

OBJECTIF D'APPRENTISSAGE : LIRE

LES COMPETENCES EN LECTURE
D'ENFANTS ET D'ADOLESCENTS EN SUISSE

RAPPORT SUISSE SUR L'IEA *READING LITERACY STUDY*

Philipp Notter
Ursula Meier-Civelli
Jan W. Nieuwenboom
Peter Rüesch
François Stoll

Traduction

Dagmar Hexel
&
Clairette Davaud

Table des matières

Avant-propos	3
1. Introduction <i>François Stoll</i>	5
2. L'étude IEA <i>Philipp Notter</i>	8
3. Description des échantillons <i>Peter Rüesch</i>	12
4. La mesure de la compétence linguistique <i>Peter Rüesch & Jan W. Nieuwenboom</i>	19
5. Les compétences en lecture des élèves du 3^e degré <i>Jan W. Nieuwenboom</i>	29
6. Les compétences en lecture des élèves du 8^e degré <i>Peter Rüesch</i>	48
7. Les élèves suisses dans la comparaison internationale <i>Philipp Notter</i>	63
8. Analphabétisme fonctionnel à l'école <i>Philipp Notter</i>	69
9. Les activités de lecture des élèves du 3^e degré <i>Ursula Meier-Civelli</i>	79
Références bibliographiques	104

Avant-propos¹

L'étude sur les compétences en lecture des enfants et des adolescents suisses a été la première évaluation à grande échelle dans le système de formation national offrant des possibilités de comparaison au niveau international. Elle s'est inscrite dans l'enquête internationale *Reading Literacy* de l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) et, de ce fait, a respecté les normes de cette organisation.

L'IEA est une organisation non gouvernementale composée de 50 ministères, Hautes Ecoles Pédagogiques et instituts de recherche. Ces institutions collaborent pour effectuer des enquêtes sur l'efficacité de l'enseignement scolaire. L'IEA, qui a son siège à La Haye, mène des enquêtes dans différents domaines, comme les mathématiques, les sciences, la lecture et l'écriture. Pour la Suisse, les liens avec l'IEA sont assurés par le « Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation » à Aarau.

Il y a 20 ans encore, en Suisse, autorités scolaires et parlements cantonaux défendaient chacun leur propre système de formation. Les comparaisons intercantionales n'étaient pas à l'ordre du jour, par exemple celles des résultats aux examens pédagogiques des recrues ou des compétences des détenteurs d'un certificat de maturité. Avec la mobilité croissante de la population, la question de la reconnaissance des diplômes d'un canton à l'autre mais aussi à l'échelle internationale est devenue de plus en plus urgente. On a dès lors commencé à parler de – et à négocier – l'eurocompatibilité des diplômes suisses. L'intérêt pour les études comparatives internationales a augmenté d'autant plus que les résultats des examens pédagogiques annuels des recrues laissaient à désirer (Girod, Dupont & Weiss, 1987).

Aussi, depuis peu, la Suisse participe aux programmes internationaux qui se sont développés rapidement, répondant à un intérêt (politique) de nombreux pays de disposer d'indicateurs valides et fiables pour évaluer leur système de formation. Avant l'enquête *Reading Literacy*, elle n'avait pris part qu'à l'étude *Computer in Education*, avec un groupe de chercheurs sous la direction du professeur Karl Frey de l'ETH Zurich (Niederer & Frey, 1990). Depuis, elle s'est jointe à toute une série d'évaluations internationales, notamment IALS (International Adult Literacy Study), TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), Civic Studies et l'enquête PISA (Programme for International Student Assessment) actuellement en cours.

Le seul intérêt pour des études comparatives internationales ne suffit pas pour mener à bien une opération de grande envergure ; il faut en plus un savoir, une expérience, des compétences administratives et passablement d'argent, même si la collaboration internationale est à même de faire baisser les coûts. Dans le cas de *Reading Literacy*, c'est l'Institut de psychologie de l'Université de Zurich qui a assuré la conduite de l'étude, en liaison avec le groupe international – le Steering Committee – dirigé par Warwick Elley et Neville Postlethwaite. Le Fonds National a contribué au financement de l'enquête à raison de 634 141 francs, quatre cantons à raison de 10 000 francs et la section de psychologie appliquée de l'Institut de psychologie de l'université de Zurich, le département de l'instruction publique du Tessin et la Lia Rumantscha ont chacun accordé l'équivalent de 200 000 francs en temps de travail. Le coût global de l'enquête peut être estimé à 875 000 francs ; c'est beaucoup pour un projet

¹ Ce texte est un résumé de la préface de François Stoll, professeur à l'Institut de psychologie de l'Université de Zurich, qui, avec Philipp Notter, a dirigé le volet suisse du projet IEA *Reading Literacy*. La préface originale comprenait en plus une présentation de la structure des différents chapitres du rapport et des principaux résultats.

suisse mais peu en comparaison avec ce que d'autres pays, notamment la Hollande et le Danemark, ont dépensé pour la même étude.

Le recueil de données a eu lieu en mars 1991. L'échantillon représentatif comprenait 226 classes du 3^e degré (3294 élèves de 24 cantons) et 386 classes du 8^e degré (6282 élèves de 24 cantons). Les écoles spécialisées n'étaient pas incluses dans ces échantillons. Les tests ont été édités dans les principales langues du pays, à savoir l'allemand, le français, l'italien, le latin et le sursilvan. De son côté, la comparaison internationale se base sur les résultats d'une trentaine de pays (Elley, 1994).

Questionner et tester au même moment des échantillons représentatifs d'élèves du 3^e degré et du 8^e degré nécessitait un certain effort logistique. En effet, dans la plupart des 26 cantons, la responsabilité pour l'enseignement primaire et secondaire n'est pas assurée par les mêmes personnes, et l'accord des autorités cantonales ne signifiait pas automatiquement que toutes les communes échantillonnées et tous les enseignants concernés consentaient à participer à l'étude. Dans certains cas, il fallait en plus informer préalablement et persuader les parents, ce qui rendait les négociations plus longues. Un petit pourcentage de refus a dû être accepté.

La rédaction du rapport suisse sur l'IEA *Reading Literacy* a pris un certain temps, sa traduction guère moins. En effet, dix ans se sont écoulés entre la passation des tests et la mise à disposition de la version française des résultats. Pour l'heure, ce sont les seuls résultats portant sur les compétences en lecture dont nous disposons à cette échelle pour ces tranches d'âge, mais ils pourront prochainement être mis en miroir avec certains résultats de l'enquête PISA. Le lecteur trouvera ici une version presque intégrale du texte allemand. Pour les 9 chapitres, peu de libertés ont été prises par rapport au texte original ; en revanche, n'ont pas été reprises les informations chiffrées (tableaux 3.7, 5.5, 6.3, 6.9, 7.1, 7.2, 9.3, 9.6, 9.7, 9.8 et 9.9 ; illustrations 7.2. et 7.3) et les commentaires concernant les comparaisons entre trois cantons suisses alémaniques : Bâle-Ville, Berne et Zurich.

1. Introduction - Pourquoi cette recherche ?

François Stoll

1.1 L'importance de la langue écrite

La lecture est-elle une pratique culturelle qui gardera son importance dans le monde de demain ou, comme certains le craignent, son déclin a-t-il déjà commencé pour céder la place à l'image qui de plus en plus marque notre environnement et remplit notre mémoire ? Si l'on souligne souvent l'importance de la lecture, on est généralement moins conscient de l'essor formidable qu'a pris la langue écrite : dans notre pays, on vend aujourd'hui plus de livres que jamais ; l'extension de l'écrit à distance (téléfax ou courrier électronique) révèle ses avantages par rapport à la conversation téléphonique éphémère et il est fort probable que la diffusion et la conservation écrites de l'information et des connaissances culturelles gagnera encore de l'importance à côté des médias sonores et visuels. Bien plus que d'autres formes d'art, la lecture ouvre à ses amateurs un espace de libération et d'évasion. Dans ce sens, nous sommes convaincus qu'elle gardera sa place parmi les pratiques culturelles.

La lecture a une composante sociale et une composante individuelle. Dans la plupart des pays, l'écrit est incontournable et de bonnes compétences en lecture constituent pour l'individu à la fois un outil indispensable pour la vie de tous les jours et une distinction socioculturelle. Toute personne qui ne sait pas lire ou ne lit que difficilement est tôt ou tard exclue de nombreuses activités.

La lecture est un processus d'appropriation du monde. Savoir lire à un certain âge détermine en grande partie l'avenir d'un enfant. Savoir lire ouvre des portes à l'école et dans la vie professionnelle et contribue en plus au développement des intérêts extra-scolaires, des facultés intellectuelles et sociales, à la compréhension des autres et de soi-même (Schmalohr, 1971). Il est donc normal que les adultes exigent des enfants qu'ils apprennent à lire à l'école et qu'ils s'exercent à la maison.

1.2 L'importance de la méthode d'apprentissage

Lorsque des difficultés apparaissent dans la phase d'apprentissage de la lecture, on incrimine facilement la méthode employée. Il y a quelques années encore, on pouvait observer une sorte de guerre de religion dans laquelle les arguments de la psychologie génétique et de la psychologie de la perception s'opposaient aux arguments de la linguistique. Aujourd'hui, la querelle entre les partisans de la méthode globale et ceux de la méthode analytique et synthético-analytique a perdu de sa vigueur. Une intégration des deux approches concurrentes paraît désormais raisonnable du point de vue linguistique et psychologique. Cette intégration se reflète dans les manuels de lecture mais aussi – et probablement surtout – dans les pratiques des enseignants. Dès le début de l'apprentissage de la lecture, les enfants sont amenés à prendre conscience de la structure et du fonctionnement de l'écrit et à combiner des démarches cognitives synthétiques et analytiques.

Si la querelle de méthodes a passé au deuxième plan, c'est aussi grâce à un élargissement de la perspective didactique. De plus en plus, on insiste sur l'importance des contenus et on favorise la situation de communication dans le processus de lecture. Dans cette perspective élargie, la lecture est plus proche de la découverte du message ou encore de l'enregistrement d'information que du déchiffrement. Le déchiffrement n'est qu'un moyen et non un but en soi ; c'est la clé, l'entrée. Dans ce sens, l'apprentissage de la lecture doit s'associer davantage au

plaisir et à la satisfaction qu'à la crainte, et mener dans l'enseignement des langues à ce que Meiers (1986) appelle une « Anregungsdidaktik », une « didactique suggestive ».

Dans ces conditions, il est devenu toujours plus difficile d'imputer aux méthodes d'apprentissage de la lecture les différences de performances observées après trois ou quatre ans d'enseignement. Par contre, diverses recherches ont montré l'importance de certaines caractéristiques sociales et biographiques sur l'apprentissage des élèves. Il s'agit notamment de la composition sociale de l'école, du niveau culturel de la famille, de la familiarité de l'enseignant avec une méthode donnée et de la conviction avec laquelle il l'utilise. Dans la présente recherche, nous avons interrogé les enseignants de manière détaillée sur leur approche didactique de la lecture, mais nous n'avons qu'indirectement relevé la méthode initiale d'apprentissage de leurs élèves.

1.3 Literacy - littéracie - Lesefähigkeit - Lesekompetenz

Les spécialistes anglo-saxons désignent l'usage adéquat de la langue écrite par *literacy*, distinguant parfois même entre *reading literacy* et *writing literacy*. Après quelques hésitations entre les termes « lettrisme » et « littéracie », la communauté scientifique francophone a adopté le terme littéracie². Dans les pays germanophones, on hésite encore entre différentes traductions possibles. *Lesefähigkeit* est trop fortement connoté avec l'aptitude, *Lesefertigkeit* semble trop suggérer l'idée d'exercice et de drill. C'est finalement le terme *Lesekompetenz* qui a rencontré l'adhésion la plus large³.

Que signifie le terme littéracie ? Dans cette enquête, en se basant sur la double composante – sociale et individuelle – de la lecture, on définit la littéracie comme « la compétence et la pratique du traitement linguistique et cognitif des formes écrites de la langue, exigées ou attendues par la société et/ou valorisées par l'individu » (International Association for Evaluation of Educational Achievement, IEA, 1986, p. 6). Cette définition, qui a guidé la construction des tests employés, n'inclut volontairement pas la compétence de s'exprimer par écrit.

1.4 Le problème de l'analphabétisme fonctionnel

La littéracie ainsi définie est donc liée aux attentes et aux exigences de la société. A une époque, on qualifiait d'alphabétisé celui qui savait signer de son nom ou, plus tard, celui qui avait été scolarisé pendant quelques années. Une telle définition n'est évidemment plus adéquate pour la société actuelle et, aujourd'hui, on qualifie d'alphabétisée toute personne qui comprend le matériel écrit qu'elle *doit* traiter dans la vie de tous les jours. Les termes « analphabète fonctionnel » ou « analphabétisme fonctionnel » ont été introduits pour souligner le lien entre compétences en lecture et exigences sociales.

Ces dernières années, on a pris conscience que l'analphabétisme fonctionnel existait même dans les pays industrialisés, occidentaux. Selon une opinion largement répandue, certains auraient « désappris » à lire après avoir quitté l'école. Une étude mandatée par la Commission Européenne (1986) a pourtant montré que ceci n'est le cas que pour un septième des

² Dont l'orthographe « littératie » est également en usage.

³ Plus récemment le terme « Literarität » a apparu dans le titre d'une publication autrichienne.

analphabètes fonctionnels, tous les autres n'ayant jamais vraiment maîtrisé ni lecture ni écriture.

Une question concerne l'ampleur de ce phénomène. En Suisse, il n'existe qu'une première estimation (Grissmann, 1984). Aux Etats-Unis, où on a mené de nombreuses études, les estimations varient entre 1 et 20 pour-cent de la population (Kirsch & Guthrie, 1978). Un tel écart n'est guère surprenant. Bien qu'il soit pertinent de parler d'une exigence de la société en matière de compétences en lecture, il s'avère difficile de la saisir de manière exacte. Si les estimations sont nécessaires pour donner un ordre de grandeur du problème, il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'un « grand » problème, même s'il ne touche « que » un pour-cent de la population.

Une autre question est de savoir si l'analphabétisme fonctionnel augmente. Cette question est différente de celle qui porte sur la prétendue baisse de niveau de compétences en lecture. Comme nous l'avons vu, et en dépit de toutes les prédictions, l'importance de la langue écrite dans notre société semble croître (nous ne nous apercevons même plus quand un nouveau domaine passe de la transmission orale à la transmission écrite). Les compétences en lecture se définissant par rapport aux exigences sociales croissantes, il est donc tout à fait plausible que le niveau général de lecture s'améliore et que, malgré tout, le nombre d'analphabètes fonctionnels augmente.

Comme le problème de l'analphabétisme fonctionnel peut prendre son origine à l'école obligatoire, la présente étude, qui a pour but premier de mesurer le niveau global de la compétence en lecture des élèves suisses, s'intéressera plus particulièrement à ceux dont la compétence s'avère insuffisante.

1.5 L'importance des activités de lecture

Pour assurer le niveau culturel de notre société et le développement personnel de chacun, il est important non seulement que les jeunes sachent lire, mais encore qu'ils lisent volontiers. Le contact avec l'écrit doit être perçu comme utile, instructif et divertissant. Le plaisir de lire est donc un objectif explicite de l'école. Nous savons par expérience que les bons lecteurs lisent volontiers et beaucoup, que compétence en lecture et joie de lire prennent appui l'un sur l'autre. Il existe de bonnes raisons de croire que l'exemple des pairs et de la famille, mais aussi la stimulation venant des enseignants, jouent ici un rôle important. Une question se pose alors pour la recherche en éducation : la lecture spontanée des enfants et des adolescents n'est-elle qu'un moyen, un champ d'exercice en vue d'objectifs d'apprentissage plus élevés, ou ne devrait-elle pas être *l'objectif par excellence* ? Nous préférons la deuxième position, même si elle pose plus de problèmes au niveau de l'opérationnalisation et de la mesure de l'objectif d'apprentissage.

2. L'étude IEA

Philipp Notter

L'enquête internationale sur la lecture – IEA – compare les compétences d'élèves de 9 et de 14 ans de 30 pays. En Suisse, un échantillon représentatif d'élèves des quatre régions linguistiques a participé à cette enquête. Les élèves ont passé un test qui portait sur différentes fonctions de la lecture et ont répondu à un questionnaire qui recueillait des informations relatives à leur milieu social et à leur environnement scolaire.

2.1 Le cadre organisationnel et les buts de l'enquête

L'enquête était placée sous l'égide de l'*International Association for Evaluation of Educational Achievement*, IEA. L'IEA, spécialisée dans la conduite de recherches comparatives dans le secteur de l'éducation, a acquis dans les trente dernières années une grande expérience et a déjà conduit une étude internationale sur la lecture (Thorndike, 1973). Pour la présente recherche, un comité de l'IEA a été chargé de la coordination entre les pays participants, de la planification et de l'exécution de l'enquête, du traitement des données et de la rédaction du rapport final au niveau international. Les différents groupes de chercheurs nationaux ont collaboré à la planification de l'étude au niveau international et à la construction des tests et questionnaires. Ils étaient responsables de la traduction des instruments, des adjonctions aux questionnaires dans les versions nationales, de la passation de l'enquête dans leurs pays respectifs et de l'exploitation au niveau national. Les 32 pays participants figurent dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1 Pays participants à l'enquête IEA

Allemagne (Est)	Etats-Unis	Islande	Singapour
Allemagne (Ouest)	Finlande	Italie	Slovénie
Belgique (francoph.)	France	Nigeria	Suède
Botswana	Grèce	Norvège	Suisse
Canada (BC)	Hongkong	Nouvelle-Zélande	Thaïlande
Chypre	Hongrie	Pays Bas Philippines	Trinidad & Tobago
Danemark	Indonésie	Portugal	Venezuela
Espagne	Irlande		Zimbabwe

L'étude avait pour but de mesurer les performances des élèves des deux groupes d'âge mentionnés et de mettre en évidence leurs habitudes de lecture. Quel est le niveau de performances atteint ? Ce niveau peut-il satisfaire les exigences sociales en lecture ? Quelles sont les conditions, sociales et scolaires, susceptibles de donner envie de lire et de développer la compétence de lire ?

2.2 Les tests de lecture

Lire est une activité qui s'exerce dans différents contextes sociaux. On lit dans le cadre de sa formation, dans la vie de tous les jours, pour être informé, pour son plaisir. La présente étude a tenté de prendre en considération ces différentes situations et fonctions de la lecture. Trois types de textes ont été retenus : les textes narratifs, les textes informatifs et les documents.

La catégorie **textes narratifs** inclut les grands textes littéraires ainsi que des textes de « divertissement », notamment des textes longs tels les romans. Dans le cadre de cette enquête, pour des raisons de longueur du test, il n'a été possible de tester que des récits, qui pouvaient toutefois comprendre des textes de plusieurs pages. La fonction de ce type de textes est culturelle au sens large du terme, « lire pour son plaisir ». La lecture de ces textes exige du lecteur sensibilité, imagination et jugement esthétique.

La fonction de la deuxième catégorie, les **textes informatifs**, peut être décrite par « lire pour savoir ». La lecture de ces textes est donc étroitement liée à l'apprentissage et à la formation, bien qu'une bonne partie d'articles de journaux et de magazines puisse également être classés dans cette catégorie.

La troisième catégorie, les **documents**, englobe tout matériel imprimé qui n'a pas nécessairement la forme caractéristique d'un texte, tels que horaires, modes d'emploi, cartes géographiques, graphiques et tableaux, contrats. La lecture de documents ne fait pas nécessairement appel au mot à mot, au phrase par phrase, mais elle implique un repérage ciblé d'informations pertinentes dans une situation donnée. Le plus souvent, on lit ces textes pour « faire quelque chose ».

Pour construire les tests, les groupes de chercheurs des pays participants ont envoyé des propositions de textes et de questions au comité de coordination international qui était chargé de la sélection finale. Le but était de choisir des textes culturellement et socialement acceptables dans tous les pays et dont les contenus étaient connus des élèves plus ou moins de la même manière. Après sélection, des versions standard de ces textes ont été établies en langue anglaise et retraduites dans les langues des pays participants. Ces versions ont été prétestées dans ces pays afin d'établir leur validité et leur degré de difficulté. Sur la base de ces prétests, un tiers des textes et des questions a été retenu.

Tableau 2.2 Nombre de textes et nombre de questions dans les tests de lecture

	3e degré		8e degré	
	Nombre de textes	Nombre de questions	Nombre de textes	Nombre de questions
Textes narratifs	4	22 (1)	5	29 (2)
Textes informatifs	5	21	5	26
Documents	6	23 (1)	9	34 (3)
Ensemble	15	66 (2)	19	89 (5)

Les chiffres entre parenthèses se rapportent aux questions non retenues pour les tests en Suisse.

Le tableau 2.2 indique le nombre de textes et le nombre de questions pour les deux degrés scolaires testés en Suisse. Après la passation, on a examiné le niveau de difficulté des questions pour les quatre régions linguistiques. Il s'est avéré que, malgré le prétest, la difficulté de certaines questions variait d'une langue à l'autre. Ces questions n'ont pas été prises en considération pour la mesure des performances des élèves. La plupart des questions étaient à choix multiple (quatre options), mais les tests comprenaient aussi des questions ouvertes pour lesquelles les élèves devaient eux-mêmes fournir une réponse courte (un mot ou un chiffre).

2.3 Les questionnaires

A côté des tests de lecture, les élèves étaient invités à remplir un questionnaire sur leur expérience de lecture à l'école. De plus, une série de questions portait sur leur environnement culturel et linguistique. Un autre questionnaire s'adressait aux maîtres leur demandant des informations détaillées sur l'enseignement de la langue maternelle, sur ses objectifs et ses moyens. Un troisième questionnaire était destiné aux directions des écoles qui devaient fournir des renseignements sur la taille et l'équipement de leur établissement ainsi que sur la composition du corps enseignant.

2.4 L'échantillon

Au niveau international, il a été décidé de sélectionner des classes qui comportaient une majorité d'élèves âgés respectivement de 9 ans et de 14 ans. Les deux classes d'âge ont été choisies pour des raisons différentes : pour le groupe le plus jeune, parce qu'il était encore possible de déceler des influences de l'apprentissage scolaire de la lecture ; pour le groupe le plus âgé, parce que les élèves de 14 ans arrivaient dans la plupart des pays au terme de leur scolarité obligatoire. Bien que la Suisse connaisse des âges d'entrée à l'école différents, la décision fut prise de tester, dans tous les cantons, les degrés 3 et 8.

L'échantillon devait être aussi représentatif que possible de la situation suisse. Aussi, avons-nous pris en considération les quatre régions linguistiques et respecté les proportions villes/campagne. Pour des raisons pratiques, seul le 3e degré a été testé dans la région rhéto-romanche, où l'on s'est limité aux langues ladine et sursilvane. Les échantillons ont été sélectionnés par double tirage aléatoire : choix des communes en fonction du nombre d'élèves dans les degrés concernés et, à l'intérieur des communes, choix des classes. La collaboration n'a pas posé de problèmes : plus de 95% des classes sélectionnées ont participé à l'enquête.

Dans les cantons qui ont souhaité disposer de résultats séparés, un nombre plus important de classes a été retenu. Pour ne pas fausser les comparaisons nationales et régionales, les données ont été pondérées de manière à refléter la distribution proportionnelle effective des élèves des deux classes d'âge.

2.5 Le déroulement de l'enquête

Les tests et les questionnaires destinés aux élèves et aux enseignants ont été préalablement testés. Le choix définitif des textes et des questions a été effectué sur la base de l'analyse des réponses, aux niveaux international et national. En Suisse, au printemps 1991, 226 classes de 3e (3294 élèves) et 386 classes de 8e (6282 élèves) ont participé à l'enquête principale. Les tests ont été administrés aux élèves en classe entière, à l'exception des classes à plusieurs degrés, où seul le degré concerné répondait. La passation des tests a été assurée par les maîtres de classe ou les maîtres de langue. Le test dans son ensemble comprenait deux cahiers pour chacun desquels les élèves disposaient de 45 minutes pour répondre. Pour se familiariser avec le test, les élèves s'entraînaient avec l'enseignant sur deux exemples.

2.6 A propos de comparaisons régionales et internationales

Pour permettre des comparaisons, nationales et internationales, des performances des élèves, quelques conditions sont à remplir. Les tests doivent notamment être correctement traduits et présenter plus ou moins le même degré de difficulté pour tous les pays et toutes les régions. De plus, les conditions de passation doivent être identiques. On a veillé à ce que ces exigences

soient satisfaites pour l'enquête IEA, mais certaines disparités ont persisté. Par exemple, même une traduction parfaite ne peut empêcher qu'un texte soit plus long dans une langue que dans une autre.

L'échantillonnage aussi doit répondre à un certain nombre d'exigences. Idéalement, les échantillons devraient être comparables sur le plan de l'âge et du degré scolaire, ce qui n'a pas pu être entièrement assuré en raison d'un décalage du début de la scolarité. Au niveau international, on a testé les élèves du même âge ; en Suisse, on a opté pour le même degré scolaire. Les échantillons devraient également être comparables sur un certain nombre de critères plus difficilement contrôlables, tels que l'expérience des élèves de ce type de tests ou leur motivation à répondre. Dans l'enquête IEA, les consignes et les exercices d'entraînement avaient pour fonction d'égaliser autant que possible les conditions de départ.

La comparabilité d'échantillons peut encore être influencée par une série d'autres facteurs qui ne peuvent que partiellement être pris en considération, tels que le statut socio-économique d'une région, le système scolaire et le curriculum. Pour ces raisons, toutes les comparaisons sont à considérer avec une certaine prudence.

3. Description des échantillons

Peter Rüesch

Dans ce chapitre nous décrivons les échantillons d'élèves des deux classes d'âge de manière plus détaillée. Les caractéristiques suivantes sont prises en considération : les régions linguistiques, les niveaux scolaires, les types de commune, la répartition d'âge des élèves ainsi que des caractéristiques plus complexes telles que le statut socio-économique de la famille et les habitudes linguistiques. On fait l'hypothèse que chacune de ces caractéristiques a une influence significative sur les compétences des élèves en lecture.

3.1 Aperçu des échantillons

Ont participé à l'étude IEA : 3294 élèves du 3e degré (1573 filles, 1650 garçons et 71 élèves sans indication sur ce critère), 6282 élèves du 8e degré (3052 filles, 3122 garçons et 103 élèves sans indication), ce qui correspond à 226 classes du 3e degré et 386 classes du 8e degré. Pour le 3e degré, les quatre régions linguistiques ont été prises en considération avec respectivement 307 élèves pour la Suisse rhéto-romanche, 405 pour la Suisse italophone, 430 pour la Suisse francophone et 2152 pour la Suisse germanophone. En revanche, pour le 8e degré, seules trois régions linguistiques ont été retenues, ce qui correspond respectivement à 940 élèves pour la Suisse italophone, 830 pour la Suisse francophone et 4512 pour la Suisse germanophone. L'âge moyen des élèves du 3e degré est de 9 ans 8 mois, celui des élèves du 8e degré de 14 ans 10 mois.

3.2 Régions linguistiques, communes, niveaux scolaires et âges

Pour les élèves du 3e degré, nous avons retenu la commune dans laquelle les élèves sont scolarisés, ce qui, pour ce degré, coïncide dans la plupart des cas à la commune de résidence. Ceci n'est souvent plus le cas pour les élèves du 8e degré. Pour ces élèves, qui ont connu une première sélection scolaire, nous avons tenu compte du type d'école en utilisant la classification de l'Office fédéral de la statistique.

3.2.1 8e degré : les niveaux scolaires

L'échantillon du 8e degré tient compte de trois niveaux scolaires :

- a) les écoles à « exigences de base » avec 1414 jeunes
- b) les écoles sans sélection avec 1090 jeunes
- c) les écoles à « exigences élargies » avec 3778 jeunes.

Les écoles du premier niveau (école primaire et, selon les cantons, Real- ou Sekundarschule) ne permettent en principe pas l'accès à des filières gymnasiales. Les écoles sans sélection ou à exigences non différenciées permettent en principe l'accès aux écoles de type gymnasial. Elles différencient entre exigences de base et exigences élargies au niveau des disciplines et non au niveau des filières (le « corso a livello » au Tessin et, en partie, les « cycles d'orientation » en Suisse romande). Les écoles à « exigences élargies » différencient en filières et permettent l'accès aux écoles de type gymnasial (suivant les cantons : Sekundar-, Bezirks- ou Realschule, Gymnase).

Comme en Suisse tous les cantons n'ont pas le même système scolaire, les différents types d'écoles ne sont pas représentés dans les mêmes proportions dans les trois régions linguistiques, ce qui figure dans le tableau 3.1.

La part élevée d'écoles sans sélection en Suisse italienne est due au système à niveaux au Tessin. Mais comme la présente étude englobe dans la Suisse italienne quelques communes du canton des Grisons, on trouve quand même dans cette catégorie un petit nombre d'écoles à « exigences de base » et à « exigences élargies ».

En Suisse alémanique et en Suisse romande, environ deux tiers des élèves fréquentent une école à « exigences élargies » ; respectivement un tiers (Suisse alémanique) et un quart des élèves (Suisse romande) fréquentent des écoles à « exigences de base ». En Suisse romande, 10% des élèves du 8e degré se trouvent dans une école sans sélection, appelée cycle d'orientation.

Tableau 3.1 Répartition en pour-cent des classes de différents types d'écoles dans les trois régions linguistiques

Niveau scolaire	Région linguistique		
	Suisse italienne	Suisse romande	Suisse alémanique
Exigences de base	4	26	35
Sans sélection	91	10	1
Exigences élargies	5	64	64

3.2.2 3e degré : les communes

Selon la répartition de l'Office fédéral de la statistique (1988), on distingue en Suisse 22 types de communes qui peuvent être regroupés en six catégories principales. Leur définition est basée sur des critères tels que le degré d'urbanisation, la localisation et un certain nombre de variables économiques et démographiques. Ces catégories sont :

1. centres urbains de grande et de moyenne importance
2. centres périphériques et petites centres urbains
3. communes tertiaires
4. communes pendulaires des grands centres
5. autres communes pendulaires
6. communes non pendulaires.

Dans la catégorie « communes tertiaires », on classe d'une part les communes rurales qui sont fortement marquées par le tourisme (source de revenu principale), d'autre part les communes résidentielles. La catégorie « communes non pendulaires » n'est pas tout à fait homogène non plus : elle comprend des communes à industrie tertiaire et secondaire et des communes à dominance agricole.

Tableau 3.2 Répartition en pour-cent des élèves du 3e degré par types de communes dans les quatre régions linguistiques

Communes	Région linguistique			
	Suisse rhéto-romanche	Suisse italienne	Suisse romande	Suisse alémanique
Centres urbains de grande et de moyenne importance	8	14	24	16
Centres périphériques et petits centres urbains	0	11	9	11
Communes tertiaires	41	8	9	5
Communes pendulaires des grands centres	0	0	22	15
Autres communes pendulaires	6	54	13	26
Communes non pendulaires	45	14	24	27

Dans notre échantillon du 3e degré, les six types de communes sont différemment représentés dans les quatre régions linguistiques. Ainsi, respectivement 41% et 45% des élèves testés en Suisse rhéto-romanche habitent des communes « tertiaires » et « non pendulaires » et 8% seulement habitent des villes. En Suisse italienne, 54% des élèves de l'échantillon habitent des communes pendulaires des petits et moyens centres et 25% seulement des villes. En Suisse romande et en Suisse alémanique, la répartition selon les types de communes est plus homogène.

3.2.3 L'âge des élèves testés

Le début de la scolarité n'étant pas fixé au même moment dans toute la Suisse, la distribution des âges montre des différences sensibles selon les régions linguistiques (tableaux 3.3 et 3.4). En Suisse italienne, l'âge du début de la scolarité obligatoire est fixé à 6 ans révolus et les élèves ont, si leur scolarité s'est déroulée normalement, respectivement 8 ans au 3e et 13 ans au 8e degré. En Suisse alémanique et rhéto-romanche, les élèves commencent leur scolarité à 7 ans et ont donc, en moyenne, un an de plus dans les degrés concernés par l'enquête. Le tableau 3.3 montre qu'en Suisse italienne et alémanique, si la moitié des élèves ont parcouru leur scolarité jusqu'au 8e degré sans redoublement, plus d'un tiers ont un retard d'un an et 8 à 9 pour-cent ont un retard de deux ans. En Suisse romande, il est impossible de déterminer la proportion de retard scolaire avec exactitude, puisque les deux moments de début de scolarité (6 ans et 7 ans) coexistent.

Tableau 3.3 Répartition en pour-cent des groupes d'âge pour le 8e degré

Groupes d'âge	Région linguistique		
	Suisse italienne	Suisse romande	Suisse alémanique
< 14 ans	53	23	2
14 ans	38	55	52
15 ans	9	20	39
> 15 ans	1	3	8

Pour le 3e degré, le pourcentage d'élèves accusant un retard scolaire est relativement bas en Suisse rhéto-romanche (environ un cinquième), tandis qu'il est assez élevé en Suisse italienne où une partie des élèves pourrait avoir commencé sa scolarité à 7 ans. L'âge des élèves peut tout de même être considéré comme un indicateur des difficultés de parcours scolaire et on peut de ce fait lui attribuer une certaine valeur explicative dans les performances en lecture.

Tableau 3.4 Répartition en pour-cent des groupes d'âge pour le 3e degré

Groupes d'âge	Région linguistique			
	Suisse rhéto-romanche	Suisse italienne	Suisse romande	Suisse alémanique
< 9 ans	1	51	20	1
9 ans	77	44	69	61
10 ans	21	5	10	35
>10 ans	1	0	1	3

3.3 Le statut socio-économique

Dans cette étude, le statut socio-économique tient compte de différentes données recueillies sur le niveau d'instruction et sur le niveau socio-économique des familles des élèves. Il s'agit des informations suivantes :

- la profession du père et de la mère (pour le 3e degré), voire leur niveau d'instruction (pour le 8e degré) ;
- les biens de la famille, tels que téléphone, répondeur automatique, livres, instruments de musique, TV, vidéo, etc. ;
- les biens personnels de l'élève, tels que instrument de musique, chambre, lieu de travail, etc.

Un score global de statut socio-économique⁴ calculé à partir de ces informations permet de distinguer trois couches sociales. 50% des élèves de l'échantillon appartiennent à la couche moyenne et respectivement 25% aux couches inférieure et supérieure. Le tableau ci-dessous

⁴ Le score global a été calculé au moyen d'une analyse factorielle en composantes principales avec rotation Varimax.

donne la répartition pour le 8e degré et indique les critères pour lesquels les divergences entre couches sociales sont les plus apparentes.

Tableau 3.5 8e degré : niveaux socio-économiques et différences pour quatre critères (en pour-cent)

Indicateurs sélectionnés du niveau socio-économique	Niveau socio-économique		
	inférieur (N=1571)	moyen (N=3117)	supérieur (N=1569)
Formation du père			
école obligatoire	66%	28%	3%
apprentissage	29%	52%	25%
école professionnelle / gymnase / université	5%	20%	72%
Nombre de livres à la maison			
0-10	20%	2%	0%
11-100	64%	46%	9%
101-200	10%	27%	20%
> 200	6%	25%	71%
Rayonnages de livres à la maison			
aucun	21%	2%	0%
un	46%	18%	3%
plusieurs	32%	81%	97%
Instrument de musique personnel			
non	71%	36%	12%
oui	29%	64%	88%

Le tableau 3.5 montre que, dans cette étude, le niveau socio-économique représente un construct à éventail large qui, à côté du facteur formation, prend en compte des aspects comme par exemple un milieu favorable à la lecture.

3.4 Les habitudes linguistiques

La notion d'habitudes linguistiques se réfère à l'utilisation régulière d'une ou de plusieurs langues dans le cadre de la famille ou dans les contacts extra-scolaires avec les camarades ; elle ne comprend donc pas l'utilisation de la langue à l'école.

Les informations suivantes ont été recueillies pour cerner les habitudes linguistiques des élèves :

- a) la langue qui est subjectivement considérée par les élèves comme leur langue maternelle ;
- b) la fréquence de l'utilisation de la langue de l'enseignement à la maison ;
- c) le nombre de personnes (mère, père, frères et sœurs, amis) avec lesquelles les élèves parlent dans la langue de l'enseignement ou dans une autre langue.

Tableau 3.6 Elèves du 3e et du 8e degré des quatre régions linguistiques. Langues parlées régulièrement (en pour-cent)

Langues régulièrement parlées à la maison	Région linguistique							
	Suisse rhéto-romanche		Suisse italienne		Suisse romande		Suisse alémanique	
	3 ^e	8 ^e	3 ^e	8 ^e	3 ^e	8 ^e	3 ^e	8 ^e
Allemand	36	-	14	10	6	5	93	93
Français	2	-	27	17	88	92	1	2
Italien	3	-	94	96	7	9	7	8
Rhéo-romanche	87	-	0	2	0	0	0	1
Espagnol	0	-	2	1	6	7	2	2
Portugais	1	-	0	1	7	4	0	1
Langues yougoslaves	0	-	0	0	2	1	3	3
Turc	0	-	1	0	1	1	2	1
Autres	5	-	6	3	7	6	4	4

Légende : Les indications en caractères gras et en italiques indiquent la proportion d'élèves qui parlent à la maison la langue de l'enseignement.
En Suisse rhéto-romanche, ces données n'ont été relevées que pour le 3e degré.

Les indications subjectives concernant la langue maternelle fournissent une image peu fiable de l'utilisation effective des langues. Certains élèves indiquent une langue étrangère comme leur langue maternelle mais parlent aussi régulièrement la langue de l'enseignement. Dans cette étude, on qualifie de « régulièrement » l'utilisation presque exclusive d'une langue à la maison et avec au moins deux personnes de la famille ou du groupe de camarades.

