d'association entre le plaisir de la lecture et la performance en compréhension de l'écrit, les élèves dont l'*indice de plaisir de la lecture* est inférieur ou égal à la moyenne représenteraient 50 % des élèves à chaque niveau de compétence. En moyenne cependant, les élèves qui ne lisent pas par plaisir sont largement surreprésentés aux niveaux 1b, 1a, 2 et 3, et sont sous-représentés aux niveaux 4, 5 et 6. La répartition des élèves dont l'*indice de plaisir de la lecture* est inférieur à la moyenne entre les sept niveaux de compétence varie selon les pays. La pente du gradient est très peu marquée en Israël, en Belgique, au Japon, au Portugal, aux États-Unis et en République slovaque, et dans les pays et économies partenaires, au Qatar, au Brésil, à Shanghai (Chine), à Macao (Chine), à Hong-Kong (Chine) et à Dubaï (EAU), ce qui suggère une association de faible intensité entre le plaisir de la lecture et la performance en compréhension de l'écrit. En revanche, la pente est très marquée en Australie, en République tchèque, en Estonie et en Finlande, et dans les pays et économies partenaires, au Taïpei chinois.

L'association entre le temps consacré à la lecture par plaisir et la performance en compréhension de l'écrit

Le temps consacré à la lecture par plaisir est un indicateur qui montre à quelle fréquence et pendant combien de temps les élèves lisent. Le temps consacré à la lecture par plaisir donne aussi des indications sur l'intérêt que les élèves portent à la lecture. La fréquence à laquelle les élèves lisent est fortement corrélée à leur performance en

compréhension de l'écrit (Baker et Wigfield, 1999 ; Cipelewski et Stanovich, 1992). Stanovich (1986) décrit une association circulaire, dite « effet Matthieu », entre les habitudes de lecture et le niveau de compétence. Comme les lecteurs plus compétents sont motivés, ils ont tendance à lire davantage, ce qui les amène à enrichir leur vocabulaire et à améliorer leurs facultés de compréhension.

Lors du cycle PISA 2009, les élèves ont été interrogés sur le temps qu'ils passent à lire par plaisir. Plusieurs options de réponse leur étaient proposées : « Je ne lis pas pour mon plaisir », « 30 minutes ou moins par jour », « Plus de 30 minutes mais moins de 60 minutes par jour », « Une à deux heures par jour » et « Plus de deux heures par jour ».

Dans tous les pays qui ont participé à l'enquête PISA, les élèves qui lisent par plaisir ont tendance à être des lecteurs plus compétents que les élèves qui ne lisent pas par plaisir. La figure III.1.5 (et le tableau III.1.3) montrent le score moyen obtenu aux épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 par cinq groupes d'élèves dans chaque pays. Ces groupes sont constitués en fonction du temps consacré à la lecture par plaisir : les élèves qui ne lisent pas par plaisir, les élèves qui lisent moins de 30 minutes par jour, les élèves qui lisent plus de 30 minutes mais moins de 60 minutes par jour, les élèves qui lisent une à deux heures par jour et, enfin, les lecteurs passionnés qui lisent plus de deux heures par jour. Les pays sont classés en fonction de l'écart de score moyen entre les élèves qui lisent moins de 30 minutes par jour par plaisir et les élèves qui ne lisent pas par plaisir.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus d'un tiers des élèves déclarent ne pas lire par plaisir³. Leur pourcentage est égal ou supérieur à 40 % en Autriche, aux Pays-Bas, au Luxembourg, en Suisse, en Belgique, au Japon, en République tchèque, aux États-Unis, en Irlande, en Allemagne, en République slovaque et en Norvège, et dans les pays partenaires, au Liechtenstein et en Argentine. Leur score moyen en compréhension de l'écrit (460 points) est nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE. Un autre tiers des élèves ne lisent pas plus de 30 minutes par jour, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Leur score moyen (504 points) est proche de la moyenne de l'OCDE (493 points). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 17 % des élèves lisent entre une demi-heure et une heure par jour ; leur score moyen est de 527 points. Le score moyen des élèves qui déclarent lire plus longtemps, entre une et deux heures par jour, s'établit à 532 points, et celui des lecteurs assidus, qui lisent plus de deux heures par jour par plaisir, à 527 points (voir le tableau III.1.3).

Dans plus de deux tiers des pays qui ont participé à l'enquête PISA, l'écart de score associé au fait de lire un certain temps par plaisir chaque jour est nettement supérieur à l'écart de score associé à l'allongement du temps de lecture. L'écart de score entre les élèves qui ne lisent pas plus d'une demi-heure par jour par plaisir et les élèves qui ne lisent pas par plaisir passe la barre des 30 points dans 36 pays, et même la barre des 60 points en Islande, en Belgique et en France, et dans les pays et économies partenaires, au Liechtenstein et à Shanghai (Chine). Toutefois, l'écart de score entre les élèves qui lisent par plaisir, d'une part, entre une demi-heure et une heure par jour et, d'autre part, au plus une demi-heure par jour, n'est supérieur à 30 points que dans 8 pays, en l'occurrence en Australie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande, en Allemagne et en République tchèque, et dans les pays et économies partenaires, en Bulgarie, au Qatar et à Dubaï (EAU). L'écart de score entre les élèves qui lisent par plaisir, d'une part, entre une et deux heures par jour, et d'autre part, entre une demi-heure et une heure par jour, n'est nulle part supérieur à 20 points.

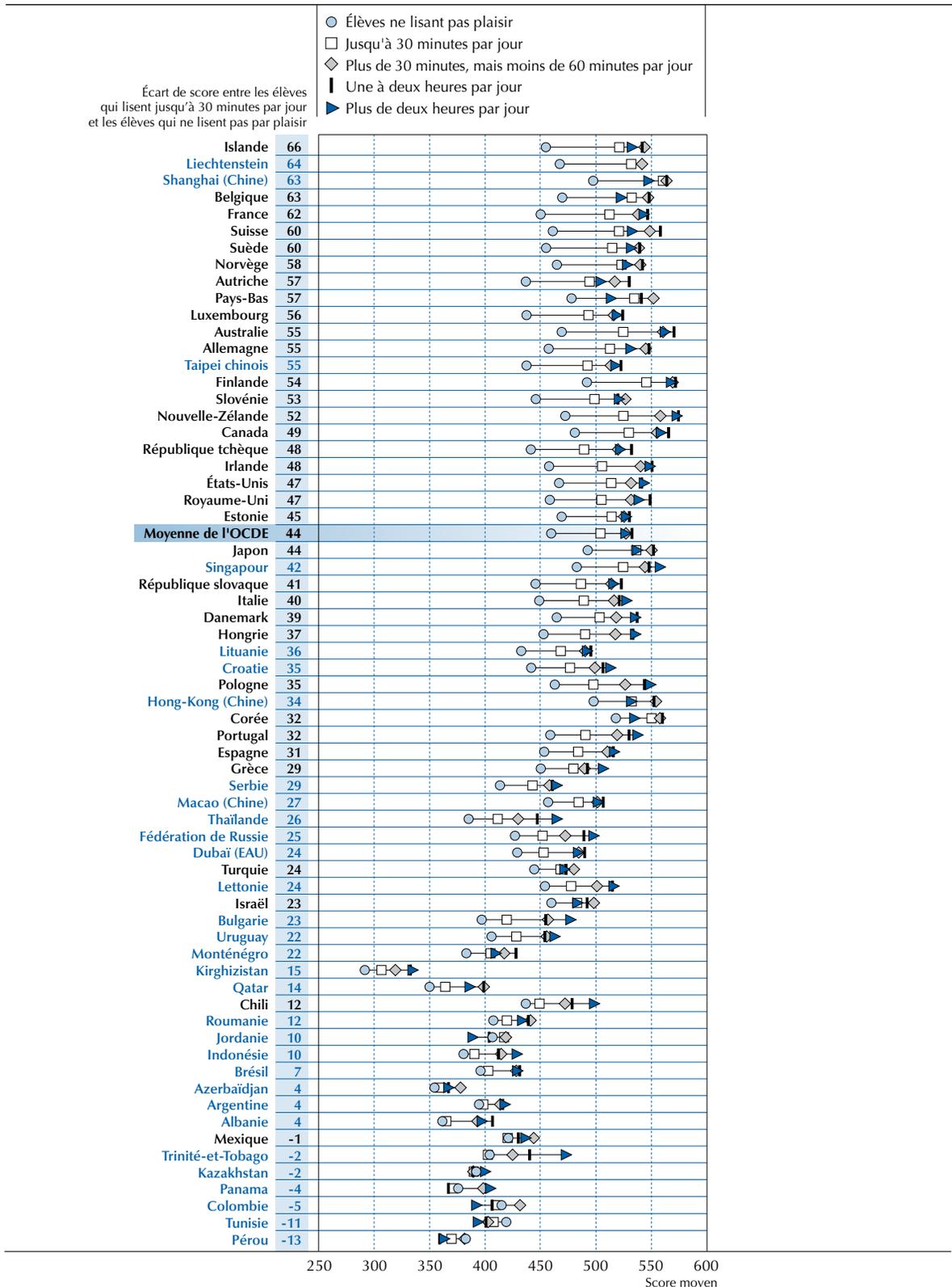
La figure III.1.5 montre que dans la plupart des pays, l'écart de score qui sépare les élèves qui lisent au plus une demi-heure par jour par plaisir des élèves qui ne lisent pas par plaisir est supérieur à l'écart de score qui les sépare des élèves qui lisent entre une demi-heure et une heure par jour par plaisir. Dans l'ensemble, l'écart de score entre les groupes d'élèves diminue avec l'allongement du temps de lecture. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que le gain de performance associé au temps que les élèves passent à lire par plaisir diminue à mesure que ce temps s'allonge ou par le fait qu'il faut plus de temps aux lecteurs peu compétents pour lire un texte. Il va de soi que le temps consacré à la lecture n'est pas le seul facteur pertinent, la nature des lectures et leur degré de complexité interviennent également. Cet aspect est abordé dans la section suivante.

Les résultats présentés à la figure III.1.5 montrent que le fait de lire par plaisir est corrélé à la performance en compréhension de l'écrit. Les performances médiocres qui s'observent parmi les élèves qui ne lisent pas par plaisir appellent les systèmes d'éducation à encourager la lecture dans le cadre scolaire et ailleurs. L'existence d'un effet seuil et la variation de la vitesse avec laquelle des élèves aux aptitudes différentes sont capables d'aborder l'écrit confirment que la priorité doit rester d'encourager les élèves à lire par plaisir au quotidien, le temps qu'ils consacrent à la lecture étant moins déterminant.



■ Figure III.1.5 ■

Relation entre le temps consacré à la lecture par plaisir et la performance des élèves en compréhension de l'écrit



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart de score.
 Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.3.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367225>

L'association entre les lectures des élèves et leur performance en compréhension de l'écrit

La question de savoir quel type de lecture est susceptible d'être le plus efficace pour aiguïser les compétences des élèves en compréhension de l'écrit et améliorer leur performance en la matière a fait l'objet de nombreux débats. Il ressort des résultats de l'enquête PISA que les élèves qui ont des lectures variées sont particulièrement performants en compréhension de l'écrit, même si les élèves qui ont déclaré lire des livres de fiction sont plus nombreux à avoir obtenu des scores élevés aux épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009. Le tableau III.1.6 montre que les premiers affichent des scores plus élevés sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit que les élèves dont les lectures sont moins variées dans tous les pays, si ce n'est en Turquie et, dans les pays partenaires, au Kazakhstan.

Le cycle PISA 2009 offre une occasion unique d'étudier la relation entre ce que les élèves déclarent lire pendant leurs loisirs et leur performance en compréhension de l'écrit. Ces résultats ne permettent pas d'établir de relation de cause à effet, mais ils montrent le niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit en fonction du degré de diversité de leurs lectures. Lors du cycle PISA 2009, les élèves ont indiqué à quelle fréquence ils lisent des magazines, des bandes dessinées, des livres de fiction (romans, nouvelles, récits), des livres documentaires et des journaux « parce qu'ils en ont envie ». Les options de réponse à cette question sont : « Jamais ou presque jamais », « Quelques fois par an », « Environ une fois par mois », « Plusieurs fois par mois » et « Plusieurs fois par semaine ».

Le tableau III.1.6 montre que les élèves qui déclarent lire des livres de fiction et des livres documentaires régulièrement, soit plusieurs fois par mois ou plusieurs fois par semaine, sont nettement plus susceptibles d'obtenir des scores élevés aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit. Les tendances qui se dégagent des analyses de l'association entre ce que les élèves déclarent lire par plaisir et leur performance sont confirmées par des éléments qui donnent à penser que certaines lectures contribuent plus que d'autres à l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit (Smith, 1996 ; OCDE, 2002). Il en ressort plus précisément que la lecture de textes longs et complexes, tels que des livres de fiction ou des livres documentaires, a un impact particulier sur le niveau de compétence en compréhension de l'écrit des élèves et des adultes.

La figure III.1.6 montre la performance en compréhension de l'écrit des élèves qui déclarent lire régulièrement, plusieurs fois par mois ou plusieurs fois par semaine, des magazines, des bandes dessinées, des livres de fictions (romans, nouvelles, récits), des livres documentaires et des journaux⁴. Par comparaison avec les élèves qui déclarent ne pas lire de livres de fiction par plaisir, les élèves qui disent en lire ont obtenu des scores supérieurs aux épreuves de compréhension de l'écrit administrées lors du cycle PISA 2009. La lecture de bandes dessinées est associée à une légère augmentation du score moyen en compréhension de l'écrit dans certains pays et à une diminution du score dans d'autres pays (voir le tableau III.1.6).

