



2

Les habitudes des adolescents de 15 ans en matière d'apprentissage et de lecture

Les habitudes des élèves en matière d'apprentissage et de lecture influent sur leurs résultats scolaires, mais elles peuvent aussi avoir un impact sur leur façon de vivre après leur parcours scolaire. Ce chapitre se base sur les déclarations des élèves pour analyser dans quelle mesure leur plaisir de la lecture, la nature de leurs lectures et le temps qu'ils consacrent à la lecture par plaisir varient entre les pays. Il revient par ailleurs sur les stratégies efficaces d'apprentissage et montre dans quelle mesure les élèves les connaissent et les appliquent.

Le chapitre 1 montre que les élèves qui se disent très engagés dans la lecture et qui considèrent l'apprentissage sous un jour positif sont des lecteurs plus compétents que ceux qui sont moins engagés dans la lecture et dont les approches à l'égard de l'apprentissage sont moins positives.

Ce chapitre se base sur les déclarations des élèves pour analyser dans quelle mesure leur plaisir de la lecture, la nature de leurs lectures, le temps qu'ils consacrent à la lecture par plaisir, ainsi que la mesure dans laquelle ils ont « appris à apprendre » et adoptent des stratégies efficaces d'apprentissage, varient entre les pays.

Les habitudes que les élèves prennent en matière d'apprentissage et de lecture n'affectent pas seulement leur performance actuelle en compréhension de l'écrit, mais sont aussi en soi des résultats importants, dans la mesure où elles peuvent façonner leur style de vie et leurs pratiques à l'avenir.

PROFILS DE LECTEURS

Les six groupes entre lesquels le chapitre 1 répartit les élèves en fonction de leur profil de lecteur et d'apprenant constituent le point de départ de l'analyse exposée dans ce chapitre.

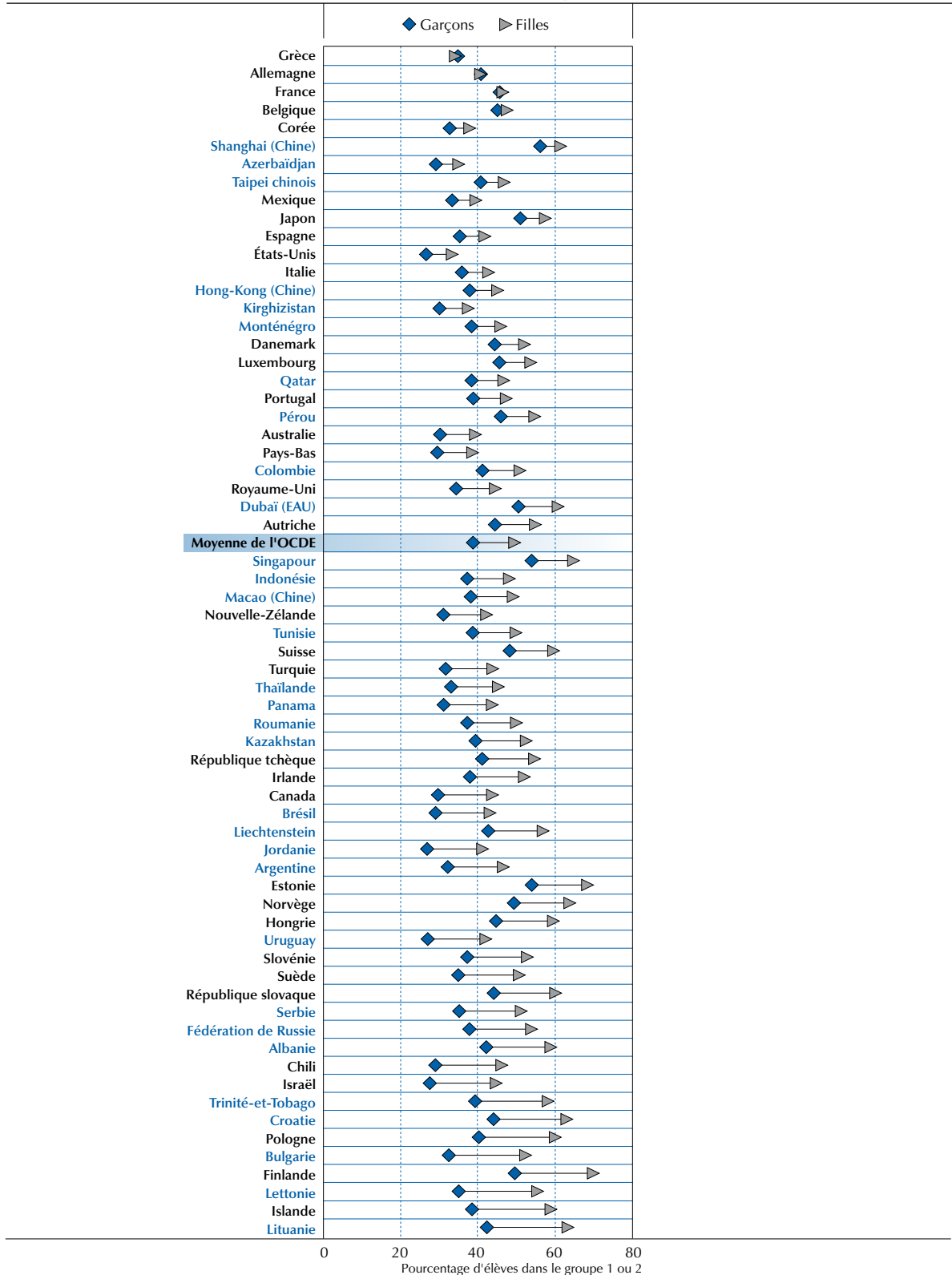
- **Groupe 1 – Lecteurs éclectiques et profonds** : ces élèves sont très au fait des stratégies efficaces à adopter pour comprendre, se remémorer et synthétiser l'information, et lisent régulièrement de tout par plaisir (voir le tableau III.1.27). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 19 % des élèves présentent ce profil.
- **Groupe 2 – Lecteurs sélectifs et profonds** : ces élèves sont très au fait des stratégies efficaces à adopter pour comprendre, se remémorer et synthétiser l'information, et lisent des journaux et des magazines régulièrement (voir le tableau III.1.27). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 25 % des élèves présentent ce profil.
- **Groupe 3 – Lecteurs exclusifs et profonds** : ces élèves sont très au fait des stratégies efficaces à adopter pour comprendre, se remémorer et synthétiser l'information, mais ne lisent guère (voir le tableau III.1.27). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 29 % des élèves présentent ce profil.
- **Groupe 4 – Lecteurs éclectiques et superficiels** : ces élèves maîtrisent mal les stratégies efficaces à adopter pour comprendre, se remémorer et synthétiser l'information, et ne lisent guère (voir le tableau III.1.27). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 5 % des élèves présentent ce profil.
- **Groupe 5 – Lecteurs sélectifs et superficiels** : ces élèves maîtrisent mal les stratégies efficaces à adopter pour comprendre, se remémorer et synthétiser l'information, et lisent régulièrement des magazines et des journaux (voir le tableau III.1.27). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 10 % des élèves présentent ce profil.
- **Groupe 6 – Lecteurs exclusifs et superficiels** : ces élèves maîtrisent mal les stratégies efficaces à adopter pour comprendre, se remémorer et synthétiser l'information, et ne lisent guère (voir le tableau III.1.27). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 13 % des élèves présentent ce profil.

Le pourcentage d'élèves dans chacun de ces six groupes varie fortement selon les pays. Plus de 30 % des adolescents de 15 ans se classent dans le groupe 1 au Kazakhstan, en Fédération de Russie, en Albanie, à Singapour, à Shanghai (Chine), en Indonésie, au Pérou et en Thaïlande, parmi les pays et économies partenaires. Moins de 15 % des élèves lisent régulièrement et maîtrisent parfaitement les stratégies efficaces à adopter pour comprendre, se remémorer et synthétiser l'information en Slovaquie, en Grèce, en République tchèque, en République slovaque, en Pologne et aux Pays-Bas. Les élèves sont particulièrement nombreux dans le groupe 1 et particulièrement peu nombreux dans le groupe 6 en Albanie, à Shanghai (Chine) et à Singapour, parmi les pays et économies partenaires. Dans ces pays et économies, la plupart des élèves font état de lectures variées, régulièrement et de manière critique, et rares sont ceux qui ne lisent pas par plaisir et qui ne sont guère conscients de l'existence de stratégies efficaces d'apprentissage. Par contraste, 18 % des élèves se classent dans le groupe 6 et 17 %, dans le groupe 1, en Jordanie. Dans ce pays, rares sont les élèves qui lisent de tout fréquemment et de manière critique, de nombreux autres élèves ne lisent pas régulièrement par plaisir et ne sont pas conscients de l'existence de stratégies efficaces d'apprentissage.

Le pourcentage de garçons et de filles parmi les élèves qui considèrent l'apprentissage sous un jour positif et qui lisent des textes de toute nature par plaisir, soit les lecteurs éclectiques et profonds, varie de 11 points de pourcentage, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le tableau III.1.29). La différence de pourcentage de filles et de garçons parmi les lecteurs éclectiques et profonds est relativement faible – moins de 10 points de pourcentage – en France, au Japon et en Corée, et dans les pays partenaires, au Monténégro, en Colombie, en Jordanie, au Qatar, au Kirghizistan et en Azerbaïdjan, mais elle représente plus de 20 points de pourcentage en Finlande et, dans les pays partenaires, en Lituanie et en Albanie. Les garçons sont sous-représentés parmi les lecteurs éclectiques et profonds dans tous les pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA et surreprésentés parmi les lecteurs superficiels et exclusifs, c'est-à-dire les élèves qui ne lisent que très peu et qui ne sont pas conscients de l'existence de stratégies efficaces d'apprentissage.



■ Figure III.2.1 ■
Pourcentage de garçons et de filles parmi les lecteurs éclectiques et profonds, et les lecteurs sélectifs et profonds



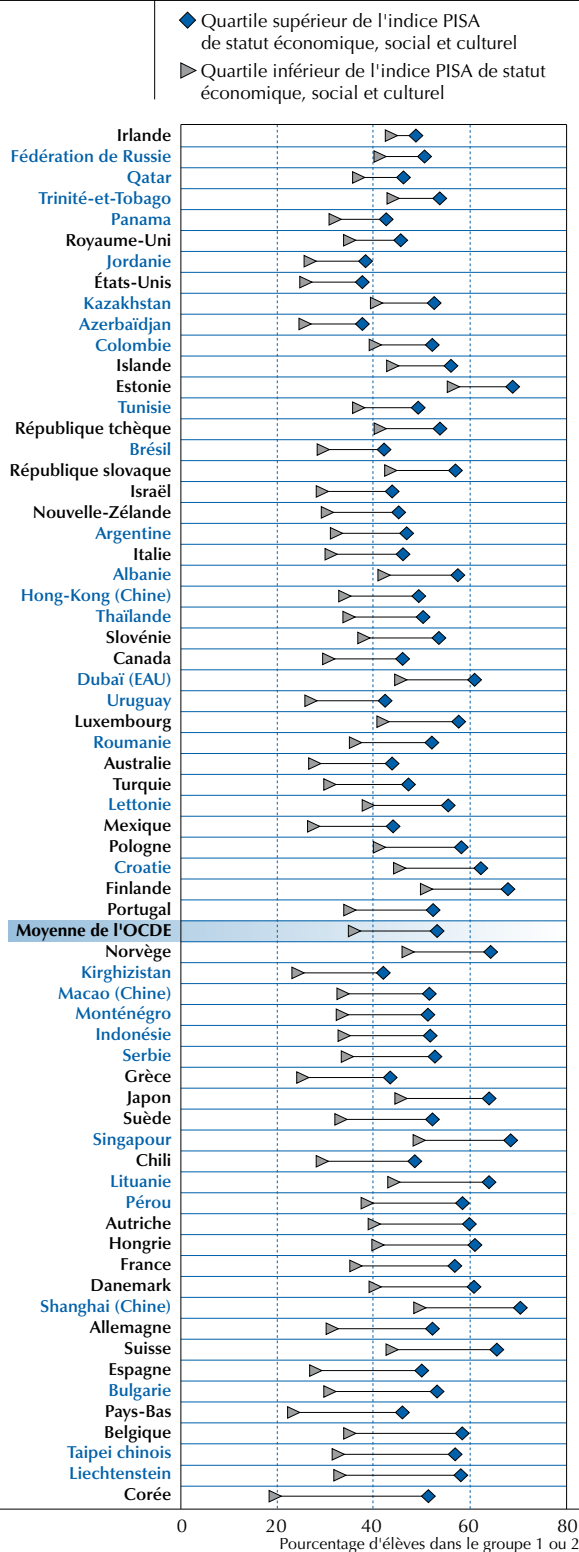
Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de pourcentage de filles et de garçons dans le groupe 1 ou 2.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.29.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>

■ Figure III.2.2 ■

Pourcentage d'élèves issus de milieux socio-économiques favorisés ou défavorisés parmi les lecteurs éclectiques et profonds, et les lecteurs sélectifs et profonds



Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de pourcentage d'élèves du quartile supérieur ou du quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel dans le groupe 1 ou 2.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.30.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>



Les garçons sont surreprésentés dans le groupe 6, dans une mesure inférieure à 5 points de pourcentage dans 14 pays et économies, et supérieure à 10 points de pourcentage au Canada, en Suède, en Pologne, en Israël, en Islande et en Australie, et dans les pays et partenaires, en Serbie, en Fédération de Russie, au Brésil, en Bulgarie et en Lettonie (contre 8 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE).