Le tableau 3.6 indique, par degré, les langues parlées par les élèves. Comme l'échantillon comprend un groupe important d'élèves bi- ou plurilingues, les totaux dépassent le 100%.

En Suisse italienne, les langues des pays d'immigration (le portugais, l'espagnol, le turc et les langues de l'ex-Yougoslavie) ne sont que faiblement représentées. La proportion d'élèves parlant ces langues est plus élevée en Suisse romande où, à côté d'élèves italophones, nous trouvons une proportion relativement importante d'élèves espagnols et portugais. En Suisse alémanique, la proportion d'élèves qui ne parlent pas régulièrement la langue de l'enseignement est plus faible qu'en Suisse romande et on trouve un peu plus d'élèves qui parlent le turc ou une langue de l'ex-Yougoslavie. En Suisse rhéto-romanche, les élèves de 3e parlent avant tout l'allemand comme langue étrangère et un peu l'italien. Toutes les autres langues sont comparativement peu parlées. En ce qui concerne l'utilisation régulière de la langue de l'enseignement, on constate une certaine ressemblance avec la situation en Suisse romande, puisque 13% des élèves de 3e ne parlent pas régulièrement la langue rhéto-romanche.

Sur la base de la distribution des langues régulièrement parlées, nous avons constitué trois groupes d'élèves :

1. les élèves qui ne parlent que la langue de l'enseignement ou un dialecte proche de cette langue, par exemple l'allemand comme langue de l'enseignement et le suisse allemand comme dialecte (**langue de l'enseignement**) ;
2. les élèves qui parlent régulièrement la langue de l'enseignement et une ou plusieurs langues étrangères (**langue de l'enseignement & autre(s) langue(s)**) ;
3. les élèves qui ne parlent régulièrement qu'une ou plusieurs langues étrangères (**autres langues**).

Le tableau ci-dessous indique les pourcentages de chacun de ces groupes dans les quatre régions linguistiques.

Tableau 3.7 Elèves de 3e et de 8e : habitudes linguistiques dans les différentes régions linguistiques (en pour-cent)

Région linguistique	Habitude linguistique					
	Langue de l'enseignement		Langue de l'enseignement & autre(s) langue(s)		Autres langues	
Suisse :	3e degré (N=2393)	8e degré (N=4823)	3e degré (N=632)	8e degré (N=1010)	3e degré (N=320)	8e degré (N=427)
rhéto-romanche	58	-	29	-	13	-
italienne	60	71	34	25	6	4
romande	65	68	23	24	12	8
alémanique	81	80	12	13	8	7

Lorsque nous regroupons tous les élèves qui parlent régulièrement une langue étrangère, en combinaison ou non avec la langue de l'enseignement (élèves allophones), nous obtenons pour le 3e degré un taux de 42% pour la Suisse rhéto-romanche, de 40% pour la Suisse italienne et de 35% pour la Suisse romande, alors que ce taux n'est que de 20% en Suisse alémanique. Au 8e degré, ce taux est de 29% en Suisse italienne, de 32% en Suisse romande et reste stable (20%) en Suisse alémanique. A l'intérieur de chaque région linguistique, d'importantes différences peuvent exister.

4. La mesure de la compétence linguistique

Peter Rüesch & Jan W. Nieuwenboom

Dans la première partie de ce chapitre, nous proposons une échelle de mesure de la compétence en lecture qui s'applique aux trois types de textes : documents, textes informatifs et textes narratifs. Dans la deuxième partie, nous mettons en évidence les tâches qui discriminent particulièrement bien les niveaux de lecture fort et faible. Nous nous interrogeons également sur les compétences cognitives spécifiques nécessaires à la résolution de ces tâches.

4.1 Qu'a-t-on mesuré ?

Nous montrerons d'abord comment le concept de compétence en lecture a été défini dans le cadre de cette étude, puis comment cette compétence a été mesurée.

La compétence de lecture est définie comme « compétence et pratique du traitement linguistique et cognitif de formes de la langue écrite qui sont exigées par la société et/ou valorisées par les individus ». Selon cette définition, un test de compétence en lecture ne peut pas se limiter aux textes valorisés dans l'enseignement, mais doit inclure ceux qui ont une importance dans la vie de tous les jours. Le test comprend donc, pour les deux classes d'âges, trois types de textes : les documents, les textes informatifs et les textes narratifs.

Tableau 4.1 Pourcentage d'items réussis pour les trois types de textes

Type de textes	Degré scolaire	
	3e degré	8e degré
Documents	68%	81%
Textes informatifs	60%	71%
Textes narratifs	66%	76%
Ensemble	65%	76%

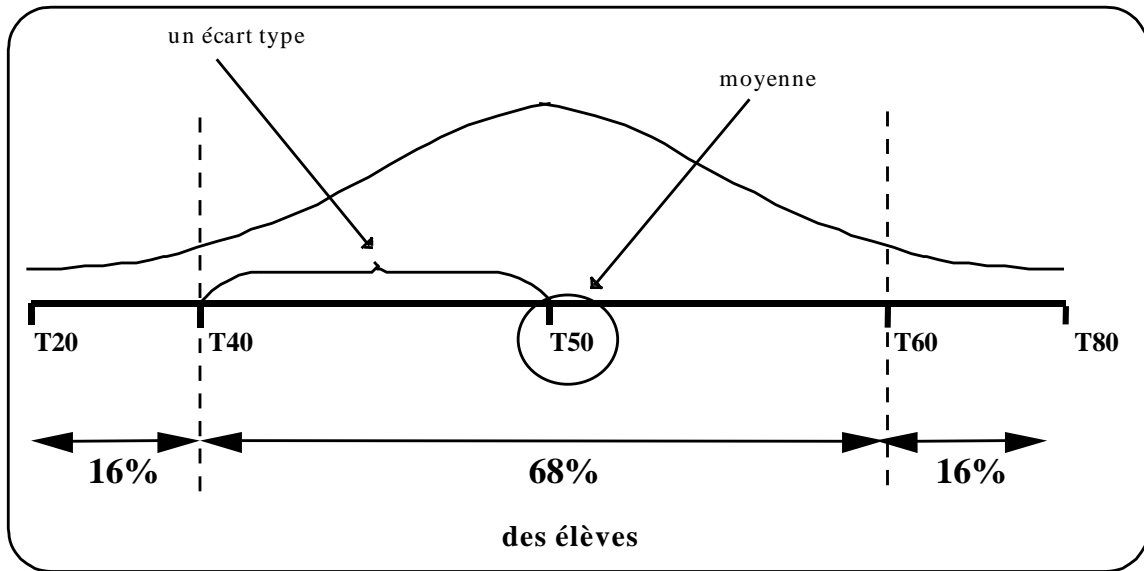
En moyenne, les élèves du 3e degré ont réussi deux tiers et les élèves du 8e degré trois quarts des items. Dans les deux groupes, les documents ont été le mieux réussis et les textes informatifs le moins bien. Nous ne pouvons toutefois pas, sur la base des données dont nous disposons, déterminer l'origine de ces différences. Il se pourrait d'une part que les items n'avaient pas le même degré de difficulté, d'autre part que les types de textes, de par leurs exigences cognitives spécifiques, présentaient différents degrés de difficulté. On ne peut en tout cas pas déduire de ces simples pourcentages de réussite que la compréhension de textes informatifs pose plus de problèmes que celle de documents.

4.2 Construction d'une échelle pour comparer les performances en lecture

Pour rendre les choses comparables, il était nécessaire d'appliquer une échelle unique pour tous les types de textes. Nous avons recouru à l'échelle T (de Termann) fréquemment utilisée en théorie de la mesure.

Le graphique 4.1 illustre le concept de l'échelle T. La droite horizontale représente l'échelle T, la courbe au-dessus de la droite montre la distribution des performances des élèves sur l'échelle T. Les scores-T se répartissent entre une valeur minimale de 20 et une valeur maximale de 80. Le score T50 représente la performance moyenne des élèves du 3e, respectivement du 8e degré. L'échelle T est définie de manière à ce que 10 scores-T correspondent à un écart type. Ainsi, les performances de 68% des élèves se situent entre les scores T40 et T60.

Illustration 4.1 Distribution des élèves dans l'échelle T



Les tableaux 4.2 et 4.3 indiquent la proportion d'items réussis pour un score-T donné dans la zone entre T40 et T60, soit celle qui comprend les performances de 68% des élèves.

Tableau 4.2 3e degré : scores-T et pourcentage d'items réussis pour chaque type de textes

Type de textes	Score-T		
	40	50	60
Documents	50%	73%	86%
Textes informatifs	33%	62%	86%
Textes narratifs	38%	71%	90%
Ensemble	44%	69%	84%

Tableau 4.3 8e degré : scores-T et pourcentage d'items réussis pour chaque type de textes

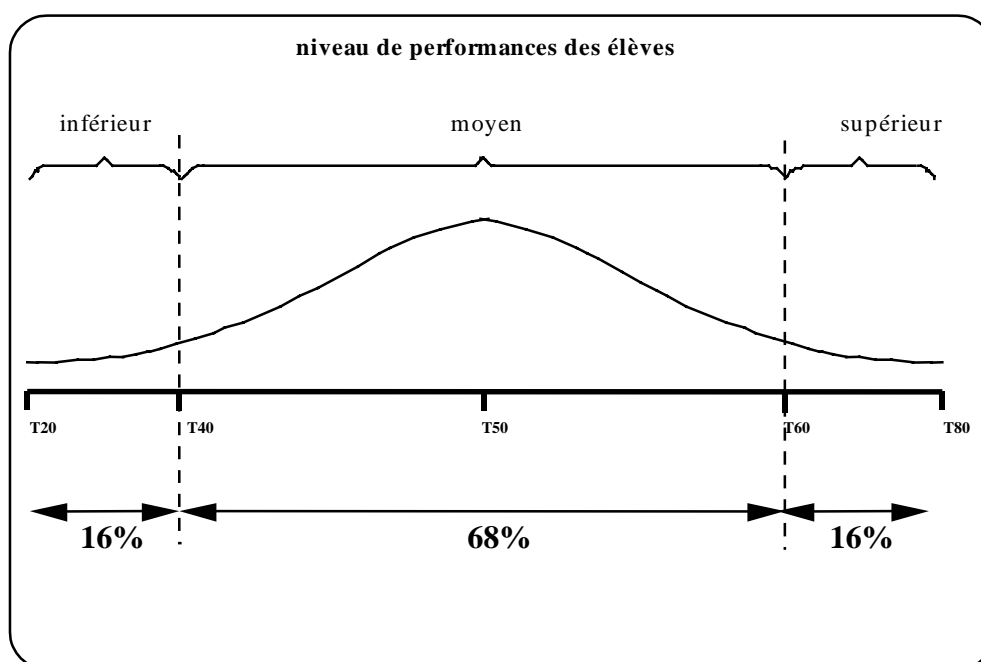
Type de textes	Score-T		
	40	50	60
Documents	71%	84%	94%
Textes informatifs	50%	73%	89%
Textes narratifs	52%	82%	93%
Ensemble	61%	79%	89%

4.3 Que signifie un niveau de performance donné ?

4.3.1 Le concept de discriminativité des items

Que signifie, par exemple, un score d'élève de T60 pour le type de textes documents ? Comme l'échelle T est construite de manière à ce que 68% des élèves se situent entre les valeurs T40 et T60, le score T60 indique que 16% des élèves seulement ont une performance plus élevée.

Illustration 4.2 Les trois niveaux de performances pour déterminer les tâches qui discriminent bien les élèves



Les scores-T indiquent donc la position relative de chaque élève dans un groupe de référence donné. Mais il est aussi intéressant de préciser les compétences spécifiques qui permettent d'obtenir un score de T60. Dans ce qui suit, nous tenterons de mettre un contenu sur les performances exprimées en points ou, autrement dit, de les concrétiser à travers les caractéristiques des tâches.

Pour ce faire, on considère d'abord les items qui discriminent particulièrement bien les divers niveaux de performance. Pour chaque type de textes, nous avons établi trois niveaux de

performances dont les limites sont fixées sur la base des scores-T. Deux tiers des élèves se situent au niveau moyen.

Les niveaux de performances définis, nous repérons – séparément pour chaque type de texte – les items qui discriminent le mieux les deux niveaux extrêmes. Un item discriminatif est un item qui n'est réussi que par une minorité d'élèves (moins de la moitié) du niveau de performance inférieur, mais par la majorité (au moins trois quarts) des élèves du niveau supérieur. A partir de ces items, il est possible de décrire les compétences spécifiques nécessaires à la réussite de la tâche.

4.3.2 Items discriminatifs pour le type de texte « documents »

Pour les documents, nous avons trouvé nettement plus d'items en 3e qu'en 8e qui discriminent bien les niveaux de performance (deux tiers des items en 3e contre seulement deux items en 8e). Pour les deux groupes d'âge, nous constatons que plus les processus cognitifs nécessaires à la résolution de la tâche sont complexes, plus le pouvoir discriminatif de cette tâche est élevé. Un exemple du type de texte « documents », tiré du test du 3e degré, illustrera ce constat.

Illustration 4.3 3e degré – exemple de texte du type « documents »

Un horaire de bus

The illustration shows a bus stop with a sign titled "TRAJETS DES BUS" and a clock titled "PROCHAIN BUS". The sign lists three bus routes: BUS no. 105 (Musée - Parc Boverie - Place du marché - Croisette), BUS no. 108 (Avenue de la Mer - Perron - Rue Ferrer - Zoo), and BUS no. 110 (Eglise - Gare - Lusigny - Plage). The clock shows the time as approximately 7:15. A bus is shown with destinations CROISSETTE, ZOO, and PLAGE.

TRAJETS DES BUS	
BUS no. 105	Musée - Parc Boverie - Place du marché - Croisette
BUS no. 108	Avenue de la Mer - Perron - Rue Ferrer - Zoo
BUS no. 110	Eglise - Gare - Lusigny - Plage

PROCHAIN BUS	
CROISSETTE	8.00
ZOO	7.30
PLAGE	7.45

1. Anne veut aller à la gare. Quel bus doit-elle prendre ?
2. A ton avis, où s'arrêtera en premier lieu le bus qui conduit Anne à la gare?
3. Combien de temps doit-elle attendre avant que le prochain bus parte pour le zoo ?
4. Quel est le nom du dernier arrêt où le bus s'arrête juste avant le zoo?

La question sur le bus à prendre pour arriver à la gare n'a posé de problèmes ni aux bons élèves (99% de réponses correctes), ni aux élèves faibles (71% de réponses correctes). Par contre, seulement 6% des élèves du niveau de performance inférieur contre 80% du niveau supérieur ont répondu correctement à la question qui demandait de calculer le temps d'attente jusqu'au prochain départ. Par rapport à la question précédente, la difficulté de cette question semble résider dans le nombre de pas nécessaires à sa résolution. Dans le premier cas, la réponse peut être directement repérée dans le texte tandis que dans le second l'élève doit mettre en relation l'heure du moment (montre) et l'heure du départ (panneau) et calculer la différence.

Au 8e degré, la situation se présente de manière analogue. Les élèves devaient lire la notice d'un médicament. La question concernant le mode de prise du médicament (avec de l'eau, mâcher, sucer) n'a pas posé de problème, même pas aux lecteurs faibles. En revanche, la question qui porte sur la posologie s'avère plus ardue pour les lecteurs faibles ; ils établissent en effet rarement une relation entre la quantité de comprimés par prise et la quantité de prises par jour (30% de réponses correctes). Les lecteurs forts n'ont pas eu de peine à répondre à cette question (84% de réponses correctes), dont la réponse devait à nouveau être inférée à partir de différentes informations isolées. Une autre tâche tirée des documents discrimine bien les deux niveaux de lecture. Les élèves devaient examiner le rapport entre les populations du lapin des neiges et du lynx. La question portant sur l'année atypique du cycle proie-prédateur a été réussie par 82% des lecteurs compétents mais seulement par 24% des lecteurs faibles. La plupart des élèves qui n'ont pas réussi cette tâche se sont laissés dérouter par les aspects formels du graphique (hauteur des colonnes des populations animales) – ils ont en quelque sorte répondu en fonction des aspects les plus saillants.

4.3.3 Items discriminatifs pour le type « textes informatifs »

En ce qui concerne les textes informatifs, la moitié des items destinés au 3e degré discriminent bien les deux groupes de performances contre seulement un item au 8e degré. Cette dernière tâche est en partie reproduite dans l'illustration 4.4.

Illustration 4.4 8e degré – exemple de texte informatif

Le laser

Le laser est l'une des inventions les plus spectaculaires du XX^e siècle. Il s'agit d'un appareil qui émet un rayon de lumière très étroit. Mais ce n'est pas une lumière ordinaire ; elle a des propriétés très particulières et les lasers peuvent être utilisés dans une infinité de tâches. On peut leur faire découper des métaux à grande vitesse, effectuer des travaux compliqués, et percer des matériaux durs ou cassants. Des lasers extrêmement fins sont utilisés pour des opérations chirurgicales délicates, ainsi qu'en médecine dentaire. On les utilise également pour mesurer la vitesse de la lumière avec une précision incroyable et pour détecter les quantités les plus infimes de polluants dans l'atmosphère. La liste des utilisations du laser ne cesse de s'accroître.

Tous ces développements, et bien d'autres, sont survenus en à peine plus de 20 ans. Le premier laser fut réalisé en 1960 par Théodore Maiman. Il consistait en une tige de rubis, usinée à la main, avec un tube de flash enroulé autour. Lorsqu'on soumettait la tige à des éclairs intenses de lumière blanche ordinaire, elle produisait des impulsions de lumière laser rouge.

L'invention n'a pas eu un grand effet de surprise. La théorie de base du laser avait été formulée par Einstein en 1917. Ce qui manquait, c'était l'outillage nécessaire à la construction des lasers. Ce n'est que grâce au développement rapide de la technologie, qui suivit la Seconde Guerre Mondiale, que l'outillage nécessaire put être construit.

Dès qu'on eut fait la découverte de départ, les portes s'ouvrirent. En quelques années, une multitude de lasers de toutes sortes furent construits, utilisant des solides, des liquides ou des gaz. Les couleurs vives de la lumière laser, combinées avec ses propriétés étonnantes et tant vantées, attirèrent l'attention de tous.

L'idée d'un rayon laser de la mort, déjà populaire en science-fiction, fut immédiatement reprise par le cinéma. Dans le film « Goldfinger », James Bond est menacé d'une fin atroce lorsqu'un laser industriel découpe une plaque d'or s'approchant de lui. Cette image du laser a fait fortune et on en est venu à la considérer comme l'arme de l'avenir. La fascination visuelle exercée par le laser a également été exploitée : les groupes de musique pop, ainsi que les expositions d'art en plein air, n'ont pas tardé à utiliser en abondance les couleurs vives émises par les lasers.

1. Selon le texte, quand le premier laser fut-il réalisé ?
 - A. En 1917
 - B. Pendant la Seconde Guerre Mondiale
 - C. En 1960
 - D. En 1970

2. Le développement des lasers n'a pas été une véritable surprise pour les savants parce que ...
 - A. ils ne sont pas difficiles à fabriquer
 - B. on peut les utiliser pour toutes sortes de tâches
 - C. on les a souvent décrits dans la science-fiction
 - D. on connaissait la théorie depuis quelque temps

La question 1, dont la solution figure directement dans le texte, a été réussie par 99% des élèves du niveau de performance supérieur et 81% élèves du niveau inférieur.

Par contre, seulement 37% des élèves du niveau inférieur ont donné une réponse correcte à la question 2 contre 95% des élèves du niveau de performances supérieur. Les élèves devant reconnaître l'intention et les priorités accordés par l'auteur. Les deux options de réponse incorrectes les plus fréquemment choisies sont B et C. La réponse C n'est pas erronée en soi, mais l'auteur accorde moins d'importance à cet aspect dans le texte.

En plus de la faculté de repérer les priorités de l'auteur, la tâche exige une connaissance préalable et une certaine familiarité avec les notions « théorie » et « scientifique ». La proximité connotative des termes science-fiction et laser semble avoir induit un certain nombre d'élèves en erreur.

Déceler les intentions de l'auteur pose également un problème aux lecteurs faibles de 3e année. Dans un texte sur les sables mouvants, seuls 49% des élèves du niveau de performances inférieur (contre 89% du niveau supérieur) ont compris que l'auteur voulait montrer le comportement à adopter pour en éviter les dangers.

4.3.4 Items discriminatifs pour le type « textes narratifs »

Pour ce type de textes aussi, une bonne partie des items discriminaient bien les deux niveaux de performances au 3e degré, tandis qu'au 8e degré seuls quelques items isolés remplissaient cette fonction.

A nouveau, les items difficiles étaient ceux où il fallait dépasser « l'information du premier niveau » et mettre en relation plusieurs informations réparties sur l'ensemble du texte, déduire, faire des abstractions, capter l'intention des auteurs.

Comme premier exemple nous montrerons l'extrait d'un récit pour le 3e degré. Les élèves devaient repérer la phrase dans laquelle l'éléphant pense qu'il est le plus fort. Seuls 9% des élèves du niveau de performance inférieur ont été capables de répondre correctement à cette question contre 81% des élèves du niveau supérieur. La difficulté de cette question résidait probablement dans le fait qu'on ne demandait pas si l'éléphant était vraiment grand mais s'il pensait être grand. La question exigeait du lecteur la différenciation entre deux types d'informations contenues dans le texte : les faits et la vie intérieure de l'éléphant. On peut aussi supposer que bon nombre d'élèves qui n'ont pas correctement répondu ont mal lu la question. Ces élèves ont bien compris qu'il s'agissait de la force de l'éléphant, mais le mot décisif « penser » leur a échappé et les a laissé supposer qu'il s'agissait de la force objective de l'animal.

Illustration 4.5 3e degré – exemple d'un texte narratif

L'oiseau et l'éléphant

Un grand arbre s'élevait au milieu de la jungle. A son sommet, un petit oiseau avait fait son nid pour ses trois petits. Un jour, un éléphant passa par là. Il s'appuya contre le tronc et se gratta le dos. L'arbre se mit à craquer et à bouger. Les oisillons, pris de peur, se blottirent contre leur mère. Celle-ci sortit le bout du bec hors du nid et dit : "Eh ! Grand animal ! Autour de vous poussent beaucoup d'arbres, ne secouez pas celui-ci, mes enfants ont peur et peuvent tomber du nid."

L'éléphant ne répondit pas. Il regarda l'oiseau de son œil minuscule, battit l'air de ses oreilles géantes et partit.

Le lendemain, l'éléphant revint et se gratta comme la veille contre le tronc. L'arbre se mit à bouger. Les petits, effrayés, se blottirent à nouveau contre l'aile de leur mère. Mais la mère était en colère: "Je vous défends de secouer notre arbre," cria-t-elle, "ou je vous apprendrai à vivre !"

"Que pourrais-tu faire contre un géant comme moi?" dit l'éléphant. "Si j'en avais envie, je donnerais un tel coup à cet arbre, que ton nid et tes petits se retrouveraient loin d'ici."

La mère ne répondit rien.

Le lendemain, l'éléphant revint encore se gratter. Rapide comme l'éclair, d'un seul coup d'aile, la mère oiseau entra dans une des immenses oreilles et là, chatouilla l'éléphant, le griffa avec ses pattes. L'éléphant secoua la tête ... rien n'y fit. Alors, il supplia l'oiseau de sortir et jura de ne plus se gratter contre le tronc.

L'oiseau quitta alors l'oreille de l'éléphant et retourna dans son nid, auprès de ses petits.

Et jamais plus l'éléphant ne revint pour se gratter le dos.

1. Que prouve l'histoire ?

- A Que quand on est fort, on peut ennuyer les autres
- B Que les éléphants ne devraient pas secouer les arbres
- C Qu'un faible peut parfois vaincre un plus fort que lui
- D Qu'il faut toujours affronter le danger de face

2. Laquelle de ces actions s'est produite en premier lieu ?

La mère oiseau...

- A a averti ses enfants
- B a menacé l'éléphant
- C a dit à l'éléphant d'aller se gratter le dos ailleurs
- D a gagné la partie

3. Quelle phrase de l'histoire nous montre que l'éléphant se croit le plus fort?
Cette phrase commence par...
- A "Eh! Grand animal ! ..."
 - B L'éléphant ne répondit pas
 - C Le lendemain, l'éléphant revint...
 - D "Que pourrais-tu faire... "
4. Qu'a fait la mère oiseau pour que l'éléphant arrête de revenir à l'arbre?
- A Elle lui a ordonné d'arrêter
 - B Elle lui a gratté le dos
 - C Elle lui a chatouillé l'oreille
 - D Elle l'a piqué avec son bec
5. L'histoire finit bien parce que...
- A L'éléphant est mort
 - B L'éléphant n'est pas revenu
 - C L'arbre était assez solide
 - D Les oisillons ont appris à voler

Un exemple analogue se trouve dans le test du 8e degré. Dans le récit en question il s'agit d'un magicien qui, par un tour de magie, se venge des remarques désobligeantes d'un spectateur. On demandait aux élèves de reconnaître le parti pris de l'auteur (pour le magicien ou pour le spectateur). Ce texte utilise l'ironie comme forme rhétorique. Si l'élève la reconnaît, il perçoit que l'auteur est du côté du magicien. S'il ne la reconnaît pas, il tire la conclusion opposée. Cet item a été réussi par 90% des élèves du niveau de performances supérieur mais par 57% seulement du niveau de performances inférieur.

4.3.5 Conclusions

Sur la base des items discriminatifs décrits ci-dessus, on peut faire les constats suivants : pour tous les types de textes et pour les deux degrés, une tâche de compréhension est difficile lorsque l'information n'est pas directement repérable dans le texte. Chaque fois que la réponse doit être construite, processus qui nécessite plusieurs étapes intermédiaires, nous trouvons des différences marquées entre les deux niveaux de performances, lecteurs forts et lecteurs faibles.

Il faut toutefois mentionner certaines différences entre les trois types de textes. Les documents demandent de lire et de mettre en relation plusieurs informations, tandis que les « textes narratifs » – mais aussi en partie les textes informatifs – demandent qu'on tienne compte en plus de la perspective de l'auteur. Les items qui discriminent bien exigent du lecteur de se mettre à la place de l'auteur, ce qui implique souvent une lecture « entre les lignes ». Les textes informatifs présentent une difficulté particulière, à savoir qu'ils s'appuient aussi sur une

connaissance préalable des notions utilisées. Quant aux textes narratifs, c'est avant tout un certain degré de familiarité avec une forme rhétorique (par exemple l'ironie) qui est exigé.

Outres ces exigences spécifiques, c'est la précision de lecture qui rend les items discriminatifs. Souvent les éléments clés pour donner une réponse correcte sont « cachés » dans le texte ou dans la question et peuvent facilement échapper au lecteur. Les lecteurs faibles – peut-être pressés par le temps – semblent avoir lu avec moins d'attention.

5. Les compétences en lecture des élèves de 3e

Jan W. Nieuwenboom

Dans ce chapitre, nous examinerons l'influence des différents facteurs sur les résultats en lecture des élèves. Les facteurs socio-économiques et la langue parlée à la maison semblent avoir un effet déterminant. Parfois, les résultats se différencient aussi en fonction des régions linguistiques ; en particulier la région rhéto-romanche montre des résultats moins bons que ceux d'autres régions. La prise en compte de caractéristiques supplémentaires permet de relativiser ce résultat – et bien d'autres – et d'estimer l'importance de certaines interactions.

5.1 Influences possibles sur la compétence en lecture

Les résultats des élèves du 3e degré seront présentés de manière détaillée en fonction des variables suivantes :

- le genre
- l'âge
- le type de commune
- le niveau socio-économique des familles
- les habitudes linguistiques
- l'appartenance à une région linguistique.

Nous comparerons les performances en lecture de ces groupes et nous chercherons à mettre en évidence leurs origines.

Comme déjà mentionné, le test de lecture comprend trois types de textes : les documents, les textes informatifs et les textes narratifs. Les tableaux et illustrations qui suivent indiquent toutes les différences entre groupes, même si elles ne sont pas statistiquement significatives. Nous en tiendrons compte lors de la discussion des résultats. Dans un premier temps nous resterons à un niveau descriptif : il s'agit de constater l'existence de différences entre les performances de divers groupes, de mesurer leur ampleur et de voir si elles confirment les hypothèses établies sur la base d'autres études. Ensuite seulement nous examinerons les effets des interactions de différentes caractéristiques (par exemple habitudes linguistiques et statut socio-économique) sur les compétences des élèves. Nous tenterons d'interpréter certaines différences, sans pour autant prétendre fournir un modèle explicatif des compétences en lecture des élèves suisses.

Dans les tableaux et illustrations, tous les résultats sont indiqués en scores-T (cf. chapitre 4). A côté des notions de moyenne et d'écart type, l'erreur type joue un rôle important lorsqu'il s'agit de porter un jugement sur la signification statistique des différences. Elle donne une indication de l'erreur de la mesure des performances. En additionnant à la moyenne ou en lui soustrayant la valeur de l'erreur type, on obtient une zone dans laquelle se situe, avec une certaine probabilité, le score « vrai ». L'erreur type permet de dire qu'une différence est statistiquement significative et non le résultat d'erreurs de mesure. Un exemple concret sera donné dans le chapitre suivant qui examine les différences entre filles et garçons.

5.2 Qui sont les bons lecteurs en 3e primaire ?

5.2.1 Les performances en lecture des filles et des garçons

On pense généralement que les filles lisent plus et mieux que les garçons. Dans ce chapitre nous nous limiterons à décrire les résultats. Nous traiterons l'origine des différences dans le chapitre 6.2, lorsque nous discuterons les performances des filles et des garçons du 8e degré.

Tableau 5.1 3e degré - les performances en lecture des filles et des garçons pour les trois types de textes

Genre	Performances en lecture			
	Documents	Textes informatifs	Textes narratifs	Ensemble
Filles	50 (1.0)	51 (1.0)	51 (1.0)	51 (1.0)
Garçons	50 (1.0)	50 (1.0)	49 (1.0)	50 (1.0)

Légende : moyennes, erreurs type entre parenthèses

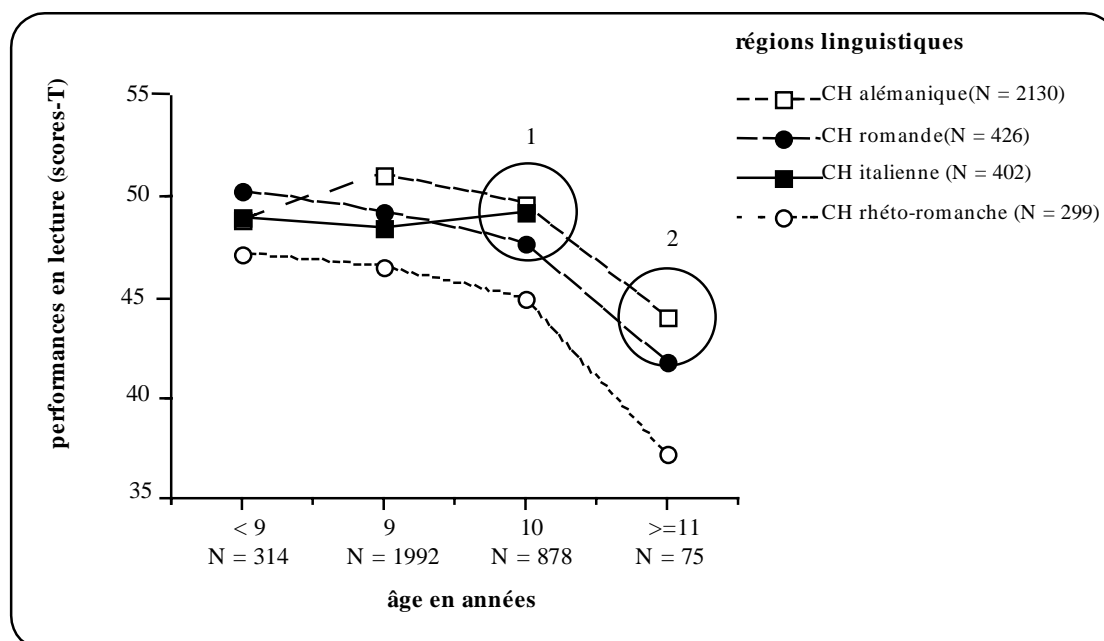
Les résultats pour les différents types de textes ne varient que peu selon le genre. La différence de moyennes ne dépasse pas 1 score-T pour les textes informatifs ; elle atteint 2 scores-T pour les textes narratifs où les filles ont en moyenne répondu correctement à environ une question de plus que les garçons. Seule cette dernière différence est statistiquement significative. Les différences observées se reflètent dans le score total, où l'écart entre filles et garçons est statistiquement non significatif.

5.2.2 Les performances de différents groupes d'âge

Au chapitre 3, nous avons mentionné qu'un âge plus élevé que la moyenne du groupe peut être un indicateur de difficultés scolaires antérieures. Ceci devient très évident lorsqu'on tient compte de l'âge de l'entrée à l'école. Le tableau 3.4 montre que la structure d'âge de l'échantillon varie selon les régions linguistiques. Les différences d'âges ne s'expliquent pas uniquement par le moment d'entrée à l'école mais aussi par la proportion de redoublements ou de scolarisations retardées (dont les pratiques diffèrent d'un canton à l'autre) et par des différences dues à l'immigration d'autres régions linguistiques ou de l'étranger.

Le rapport sur l'étude IEA (Elley 1992, p. 19) signale des différences assez importantes entre les échantillons des différents pays en ce qui concerne l'âge moyen des élèves du 3e degré (jusqu'à un an de différence). Il a mis en évidence une corrélation positive faible entre l'âge moyen et les résultats en lecture. Mais si l'on contrôle l'âge d'entrée à l'école, il est peu probable qu'une telle relation subsiste. On s'attendrait au contraire à ce que les élèves plus âgés soient moins performants, puisqu'on peut supposer qu'il s'agit d'élèves ayant un retard scolaire d'un an ou plus.

Illustration 5.1 Performances en lecture selon la classe d'âge et la région linguistique



Légende : Les cercles indiquent une zone de 2.5 scores-T.

Dans l'illustration 5.1 on distingue quatre classes d'âges. La moyenne d'âge se situe à 9 ans et un peu plus de 8 mois. Lors de l'interprétation de ces informations, il est important de se rappeler les différents facteurs qui peuvent expliquer les différences. Nous mentionnons en particulier qu'en Suisse italienne les enfants entrent à l'école à 6 ans, tandis qu'en Suisse alémanique et dans la région linguistique rhéto-romanche, l'âge de scolarisation se situe autour de 7 ans. En Suisse romande on scolarise, selon les cantons, à 6 ou à 7 ans.

Cette illustration montre aussi que, quelle que soit la classe d'âge, les différences entre la Suisse alémanique, romande et italienne sont peu importantes, tandis que les résultats des élèves de la région rhéto-romanche sont nettement moins bons. En Suisse alémanique seulement, le groupe des 9 ans se distingue par des résultats un peu plus élevés.

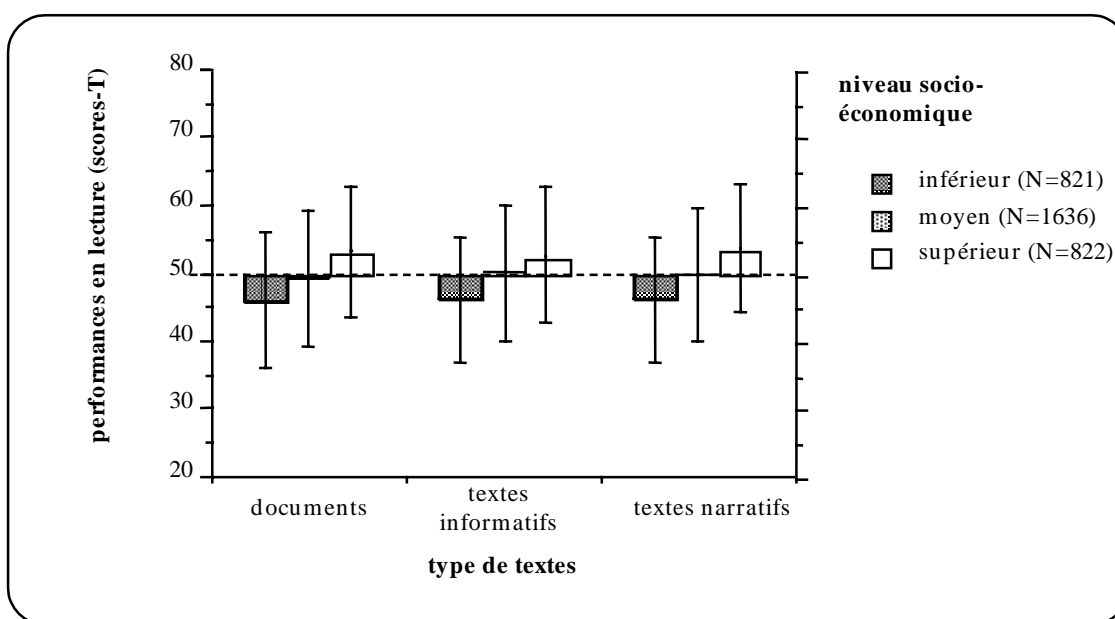
Le groupe d'élèves italophones de 10 ans montre un résultat intéressant (marqué d'un cercle, 1). Tandis que dans les autres régions linguistiques, ce groupe d'âge obtient des résultats moins bons que le groupe des 9 ans (certainement un effet du retard scolaire), ces élèves s'avèrent être d'aussi bons lecteurs que leurs camarades plus jeunes. Ce résultat surprend d'autant plus que ces élèves devraient être comparés, en tenant compte du début de la scolarité à 6 ans au Tessin, au groupe des 11 ans dans les autres régions (pour faciliter la comparaison, nous avons marqué d'un cercle, 2, les résultats de la Suisse alémanique et de la Suisse romande). Une explication pourrait être trouvée dans la composition de ce groupe qui comporte peu d'élèves ayant un retard scolaire, mais plutôt des élèves venus d'autres cantons, qui ont été scolarisés plus tardivement et qui ne sont pas nécessairement de mauvais lecteurs.