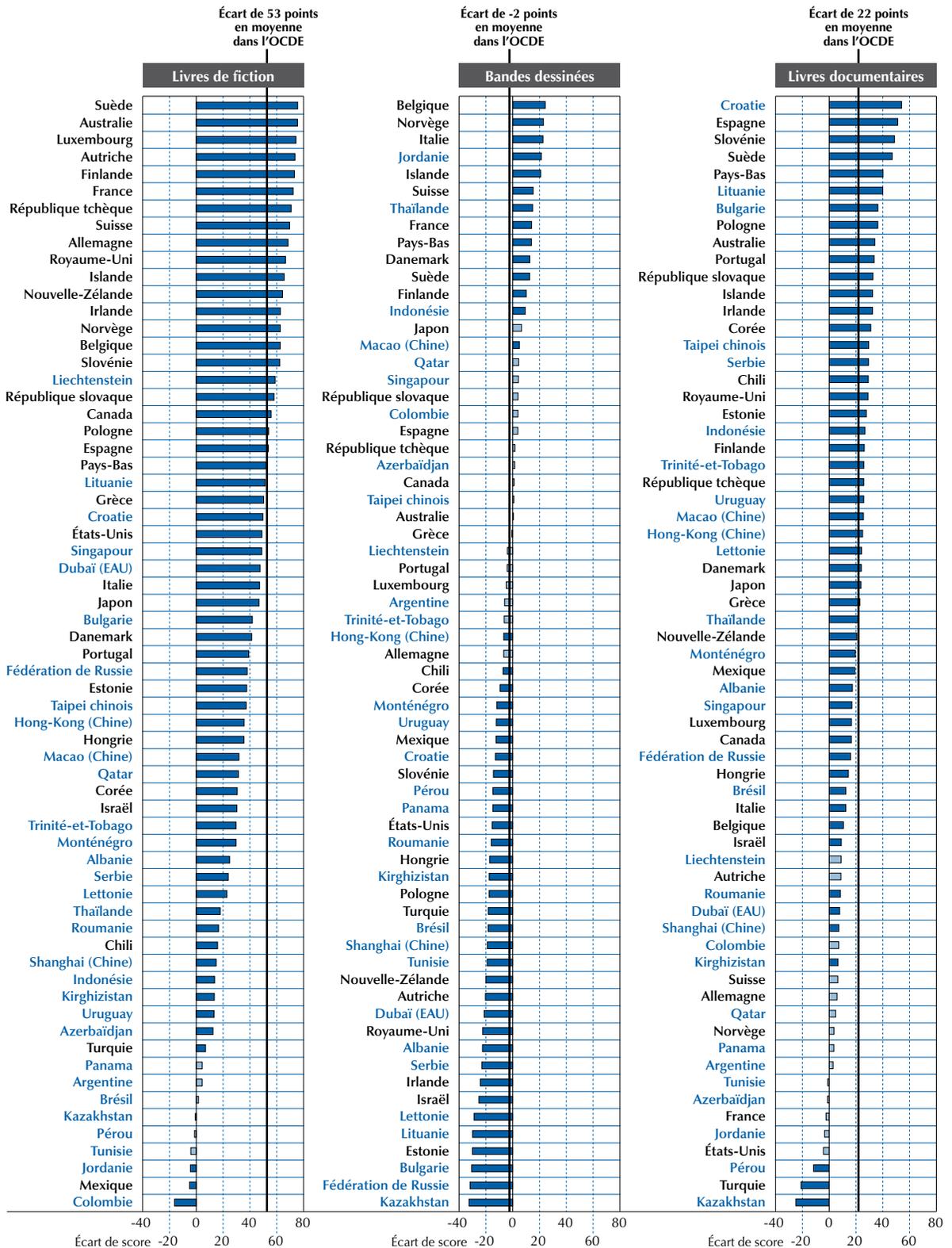
Les élèves qui déclarent lire des livres de fiction par plaisir plusieurs fois par mois ou plusieurs fois par semaine sont des lecteurs plus performants que les élèves qui n'en lisent qu'occasionnellement dans tous les pays, sauf au Mexique et, dans les pays partenaires, en Colombie, en Jordanie, en Tunisie, au Pérou, au Kazakhstan, au Brésil, en Argentine et au Panama (voir le tableau III.1.6)⁵. L'écart de score atteint ou dépasse 36 points, soit l'équivalent d'un demi-niveau de compétence au moins, dans 36 pays, et même 73 points, soit l'équivalent d'un niveau de compétence, dans 5 pays, en l'occurrence en Suède, en Australie, au Luxembourg, en Autriche et en Finlande. Les adolescents de 15 ans qui déclarent lire des livres documentaires par plaisir plusieurs fois par mois au moins affichent en général des scores supérieurs à ceux des élèves qui n'en lisent pas. L'écart de score associé à la lecture de livres documentaires est toutefois inférieur à celui associé à la lecture de livres de fiction : il ne représente plus de 50 points qu'en Espagne et, dans les pays partenaires, en Croatie. Aucune différence ne s'observe dans 14 pays, et la lecture de livres documentaires est en corrélation négative avec le score en compréhension de l'écrit en Turquie et, dans les pays partenaires, au Kazakhstan et au Pérou.

La lecture régulière de magazines et de journaux par plaisir est associée à des scores supérieurs en compréhension de l'écrit même si, comme dans le cas des livres documentaires, l'écart de score entre les élèves qui lisent régulièrement des magazines et des journaux, et ceux qui n'en lisent que sporadiquement, voire pas du tout, est moindre qu'avec les livres de fiction. Ainsi, l'écart de score entre les élèves qui déclarent lire des journaux plusieurs fois par mois ou plusieurs fois par semaine et ceux qui déclarent n'en lire qu'au plus une fois par mois n'est égal ou supérieur à 35 points qu'en Islande, en Israël et en Suède, et dans les pays partenaires, au Pérou. De même, l'écart de score entre les élèves qui lisent des magazines plusieurs fois par mois ou plusieurs fois par semaine et les élèves qui n'en lisent que tout au plus une fois par mois, voire pas du tout, n'est supérieur à 35 points que dans 6 pays, à savoir aux Pays-Bas, en Hongrie, en Finlande et en République slovaque, et dans les pays partenaires, en Bulgarie et au Monténégro.



■ Figure III.1.6 [Partie 1/2] ■

Relation entre les types de lectures et la performance des élèves en compréhension de l'écrit



Remarque : les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en couleur plus foncée.

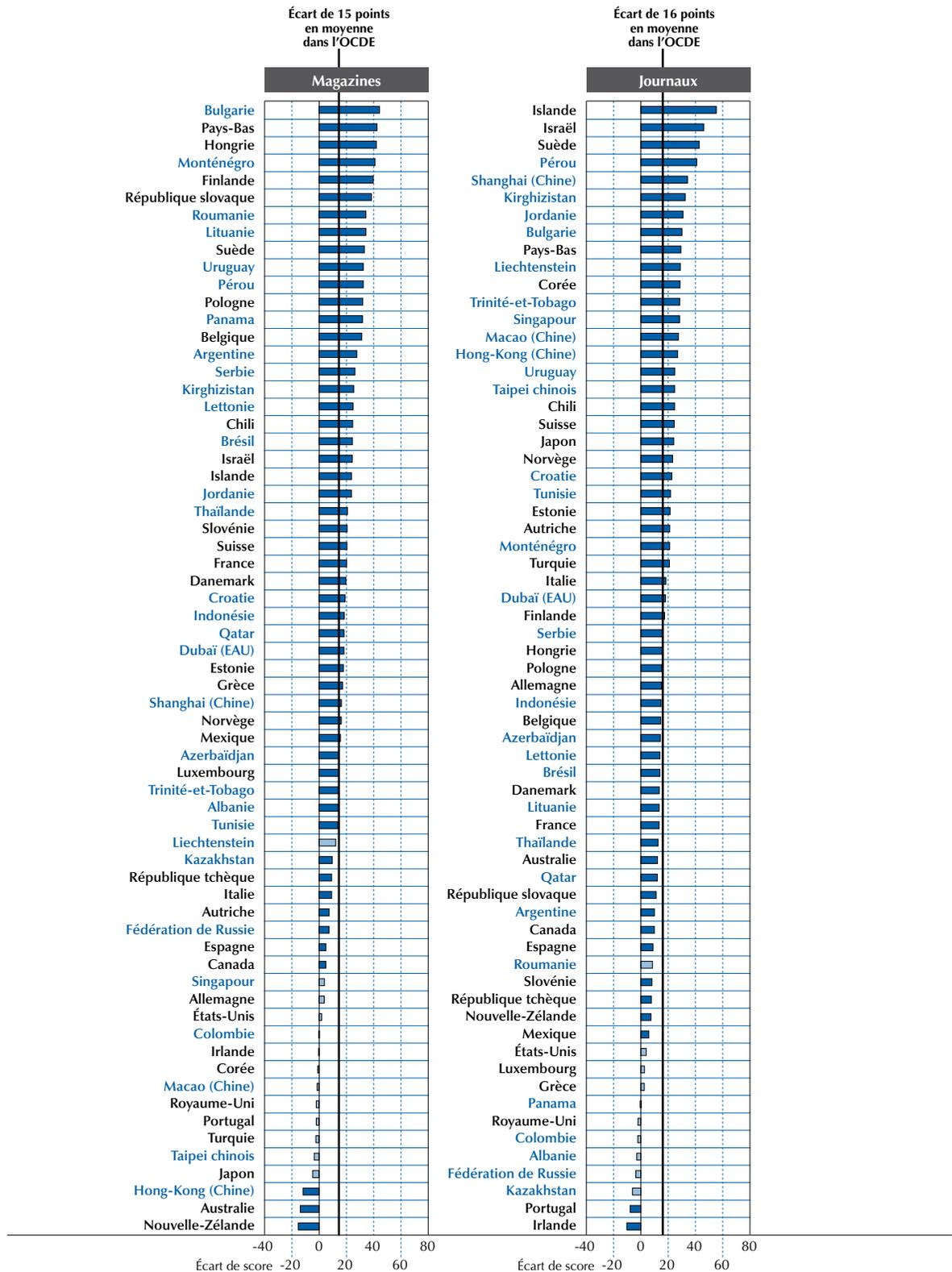
Les pays sont classés par ordre croissant de l'écart de score.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367225>

■ Figure III.1.6 [Partie 2/2] ■

Relation entre les types de lectures et la performance des élèves en compréhension de l'écrit



Remarque : les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre croissant de l'écart de score.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.6.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367225>



Par ailleurs, la lecture de bandes dessinées est dans l'ensemble associée à des niveaux inférieurs de compétence en compréhension de l'écrit. Les élèves qui déclarent lire des bandes dessinées plusieurs fois par mois ou plusieurs fois par semaine accusent des scores inférieurs à ceux des élèves qui déclarent ne pas en lire dans 33 pays. L'écart de score entre les élèves qui lisent des bandes dessinées et ceux qui n'en lisent pas est très négatif – égal ou supérieur à 30 points – en Estonie et, dans les pays partenaires, au Kazakhstan, en Fédération de Russie et en Bulgarie. Dans 14 pays, en l'occurrence en Belgique, en Norvège, en Italie, en Islande, en Suisse, en France, aux Pays-Bas, au Danemark, en Suède et en Finlande, et dans les pays et économies partenaires, en Jordanie, en Thaïlande, en Indonésie et à Macao (Chine), les élèves qui déclarent lire des bandes dessinées régulièrement affichent des scores supérieurs à ceux des élèves qui déclarent ne pas en lire régulièrement. L'enquête PISA ne permet pas de déterminer la nature causale de cette relation. Il est possible que les élèves moins performants trouvent les bandes dessinées plus accessibles, dans la mesure où elles leur demandent moins d'efforts.

Les élèves qui déclarent lire des livres de fiction et qui peuvent avoir cité d'autres lectures, sauf les bandes dessinées, sont ceux qui obtiennent les scores les plus élevés sur l'échelle de compréhension de l'écrit. Ils devancent de 100 points au moins, en moyenne, les élèves qui ne lisent rien en Islande, en Autriche, en Suède, en Suisse, en Finlande, en République slovaque, en France et au Luxembourg, et dans les pays et économies partenaires, en Bulgarie et à Dubaï (EAU) (voir la figure III.1.7 et le tableau III.1.9). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui déclarent lire des livres de fiction, avoir d'autres lectures régulièrement, mais ne pas lire de bandes dessinées, ont obtenu un score de 538 points aux épreuves de compréhension de l'écrit. Dans la plupart des pays, ils se situent plus d'un niveau de compétence au-dessus des élèves qui ne lisent rien régulièrement.

En Israël, en Turquie et au Mexique, et dans les pays partenaires, en Colombie, en Serbie, en Lettonie, en Roumanie, en Tunisie, au Panama, au Kirghizistan, au Pérou, en Bulgarie, en Argentine, au Kazakhstan, en Uruguay et au Brésil, les élèves qui déclarent lire régulièrement des livres de fiction et des bandes dessinées, et qui peuvent avoir cité d'autres lectures, par exemple des magazines, des journaux et des livres documentaires, accusent en compréhension de l'écrit des scores inférieurs de 15 points au moins à ceux des élèves qui lisent uniquement des magazines, des journaux et des livres documentaires. Ces écarts ne s'expliquent pas par des différences entre filles et garçons quant à la lecture de bandes dessinées. En fait, dans plusieurs pays, les filles et les garçons qui lisent des bandes dessinées, mais qui peuvent avoir d'autres types de lectures, comme des magazines, des journaux et des livres documentaires, sont devancés par celles et ceux qui déclarent ne lire que des magazines, des journaux et des livres documentaires. Les garçons qui déclarent lire des livres de fiction et des bandes dessinées, et qui peuvent avoir cité d'autres lectures, accusent en compréhension de l'écrit un score inférieur à celui des garçons qui déclarent lire exclusivement des magazines, des journaux et des livres documentaires dans 26 pays. Dans une grande majorité de pays, la lecture de bandes dessinées n'est donc pas associée à un gain de performance en compréhension de l'écrit. Toutefois, la bande dessinée peut être utile pour amener des élèves moins engagés et moins motivés, notamment les garçons, à essayer de lire autre chose, des livres de fiction, par exemple.