De même, la figure III.2.2 montre les pourcentages d'élèves issus de milieux socio-économiques, d'une part, favorisés et, d'autre part, défavorisés parmi les lecteurs éclectiques et profonds. La différence entre les deux groupes est de l'ordre de 13 points de pourcentage, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Elle représente plus de 15 points de pourcentage dans 14 pays de l'OCDE et 5 pays et économies partenaires. Aucune différence de pourcentage ne s'observe entre les élèves issus de milieux favorisés ou défavorisés parmi les élèves du groupe 1 dans quelques pays partenaires seulement, en l'occurrence en Colombie, en Argentine, en Tunisie, à Trinité-et-Tobago et en Jordanie. Les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés sont particulièrement surreprésentés parmi les lecteurs éclectiques et profonds en Corée et, dans les pays partenaires, à Singapour et au Liechtenstein. Dans ces pays, la différence de pourcentage entre les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés ou défavorisés parmi les élèves du groupe 1 représente au moins 20 points de pourcentage. Des tendances similaires se dégagent de l'analyse de la sous- ou de la surreprésentation des élèves issus de milieux socio-économiques différents parmi les lecteurs superficiels et exclusifs : la différence de pourcentage entre les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés et les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés parmi les élèves du groupe 6 s'établit à 10 points de pourcentage, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés sont sous-représentés dans le groupe 6, dans une mesure égale ou supérieure à 15 points de pourcentage, en Corée et en Belgique, et dans les pays partenaires, en Uruguay (voir le tableau III.1.30).

LES HABITUDES DE LECTURE DES ÉLÈVES DE 15 ANS

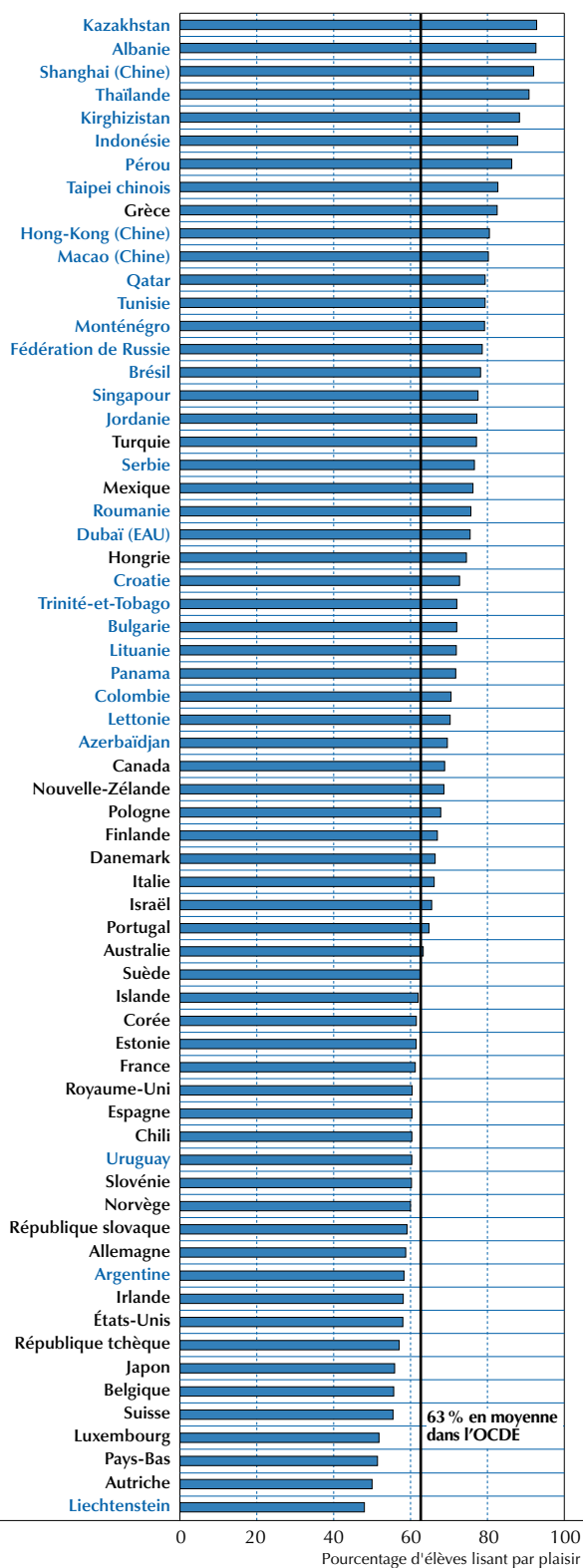
À quelle fréquence les élèves lisent-ils par plaisir ?

Le pourcentage d'élèves qui lisent ou ne lisent pas par plaisir, le temps qu'ils y consacrent et le plaisir qu'ils y prennent varient selon les pays, ce qui s'explique par le fait que la valeur accordée à la lecture n'est pas la même dans toutes les cultures et traditions, et que les possibilités que les élèves ont de lire en dehors du cadre scolaire, la mesure dans laquelle ils considèrent que la lecture est une activité agréable et l'accès qu'ils ont à l'écrit durant leurs loisirs diffèrent d'un pays à l'autre. Comme les habitudes de lecture sont dérivées des déclarations des élèves qui ont participé à l'enquête PISA, il est également possible que ces différences soient imputables en partie au nombre d'élèves qui ont surestimé ou sous-estimé leurs pratiques dans chaque pays (voir l'encadré III.1.3 pour une description précise des difficultés d'interprétation des différences d'habitudes de lecture entre pays)¹.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 37 % des élèves disent ne pas lire par plaisir. Plus de la moitié des élèves avouent ne pas lire par plaisir en Autriche et, dans les pays partenaires, au Liechtenstein. Par contraste, plus de 90 % des élèves déclarent lire par plaisir au Kazakhstan, en Albanie, à Shanghai (Chine) et en Thaïlande, parmi les pays et économies partenaires (voir la figure III.2.3). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 30 % des élèves disent lire moins de 30 minutes par jour, 17 %, entre une demi-heure et une heure par jour, 11 %, entre une et deux heures par jour, et enfin, moins de 5 %, plus de deux heures par jour (voir le tableau III.1.3). La Grèce est le seul pays de l'OCDE où plus de 10 % des élèves lisent plus de deux heures chaque jour par plaisir.


Les filles lisent davantage par plaisir que les garçons dans tous les pays et économies, sauf en Corée. La figure III.2.4 montre qu'en termes de propension à lire par plaisir, les filles devancent les garçons de 21 points de pourcentage, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. La différence de pourcentage entre les filles et les garçons lisant par plaisir est égale ou supérieure à 25 points de pourcentage en Italie, au Canada, en République tchèque, en Finlande, en Allemagne, au Portugal, en Slovaquie, en Pologne, en Estonie et aux Pays-Bas, et dans les pays partenaires, en Uruguay, en Lettonie et en Lituanie. Filles et garçons sont au même niveau en Corée, mais les différences entre les deux sexes sont relativement ténues également au Japon et, dans les pays et économies partenaires, au Kazakhstan, en Azerbaïdjan, au Pérou, à Shanghai (Chine), en Jordanie, au Kirghizistan, à Hong-Kong (Chine), en Indonésie, en Albanie et en Thaïlande. Les écarts de propension à lire par plaisir se creusent entre les garçons et les filles. La figure III.2.5 montre que la lecture a perdu de l'intérêt aux yeux des garçons et des filles entre 2000 et 2009. Il en ressort toutefois que le pourcentage d'élèves lisant par plaisir a diminué davantage chez les garçons que chez les filles (voir le chapitre 5 du volume V, *Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*, pour une description détaillée de l'évolution des habitudes de lecture entre 2000 et 2009).

■ Figure III.2.3 ■
Pourcentage d'élèves lisant par plaisir



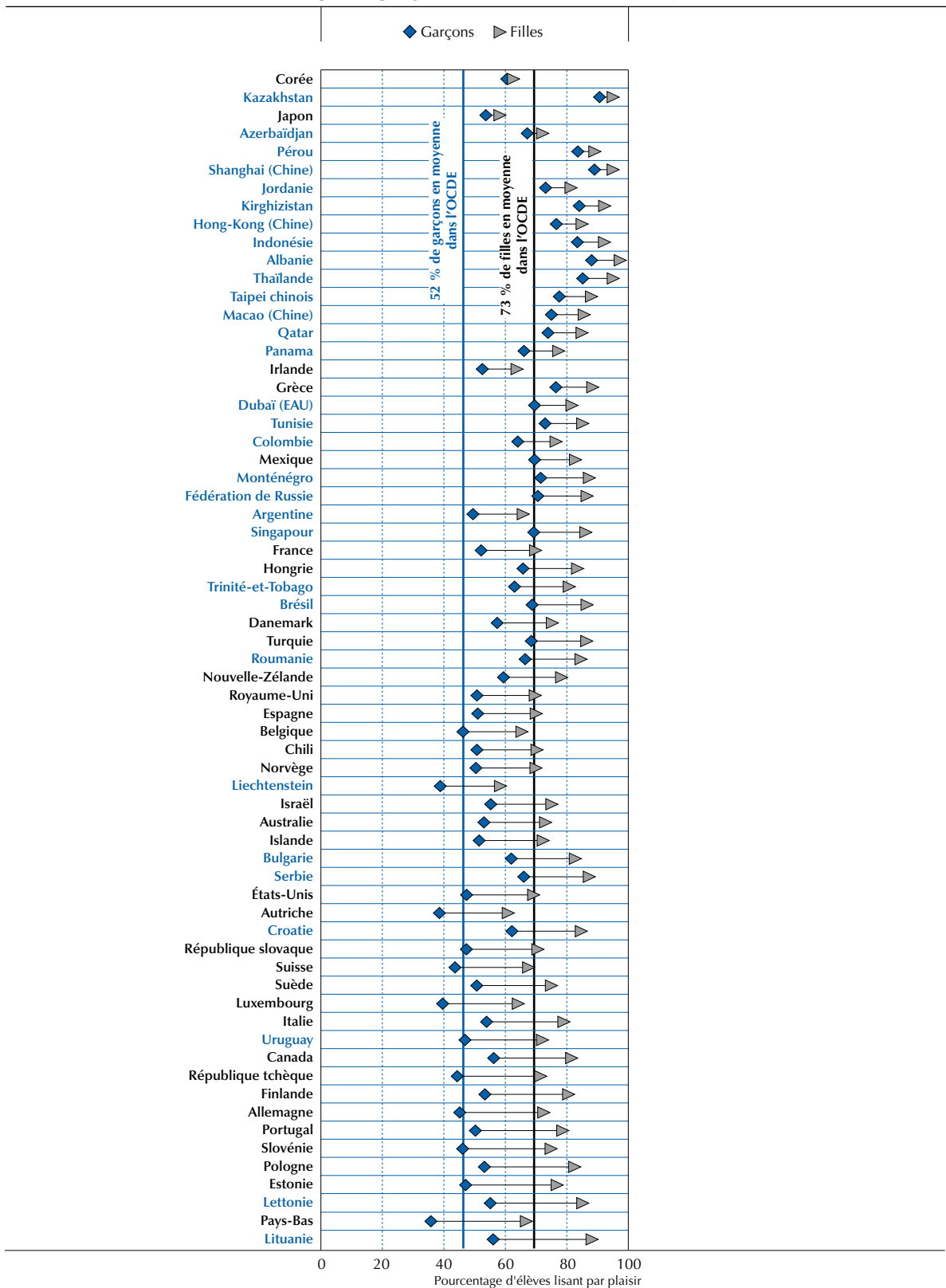
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves lisant par plaisir.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.4.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>



■ Figure III.2.4 ■
Pourcentage de garçons et de filles lisant par plaisir

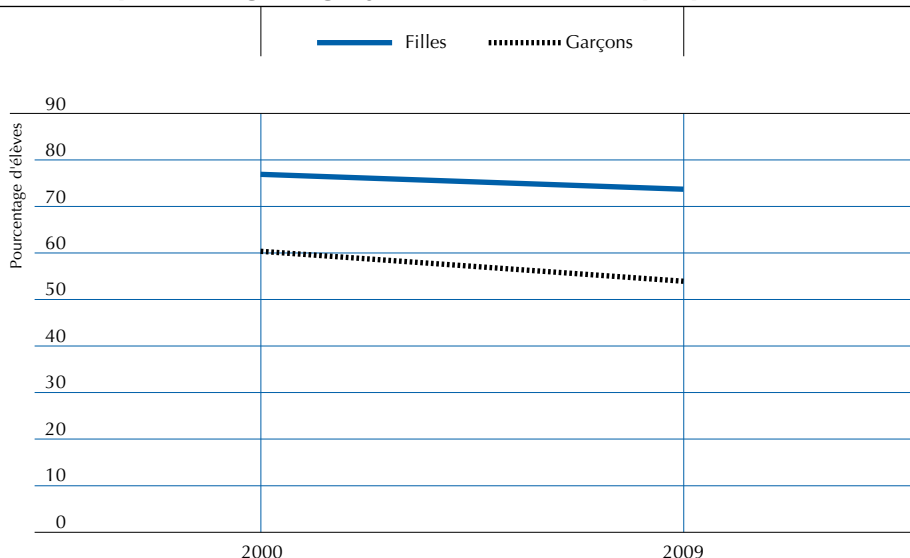


Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de pourcentage de filles et de garçons lisant par plaisir.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.4.


StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>

■ Figure III.2.5 ■
Évolution du pourcentage de garçons et de filles lisant par plaisir entre 2000 et 2009



Remarque : la moyenne est calculée sur la base de 26 pays de l'OCDE en 2000 et 2009.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.5.1.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 72 % des élèves issus de milieux socio-économiques favorisés – soit les élèves qui se situent dans le quartile supérieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel dans le pays de l'évaluation – déclarent lire par plaisir chaque jour. Les élèves issus de milieux défavorisés ne sont que 56 % à le déclarer. Dans l'ensemble, la différence de pourcentage entre les élèves issus de milieux socio-économiques, d'une part, favorisés et, d'autre part, défavorisés, qui disent lire par plaisir est plus sensible dans les pays de l'OCDE que dans les pays et économies partenaires. La différence de pourcentage entre les deux groupes d'élèves est supérieure à 20 points de pourcentage dans 11 pays de l'OCDE, à savoir en Irlande, en Allemagne, en France, en Belgique, au Luxembourg, en Australie, en Suisse, en Corée, en Estonie, en Autriche et au Luxembourg (voir le tableau III.1.5).

Les figures III.2.7, III.2.8 et III.2.9 montrent les différences qui s'observent entre les pays dans les pourcentages d'élèves qui disent lire par plaisir, et les rapportent à des activités scolaires ou extrascolaires. Les possibilités qu'ont les élèves de lire par plaisir peuvent être limitées par ce qu'ils font à l'école, ainsi que par la durée de leur journée de classe, leurs devoirs et leçons, et d'autres activités extrascolaires, qui varient selon les pays.

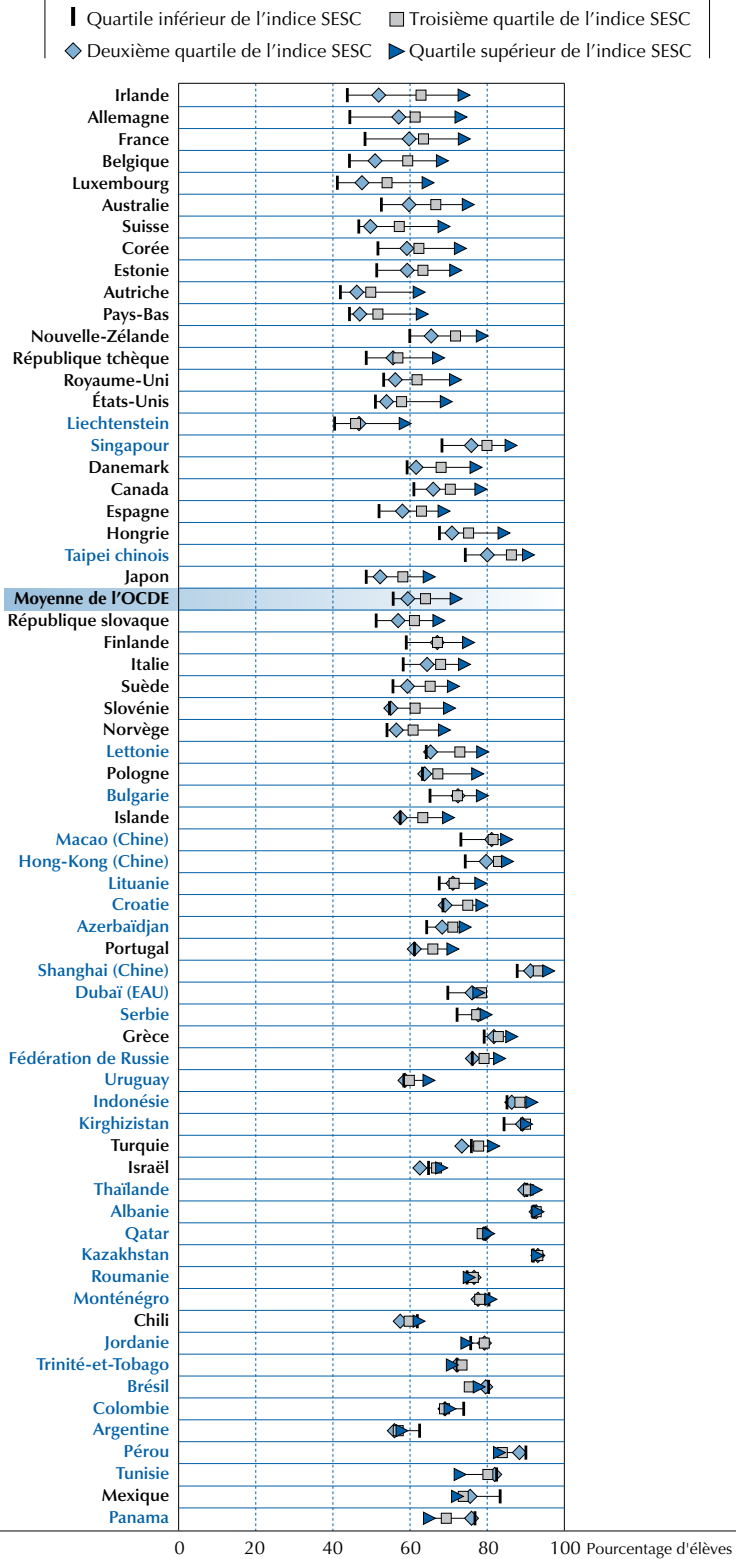
Le cycle PISA 2009 ne recèle pas suffisamment d'informations pour établir avec précision le temps que les élèves passent à l'école et qu'ils consacrent à leurs devoirs et leçons ainsi qu'à des activités extrascolaires, et classer les pays en conséquence. Les figures III.2.7, III.2.8 et III.2.9 montrent toutefois que les pays dans lesquels des pourcentages élevés d'élèves ne lisent pas par plaisir ne sont pas nécessairement ceux où les élèves suivent davantage de cours de langue, de sciences ou de mathématiques. Il en ressort toutefois que suivre des cours de soutien ou de perfectionnement peut, en partie du moins, altérer le plaisir de la lecture. Lorsque les élèves commencent à suivre des cours de soutien et de perfectionnement, la lecture peut être l'un des loisirs auquel ils sont prêts à renoncer (voir le volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*, pour une analyse détaillée de la variation de la durée des cours normaux et des cours supplémentaires entre les pays et au sein de ceux-ci).

Dans l'ensemble, les pays ou économies où un grand nombre d'élèves déclarent suivre des cours de littérature et participer à des activités scolaires dont l'objet est d'interpréter des textes littéraires sont aussi ceux où un grand nombre d'élèves disent lire par plaisir. Les figures III.2.10 et III.2.11 montrent que les activités scolaires n'altèrent pas l'intérêt des élèves pour la lecture, ni leur motivation à lire par plaisir, mais qu'elles les renforcent.



■ Figure III.2.6 ■

Pourcentage d'élèves lisant par plaisir, selon le milieu socio-économique



Remarque : par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

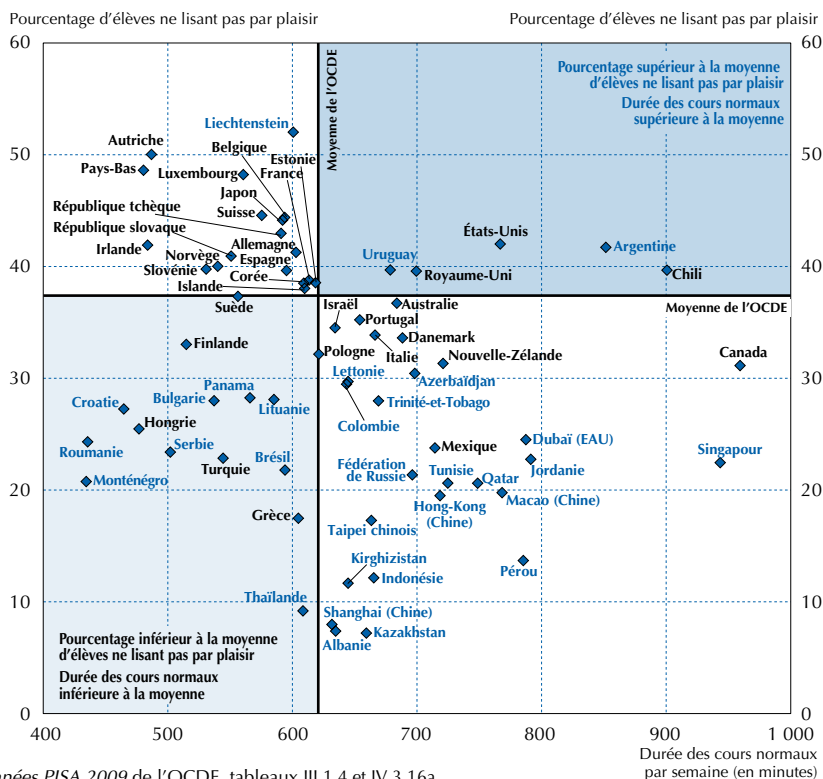
Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de pourcentage d'élèves du quartile supérieur ou du quartile inférieur de l'indice SESC lisant par plaisir.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.5.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>

■ Figure III.2.7 ■

La durée des cours normaux dans le cadre scolaire altère-t-elle le plaisir de la lecture ?

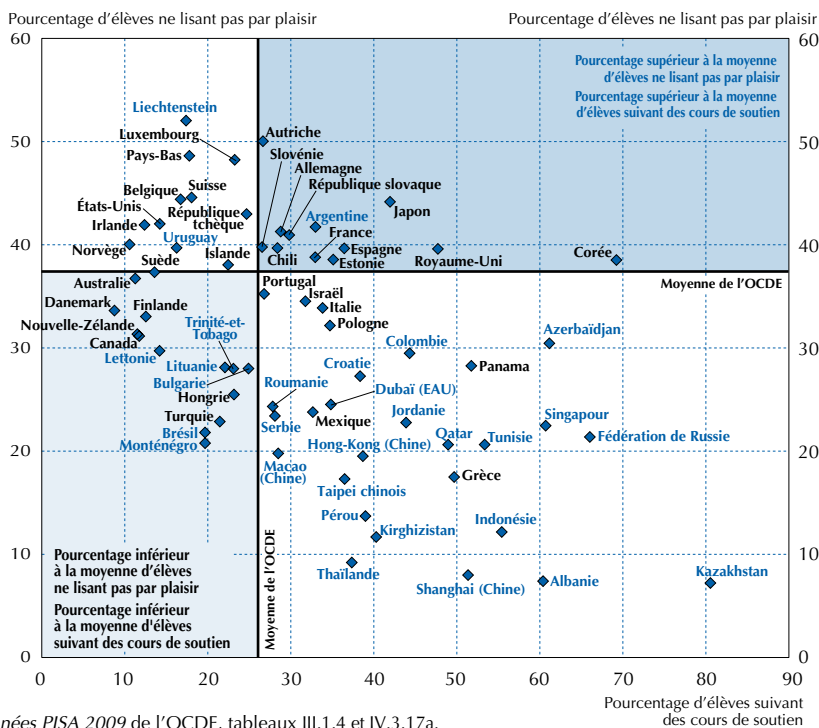


Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux III.1.4 et IV.3.16a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>

■ Figure III.2.8 ■

Le fait de suivre des cours de soutien altère-t-il le plaisir de la lecture ?