5.2.3 Les performances en lecture selon le niveau socio-économique

Nous considérons maintenant deux facteurs pour lesquels nous faisons l'hypothèse qu'ils influencent fortement les performances en lecture : le niveau socio-économique et les habitudes linguistiques des enfants. Nous examinerons également l'effet de leur interaction. Il serait possible que le statut social ou les habitudes linguistiques seuls n'affectent pas significativement les performances en lecture, mais que des performances insatisfaisantes apparaissent lorsque les effets des deux facteurs se combinent (enfants issus de couche sociale inférieure et parlant une langue étrangère).

Des études antérieures ont déjà mis en évidence le lien entre la compétence en lecture des enfants et leur milieu social (Thorndike, 1973), mesuré notamment par le niveau de formation des parents. Lorsque nous comparons les performances des élèves suisses du 3e degré issus de couches sociales différentes, nous constatons en effet que plus on s'élève dans la hiérarchie sociale, meilleures sont les performances en lecture. Ceci est vrai aussi bien pour le résultat global que pour les trois types de textes pris séparément. L'illustration 5.2 indique les résultats sous forme d'écart au score moyen obtenu par l'échantillon global (T=50). Les barres verticales représentent deux écarts type ; elles indiquent la zone dans laquelle se situent 68% des élèves d'une couche sociale donnée. Comme déjà mentionné dans le chapitre 3, les couches sociales sont définies de telle façon que la couche supérieure et la couche inférieure comportent respectivement 25% des élèves et la couche moyenne 50%.

Illustration 5.2 3e degré - différences de performances selon le niveau socio-économique



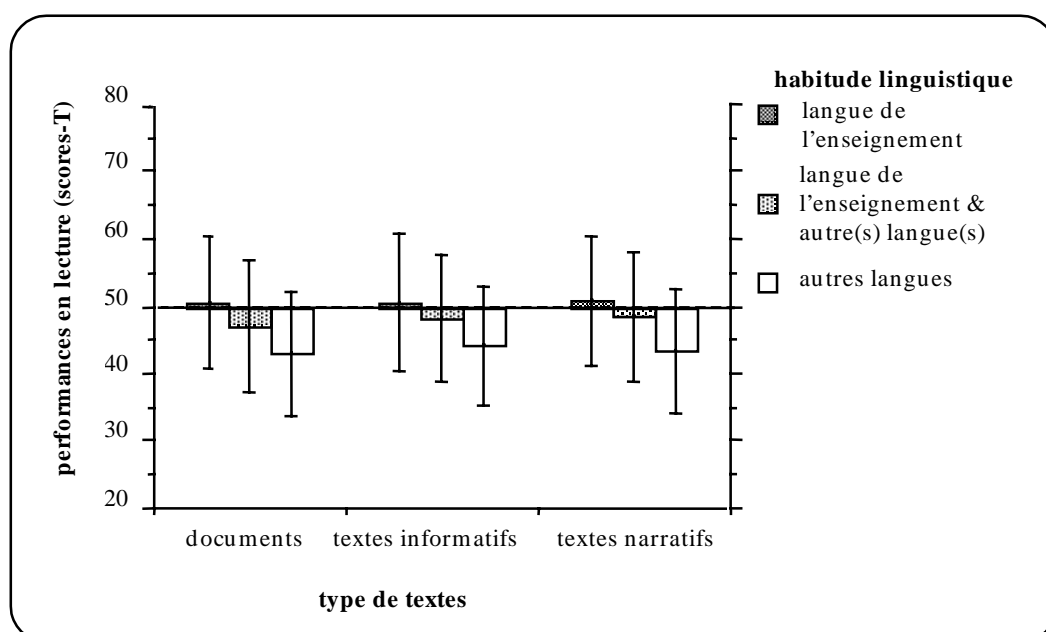
L'illustration ci-dessus montre que les performances en lecture des trois niveaux socio-économiques se distinguent nettement. Les différences sont plus ou moins comparables pour les trois types de textes. L'écart entre le niveau inférieur et moyen est pour tous les types de textes un peu plus important que celui entre le niveau supérieur et moyen.

5.2.4 L'influence des habitudes linguistiques

L'environnement social d'un enfant n'est pas uniquement déterminé par des facteurs socio-économiques. Nous avons déjà fait une allusion à l'influence des facteurs culturels, en particulier la langue parlée par les élèves. Dans ce chapitre nous examinerons dans quelle mesure la différence entre la langue, voire les langues parlées par les élèves et la langue de l'enseignement se reflète dans les performances en lecture.

La notion d'habitude linguistique a déjà été définie au chapitre 3. On a distingué trois catégories : **langue de l'enseignement** ; **langue de l'enseignement & autre(s) langue(s)** et **autres langues**.

Illustration 5.3 3e degré - performances en lecture en fonction des habitudes linguistiques

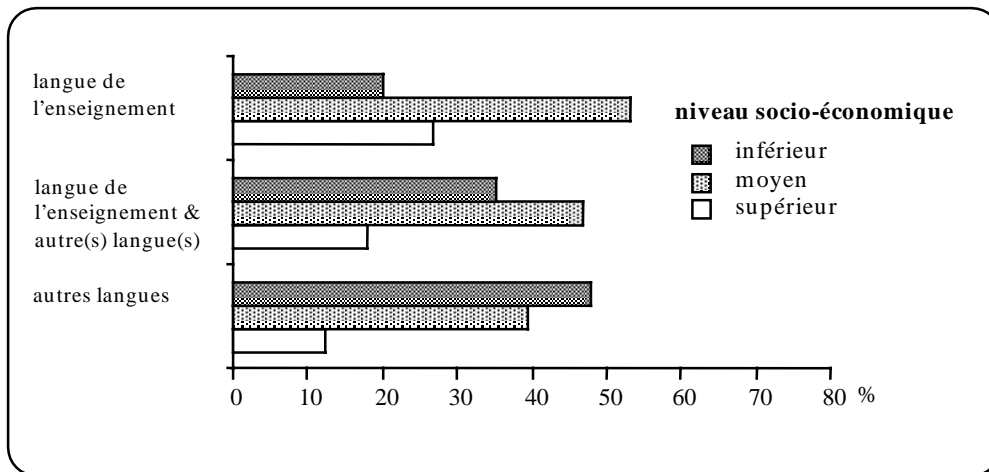


Légende : langue de l'enseignement : N = 2498 ;
langue de l'enseignement & autre(s) langue(s) : N = 495 ;
autres langues : N = 277.

L'illustration 5.3 montre clairement les faibles performances des élèves qui ne parlent qu'une langue étrangère à la maison. Par contre, les élèves qui parlent à la maison la langue de l'enseignement et une (ou plusieurs) autre(s) langue(s) sont à peine moins performants que ceux qui ne parlent que la langue de l'enseignement. On peut donc dire que l'habitude linguistique constitue, à côté du niveau socio-économique, une variable prédictive d'une certaine importance.

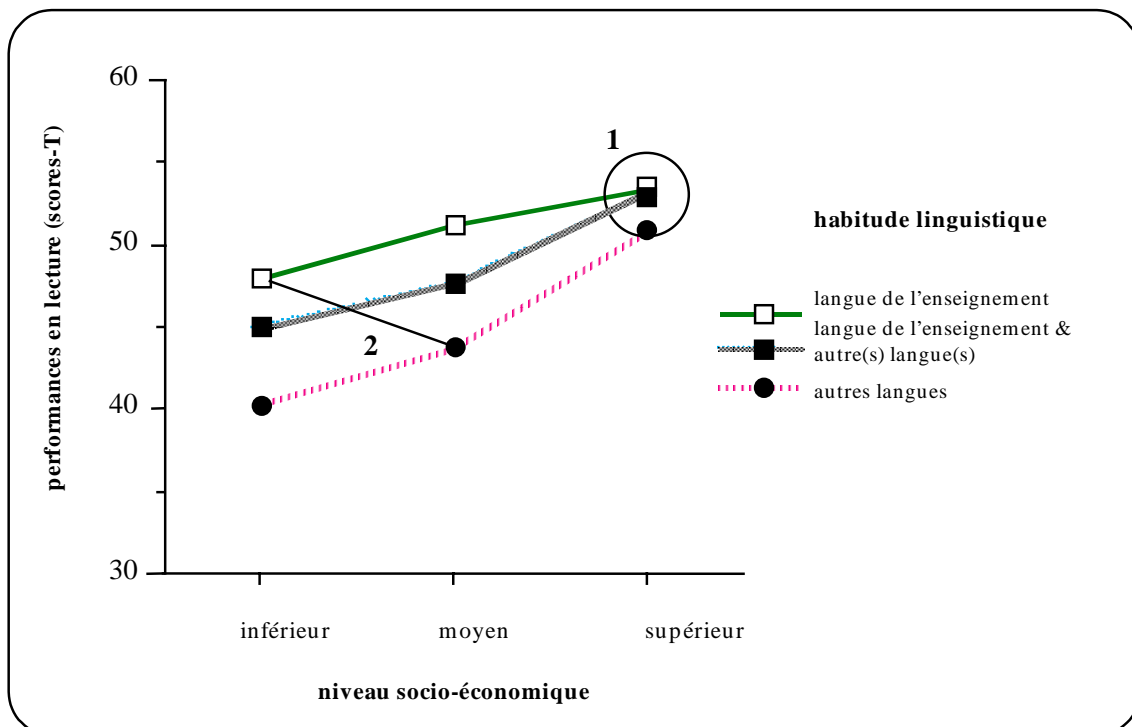
Existe-t-il une relation entre habitude linguistique et appartenance sociale ?

Illustration 5.4 Niveau socio-économique et habitudes linguistiques



L'illustration montre que les enfants qui parlent à la maison surtout une autre langue que celle de l'enseignement sont plus fortement représentés dans le niveau socio-économique inférieur, tandis que l'utilisation de la langue de l'enseignement seulement est le plus répandue chez les élèves du niveau socio-économique supérieur. Les deux caractéristiques ne sont donc pas indépendantes. Il s'agira de déterminer la part respective de l'influence de ces deux facteurs.

Illustration 5.5 L'influence des habitudes linguistiques et du niveau socio-économique sur la performance en lecture



Légende : Le cercle a un diamètre de 5 scores-T.
La dispersion atteint 8 scores-T pour la couche inférieure et 10 scores-T pour la couche supérieure.

Le graphique montre l'influence du statut socio-économique et de la langue parlée. L'écart entre les trois tracés met en évidence, pour les niveaux socio-économiques inférieur et moyen, une différence entre les performances des élèves des trois groupes linguistiques. L'ampleur des différences de 3 à 5 scores-T est statistiquement significative. Pour le niveau socio-économique supérieur en revanche, les différences de performances des trois groupes linguistiques sont pratiquement inexistantes (cercle 1). Pour les enfants niveau socio-économique supérieur, qui ont vraisemblablement aussi un niveau culturel élevé, le fait de parler une langue étrangère n'a donc pas d'influence négative sur leurs performances en lecture. Nous verrons plus loin que le fait d'être « allophone »⁵ combiné avec le statut social élevé définit un sous-groupe particulier de la population.

Le graphique montre également que l'influence du niveau socio-économique persiste à l'intérieur des trois groupes linguistiques définis. Elle est plus marquée dans les groupes allophones que dans le groupe monolingue où on n'observe pratiquement pas de différences de performances entre les niveaux socio-économiques moyen et supérieur. Il est également intéressant de constater que les enfants de niveau socio-économique inférieur qui ne parlent que la langue de l'enseignement lisent mieux que ceux de la couche sociale moyenne qui ne parlent qu'une autre langue (ligne 2). L'ampleur de la différence est d'environ 5 scores-T.

Dans la catégorie sociale inférieure, les élèves qui ne parlent à la maison que d'autres langues obtiennent les résultats les moins satisfaisants, de presque 8 scores-T inférieurs aux résultats des élèves qui parlent la langue de l'enseignement. Cela ne signifie pas pour autant que tous les élèves du milieu social inférieur qui ne parlent que d'autres langues réussissent moins bien que tous les élèves du même milieu qui parlent la langue de l'enseignement. En effet, les recouvrements entre les groupes sont importants. Quel que soit le groupe linguistique et le milieu social, les écarts type varient de 8 à 10 scores-T. Dans le cas de la catégorie sociale inférieure cela signifie que seulement 34% des élèves monolingues (langue de l'enseignement) obtiennent de meilleurs résultats que les élèves qui parlent d'autres langues.

Pour résumer on peut dire que tant le niveau socio-économique que les habitudes linguistiques ont une influence certaine sur les compétences en lecture des élèves du 3e degré. Les élèves qui ne parlent qu'une langue étrangère à la maison ont les résultats les moins bons. Les élèves qui parlent à la maison également la langue de l'enseignement ont certes un avantage par rapport à ce groupe, mais ils obtiennent, en moyenne, de moins bons résultats que les élèves qui ne parlent que la langue de l'enseignement. Les différences entre habitudes linguistiques, marquées pour les élèves de milieux sociaux inférieur et moyen, s'effacent presque entièrement dans le groupe social supérieur.

Habitudes linguistiques et milieu social, caractéristiques de l'environnement familial des élèves, seront donc pris en considération dans toutes nos analyses ultérieures. Ceci est déjà le cas pour l'analyse qui suit, où nous examinons les résultats des élèves selon le type de commune et la région linguistique.

5.2.5 Les performances en lecture dans les différents types de communes

Etant donné les variations dans la composition sociale et la situation économique des communes, on pouvait s'attendre à des différences dans les performances des élèves en

⁵ Nous qualifions d'allophones les élèves qui parlent régulièrement une langue étrangère en combinaison ou non avec la langue de l'enseignement.

lecture. Elley (1992, p. 63) mentionne dans son rapport international sur l'enquête IEA que les enfants des villes sont généralement favorisés par rapport aux enfants des régions rurales. Ils bénéficient d'enseignants plus qualifiés, de meilleures ressources dans les établissements scolaires et d'une meilleure offre culturelle. Sur ce plan, la Suisse nous réserve quelques surprises.

Tableau 5.2 Performances en lecture dans six types de communes

Types de communes	Type de textes			
	Documents	Textes informatifs	Textes narratifs	Ensemble
Centres urbains de grande et de moyenne importance	49 (1.3)	49 (1.2)	49 (1.3)	49 (1.3)
Centres périphériques et petits centres urbains	51 (1.6)	50 (1.5)	50 (1.5)	50 (1.5)
Communes tertiaires	51 (1.9)	51 (2.0)	52 (1.9)	52 (1.9)
Communes pendulaires des grands centres urbains	49 (1.3)	50 (1.2)	50 (1.3)	49 (1.2)
Autres communes pendulaires	50 (1.1)	50 (1.1)	50 (1.0)	50 (1.1)
Communes non pendulaires	51 (1.0)	50 (1.0)	50 (1.0)	51 (1.0)

Légende : Moyennes (erreurs standard entre parenthèses)

On observe effectivement des différences entre les performances moyennes des élèves des divers types de communes. Pour les communes tertiaires, nous aurions encore pu faire la distinction entre communes riches et communes touristiques ; pour les communes pendulaires entre celles à main d'œuvre travaillant dans l'industrie et celles à caractère essentiellement rural. Comme les résultats différaient peu, nous n'indiquons que les catégories principales.

On remarque que les communes rurales de notre échantillon obtiennent des résultats un peu meilleurs que les communes urbaines. Les centres urbains de grande et de moyenne importance ont des résultats de 2 scores -T inférieurs à ceux des communes rurales (non pendulaires) et de 3 scores-T inférieurs à ceux des communes tertiaires (riches ou touristiques). Avant de chercher des explications à ces différences entre ville et campagne, signalons qu'elles sont statistiquement non significatives et n'indiquent de ce fait qu'une tendance. Toutefois, ce résultat distingue la Suisse de la plupart des autres pays où les communes rurales obtiennent des résultats plus bas.

Comment interpréter ce résultat atypique par rapport aux données internationales ? Les différences entre ville et campagne pourraient largement s'expliquer par le fait que l'étiquette « rural » revêt en Suisse des réalités très diverses. A côté de communes typiquement rurales, à

orientation agricole, on trouve également des communes riches, des communes agricoles riches, des communes touristiques, etc. De plus, en Suisse, le niveau de vie est très élevé en ville comme à la campagne et le décalage entre l'offre culturelle des villes et des campagnes, qui caractérise la plupart des autres pays, est très peu marqué. Il n'existe en fait pratiquement pas de différence en ce qui concerne les ressources des écoles rurales et urbaines. Au contraire, les écoles rurales disposent même plus souvent d'une bibliothèque scolaire. De même, les ressources culturelles, telles que musées, centres d'information, bibliothèques publiques, sont relativement proches et facilement accessibles grâce à un réseau de transport bien développé.

Tableau 5.3 Répartition des couches sociales dans les différents types de communes (en pour-cent)

Type de commune	Niveau socio-économique			
	inférieur	moyen	supérieur	Ensemble
Centres urbains de grande et de moyenne importance	32	44	24	100
Centres périphériques et petits centres urbains	28	48	24	100
Communes riches	9	36	55	100
Communes touristiques	27	59	14	100
Communes pendulaires des grands centres urbains	22	51	27	100
Autres communes pendulaires	22	51	27	100
Communes non pendulaires, industrielles	29	50	21	100
Communes non pendulaires, agraires	20	56	24	100

Remarques sur les différences entre les tableaux 5.2 et 5.3 :

- communes tertiaires (tableau 5.2) = communes riches/communes touristiques (tableau 5.3)
- communes non pendulaires (5.2) = communes non pendulaires, industrielles/communes non pendulaires, agraires (5.3).

Les résultats comparativement élevés des communes tertiaires sont surtout attribuables à des facteurs socio-économiques. Lors de la description des communes au chapitre 4, nous avons déjà mentionné que cette catégorie comprend aussi bien les communes riches que les communes touristiques. La population des communes riches appartient en majorité à la couche sociale supérieure (cf. tableau 5.3). D'autres analyses ont montré que les communes touristiques obtiennent d'aussi bons résultats que les communes riches. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que ces communes comprennent une proportion relativement élevée d'habitants non autochtones, professionnellement qualifiés, souvent aisés et cultivés.

L'examen du tableau 5.4 montre que le nombre d'enfants qui parlent une autre langue à côté de celle de l'enseignement est élevé dans les villes (38%). Nous savons aussi que dans ce groupe la couche sociale inférieure est plus fortement représentée. Or, nous avons déjà vu au chapitre 5.2.4 que ce sont surtout les enfants de milieu social inférieur parlant à la maison une

autre langue que la langue de l'enseignement qui réussissent moins bien dans les tests de lecture. Ceci explique en partie les résultats un peu inférieurs dans les communes urbaines.

Tableau 5.4 Répartition en pour-cent des habitudes linguistiques d'élèves dans les différents types de communes

Type de commune	Habitudes linguistiques			Ensemble
	Langue de l'enseignement	Langue de l'enseignement & autre(s) langue(s)	Autres langues	
Centres urbains de grande et de moyenne importance	62	22	16	100
Centres périphériques et petits centres urbains	75	18	7	100
Communes tertiaires	84	10	6	100
Communes pendulaires des grands centres urbains	71	19	10	100
Autres communes pendulaires	81	12	7	100
Communes non pendulaires	84	11	5	100

5.2.6 Les performances en lecture dans les différentes régions linguistiques

Dans ce chapitre nous discuterons les différences entre les performances des élèves dans les quatre régions linguistiques. Dans le tableau 5.5 on voit que les élèves rhéto-romanches obtiennent des résultats moins élevés que les élèves des autres régions linguistiques pour tous les types de textes et pour l'ensemble du test (nous examinerons les causes possibles de cette différence dans le chapitre 5.2.8). On constate aussi que les élèves suisses alémaniques réussissent le mieux, suivis des élèves suisses romands. Lorsque l'on tient compte de l'erreur standard, les différences entre ces deux régions sont statistiquement non significatives, comme d'ailleurs les différences entre la Suisse romande et la Suisse italienne. Par contre, les résultats des élèves suisses alémaniques sont significativement différents (supérieurs de 3 scores-T) de ceux des élèves de la Suisse italienne dans la catégorie documents. Par ailleurs, les différences de performances entre régions linguistiques sont les plus marquées dans cette catégorie.

Tableau 5.5 Performances en lecture dans les quatre régions linguistiques

Région linguistique	Type de textes			
	Documents	Textes informatifs	Textes narratifs	Ensemble
Suisse italienne	47 (1.5)	49 (1.5)	50 (1.4)	49 (1.4)
Suisse romande	49 (1.3)	50 (1.3)	49 (1.3)	49 (1.3)
Suisse alémanique	50 (0.7)	50 (0.7)	50 (0.7)	50 (0.7)
Suisse rhéto-romanche	45	46	48	46
Grisons (allemand)	53 (4.4)	51 (4.6)	51 (4.6)	52 (4.4)
Ladin	47	46	49	47
Sursilvan	45	47	47	46

Légende : Moyennes et erreurs standard entre parenthèses (non calculables pour la Suisse rhéto-romanche)

Les différences entre les régions linguistiques sont peu marquées. Elles ne sont qu'en partie significatives entre la Suisse alémanique et la Suisse romande. Les résultats de la Suisse rhéto-romanche se situent toutefois nettement en dessous des autres régions. Dans le chapitre suivant nous examinerons les différences les plus marquées.

5.2.7 Performances en lecture, régions linguistiques et habitudes linguistiques

Nous avons déjà constaté au chapitre 5.2.4 que les habitudes linguistiques ont une influence importante sur les performances en lecture. Nous avons aussi pu démontrer l'existence d'une interaction entre les facteurs habitudes linguistiques et statut socio-économique.

Nous allons maintenant examiner l'influence de la langue sur les résultats aux tests en contrôlant l'influence du facteur statut socio-économique qui pourrait être différent selon les régions linguistiques.

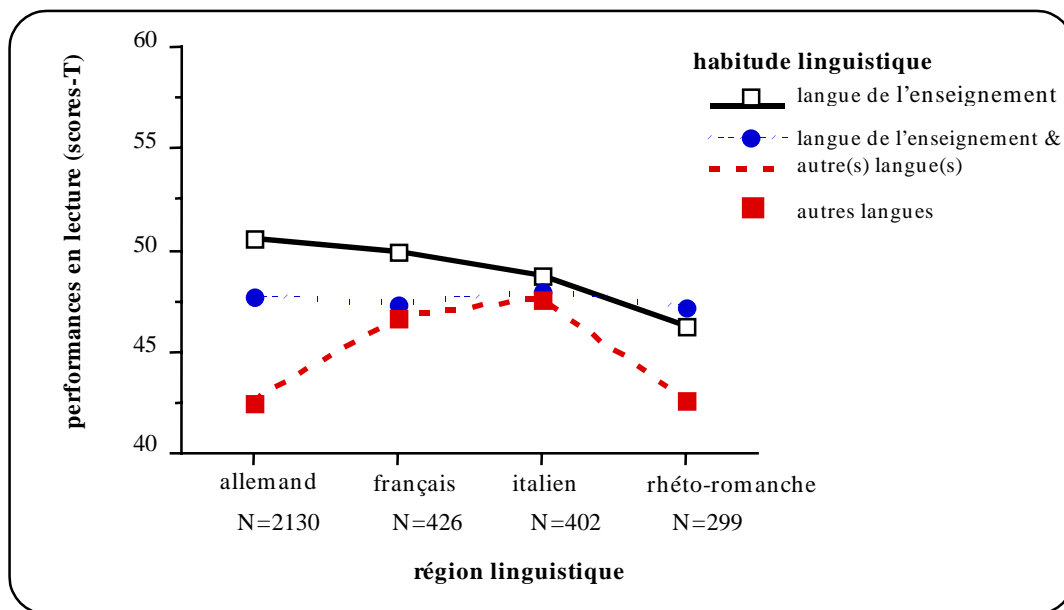
Tableau 5.6 Appartenance socio-économique, régions linguistiques et habitudes linguistiques (en pour-cent)

niveau socio-économique	région linguistique											
	CH alémanique			CH romande			CH italienne			CH rhéto-romanche		
	habitude linguistique			habitude linguistique			habitude linguistique			habitude linguistique		
	LE	LE & A	A	LE	LE & A	A	LE	LE & A	A	LE	LE & A	A
inférieur	19	41	52	16	44	72	27	28	16	33	21	21
moyen	52	41	41	58	46	19	54	53	69	57	56	45
supérieur	30	18	8	26	10	9	20	19	15	10	24	34
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Légende : LE = langue de l'enseignement ;
 LE & A = langue de l'enseignement et autre(s) langue(s) ;
 A = autres langues.

En mettant en évidence la répartition différente de l'origine socio-économique des élèves de 3e selon les régions linguistiques, le tableau 5.6 confirme le profil particulier des élèves de la Suisse italienne et rhéto-romanche qui ne parlent que d'autres langues à la maison. Alors qu'en Suisse alémanique et en Suisse romande moins de la moitié de ces élèves sont issus des milieux sociaux moyen ou supérieur, ils sont respectivement 84% et 79% en Suisse italienne et rhéto-romanche.

Illustration 5.6 Performances en lecture et habitudes linguistiques dans les différentes régions, avec correction pour le statut socio-économique



Le graphique 5.6. illustre les relations entre habitudes linguistiques et performances en lecture, le statut socio-économique étant contrôlé. Les différences existantes ne sont donc pas l'effet de cette variable.

On remarque que les élèves des régions linguistiques allemande et française qui parlent régulièrement la langue de l'enseignement obtiennent en moyenne des scores de lecture plus élevés que ceux qui parlent à la maison une langue étrangère. (En Suisse romande, par exemple, les résultats des élèves qui parlent une autre langue sont d'environ 3 scores-T inférieurs aux résultats de ceux qui parlent uniquement la langue de l'enseignement.)

C'est seulement parmi le groupe d'élèves qui ne parlent que la langue de l'enseignement que l'on retrouve les faibles différences entre régions linguistiques discutées au chapitre 5.2.6. Les résultats des élèves allophones montrent des profils assez différents. Pour interpréter correctement ce résultat, il faut prendre en compte les langues étrangères en jeu.

Différences selon la langue

Les différences entre les groupes d'élèves allophones dans les quatre régions linguistiques deviennent particulièrement apparentes lorsqu'on se reporte aux tableaux 3.6 et 3.7 du chapitre 3. Le tableau 3.6 montre qu'une bonne partie des élèves allophones de Suisse alémanique sont italo-phones, tandis que le reste de ce groupe parle une autre langue de l'Europe du sud, une langue yougoslave, le turc ou une autre langue. Le groupe d'élèves allophones de Suisse romande est composé de manière relativement similaire. Les élèves germanophones et italo-phones forment ensemble environ la moitié du groupe d'élèves qui parlent régulièrement une langue étrangère. Les élèves allophones proviennent essentiellement des couches sociales inférieures. Nous avons déjà vu au chapitre 5.2.4 que la combinaison couche socio-économique inférieure et allophonie entraîne des performances plus faibles dans

les tests de lecture. Ici nous montrons de plus que les habitudes linguistiques exercent une influence significative en tant que facteur indépendant.

Lorsque nous corrigeons pour le statut socio-économique, nous observons, en Suisse romande, un rapprochement des résultats des élèves allophones. La situation se présente différemment pour la région linguistique italienne. La correction pour le statut socio-économique fait presque entièrement disparaître les différences de performances entre les trois groupes. Dans cette région, non seulement la part des élèves allophones est plus élevée qu'en Suisse alémanique et Suisse romande (tableau 3.7), mais les groupes ont une composition différente. Dans le groupe d'élèves parlant régulièrement une langue étrangère à la maison, les élèves francophones prédominent (27%), suivis des élèves germanophones (14%) ; les autres langues sont moins fortement représentées que dans les régions alémanique et romande. Outre le fait que les élèves allophones de la région italienne proviennent davantage de la couche socio-économique élevée, il faut encore ajouter que la proximité entre les langues française et italienne pourrait être un avantage, en particulier pour les élèves qui ne parlent que la langue étrangère.

La région rhéto-romanche présente des analogies avec la Suisse italienne : les élèves qui parlent une autre langue à côté de la langue de l'enseignement obtiennent des résultats équivalents à ceux qui ne parlent que le rhéto-romanche. Elle diffère toutefois de la Suisse italienne par le fait que les élèves allophones sont en grande partie des élèves germanophones (36%) provenant davantage des couches sociales moyenne et supérieure (tableau 5.6). Toutefois, les élèves qui ne parlent qu'une langue étrangère à la maison ont des résultats inférieurs. Nous reviendrons sur ces résultats dans une brève digression.

En résumé, la relation entre habitudes linguistiques et performances en lecture se présente de manière assez différente selon les régions linguistiques. Nous observons des similitudes entre la Suisse alémanique et la Suisse romande d'une part, entre la Suisse italienne et la Suisse rhéto-romanche d'autre part. En Suisse alémanique et romande, les élèves qui parlent une autre langue, soit exclusivement soit en plus de la langue de l'enseignement (et qui proviennent surtout de couches sociales inférieures et de régions urbaines) réussissent moins bien que les élèves qui parlent exclusivement la langue de l'enseignement. En Suisse italienne et rhéto-romanche, les élèves qui parlent la langue de l'enseignement et une autre langue obtiennent des résultats en tout cas équivalents aux élèves qui parlent seulement la langue de l'enseignement. De tous les élèves qui ne parlent que la langue de l'enseignement, les résultats des élèves parlant un dialecte rhéto-romanche sont les plus bas. Seuls les élèves des régions alémanique et rhéto-romanche qui ne parlent que d'autres langues à la maison se situent nettement en dessous.

5.2.8 Digression : les performances en lecture des élèves rhéto-romanches

La région linguistique rhéto-romanche ne constitue ni une unité géographique, ni une unité linguistique. Le rhéto-romanche, langue locale peu parlée, se compose en effet de plusieurs groupes dialectaux. Aussi serait-on tenté d'expliquer les moins bonnes performances en lecture des élèves rhéto-romanches du 3e degré par la composante linguistique. Isoler ce facteur d'autres s'avère toutefois moins facile qu'on ne pourrait le penser pour les raisons qui ont été évoquées : les différences ne sont pas toutes statistiquement significatives, les divers facteurs sont souvent en interaction et, dans le cadre de cette étude, les facteurs n'ont pas pu tous être pris en considération. On peut toutefois se demander si les moins bonnes performances en lecture d'enfants qui ne parlent que rhéto-romanche s'expliquent par d'autres caractéristiques que les habitudes linguistiques.

Il faut rappeler que les élèves de cette région ont été testés et interrogés dans deux dialectes : le dialecte sursilvan parlé dans l'Oberland grisonnais (Sursilva) et le dialecte ladin parlé dans la Basse Engadine et dans la vallée de Münster. Dans une analyse séparée, nous examinerons plus en détail les différences entre ces deux parties linguistiques. Il faut encore ajouter que dans cette région tous les élèves du 3e degré ont participé à l'enquête et qu'on ne peut pas parler, dans le sens strict du terme, d'échantillon rhéto-romanche.

Nous pouvons énumérer une série de raisons pour expliquer les performances plus faibles des élèves rhéto-romanches :

- a) l'isolement relatif de la région et sa structure (notamment l'absence de communes urbaines, pendulaires et tertiaires)
- b) l'utilisation et la maîtrise effective de la langue des élèves rhéto-romanches du 3e degré
- c) le niveau socio-économique de la population.

Dans ce contexte, on peut se demander s'il est pertinent de continuer à considérer les résultats de la région rhéto-romanche comme une entité, ou si certains groupes obtiennent des résultats plus faibles que d'autres. Une distinction entre les deux sous-régions, sursilvane et ladine, pourrait être utile. Dans ce qui suit, nous examinerons les différents facteurs susceptibles d'expliquer les résultats plus faibles de la région. Pour être sûr que ce sont vraiment les élèves qui parlent le rhéto-romanche qui réussissent moins bien, nous avons isolé les résultats des élèves germanophones du canton des Grisons (tableau 5.5) et nous avons vu qu'ils ne se distinguaient pas de ceux des autres cantons germanophones.

Communes rurales et tertiaires

La région rhéto-romanche se compose (presque) exclusivement de communes non pendulaires à caractère essentiellement agricole, de communes tertiaires ainsi que d'un grand nombre de petites communes de montagne. L'isolement de la région se reflète dans le fait qu'une grande partie des élèves du 3e degré fréquentent une classe à plusieurs degrés.

Nous avons montré au chapitre 5.2.5 (effet des types de communes) que les communes non pendulaires et tertiaires obtiennent en général les meilleurs résultats. Les résultats inférieurs de la région linguistique rhéto-romanche ne peuvent pas être expliqués simplement par le type de commune. Bien que dans cette région les élèves des communes tertiaires réussissent mieux que ceux des communes rurales (cf. tableau 5.7), leurs résultats restent toutefois en dessous de la moyenne des communes tertiaires des autres régions linguistiques. (Lorsqu'on analyse séparément les résultats des élèves parlant sursilvan et ladin, on s'aperçoit que les communes tertiaires ladines sont celles qui se distinguent le moins des communes tertiaires des autres régions : < 2 scores-T). Aussi, les résultats plus faibles de la région rhéto-romanche sont avant tout à chercher à la campagne.

Tableau 5.7 Les performances en lecture selon le type de commune en Suisse rhéto-romanche

Groupes	Type de commune			
	pendulaire	non pendulaire	tertiaire	Ensemble
Total (N=307)	49	44	48	46
Ladin (N=89)		44	49	47
Sursilvan (N=218)	49	44	47	46

Légende : Performances en lecture en scores-T

Habitudes linguistiques

Nous avons évoqué le problème des habitudes linguistiques dans la région rhéto-romanche. Dans cette région, la compréhension des textes a posé des problèmes aussi bien aux élèves allophones qu'aux élèves qui parlent le rhéto-romanche. On peut se demander si ce résultat peut s'expliquer par les possibilités restreintes pour les enfants d'exercer et de parfaire leur compétence linguistique.

Plusieurs arguments soutiennent une telle hypothèse ; ils sont liés à la position qu'occupe le rhéto-romanche dans la société. La population rhéto-romanche représente non seulement une minorité en Suisse mais aussi dans le canton des Grisons. Ce fait, ajouté au tourisme et à la restructuration de la population, conduit à un mélange des langues. Aussi, l'acquisition du rhéto-romanche s'avère difficile pour les élèves allophones et, pour les élèves qui parlent cette langue, les possibilités d'élargir le vocabulaire en dehors du cadre familial sont limitées. Le nombre restreint de journaux et d'émissions radio et TV en rhéto-romanche ne contribue pas à améliorer les connaissances linguistiques, ce qui semble être confirmé par les difficultés des élèves dans la compréhension des documents et des textes informatifs. De ce point de vue, les élèves rhéto-romanches se trouvent dans une situation analogue à celle des élèves allophones dans les villes.

D'un autre côté, divers chercheurs ont montré que la maîtrise de plusieurs langues peut, sous certaines conditions, avoir des effets positifs sur la compétence linguistique générale et sur la compétence en lecture. Cette thèse, qui est d'ailleurs controversée, ne peut pas être confirmée par nos résultats puisque de tels effets n'apparaissent que dans la région rhéto-romanche.

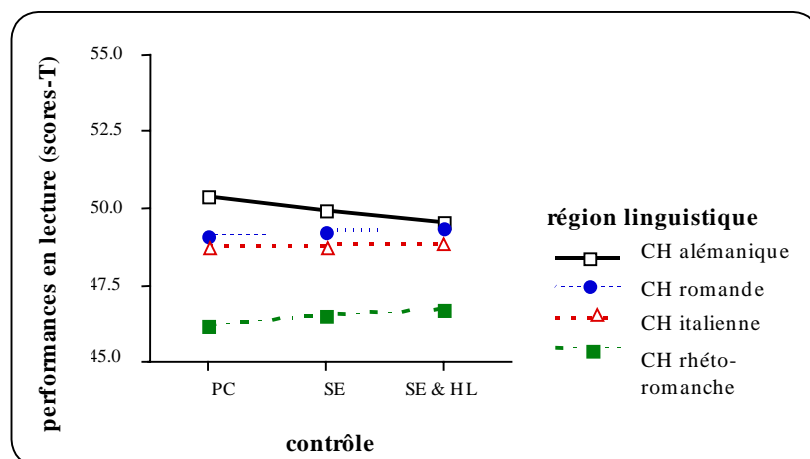
Statut socio-économique

Bien que le niveau socio-économique soit en moyenne moins élevé dans la région linguistique rhéto-romanche (cf. tableau 5.6), les différences entre régions sont trop peu marquées pour que ce facteur explique à lui seul les résultats observés. On se trouve probablement en présence d'une interaction entre différents facteurs. Ainsi, le fait de parler plusieurs langues devient un avantage dans la région rhéto-romanche, mais seulement en combinaison avec un niveau socio-économique moyen ou supérieur. Ceci est vraisemblablement lié à la plus grande richesse de vocabulaire qu'on trouve généralement dans les couches sociales supérieures. Le bi- ou plurilinguisme pourrait tout au plus faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques. Nous avons déjà montré que le groupe plurilingue se compose essentiellement d'élèves germanophones qui, sans doute, sont issus en majorité de familles à niveau d'instruction élevé venues s'installer dans cette région, comme c'est le cas en Suisse italienne.