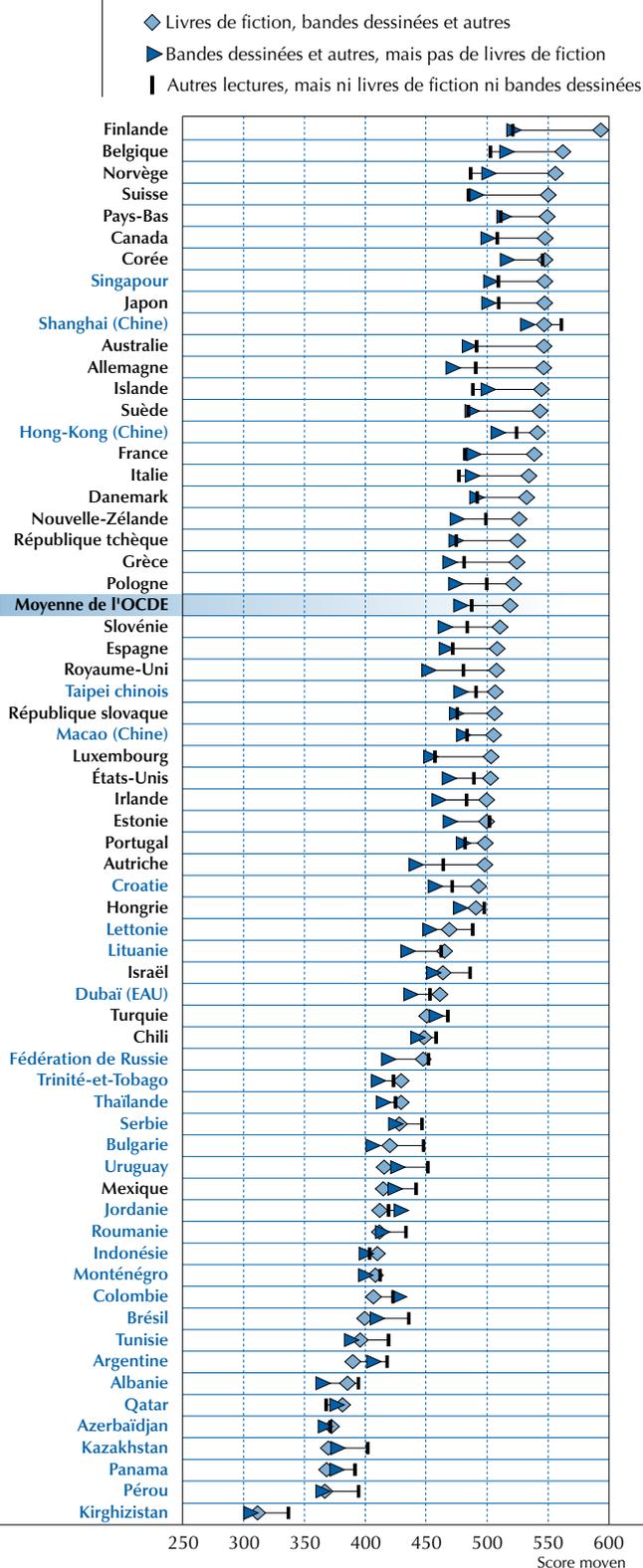
Dans la plupart des pays, les élèves performants en compréhension de l'écrit sont ceux qui lisent régulièrement par plaisir et qui se distinguent par l'éclectisme de leurs lectures. Les élèves habitués à plusieurs codes de l'écrit et à différents styles maîtrisent mieux la lecture que les élèves dont les lectures sont plus limitées. La figure III.1.8 semble contredire certaines idées reçues à propos de l'impact de la nature des lectures sur la performance en compréhension de l'écrit. S'il est vrai que lire régulièrement des livres de fiction, par exemple, améliore le niveau de compétence en compréhension de l'écrit (voir la figure III.1.6), lire d'autres choses, comme des journaux et des magazines, a le même impact si ces lectures viennent en compléter d'autres.

Quatre groupes d'élèves (quartile inférieur, deuxième quartile, troisième quartile et quartile supérieur) ont été constitués dans chaque pays selon la diversité de leurs lectures, un indice dérivé de leurs déclarations. Les pays situés dans la partie supérieure de la figure III.1.8 sont ceux où la diversité des lectures explique un pourcentage élevé de la variance de la performance des élèves en compréhension de l'écrit.

La figure III.1.8 (et le tableau III.1.10) suggèrent également qu'il existe une relation étroite entre la diversité des lectures et la performance en compréhension de l'écrit : l'écart de score entre les élèves les plus et les élèves les moins éclectiques dans leurs lectures représente l'équivalent d'un niveau PISA de compétence au moins en Suède, en Islande, aux Pays-Bas, en Finlande, en Belgique, en France et en Suisse, et est égal ou supérieur à 36 points – soit l'équivalent d'un demi-niveau de compétence au moins – dans 42 pays.

■ Figure III.1.7 ■

Performance des élèves en compréhension de l'écrit, selon les différents types de lectures



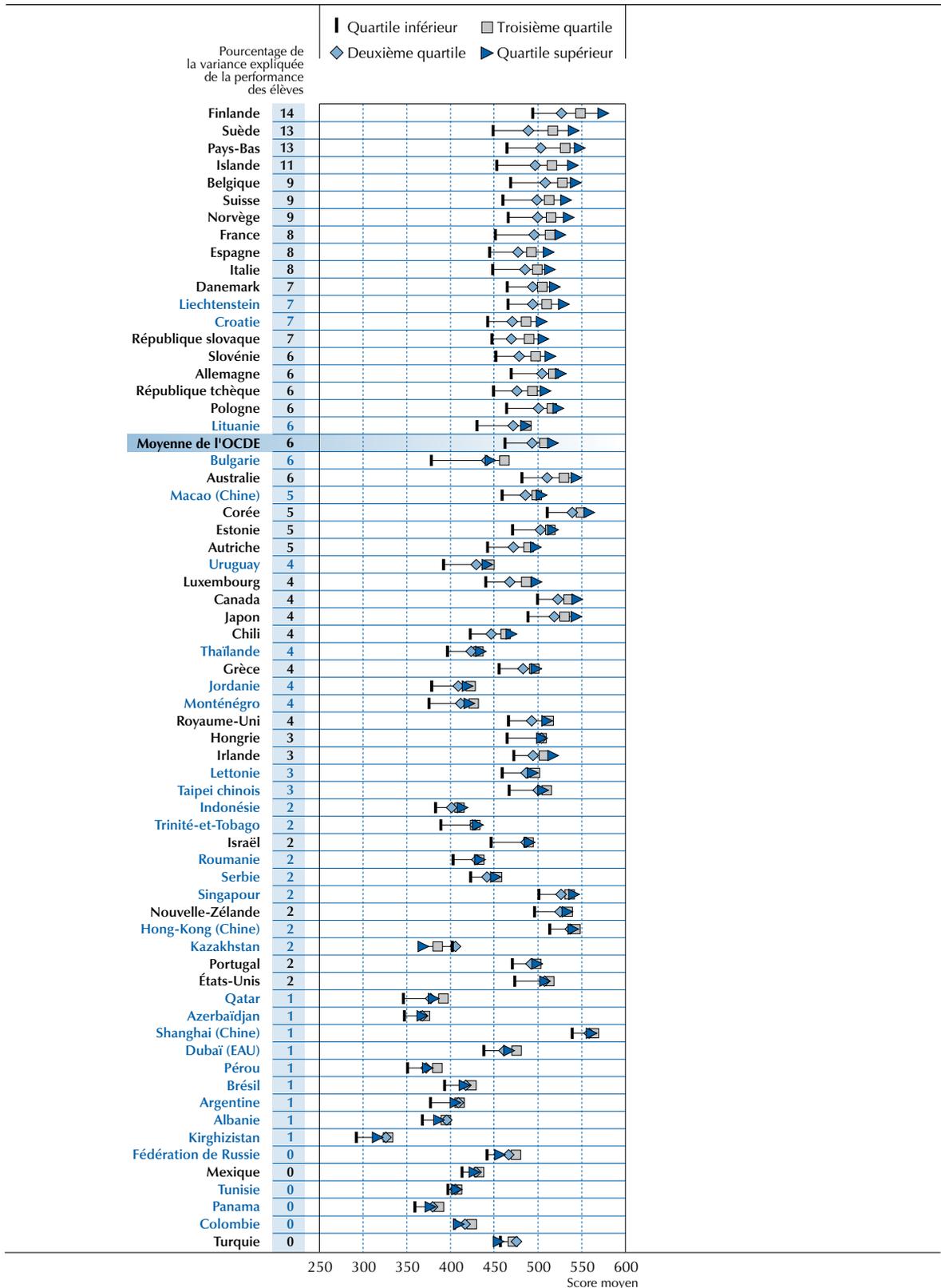
Remarque : le Liechtenstein n'apparaît pas dans cette figure en raison d'un problème d'insuffisance de la taille de son échantillon.
 Les pays sont classés par ordre décroissant du score moyen des élèves qui lisent des livres de fiction, des bandes dessinées et autres.
 Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.9.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367225>



■ Figure III.1.8 ■

Relation entre la diversité des lectures et la performance des élèves en compréhension de l'écrit



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la variance expliquée de la performance des élèves.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.10.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367225>

La diversité des lectures explique un pourcentage très important – 10 % au moins – de la variance totale de la performance en compréhension de l'écrit en Finlande, en Suède, aux Pays-Bas et en Islande (voir la figure III.1.8). Le tableau III.1.10 indique aussi l'écart de score associé à la variation d'une unité de l'*indice de diversité des lectures*. Il s'agit de l'écart moyen de score sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit qui s'observe théoriquement entre deux élèves dont la diversité des lectures est équivalente, pour l'un, à celle de l'élève moyen de l'OCDE (valeur d'indice égale à 0) et, pour l'autre, à celle de cinq élèves de l'effectif d'élèves de l'OCDE sur six (valeur d'indice égale à 1). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la variation d'une unité de l'*indice de diversité des lectures* entraîne un écart de 22 points sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit. Cet écart est toutefois supérieur à 30 points en Finlande, en Suède, en France et en Islande.

Les élèves dont les lectures sont relativement peu diversifiées⁶ sont surreprésentés aux niveaux 1b, 1a, 2 et 3, et sous-représentés aux niveaux supérieurs de compétence, en l'occurrence aux niveaux 4, 5 et 6 (voir le tableau III.1.11). Comme le montre le tableau III.1.11, la relation entre la diversité des lectures et la performance en compréhension de l'écrit est particulièrement marquée aux Pays-Bas, en Finlande et en Suède.

La lecture en ligne et la performance en compréhension de l'écrit sur papier

Le temps que les élèves passent à chercher des informations en ligne et la diversité de leurs lectures en ligne donnent aussi des indications sur leur degré d'engagement dans la lecture. La lecture en ligne est de plus en plus courante chez les adolescents (Mills, 2010). Les élèves dont les activités de lecture en ligne sont nombreuses, par exemple lire du courrier électronique, chatter en ligne, lire les actualités en ligne, utiliser un dictionnaire ou une encyclopédie, participer à des débats et des forums en ligne, et chercher des renseignements, sont généralement plus performants en compréhension de l'écrit que les élèves qui ne lisent guère en ligne, ce qui peut s'expliquer par la diversité ou la fréquence élevée de leurs activités de lecture en ligne.

Le volume VI de ce rapport, *Élèves en ligne : Savoir lire et utiliser les contenus électroniques*, explique la façon dont l'enquête PISA évalue la performance des élèves en compréhension de l'écrit électronique et en rend compte. Il décrit aussi les savoirs et savoir-faire des élèves en la matière. Toutefois, le cycle PISA 2009 a également cherché à évaluer le degré d'engagement des élèves dans des activités de lecture en ligne. Ainsi, les élèves ont été interrogés sur la fréquence à laquelle ils se livrent aux activités suivantes : « Lire du courrier électronique », « Chatter en ligne », « Lire les actualités en ligne », « Utiliser un dictionnaire ou une encyclopédie en ligne (<Wikipédia®>, par exemple) », « Chercher des informations en ligne sur un thème particulier », « Participer à des débats et des forums en ligne » et, enfin, « Chercher des renseignements pratiques en ligne (par exemple, des horaires, des événements, des astuces, des recettes, etc.) ». Les options de réponse qui leur étaient proposées sont les suivantes : « Jamais ou presque jamais », « Plusieurs fois par mois », « Plusieurs fois par semaine » ou « Plusieurs fois par jour ». Les élèves pouvaient également indiquer qu'ils ne savaient pas en quoi consistait une telle activité.

La figure III.1.9 (et le tableau III.1.12) montrent que dans 45 pays, la fréquence à laquelle les élèves se livrent à des activités de lecture en ligne explique moins de 5 % de la variation de leur performance en compréhension de l'écrit. Il en ressort également que dans l'ensemble, l'écart de score sur l'échelle de compréhension de l'écrit entre les élèves les plus et les élèves les moins engagés dans des activités de lecture dans chaque pays est moins important que l'écart qui s'observe entre les élèves selon le plaisir de la lecture ou le temps consacré à la lecture par plaisir.

La lecture en ligne a un impact positif sur la performance en compréhension de l'écrit dans tous les pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA, à l'exception du Liechtenstein. L'écart de score associé à la lecture en ligne est tenu en valeur absolue, certes, mais les résultats présentés dans la figure III.1.9 vont à l'encontre de certaines idées reçues, en l'occurrence que les élèves dont les activités de lecture en ligne sont excessives sont de piètres lecteurs sur papier. L'écart de score associé à la variation d'une unité de l'*indice de lecture en ligne* est inférieur à 30 points dans tous les pays qui ont participé au cycle PISA 2009. Toutefois, il est supérieur à 20 points en Australie, en France, en Nouvelle-Zélande, en Hongrie, en République slovaque, aux Pays-Bas et en Irlande, et dans les pays partenaires, en Bulgarie, en Argentine et en Uruguay.