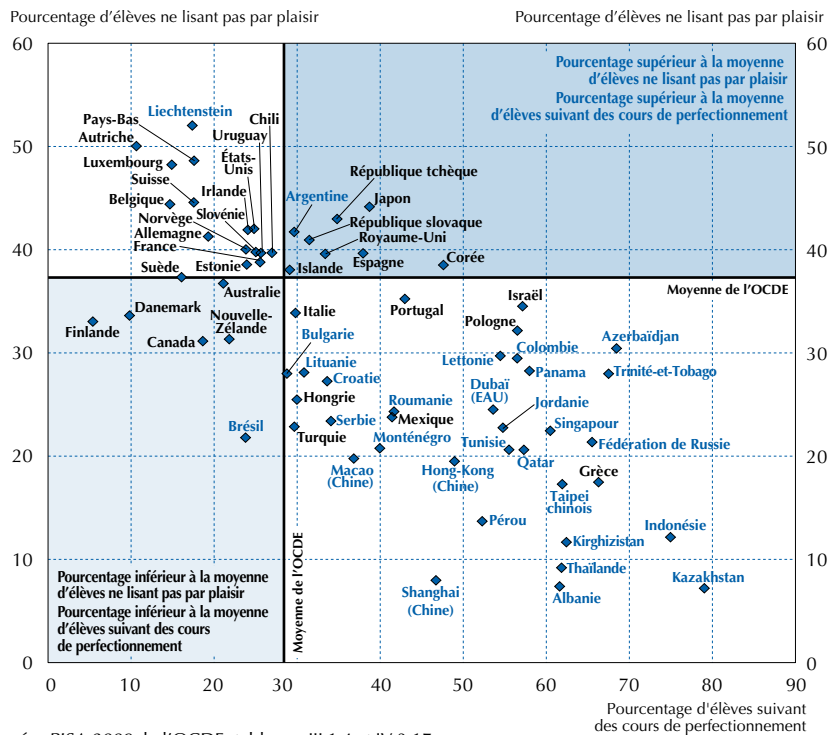
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux III.1.4 et IV.3.17a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>



■ Figure III.2.9 ■

Le fait de suivre des cours de perfectionnement altère-t-il le plaisir de la lecture ?

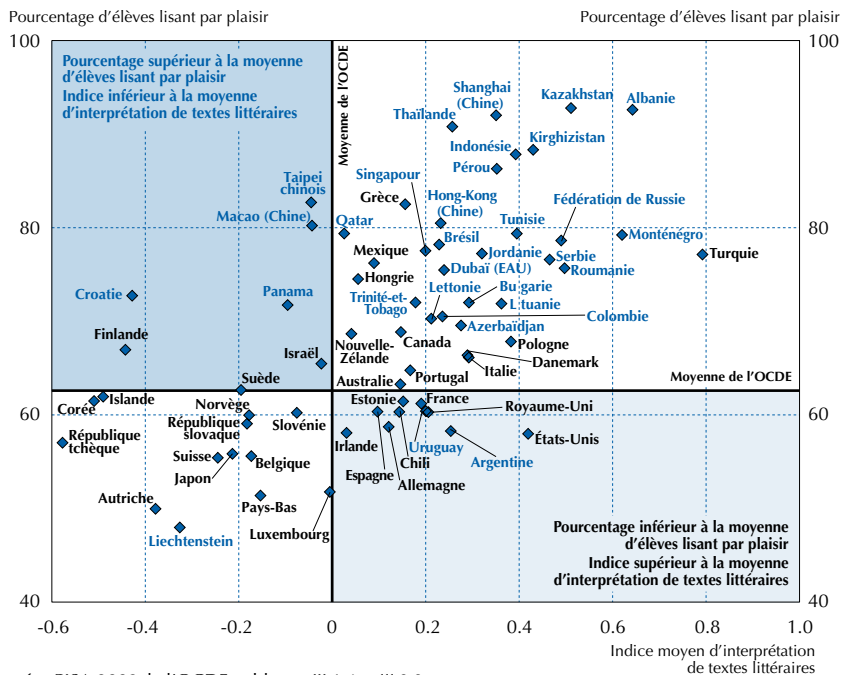


Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux III.1.4 et IV.3.17a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>

■ Figure III.2.10 ■

Les systèmes d'éducation qui privilégient l'interprétation de textes littéraires en classe se distinguent-ils par des pourcentages plus élevés d'élèves lisant par plaisir ?

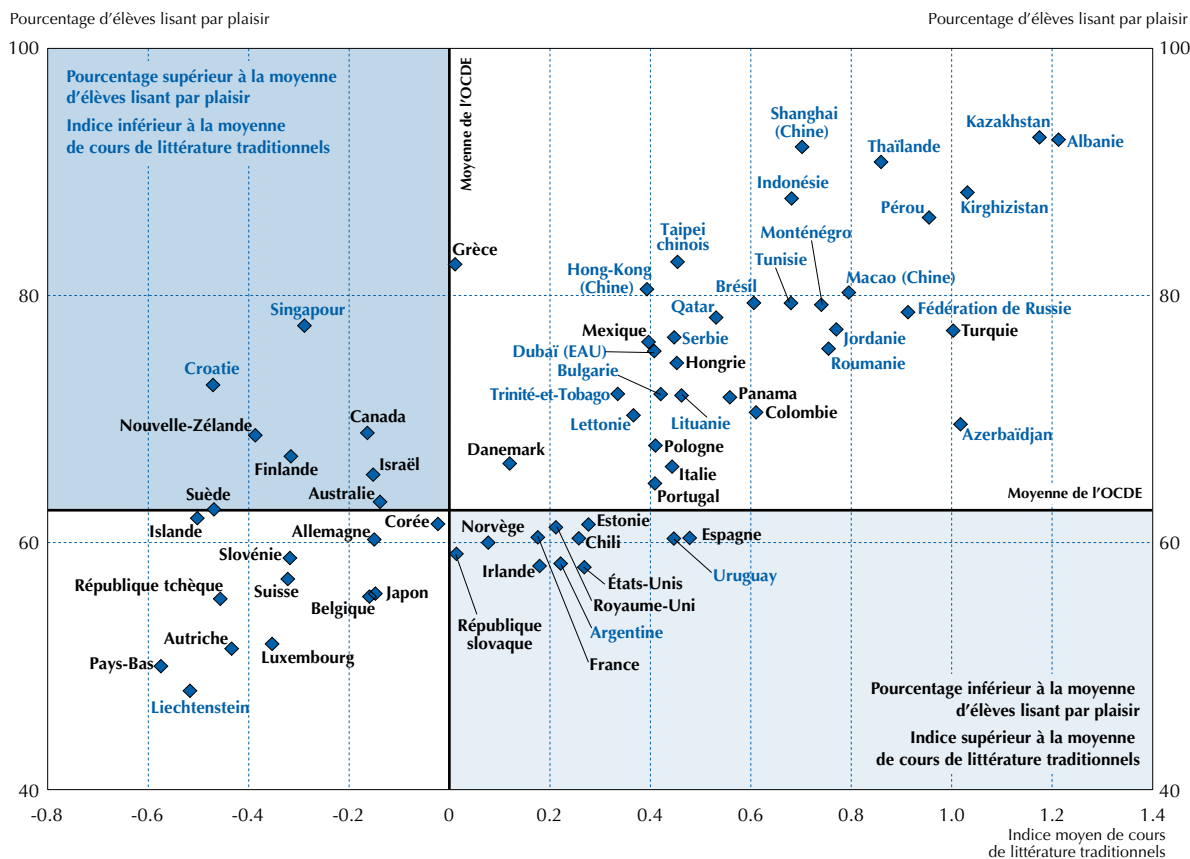


Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux III.1.4 et III.2.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>

■ Figure III.2.11 ■

Les systèmes d'éducation qui privilégient les cours de littérature traditionnels se distinguent-ils par des pourcentages plus élevés d'élèves lisant par plaisir ?



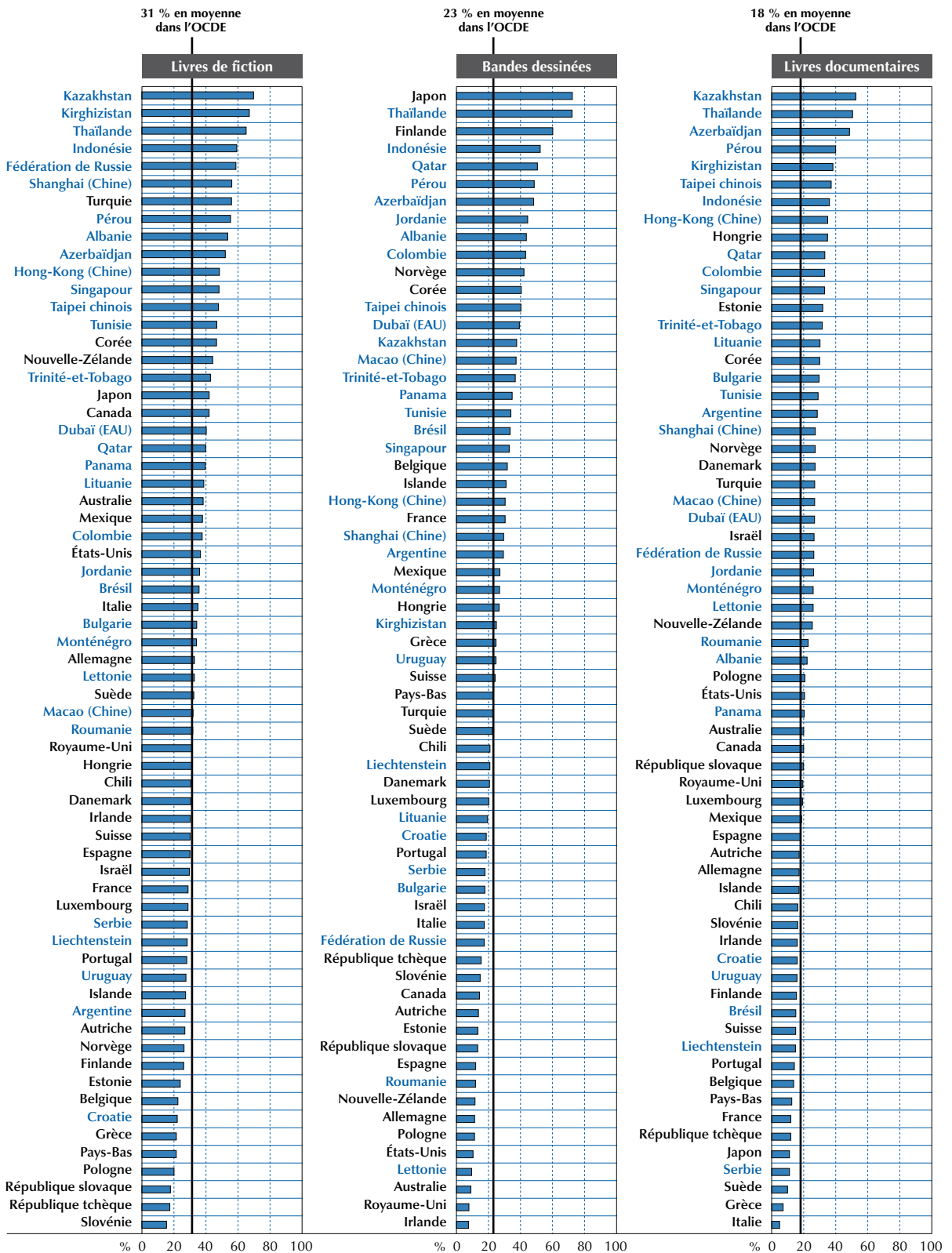
Que lisent les élèves par plaisir ?

Lecture sur papier

La figure III.2.12 montre les pourcentages d'élèves qui déclarent lire par plaisir des magazines, des bandes dessinées, des livres de fiction (romans, nouvelles, récits), des livres documentaires ou des journaux régulièrement, soit « plusieurs fois par mois » soit « plusieurs fois par semaine ». En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de six élèves sur dix disent lire régulièrement des magazines et des journaux, trois sur dix, des livres de fiction, et deux sur dix seulement, des bandes dessinées ou des livres documentaires (voir le tableau III.2.7).

Les lectures prisées par les élèves sont assez similaires entre les pays. Les magazines et les journaux sont les lectures régulières les plus souvent citées, et les bandes dessinées et les livres de fiction, les lectures régulières les moins souvent citées dans la quasi-totalité des pays (voir la figure III.2.12). Deux pays de l'OCDE font figure d'exception à cet égard : au Japon et, dans une moindre mesure, en Finlande, la lecture de magazines et de journaux est aussi souvent citée par les élèves que dans les autres pays de l'OCDE, contrairement à la lecture de livres documentaires, un peu moins souvent citée, à la lecture de livres de fiction, plus souvent citée, et à la lecture de bandes dessinées, nettement plus souvent citée. Aux États-Unis, le pourcentage d'élèves qui déclarent lire régulièrement des magazines, des livres de fiction et des livres documentaires est proche de la moyenne, mais le pourcentage de ceux qui disent lire régulièrement des journaux et des bandes dessinées est très peu élevé. En Corée, de nombreux élèves déclarent lire des livres de fiction plusieurs fois par mois ou plusieurs fois par semaine, mais ceux qui lisent des magazines régulièrement sont relativement rares.