La couche sociale supérieure est en revanche faiblement représentée dans le groupe d'élèves qui ne parle que la langue de l'enseignement (tableau 5.6). De ce fait, les différences ne peuvent pas être attribuées seulement à la compétence linguistique.

Une procédure statistique nous permet d'estimer les performances en lecture en contrôlant les variables « habitudes linguistiques » et « statut socio-économique ».

Illustration 5.7 Différences entre régions linguistiques avant et après contrôle du niveau socio-économique et des habitudes linguistiques



Légende :

PC	=	pas de contrôle statistique
SE	=	contrôle statistique du statut socio-économique
SE & HL	=	contrôle statistique du statut socio-économique et des habitudes linguistiques

Le graphique 5.7 montre qu'en contrôlant ces deux facteurs, la différence entre la région rhéto-romanche et la région alémanique se réduit de presque 5 scores-T à 3 scores-T. L'écart entre cette région et les autres régions linguistiques reste malgré tout considérable.

Autres facteurs

Comme il est impossible d'expliquer complètement les différences de la région rhéto-romanche par rapport aux autres régions linguistiques par le statut socio-économique ou les habitudes linguistiques, d'autres facteurs doivent jouer un rôle, par exemple les ressources disponibles (littérature enfantine) et les habitudes de lecture en dehors de l'école. Nous verrons au chapitre 9, consacré aux activités de lecture des enfants, que les élèves rhéto-romanches ont beaucoup de devoirs de lecture, mais qu'ils lisent peu pour leur plaisir. Ceci peut être en relation avec le style de vie dans les régions agricoles où les enfants ont peu de temps pour lire parce qu'ils doivent aider leurs parents. On pourrait aussi imaginer que dans une région montagnarde on accorde de manière générale peu d'importance à la lecture. L'attitude des parents face à la lecture pourrait ainsi s'avérer importante dans la mesure où elle ne favorise pas cette activité (*Lesekultur*).

De même, des effets de classe pourraient intervenir comme facteur explicatif. Nous verrons au chapitre 6 que, pour une classe donnée, c'est la proportion d'élèves allophones ayant des résultats faibles qui baisse le niveau moyen de la classe. On pourrait supposer qu'un effet similaire se produit dans les classes rhéto-romanches. Par contre, les classes à plusieurs degrés

n'ont pas d'influence négative sur les performances en lecture : une analyse plus fine a montré que ces classes ne se différencient que peu des autres.

Les données montrent que les élèves qui ne parlent que la langue rhéto-romanche et qui vivent dans des communes isolées, obtiennent les résultats les plus faibles. En moyenne, leur niveau socio-économique est aussi moins élevé. Les élèves qui parlent le rhéto-romanche et une autre langue (en général l'allemand) obtiennent, après correction pour le niveau socio-économique, des résultats comparables aux élèves de Suisse alémanique, par opposition à ceux qui ne parlent qu'une langue étrangère. Des élèves qui ne parlent que d'autres langues à la maison sont relativement peu nombreux. Les mauvais résultats des élèves parlant le rhéto-romanche ne s'expliquent pas entièrement par les facteurs pris en considération et on peut supposer des liens avec les facteurs évoqués ci-dessus, notamment les ressources, les habitudes de lecture et la valorisation de cette activité dans la famille.

5.3 Remarques finales

5.3.1 Différents facteurs en bref

La constitution de groupes d'élèves et la comparaison des performances de ces groupes pour les différents types de textes nous ont permis de dresser un tableau différencié des compétences en lecture des élèves du 3e degré. Les différences mises en évidence ne sont pas très importantes. Nous les rappelons pour mémoire.

Caractéristiques individuelles

Le genre. Les filles obtiennent de meilleurs résultats dans les récits, bien que la différence ne soit pas très grande.

L'âge. Les différences sont en général faibles. Les élèves plus âgés obtiennent de moins bons résultats dans les textes informatifs (à l'exception de la Suisse italienne), ce qui est probablement dû au fait que ces élèves ont un retard scolaire.

Caractéristiques du milieu familial

Le niveau socio-économique. Plus le niveau est élevé, meilleures sont les compétences en lecture, tant au niveau global que pour les trois types de textes pris séparément.

Les habitudes linguistiques. Les résultats en lecture dépendent étroitement de l'utilisation régulière de la langue de l'enseignement. Lorsque celle-ci n'est pas régulièrement parlée, les résultats sont moins bons. Ceci n'est toutefois pas le cas pour les enfants issus de familles de niveau socio-économique supérieur. Il existe donc une interaction entre habitudes linguistiques et statut social. Dans les régions rhéto-romanches, les enfants qui parlent une autre langue et la langue de l'enseignement obtiennent de meilleurs résultats que les enfants qui ne parlent qu'une autre langue ou que la langue de l'enseignement.

Caractéristiques régionales

Le type de commune. Les communes urbaines et les communes pendulaires ont des moyennes un peu moins élevées que les communes rurales. Le résultat n'est toutefois pas significatif pour tous les types de textes. Les bonnes performances des élèves des communes tertiaires (touristiques) peuvent en partie être attribuées à des facteurs socio-économiques.

Les régions linguistiques. La plupart des différences entre régions linguistiques sont non significatives sauf pour les élèves rhéto-romanches. Leurs performances comparativement moins élevées s'expliquent en grande partie (mais pas exclusivement) par des caractéristiques socio-économiques. On peut supposer que le statut de la langue rhéto-romanche dans la société a également une influence sur les résultats.

5.3.2 Discussion

Il faut être conscient que beaucoup d'autres facteurs pourraient influencer les résultats aux tests, notamment des caractéristiques liées à l'école et à la classe. Un effet de classe possible, lié à la proportion d'élèves allophones, a déjà été évoqué pour le 3e degré. Pour l'analyse au 8e degré, nous renvoyons le lecteur au chapitre 6.

Il est trop tôt pour tirer des conclusions de portée générale et nous nous limitons à une brève description et à une ébauche d'explication des tendances observées. Nous avons pu mettre en évidence une relation forte entre performances en lecture, telles que mesurées par les tests, et caractéristiques socioculturelles. Le niveau socio-économique des familles semble être une variable déterminante et pourrait en grande partie expliquer d'autres différences. Les habitudes linguistiques occupent la deuxième position. Ces deux facteurs relevant de l'environnement extra-scolaire créent les conditions à l'acquisition des savoirs et savoir-faire indispensables à une compétence suffisante en lecture. Les activités de lecture des élèves, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, sont certainement un autre facteur qui joue un rôle déterminant dans l'acquisition d'une compétence en lecture. Pour cette raison nous insisterons au chapitre 9 sur la relation entre compétences et activités de lecture des élèves de 3e.

5.3.3 Remarques finales

Dans ce chapitre nous avons examiné les performances en lecture des élèves du 3e degré. Pour ce faire, nous avons comparé plusieurs groupes. La tendance générale est rassurante : les élèves suisses de ce degré sont des lecteurs compétents ; les différences entre filles et garçons, entre ville et campagne, entre régions linguistiques sont peu ou pas importantes. Lorsqu'on observe de moins bonnes performances, on constate qu'elles sont le fait de groupes spécifiques, tels les enfants de langue étrangère dans des agglomérations urbaines ou, aux Grisons, la minorité d'élèves ne parlant que le rhéto-romanche.

Chaque comparaison de groupes induit une situation de compétition. Il est donc difficile, d'éviter des expressions comme « meilleur » et « moins bon », même si les différences de performances ne sont pas importantes. Il faut en être conscient quand on lit les résultats et commentaires. De plus, il faut mentionner que pour les enfants du 3e degré il est difficile de prévoir l'évolution de la capacité de lecture.

6. Les compétences en lecture des élèves de 8e

Peter Rüesch

Dans la première partie de ce chapitre nous traitons des compétences en lecture des élèves du 8e degré en fonction du genre, du niveau scolaire, de l'appartenance à une région linguistique, de l'âge et du statut socio-économique. Dans la deuxième partie, nous regardons si le fait de parler une autre langue influence les compétences en lecture dans la langue de l'enseignement. Nous examinons enfin les différences entre les performances des élèves de différentes régions linguistiques.

6.1 L'organisation de ce chapitre

Ce chapitre traite des compétences en lecture des élèves du 8e degré. Dans cette première partie nous comparons les compétences en lecture de différents groupes d'élèves. Nous exposerons d'abord les différences (6.2) et nous les expliquerons ensuite au moyen de deux exemples (6.3). Nous terminerons en résumant les résultats les plus saillants et en les discutant dans le cadre global de cette recherche.

La compétence en lecture est exprimée en scores-T. L'échelle des scores-T (minimum T=20, maximum T=80, moyenne T=50) a déjà été discutée au chapitre 4 « La mesure de la compétence linguistique ». Les résultats seront présentés dans des tableaux et illustrations que nous commenterons au fur et à mesure. Nous reviendrons également sur les notions de moyenne et d'écart type, également déjà évoquées au chapitre 4. Nous introduirons ici la notion d'erreur standard. L'erreur standard peut être considérée comme l'indication de l'imprécision de la mesure des performances. L'addition ou la soustraction de l'erreur standard de la moyenne indique la zone de fluctuation de la moyenne due à l'erreur de mesure. L'erreur standard nous permet de vérifier si les différences de performances peuvent être considérées comme significatives ou si elles sont le produit d'erreurs de mesure.

6.2 Qui lit bien ?

Dans un premier temps, il s'agit de comparer les performances en lecture de différents groupes d'élèves.

6.2.1 Différences entre filles et garçons

On entend souvent dire que les filles lisent mieux que les garçons et diverses recherches en éducation – comme le rapport international de l'étude IEA (Elley, 1992) – ont confirmé cette observation. Relevons toutefois qu'il n'existe pas d'unanimité sur les causes de cette différence. On peut relever deux positions : une partie des chercheurs voit les compétences de lecture déterminées surtout par le conditionnement culturel et social des rôles, d'autres par les différences de maturation des filles et des garçons. Les deux positions peuvent se justifier.

Le tableau 6.1 montre les performances (exprimées en scores-T) des filles et des garçons du 8e degré au test global et pour les trois types de textes. Les chiffres entre parenthèses indiquent l'erreur de mesure.

Tableau 6.1 Les performances des filles et des garçons dans les trois types de textes du test de lecture

Genre	Performances en lecture (scores-T)			
	Documents	Textes informatifs	Textes narratifs	Ensemble
Filles	50 (0.8)	50 (0.8)	51 (0.8)	50 (0.8)
Garçons	50 (0.8)	50 (0.8)	49 (0.8)	50 (0.8)

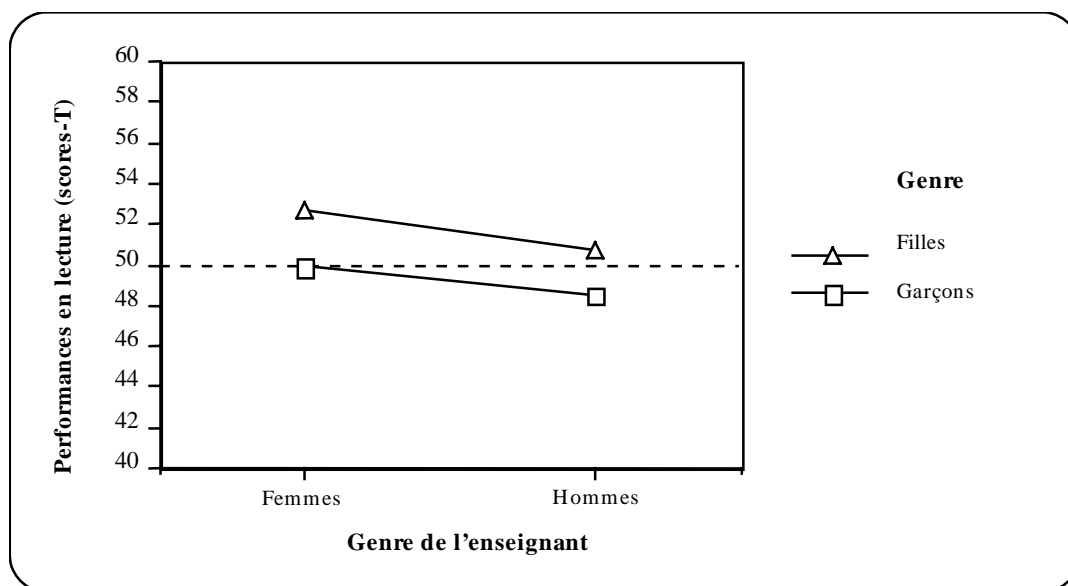
Légende : moyennes, erreurs standard entre parenthèses

Le tableau met en évidence que les filles et les garçons se distinguent peu dans leurs performances, sauf pour les textes narratifs où les filles obtiennent des résultats supérieurs aux garçons (2 scores-T). Même en tenant compte de l'erreur standard, cette différence s'avère être significative. Ce résultat supérieur des filles ne se reflète toutefois pas dans le résultat global.

Ces résultats corroborent ceux de l'étude internationale IEA, à savoir que pour les élèves de 14 ans – sans distinction entre pays – une différence significative entre filles et garçons apparaît seulement pour les textes narratifs. De manière générale, sur le plan international, les différences entre filles et garçons sont moins marquées dans le groupe des 14 ans que dans celui des 9 ans. Là où elles apparaissent, elles sont pratiquement toujours en faveur des filles. Ce fait appuie, selon Elley (1992), l'hypothèse de maturation différentielle. On constate par ailleurs que les différences entre filles et garçons dans le groupe des 9 ans sont particulièrement prononcées dans les pays où le corps enseignant est en majorité composé de femmes. Cette observation soutiendrait plutôt l'hypothèse d'un déterminisme culturel des compétences en lecture. Elley avance l'explication que l'identification des filles avec un enseignant du même genre conduit à de meilleurs résultats scolaires.

Dans la présente étude, nous avons examiné si les compétences en lecture des élèves du 8e degré montrent des différences en fonction du genre de l'enseignant (même genre ou de genre opposé). L'illustration 6.1 montre les résultats des filles et des garçons pour les textes narratifs – le seul type de texte pour lequel nous avons observé des différences – en fonction du genre de l'enseignant. L'axe vertical représente les scores-T. La ligne pointillée horizontale indique la moyenne des compétences pour l'ensemble de l'échantillon des élèves du 8e degré.

Illustration 6.1 Les compétences en lecture pour les textes narratifs en fonction du genre des élèves et des enseignants



Le graphique met d'abord en évidence les meilleurs résultats des filles pour les textes narratifs, quel que soit le genre de l'enseignant ; il montre aussi que filles et garçons obtiennent de meilleurs scores avec des enseignantes, sans que l'on puisse pour autant attribuer ce résultat à la qualité de l'enseignement.

Tableau 6.2 Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants pour chaque niveau scolaire

Genre des enseignants	Niveau scolaire		
	Exigences de base	Sans sélection	Exigences élargies
Femmes N=70 (19%)	9	18	25
Hommes N=306 (81%)	91	82	75

Nous voyons dans le tableau 6.2 que, dans notre étude, les enseignantes sont proportionnellement plus nombreuses (25%) dans les écoles à exigences élargies, où les élèves obtiennent globalement les meilleurs résultats, que dans les écoles à exigences de base (9%).

6.2.2 Performances en lecture des élèves des trois régions linguistiques

Dans la partie qui suit, nous comparerons les performances en lecture des élèves des trois régions linguistiques : la Suisse italophone, francophone et germanophone. Le tableau 6.3 présente les moyennes pour chacune des régions ainsi que celles de trois cantons suisses alémaniques : Zurich, Berne et Bâle-Ville. Il s'agit de démontrer que les différences régionales observées ne dépendent pas seulement des frontières linguistiques.

Tableau 6.3 Performances en lecture dans les trois régions linguistiques et dans trois cantons de la Suisse alémanique

Régions et cantons	Types de textes			
	Documents	Textes informatifs	Textes narratifs	Ensemble
Suisse italophone	47 (1.4)	51 (1.3)	50 (1.4)	50 (1.4)
Suisse francophone	48 (1.5)	48 (1.4)	49 (1.4)	48 (1.4)
Suisse germanophone	51 (0.7)	51 (0.7)	50 (0.7)	51 (0.7)
Zurich	51 (1.6)	50 (1.7)	50 (1.6)	50 (1.7)
Berne	51 (1.6)	50 (1.5)	50 (1.5)	50 (1.6)
Bâle-Ville	49 (1.6)	50 (1.6)	49 (1.5)	49 (1.6)

Légende : moyennes et erreurs standard (entre parenthèses)

Lorsque nous tenons compte de l'erreur standard, nous obtenons les résultats suivants :

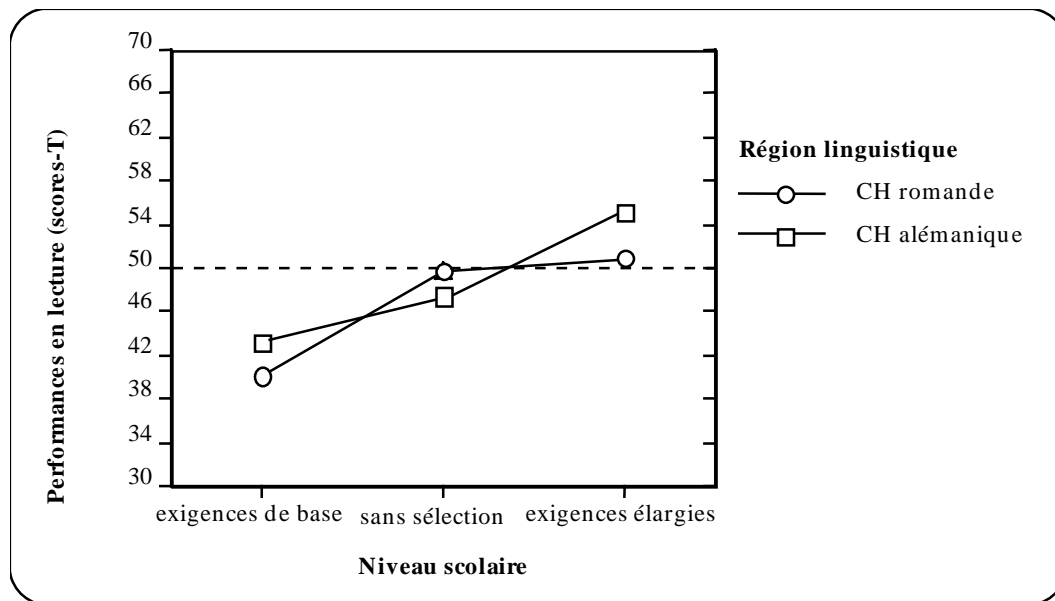
1. Les performances globales des élèves de la Suisse francophone se situent en dessous de celles des élèves de la Suisse germanophone. Les performances des élèves italophones se situent entre les deux, mais ne s'en distinguent pas significativement.
2. Pour les documents, les performances des élèves de Suisse italophone et francophone se situent de manière significative en dessous de celles des élèves de Suisse germanophone. Les textes informatifs sont moins bien réussis par les élèves francophones, tandis qu'aucune différence significative n'apparaît entre les trois régions linguistiques pour les textes narratifs.
3. Les performances globales et les performances pour chaque type de texte des trois cantons suisses allemands choisis (Zurich, Berne et Bâle-Ville) ne montrent que peu ou pas de différences. Compte tenu de l'erreur standard, même les performances relativement faibles des élèves bâlois dans la catégorie documents ne peuvent pas être considérées comme significatives.

6.2.3 Rôle du niveau scolaire et de l'âge des élèves

Le niveau scolaire

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre 3.2, les trois niveaux scolaires de l'échantillon sont différemment représentés dans les différentes régions linguistiques. C'est pourquoi nous présentons dans l'illustration 6.2 les performances globales des élèves par niveau scolaire et par région linguistique. L'illustration ne comprend pas la Suisse italienne. Vu l'organisation scolaire de cette région, les élèves provenant d'écoles à exigences de base ou d'écoles à exigences élargies formant un groupe numériquement trop faible (respectivement N=40 et N=41). Pour des échantillons de cette taille, les résultats sont entachés d'une erreur de mesure importante et l'interprétation des différences de performances est trop sujette à caution.

Illustration 6.2 Performances en lecture en fonction du niveau scolaire et de l'âge



L'axe vertical du diagramme représente l'échelle des scores-T des performances en lecture, l'axe horizontal les trois niveaux scolaires. La ligne traitillée indique la performance moyenne pour l'ensemble de l'échantillon du 8e degré.

L'illustration montre premièrement que les performances augmentent en fonction du niveau scolaire dans les deux régions linguistiques. Deuxièmement, comme c'était déjà le cas pour la comparaison simple entre régions linguistiques, les élèves du 8e degré de Suisse romande obtiennent des résultats moins bons que ceux de Suisse alémanique aussi bien dans les écoles à exigences de base que dans celles à exigences élargies. Pour les premières, les différences sont de 3 scores-T (T40 vs T 43) ; pour les secondes de 4 scores-T (T51 vs T55). Par contre, les élèves de Suisse romande obtiennent des résultats légèrement supérieurs dans les écoles indifférenciées (classes hétérogènes). Troisièmement, les différences entre régions linguistiques sont plutôt faibles par rapport aux différences entre types d'écoles. En effet, les différences entre écoles à exigences de base et exigences élargies s'élèvent à 11 scores-T en Suisse romande et 12 scores-T en Suisse alémanique. (Cette différence est plus grande qu'un écart type de l'échelle des scores-T et signifie que moins d'un sixième des élèves d'écoles à exigences élargies lisent moins bien que la moyenne des élèves d'écoles à exigences de base.) Comparativement, les différences régionales n'atteignent que 3 à 4 scores-T.

L'âge

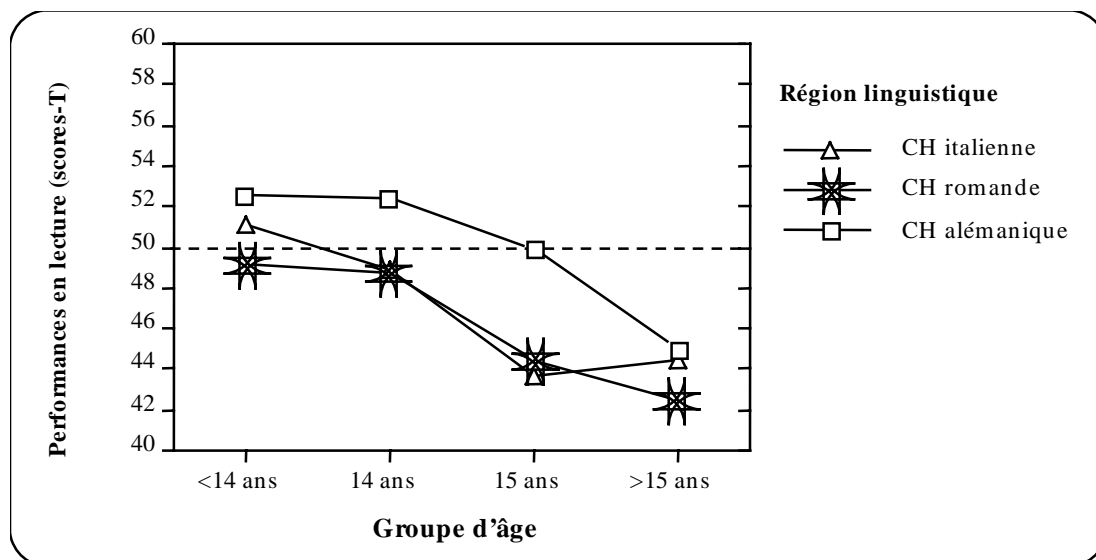
Au chapitre 3.2, nous avons également constaté que la composition des âges de l'échantillon varie selon les régions en raison des différences du début de la scolarisation.

L'illustration 6.3 nous montre les performances globales des élèves du 8e degré en fonction de l'âge et de l'appartenance à une région linguistique.

Dans les trois régions linguistiques, les élèves qui ont une année ou plus que l'âge normal dans le degré considéré ont des performances moins élevées. Cet effet est déplacé d'une année pour la Suisse italienne par rapport à la Suisse alémanique. La Suisse romande occupe une position intermédiaire, puisque dans cette région les deux moments de scolarisation sont

possibles. Les performances plus faibles des élèves « plus âgés » peuvent s'expliquer par des difficultés scolaires qui se traduisent souvent par un redoublement.

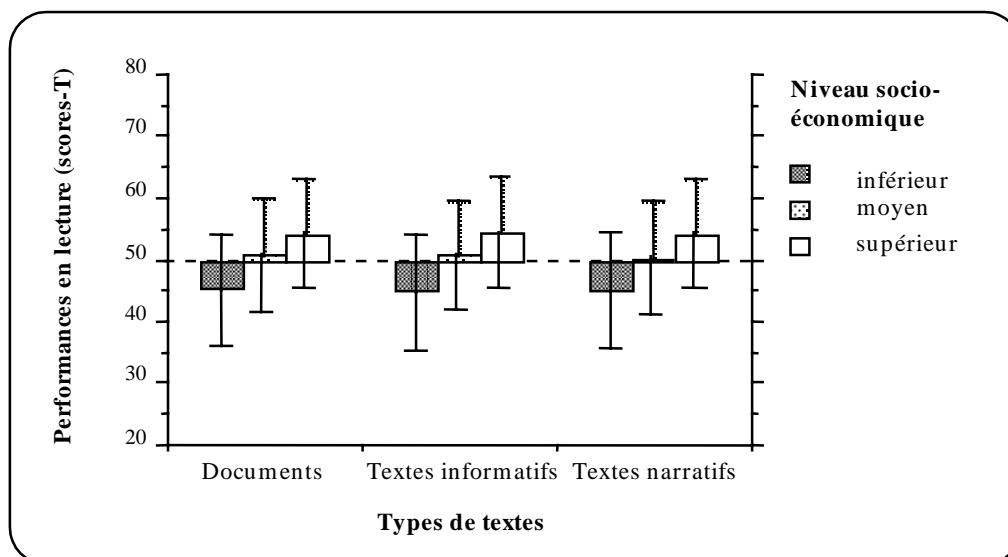
Illustration 6.3 Performances en lecture en fonction de l'âge et de la région linguistique



6.2.4. Performances en lecture des élèves de différents niveaux socio-économiques

Pour chaque élève, nous avons exprimé le niveau socio-économique dans un indice qui tient compte de la formation des parents et des biens appartenant à la famille et à l'élève. En fonction de cet indice, nous avons classé les élèves dans trois niveaux socio-économiques de manière à ce que les niveaux supérieur et inférieur comprennent chacun 25% des élèves. L'illustration 6.4 présente les performances en lecture de ces trois niveaux pour les trois types de textes, exprimées en écart par rapport à la moyenne de l'échantillon total (T50). Les traits verticaux représentent deux écarts type et indiquent, pour un niveau socio-économique donné, la zone de dispersion des performances de 68% des élèves. On observe des différences importantes entre les trois niveaux socio-économiques, entre le niveau inférieur et supérieur en particulier. La zone de dispersion des performances des 68% des élèves montre que, pour les trois types de textes, seulement 16% des élèves du niveau socio-économique supérieur se situent en dessous de la moyenne du niveau inférieur. Les différences de performances entre le niveau socio-économique moyen et supérieur sont moins marquées, mais également statistiquement significatives.

Illustration 6.4 Performances en lecture en fonction du statut socio-économique



6.3 L'origine des différences

Dans la partie 6.2, nous avons examiné l'influence de différentes caractéristiques, prises isolément, sur les performances des élèves en lecture. Cependant, plusieurs de ces caractéristiques ne sont pas indépendantes les unes des autres. Le cas des élèves étrangers est un bon exemple de l'interdépendance des variables dans la genèse des différences. Nous traiterons cet exemple dans le chapitre qui suit.

6.3.1 Les élèves allophones et leur compétence en lecture dans la langue de l'enseignement

Dans le chapitre 5.2.4, nous avons formé trois groupes d'élèves sur la base de la langue régulièrement parlée à la maison : les élèves qui parlent exclusivement la langue de l'enseignement ; les élèves qui parlent la langue de l'enseignement et une ou plusieurs autres langues ; les élèves qui parlent une ou plusieurs autres langues mais pas la langue de l'enseignement. Cette variable a été intitulée « habitude linguistique ».

Performances en lecture des élèves allophones

Lorsque nous comparons les trois groupes, nous obtenons le tableau suivant : les élèves allophones – élèves qui parlent une ou plusieurs langues étrangères en combinaison ou non avec la langue de l'enseignement – obtiennent de moins bons résultats que ceux qui ne parlent que la langue de l'enseignement. Les élèves qui parlent régulièrement la langue de l'enseignement à côté d'une ou plusieurs langues étrangères obtiennent toutefois de meilleurs résultats que ceux qui ne parlent pas la langue de l'enseignement en dehors de l'école.

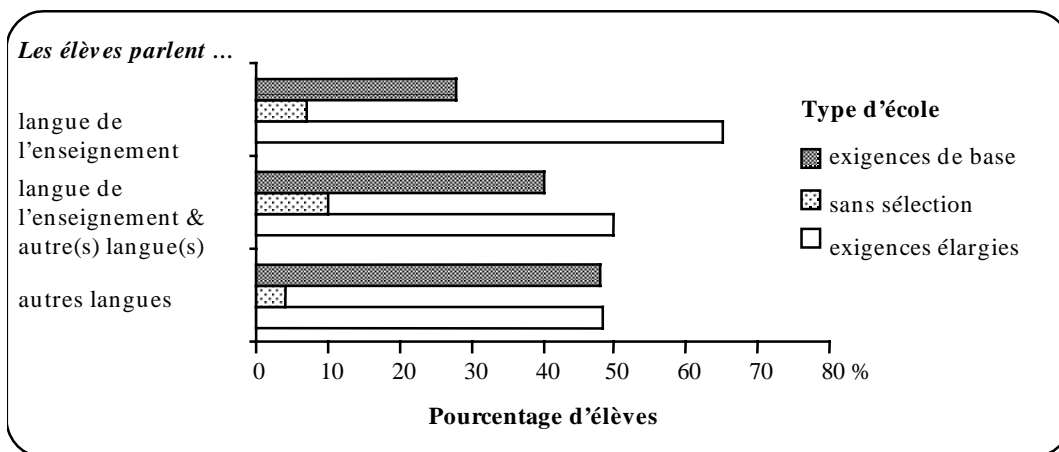
Les différences entre élèves allophones et élèves parlant uniquement la langue de l'enseignement peuvent être attribuées à une série de variables, notamment le niveau scolaire (type d'école fréquentée), le statut socio-économique et la proportion d'élèves allophones dans la classe. En nous appuyant sur ces caractéristiques, nous allons examiner

- a) en quoi les élèves allophones se distinguent des élèves qui ne parlent que la langue de l'enseignement ;
- b) comment le niveau scolaire, le niveau socio-économique et la proportion d'élèves allophones dans la classe interagissent et comment ils influencent les performances en lecture.

Différences entre élèves allophones et élèves qui ne parlent que la langue de l'enseignement

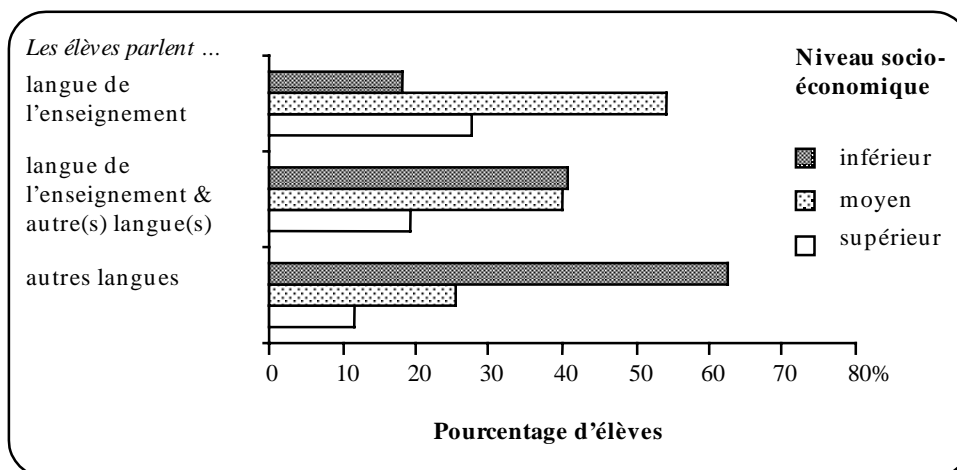
Les illustrations suivantes montrent que les élèves de différents groupes linguistiques sont inégalement représentés dans les différents types d'écoles (6.5) et qu'ils appartiennent à des statuts socio-économiques différents (6.6).

Illustration 6.5 Répartition des élèves dans les trois niveaux scolaires en fonction des habitudes linguistiques



Les élèves allophones sont plus nombreux dans les écoles à exigences de base (respectivement 48% et 40%) que les élèves qui ne parlent que la langue de l'enseignement (28%).

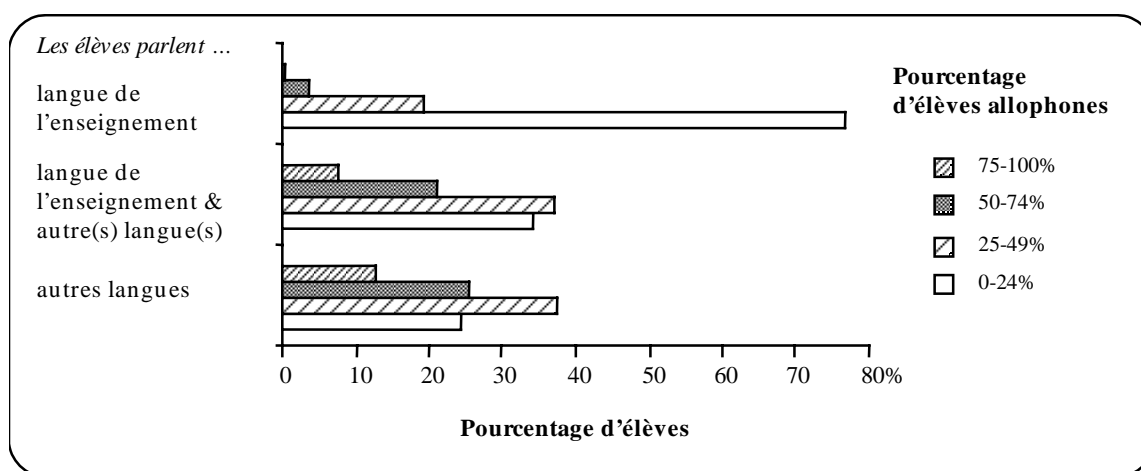
Illustration 6.6 Répartition des élèves par statut socio-économique en fonction des habitudes linguistiques



La répartition des statuts socio-économiques en fonction de l'habitude linguistique est très parlante. Le groupe d'élèves allophones comprend une forte proportion d'élèves de statut socio-économique inférieur. Cet aspect est particulièrement prononcé dans le groupe d'élèves qui ne parlent pas régulièrement la langue de l'enseignement à la maison. 63% des élèves de ce groupe sont issus de familles de niveau socio-économique inférieur, par opposition à 18% dans le groupe des non allophones.

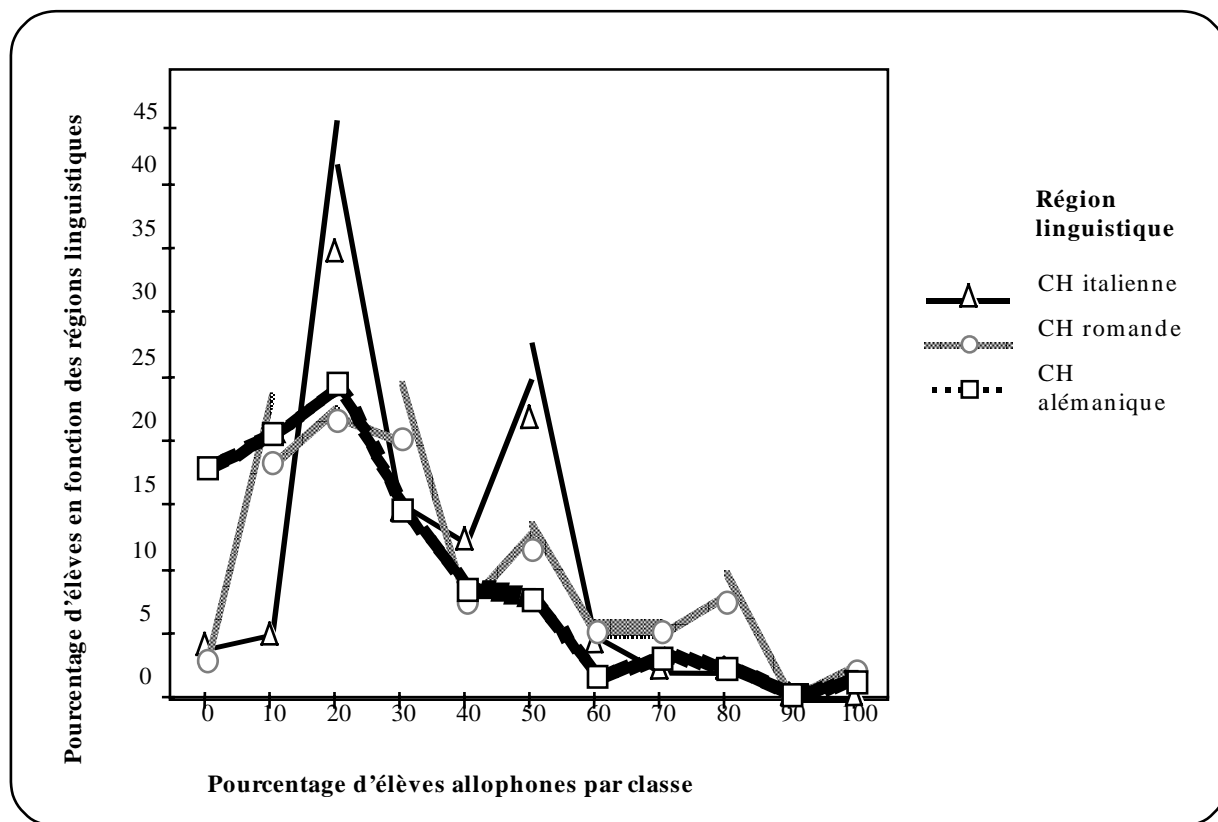
Le fait que les élèves allophones fréquentent plus souvent des écoles à exigences de base et appartiennent plus souvent au niveau socio-économique inférieur était prévisible, car maintes fois mentionné dans la littérature (Fthenakis, 1986 ; Appel & Muysken, 1990 ; Borowsky, 1991 ; Meyer, 1992). Plus surprenant, à première vue, est le résultat présenté dans l'illustration 6.7 qui montre la proportion d'élèves allophones dans les classes.