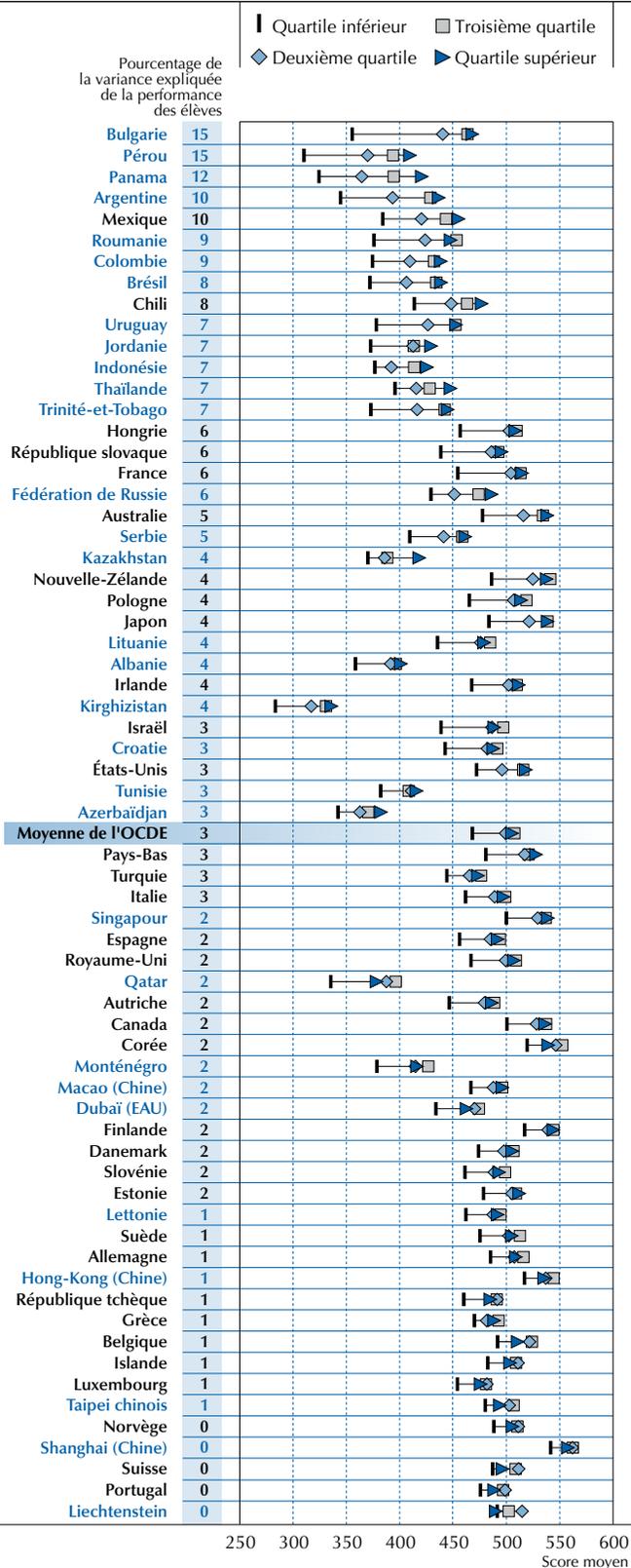
LES APPROCHES À L'ÉGARD DE L'APPRENTISSAGE ET LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

La mesure dans laquelle les élèves en général, et certains groupes d'élèves en particulier, utilisent des stratégies d'apprentissage différentes varie fortement entre les pays. Dans les pays de l'OCDE, les filles surpassent les garçons quant aux stratégies efficaces à adopter pour comprendre, se remémorer et synthétiser des textes.



■ Figure III.1.9 ■

Relation entre la lecture en ligne et la performance des élèves en compréhension de l'écrit



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la variance expliquée de la performance des élèves.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.12.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367225>

Les filles utilisent aussi davantage les stratégies de mémorisation et de contrôle que les garçons, qui ont plus tendance à adopter des stratégies d'élaboration. Les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés connaissent mieux les stratégies d'apprentissage et les utilisent davantage que les élèves issus de milieux défavorisés, même si les stratégies de mémorisation sont autant employées par les uns que par les autres (voir le chapitre 2 de ce volume pour une description détaillée des approches à l'égard de l'apprentissage des élèves en général et des élèves très engagés dans les activités de lecture en particulier).

Cette section analyse la relation entre la connaissance et l'utilisation de stratégies d'apprentissage et la performance en compréhension de l'écrit. Les variables retenues à propos des stratégies d'apprentissage lors du cycle PISA 2009 sont les suivantes :

- la connaissance des stratégies les plus efficaces pour comprendre et se remémorer l'information ;
- la connaissance des stratégies les plus efficaces pour résumer l'information ;
- l'utilisation de stratégies de contrôle ;
- l'utilisation de stratégies de mémorisation ; et
- l'utilisation de stratégies d'élaboration.

L'association entre les stratégies de compréhension et de remémoration et la performance en compréhension de l'écrit

Le cycle PISA 2009 a évalué dans quelle mesure les élèves savent que des pratiques telles que « Après avoir lu le texte, je discute de son contenu avec d'autres personnes », « Je souligne les passages importants du texte » et « Je résume le texte avec mes propres mots », sont des stratégies efficaces pour comprendre et se remémorer l'information, et que des pratiques telles que « Je me concentre sur les parties du texte qui sont faciles à comprendre », « Je lis rapidement tout le texte deux fois » et « Je lis le texte à voix haute à quelqu'un » sont des stratégies moins efficaces. Ce sont des experts en compréhension de l'écrit des pays participants qui ont jugé de l'efficacité relative des différentes stratégies retenues lors du cycle PISA 2009. La mesure dans laquelle les élèves évaluent l'efficacité de ces stratégies a été comparée aux avis de ces experts. L'annexe A1 décrit la construction de cet indice en détail.

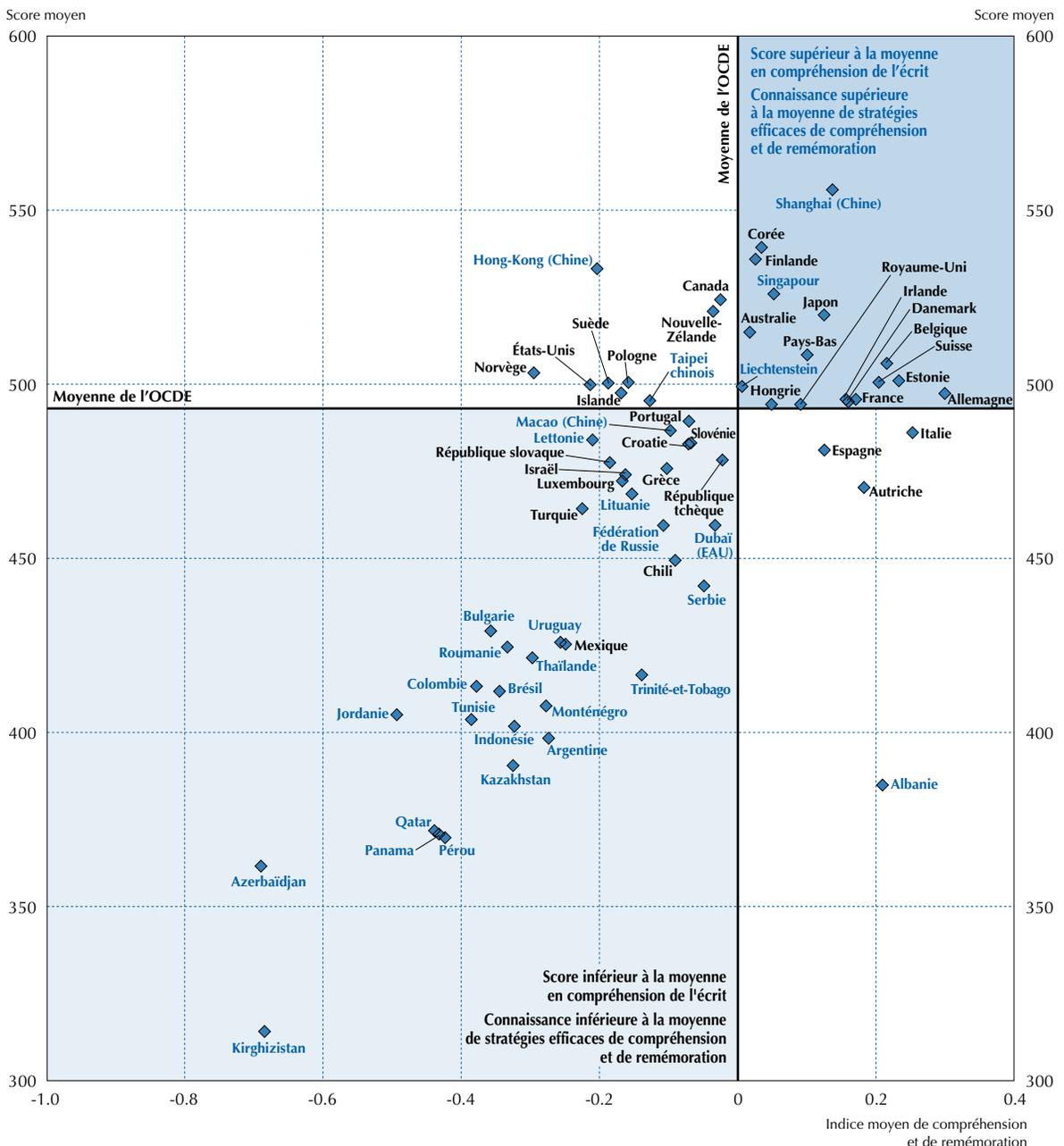
L'augmentation d'une unité de l'*indice de stratégies de compréhension et de remémoration de l'information* entraîne un écart de score de 35 points au moins dans 25 pays de l'OCDE. La relation est particulièrement marquée en Belgique et en Suisse. La plupart de ces pays ont obtenu des scores supérieurs à la moyenne de l'OCDE aux épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009. C'est dans les pays les plus performants en compréhension de l'écrit que l'association entre la mesure dans laquelle les élèves savent quelles stratégies sont efficaces pour comprendre et se remémorer l'information et leur performance en compréhension de l'écrit est la plus intense. La figure III.1.10 (et les tableaux I.2.3 et III.1.14) montrent que les pays où l'élève moyen sait que « Après avoir lu le texte, je discute de son contenu avec d'autres personnes », « Je souligne les passages importants du texte » et « Je résume le texte avec mes propres mots » sont des stratégies efficaces pour comprendre et se remémorer l'information sont aussi les pays dont le score aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit est plus élevé.

Dans chaque pays, ces élèves tendent à afficher des scores plus élevés que les autres sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit (voir les figures III.1.11 et III.1.12, et les tableaux III.1.14 et III.1.15). Plus de 20 % de la variation globale de la performance en compréhension de l'écrit peut s'expliquer par des différences dans la mesure dans laquelle les élèves connaissent les stratégies efficaces pour comprendre et se remémorer l'information en Suisse, en Belgique, en Allemagne et aux Pays-Bas, et dans les pays partenaires, au Liechtenstein. Ces différences expliquent plus de 10 % de la variation globale de la performance des élèves en compréhension de l'écrit dans tous les pays sauf 10. Les élèves qui utilisent le plus les stratégies efficaces pour comprendre et se remémorer des informations ont obtenu aux épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 des scores supérieurs de 70 points ou plus – soit l'équivalent d'un niveau de compétence – à ceux des élèves qui en utilisent le moins dans tous les pays, sauf en Grèce, en Turquie et au Canada, et dans les pays et économies partenaires, en Azerbaïdjan, en Tunisie, à Macao (Chine), en Jordanie, en Indonésie, en Thaïlande et à Shanghai (Chine). C'est en Belgique, en Suisse, en Autriche, au Luxembourg et en Allemagne, et dans les pays et économies partenaires, au Liechtenstein, à Dubaï (EAU) et à Trinité-et-Tobago, que l'association est la plus marquée. Dans ces pays, les élèves situés dans le quartile supérieur de l'indice relatif à l'utilisation de stratégies efficaces de stratégies de

compréhension et de remémoration devaient de 105 points au moins, en moyenne, – soit l'équivalent d'un niveau de compétence et demi – les élèves situés dans le quartile inférieur de cet indice. Ces résultats ne sont pas seulement manifestes au sein des pays, ils se dégagent également de la comparaison des profils de compétence entre les pays. L'écart de score entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de cet indice s'établit à 90 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

■ Figure III.1.10 ■

Relation entre la connaissance de stratégies efficaces de compréhension et de remémoration et la performance en compréhension de l'écrit

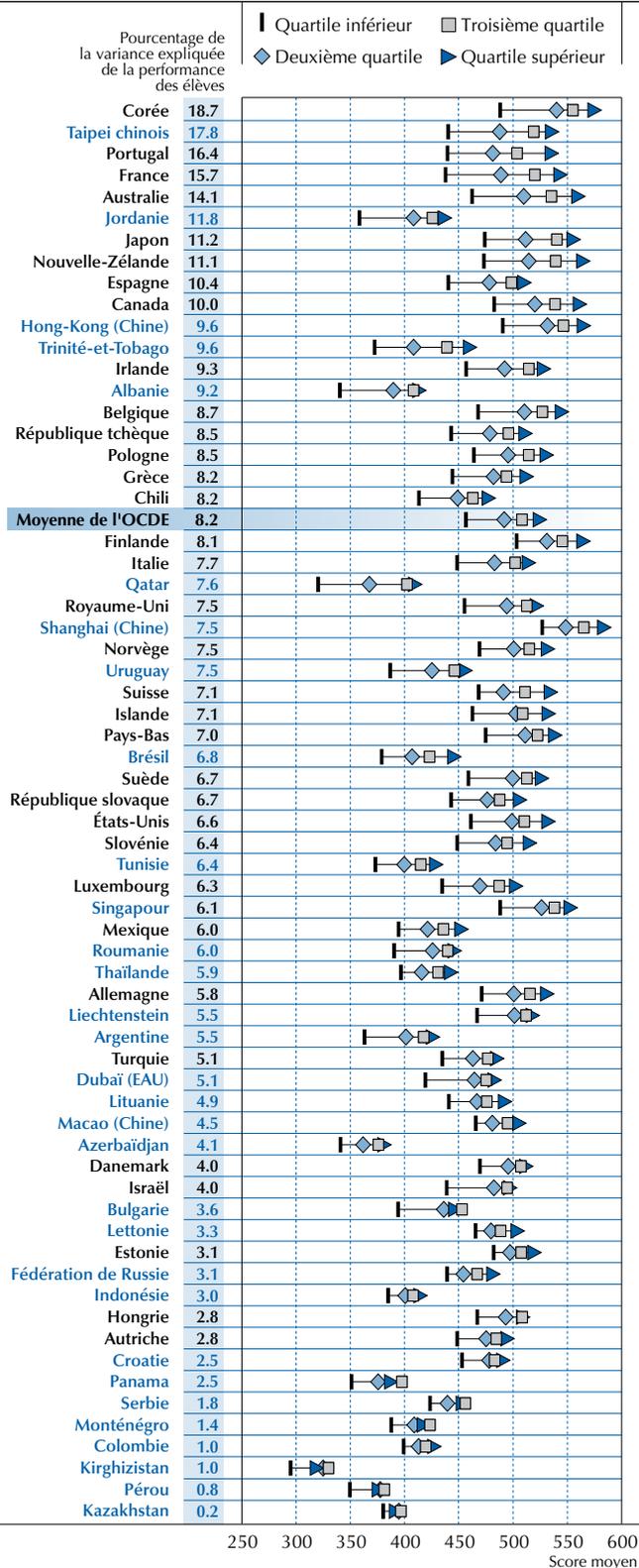


Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux III.1.14 et I.2.3.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367225>

■ Figure III.1.11 ■

En quoi la connaissance de stratégies efficaces de compréhension et de remémoration influe-t-elle sur la performance des élèves en compréhension de l'écrit ?