■ Figure III.2.12 [Partie 1/2] ■
Que lisent les élèves par plaisir ?

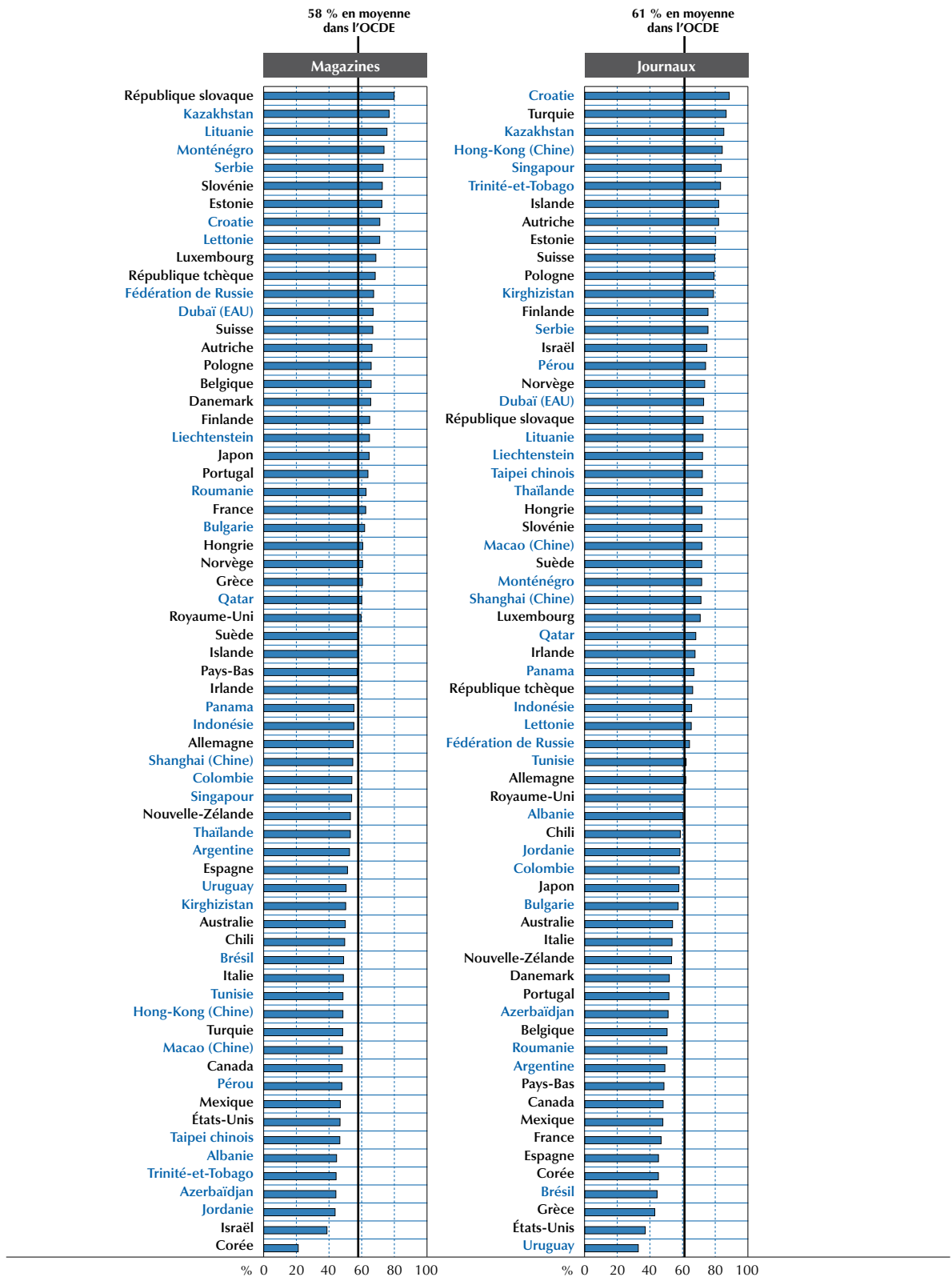


Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves par type de lecture sur la base de l'indice de diversité des lectures.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.2.7.


StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>

■ Figure III.2.12 [Partie 2/2] ■
Que lisent les élèves par plaisir ?



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves par type de lecture sur la base de l'indice de diversité des lectures.

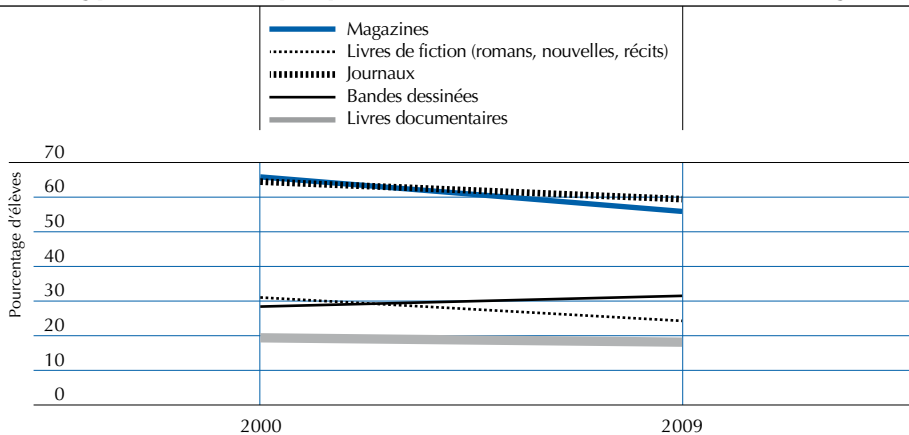
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.2.7.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>

Ce sont les magazines et les journaux que les élèves lisent le plus souvent par plaisir, mais les résultats présentés dans le volume V, *Tendances dans l'apprentissage*, indiquent que, tous pays de l'OCDE confondus, le pourcentage moyen d'élèves qui lisent des magazines et des journaux plusieurs fois par mois ou plusieurs fois par semaine a fortement diminué. La figure III.2.13 montre que dans les pays de l'OCDE qui ont participé aux cycles PISA 2000 et PISA 2009, le nombre de lecteurs réguliers de journaux a régressé de 5 points de pourcentage, et celui de magazines, de 10 points de pourcentage, alors que celui de livres de fiction a progressé de 3 points de pourcentage (voir le volume V, chapitre 5, pour une description détaillée des tendances d'évolution des lectures).

■ Figure III.2.13 ■

Évolution du type de lectures par plaisir des élèves entre 2000 et 2009 (moyenne de l'OCDE)



Remarque : la moyenne est calculée sur la base de 26 pays de l'OCDE en 2000 et en 2009.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.5.6.

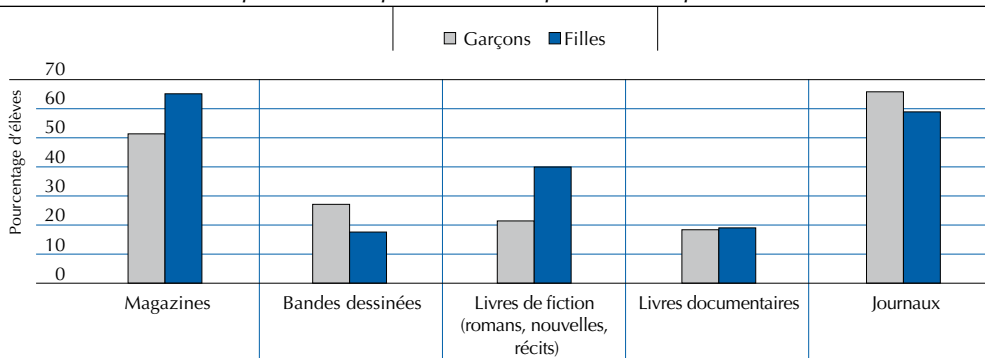
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>

Les garçons se distinguent des filles non seulement parce qu'ils sont moins nombreux qu'elles à lire par plaisir dans tous les pays – à l'exception de la Corée (voir la figure III.2.14 et le tableau III.1.4), mais aussi parce qu'ils ont des lectures différentes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 66 % des garçons disent lire des journaux régulièrement par plaisir, contre 59 % seulement de filles. La lecture régulière de bandes dessinées est nettement moins souvent citée, mais, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons sont 33 % plus susceptibles que les filles de lire des bandes dessinées plusieurs fois par mois ou plusieurs fois par semaine (on compte 27 % de lecteurs réguliers de bandes dessinées chez les garçons et 18 % chez les filles). Par ailleurs, les filles sont plus susceptibles que les garçons de lire régulièrement des livres de fiction dans tous les pays participants (voir la figure III.2.14 et le tableau III.2.8) et des magazines dans la quasi-totalité de ces pays (65 % de lecteurs réguliers chez les filles, contre 51 % chez les garçons).

■ Figure III. 2.14 ■

Que lisent les garçons et les filles par plaisir (moyenne de l'OCDE) ?

Pourcentage de garçons et de filles déclarant avoir les lectures suivantes par envie
« plusieurs fois par mois » ou « plusieurs fois par semaine »



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.2.8.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>

Le tableau III.1.10 montre dans quelle mesure les élèves peuvent être considérés comme des lecteurs éclectiques soit, en d'autres termes, s'ils lisent de tout par plaisir, dans les pays participants. L'indice de diversité des lectures est construit de sorte que sa valeur moyenne est égale à 0, et son écart type, à 1, tous pays de l'OCDE confondus. Cet indice, qui porte sur ce que les élèves lisent par plaisir, montre que, parmi les pays de l'OCDE, les lectures des élèves sont diversifiées en Turquie, en Finlande, au Japon, en Norvège, en Estonie et en Hongrie, mais que certaines sont plus prisées que d'autres en Grèce, aux Pays-Bas et aux États-Unis.

Activités de lecture en ligne

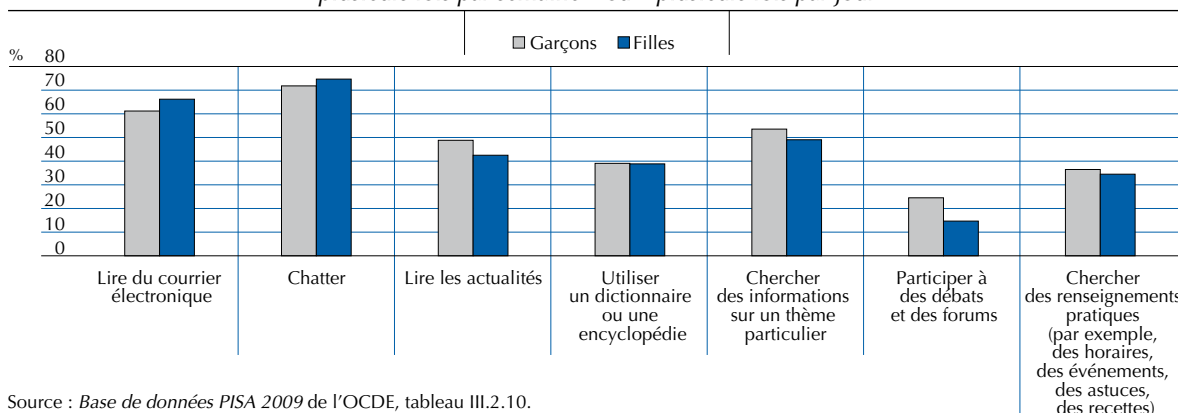
C'est le clavardage, ou « chat », qui est l'activité de lecture en ligne la plus souvent citée : près de trois quarts des élèves déclarent s'y livrer plusieurs fois par semaine au moins, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Viennent ensuite dans ce classement la lecture de courrier électronique (64 %) et la recherche d'informations en ligne (51 %). Le chat est l'activité la plus courante de lecture en ligne dans la quasi-totalité des pays. Dans les pays où le chat en ligne n'est pas en première position du classement, comme en Corée, au Mexique et en Turquie, c'est la recherche d'informations en ligne qui le devance. Le Japon fait figure d'exception à cet égard : la lecture de courrier électronique y est de loin l'activité la plus fréquente de lecture en ligne (voir le tableau III.2.9).

Il ressort des résultats du tableau III.2.10 que dans la plupart des pays, filles et garçons ne se distinguent guère, voire pas du tout, dans ce qu'ils lisent sur l'Internet par plaisir. Toutefois, des différences s'observent quant aux usages qu'ils font de l'Internet : la figure III.2.15 et le tableau III.2.10 montrent que les filles utilisent de préférence l'Internet pour communiquer, alors que les garçons sont plus susceptibles de surfer sur l'Internet pour chercher des informations et lire les actualités.