Illustration 6.7 Composition des classes et habitudes linguistiques



Nous avons constitué quatre groupes en fonction du pourcentage d'élèves allophones dans la classe : au maximum un quart, la moitié, trois quarts et plus de trois quarts d'élèves. Le tableau met en évidence qu'un quart des élèves qui ne parlent pas régulièrement la langue de l'enseignement fréquentent des classes dont la proportion d'élèves allophones est forte (50 à 74%) ; un peu plus d'un cinquième se trouvent dans des classes à très forte proportion d'élèves allophones (75 à 100%). Par opposition, 4% seulement des élèves qui ne parlent que la langue de l'enseignement se trouvent dans des classes à forte proportion d'élèves allophones (50-74%) et 0.5% dans les classes à très forte proportion d'élèves allophones (75-100%). Un ou une élève allophone se trouve ainsi plus souvent dans une classe qui est déjà largement composée d'élèves allophones. Comme la composition des écoles reflète la composition des quartiers, on trouve le plus d'élèves allophones dans les quartiers urbains comportant une importante part de résidents étrangers.

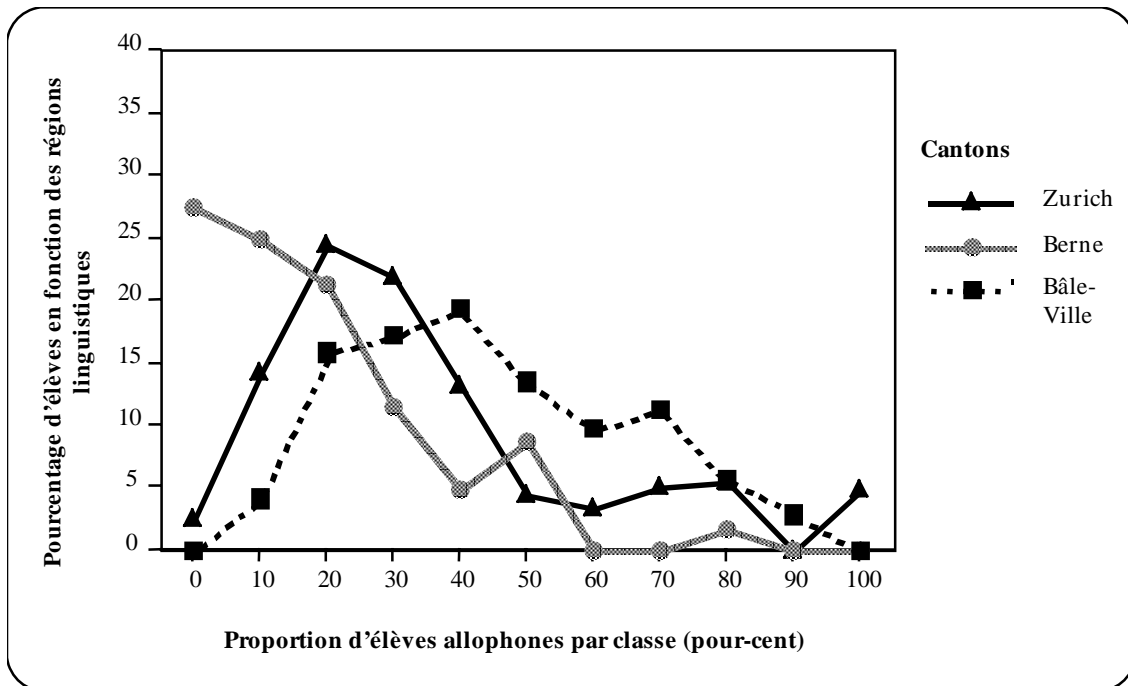
Illustration 6.8 Proportion des élèves allophones par classe dans les trois régions linguistiques



La composition des classes – à l’instar de la répartition des habitudes linguistiques – varie également selon les trois régions linguistiques. L’illustration 6.8 indique les pourcentages d’élèves allophones pour chaque région linguistique.

En Suisse alémanique, 18% des élèves vont dans des classes sans élèves allophones, alors que ce taux n’est de 3% seulement en Suisse romande et de 4% en Suisse italienne. Dans les trois régions linguistiques, la plupart des élèves (sommet de la courbe de l’illustration 6.8) se trouvent dans des classes avec 20% d’élèves allophones. Un second groupe important en Suisse romande et italienne fréquente des classes avec 50% d’élèves allophones. Des différences entre la proportion d’élèves allophones dans les classes apparaissent également entre cantons comme le montre l’illustration 6.9.

Illustration 6.9 Proportion d'élèves allophones par classe dans les cantons de Zurich, Berne et Bâle-Ville

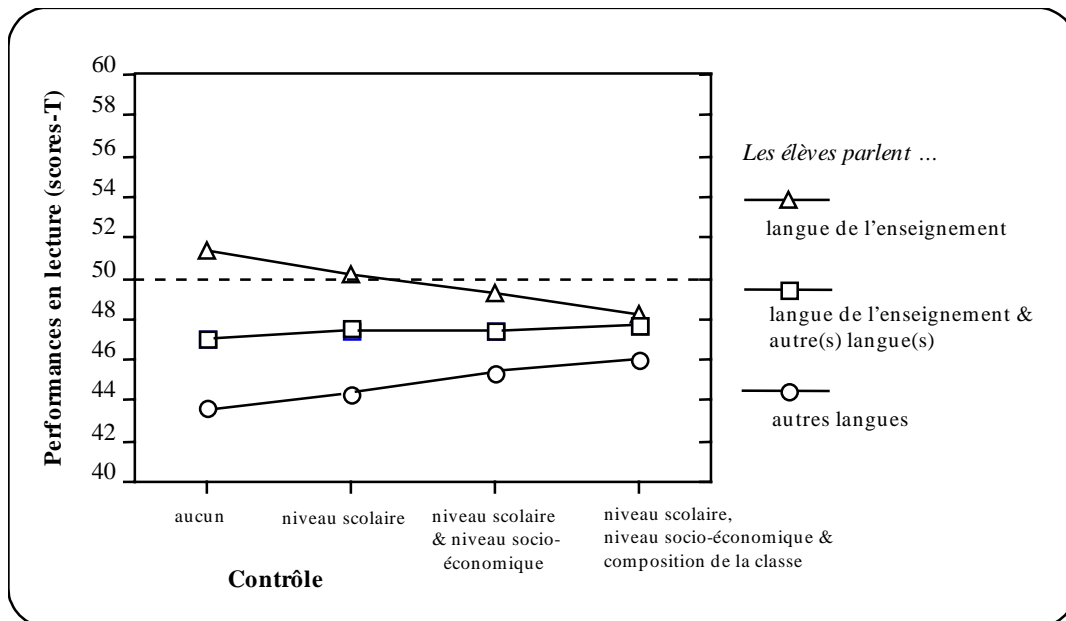


Performances en lecture des élèves allophones - bis

Nous avons déjà mentionné que les performances en lecture des différents groupes linguistiques sont influencées par trois facteurs : le niveau scolaire, le niveau socio-économique et la proportion d'élèves allophones par classe. Il s'agit maintenant de mettre en évidence l'influence de ces facteurs sur les performances des élèves en utilisant l'analyse de régression multiple. Ce procédé statistique nous permet d'estimer la performance des élèves sans que les facteurs niveau scolaire, niveau socio-économique et composition de la classe (pourcentage d'élèves allophones dans la classe) n'interviennent. On neutralise ou contrôle en quelque sorte la part de la différence dans les performances en lecture due à ces trois variables.

Nous présentons dans l'illustration 6.10 les résultats des élèves en contrôlant successivement d'abord le niveau scolaire, puis le niveau scolaire et le statut socio-économique et enfin les trois facteurs à la fois.

Illustration 6.10 Différences dans les performances en lecture en fonction de l'habitude linguistique



L'axe vertical représente les performances en lecture exprimées en scores-T. Sur l'axe horizontal sont représentés les différents facteurs contrôlés, à savoir un, deux ou trois facteurs. L'illustration montre que la différence importante entre performances en fonction de l'habitude linguistique s'amenuise déjà lorsque l'on contrôle le niveau scolaire, pour pratiquement disparaître lorsque l'on contrôle en plus les deux autres facteurs. Autrement dit, les compétences comparativement faibles des élèves allophones s'expliquent en bonne partie par un niveau scolaire et un niveau socio-économique moins élevés et par la fréquentation de classes à forte proportion d'élèves allophones.

Il faut toutefois préciser que les trois facteurs n'ont pas la même importance dans la genèse des différences observées. L'analyse de régression multiple permet de déterminer l'importance relative de chacun de ces facteurs. Le niveau scolaire et, dans une moindre mesure, le statut socio-économique ont la plus grande valeur explicative. Bien que moins élevée, la valeur explicative du facteur composition de la classe est aussi significative.

Ce dernier résultat doit être interprété avec prudence. Sur la base des données dont nous disposons, il n'est pas possible de déterminer si un pourcentage élevé d'élèves allophones en classe a des incidences négatives sur l'enseignement. Ce résultat pourrait aussi s'expliquer par des différences au niveau des écoles. En effet, les écoles qui comportent des classes à forte proportion d'élèves allophones pourraient se distinguer des autres par une série d'autres caractéristiques (par ex. ressources allouées à l'école, zone de recrutement). De ce fait, il serait imprudent d'utiliser le présent résultat, relativement peu fiable, comme argument dans le débat sur l'intégration des élèves étrangers ou sur l'enseignement multiculturel.

6.3.2 Tentative d'explication des différences de performance entre régions linguistiques

Nous avons déjà constaté dans le paragraphe 6.2.2 que les élèves de Suisse romande sont moins performants en lecture que les élèves de Suisse alémanique et que les résultats des élèves de Suisse italienne se situent entre les deux. De plus, dans la description de l'échantillon au chapitre 4, nous avons mentionné que le taux d'élèves et la répartition des trois niveaux scolaires diffèrent dans les trois régions linguistiques. Il serait alors possible que ces trois régions se distinguent aussi par leur profil socio-économique.

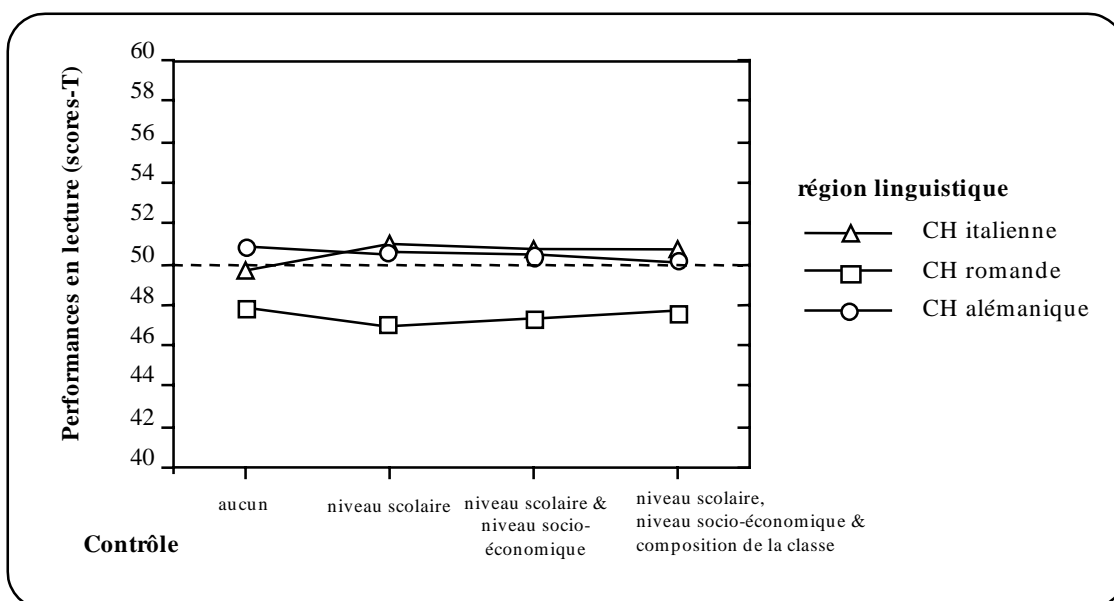
Tableau 6.4 Pourcentages des couches socio-économiques dans les trois régions linguistiques

Couche socio-économique	Région linguistique		
	Suisse italienne	Suisse romande	Suisse alémanique
inférieure	26	30	23
moyenne	49	49	50
supérieure	25	21	27
Total	100	100	100

Pour l'échantillon des 8e, la répartition des trois niveaux socio-économiques est assez semblable en Suisse alémanique et en Suisse italienne. La Suisse romande par contre comporte une proportion plus importante d'élèves de niveau socio-économique inférieur (30%) et une proportion plus faible d'élèves de niveau supérieur.

Pour analyser les différences de performances entre régions linguistiques, nous avons procédé de la même manière que pour l'habitude linguistique (paragraphe 6.3.1). Nous avons tenu compte du niveau scolaire, du niveau socio-économique, de l'âge, de la taille et de la composition des classes (proportion d'élèves allophones). Ce dernier facteur a été choisi à la place de l'habitude linguistique, puisque la composition de la classe joue un rôle déterminant dans l'origine des différences de performances des élèves. L'analyse révèle toutefois que seules trois caractéristiques contribuent à l'explication des différences. Il s'agit, dans l'ordre de leur importance, de la répartition différente des niveaux scolaires et des niveaux socio-économiques ainsi que de la composition des classes (cf. illustration 6.11). Comme dans l'illustration 6.10, l'axe vertical représente les performances en lecture exprimées en scores-T, l'axe horizontal trois caractéristiques successivement contrôlées.

Illustration 6.11 Différences des performances en lecture en fonction de l'appartenance à une région linguistique avant et après contrôle du niveau scolaire, du statut socio-économique et de la composition des classes



Tout d'abord nous pouvons relever que les différences de performances en fonction de la région linguistique sont moins marquées que celles en fonction de l'habitude linguistique (cf. illustration 6.10). Les performances légèrement plus basses de la Suisse italienne par rapport à la Suisse alémanique s'expliquent essentiellement par la répartition des niveaux scolaires, plus particulièrement par le fait qu'en Suisse italienne il n'y a pratiquement que des écoles sans sélection. Les performances moins élevées des élèves de Suisse romande ne s'expliquent par contre par aucune des caractéristiques retenues pour l'analyse.

Il serait nécessaire de voir, notamment en y associant les enseignants, si des conditions d'enseignement particulières seraient à même d'expliquer ces différences régionales.

6.4 Remarques finales

Dans ce chapitre, nous avons d'abord examiné les différences de performances en lecture en fonction d'un seul facteur. Cependant, une réalité complexe se cache derrière ces différences dites « simples » : les différences en fonction de l'âge reflètent des parcours scolaires différenciés, les différences en fonction du genre une socialisation différente par rapport à la lecture, les différences en fonction du statut socio-économique le « climat de lecture » dans la famille.

Nous avons d'abord examiné le problème de la langue étrangère (élèves allophones) et de son importance pour la compétence en lecture dans la langue de l'enseignement. Comme d'autres études, nous avons mis en évidence l'importance et l'influence conjointe d'une médiocre réussite scolaire, d'un statut socio-économique inférieur et du fait de parler une langue étrangère sur les compétences en lecture.

Nous avons cependant été contraints de simplifier. Ainsi, l'élève allophone n'existe pas, comme nous l'avons montré dans la description de l'échantillon au chapitre 4. Derrière ce terme se cachent des biographies linguistiques et des conditions de vie différentes, ce qui,

dans cette recherche, n'a pu être pris en considération que de manière marginale. Nous avons également souligné qu'il ne faut pas faire dire à ces résultats ce qu'ils ne disent pas. Les données dont nous disposons n'expliquent pour l'instant pas pourquoi, pour un élève allophone, la fréquentation d'une classe à forte proportion d'élèves allophones est un inconvénient.

Les performances de lecture plus faibles des élèves de Suisse romande n'ont pas pu être expliquées de manière satisfaisante. Nous trouvons bien parmi les élèves romands du 8e degré une proportion élevée d'élèves allophones et une proportion d'élèves de niveau socio-économique inférieur un peu plus élevée que dans les autres régions, mais les deux variables ne contribuent que très faiblement à expliquer les performances moindres en lecture. On pourrait s'imaginer que les causes de ces différences se situent davantage dans les conditions d'enseignement.

D'une manière générale il ressort de ce chapitre à quel point les différents facteurs influençant la compétence en lecture des élèves sont enchevêtrés. Pour cette raison, il n'est pas possible de formuler des pistes d'action ou même de donner des recettes. Il faut prendre ces résultats comme un premier état de situation, comme une première structuration d'un champ d'investigation complexe.

7. Les élèves suisses dans la comparaison internationale

Philipp Notter

Dans ce chapitre, nous placerons l'enquête suisse dans le contexte international. Nous comparerons en particulier les résultats obtenus dans les différentes régions linguistiques à ceux des pays de même langue. Ceci permettra de mettre en évidence les forces et faiblesses relatives des élèves suisses pour les trois types de textes. Nous verrons que, globalement, les résultats des élèves du 3e degré se situent au niveau de la moyenne internationale, alors que les résultats des élèves du 8e degré sont supérieurs. Au 8e degré, les élèves germanophones en particulier se distinguent pour le type de textes « documents ».

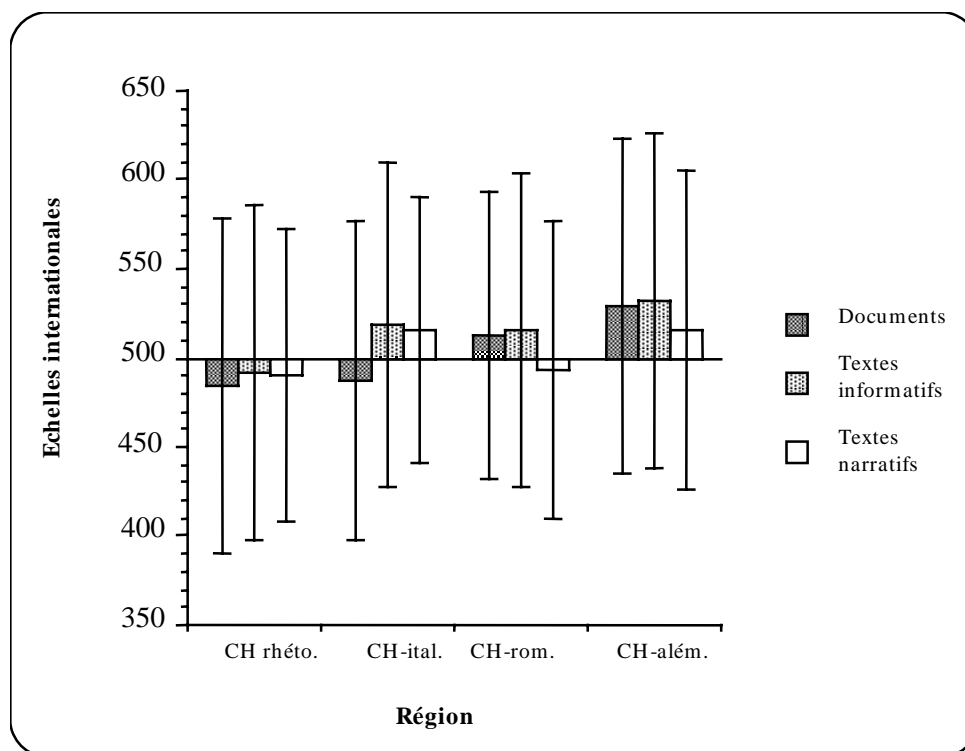
7.1 Différences de performances pour les trois types de textes (3e et 8e degrés)

Comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre 4, nos données ne permettent pas de dire si les performances des élèves suisses sont meilleures pour un type de textes que pour un autre. Un bon résultat peut effectivement traduire un niveau élevé mais aussi une moins grande difficulté d'un type de textes. Pour cette raison, nous avons exprimé les performances des élèves dans une échelle qui prend pour référence la performance moyenne en Suisse. La comparaison avec les résultats internationaux, critère extérieur, nous informera sur la position relative de la Suisse. Nous présenterons ici d'abord les résultats pour les différents types de textes et nous examinerons ensuite le niveau de performance suisse.

L'analyse internationale utilise les mêmes types de textes que la Suisse et prend comme point de référence la moyenne internationale. Cette moyenne internationale a la valeur de 500, ce qui correspond aux échelles-T nationales multipliées par dix. Des performances qui se situent au niveau d'un écart type au-dessus ou en dessous de la moyenne obtiennent respectivement les valeurs de 600 et 400.

Toutefois, les textes ne sont pas complètement identiques au niveau national et international. En plus de leur références différentes (moyennes nationales et internationale), les questions y relatives ne sont pas tout à fait les mêmes. Au niveau national, on a éliminé les questions qui n'ont pas fonctionné de la même manière dans les différentes régions linguistiques ; au niveau international, celles qui n'ont pas fonctionné de manière identique dans les différents pays. De plus, les épreuves suisses ont été construites en référence à la théorie classique des tests tandis que les épreuves internationales se réfèrent au modèle de Rasch.

Illustration 7.1 Résultats des élèves de 3e pour les trois types de textes sur l'échelle internationale

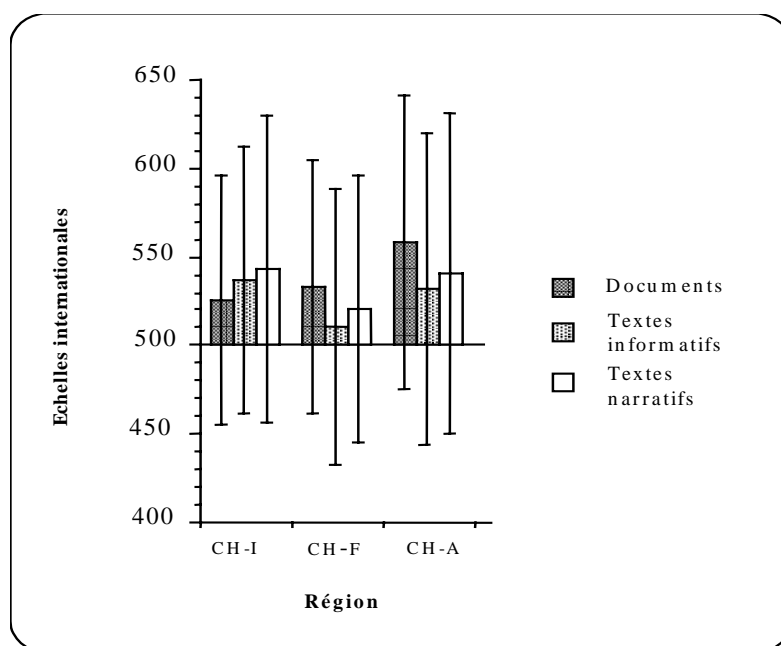


Légende : Des différences de 12 à 26 points sont statistiquement significatives.

L'illustration 7.1 réunit les résultats des élèves suisses du 3e degré des quatre régions linguistiques et montre leurs forces et faiblesses respectives. Toutefois, si l'on prend en considération l'erreur standard, toutes les différences ne sont pas statistiquement significatives. Dans les deux parties linguistiques de la Suisse rhéto-romanche, comme tous les élèves ont été testés, il n'y a donc pas d'erreur standard ; en fonction du nombre d'élèves testés dans les autres régions linguistiques, l'erreur standard s'élève à environ 6 points pour la Suisse alémanique et à environ 13 points dans les autres régions. Compte tenu de l'erreur de mesure, les élèves rhéto-romanches obtiennent à peu près les mêmes résultats dans les trois types de textes ; les élèves de Suisse italienne réussissent bien dans les textes informatifs et narratifs mais ont plus de problèmes avec les documents ; les performances des élèves suisses alémaniques sont supérieures dans les types « documents » et « textes informatifs » mais moins élevées pour les textes narratifs – tendance qui apparaît également en Suisse romande.

Cette comparaison des performances des élèves suisses du 3e degré est basée sur les échelles internationales qui prennent en considération le fait que tous les élèves n'ont pas pu terminer le test. Comme les divers types de textes étaient différemment répartis dans les cahiers – documents au début et textes informatifs à la fin – la comparaison des résultats a peu de sens sans la référence au manque de temps. La comparaison entre pays utilise les données publiées par Elley (1992) dans le rapport international. Elley postule que la compétence en lecture ne se réduit pas à la compréhension du contenu d'un texte mais que cette compréhension intervient aussi dans un laps de temps « raisonnable ». Le facteur temps semble ne pas avoir joué de rôle important dans les résultats des classes du 8e degré.

Illustration 7.2 Résultats des élèves de 8e pour les trois types de textes



Légende : R-CH : Suisse rhéto-romanche ; CH-I : Suisse italienne ; CH-F : Suisse romande ; CH-A : Suisse alémanique. Des différences de 12 à 26 points sont statistiquement significatives.

L'illustration 7.2 montre les résultats des élèves suisses du 8e degré par rapport aux résultats internationaux. Comme nous l'avons déjà observé pour le 3e degré, les élèves de Suisse italienne sont plus performants dans la lecture de textes narratifs que dans celle de documents ; l'inverse est vrai pour la Suisse romande et surtout pour la Suisse alémanique où les élèves réussissent mieux la lecture de documents que celle des autres textes.

7.2 Les performances en lecture des élèves du 3e et du 8e degré comparées aux pays voisins

Dans la comparaison des résultats de tous les pays qui ont participé à l'enquête, Elley (1992) a traité les résultats suisses globalement. Dans ce qui suit, nous comparons les résultats des différentes régions linguistiques à celles des pays voisins parlant la même langue. Ceci pourrait nous dire si les différences entre régions linguistiques sont fonction de la langue. Nous ajoutons à cette comparaison les résultats de la Finlande, pays qui a obtenu les meilleurs scores au niveau international.

Dans le tableau 7.1, nous présentons les résultats des élèves du 3e degré regroupés par régions linguistiques et pays de même langue. Les résultats suisses, à l'exception de ceux de la région rhéto-romanche, se situent au niveau de la moyenne internationale. En comparant les résultats, il faut savoir que les enfants de 9 ans en France, en Italie et en Belgique se trouvent déjà au 4e degré, ce qui peut expliquer que les enfants de Suisse italienne obtiennent des résultats nettement moins bons que les enfants italiens et que les enfants de Suisse romande obtiennent des résultats moins bons que les enfants français et francophones belges. Les enfants de Suisse alémanique montrent des résultats meilleurs que les enfants allemands. Il faut toutefois tenir compte du fait que, contrairement à la plupart des autres pays, en Allemagne les tests n'ont pas été administrés par les maîtres de classe mais par des personnes extérieures, ce qui peut influencer négativement les résultats. Les performances relativement élevées des élèves

suisses dans la catégorie documents peut être expliquée, comme déjà mentionné auparavant, par le fait que ce type de textes a pu être traité par tous les élèves.

Tableau 7.1 Résultats des élèves du 3e degré dans la comparaison internationale

Région			Documents			Textes informatifs			Textes narratifs		
	C	A	M	(ES)	ET	M	(ES)	ET	M	(ES)	ET
CH rhéto-romanche	3	9.7	486	(-)	93	472	(-)	98	485	(-)	84
CH italienne	3	9.0	487	(13.3)	89	504	(13.3)	97	511	(11.7)	79
Italie	4	9.9	517	(4.9)	92	538	(4.0)	95	533	(4.0)	88
CH romande	3	9.3	515	(11.5)	80	507	(11.5)	90	493	(11.6)	80
France	4	10.1	527	(3.9)	81	533	(4.1)	84	532	(4.1)	93
Belgique francophone	4	9.8	506	(3.5)	88	505	(2.8)	85	510	(3.3)	92
CH alémanique	3	9.9	529	(6.1)	94	510	(6.1)	99	512	(5.9)	92
Allemagne (Ouest)	3	9.4	520	(3.2)	94	497	(2.9)	104	491	(2.8)	93
Allemagne (Est)	3	9.5	522	(5.0)	96	493	(3.6)	103	482	(4.2)	93
Suisse (ensemble)	3	9.7	522	2.8	96	507	2.7	100	506	2.6	92
Finlande	3	9.7	569	4.0	88	569	3.1	81	568	3.0	70

Légende : C : classe ; A : âge ; M : moyenne ; ES : erreur standard (corrigée) ; ET : écart type.

Les bons résultats des élèves de Suisse alémanique sont surprenants. La majorité des enfants ont pour langue maternelle le *Schweizerdeutsch*, mais apprennent à lire et à écrire dans une langue seconde, le *Hochdeutsch*, ce qui constitue une difficulté supplémentaire pour l'apprentissage de la lecture. On aurait pu ainsi s'attendre à ce que cette difficulté se manifeste encore dans les résultats au 3e degré. Cette crainte ne se confirme ni dans la comparaison internationale, ni dans celle avec l'Allemagne.

Le tableau 7.2 présente la même comparaison pour les élèves du 8e degré. A 14 ans, les élèves suisses se situent au-dessus de la moyenne internationale particulièrement pour le type « documents ». Ils obtiennent aussi de meilleurs résultats que les élèves des pays voisins de même langue, à l'exception de la France. Ceci tient au fait – comme nous l'avons déjà mentionné – que les élèves français ont en moyenne six mois de plus et se trouvent déjà au 9e degré. En ce qui concerne l'Allemagne, les tests ont, comme au 3e degré, été administrés par des personnes extérieures, mais ceci influence probablement moins les résultats à cet âge.

Tableau 7.2 Résultats des élèves du 8e degré dans la comparaison internationale

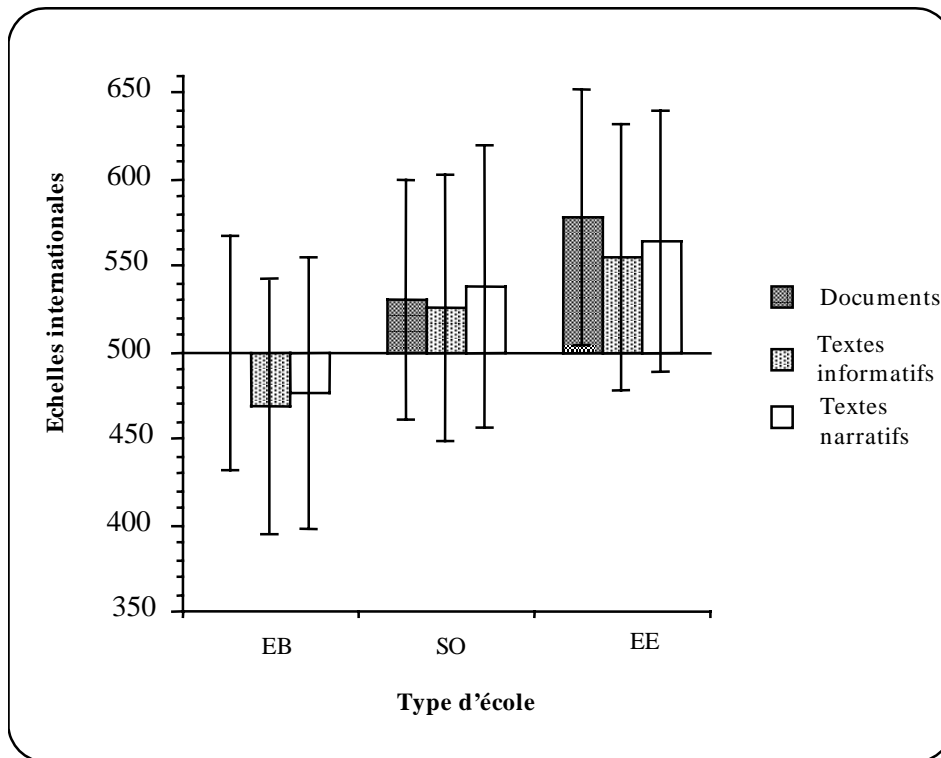
Région			Documents			Textes informatifs			Textes narratifs		
	C	A	M	(ES)	ET	M	(ES)	ET	M	(ES)	ET
CH italienne	8	14.0	526	(10.4)	70	536	(11.3)	76	542	(12.9)	88
Italie	8	14.1	501	(3.3)	78	524	(3.2)	85	520	(3.6)	88
CH romande	8	14.5	533	(11.3)	72	510	(12.2)	78	520	(11.8)	75
France	9	15.4	544	(4.2)	77	546	(4.3)	84	556	(4.2)	86
Belgique francophone	8	14.3	483	(4.7)	82	477	(4.8)	89	484	(5.1)	95
CH alémanique	8	15.0	558	(5.6)	83	532	(5.9)	88	540	(6.1)	91
Allemagne (Ouest)	8	14.6	532	(3.9)	82	521	(4.5)	92	514	(4.9)	95
Allemagne (Est)	8	14.4	543	(2.9)	81	523	(3.5)	87	512	(3.9)	90
Suisse (ensemble)	8	14.9	549	3.0	82	525	3.2	87	534	3.4	90
Finlande	8	14.7	580	2.5	82	541	2.2	71	559	2.8	84

Légende : A = âge ; M = moyenne ; ES = erreur standard (corrigée) ; ET = écart type.

Le résultat le plus saillant de cette comparaison internationale est le meilleur niveau en lecture des élèves du 8e degré par rapport à celui du 3e degré. Nous avons déjà mis en évidence que beaucoup d'élèves du 3e degré n'avaient pas eu suffisamment de temps pour terminer les tests. Les tableaux 7.1, 7.2 et le rapport de Elley ne tiennent pas compte de ce fait. Une bonne partie de la différence entre les 3e et 8e degrés en Suisse peut être expliquée par le travail plus lent mais plus approfondi des élèves plus jeunes. Il n'est d'ailleurs pas certain qu'il serait judicieux d'inciter les élèves de cet âge à lire vite. Comme le montre Diem (1990), un des meilleurs moyens de prévenir la légasténie est de laisser du temps aux élèves. Progressivement, les enfants apprennent à lire plus vite, comme le montrent les résultats des élèves du 8e degré où seulement un petit nombre a eu de la peine à terminer les tests dans le temps imparti. Une autre explication des différences peut être l'inexpérience des élèves en matière de tests. En effet, les élèves suisses de 3e n'ont pas l'habitude des tests à choix multiples.

Lorsque l'on compare les résultats des tableaux 7.1 et 7.2 pour différents groupes de langues, on observe une certaine cohérence à l'intérieur des groupes et entre les groupes. Ainsi, les régions et pays germanophones se montrent plus performants dans la lecture de documents, la région italophone et l'Italie sont plus à l'aise avec les textes informatifs et narratifs, en particulier au 3e degré. Pour la région francophone et les pays francophones, aucune différence systématique ne peut être mise en évidence. Comme les différentes régions suisses sont influencées par leurs pays voisins de même langue, il n'est pas possible de déterminer si ces différences reflètent les caractéristiques des langues ou des cultures.

Illustration 7.3 Résultats des élèves du 8e degré pour les trois échelles internationales en fonction du niveau scolaire



Légende : EB = écoles à exigences de base ; SO = écoles sans sélection ; EE = écoles à exigences élargies. Des différences de 12 à 28 points sont statistiquement significatives.

Pour le 8e degré, il est encore intéressant de situer les différents types d'écoles sur le plan international (illustration 7.3). Comparés aux pays d'Europe occidentale, les résultats des élèves qui fréquentent des écoles à exigences élémentaires se situent parmi les plus bas, les résultats des élèves qui fréquentent des écoles sans sélection à un niveau moyen et les résultats des élèves qui fréquentent des écoles à exigences élevées au niveau des moyennes nationales les plus élevées.

On peut conclure que les élèves suisses occupent une place tout à fait honorable dans la comparaison internationale. Les élèves de 3e obtiennent « seulement » des résultats moyens, en partie à cause de leur lenteur, qui ne semble toutefois pas constituer un handicap à plus long terme. Si l'on admet que les systèmes scolaires peuvent être jugés d'après les résultats en fin de parcours, les performances du 8e degré sont plus significatives. Cependant, la comparaison par niveau scolaire et la comparaison avec la Finlande montrent la nécessité et la possibilité d'améliorer encore le niveau de lecture en Suisse.