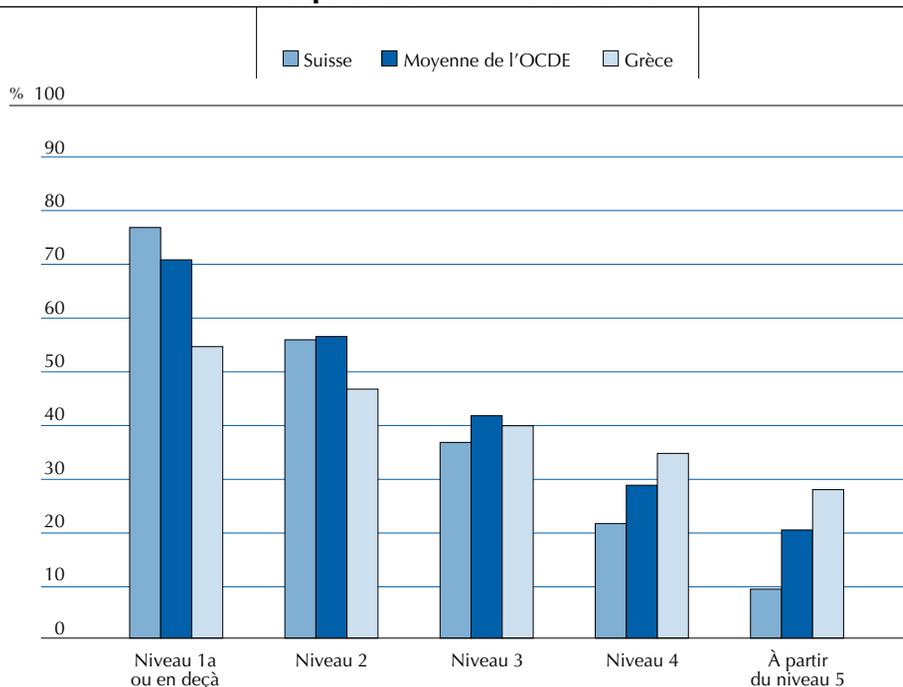
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la variance expliquée de la performance des élèves.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.14.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367225>



■ Figure III.1.12 ■
Quel est le niveau de compétence en compréhension de l'écrit des élèves ne connaissant pas de stratégies efficaces de compréhension et de remémoration ?



Remarque : cette figure montre le pourcentage d'élèves dont l'indice de compréhension et de remémoration est inférieur à la moyenne nationale, par niveau de compétence sur l'échelle de compréhension de l'écrit.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.15.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367225>

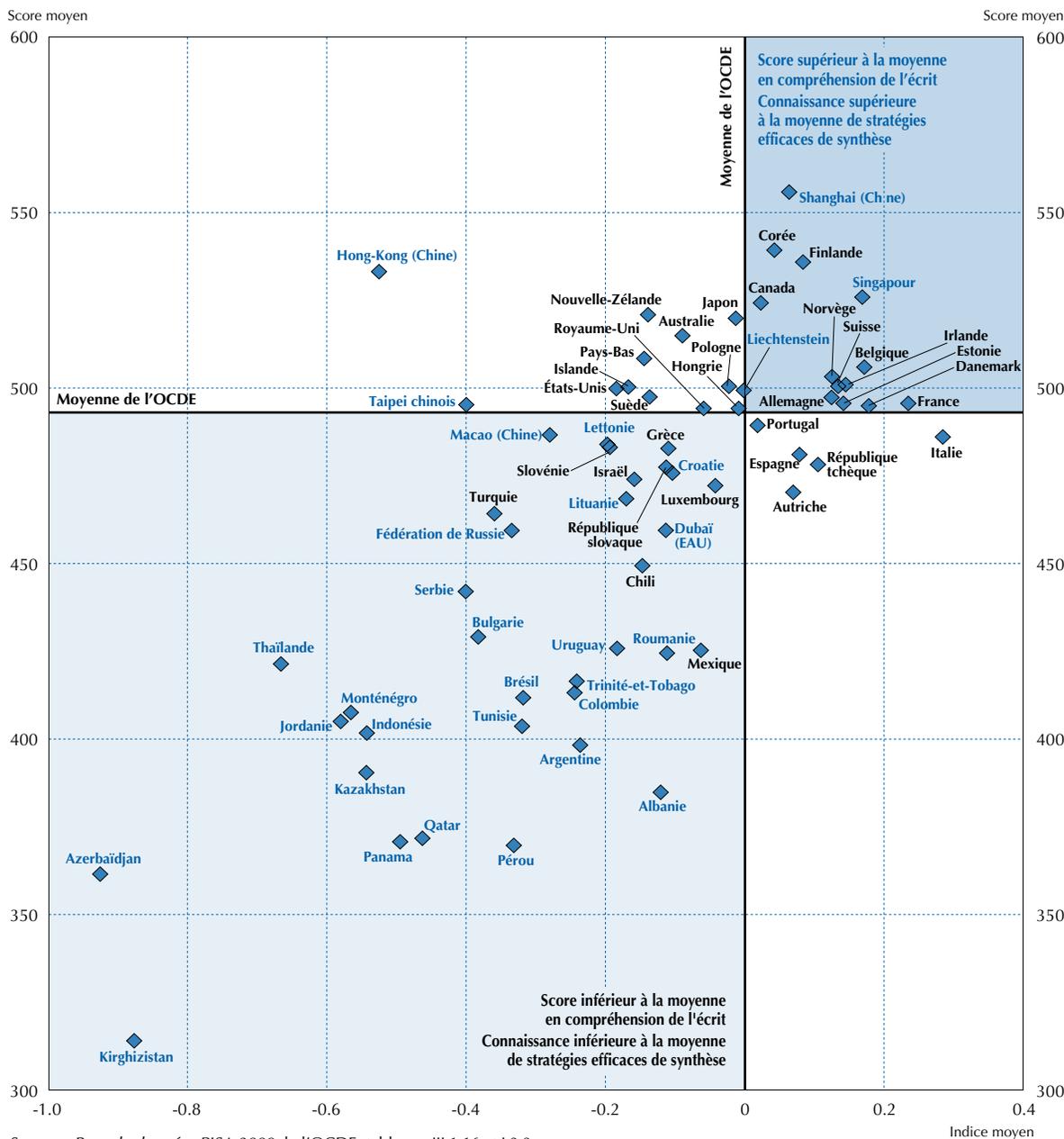
L'association entre les stratégies de synthèse et la performance en compréhension de l'écrit

Le cycle PISA 2009 a évalué dans quelle mesure les élèves savent que : des pratiques telles que « Je vérifie soigneusement si les éléments les plus importants du texte figurent dans mon résumé » et « Je lis le texte tout en soulignant les phrases les plus importantes. Ensuite, je les réécris avec mes propres mots en guise de résumé » sont des stratégies efficaces pour résumer l'information ; des pratiques telles que « J'écris un résumé. Ensuite, je vérifie que chaque paragraphe du texte est évoqué dans mon résumé, car il faut que le contenu de chaque paragraphe soit présent », « Avant d'écrire le résumé, je relis le texte autant de fois que possible » sont des stratégies moins efficaces ; et enfin, que la pratique « J'essaie de recopier mot à mot le plus de phrases possible » est la stratégie la moins efficace. Comme pour les stratégies de compréhension et de remémoration, la construction de cet indice est décrite en détail à l'annexe A1.

La figure III.1.13 (et les tableaux III.1.16 et I.2.3) montrent que les pays très performants comptent parmi ceux dont les élèves savent comment résumer l'information. Les pays où les élèves sont plus conscients que les pratiques qui consistent à vérifier que les points les plus importants sont mentionnés dans le résumé, à souligner les passages les plus importants et à les réécrire dans ses propres mots sont efficaces pour résumer l'information, et que la méthode qui consiste à recopier mot à mot le plus de phrases possible n'est pas particulièrement utile, sont aussi les pays où, dans l'ensemble, les élèves sont plus performants en compréhension de l'écrit. La relation positive entre la connaissance de stratégies efficaces de synthèse et la performance en compréhension de l'écrit est également manifeste dans les pays de l'OCDE. L'augmentation d'une unité de l'indice de stratégies de synthèse entraîne un écart de score de 42 points sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Cet écart de score atteint ou dépasse 35 points dans 48 pays.

■ Figure III.1.13 ■

Relation entre la connaissance de stratégies efficaces de synthèse et la performance des élèves en compréhension de l'écrit



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux III.1.16 et I.2.3.

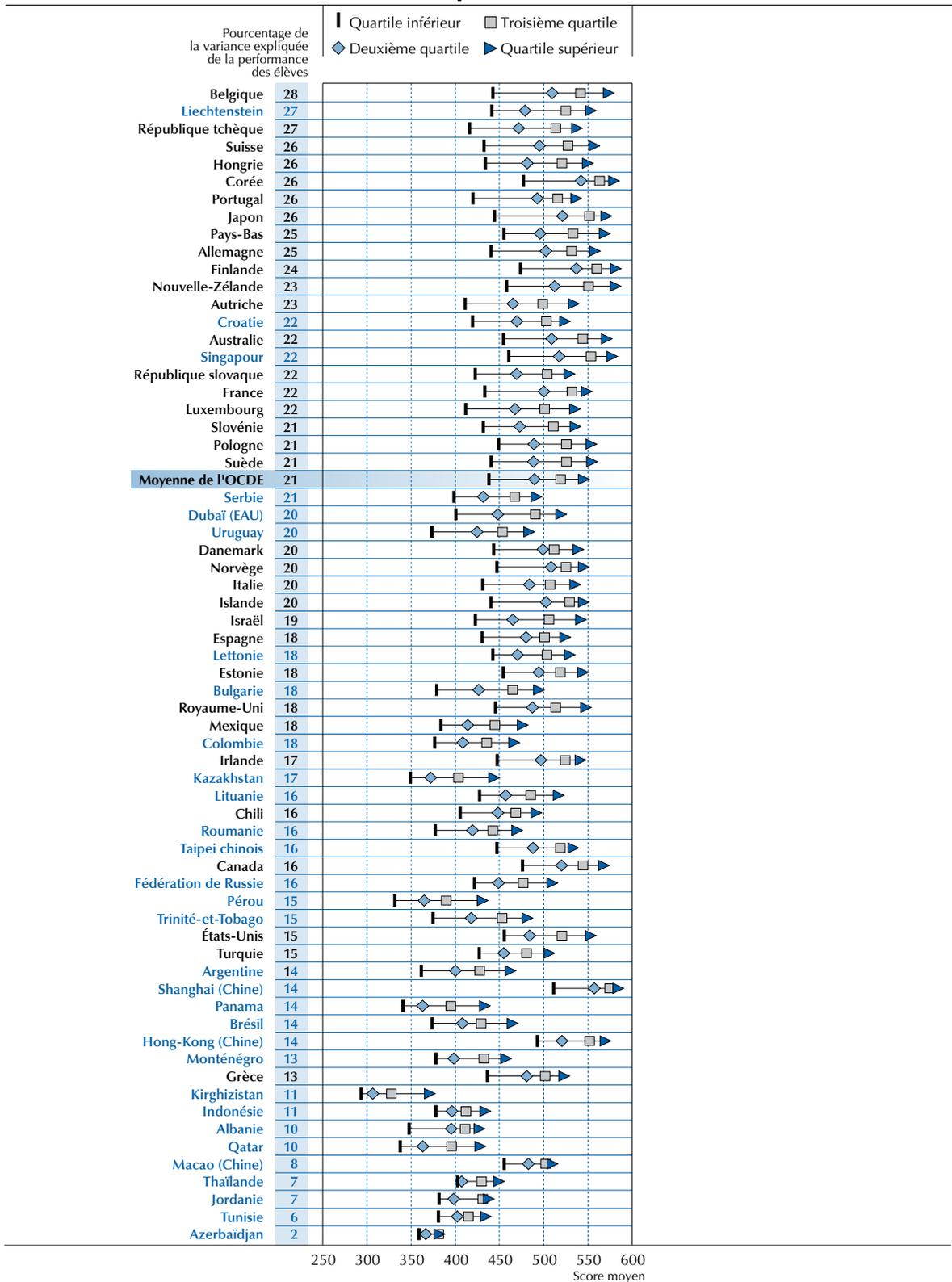
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367225>

Au sein des pays, les élèves qui connaissent les stratégies efficaces pour résumer l'information tendent à afficher des scores supérieurs à ceux des élèves qui ne les connaissent pas. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'écart de score entre les élèves qui maîtrisent le mieux les stratégies les plus efficaces de synthèse et les élèves qui en savent le moins s'établit à 107 points. La figure III.1.14 (et le tableau III.1.16) montrent que l'écart moyen de score en compréhension de l'écrit entre les élèves qui en savent le plus sur l'efficacité relative des stratégies de synthèse (quartile supérieur) et ceux qui en savent le moins à ce sujet (quartile inférieur) n'est inférieur à 50 points qu'en Azerbaïdjan et en Thaïlande, parmi les pays partenaires, et qu'il atteint 120 points en Belgique, au Japon, en Suisse, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, en Autriche et en République tchèque, parmi les pays de l'OCDE.



■ Figure III.1.14 ■

En quoi la connaissance de stratégies efficaces de synthèse influe-t-elle sur la performance des élèves en compréhension de l'écrit ?



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la variance expliquée de la performance des élèves.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.16.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367225>

L'association entre l'utilisation de stratégies de mémorisation, d'élaboration et de contrôle et la performance en compréhension de l'écrit

L'autorégulation de l'apprentissage – soit l'utilisation de stratégies de contrôle – est partout associée à des scores plus élevés aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit. Dans chaque pays, les élèves qui déclarent « Quand j'étudie, je commence par déterminer exactement ce que j'ai besoin d'apprendre », « Quand j'étudie, je vérifie si je comprends ce que j'ai lu », « Quand j'étudie, j'essaie de repérer les notions que je n'ai pas encore bien comprises », « Quand j'étudie, je vérifie que j'ai retenu les points les plus importants du texte » et « Quand j'étudie et que je ne comprends pas quelque chose, je cherche d'autres informations pour y voir plus clair » ont, dans l'ensemble, obtenu des scores plus élevés sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit que les élèves qui ne procèdent pas de la sorte. C'est en France, en Australie, au Portugal et en Nouvelle-Zélande, parmi les pays de l'OCDE, et au Taipei chinois, parmi les pays et économies partenaires, que l'association est la plus marquée : les élèves situés dans le quartile supérieur de l'indice relatif à l'utilisation de ces stratégies d'apprentissage devancent de 90 points au moins les élèves situés dans le quartile inférieur de cet indice (voir la figure III.1.16 et le tableau III.1.18). L'écart de score entre les élèves qui utilisent le plus ou le moins ces stratégies de contrôle n'est inférieur à 35 points qu'au Kazakhstan, au Kirghizistan, au Pérou, en Colombie, en Indonésie, au Monténégro et en Serbie, parmi les pays partenaires. L'écart de score entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de cet indice s'établit à 68 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

■ Figure III.1.15 ■

Évaluation de l'utilisation de stratégies d'apprentissage par les élèves lors du cycle PISA 2009

STRATÉGIES DE MÉMORISATION

Ces stratégies consistent à mémoriser des textes dans leurs moindres détails et à les lire à plusieurs reprises.