■ Figure III.2.15 ■

Que lisent les garçons et les filles en ligne (moyenne de l'OCDE) ?

Pourcentage de garçons et de filles déclarant se livrer aux activités de lecture suivantes en ligne
« plusieurs fois par semaine » ou « plusieurs fois par jour »

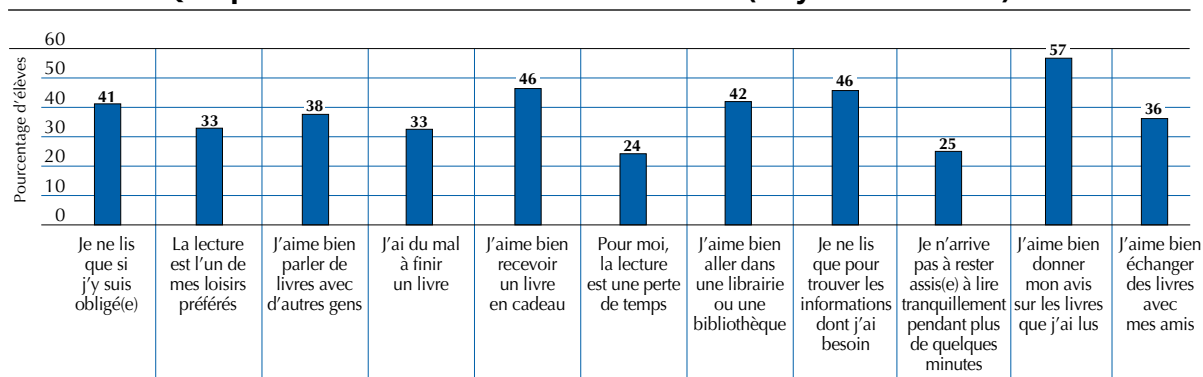


Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.2.10.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>

■ Figure III.2.16 ■

Quel plaisir les élèves retirent-ils de la lecture (moyenne de l'OCDE) ?

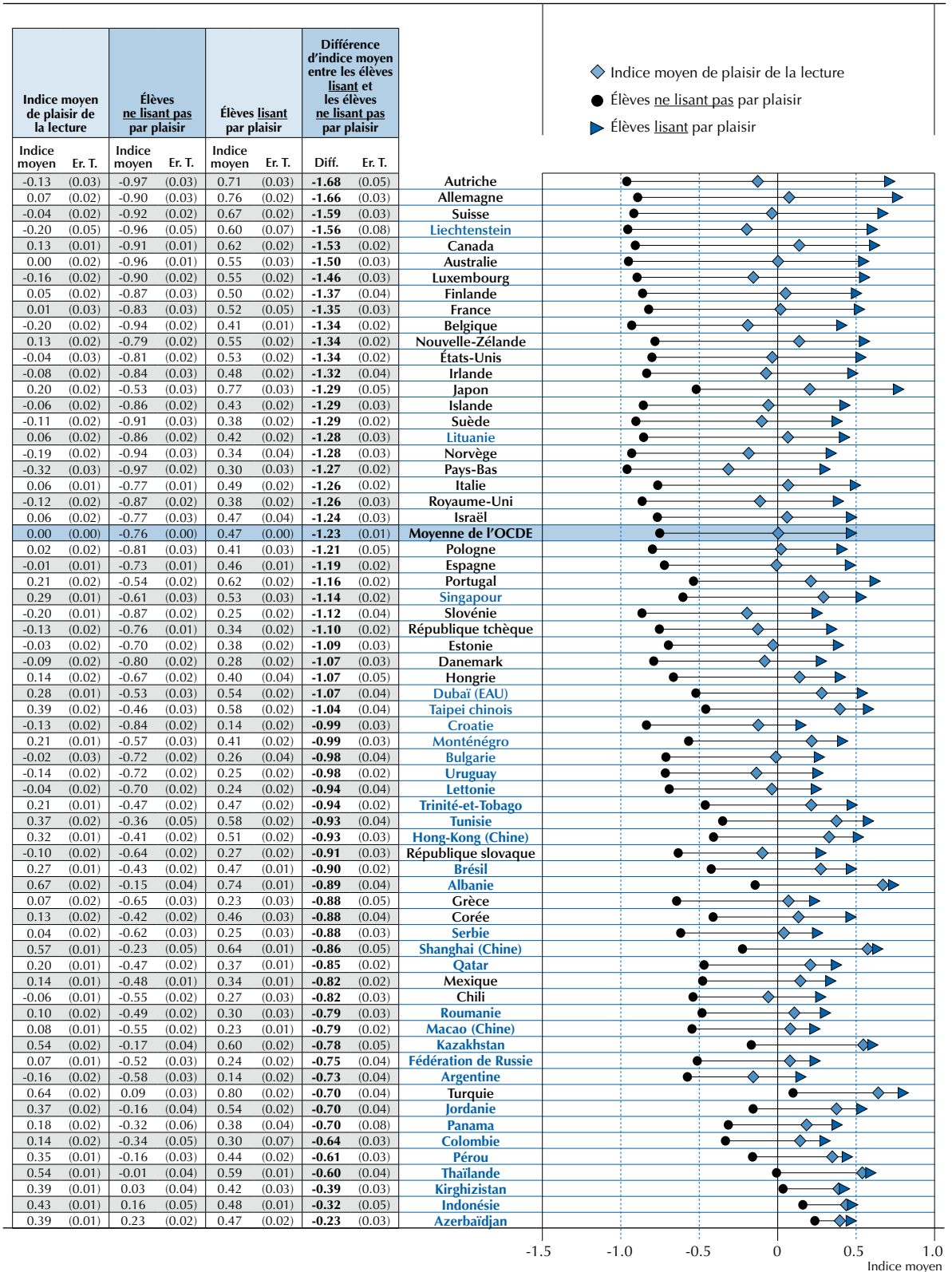


Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.2.11.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>

■ Figure III.2.17 ■


Dans quelle mesure les élèves lisent-ils par plaisir ?



Remarque : l'ensemble des différences d'indice moyen entre les élèves lisant et les élèves ne lisant pas par plaisir sont statistiquement significatives.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence d'indice moyen entre les élèves lisant et les élèves ne lisant pas par plaisir.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>

Quel plaisir les élèves retirent-ils de la lecture ?

S'intéresser à certains sujets, y prendre plaisir ou être intrinsèquement motivé a un impact à la fois sur le degré et la durabilité de l'engagement dans l'apprentissage, et sur le degré de maîtrise de ces sujets. Les recherches ont établi que cet effet est largement indépendant de la motivation générale des élèves à l'égard de l'apprentissage. Par exemple, un élève qui s'intéresse à la lecture peut être très motivé ou peu motivé à l'idée d'apprendre, et inversement. L'analyse de l'intérêt des élèves pour la lecture est importante, car elle permet de révéler les aspects positifs et négatifs des mesures prises par les systèmes d'éducation pour susciter l'envie de lire dans différents sous-groupes d'élèves.

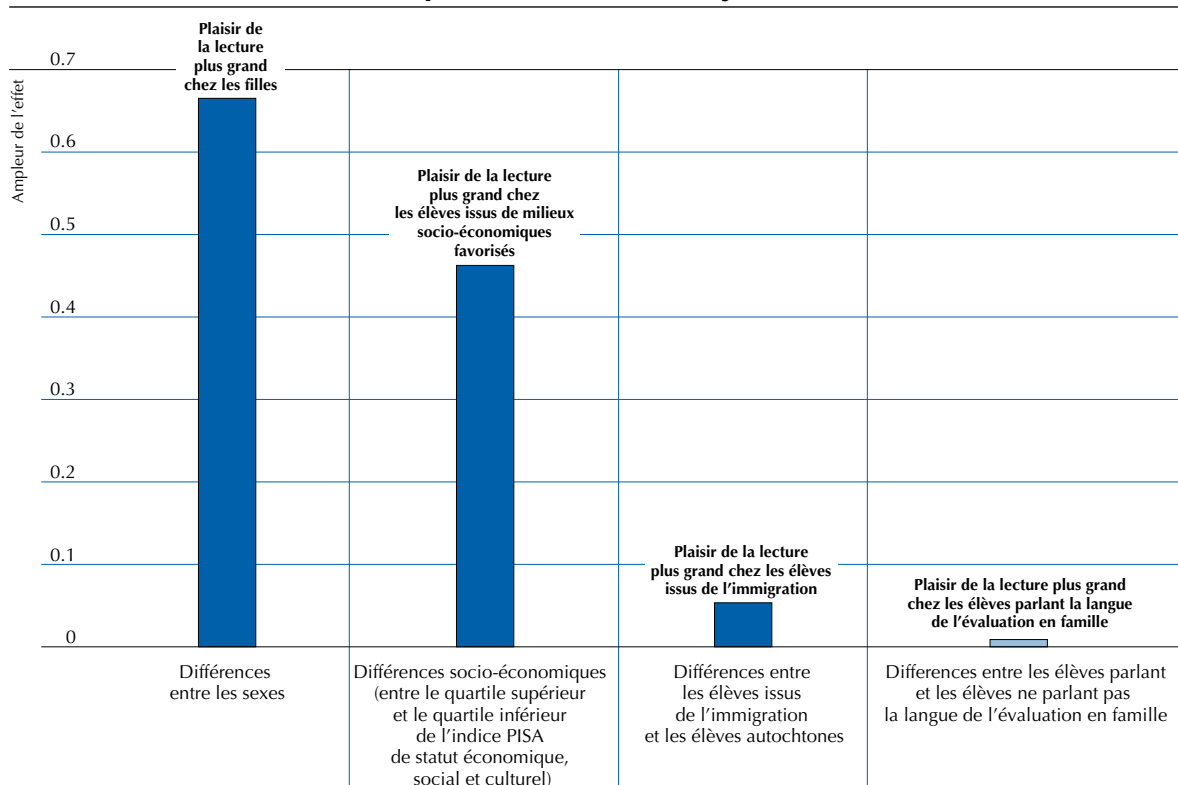
Des pourcentages relativement élevés d'élèves font état d'attitudes négatives à l'égard de la lecture, au-delà des lectures nécessaires ou imposées. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 46 % des élèves sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin », 41 % déclarent ne lire que s'ils y sont obligés et 24 % estiment que la lecture est une perte de temps. Un tiers seulement des élèves sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « La lecture est l'un de mes loisirs préférés » (voir le tableau III.2.11).

La figure III.2.3 et le tableau III.1.3 indiquent dans quelle mesure le pourcentage d'élèves lisant par plaisir et le temps qu'ils y consacrent varient entre les pays. Les élèves qui ne lisent pas par plaisir sont généralement ceux auxquels la lecture ne procure aucun plaisir. La figure III.2.17 montre que ces élèves sont moins susceptibles de prendre plaisir à lire – comme l'indique la valeur de l'*indice de plaisir de la lecture*² (indice composite) – que les élèves qui lisent par plaisir.

La figure III.2.18 et le tableau III.1.1 montrent que les filles lisent plus par plaisir que les garçons dans tous les pays qui ont participé à l'enquête PISA. Dans 37 pays, la différence d'*indice de plaisir de la lecture* entre les filles et les garçons représente plus de 0.5 écart type. Les écarts les plus importants en faveur des filles s'observent en Finlande, en Allemagne, au Canada, en Autriche et en Suisse, et dans les pays partenaires, en Lituanie, où ils représentent plus de 0.8 écart type.

■ Figure III.2.18 ■

Variation du plaisir de la lecture (moyenne de l'OCDE)



Remarque : les amplitudes de l'effet statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux III.2.12, III.2.13, III.2.14 et III.2.15.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>



Le tableau III.2.16 montre que, dans la plupart des pays, le plaisir de la lecture varie moins entre les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés ou défavorisés³ qu'entre les garçons et les filles : la différence d'*indice de plaisir de la lecture* entre les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés ou défavorisés n'est supérieure à celle qui s'observe entre les sexes qu'en Australie, en Belgique, au Danemark, en France, en Irlande, au Japon, en Corée et au Royaume-Uni, et dans les pays et économies partenaires, à Shanghai (Chine), à Singapour et au Taipei chinois. Les différences entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration sont relativement minimes, tout comme celles entre les élèves qui parlent ou non en famille la langue de l'évaluation PISA (voir les tableaux III.2.14 et III.2.15).