8. Analphabétisme fonctionnel à l'école

Philipp Notter

Dans ce chapitre, nous décrivons deux procédures possibles pour déterminer une compétence minimale de lecture. Sur la base de ces procédures, on peut estimer – en prenant certaines précautions – que trois pour-cent au moins des élèves du 8e degré peuvent être qualifiés d'analphabètes fonctionnels potentiels. Ceci veut dire qu'ils ne lisent pas suffisamment bien pour répondre aux exigences minimales requises dans la vie quotidienne. Dans ce groupe, les jeunes issus de couches sociales inférieures, les garçons et les allophones sont surreprésentés

8.1 Procédure pour déterminer les exigences sociales en lecture

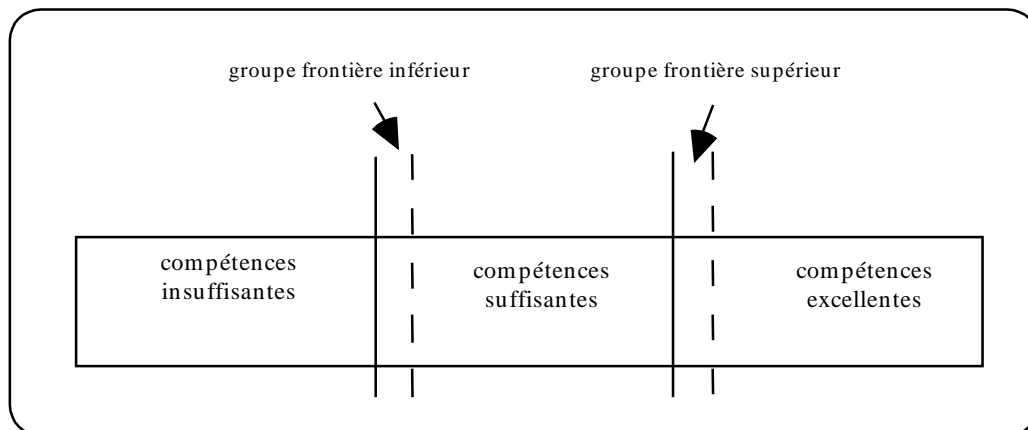
On peut conférer un sens aux résultats des tests de lecture en les mettant en rapport avec les attentes et les exigences de la société. De cette façon, il est possible d'une part d'évaluer si la compétence en lecture mesurée correspond à la place que la lecture occupe dans la société, d'autre part d'estimer le niveau minimal qu'une personne doit posséder pour ne pas être handicapée dans la vie quotidienne. Cette norme est aujourd'hui généralement adoptée pour définir l'analphabétisme fonctionnel (cf. p. ex. Gray, 1956 ; Decroll & Müller, 1981).

Les attentes et exigences sociales ne sont pas faciles à déterminer. Pour ce faire, on peut avoir recours à des experts qui doivent établir une correspondance entre les résultats aux tests et le niveau de compétence de lecture exigé. Il doit nécessairement s'agir de personnes qui travaillent avec des jeunes et qui sont familiarisées avec les compétences attendues dans différents milieux. Dans le cadre de cette étude, dix experts de Suisse romande et alémanique ont été choisis. Ils ont dû fixer une norme qui permet d'attribuer un élève à un des trois niveaux de compétence en lecture : lecteurs précaires, lecteurs compétents et lecteurs excellents.

Pour concrétiser les trois niveaux, deux groupes frontières ont été définis : un élève appartient au groupe frontière inférieur lorsqu'il sait juste se servir d'un matériel écrit dont la société exige la maîtrise. L'absence d'une telle compétence l'empêcherait de participer pleinement à la vie sociale. Un élève appartient au groupe frontière supérieur lorsqu'il maîtrise encore juste le matériel de lecture nécessaire pour suivre une formation de niveau supérieur.

Les groupes frontières ont été attribués comme suit : les élèves du groupe frontière inférieur ont été attribués à la catégorie de lecteurs précaires ; les élèves du groupe frontière supérieur ont été maintenus dans la catégorie de lecteurs excellents.

Illustration 8.1 Niveaux de compétence en lecture

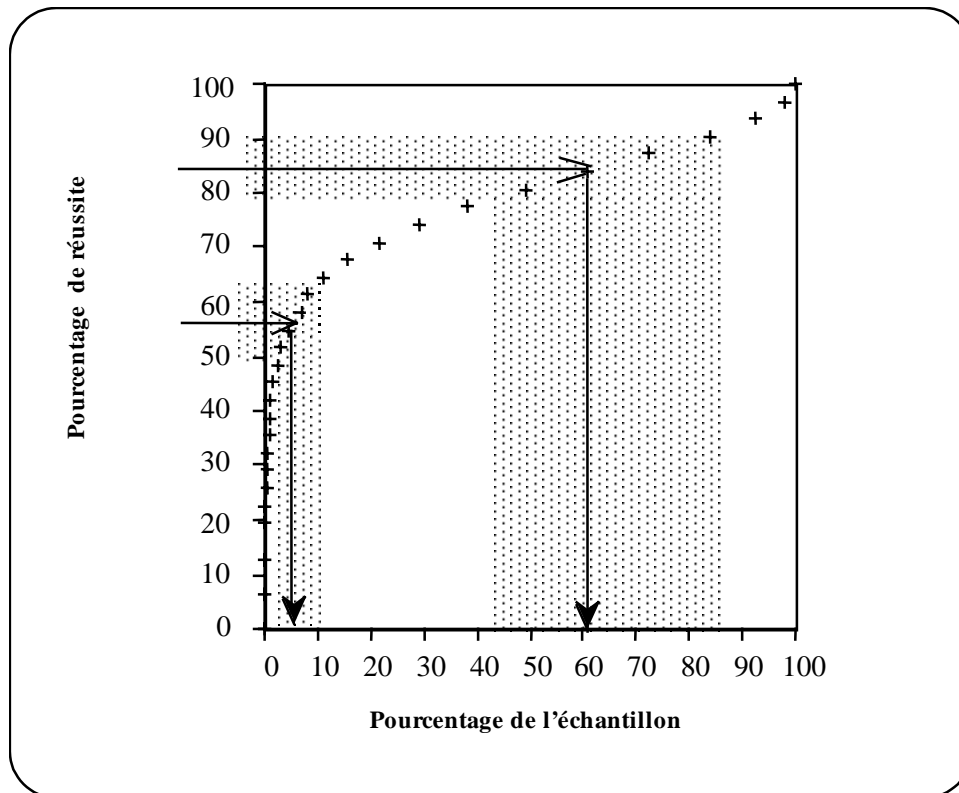


Les experts se sont d'abord mis d'accord sur les deux groupes frontières et leur opérationnalisation. Après avoir effectué quelques classements à titre d'exemple, chaque expert a examiné chaque tâche du test de lecture et estimé le pourcentage de réponses correctes à donner par chaque groupe frontière. Les experts ont ensuite confronté leurs estimations et ont procédé à une correction pour les tâches qui montraient une forte dispersion des jugements. En dernier lieu, ils ont comparé leurs jugements aux résultats effectivement obtenus par les élèves et ont procédé à un dernier ajustement. Cette méthode de définition d'un niveau de performance est une variante de la méthode Angoff, maintes fois expérimentée et décrite dans la littérature scientifique (Angoff, 1971 ; Brennan & Lockwood, 1980).

8.2 Compétences en lecture selon le jugement des experts

La procédure décrite rend possible le calcul pour chaque échelle du pourcentage de rendement qui doit être atteint pour appartenir aux catégories de lecteurs compétents ou excellents. Pour l'échelle documents, selon le jugement des experts, un élève devait répondre correctement à au moins 57% des items pour être qualifié de lecteur compétent, à au moins 85% pour être qualifié de lecteur excellent.

Illustration 8.2 Résultats pour la catégorie « documents » et jugement d'experts pour l'échantillon global

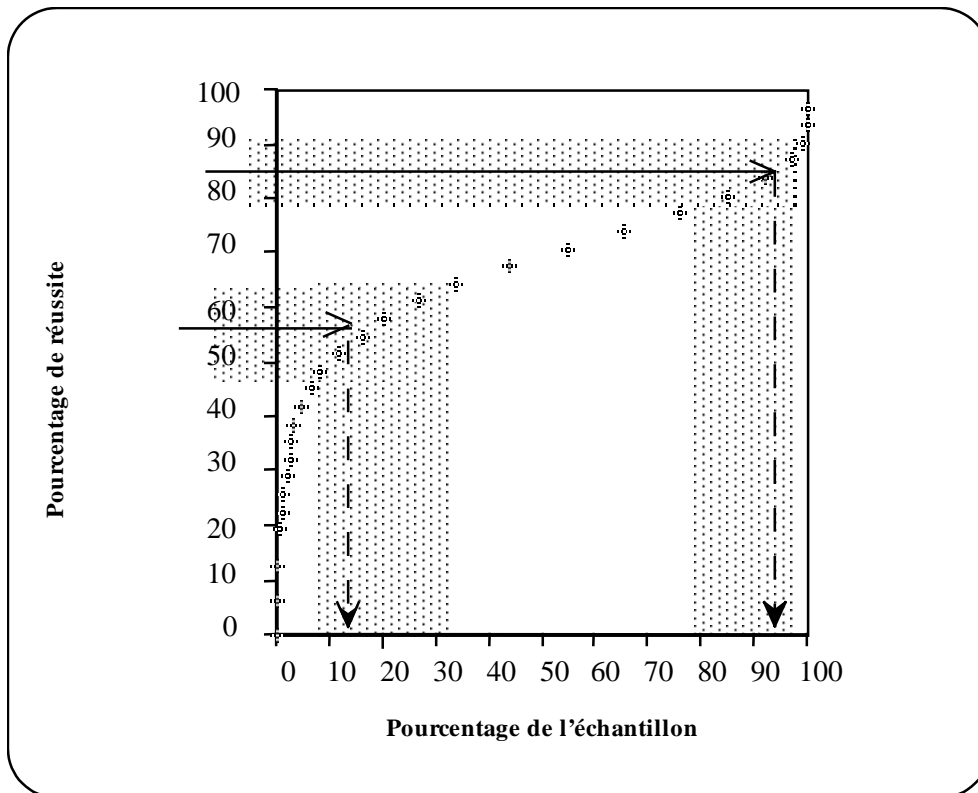


Légende : La flèche horizontale représente le pourcentage d'items réussis exigé par les experts pour les niveaux de compétence inférieur et supérieur, les flèches verticales le pourcentage de l'échantillon en dessous de cette norme. La zone grisée indique la dispersion des jugements des experts (+/- une déviation standard).

Dans l'illustration 8.2, la courbe indique le pourcentage de l'échantillon qui a réussi un pourcentage donné d'items. La flèche horizontale inférieure indique la limite fixée par les experts pour être qualifié de lecteur compétent, la flèche horizontale supérieure la limite pour être qualifié de lecteur excellent. Les flèches verticales divisent l'échantillon, selon ce jugement, en lecteurs précaires, lecteurs compétents et lecteurs excellents. Les flèches indiquent la moyenne de tous les jugements d'experts ; la surface grisée la dispersion de ces jugements (+/- un écart type).

Selon le jugement moyen des experts, environ 5% des élèves de l'échantillon testé doivent être considérés comme des lecteurs précaires pour les documents, environ 39% comme des lecteurs excellents et environ 56% comme des lecteurs compétents. On peut considérer que la part de lecteurs excellents est relativement importante si on la compare à la proportion d'élèves qui fréquentent le gymnase.

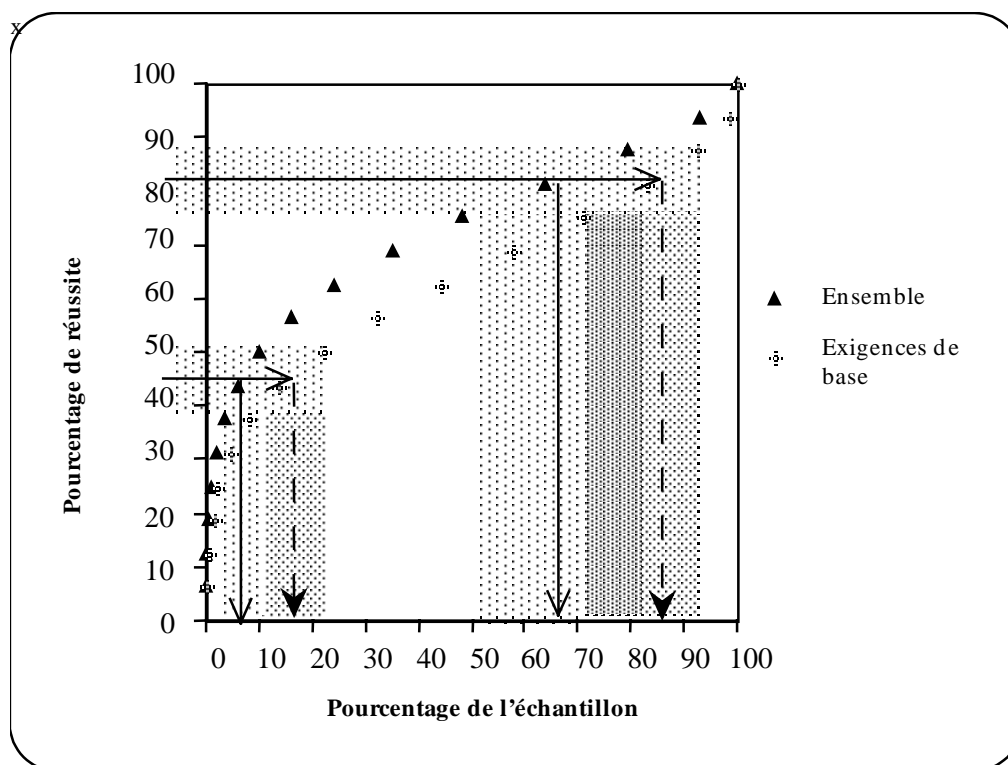
Illustration 8.3 Résultats pour la catégorie « documents » et jugement d'experts pour les écoles à exigences de base



Légende : La flèche horizontale représente le pourcentage d'items réussis exigé par les experts pour les niveaux de compétence inférieur et supérieur, les flèches verticales le pourcentage de l'échantillon en dessous de cette norme. La zone grisée indique la dispersion des jugements des experts (+/- une déviation standard).

L'illustration 8.3 donne les mêmes informations que l'illustration 8.2 mais pour les écoles à exigences de base. Vu le recrutement de ces écoles, la faible part de lecteurs excellents (5%) est explicable. Ce qui est inquiétant par contre, c'est l'augmentation, de 5% à 12%, de lecteurs précaires dans cette catégorie de textes. Il faut souligner que l'échantillon ne comprend pas d'écoles spécialisées d'une part et, d'autre part, que les documents présentent précisément le matériel de lecture qu'on ne choisit pas, auquel on est nécessairement confronté dans la vie de tous les jours et dont la maîtrise correcte semble indispensable.

Illustration 8.4 Résultats pour la catégorie « textes informatifs » et jugement d'experts



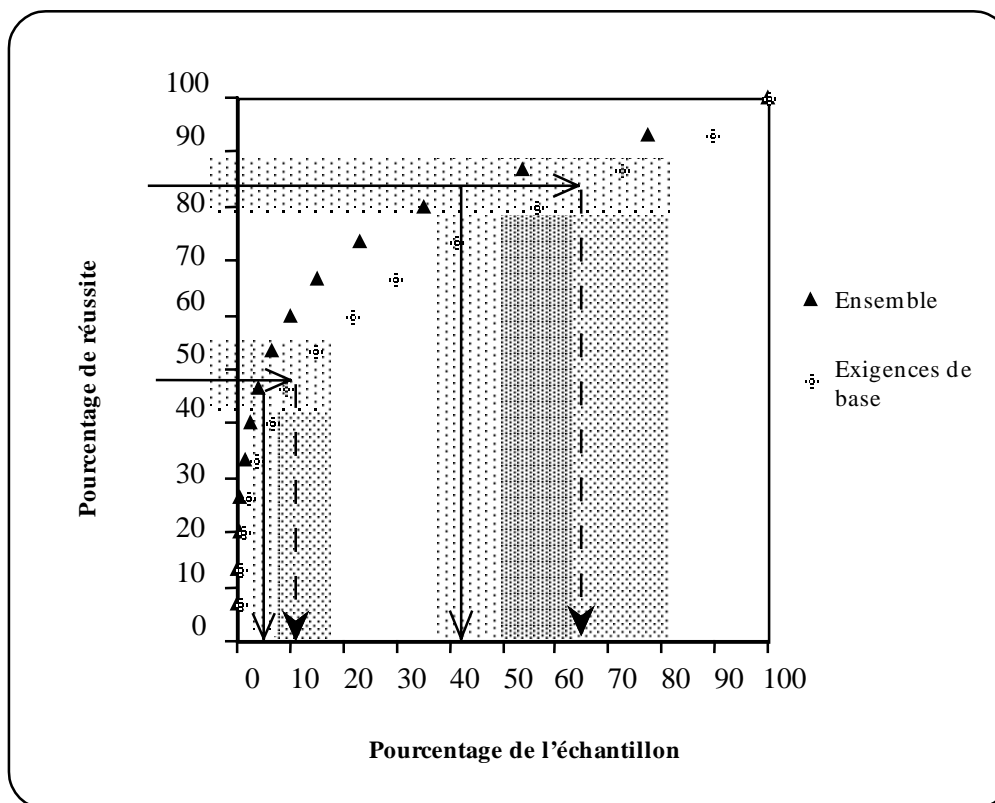
Légende : La flèche horizontale représente le pourcentage d'items réussis exigé par les experts pour les niveaux de compétence inférieur et supérieur, les flèches verticales le pourcentage de l'échantillon en dessous de cette norme (flèches pleines = échantillon global ; flèches traitillées = écoles à exigences de base). La zone grise indique la dispersion des jugements des experts (+/- un écart type).

Dans l'illustration 8.4 sont réunis les résultats pour l'échantillon global et pour les écoles à exigences de base. D'après le jugement des experts, 45% des items devraient être réussis pour être qualifié de lecteur compétent, 82% pour être qualifié de lecteur excellent.

La flèche verticale pleine montre la répartition en pour-cent des niveaux de compétence en lecture pour les écoles à exigences de base, la flèche verticale traitillée la répartition pour l'échantillon global. Pour les textes informatifs aussi, le pourcentage de lecteurs précaires passe de 6% pour l'échantillon global à 14% pour les écoles à exigences de base.

Pour les textes informatifs, comme pour les textes narratifs, nous n'avons pas tenu compte, dans le calcul des pourcentages de réussite, des tâches qui figuraient en fin des cahiers. Comme ce sont les élèves les plus faibles qui ne terminent souvent pas les tests, ceci aurait amené une distorsion des résultats, car les experts avaient évalué les différentes questions en assumant que chacun disposerait d'un temps suffisant pour traiter l'ensemble des tâches (lire les textes et répondre aux questions).

Illustration 8.5 Résultats pour la catégorie « textes narratifs » et jugement d'experts



Légende : La flèche horizontale représente le pourcentage d'items réussis exigé par les experts pour les niveaux de compétence inférieur et supérieur, les flèches verticales le pourcentage de l'échantillon en dessous de cette norme (flèches pleines = échantillon global ; flèches traitillées = écoles à exigences de base). La zone grise indique la dispersion des jugements des experts (+/- une déviation standard).

L'illustration 8.5 montre, pour l'échantillon global et pour celui des écoles à exigences de base, les résultats pour les textes narratifs. En suivant le jugement des experts, c'est le type de textes qui est le mieux réussi aussi bien pour l'échantillon global que pour les écoles à exigences de base. Le pourcentage de lecteurs précoces est ici le moins élevé. On peut se demander si cette différence ne reflète pas l'importance, attribuée à l'école, aux différents types de textes.

Lorsque nous avons comparé les résultats des différents niveaux scolaires au chapitre 6, nous avons vu que les élèves qui fréquentent des écoles à exigences de base obtenaient des résultats nettement moins bons que les autres. Ceci n'est pas surprenant, puisque les niveaux scolaires reflètent les niveaux de performances. Deux remarques s'imposent toutefois. Premièrement, on peut se demander si une compétence aussi essentielle que la lecture ne doit pas être considérée comme une exigence pour tous. Le pourcentage relativement élevé de lecteurs très compétents pour les textes narratifs dans les écoles à exigences de base montre que les difficultés de lecture ne sont pas une fatalité. Deuxièmement, des différences de cette ampleur peuvent avoir plusieurs origines. Le groupe entier peut être moins performant – ce qui représenterait une réelle différence de niveau – ou certains membres du groupe peuvent être nettement moins bons et ainsi faire baisser la moyenne. Dans les résultats présentés, ces deux

facteurs jouent un rôle. De toute manière, une année avant la fin de la scolarité obligatoire, un taux de 12 pour-cent de lecteurs précaires dans les écoles à exigences de base est préoccupant par rapport aux objectifs de l'école et par rapport aux exigences sociales.

La procédure d'estimation des attentes et exigences sociales de la compétence en lecture prend une dimension un peu différente dans la comparaison internationale où les experts ont été plus exigeants pour les documents et les textes narratifs. Pour ces deux types de textes, la proportion de lecteurs précaires est la plus élevée et celle de lecteurs excellents la moins élevée. Or, c'est précisément pour ces deux types de textes que les élèves suisses du 8e degré se situent favorablement dans la comparaison internationale, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Les élèves du 8e degré maîtrisent bien les documents, mais en même temps les exigences sociales sont très élevées sur ce plan en Suisse. Cela pourrait vouloir dire que ces exigences informelles en matière de compétences en lecture, difficilement saisissables, ont des répercussions sur l'école.

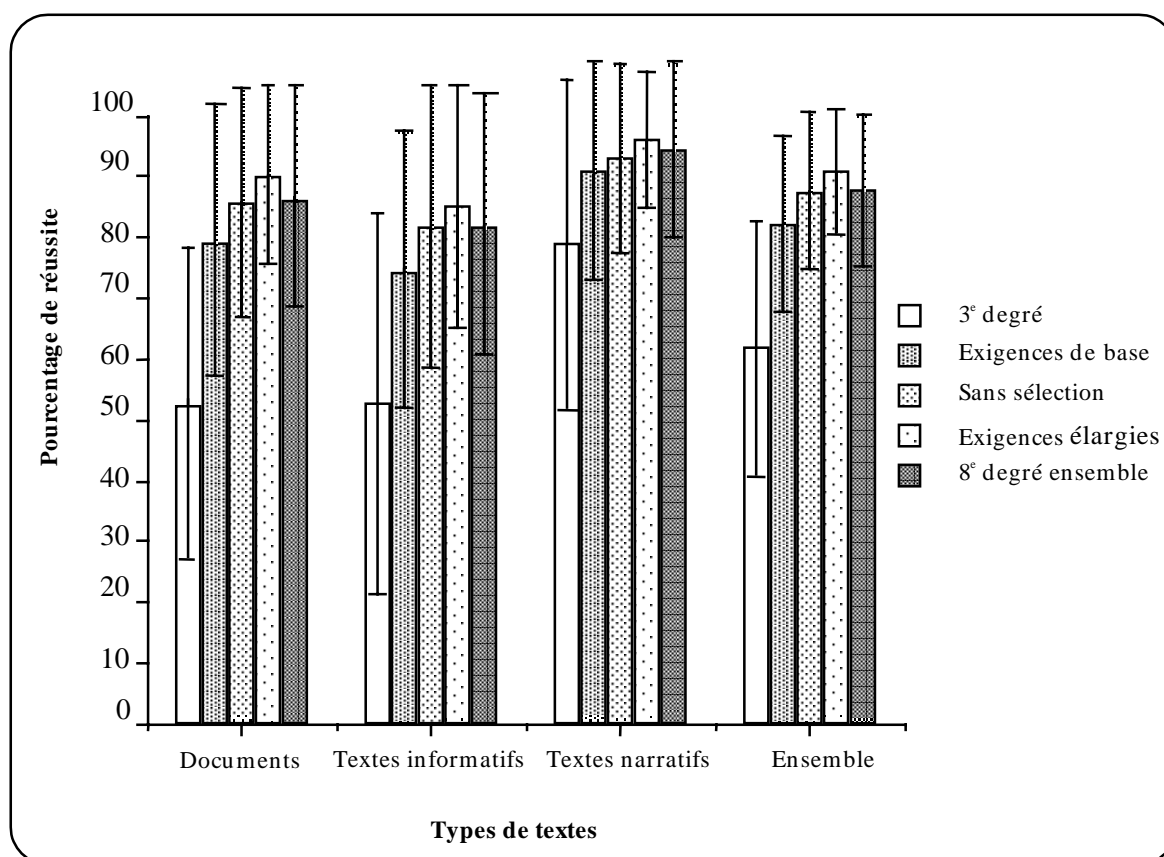
8.3 Comparaison des compétences en lecture des élèves du 8e et du 3e degré

Dans le paragraphe précédent nous avons mis en relation les performances et les exigences sociales en lecture. Trois niveaux de compétences ont été fixés : lecteurs précaires, lecteurs compétents et lecteurs excellents. La définition d'un niveau de compétence minimal soulève la question de l'analphabétisme fonctionnel. La procédure décrite auparavant, par jugement d'experts, n'est qu'un des moyens possibles de déterminer cette compétence minimale. Dans le cadre de cette étude, nous avons pu faire intervenir un autre critère fréquemment utilisé pour définir l'analphabétisme fonctionnel, à savoir le niveau de capacité à lire et à écrire d'un élève de 3e primaire. Trois textes comprenant chacun quatre à cinq questions ont été soumis aux élèves du 3e et du 8e degré. Dans ce qui suit, nous exposerons brièvement les résultats de ces deux degrés, pour ensuite revenir sur la question de l'analphabétisme fonctionnel.

Dans l'illustration 8.6, on trouve les pourcentages de réponses correctes pour chaque type de texte et pour l'ensemble des trois textes par degrés. Pour le 8e degré, les résultats sont présentés par niveau scolaire et pour l'ensemble de l'échantillon.

Une telle comparaison présente de sérieuses limites. D'abord, il ne s'agit pas d'une étude longitudinale (on a testé des groupes différents au 3e et au 8e degré) ; de plus, comme on pouvait s'y attendre, les textes étaient très faciles pour les élèves du 8e degré. Les bons lecteurs de 8e ne pouvaient pas montrer leurs compétences, ils pouvaient tout au plus répondre correctement à toutes les questions. Aussi, une comparaison avec le 3e degré n'a de sens que pour les mauvais lecteurs du 8e degré.

Illustration 8.6 Performances des élèves du 3e et du 8e degré aux textes communs



8.4 Les lecteurs précaires du 8e degré

Dans le tableau 8.1, les résultats du 8e degré sont présentés en fonction du type de texte et du niveau scolaire. Pour l'échantillon global, le pourcentage de lecteurs précaires est très proche (à 5% près), quel que soit le critère utilisé : performance moyenne des élèves du 3e degré ou jugement d'experts. Pour les élèves venant des écoles à exigences de base, le pourcentage est moins élevé si l'on utilise le critère nécessairement peu élevé du niveau moyen du 3e degré. En effet, il n'est guère imaginable que la compétence de lecture d'un élève de 3e suffise à un adulte pour fonctionner sans problèmes dans notre société.

Dans le même tableau est indiqué le pourcentage de lecteurs précaires pour les trois types de textes pris ensemble. Il est moins élevé que pour chacune des catégories prises séparément. Ceci est également le cas pour le jugement d'experts. Le pourcentage de lecteurs précaires tombe à environ 3%. Ceci montre que bon nombre de mauvais lecteurs ne sont pas également mauvais partout.

Tableau 8.1 Pourcentage de lecteurs précaires pour les trois niveaux scolaires et les trois types de textes

Type de textes	Exigences de base	Sans sélection	Exigences élargies	Total (N)
Documents	11%	4%	2%	5% (300)
Textes informatifs	7%	5%	2%	4% (248)
Textes narratifs	10%	6%	3%	6% (350)
Ensemble	7%	4%	1%	3% (203)

Le pourcentage de lecteurs précaires est à peu près le même dans les différentes régions de la Suisse (à l'exception des villes de Zurich et de Bâle, où une proportion un peu plus élevée peut probablement s'expliquer par la plus forte proportion d'élèves allophones). Le tableau 8.2 montre la répartition des lecteurs précaires en fonction de leurs habitudes linguistiques, leur genre et leur appartenance sociale. Les deux procédés utilisés pour déterminer une compétence minimale en lecture sont des estimations. Ils peuvent fournir des pourcentages fiables pour la population examinée, mais ne permettent pas de classer un élève dans la catégorie donnée. Pour cette raison, nous n'avons considéré dans le tableau 8.2 que les élèves qui étaient qualifiés de lecteurs précaires sur la base des deux critères.

Les lecteurs précaires se répartissent de manière à peu près équivalente dans les trois groupes d'habitudes linguistiques. On constate même qu'une proportion importante de ces lecteurs parlent uniquement la langue de l'enseignement.

Tableau 8.2 Répartition (en pour-cent) de lecteurs précaires en fonction du genre, des habitudes linguistiques et de l'appartenance sociale

Habitudes linguistiques	Garçons			Filles			Total
	CSI	CSM	CSS	CSI	CSM	CSS	
Langue de l'enseignement	8	11	1	8	10	1	39
Langue de l'enseignement & autre(s) langue(s)	13	3		7	3		26
Autres langues	18	7		6	4		35
Total	39	21	1	21	17	1	100

Légende : CSI = couche sociale inférieure ; CSM = couche sociale moyenne ; CSS = couche sociale supérieure.

Le tableau montre encore que la proportion de lecteurs précaires est plus importante chez les garçons, que 60% des lecteurs précaires viennent de la couche sociale inférieure et environ 38% de la couche sociale moyenne (voir chapitre 6.2), que les mauvais lecteurs allophones se recrutent plus souvent dans la couche sociale inférieure et enfin que les lecteurs précaires qui parlent la langue de l'enseignement se recrutent plutôt dans la couche moyenne.

Pour résumer, nous pouvons estimer, avec une certaine prudence, qu'environ 3 pour-cent des élèves du 8e degré sont des lecteurs précaires par rapport aux exigences de notre société. Cette proportion est plus élevée chez les élèves allophones et chez les élèves qui fréquentent des écoles à exigences de base. Si à première vue un 3 pour-cent semble peu élevé, un taux de chômage de la même ampleur suscite déjà des inquiétudes en Suisse. Ceci montre que la question du seuil acceptable est essentiellement une question politique.

9. Les activités de lecture des élèves du 3e degré

Ursula Meier-Civelli

La lecture continue à être un des passe-temps favori des élèves suisses du 3e degré. En moyenne les enfants lisent 7-8 fois par semaine, surtout des livres et des bandes dessinées. Filles et garçons de toutes les régions linguistiques ont une préférence pour ces deux formes d'écrit. Le milieu familial influence sensiblement leurs activités de lecture en dehors de l'école. Les enfants de milieu social supérieur et ceux provenant de familles qui attribuent une grande importance à la lecture sont ceux qui lisent le plus pendant leur temps libre. A l'école, ce sont les manuels qui constituent le principal support de lecture au 3e degré. D'autres livres sont rarement employés. La plupart des élèves ont des devoirs de lecture, au moins 1-2 fois par semaine, qui leur demandent un quart d'heure environ. On observe une corrélation positive entre la lecture dans le cadre des loisirs et les performances en lecture ; ces dernières, en revanche, ne sont que très faiblement ou même négativement corrélées avec les activités de lecture scolaire.

9.1 Introduction et organisation du chapitre

Comme il a déjà été souligné dans l'introduction de ce rapport, savoir lire est, dans notre société, à la base de la réussite scolaire et professionnelle. Une bonne compétence en lecture est indispensable pour accéder à l'information et pour participer activement à la vie sociale. De ce fait, il est important que la lecture ne se limite pas à une activité scolaire ou qu'elle ne soit pratiquée que par obligation. L'objectif principal de l'enseignement de la lecture consiste bien à éveiller chez les élèves le plaisir, l'intérêt et la motivation de lire en dehors du cadre scolaire.

On ne sait toutefois pas dans quelle mesure l'école atteint cet objectif. Comme le fait remarquer Elley (1992, p. 79), les activités spontanées de lecture ont moins fait l'objet d'investigations systématiques que les compétences en lecture des élèves.

La présente recherche a offert l'occasion non seulement de mesurer les compétences des élèves dans différents pays, mais aussi de recenser leurs activités de lecture et de mettre en évidence les conditions familiales et scolaires qui favorisent ou freinent la lecture spontanée. Cela a été fait, pour le 3e degré, au moyen d'un questionnaire détaillé qui portait sur les activités de lecture scolaire et extra-scolaire des élèves. Les principaux résultats sont présentés ci après.

La première partie de ce chapitre traite de la lecture extra-scolaire, de la fréquence et du genre de lecture des enfants. Les élèves du 3e degré ne lisent pas seulement tout seuls, dans leur chambre, mais ils font aussi parfois la lecture à d'autres. A qui lisent-ils et à quelle fréquence ? Y a-t-il des liens entre la lecture à haute voix et les autres activités de lecture ? En quoi les élèves qui lisent souvent en dehors de l'école se différencient-ils de ceux qui ne lisent que rarement ?

La deuxième partie traite des activités de lecture dans le cadre scolaire. Que lisent les élèves en classe ? Combien de fois par semaine ont-ils des devoirs de lecture ? Combien de temps doivent-ils y consacrer ? La lecture à l'école a-t-elle une incidence sur la lecture extra-scolaire des élèves ?

La troisième partie est consacrée aux relations entre activités de lecture et performances en lecture. Les enseignants ont-ils raison de dire que « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » ?

9.2 La lecture extra-scolaire

La première question qui nous intéresse est celle de la fréquence et du genre de lecture extra-scolaire. Nous vérifierons si la crainte que la lecture ait perdu du terrain au profit d'autres occupations de loisir est fondée et nous mettrons en évidence les conditions familiales et scolaires qui stimulent ou freinent les activités de lecture des enfants.

Le questionnaire comportait les questions suivantes :

- As-tu lu un livre par plaisir la semaine dernière ?
- As-tu lu des bandes dessinées la semaine dernière ?
- As-tu lu un magazine la semaine dernière ?
- As-tu lu un journal la semaine dernière ?

Les élèves devaient répondre par oui ou par non à ces questions. Pour les réponses affirmatives, on leur demandait d'indiquer le titre, l'auteur, le personnage principal ou le thème de ce qu'ils avaient lu.

Les élèves indiquaient également à quelle fréquence ils lisaient, pour leur plaisir, des livres, des bandes dessinées, des magazines, des journaux ou des modes d'emploi. Les élèves pouvaient choisir entre quatre modalités de réponse, de « presque jamais » à « presque chaque jour ». Les réponses ont été exprimées dans un score de lecture hebdomadaire.

De plus, les élèves devaient dire s'ils lisaient à haute voix à la maison, à quelle fréquence et à qui.

9.2.1 Genre et fréquence de lectures extra-scolaires

Comme le montre le tableau 9.1, les élèves du 3^e degré lisent de préférence des livres. Presque trois quarts d'entre eux ont lu quelque chose dans un livre la semaine précédant l'enquête. En moyenne, les élèves lisent trois fois par semaine un livre.

Les bandes dessinées viennent en deuxième position. Plus de la moitié des élèves ont lu une ou deux fois une bande dessinée la semaine précédant l'enquête.

Magazines, journaux et modes d'emploi sont moins choisis comme lecture de loisir. Les élèves y touchent à peine une fois par semaine. Toutefois, la semaine précédant l'enquête, 26% des enfants ont quand même lu quelque chose dans un journal, ce qui est d'autant plus surprenant que la plupart des journaux ne contiennent pas d'articles destinés à cette classe d'âge.

Lorsque l'on réunit les fréquences obtenues pour les cinq moyens de communication écrite, on obtient la fréquence hebdomadaire de lecture. Comme on peut le voir dans la dernière ligne du tableau 9.1, les élèves suisses du 3^e degré lisent 7 à 8 fois par semaine en dehors de l'école, en moyenne donc un peu plus d'une fois par jour. La crainte que les media électroniques aient largement supplanté la lecture semble donc infondée, du moins pour les élèves de ce degré scolaire. Comme l'ont déjà montré les recherches de Bonfadelli (1988) sur le comportement

de lecture des enfants et des adolescents en Suisse, la lecture, en particulier la lecture de livres, reste une des activités de loisir les plus appréciées des enfants de 9 ans.

Tableau 9.1 Lectures extra-scolaires des élèves du 3e degré

Type de lecture extra-scolaire	Lu pendant la semaine précédente	Fréquence moyenne de lecture hebdomadaire	
		Moyenne	Ecart type
Livres	73.8%	3.2	2.7
Bandes dessinées	52.9%	2.0	2.6
Magazines	39.8%	1.1	2.0
Journaux	25.9%	0.7	1.7
Modes d'emploi	–	0.7	1.6
Ensemble des supports		7.6	6.5

Les réponses des élèves peuvent être considérées comme assez fiables. 90 à 95 pour-cent des élèves non seulement se rappelaient qu'ils avaient lu un texte dans la semaine avant l'enquête, mais ils étaient aussi en mesure d'indiquer le titre, l'auteur, le personnage principal ou le thème du texte. Les enfants n'ont donc pas répondu favorablement aux questions par désirabilité sociale ; ils étaient soucieux de donner une réponse véridique.

9.2.2 Différences entre filles et garçons

Le tableau 9.2 montre que le « hit-parade » des cinq moyens de communication écrite est en gros identique pour les filles et les garçons. La préférence des filles pour les livres est toutefois un peu plus marquée que celle des garçons ; nous observons la tendance contraire pour les bandes dessinées. Il n'y a pas de différence entre filles et garçons pour les magazines. Les garçons ont un score hebdomadaire de lecture un peu plus élevé que les filles, mais la différence n'est statistiquement pas significative.