Items constituant l'indice de stratégies de mémorisation :

- Quand j'étudie, j'essaie de mémoriser tous les points abordés dans le texte.
- Quand j'étudie, j'essaie de retenir autant de détails que possible.
- Quand j'étudie, je relis le texte tant de fois que j'arrive à le réciter par cœur.
- Quand j'étudie, je relis le texte encore et encore.

STRATÉGIES D'ÉLABORATION

Ces stratégies consistent à mettre de nouvelles informations en relation avec des connaissances antérieures, des contextes autres que le milieu scolaire et des expériences personnelles.

Items constituant l'indice de stratégies d'élaboration :

- Quand j'étudie, j'essaie de faire le lien entre les nouvelles informations et ce que j'ai déjà appris dans d'autres matières.
- Quand j'étudie, j'essaie de voir comment ces informations pourraient m'être utiles en dehors de l'école.
- Quand j'étudie, j'essaie de mieux comprendre le contenu en le reliant à mon expérience personnelle.
- Quand j'étudie, j'essaie de voir si l'information du texte correspond à ce qui se passe dans la vie.

STRATÉGIES DE CONTRÔLE

Ces stratégies consistent à formuler des questions de contrôle à propos de l'objet d'une tâche ou d'un texte et de ses concepts principaux, ainsi qu'à superviser les activités d'apprentissage en cours, en particulier vérifier si les textes lus sont compris.

Items constituant l'indice de stratégies de contrôle :

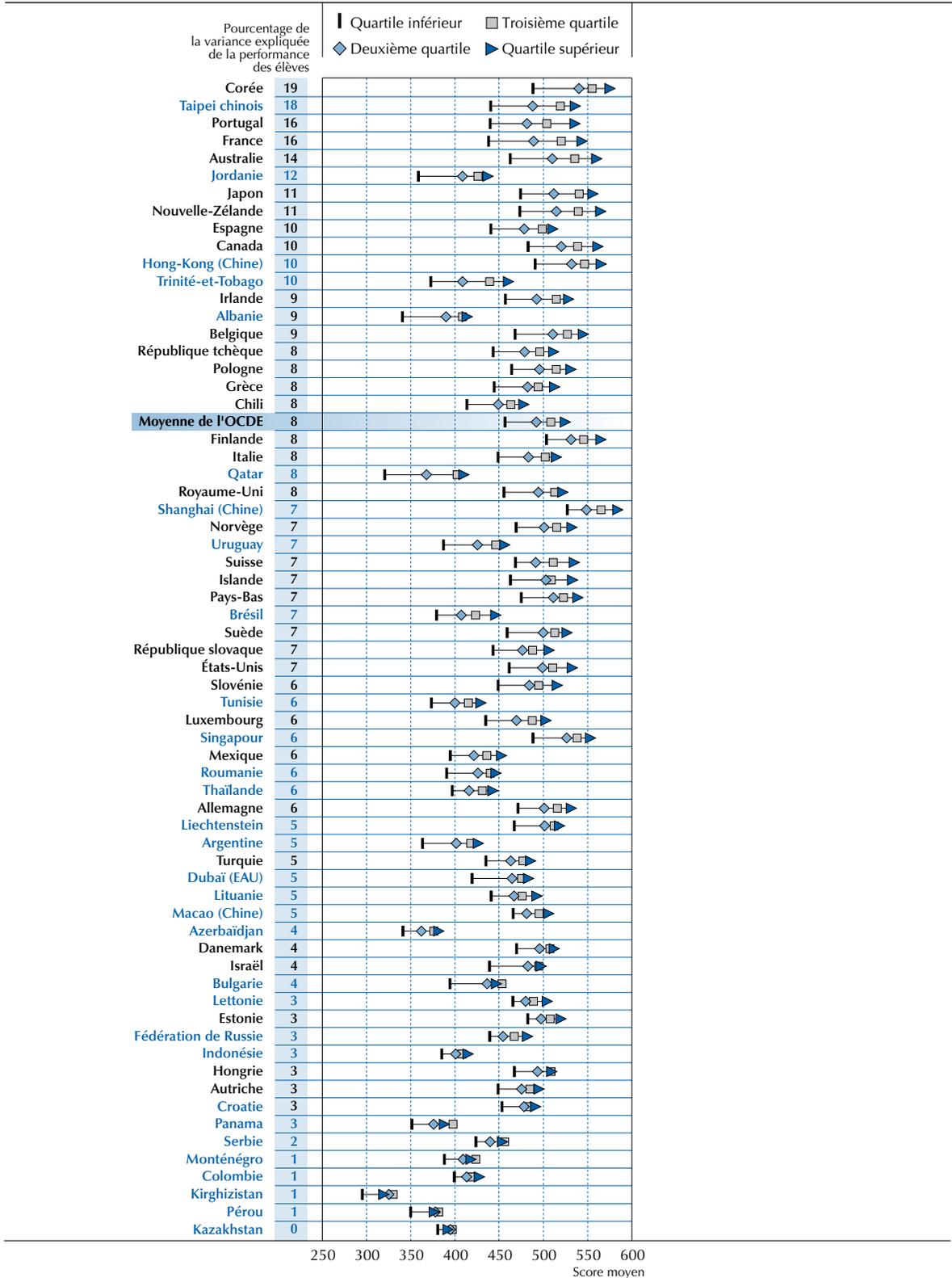
- Quand j'étudie, je commence par déterminer exactement ce que j'ai besoin d'apprendre.
- Quand j'étudie, je vérifie si je comprends ce que j'ai lu.
- Quand j'étudie, j'essaie de repérer les notions que je n'ai pas encore bien comprises.
- Quand j'étudie, je vérifie que j'ai retenu les points les plus importants du texte.
- Quand j'étudie et que je ne comprends pas quelque chose, je cherche d'autres informations pour y voir plus clair.

La figure III.1.16 (et le tableau III.1.18) montrent qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 8 % de la variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit peut s'expliquer par des différences dans l'utilisation de stratégies de contrôle déclarée par les élèves. Les différences dans l'utilisation de cette autorégulation de l'apprentissage expliquent plus de 10 % de la variation de la performance des élèves en Corée, au Portugal, en France, en Australie, au Japon, en Nouvelle-Zélande, en Espagne et au Canada, et dans les pays et économies partenaires, au Taipei chinois et en Jordanie. Ce pourcentage est inférieur à 5 % dans 15 pays et économies partenaires, et dans 5 pays de l'OCDE.



■ Figure III.1.16 ■

Relation entre l'utilisation de stratégies de contrôle et la performance des élèves en compréhension de l'écrit



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la variance expliquée de la performance des élèves.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.18.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367225>

Les stratégies de contrôle sont essentielles à une autorégulation efficace de l'apprentissage, dans la mesure où elles aident les élèves à adapter leur apprentissage en fonction des tâches qu'ils affrontent. Dans certains pays, les établissements d'enseignement doivent s'employer en priorité à amener les élèves à gérer et contrôler leur apprentissage pour les aider à appliquer des stratégies efficaces, non seulement pour faciliter leur apprentissage dans le cadre scolaire, mais également pour leur donner les moyens de gérer leur progression plus tard dans la vie.

Les stratégies de mémorisation, qui consistent à lire les textes à voix haute à plusieurs reprises et à apprendre les termes les plus importants, interviennent dans de nombreuses tâches, mais elles ne permettent généralement qu'une restitution littérale de l'information. Les élèves qui utilisent beaucoup ces stratégies ont tendance à emmagasiner l'information telle qu'elle est, sans l'analyser ou presque. Les stratégies de mémorisation sont utiles lorsque les élèves doivent uniquement assimiler l'information et la restituer sous sa forme initiale. Comme d'après les recherches, ces stratégies ne permettent pas aux élèves de comprendre l'information de manière approfondie, elles ne les aident pas à développer les compétences requises pour faire des extrapolations et découvrir le sens caché et le message de ce qu'ils ont mémorisé, et donc faire le lien entre les notions nouvelles et les connaissances qu'ils ont accumulées au fil du temps dans différents contextes, et les intégrer (voir les tableaux III.1.20 et III.1.21).

Les stratégies d'élaboration, qui consistent à établir des liens entre les informations nouvelles et les connaissances acquises dans d'autres contextes ou à se demander en quoi les informations s'appliquent à d'autres situations, permettent de parvenir à une compréhension approfondie. Le degré d'utilisation de ces stratégies montre dans quelle mesure les élèves sont préparés à exploiter ce qu'ils ont appris à l'école en dehors du cadre scolaire. Les établissements et les systèmes d'éducation qui veillent à ce que les élèves soient capables d'utiliser des stratégies efficaces d'élaboration leur donnent les moyens de relever les défis d'un monde en pleine mutation, en améliorant leurs facultés de pratiquer l'apprentissage tout au long de la vie (voir les tableaux III.1.22 et III.1.23).

La figure III.1.17 (et le tableau III.1.20) montrent que dans certains pays, il existe une relation positive entre la performance en compréhension de l'écrit et l'utilisation de stratégies de mémorisation, mais que cette dernière est associée à une performance moins élevée en compréhension de l'écrit dans d'autres pays. Ainsi, comme le montre la figure III.1.17, un écart de score positif s'observe dans 27 pays entre les élèves dont la fréquence d'utilisation des stratégies de mémorisation est, d'une part, supérieure et, d'autre part, équivalente à la moyenne de l'OCDE.

■ Figure III.1.17 ■

Relation entre l'utilisation de stratégies de mémorisation et la performance des élèves en compréhension de l'écrit

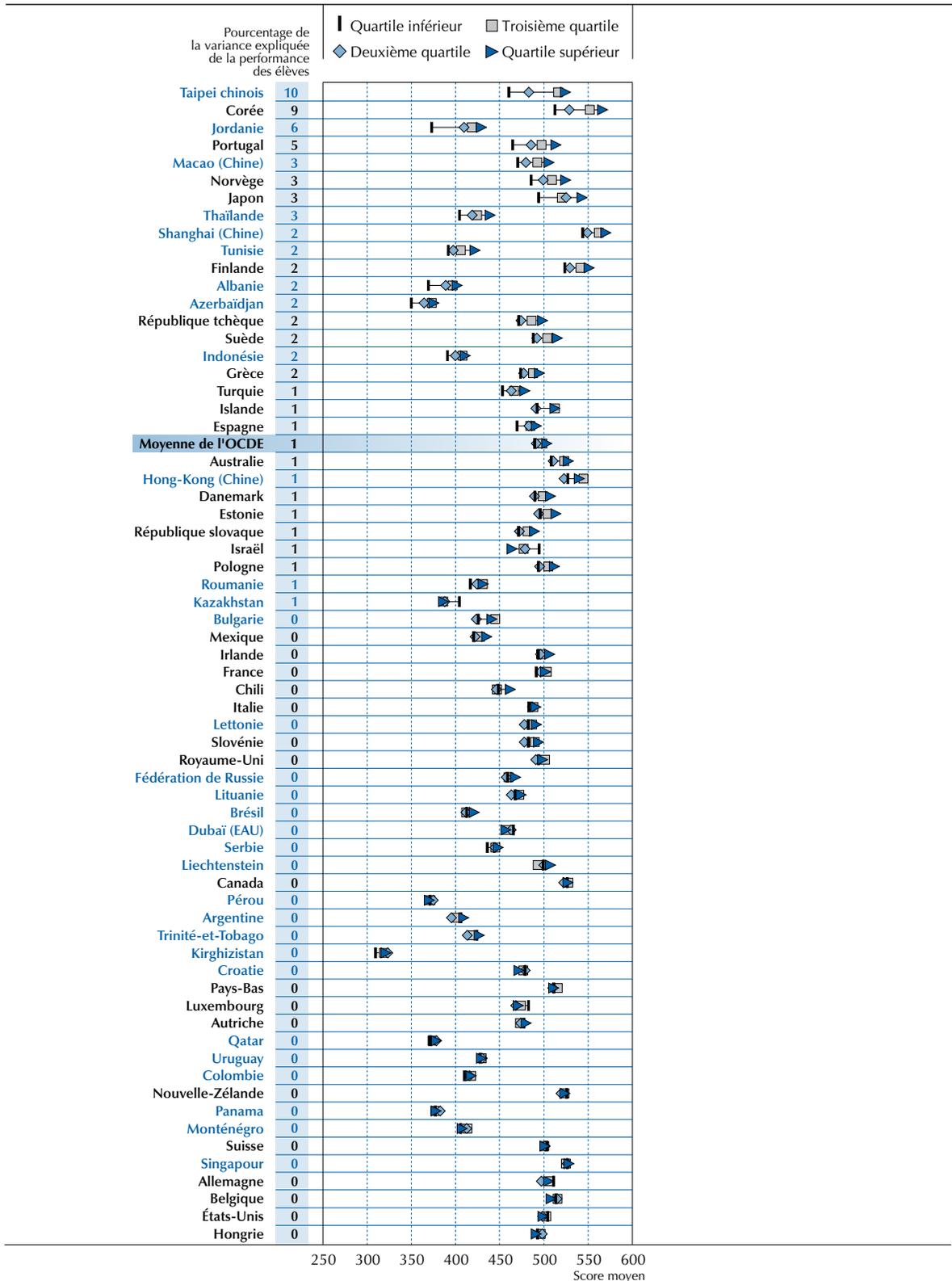
La corrélation entre l'utilisation de stratégies de mémorisation et la performance en compréhension de l'écrit...								
... est positive		... n'est ni positive, ni négative		... est négative				
	Modification du score associée à la variation d'une unité de l'indice de mémorisation	Er. T.		Modification du score associée à la variation d'une unité de l'indice de mémorisation	Er. T.			
Thaïlande	24.8	(1.62)	Hongrie	3.3	(2.50)	Pays-Bas	-21.9	(1.76)
Corée	24.6	(2.47)	Nouvelle-Zélande	3.1	(2.00)	Dubaï (EAU)	-20.5	(1.61)
Jordanie	20.8	(1.50)	Finlande	2.9	(1.68)	Pérou	-18.7	(2.31)
Taïpei chinois	20.7	(1.56)	Qatar	1.9	(1.15)	République slovaque	-18.1	(2.26)
Albanie	13.1	(3.34)	Royaume-Uni	1.2	(1.59)	Slovénie	-15.9	(1.75)
Kirghizistan	12.9	(1.90)	Mexique	-0.1	(0.83)	Turquie	-15.1	(2.03)
Trinité-et-Tobago	12.1	(2.03)	Islande	-1.0	(1.90)	Serbie	-14.7	(1.70)
Brsil	12.1	(1.30)	Tunisie	-1.3	(2.02)	Monténégro	-14.5	(1.86)
Indonésie	11.2	(2.16)	Croatie	-1.4	(1.81)	Singapour	-14.1	(1.42)
France	11.0	(2.68)	Uruguay	-1.4	(1.65)	Belgique	-12.4	(1.46)
Suède	10.3	(1.97)	Portugal	-2.7	(1.50)	Colombie	-11.5	(2.00)
Luxembourg	10.2	(1.72)	Lettonie	-3.0	(2.27)	Italie	-10.1	(1.27)
Australie	9.7	(1.17)	Liechtenstein	-5.5	(7.14)	Danemark	-9.5	(2.01)
Macao (Chine)	9.2	(1.38)			Kazakhstan	-9.0	(2.29)	
Hong-Kong (Chine)	8.2	(1.77)			Autriche	-8.9	(2.00)	
Azerbaïdjan	7.6	(1.68)			Lituanie	-8.4	(2.38)	
Pologne	7.2	(1.89)			Fédération de Russie	-7.5	(2.30)	
Irlande	7.0	(2.35)			Panama	-6.9	(2.69)	
Roumanie	6.8	(2.01)			Estonie	-6.7	(2.23)	
Japon	6.5	(1.82)			République tchèque	-6.4	(1.55)	
Grèce	5.3	(1.87)			Suisse	-5.8	(1.56)	
Chili	5.2	(1.79)			Argentine	-5.7	(2.09)	
Shanghai (Chine)	4.9	(1.80)			Israël	-5.6	(1.94)	
Bulgarie	4.7	(2.04)			Allemagne	-5.1	(1.78)	
Espagne	4.2	(1.35)			États-Unis	-4.4	(1.59)	
Norvège	3.8	(1.53)						
Canada	3.3	(0.99)						