LES APPROCHES À L'ÉGARD DE L'APPRENTISSAGE

Les élèves ne sont pas des récepteurs passifs de l'information. Ils sont acteurs de leur processus d'apprentissage : la façon dont ils découvrent le sens des textes dépend à la fois de leurs connaissances et expériences antérieures, et des caractéristiques des textes (Goldman et Rakestraw, 2000 ; Kintsch, 2004). Les élèves qui gèrent bien leur apprentissage sont capables de se fixer des objectifs pertinents, d'utiliser leurs connaissances et compétences pour orienter leur apprentissage, et de choisir les stratégies adaptées aux tâches qu'ils doivent mener à bien (Zimmerman et Clearly, 2009). Ces facultés sont de plus en plus considérées non seulement comme des déterminants importants des résultats scolaires, mais également comme des compétences essentielles à l'apprentissage tout au long de la vie (Boekaerts, 2009 ; Ryan et Deci, 2009).

Les apprenants performants abordent assidûment et avec plaisir l'apprentissage, et qui plus est, traitent l'information de manière efficiente (Hacker, 2004), ce qui requiert notamment la capacité d'établir un lien entre informations nouvelles et connaissances antérieures, et de déterminer si ces informations nouvelles peuvent s'appliquer dans le monde réel. Savoir quelles sont les stratégies efficaces d'apprentissage permet aux élèves de mieux organiser cet apprentissage et de se préparer à la formation continue tout au long de la vie. Les apprenants performants disposent d'un arsenal de stratégies d'apprentissage dont ils usent de façon judicieuse. Quant aux élèves en difficulté, il apparaît qu'ils manquent de stratégies adéquates pour gérer cet apprentissage ou qu'ils ne parviennent pas à sélectionner une stratégie appropriée à la tâche qu'ils doivent effectuer.

Connaissance de stratégies efficaces de compréhension et de remémoration

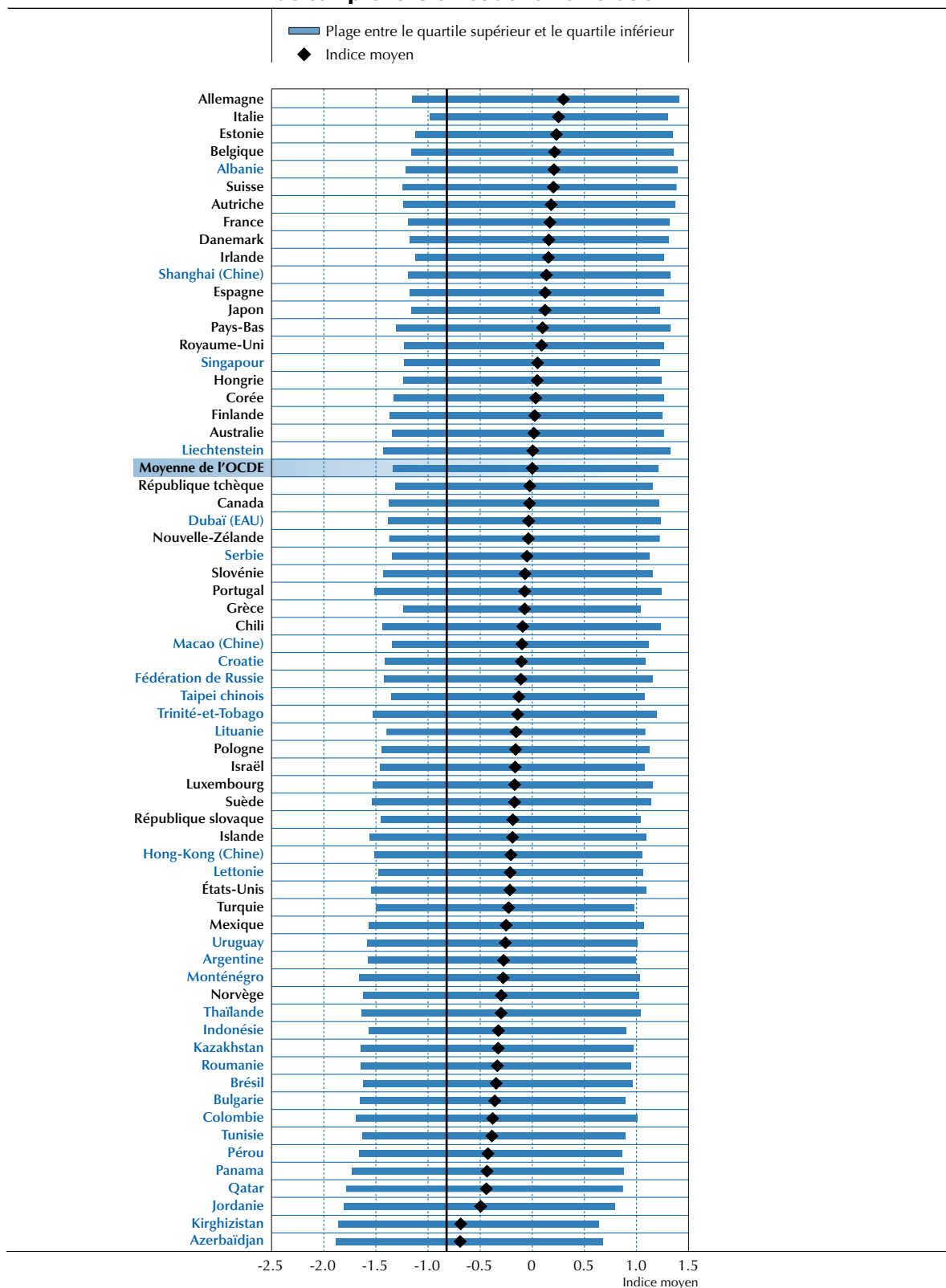
Le cycle PISA 2009 a demandé aux élèves d'indiquer dans quelle mesure ils savent que des pratiques telles que « Après avoir lu le texte, je discute de son contenu avec d'autres personnes », « Je souligne les passages importants du texte » et « Je résume le texte avec mes propres mots » sont des stratégies 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 efficaces⁴.

La figure III.2.19 montre dans quelle mesure la connaissance qu'ont les élèves des stratégies efficaces de compréhension et de remémoration varie entre les pays, sur la base de la valeur nationale de l'indice – l'*indice de stratégies de compréhension et de remémoration* est construit de sorte que sa valeur moyenne est égale à 0, et son écart type, à 1, tous pays de l'OCDE confondus – et de la différence d'indice entre les élèves qui en savent, d'une part, le plus et, d'autre part, le moins à propos de ces stratégies. Parmi les pays de l'OCDE, c'est en Allemagne, en Italie, en Estonie, en Belgique et en Suisse que les élèves sont le plus au fait de ces stratégies, et en Norvège, au Mexique, en Turquie et aux États-Unis qu'ils en savent le moins à leur sujet (voir le tableau III.1.14).

La Grèce, l'Italie, le Japon et l'Irlande sont les pays de l'OCDE où les différences entre les élèves qui en savent le plus (le quartile supérieur de l'*indice de stratégies de compréhension et de remémoration*) et ceux qui en savent le moins (le quartile inférieur de l'indice) sur les stratégies efficaces de compréhension et de remémoration sont les plus ténues, et le Portugal, le Luxembourg, la Suède, le Chili et l'Islande, ceux où les différences entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice sont les plus grandes (voir la figure III.2.19).

Dans l'ensemble, les filles en savent plus que les garçons sur les stratégies efficaces à adopter pour comprendre et se remémorer l'information. La différence d'indice entre les garçons et les filles s'établit à 0.27, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Cette différence est supérieure à 0.4 en Finlande et en Islande, et dans les pays partenaires, au Liechtenstein. Les différences sont nulles entre les sexes au Panama, en Azerbaïdjan, au Pérou et en Colombie, parmi les pays partenaires, et sont inférieures à 0.1 au Mexique et, dans les pays partenaires, en Argentine, en Tunisie, à Singapour et au Qatar (voir le tableau III.1.14). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés sont plus au fait des stratégies efficaces de compréhension et de remémoration que les élèves de condition modeste (voir le tableau III.2.13). C'est en Grèce et, dans les pays et économies partenaires, en Azerbaïdjan, en Tunisie, à Hong-Kong (Chine), à Shanghai (Chine) et à Macao (Chine) que les différences d'indice imputables aux disparités socio-économiques sont les plus ténues.

■ Figure III.2.19 ■
Dans quelle mesure les élèves connaissent-ils des stratégies efficaces de compréhension et de remémoration ?



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice moyen de compréhension et de remémoration.

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>



Ces différences représentent plus de 0.5 écart type en Suisse, en Belgique, en Allemagne, en Autriche, au Chili, au Danemark et en Australie, et dans les pays partenaires, en Uruguay, en Colombie, au Kirghizistan, en Bulgarie, au Panama et au Liechtenstein.

Les élèves issus de l'immigration maîtrisent mieux que les élèves autochtones les stratégies efficaces de compréhension et de remémoration dans cinq pays. Leur indice moyen de connaissance de ces stratégies est supérieur de près de 0.5 écart type à celui des élèves autochtones à Dubaï (EAU) et au Kirghizistan, parmi les pays et économies partenaires. Les élèves autochtones en savent davantage que les élèves issus de l'immigration au sujet des stratégies efficaces de compréhension et de remémoration dans 18 pays.

Connaissance de stratégies efficaces de synthèse

Le cycle PISA 2009 a évalué dans quelle mesure les élèves connaissent l'existence de stratégies efficaces d'apprentissage. Par exemple, savent-ils 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 le réécris avec mes propres mots en guise de résumé » sont les stratégies les plus efficaces, que 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 » et « Avant d'écrire le résumé, je relis le texte autant de fois que possible » sont des stratégies moins efficaces, et que la pratique « J'essaie de recopier mot à mot le plus de phrases possible » est la stratégie la moins efficace pour résumer l'information⁵ ?

Parmi les pays de l'OCDE, c'est en Italie et en France que les élèves en savent le plus sur les stratégies efficaces de synthèse, et en Turquie, en Slovénie, aux États-Unis et en Islande qu'ils en savent le moins. La figure III.2.20 montre que les différences entre les élèves qui en savent le plus ou le moins au sujet des stratégies de synthèse – le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'*indice de stratégies de synthèse* – sont les plus ténues en Italie et en Espagne (voir la figure III.2.20 et le tableau III.1.16) et les plus importantes en Suède et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) et au Qatar.

La différence de niveau moyen de connaissance de stratégies efficaces de synthèse entre les garçons et les filles est égale ou supérieure à 0.4 écart type dans 14 pays. Elle représente plus de 0.5 écart type en Finlande et en Islande, et dans les pays partenaires, au Liechtenstein (voir le tableau III.1.16). Les différences dans le degré de connaissance de ces stratégies qui sont imputables aux disparités socio-économiques sont relativement grandes : la différence d'indice entre les élèves issus de milieux favorisés ou défavorisés est égale ou supérieure à 0.5 écart type dans 10 pays de l'OCDE et 8 pays et économies partenaires, et est supérieure à 0.6 en Belgique et en Hongrie, et dans les pays partenaires, en Uruguay et au Pérou (voir le tableau III.2.16). Les élèves autochtones sont plus au fait des stratégies efficaces de synthèse dans 21 pays, mais les élèves issus de l'immigration maîtrisent mieux ces stratégies en Australie et, dans les pays partenaires, à Dubaï (EAU). Les élèves qui parlent la langue de l'évaluation en famille en savent davantage sur ces stratégies que les élèves qui en parlent une autre dans 31 pays ; l'inverse est vrai dans 6 pays.