Tableau 9.2 Lectures extra-scolaires. Différences entre filles et garçons du 3^e degré

Type de lecture extra-scolaire	Lu pendant la semaine précédente		Fréquence moyenne de lecture hebdomadaire	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Livres	70.1	79.4	2.8 (2.7)	3.5 (2.7)
Bandes dessinées	60.6	46.1	2.4 (2.7)	1.6 (2.3)
Magazines	39.9	40.6	1.2 (2.0)	1.1 (1.9)
Journaux	29.8	22.7	0.8 (1.8)	0.5 (1.5)
Modes d'emploi	–	–	0.9 (1.8)	0.5 (1.3)
Ensemble des supports			8.0 (6.9)	7.2 (6.0)

Un score de lecture hebdomadaire élevé ne signifie cependant pas qu'un élève consacre beaucoup de temps à la lecture. Il ne signifie même pas nécessairement que l'élève lit plus souvent qu'un autre, étant donné que ce score comprend la diversité des lectures extra-scolaires, c'est-à-dire le nombre des différents moyens de communication écrite régulièrement lus. Voici un exemple pour illustrer ce point. La modalité de réponse la plus favorable qui pouvait être choisie (« presque chaque jour ») est cotée d'une valeur de 6. Si un élève lit plusieurs fois par jour et pendant assez longtemps un livre, il reçoit un score de 6. Un autre

élève, qui lit tous les jours une bande dessinée, un magazine ou un journal, obtient lui un score global de 18, même s'il ne lit pas plus souvent que le premier et si sa lecture ne dure que quelques minutes. Comme nous n'avons pas demandé la durée de lecture, la fréquence et la diversité de lecture se confondent dans le score de lecture hebdomadaire. On pourrait au mieux attribuer un poids plus grand à la lecture des livres puisqu'elle dure généralement plus longtemps que celle des albums de bandes dessinées ou des journaux. Comme cela n'est pas nécessairement le cas pour les élèves du 3e degré, nous avons renoncé à une pondération. Les différences entre les fréquences globales ne doivent donc en aucun cas être interprétées comme différences de durée, et il faudra rester attentif au fait qu'elles peuvent en bonne partie être occasionnées par la diversité des lectures.

9.2.3 La lecture extra-scolaire par région linguistique

Tous les constats concernant les activités de lecture extra-scolaire des élèves du 3e degré se réfèrent à l'échantillon global. La question est de savoir si ces résultats sont valables pour toutes les régions linguistiques ou s'il existe des différences entre régions.

Le tableau 9.3 montre une convergence dans les goûts de lecture des élèves des quatre régions linguistiques. Les livres figurent au premier rang, suivis des bandes dessinées, puis des magazines. Presque partout, les journaux et les modes d'emploi occupent les dernières places.

Quelques différences apparaissent dans l'utilisation des différents média écrits dans la lecture extra-scolaire : les élèves de Suisse romande et alémanique lisent plus de livres que les élèves de Suisse italienne et rhéto-romanche (sans que cette différence soit pour autant statistiquement significative) ; les élèves de Suisse romande et de Suisse italienne lisent en revanche plus de bandes dessinées que les élèves de Suisse alémanique et rhéto-romanche (langue dans laquelle il existe sans doute peu de bandes dessinées. Ceci pourrait être expliqué par une plus longue tradition et par une plus grande valorisation de la bande dessinée dans les pays francophones. Bonfadelli (1988) avait déjà relevé cette préférence des enfants romands pour la bande dessinée. Toutefois, des différences sensibles peuvent exister à l'intérieur d'une même région linguistique.

Tableau 9.3 Les lectures extra-scolaires dans les différentes régions linguistiques - 3e degré

Type de lecture extra-scolaire	Livres	Bandes dessinées	Magazines	Journaux	Modes d'emploi	Fréquence totale de lecture
Régions	M (ET)	M (ET)	M (ET)	M (ET)	M (ET)	M (ET)
Suisse	3.1 (2.7)	2.0 (2.5)	1.1 (1.9)	0.7 (1.6)	0.7 (1.5)	7.4 (6.4)
Suisse rhéto-romanche	2.6 (2.7)	1.7 (2.4)	0.9 (1.8)	0.6 (1.4)	0.4 (1.1)	6.1 (5.9)
Suisse italienne	2.7 (2.7)	2.3 (2.6)	1.0 (2.0)	0.6 (1.5)	0.8 (1.7)	7.2 (6.4)
Suisse romande	3.1 (2.7)	2.5 (2.7)	1.0 (1.9)	0.7 (1.6)	1.1 (2.0)	8.1 (6.7)
Suisse alémanique	3.2 (2.7)	1.8 (2.5)	1.1 (1.9)	0.7 (1.7)	0.7 (1.4)	7.4 (6.4)

Légende : M = moyenne ; ET = écart type.

La Suisse romande présente la fréquence de lecture la plus élevée (un peu plus de 8 fois par semaine) suivie de la Suisse alémanique et italienne. Les élèves rhéto-romanches lisent moins souvent, environ 6 fois par semaine. Seule la différence entre la Suisse romande et la région rhéto-romanche est statistiquement significative. A nouveau on peut se poser la question de savoir si les élèves rhéto-romanches lisent moins en raison de l'offre plus restreinte, dans leur langue, de lectures qui correspondent à leur âge.

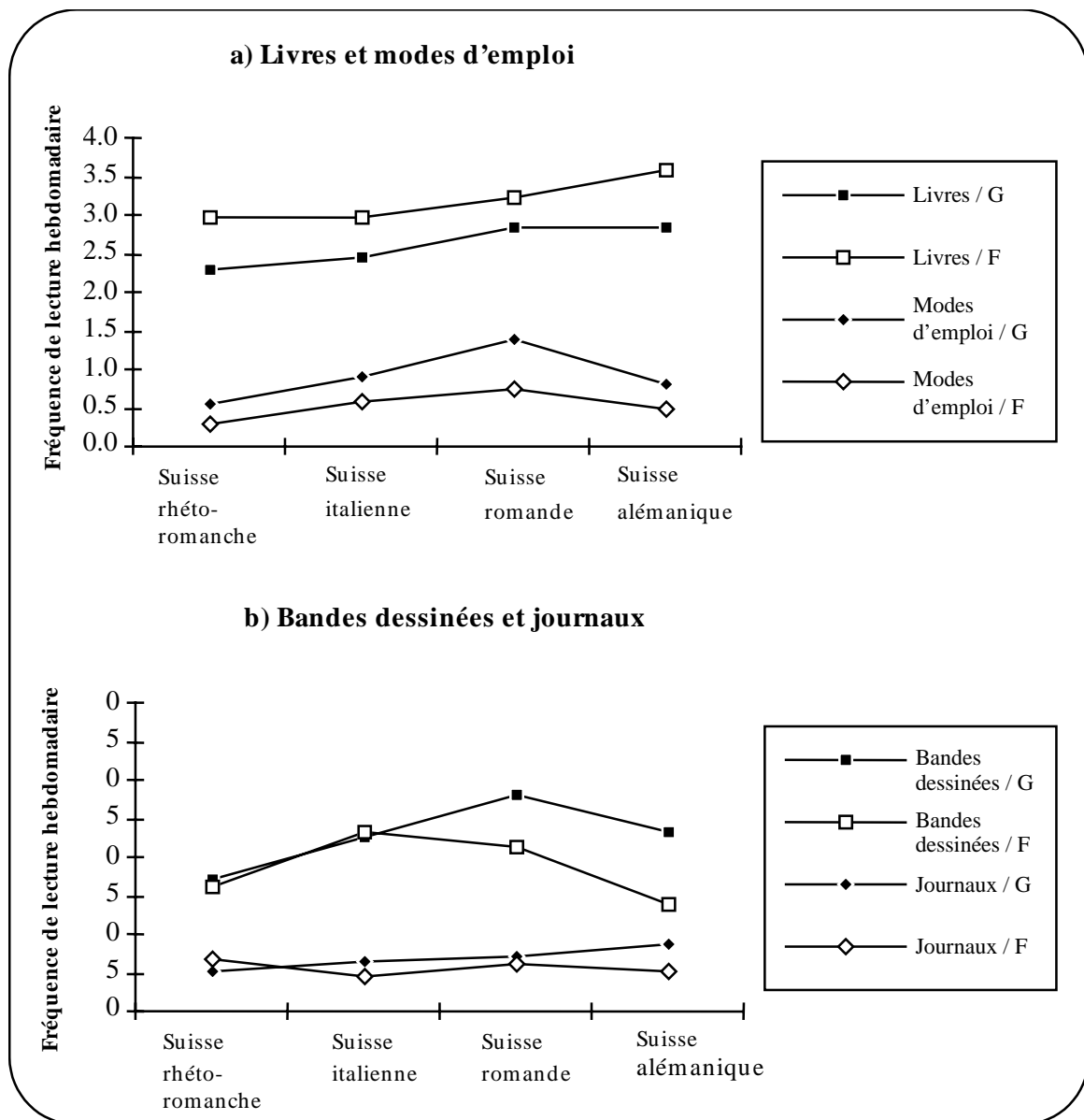
Différences entre filles et garçons en fonction des régions linguistiques

Nous avons vu au point 9.2.2 que les lectures extra-scolaires des filles et des garçons sont différentes. Est-ce que ces différences se retrouvent dans toutes les régions linguistiques ? Par exemple, les élèves romands des deux genres lisent-ils plus de bandes dessinées que les élèves du même âge en Suisse alémanique ou rhéto-romanche, ou est-ce seulement les garçons qui ont une préférence pour ce type d'écrit ?

L'illustration 9.1 réunit la fréquence de lecture des filles et des garçons des différentes régions linguistiques. On observe que dans toutes les régions les filles lisent plus de livres que les garçons et les garçons plus de modes d'emploi que les filles, mais la différence est statistiquement significative pour la Suisse alémanique uniquement.

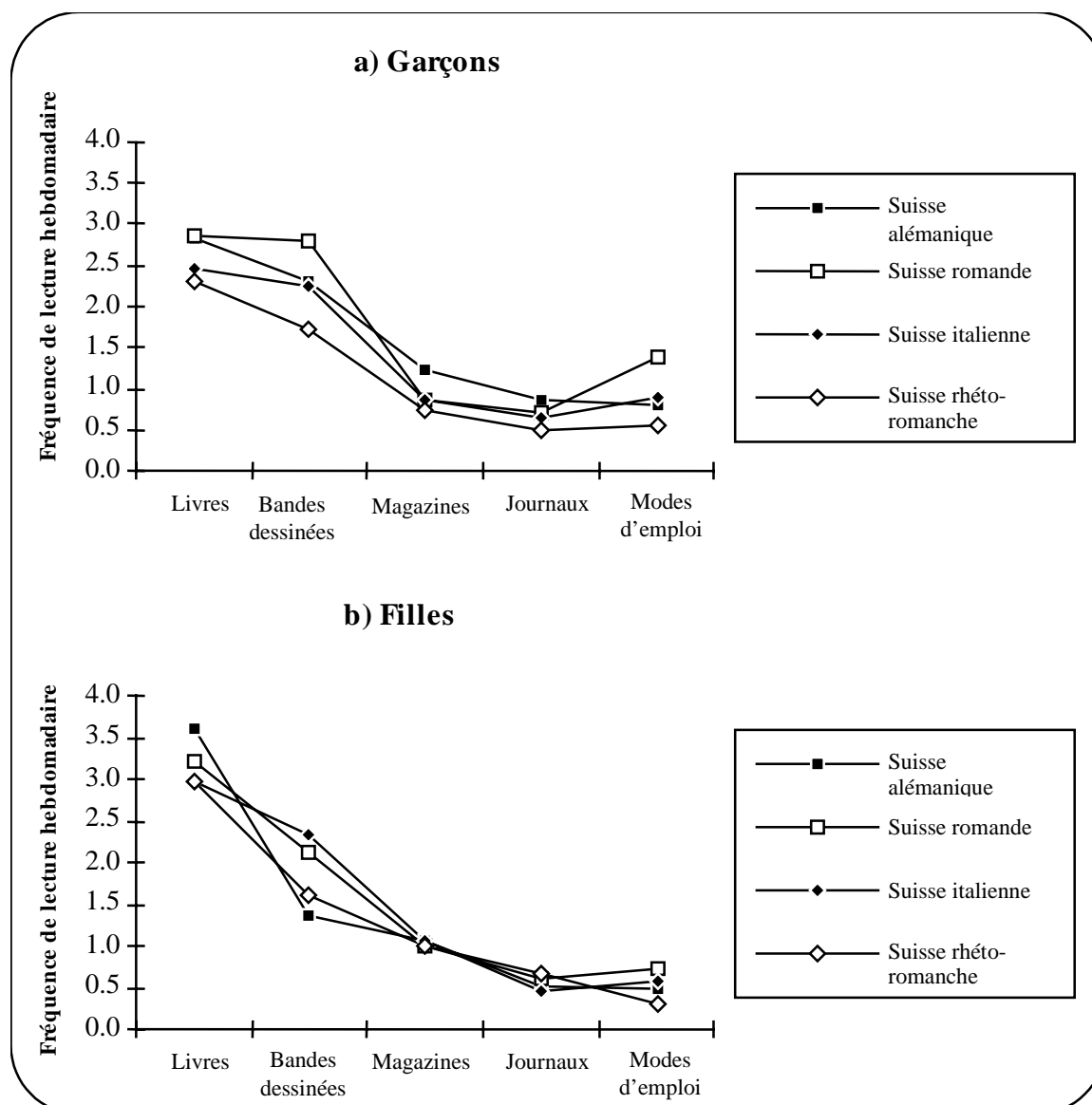
Pour les bandes dessinées et les journaux, le comportement de lecture des filles et des garçons n'est pas le même dans toutes les régions linguistiques : en Suisse alémanique et romande, les garçons lisent plus de bandes dessinées que les filles (la différence est à nouveau significative en Suisse alémanique seulement), dans les deux autres régions linguistiques on n'observe pas de différence entre filles et garçons. Pour la lecture des journaux il n'existe pas de différences notables entre régions à l'exception d'une différence en faveur des garçons en Suisse alémanique.

Illustration 9.1 Lectures extra-scolaires par région linguistique et par genre – 3e degré



La fréquence globale et la diversité des lectures ne sont statistiquement pas différentes pour les filles et les garçons des quatre régions linguistiques.

Illustration 9.2 La lecture extra-scolaire des filles et des garçons par région linguistique – 3e degré



Comme le montre l'illustration 9.2b, la lecture extra-scolaire des filles est assez similaire d'une région à l'autre avec toutefois quelques différences en ce qui concerne les bandes dessinées et les livres. Les filles de 3e en Suisse romande et italienne lisent davantage de bandes dessinées que celles de Suisse alémanique. En revanche, celles de Suisse alémanique lisent plus de livres que les élèves rhéto-romanches et italiennes. En ce qui concerne les autres media écrits, la fréquence globale et la diversité des lectures des filles des quatre régions linguistiques ne se distinguent pas.

Pour les garçons, on constate un plus grand écart entre les moyennes des différentes régions linguistiques (illustration 9.2a), en particulier par rapport à la lecture des livres, des bandes dessinées et des modes d'emploi. Les garçons de la région rhéto-romanche lisent sensiblement moins que leurs camarades du même âge en Suisse alémanique et en Suisse romande. Pendant la semaine précédant l'enquête, les garçons suisse alémaniques ont de plus fait recours à une plus grande diversité de supports écrits que les garçons de Suisse italienne et rhéto-romanche.

On peut conclure que les activités de lecture extra-scolaire des élèves du 3e degré sont assez semblables pour l'ensemble du pays. Les livres et les bandes dessinées occupent une place privilégiée (70%) ; leur importance relative varie légèrement selon le genre et la région linguistique. De manière générale, la préférence va aux livres, en particulier chez les filles. En Suisse romande et italienne, les garçons lisent presque autant de bandes dessinées que de livres.

Magazines, journaux et modes d'emploi constituent les 30% restants. Tandis que les filles de toutes les régions linguistiques lisent plus volontiers des magazines que des journaux et des modes d'emploi, nous observons cette préférence que chez les garçons en Suisse alémanique. Dans les autres régions linguistiques, l'utilisation des trois supports de lecture est à peu près la même, à l'exception de la Suisse romande où la lecture de modes d'emploi est deux fois plus fréquente qu'ailleurs. Nous ne disposons pas d'informations qui nous permettraient d'expliquer ce fait, donc de savoir dans quel but les enfants lisent ce type de textes.

9.2.4 La lecture à haute voix

Quand on demande à un enfant d'indiquer ce qu'il lit à la maison, il est fort probable qu'il indique ce qu'il lit silencieusement. Pourtant, la lecture n'est pas nécessairement une activité solitaire. On lit aussi en présence d'autres, quand on fait la lecture à quelqu'un. Lorsque l'enfant apprend à lire, cette situation est même la règle. L'enfant apprend à lire en répétant à haute voix des lettres, des mots et des phrases. Ce n'est que lorsqu'il a acquis une certaine maîtrise qu'il est incité à lire silencieusement. Bien que la plupart des personnes aient appris à lire à haute voix, beaucoup d'entre elles ont de la peine plus tard à faire la lecture à quelqu'un.

Quelle est la situation pour les élèves du 3e degré ? Font-ils la lecture à quelqu'un ? A qui ? Que lisent-ils ?

Tableau 9.4 Fréquence de la lecture à haute voix (en pour-cent)

	Garçons (N=1650)	Filles (N=1573)	Echantillon global (N=3294)
Presque tous les jours	10.7	13.5	12.1
1-3 fois par semaine	27.5	31.8	29.4
< d'une fois par semaine	34.0	36.6	35.4
Jamais	26.3	17.4	21.9
Pas d'indication	1.4	0.7	1.2
	100	100	100

Légende : Les pourcentages indiqués pour l'échantillon global ne sont pas le cumul des pourcentages des filles et des garçons. Ils englobent aussi les 71 enfants pour lesquels nous n'avons pas d'indication du genre.

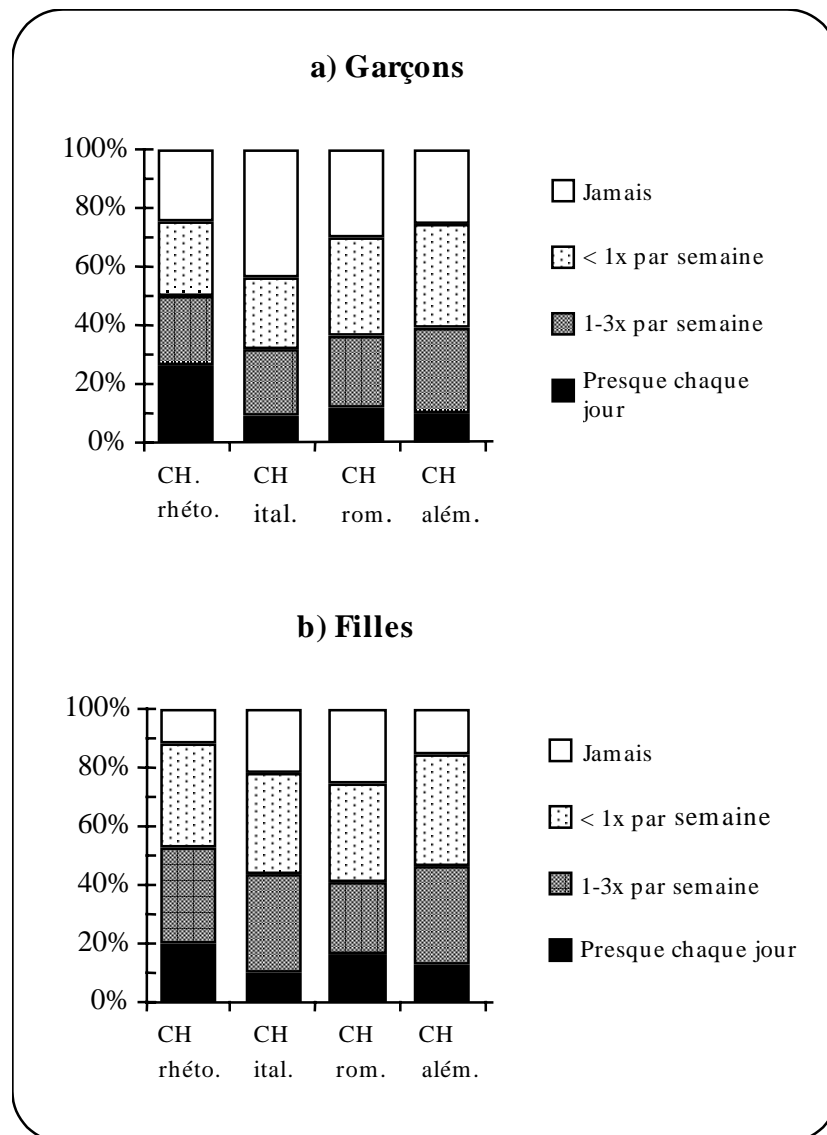
Le tableau 9.4 montre que 70% des garçons et 80% des filles du 3e degré font occasionnellement la lecture à haute voix à la maison ; 38% des garçons et 45% des filles lisent même à haute voix une fois par semaine ou plus.

L'illustration 9.3 montre que l'écart entre filles et garçons est assez semblable dans toutes les régions linguistiques. Partout la proportion de garçons qui ne lisent pas à haute voix est plus élevée. A l'exception de la région rhéto-romanche, nous trouvons plus de filles qui lisent à haute voix au moins une fois par semaine ou plus.

C'est dans la région rhéto-romanche que la lecture à haute voix est le plus populaire avec un quart des élèves de 3e qui lisent à haute voix presque tous les jours et 12% seulement qui ne le font jamais. Au contraire, en Suisse italienne, cette pratique semble moins répandue : un tiers des élèves de cet âge indiquent ne jamais lire à haute voix en dehors de l'école.

Lorsque les enfants font la lecture à quelqu'un, les destinataires sont dans 70% des cas les parents. Beaucoup moins (25%) lisent pour des frères et sœurs et encore moins (5%) pour d'autres personnes. Pour les filles et les enfants de Suisse romande dans leur ensemble, les parents sont un peu moins le destinataire privilégié de la lecture.

Illustration 9.3 Fréquence de lecture extra-scolaire à haute voix par genre et par région linguistique



La question sur la lecture à haute voix des élèves de 3e proposait sept supports de lecture à choix (livres, livres scolaires, lettres, bandes dessinées, sous-titres à la télévision, magazines et journaux). En moyenne, les élèves en ont indiqués entre deux et trois. L'illustration 9.4 montre que la lecture extra-scolaire à haute voix se fait essentiellement à partir de livres, de manuels scolaires et de lettres. La préférence pour ces trois sources est plus marquée chez les filles que chez les garçons, la tendance est inversée pour les bandes dessinées, les sous-titres à la télévision et les journaux. Ces différences entre filles et garçons apparaissent dans toutes les régions linguistiques.

Illustration 9.4 Lecture extra-scolaire à haute voix des élèves du 3e degré (plusieurs réponses possibles)

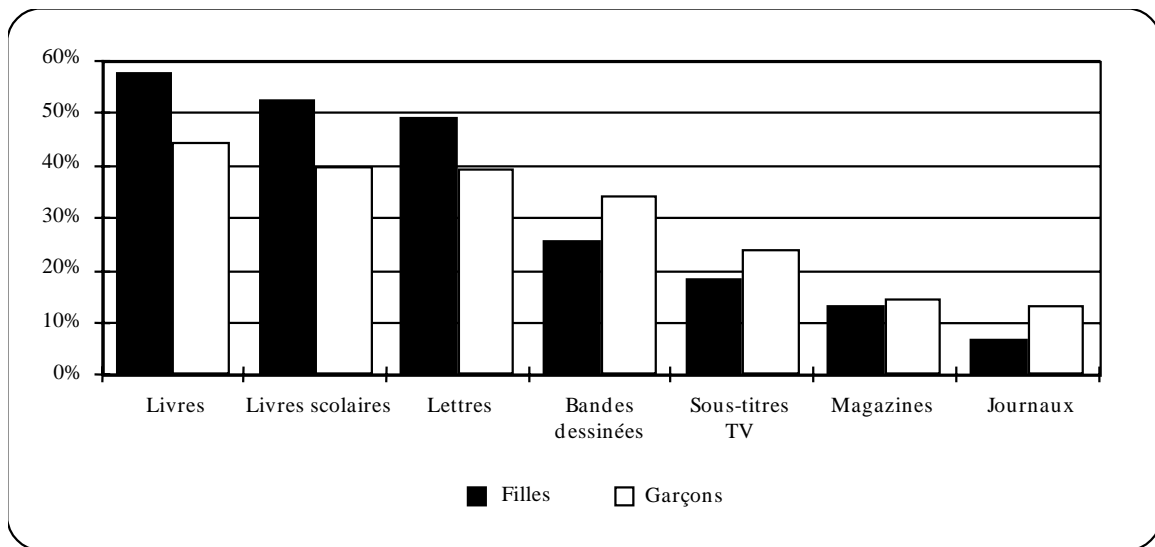
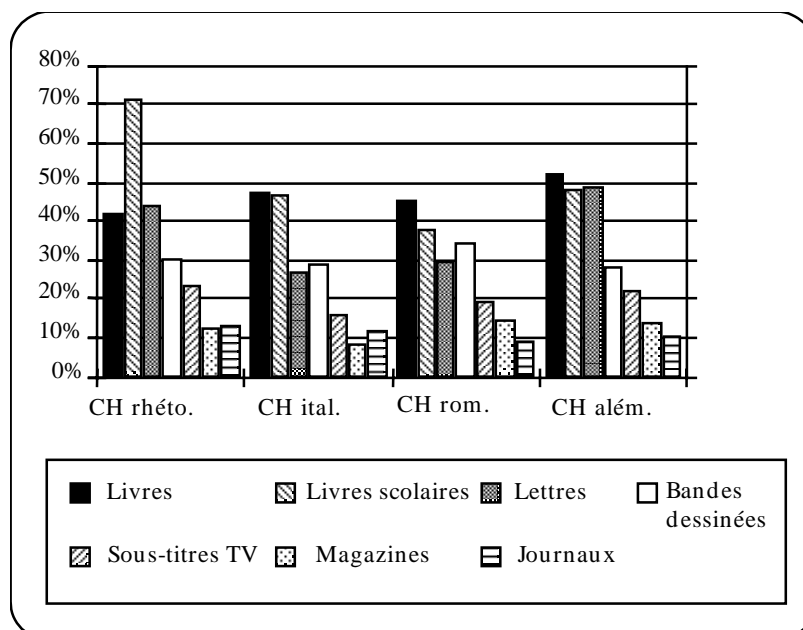


Illustration 9.5 Lecture extra-scolaire à haute voix des élèves du 3e degré par région linguistique (plusieurs réponses possibles)



L'illustration 9.5 confirme que les livres, les manuels scolaires et les lettres sont presque partout préférés pour la lecture à haute voix. En Suisse romande et italienne, les lettres se disputent la troisième place avec les bandes dessinées ; nous avons déjà vu que les bandes dessinées occupent une place importante dans ces régions. Comme les enfants font en général la lecture à haute voix à leurs parents, on peut penser que la popularité des bandes dessinées est mieux acceptée par les parents de ces régions. On remarque aussi que les élèves rhéto-romanches font beaucoup plus souvent la lecture des manuels scolaires. Comme nous le verrons au chapitre 9.3, ces élèves ont beaucoup de devoirs de lecture à domicile. On peut donc penser que leurs lectures à haute voix se font essentiellement dans le cadre de leurs devoirs.

Lecture à haute voix et autres activités de loisir

Existe-t-il une relation entre le type et la fréquence de la lecture comme activité de loisir et l'habitude de faire la lecture à quelqu'un ?

Le tableau 9.5 cherche à mettre en évidence l'utilisation des supports écrits en fonction des habitudes de lecture à haute voix.

Tableau 9.5 Relation entre la lecture comme activité de loisir et la lecture à haute voix pour les élèves du 3e degré

Lecture à haute voix	Fréquence de lecture hebdomadaire										Fréquence globale	
	Livres		Bandes dessinées		Magazines		Journaux		Modes d'emploi		M	ET
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET		
presque chaque jour	4.3	2.6	2.7	2.7	1.7	2.4	1.0	2.0	1.2	2.1	10.9	7.6
1-3x par semaine	3.3	2.7	2.0	2.5	1.1	1.9	0.9	1.8	0.8	1.5	8.0	6.2
moins d'1x par semaine	2.8	2.7	1.7	2.4	1.0	1.8	0.5	1.4	0.6	1.4	6.5	6.0
jamais	2.9	2.8	2.2	2.7	1.0	2.0	0.6	1.6	0.6	1.5	7.2	6.3
Total	3.2	2.7	2.0	2.5	1.1	1.9	0.7	1.7	0.7	1.6	7.6	6.5

En moyenne, les élèves qui lisent presque chaque jour à haute voix à la maison lisent significativement plus que ceux qui ne le font qu'occasionnellement ou pas du tout. Cette différence apparaît clairement dans le score global de la fréquence de lecture, mais existe aussi pour chaque support écrit pris séparément. Ainsi, les élèves de 3e qui lisent quotidiennement à haute voix sont plutôt grands consommateurs de lecture. Ils lisent à quelqu'un non seulement parce qu'ils veulent qu'on les aide, mais aussi pour partager leur plaisir.

Nos données ont montré que pour les élèves du 3e degré le fait de faire la lecture à quelqu'un à la maison n'a rien d'exceptionnel. Environ 60% d'entre eux le font au moins occasionnellement, 40% même une fois par semaine ou encore plus souvent. Ils font la lecture à leurs parents ou à leurs frères et sœurs, de préférence des livres, des manuels scolaires et des lettres. Les filles lisent plus souvent à haute voix que les garçons et elles s'adressent aussi plus souvent à d'autres personnes que leurs parents, bien que les parents restent le destinataire préféré. Les garçons font plus souvent que les filles la lecture de bandes dessinées et de

journaux, ce qui n'est pas surprenant vu leur préférence pour ces supports. Les enfants qui lisent à haute voix à la maison sont de manière générale de meilleurs lecteurs que ceux pour lesquels la lecture à un public reste l'exception.

9.2.5 Différences entre bons lecteurs et lecteurs occasionnels

Le chapitre 5 a traité des différents facteurs qui influencent les performances de lecture des élèves du 3^e degré, en particulier le niveau socio-économique et l'environnement linguistique. Pour les activités de lecture en dehors de l'école, il a mis en évidence une différence entre les habitudes de lecture par genre et par région linguistique. Ces deux facteurs ne sont sans doute ni les seuls ni les plus importants. Comme le montrent les grandes dispersions des scores, des différences en matière de lecture récréative des élèves existent à l'intérieur de chaque région linguistique. Il serait alors intéressant de connaître les autres facteurs qui contribuent à façonner les activités de lecture des enfants.

Dans le cadre de cette enquête, un grand nombre de caractéristiques des élèves et de leur environnement scolaire et familial ont été recueillies. Dans ce qui suit, nous nous limitons à montrer les facteurs environnementaux qui ont une influence déterminante sur la lecture extra-scolaire des élèves.

Pour illustrer la relation entre les habitudes de lecture et ces différentes caractéristiques, nous avons formé quatre groupes d'élèves de taille équivalente, sur la base de leur score global de fréquence de lecture. Le premier groupe comprend les lecteurs occasionnels, ceux qui lisent le moins pendant leurs loisirs, à savoir moins de deux fois par semaine ; le quatrième groupe comprend les lecteurs assidus, ceux qui lisent au moins douze fois par semaine. Le tableau 9.6 récapitule les facteurs pour lesquels nous avons trouvé une différence significative entre les lecteurs assidus et les lecteurs occasionnels. Nous ne traiterons ici ni le deuxième ni le troisième groupe. Pour les caractéristiques réunies au tableau 9.6, les résultats moyens de ces groupes se situent entre les deux groupes extrêmes.

Tableau 9.6**Caractéristiques qui distinguent les bons lecteurs des lecteurs occasionnels (degré 3)**

Les lecteurs assidus se distinguent des lecteurs occasionnels sur les points suivants :

- **le statut socio-économique**
Les bons lecteurs appartiennent souvent à la couche sociale supérieure, les lecteurs occasionnels à la couche sociale inférieure;
- **les habitudes linguistiques**
Les bons lecteurs sont plus nombreux à parler à la maison la langue de l'enseignement seulement; les lecteurs occasionnels une langue étrangère seulement;
- **l'évaluation de leur propre compétence en lecture**
Les bons lecteurs s'estiment plus compétents en lecture que les lecteurs occasionnels;
- **l'utilisation de bibliothèques**
Les bons lecteurs empruntent plus souvent des livres;
- **la lecture à haute voix à la maison dans la langue de l'enseignement (actif et passif)**
Les bons lecteurs font plus souvent la lecture à quelqu'un et on leur fait plus souvent la lecture.
- **l'intérêt pour les lectures en cours**
A la maison, on pose plus souvent aux bons lecteurs des questions sur les lectures en cours;
- **la présence de quotidiens à la maison**
Les familles des bons lecteurs sont plus souvent abonnées à un quotidien ;
- **la présence de livres, rayonnages de livres et ordinateurs dans la famille**
Les familles des bons lecteurs possèdent plus souvent
 - plus de 200 livres
 - plusieurs rayonnages de livres
 - un ordinateur ;
- **les biens propres des élèves**
Les bons lecteurs possèdent plus souvent que les lecteurs occasionnels
 - leur propre chambre
 - un instrument de musique
 - des bandes dessinées
 - des magazines
 - une place de travail pour faire leurs devoirs.

Comme on le voit dans le tableau 9.6, le statut socio-économique et les habitudes linguistiques sont des facteurs explicatifs importants non seulement de la performance en lecture, mais également des activités de lecture extra scolaire. Les élèves du 3e degré issus de la couche sociale inférieure et les enfants qui parlent surtout une langue étrangère à la maison lisent en moyenne moins bien et aussi moins souvent en dehors de l'école que les enfants

issus de la couche sociale supérieure ou que ceux qui parlent à la maison la langue de l'enseignement. Nous avons déjà vu aux chapitres 5 et 6 que ce sont surtout les enfants de couches sociales défavorisées ne parlant pas la langue de l'enseignement à la maison qui obtiennent les moins bons résultats en lecture. Ce n'est donc pas la langue qui est déterminante pour la performance en lecture, mais l'environnement socio-économique des familles.

Les autres différences qui distinguent les lecteurs assidus des lecteurs occasionnels reflètent aussi des différences socio-économiques. Des éléments tels que la présence de rayonnages de livres, d'une chambre pour l'enfant et d'une place de travail pour faire les devoirs entrent, en effet, directement dans la définition du statut social.

D'autres caractéristiques pour lesquelles nous avons relevé des différences entrent plutôt dans une catégorie que l'on pourrait appeler « culture de lecture » des familles. Lorsque l'on jette un coup d'œil sur ces caractéristiques, on a l'impression que les lecteurs assidus vivent plus souvent dans des familles qui valorisent fortement la lecture. D'une part, ces familles possèdent davantage de matériel de lecture (livres, magazines, journaux, etc.), d'autre part la lecture prend une plus grande importance dans les interactions entre les membres de la famille. Ceci peut se traduire dans la lecture à haute voix ou dans l'intérêt que les parents portent à la lecture de leurs enfants. Comme d'autres auteurs l'ont déjà montré (Bonfadelli, 1988 ; Notter, 1992), les familles qui attribuent une grande importance à la lecture appartiennent aussi plus fréquemment aux couches sociales supérieures.

Sur la base des analyses existantes, il n'est pas possible d'isoler les facteurs qui expliquent comment le statut socio-économique influence les performances et les activités de lecture. Seules des analyses complémentaires pourraient nous dire le poids respectif de l'exemple (les comportements de lecture de la famille) et des ressources (la présence de livres, bandes dessinées, magazines et journaux). Retenons pour le moment que l'environnement familial et l'importance attribuée à la lecture sont des facteurs qui influencent le comportement de lecture des enfants.

9.3 La lecture à l'école

Alors que les élèves plus âgés lisent essentiellement pour élargir leurs connaissances, dans les petits degrés, la lecture en classe et dans le cadre des devoirs sert encore et avant tout à exercer et à consolider cette pratique. Ainsi, au 3^e degré, toute lecture est en même temps exercice de lecture. Que ce soit l'enseignement de la langue maternelle, celui d'autres disciplines ou les devoirs à domicile, tout vise aussi l'amélioration de la compétence en lecture.

Pour pouvoir déterminer l'influence de différentes activités de lecture dans le cadre de l'école sur les performances et sur les activités de lecture spontanée, le questionnaire soumis aux élèves portait sur la fréquence et le type de lectures faites en classe et en devoirs.

9.3.1 Les lectures en classe

Pour connaître les activités de lecture en classe, les questionnaires comportaient les questions suivantes :

- A quelle fréquence lis-tu des livres d'école en classe de lecture ou de langue ?
- En classe de lecture ou de langue, à quelle fréquence lis-tu des histoires qui ne sont pas tirées du livre de lecture ?
- A quelle fréquence utilises-tu des livres, cahiers ou feuilles d'exercices en classe de lecture ?
- En classe de sciences, de géographie ou d'étude de l'environnement, à quelle fréquence lis-tu normalement des livres ou des feuilles d'exercices ?
- A quelle fréquence cherches-tu des informations pour l'école dans des livres tels que des encyclopédies, des dictionnaires ?

Le tableau 9.7 présente les réponses à ces questions. Dans l'enseignement de la langue maternelle, la lecture se fait avant tout dans les manuels de lecture. Environ 30% des élèves les utilisent tous les jours. Dans la même proportion on fait appel aux brochures d'exercices ou, selon les cas, aux exercices de lecture. D'autres recueils narratifs sont par contre moins souvent proposés aux élèves de 3e.

Dans ce degré, les livres documentaires et les manuels de sciences naturelles ont moins d'importance dans l'enseignement que les manuels de lecture et les brochures d'exercices. Ceci ne surprend guère puisque l'accent est mis sur l'acquisition de la langue et du calcul et que les sciences naturelles occupent encore peu de place dans le curriculum.