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.20.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367225>



■ Figure III.1.18 ■

Relation entre l'utilisation de stratégies d'élaboration et la performance des élèves en compréhension de l'écrit



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la variance expliquée de la performance des élèves.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.22.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367225>

Dans 13 pays, les élèves obtiennent le même score en compréhension de l'écrit, qu'ils utilisent des stratégies de mémorisation plus fréquemment ou aussi fréquemment que la moyenne de l'OCDE. Enfin, dans 25 pays, les élèves qui utilisent davantage des stratégies de mémorisation sont des lecteurs moins performants que ceux qui les utilisent à une fréquence équivalente à la moyenne de l'OCDE.

L'utilisation fréquente de stratégies d'élaboration présente une relation positive avec la performance en compréhension de l'écrit : l'écart de score entre les élèves qui les utilisent le plus et ceux qui les utilisent le moins s'établit à 14 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Toutefois, cet écart varie fortement entre les pays : les élèves situés dans le quartile supérieur devancent de 35 points au moins – soit l'équivalent d'un demi-niveau de compétence – les élèves situés dans le quartile inférieur en Corée, au Japon, au Portugal et en Norvège, et dans les pays et économies partenaires, au Taipei chinois, en Jordanie et à Macao (Chine) (voir la figure III.1.18 et le tableau III.1.22).

Il ressort des résultats que dans l'ensemble, les stratégies d'apprentissage qui influent le plus sur la performance des élèves en compréhension de l'écrit sont les stratégies de compréhension et de remémoration, de synthèse et de contrôle. La fréquence de l'utilisation de stratégies d'élaboration, et surtout de stratégies de mémorisation, a un impact positif sur la performance en compréhension de l'écrit dans certains pays, mais pas dans d'autres.

LES ASSOCIATIONS OBSERVÉES REFLÈTENT-ELLES DES DIFFÉRENCES ENTRE GARÇONS ET FILLES, ET DES DISPARITÉS SOCIO-ÉCONOMIQUES ENTRE ÉLÈVES ?

Le degré d'engagement dans la lecture et la fréquence d'utilisation des stratégies de mémorisation, d'élaboration et de contrôle varient selon les élèves, tout comme la mesure dans laquelle ils savent quelles stratégies sont les plus efficaces pour comprendre, se remémorer et résumer l'information. Les scores moyens obtenus aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit varient fortement aussi entre les élèves. Le volume I, *Savoirs et savoir-faire des élèves*, montre que dans l'ensemble, les filles l'emportent sur les garçons en compréhension de l'écrit, et le volume II, *Surmonter le milieu social*, que toujours dans l'ensemble, les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés sont des lecteurs plus performants que les élèves issus de milieux défavorisés. Dans ce contexte, il n'est pas à exclure que les corrélations exposées dans les sections ci-dessus reflètent non seulement l'engagement dans la lecture et l'utilisation de stratégies efficaces d'apprentissage, mais également le milieu socio-économique des élèves.

Les résultats présentés dans les tableaux III.1.24, III.1.25 et III.1.26 montrent dans quelle mesure l'engagement dans la lecture, et la connaissance et l'utilisation de stratégies d'apprentissage, influent sur la performance en compréhension de l'écrit, après contrôle du sexe des élèves, de leur milieu socio-économique, de leur ascendance allochtone ou autochtone, et de la langue qu'ils parlent en famille (identique ou non à la langue dans laquelle les épreuves PISA ont été administrées).

Dans l'ensemble, la relation entre la performance en compréhension de l'écrit et des valeurs plus élevées des indices relatifs au plaisir de la lecture, à la diversité des lectures, à l'utilisation de stratégies de mémorisation, d'élaboration et de contrôle, et à la connaissance des stratégies les plus efficaces de compréhension, de remémoration et de synthèse ne varie guère après contrôle du milieu socio-économique des élèves. Dans certains pays toutefois, des différences sensibles s'observent dans la relation entre la performance en compréhension de l'écrit et certains indices après contrôle du milieu socio-économique des élèves. L'écart entre la relation observée entre le plaisir de la lecture et la performance et la relation après contrôle du milieu socio-économique des élèves représente par exemple plus de 15 points sur l'échelle de compréhension de l'écrit, en Albanie, à Dubaï (EAU) et en Bulgarie, dans les pays et économies partenaires.

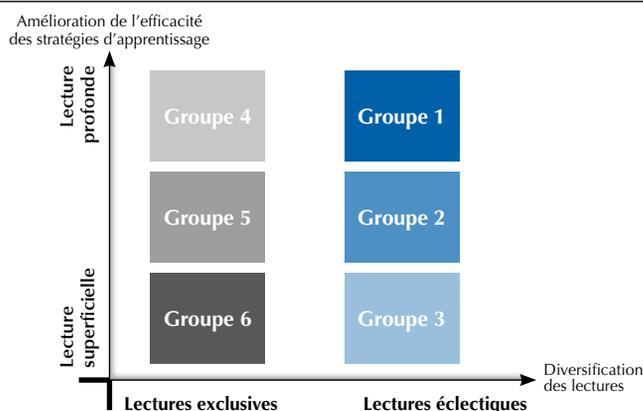
Qui sont les lecteurs les plus performants ?

Cette section se base sur la forte corrélation entre la performance des élèves en compréhension de l'écrit et ce qu'ils lisent par plaisir. Elle identifie six profils de lecteur selon que les élèves lisent ou non par plaisir des bandes dessinées, des magazines, des journaux, des livres de fiction et des livres documentaires – un indicateur de la « diversité » de leurs lectures –, et sont conscients de l'existence de stratégies efficaces d'apprentissage pour comprendre, se remémorer et synthétiser l'information – des indicateurs de la « profondeur » de leur lecture. La figure III.1.19 caractérise le processus de compréhension de l'écrit en fonction de ces deux dimensions que sont la diversité et la profondeur des lectures.



■ Figure III.1.19 ■

Caractérisation du processus de compréhension de l'écrit



Les résultats présentés dans les sections précédentes de ce chapitre montrent que les pourcentages d'élèves qui lisent ou ne lisent pas par plaisir, le temps qu'ils consacrent à la lecture par plaisir et les lectures qu'ils choisissent par plaisir, d'une part, et la mesure dans laquelle ils connaissent et utilisent des stratégies efficaces d'apprentissage, d'autre part, varient sensiblement entre les pays. Cette section se base sur l'analyse de profil latent (voir l'annexe A5) pour répartir les élèves entre les six profils décrits dans la figure III.1.20 et montrer dans quelle mesure les lecteurs compétents ont des caractéristiques en commun dans tous les pays qui ont participé à l'enquête PISA.

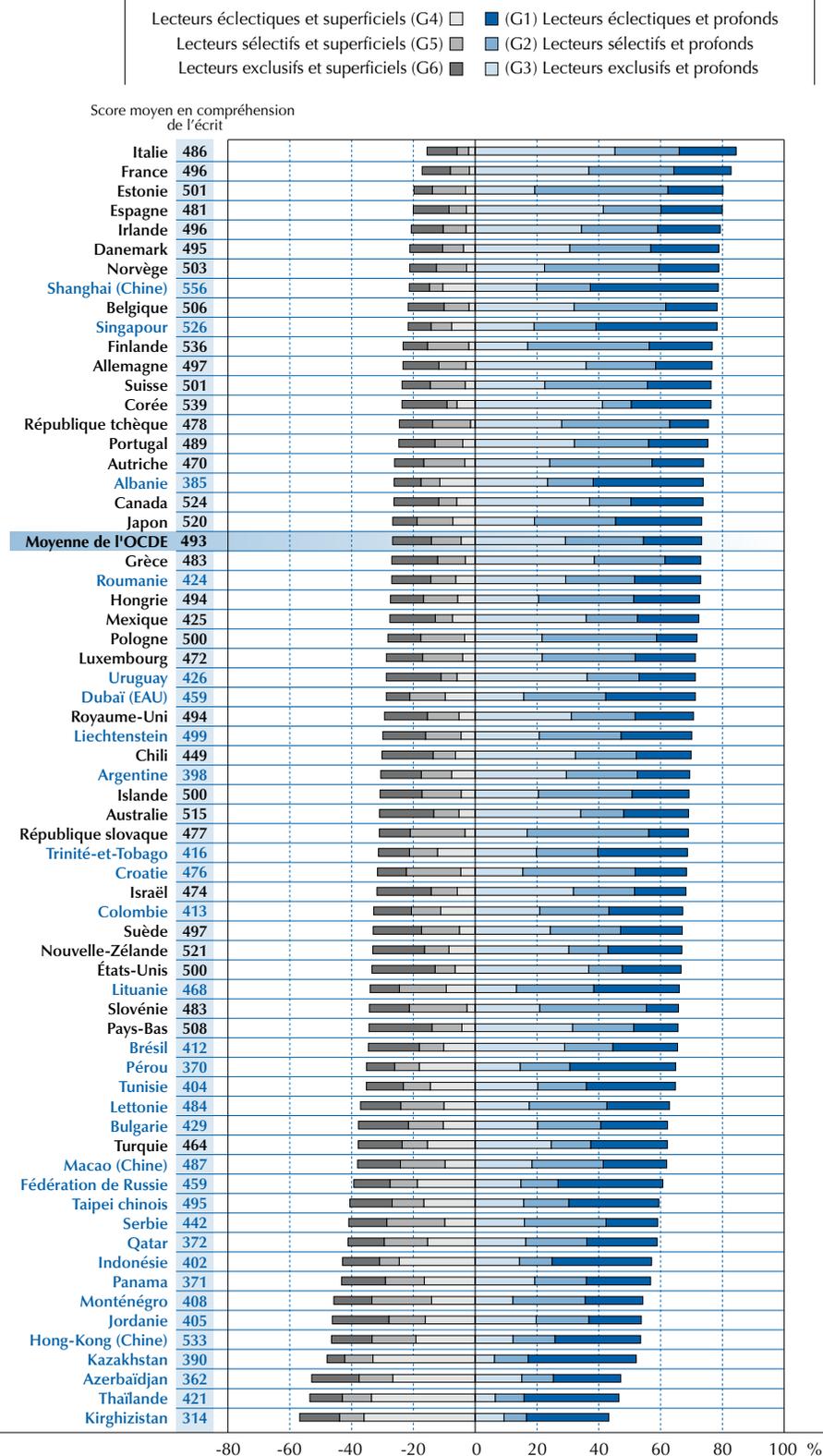
■ Figure III.1.20 ■

Profils de lecteurs

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

- **Groupe 1 – Lecteurs éclectiques et profonds** : ces élèves qui connaissent bien les stratégies efficaces d'apprentissage et qui ont des lectures très diverses par plaisir (livres de fiction et livres documentaires) peuvent être considérés comme des « lecteurs éclectiques et profonds ». Chez ces élèves, la valeur de l'*indice de stratégies de compréhension et de remémoration* s'établit à 0.2, et celle de l'*indice de stratégies de synthèse*, à 0.6. Dans ce groupe, 99 % des élèves disent lire des livres de fiction, et 53 % d'entre eux, des livres documentaires, au moins plusieurs fois par mois. Ils connaissent très bien les stratégies les plus efficaces pour comprendre, se remémorer et synthétiser l'information, et lisent de tout régulièrement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 19 % des élèves présentent ce profil, selon les estimations (voir le tableau III.1.27).
- **Groupe 2 – Lecteurs sélectifs et profonds** : ces élèves maîtrisent les stratégies les plus efficaces de compréhension, de remémoration et de synthèse, comme les élèves du premier groupe, mais lisent aussi des journaux et des magazines régulièrement : 85 % d'entre eux lisent des magazines, et 83 %, des journaux, au moins plusieurs fois par mois. Ils lisent rarement des bandes dessinées, des livres de fiction et des livres documentaires. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 25 % des élèves présentent ce profil (voir le tableau III.1.27).
- **Groupe 3 – Lecteurs exclusifs et profonds** : ces élèves sont conscients de l'existence de stratégies efficaces d'apprentissage, mais ne lisent rien régulièrement. Chez ces élèves, la valeur de l'*indice de stratégies de compréhension et de remémoration* s'établit à 0.2, et celle de l'*indice de stratégies de synthèse*, à 0.6. Les journaux sont leur seule lecture régulière (37 %). Parmi eux, rares sont ceux qui déclarent lire régulièrement des magazines (26 %), des bandes dessinées (12 %) ou des livres de fiction (17 %). Plus rares encore sont ceux qui disent lire des livres documentaires (6 %). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 29 % des élèves présentent ce profil (voir le tableau III.1.27).