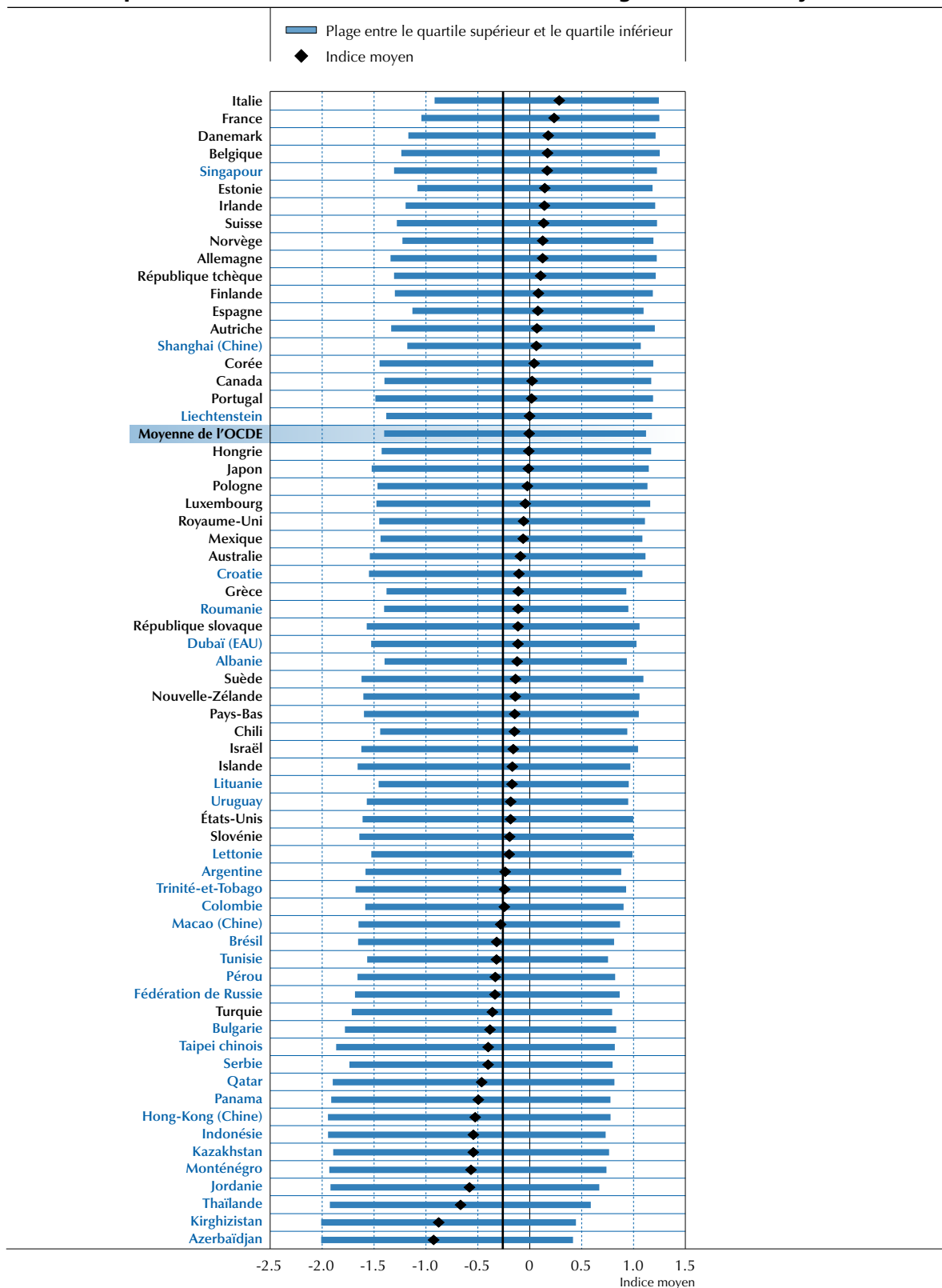
Dans l'ensemble, parmi les pays de l'OCDE, ceux dont les élèves savent quelles stratégies sont efficaces pour comprendre et se remémorer l'information sont aussi ceux où ils connaissent les stratégies utiles pour résumer l'information (le coefficient de corrélation s'établit à 0.69 entre les deux indicateurs, en moyenne, dans les pays de l'OCDE). En Irlande, au Danemark, en Suisse, en Belgique, en France, en Allemagne et en Italie, par exemple, les élèves sont très au fait des stratégies efficaces de compréhension, de remémoration et de synthèse. Par contraste, ils en sont relativement peu conscients en Islande, aux États-Unis et en Turquie.

Utilisation des stratégies de mémorisation, d'élaboration et de contrôle

Le cycle PISA 2009 a évalué dans quelle mesure les élèves connaissent les stratégies les plus efficaces pour mémoriser l'information et dans quelle mesure ils les utilisent. Les deux indices semblent très proches de prime abord, mais ils évaluent des manières très différentes dont les élèves emmagasinent l'information. L'*indice de stratégies de compréhension et de remémoration* montre dans quelle mesure les élèves sont capables d'assimiler l'information, de l'intégrer à des connaissances antérieures et de la développer pour l'appliquer à d'autres situations, alors que l'*indice de stratégies de mémorisation* indique à quelle fréquence ils utilisent des techniques de mémorisation qui consistent à enregistrer l'information sans autre forme de traitement ou presque⁶.

■ Figure III.2.20 ■

Dans quelle mesure les élèves connaissent-ils des stratégies efficaces de synthèse ?



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice moyen de stratégies de synthèse.

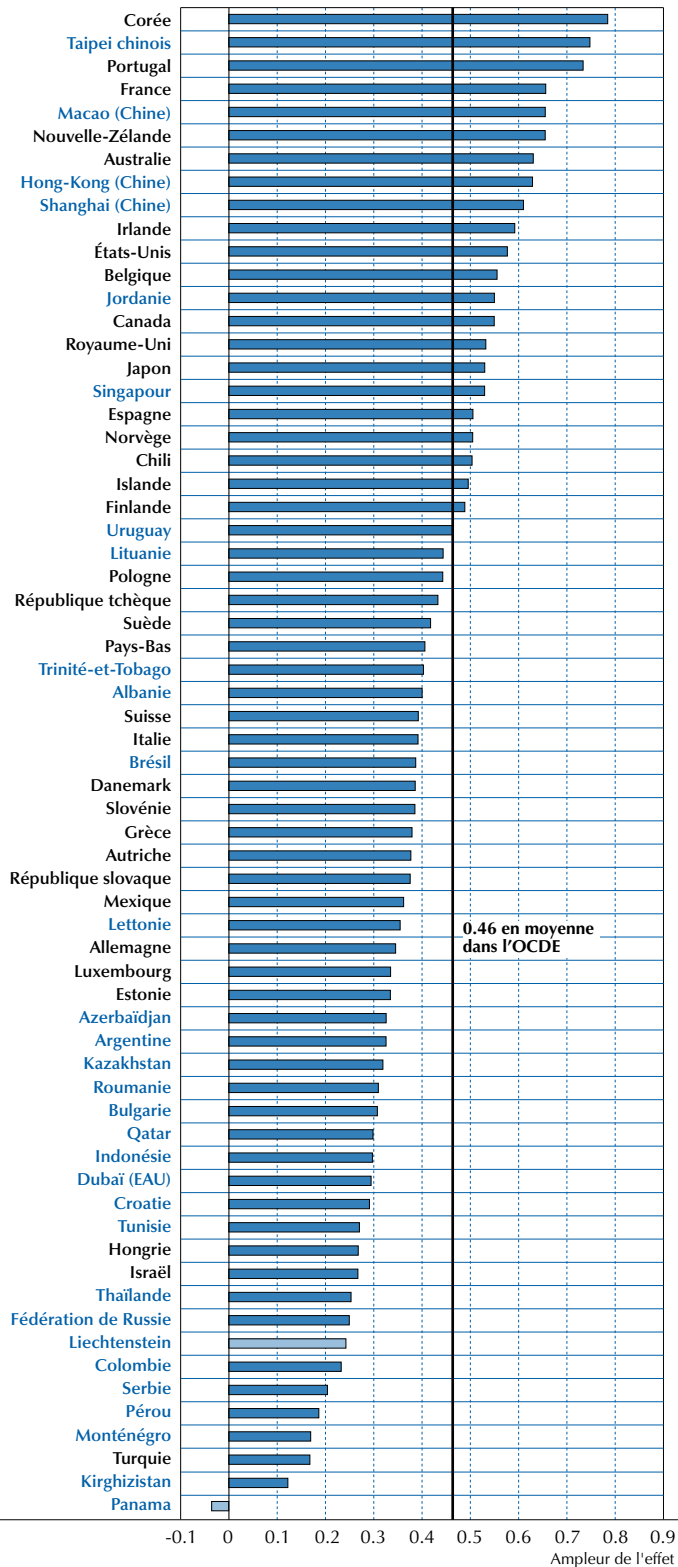
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.1.16.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>



■ Figure III.2.21 ■

Différences socio-économiques dans l'utilisation de stratégies de contrôle



Remarque : les ampleurs de l'effet statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'effet du milieu socio-économique sur l'utilisation de stratégies de contrôle.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.2.13.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367244>

Lors du cycle PISA 2009, les élèves ont indiqué s'ils utilisaient des stratégies de mémorisation, d'élaboration et de contrôle « presque jamais », « parfois », « souvent » ou « presque toujours ». Trois indices ont été créés sur la base de leurs réponses. Comme le montre la figure III.1.15, l'*indice de stratégies de mémorisation* indique la fréquence à laquelle les élèves disent mémoriser le texte, le relire tant et tant au point de le réciter par cœur, et le relire encore et encore. L'*indice de stratégies d'élaboration* montre si les élèves essaient de faire le lien entre les nouvelles informations et ce qu'ils ont appris dans d'autres matières, ou de voir si ces informations pourraient leur être utiles en dehors de l'école ou correspondent à ce qui se passe dans la vie. Enfin, l'*indice de stratégies de contrôle* donne des indications sur les techniques que les élèves utilisent pour s'assurer qu'ils atteignent leurs objectifs scolaires, par exemple déterminer ce qu'ils ont déjà appris et ce qui leur reste à apprendre. L'*indice de stratégies de contrôle* montre dans quelle mesure les élèves identifient les notions qu'ils n'ont pas comprises, vérifient qu'ils ont retenu les points les plus importants du texte et cherchent d'autres informations lorsqu'ils ne comprennent pas quelque chose.

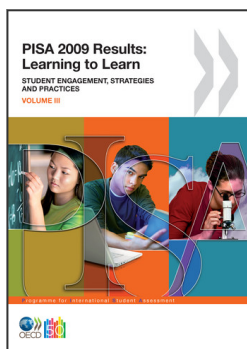
Dans l'ensemble, les filles déclarent utiliser plus que les garçons des stratégies de mémorisation et surtout des stratégies de contrôle (voir le tableau III.2.12), alors que les garçons disent utiliser plus qu'elles des stratégies d'élaboration. Toutefois, les différences entre les sexes sont ténues dans l'ensemble (ampleur de l'effet inférieure à 0.2). Dans 8 pays de l'OCDE et 12 pays et économies partenaires, les filles sont même aussi susceptibles que les garçons d'utiliser des stratégies d'élaboration. La fréquence d'utilisation des stratégies de mémorisation, d'élaboration et de contrôle est similaire entre les filles et les garçons, mais varie plus sensiblement sous l'effet des disparités socio-économiques. Le Panama est le seul pays où les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés (soit ceux situés dans le quartile supérieur de l'*indice PISA de statut économique, social et culturel*) ne sont pas plus susceptibles que les élèves issus de milieux défavorisés (soit ceux situés dans le quartile inférieur) d'utiliser des stratégies de contrôle. La différence d'utilisation des stratégies de contrôle entre les élèves favorisés ou défavorisés s'établit à 0.46, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Elle ne représente moins de 0.2 qu'en Turquie et, dans les pays partenaires, au Pérou, au Monténégro et au Kirghizistan, et atteint 0.78 en Corée (voir la figure III.2.21 et le tableau III.2.13).

La mesure dans laquelle les élèves disent utiliser des stratégies de mémorisation, d'élaboration et de contrôle varie fortement entre les pays (voir les tableaux III.1.18, III.1.19 et III.1.20). Parmi les pays de l'OCDE, c'est en Hongrie, puis en Autriche et en Pologne, que les stratégies de mémorisation sont les plus utilisées. Ces stratégies sont assez rarement utilisées au Japon, où les élèves utilisent moins les trois stratégies d'apprentissage (mémorisation, élaboration et contrôle) que les élèves d'autres pays de l'OCDE. Les stratégies d'élaboration sont largement utilisées en Turquie et au Portugal, et les stratégies de contrôle le sont rarement au Japon, en Norvège et en Finlande.

Les pays où la majorité des élèves déclarent utiliser une stratégie sont aussi ceux où ils disent utiliser régulièrement les autres stratégies. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le coefficient de corrélation entre les stratégies de mémorisation et d'élaboration s'établit à 0.41, celui entre les stratégies de mémorisation et de contrôle, à 0.55, et celui entre les stratégies d'élaboration et de contrôle, à 0.55. En dépit de cette forte corrélation entre les stratégies utilisées, des tendances très différentes se dégagent de l'analyse de certains pays. En Italie, par exemple, les stratégies de contrôle sont relativement souvent utilisées, mais les stratégies de mémorisation et d'élaboration le sont relativement rarement.

Notes

1. L'annexe A1 décrit la construction de l'*indice de plaisir de la lecture* en détail.
2. L'annexe A1 décrit la construction de l'*indice de plaisir de la lecture* en détail.
3. Les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés sont ceux qui se situent dans le quartile inférieur de l'*indice PISA de statut économique social et culturel* dans le pays de l'évaluation. Les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés sont ceux qui se situent dans le quartile supérieur de cet indice.
4. L'annexe A1 décrit la construction de l'*indice de stratégies de compréhension et de remémoration* en détail.
5. L'annexe A1 décrit la construction de l'*indice de stratégies de synthèse* en détail.
6. L'annexe A1 décrit la construction de l'*indice de stratégies de compréhension et de remémoration* et de l'*indice de stratégies de mémorisation* en détail.



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), « Les habitudes des adolescents de 15 ans en matière d'apprentissage et de lecture », dans *PISA 2009 Results: Learning to Learn : Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264091542-6-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.