■ Figure III.1.21 ■
Pourcentage d'élèves par profil de lecteur



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves situés dans les groupes G1, G2 et G3.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux III.1.27 et I.2.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367225>

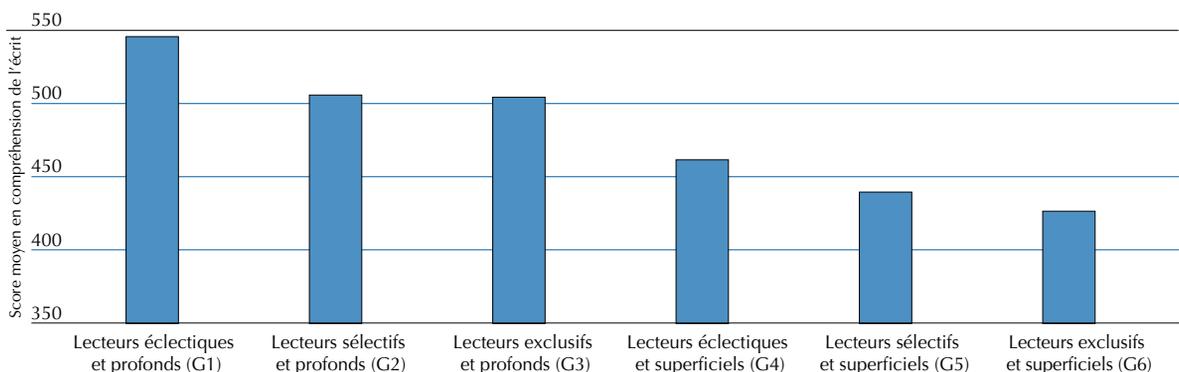


- **Groupe 4 – Lecteurs éclectiques et superficiels** : ces élèves ne sont guère au fait des stratégies efficaces de compréhension, de remémoration et de synthèse, mais lisent régulièrement des textes de toutes sortes. Chez ces élèves, la valeur de l'*indice de stratégies de compréhension et de remémoration* s'établit à -0.7, et celle de l'*indice de stratégies de synthèse*, à -1.5. La quasi-totalité des élèves de ce groupe lisent des livres de fiction au moins plusieurs fois par mois, et 53 % d'entre eux lisent des livres documentaires régulièrement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 5 % des élèves présentent ce profil (voir le tableau III.1.27).
- **Groupe 5 – Lecteurs sélectifs et superficiels** : ces élèves ne maîtrisent pas les stratégies efficaces de compréhension, de remémoration et de synthèse (la valeur de cet indice est proche de celle des élèves du groupe 4), mais lisent par plaisir plusieurs fois par mois des magazines (85 %) ou des journaux (83 %). De plus, environ 15 % d'entre eux déclarent lire des livres documentaires au moins plusieurs fois par mois. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 10 % des élèves présentent ce profil (voir le tableau III.1.27).
- **Groupe 6 – Lecteurs exclusifs et superficiels** : les élèves de ce groupe sont dans l'ignorance des stratégies efficaces d'apprentissage et ne passent que peu de temps à lire par plaisir, en particulier des livres de fiction et des livres documentaires. Leur seule lecture régulière est celle des journaux, que 37 % d'entre eux déclarent lire au moins plusieurs fois par mois. Dans ce groupe, 17 % seulement des élèves lisent au moins plusieurs fois par mois des livres de fiction et 6 % seulement, des livres documentaires – or, les livres de fiction et les livres documentaires sont les deux types de lectures qui influent le plus sur la performance en compréhension de l'écrit. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 13 % des élèves présentent ce profil (voir le tableau III.1.27).

La « nature » et la « diversité » des lectures des élèves donnent peut-être moins d'indications sur leur performance en compréhension de l'écrit que la « profondeur » de leur lecture. Lire par plaisir est le processus le plus bénéfique lorsqu'il s'accompagne d'un niveau élevé de raisonnement critique et d'apprentissage stratégique. Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui ne savent guère quelles stratégies sont les plus efficaces pour comprendre, se remémorer et synthétiser l'information sont des lecteurs moins compétents que ceux qui sont tout à fait au fait de ces stratégies, quel que soit leur profil de lecteur. Dans l'ensemble, les élèves plus performants en compréhension de l'écrit sont plus nombreux dans les groupes 1, 2 et 3 que dans les groupes 4, 5 et 6 (voir la figure III.1.22 et le tableau III.1.28).

■ Figure III.1.22 ■

Niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit, selon leur profil de lecteur



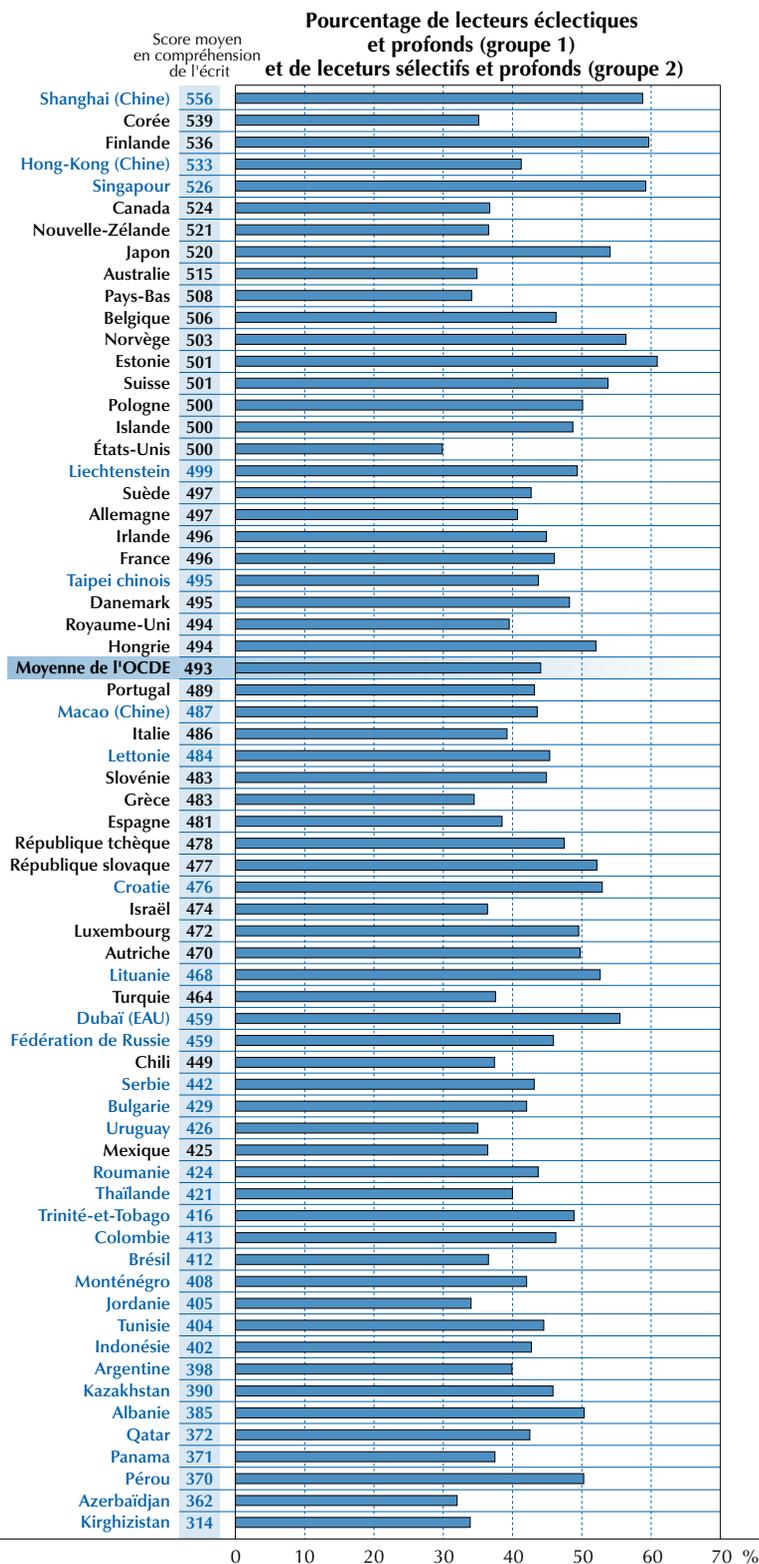
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.28.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367225>

Les élèves du groupe 1 ont obtenu un score moyen de 546 points aux épreuves de compréhension de l'écrit. Ces élèves sont très au fait des stratégies efficaces d'apprentissage et lisent régulièrement de tout, y compris des livres de fiction et des livres documentaires : ce sont des « lecteurs éclectiques et profonds ». L'augmentation du score en compréhension de l'écrit associée à une grande connaissance des stratégies efficaces d'apprentissage est nette dans les pays de l'OCDE en général, mais elle est particulièrement marquée en Islande, en Australie, en Finlande, aux Pays-Bas, au Japon, en Slovénie, en Suède, en Belgique, en Norvège, en Espagne, en République slovaque, en République tchèque, en Autriche, en France et en Suisse, et dans les pays et économies partenaires, à Dubaï (EAU) et en Bulgarie.

■ Figure III.1.23 ■

Performance des pays en compréhension de l'écrit, selon la prédominance des profils de lecteur



Les pays sont classés par ordre décroissant de leur score moyen sur l'échelle de compréhension de l'écrit.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux III.1.27 et I.2.3.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367225>

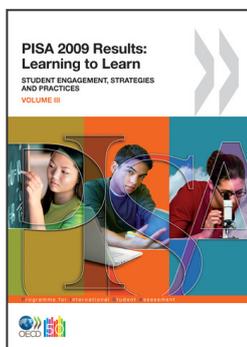


Les élèves des groupes 2 et 3, qui sont tout à fait conscients de l'existence de stratégies efficaces d'apprentissage et qui soit, ne lisent pas régulièrement par plaisir (groupe 3), soit lisent régulièrement des magazines et des journaux (groupe 2), parviennent presque aux mêmes scores (506 et 504 points, respectivement). Les élèves qui ne sont guère au fait de l'existence de stratégies efficaces d'apprentissage, mais qui lisent régulièrement de tout (groupe 4) obtiennent un score moyen de 462 points. Les élèves du groupe 5, qui ne sont guère au fait de l'existence de stratégies efficaces d'apprentissage, mais qui lisent des journaux et des magazines régulièrement, affichent un score de 440 points légèrement plus faible. Enfin, les élèves du groupe 6, qui ne connaissent guère de stratégies d'apprentissage et qui lisent peu par plaisir, sont les lecteurs les moins performants : leur score sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit s'établit à 427 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le tableau III.1.28).

La figure III.1.23 montre que les pays en tête du classement aux épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 sont aussi ceux qui comptent de nombreux élèves dans les groupes 1 et 2. En Finlande, par exemple, près de 60 % des élèves présentent le profil du groupe 1 ou 2, et 21 %, celui du groupe 5 ou 6. À l'inverse, nombreux sont les pays dont le score aux épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 est inférieur à la moyenne qui accusent des pourcentages élevés d'élèves dans les groupes 5 et 6, et des pourcentages peu élevés d'élèves dans les groupes 1 et 2. En Jordanie par exemple, parmi les pays partenaires, 30 % des élèves présentent le profil du groupe 5 ou 6, et 34 % seulement, celui du groupe 1 ou 2.

Notes

1. Lors du cycle PISA 2009, plusieurs tests ont été réalisés pour déterminer si l'utilisation de paramètres d'items propres aux pays améliorerait la comparabilité internationale des indices. Des études de simulations ont par exemple établi que l'utilisation de paramètres d'items propres aux pays dans des modèles de régression n'améliorait pas la comparabilité internationale des indices. Durant la procédure d'estimation, un indice de fonctionnement différentiel des items (*differential item functioning*, DIF) entre les pays a été élaboré pour évaluer le DIF de chaque item entre les pays. Une fois identifié, l'impact du DIF peut en effet être neutralisé par l'utilisation de paramètres d'items propres aux pays. Toutefois, des études de simulation ont montré que l'utilisation de paramètres propres aux pays dans les items concernés avait un impact négligeable sur les coefficients de régression dans les modèles à deux niveaux (l'effectif d'élèves au sein des pays) relatifs à l'impact des variables contextuelles (items avec et sans paramètres propres aux pays) sur les scores aux épreuves cognitives en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences.
2. Soit l'écart moyen de score qui s'observe théoriquement entre les élèves dont l'*indice de plaisir de la lecture* est équivalent à celui de l'élève moyen de l'OCDE (valeur de l'indice égale à 0) et les élèves dont l'*indice de plaisir de la lecture* est supérieur à celui de cinq élèves de l'effectif de l'OCDE sur six (valeur de l'indice égale à 1).
3. Les options de réponse proposées sont les suivantes : « Je ne lis pas pour mon plaisir », « 30 minutes ou moins par jour », « Plus de 30 minutes mais moins de 60 minutes par jour », « Une à deux heures par jour » et « Plus de deux heures par jour ».
4. Ces résultats montrent l'écart de score en compréhension de l'écrit entre les élèves qui ne déclarent aucune lecture et les élèves qui en déclarent une spécifique, après contrôle des autres lectures que les élèves peuvent avoir régulièrement.
5. Ces résultats montrent l'écart de score en compréhension de l'écrit entre les élèves qui ne déclarent aucune lecture et les élèves qui en déclarent une spécifique, après contrôle des autres lectures que les élèves peuvent avoir régulièrement.
6. Il s'agit des élèves dont l'*indice de diversité des lectures* est inférieur à la moyenne de l'effectif d'élèves de leur pays.



Extrait de :

PISA 2009 Results: Learning to Learn Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264083943-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2011), « Des lecteurs compétents, des apprenants efficaces », dans *PISA 2009 Results: Learning to Learn : Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264091542-5-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.