Par rapport à la fréquence de lecture, on relève une étonnante unanimité dans certaines classes, tandis que dans d'autres les réponses varient de « presque jamais » à « presque tous les jours ». Il est fort probable que dans les premières les réponses ont été discutées avec l'enseignant. Nous avons en effet demandé aux enseignants de lire les questions avec les élèves et de les aider à répondre. La dispersion des réponses dans les autres classes peut être due à des appréciations différentes de la part des élèves mais aussi à une gestion de l'enseignement plus individualisée.

Tableau 9.7 Utilisation de divers supports de lecture en classe de 3e

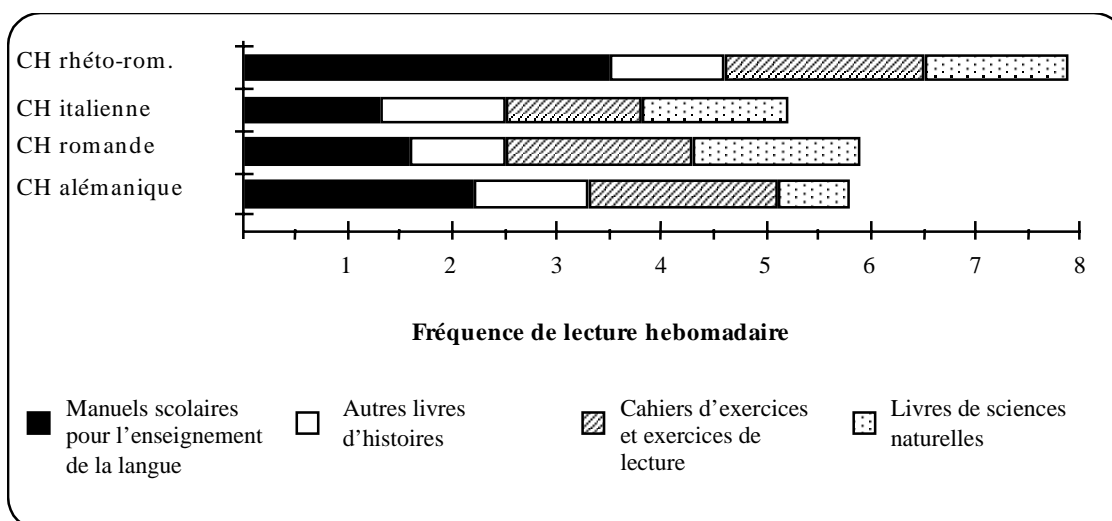
Fréquence de lecture	Supports de lecture scolaire			
	Livres scolaires	D'autres livres d'histoires	Cahiers d'exercices / exercices de lecture	Livres de sciences naturelles
presque chaque jour	31.6%	12.6%	26.1%	11.0%
env. 1x par semaine	38.3%	34.3%	38.7%	32.5%
env. 1x par mois	11.9%	20.2%	13.9%	19.6%
presque jamais	16.0%	30.6%	19.1%	34.9%
sans indication	2.1%	2.4%	2.2%	2.0%
Total	100%	100%	100%	100%

L'utilisation différente des divers supports de lecture en fonction des régions linguistiques apparaît dans l'illustration 9.6. La première chose qui frappe est le fait qu'en Suisse romanche on lit nettement plus en classe que dans les autres régions linguistiques (du moins

en ce qui concerne les quatre supports retenus). En moyenne, les élèves de cette région recourent 8 fois par semaine à l'un ou à l'autre des supports, alors que les élèves des autres régions les utilisent 5 à 6 fois. En fait, ce sont surtout les livres de lecture qui sont plus souvent utilisés que dans le reste de la Suisse, mais on ne fait pas moins appel aux autres recueils narratifs, aux brochures d'exercices et aux exercices de lecture.

La fréquence d'utilisation des quatre supports de lecture est à peu près semblable pour la Suisse alémanique, romande et italienne, bien qu'en Suisse italienne la part qui revient aux manuels scolaires, brochures d'exercices/exercices de lecture est légèrement plus faible que pour les autres régions. Des livres documentaires ou d'exercices de sciences naturelles sont deux fois moins utilisés en Suisse alémanique que dans les autres régions. Il n'est toutefois pas possible de dire si on attribue moins d'importance à l'enseignement des sciences naturelles ou si on se sert d'autres moyens (par exemple des feuilles polycopiées à la place des brochures d'exercices).

Illustration 9.6 Utilisation de divers moyens de lecture par région linguistique (selon les indications des élèves)



9.3.2 Les devoirs de lecture

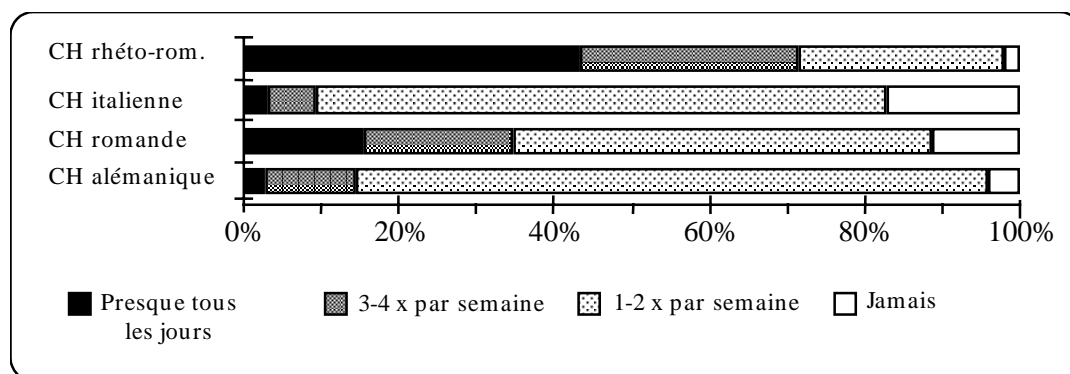
Par rapport aux devoirs de lecture, les élèves du 3e degré devaient répondre aux questions suivantes :

- Combien de fois dois-tu faire des devoirs de lecture à la maison ?
- Combien de temps passes-tu, approximativement, à faire tes devoirs de lecture ?
- Combien de fois te pose-t-on des questions en classe au sujet de tes devoirs de lecture ?
- A quelle fréquence es-tu aidé-e pour faire tes devoirs de lecture à la maison ?

En ce qui concerne la fréquence des devoirs de lecture, le questionnaire des enseignants comprenait une question similaire qui permettait de contrôler la fiabilité des réponses des élèves. Il s'avère que 90% des réponses des élèves concordent avec les informations données par les enseignants (écart d'une catégorie de fréquence à choix au maximum).

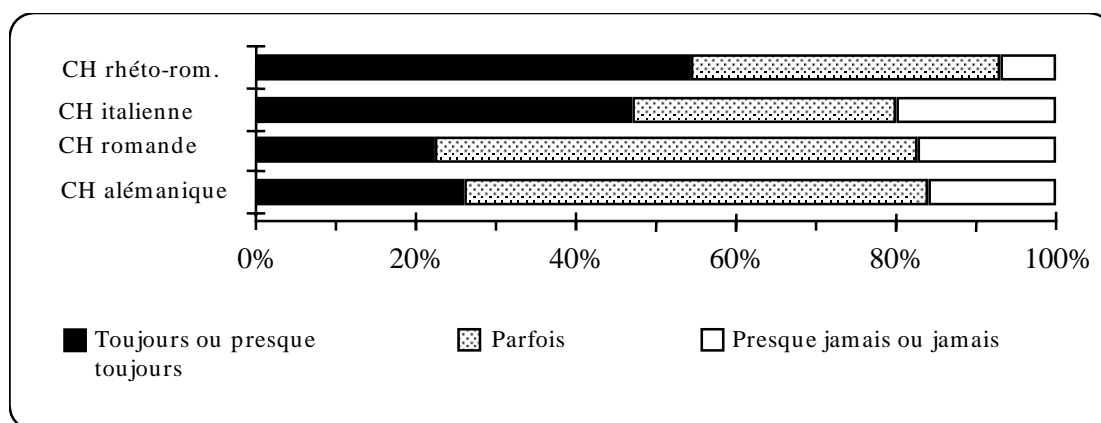
Pour l'ensemble de la Suisse, la fréquence et l'importance des devoirs de lecture en 3e se présente comme suit : trois quarts des élèves ont des devoirs de lecture 1 à 2 fois par semaine, 13% entre 3 et 4 fois et 6% presque tous les jours. Les 6% restants n'ont jamais de devoirs de lecture. 69% des élèves de 3e consacrent moins d'un quart d'heure à ce devoir de lecture et 25% ont besoin d'une demi-heure. Pour 6% seulement le devoir de lecture dure plus d'une demi-heure.

Illustration 9.7 Fréquence des devoirs de lecture



L'illustration 9.7 montre cependant des différences marquées entre les régions linguistiques. Ce sont les élèves rhéto-romanches ont le plus de devoirs de lecture : plus de 70% entre 3 et 4 fois par semaine ou plus, et seulement 2% jamais. En Suisse romande, 35% des élèves ont des devoirs de lecture entre 3 à 4 fois par semaine ou plus, contre 11% qui n'en ont jamais. En Suisse alémanique et italienne entre 10 et 20% seulement des élèves ont des devoirs de lecture plus de 1 à 2 fois par semaine.

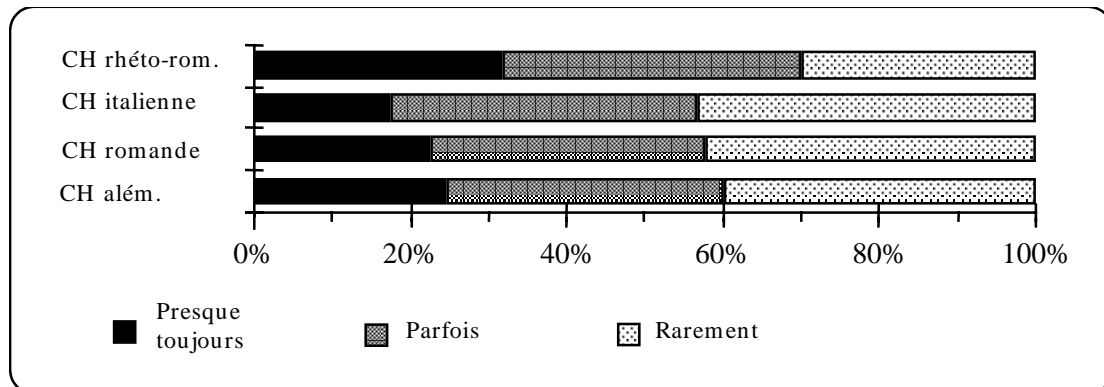
Illustration 9.8 Contrôle des devoirs de lecture



Plus de 80% des élèves sont soumis, au moins occasionnellement, à un contrôle des devoirs de lecture sous forme de questions de l'enseignant sur le contenu. Plus d'un quart des élèves disent être contrôlés régulièrement, c'est-à-dire que les enseignants posent toujours ou presque toujours des questions sur les devoirs de lecture. En Suisse rhéto-romanche et italienne près de la moitié des élèves sont contrôlés de cette façon.

Dans la plupart des régions, 20% des élèves reçoivent presque toujours de l'aide à la maison, 30 à 35% sont aidés de temps en temps. Les autres ne reçoivent que rarement de l'aide. On voit dans l'illustration 9.9 que les élèves rhéto-romanches reçoivent le plus d'aide ; dans ces régions, plus de 30% des élèves peuvent régulièrement compter sur un soutien dans leurs devoirs de lecture et 40% au moins quelques fois. De manière générale, les élèves qui ont moins bien réussi le test de lecture reçoivent plus d'aide que ceux qui l'ont bien réussi.

Illustration 9.9 Aide à domicile dans les devoirs de lecture



Comme nous l'avons déjà vu, les enseignants de Suisse alémanique et de Suisse italienne donnent relativement peu de devoirs de lecture. La majorité des élèves de 3e de ces régions ont au plus 1 à 2 fois par semaine des devoirs dont ils peuvent s'acquitter dans la plupart des cas en 15 minutes. Par comparaison, les élèves de Suisse romande et surtout de Suisse rhéto-romanche doivent lire bien plus souvent à la maison.

Au chapitre 5, on a constaté que les résultats des élèves rhéto-romanches se situent en dessous de la moyenne suisse. Ce constat est d'autant plus surprenant que non seulement ces élèves lisent plus à l'école que ceux des autres régions, mais aussi reçoivent plus de devoirs de lecture. Ces devoirs sont, de surcroît, très souvent discutés et contrôlés à l'école. Les moins bonnes performances ne peuvent certainement pas être imputées à un manque d'exercice. Il est plus probable que l'apprentissage de la lecture soit lié au contexte particulier de cette région. L'enseignement est donné en rhéto-romanche, mais les enfants sont confrontés dès leur jeune âge, à travers les médias et les publicités, à beaucoup d'écrit en allemand. Les multiples activités de lecture proposées par les enseignants pourraient être une mesure ciblée pour améliorer la lecture dans la langue maternelle.

9.3.3 Lire à l'école et lire pour son plaisir

L'enseignement de la lecture à l'école ne se limite pas à apprendre à lire ; il vise également à créer des habitudes stables de lecture. La question est alors de savoir quelle influence peuvent avoir les activités scolaires sur les comportements de lecture en dehors de l'école. La lecture fréquente en classe ou dans le cadre des devoirs mène-t-elle à une lecture autonome ? Peut-on identifier les activités de lecture à l'école qui ont une influence particulièrement favorable ?

Les données recueillies ne montrent pas de relations fortes entre les activités de lecture à l'école et la lecture pour le plaisir.

Les élèves des classes dans lesquelles les quatre supports de lecture sont fréquemment utilisés lisent légèrement plus pour le plaisir que les élèves des classes dans lesquelles ces textes ne sont que rarement utilisés. Les lectures en dehors de l'école des élèves des classes dans lesquelles on lit beaucoup sont en moyenne aussi un peu plus diversifiées. Ceci est surtout vrai pour la Suisse alémanique. Dans les autres régions, les relations sont plus faibles et se limitent à la lecture de types d'écrits particuliers.

Aucun lien ne peut être mis en évidence entre la fréquence des devoirs de lecture et les activités de lecture des élèves en dehors de l'école.

Le temps qu'une classe consacre en moyenne aux devoirs de lecture est généralement sans lien avec la lecture des élèves en dehors de l'école. Toutefois, les élèves qui doivent consacrer à leurs devoirs un temps au dessus de la moyenne lisent moins pour leur plaisir que ceux qui s'en acquittent rapidement. Cette relation disparaît pratiquement lorsqu'on contrôle les performances en lecture. Ceci s'explique probablement par le fait que les lecteurs précaires ont besoin de plus de temps pour faire leurs devoirs de lecture et qu'ils lisent moins en dehors de l'école.

Les relations mentionnées entre activités de lecture à l'école et lecture pour le plaisir, bien que statistiquement significatives, sont de faible ampleur. On ne peut pourtant pas en déduire que l'école n'a qu'une influence limitée sur la lecture pour le plaisir ou qu'elle ne cherche pas à motiver les élèves à une lecture autonome. Ceci signifie seulement que la lecture fréquente à l'école n'engendre pas nécessairement une lecture fréquente en dehors de l'école. En effet, la fréquence des activités de lecture à l'école ne dit encore rien sur le contexte dans lequel ces activités ont lieu et sur la manière dont elles sont perçues et vécues par les élèves. Cette perception subjective pourrait jouer un rôle important dans la motivation des élèves à lire pour leur plaisir. Les données dont nous disposons ne nous permettent pas de vérifier cette hypothèse.

9.4 Activités de lecture et performances

Existe-t-il des relations entre les activités de lecture des élèves et leurs performances en lecture ?

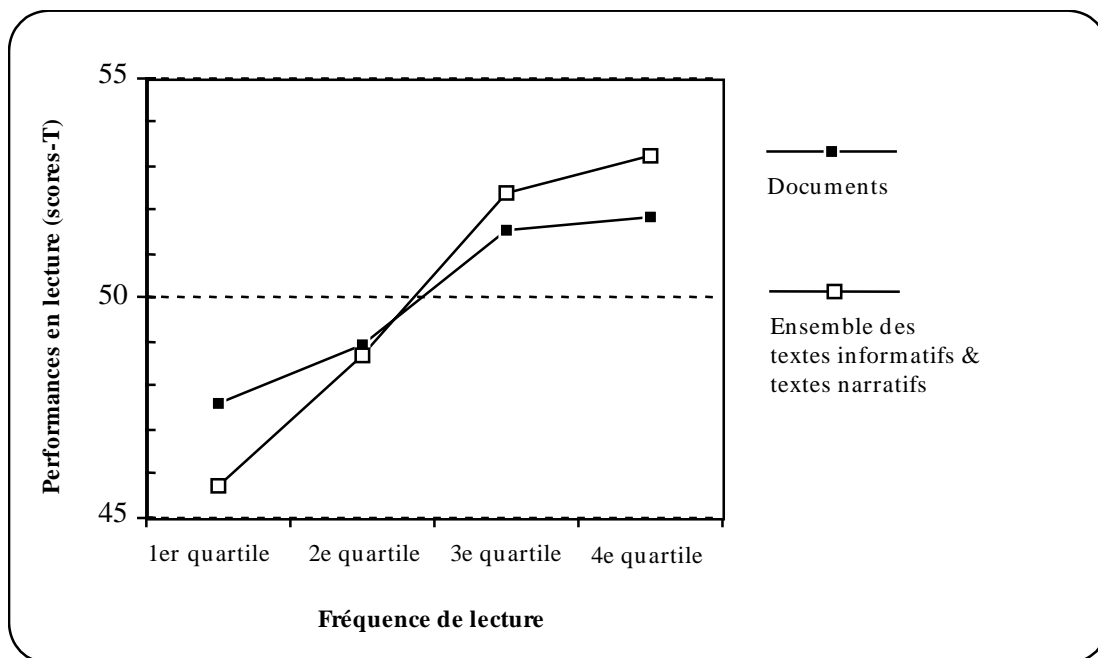
On serait tenté d'admettre que les activités de lecture seules sont à même d'améliorer la compétence en lecture des élèves et, par conséquent, qu'une lecture fréquente engendre de meilleures compétences, aussi bien à l'école qu'en dehors de l'école.

9.4.1 Lecture pour le plaisir et performances de lecture

Nous examinerons d'abord les relations entre la lecture pour le plaisir et les performances de lecture.

Illustration 9.10

Les performances en lecture des élèves de 3e pour les quatre niveaux de fréquence de lecture



Les catégories de fréquence utilisées ici sont les mêmes qu’au chapitre 9.2.5. Les trois échelles : « performances globales » (ensemble), « textes informatifs » et « textes narratifs » sont réunies dans l’illustration, car leurs valeurs sont pratiquement identiques pour les quatre groupes. On remarque aisément qu’il existe une relation marquée entre la fréquence et la performance en lecture des élèves. Ceux qui lisent beaucoup en dehors de l’école (dernier quartile) obtiennent les scores les plus élevés, aussi bien pour l’ensemble du test que pour chacune des échelles. Inversement, les élèves qui lisent le moins obtiennent les scores les moins élevés. Les élèves du premier quartile obtiennent un score global et un score pour les textes narratifs et informatifs qui se situe de 7 à 8 scores-T à 4 scores-T en dessous de la moyenne suisse. Les résultats des élèves du deuxième quartile se situent à 4.5 scores-T en dessous de ceux du quatrième quartile, tandis que les résultats des élèves du troisième et du quatrième quartile sont relativement proches. Si les différences sont moins marquées pour la catégorie « documents », elles sont encore de 4 scores-T entre le premier et le quatrième quartile.

On peut donc conclure à une forte relation entre la fréquence et la performance en lecture.

On peut encore se demander si chaque type de textes a la même influence sur le résultat global ou si l’influence d’un type d’écrit est prépondérant.

Les illustrations 9.11 et 9.12 montrent les relations entre la fréquence de lecture des différents support écrits et les performances. On constate que les relations vont dans le même sens : les élèves qui disent lire presque quotidiennement livres, bandes dessinées, magazines ou journaux obtiennent en moyenne des résultats supérieurs à ceux qui n’en lisent presque jamais. Cette relation est particulièrement marquée pour les livres où la différence entre les deux groupes extrêmes dépasse 7 scores-T, aussi bien sur l’échelle globale que pour les textes informatifs et narratifs. Pour les bandes dessinées, cette différence atteint 6 scores-T, pour les

magazines 5 scores-T et pour les journaux encore 4 scores-T. Pour l'échelle « documents », les différences de performances sont un peu moins marquées (3-4 scores-T au maximum).

Les modes d'emploi présentent un cas à part (cf. illustration 9.12). Ici les élèves qui ne lisent que rarement ce type de texte (catégorie « une fois par mois ») obtiennent, en moyenne, les meilleurs résultats. L'écart entre les résultats des élèves qui disent lire presque quotidiennement des modes d'emploi et ceux qui n'en lisent presque jamais n'est toutefois pas très prononcé, ni pour l'échelle globale ni pour les textes informatifs. La différence d'un peu plus de 2 scores-T n'est statistiquement pas significative. Les modes d'emploi occupent donc une position particulière parmi les média écrits dont ils ne font pas partie au sens classique du terme. En effet, ils sont lus avec une autre intention que les autres textes. Un élève qui lit des modes d'emploi le fait pour en tirer une information précise. Ceci veut dire qu'il les lira même s'il n'est ni un lecteur fervent ni un lecteur très compétent. En revanche, la lecture d'un livre, d'une bande dessinée ou d'un journal se fait très certainement pour le plaisir, et ce plaisir est d'autant plus grand que l'élève est performant en lecture.

Illustration 9.11 Les performances en lecture en fonction de la fréquence de lecture des divers supports écrits

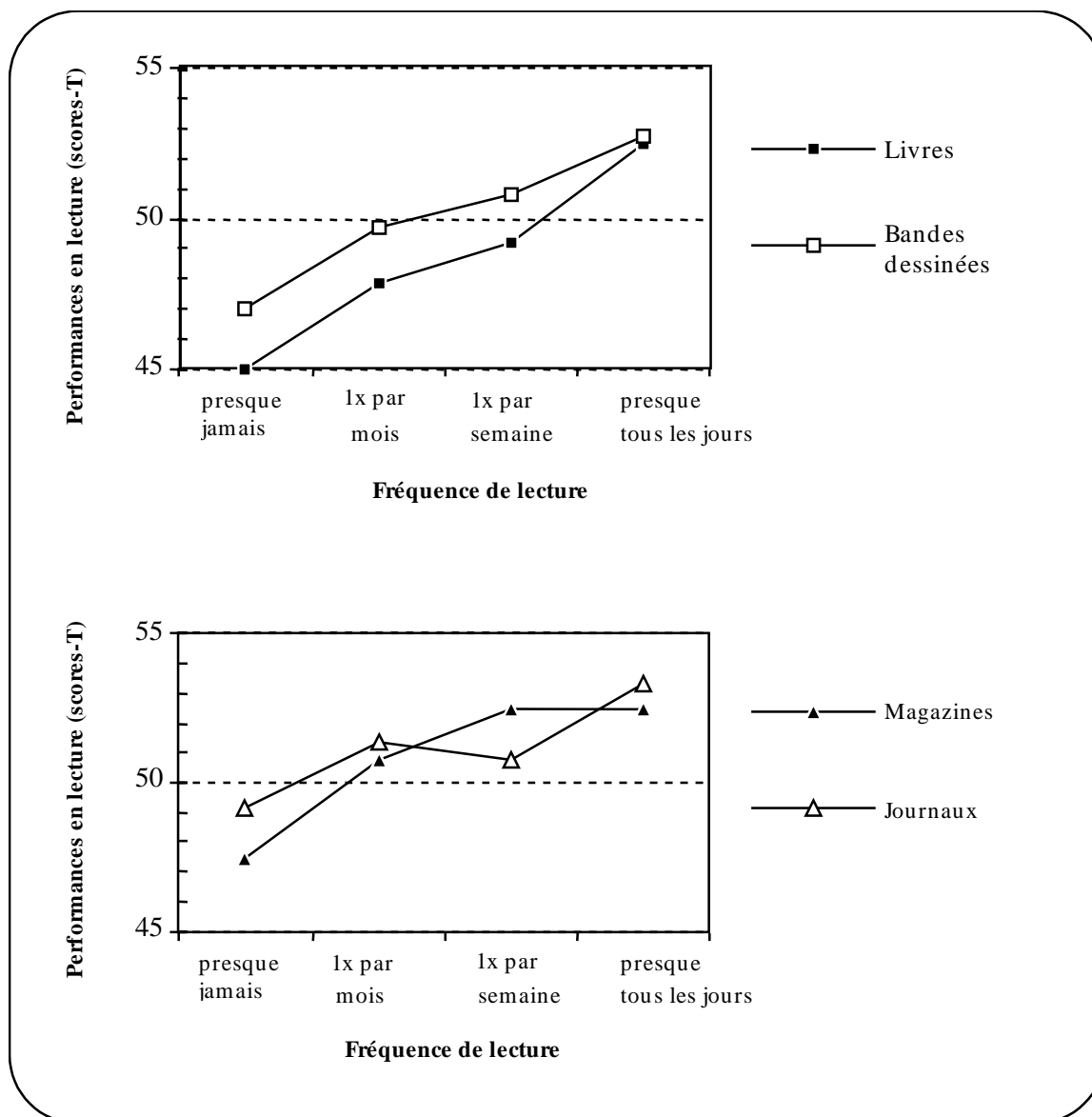
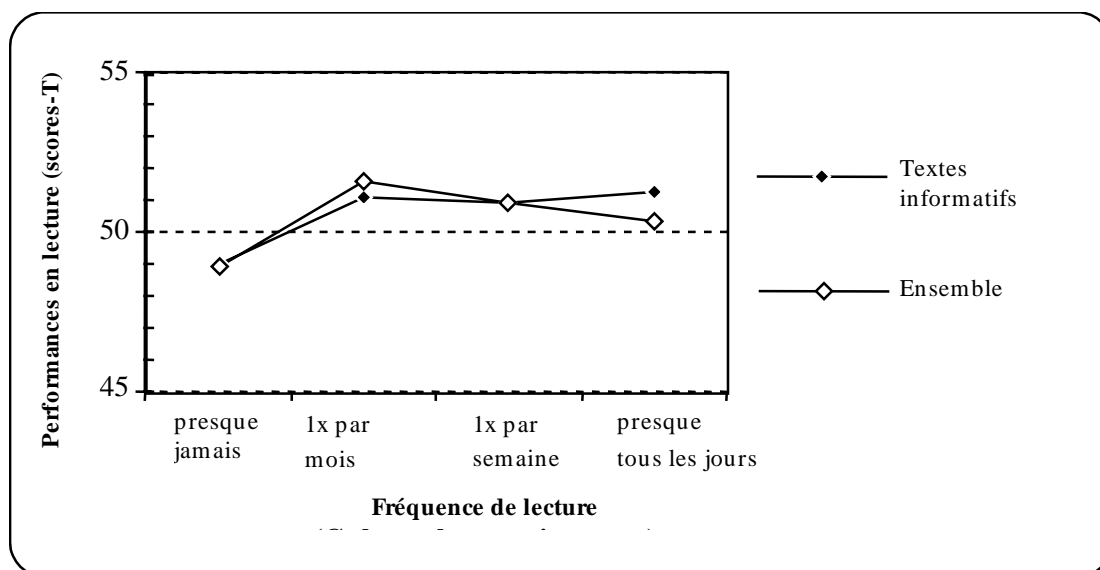


Illustration 9.12 Les performances en lecture des élèves en fonction de la fréquence de lecture des modes d'emploi



Nous avons déjà vu que le niveau socio-économique a une influence déterminante aussi bien sur les performances en lecture que sur les activités de lecture en dehors de l'école. Ceci pourrait signifier que cette variable explique à elle seule la relation entre performances et fréquence de lecture.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons recalculé les performances moyennes pour les quatre niveaux de fréquence de lecture retenus, en contrôlant le niveau socio-économique. Le tableau 9.8 présente ces résultats avec et sans contrôle de cette variable. Le peu de variation entre les deux valeurs indique que le niveau socio-économique n'a qu'une faible influence sur cette relation.

Tableau 9.8 Performances moyennes en lecture des élèves du 3e degré en fonction des quatre niveaux de fréquence (avec et sans contrôle du statut socio-économique)

Performances en lecture	Fréquence de lecture							
	1 ^{er} quartile		2 ^e quartile		3 ^e quartile		4 ^e quartile	
	VO	VC	VO	VC	VO	VC	VO	VC
Ensemble	45.7	46.4	48.7	48.8	52.4	52.3	53.2	52.7
Documents	47.6	48.2	48.9	49.0	51.5	51.4	51.8	51.3
Textes informatifs	45.7	46.2	48.7	48.8	52.2	52.1	53.4	53.0
Textes narratifs	45.8	46.4	48.9	49.0	52.3	52.2	52.8	52.3

VO = valeur originale
VC = valeur corrigée pour le niveau socio-économique

On constate que les performances en lecture varient en fonction de la fréquence de lecture en dehors de l'école. Des relations positives entre la lecture pour le plaisir et les performances en

lecture ont également été mises en évidence dans les analyses internationales, mais pas de manière aussi nette qu'en Suisse. Sur la base de nos données, il ne nous est toutefois pas possible de déterminer si la lecture fréquente améliore les performances, si les bons lecteurs lisent plus ou si les deux choses vont de pair.

9.4.2 Lecture à l'école et performances en lecture

Nous devons encore vérifier s'il existe une relation entre les activités de lecture à l'école et les performances. Est-ce que les classes qui lisent beaucoup obtiennent de meilleurs résultats que celles où les activités de lecture en classe et dans les devoirs à domicile occupent une place moins importante ?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes basés sur les moyennes des classes.

Lecture en classe et performances des élèves

Dans l'ensemble, les relations entre les activités de lecture en classe et les performances en lecture des élèves du 3^e degré sont faibles. Pour l'échantillon global, seules les relations entre l'utilisation de brochures d'exercices respectivement d'exercices de lecture en classe et les performances sont statistiquement significatives. Il s'avère que les classes où l'utilisation de brochures et la pratique d'exercices de lecture sont fréquentes lisent en moyenne moins bien que les classes qui recourent moins fréquemment à ces moyens. Ces relations sont négatives en Suisse romande, tandis qu'en Suisse italienne elles sont positives. Dans ce cas, les élèves des classes qui utilisent fréquemment des brochures d'exercices et qui recourent souvent à des exercices de lecture lisent en moyenne mieux que les autres classes.

Lecture comme devoir à domicile et performances en lecture

Peu de relations positives ont pu être mises en évidence entre les activités de lecture comme devoir et les performances des élèves de 3^e.

Entre la fréquence de devoirs de lecture et la performance en lecture, nous observons des relations statistiquement non significatives. Par contre, et ceci est valable pour toute la Suisse, les élèves des classes moins performantes sont plus souvent interrogés sur leurs devoirs de lecture que ceux des classes plus performantes. En outre, les indications individuelles révèlent que les lecteurs faibles ont besoin de plus de temps et de plus d'aide pour leurs devoirs de lecture que les bons lecteurs.

A première vue, les relations contradictoires et en partie négatives entre les activités de lecture dans le cadre de l'école et les performances en lecture sont troublantes. Peut-on conclure que certaines activités de lecture ont une influence négative sur les performances en lecture ? Ceci n'est guère probable. Comme nous l'avons déjà exposé lors de la discussion des résultats de la Suisse rhéto-romanche, des performances faibles, en dépit de multiples activités de lecture à l'école, signifient plutôt que les enseignantes et enseignants adaptent les activités aux besoins des classes dans le souci de combler les déficits par des mesures appropriées. Le recours fréquent à des exercices de lecture en classe se faisant sans doute avant tout dans les classes faibles, les études transversales peuvent mettre en évidence des relations négatives entre la fréquence de lecture et la performance, ce qui conduit facilement à des interprétations erronées. Seule une étude longitudinale pourrait montrer de manière correcte l'effet des activités de lecture en classe.

9.5 Remarques finales

Nous sommes partis de l'hypothèse que le plaisir de lire et une bonne compétence en lecture constituent le fondement de toute participation sociale. Par conséquent, même pour les élèves du 3e degré, la lecture ne devrait pas se limiter au cadre scolaire. Il semble plutôt nécessaire que les enfants développent leurs propres activités de lecture, afin que la rencontre avec l'écrit devienne une habitude. L'incitation à des lectures extra-scolaires est donc, à côté du développement de la maîtrise de la lecture, un objectif de l'école primaire.

Les résultats du 3e degré montrent que l'école atteint assez bien son objectif : 88% des élèves lisent au moins une fois par semaine pour leur plaisir, 50% pratiquement tous les jours. Pour la moitié des élèves, la lecture fait donc partie intégrante de leurs activités de loisir.

Dans la comparaison internationale, les élèves suisses n'appartiennent pas à la catégorie des lecteurs les plus assidus, comme c'est le cas des enfants en Finlande, au Venezuela ou en Suède qui lisent plus de dix fois par semaine, mais ils lisent aussi fréquemment que la moyenne de tous les enfants qui ont participé à l'enquête sur la lecture. En ce qui concerne la lecture de livres, les enfants de 9 ans peuvent même être qualifiés de lecteurs fréquents, mais ils lisent moins de bandes dessinées, de journaux et de modes d'emploi que les enfants du même âge dans bon nombre d'autres pays.

On ne peut pas savoir si la popularité de la lecture comme activité de loisir des élèves du 3e degré s'est modifiée dans les dernières années. L'étude de Bonfadelli (1988), qui a récolté les données au printemps 1984, rapporte que 78% des élèves âgés de 9 ans lisaient plusieurs fois par semaine des livres, 54% des bandes dessinées et 17% des journaux. Dans la présente étude, 75% des élèves du même âge lisent au moins une fois par semaine un livre, 54% lisent au moins une fois par semaine une bande dessinée et 23% le journal. Ces valeurs paraissent très proches de celles de l'étude de Bonfadelli, mais elles comprennent aussi les élèves qui ne lisent qu'une seule fois par semaine. Si l'on compare les deux études sur le critère d'une lecture quotidienne des trois types d'écrits, les valeurs actuelles se situent bien en dessous de celles obtenues en 1984. Seulement 47% des élèves de la présente étude déclarent lire tous les jours un livre, 28% une bande dessinée et 9% un journal. Il n'est toutefois pas établi que ces chiffres indiquent réellement une baisse de la lecture extra-scolaire. Bonfadelli a déjà montré que les réponses peuvent considérablement varier en fonction de la formulation des questions et des modalités de réponses proposées. Les résultats suivants semblent plus comparables : dans la présente étude, 74% des élèves indiquent *avoir lu* un livre dans la semaine précédant l'enquête ; en 1984, 76% des élèves *étaient en train de lire* un livre. Nous pouvons donc admettre que la popularité de la lecture de livres ne s'est pas fondamentalement modifiée entre ces deux moments.

La crainte que les média électroniques remplacent la lecture en dehors de l'école semble pour l'instant infondée. La vigilance des parents et des pédagogues en ce domaine est toutefois compréhensible. Cette étude a montré des relations importantes entre les activités de loisir des enfants et leurs performances en lecture. On ne peut donc pas tout à fait écarter le danger qu'une diminution de la lecture en dehors de l'école entraîne une baisse de la compétence. Dans ce sens, il est certainement important de motiver les enfants à lire.

En Suisse, on trouve encore 5% d'élèves de 3e qui ne lisent pas de leur propre gré et 7% qui ne lisent que sporadiquement, une à trois fois par mois. On n'a visiblement pas réussi à les enthousiasmer pour la lecture. Ce résultat n'a rien de dramatique à un âge où le jeu est encore la principale activité, où jouer est encore plus attractif que lire. Il est tout à fait probable qu'au

moins une partie de ces enfants vont encore découvrir la joie de lire. Les performances de la majorité de ces élèves se trouvent en dessous de la moyenne suisse. On peut se demander si l'on n'est pas ici devant un cercle infernal : lorsqu'un enfant mauvais lecteur ne lit jamais en dehors de l'école, il a sensiblement moins d'entraînement que les lecteurs assidus et progressera moins vite, ce qui à nouveau le retiendra d'entreprendre une lecture pour son plaisir. Les mauvais lecteurs ont besoin d'être motivés par des textes adaptés à leurs difficultés pour qu'ils ne soient pas davantage découragés. Dans ce contexte, nous aimerions plaider en faveur des bandes dessinées, généralement mal vues par les parents et les pédagogues. L'association étroite entre écriture et image fait que ce type de textes se prête particulièrement bien à motiver les élèves à la lecture. Nous avons pu montrer que non seulement la lecture fréquente de bandes dessinées n'a pas d'effet négatif sur les performances, mais qu'elle exerce même sur ces dernières une influence positive. Dans certains pays, la relation entre la lecture de bandes dessinées et les performances en lecture est même plus forte que celle entre lecture de livres et performances. De plus, dans trois des huit pays qui obtiennent les meilleurs résultats au test (la Finlande, la Suède et la Norvège), les enfants de 9 ans préfèrent les bandes dessinées aux livres.

Les meilleures conditions pour développer une lecture fréquente et spontanée sont réunies quand les enfants perçoivent la lecture comme une activité plaisante et valorisée par leur entourage. La lecture ne fait plaisir que si elle n'entraîne pas trop de frustrations. Ainsi, les bons lecteurs ont plus de plaisir puisqu'ils lisent avec plus d'aisance et connaissent peu d'échecs. Vu sous cet angle, il paraît particulièrement fâcheux pour les élèves faibles que la lecture soit le premier domaine noté à l'école. En effet, ce sont eux qui dépendent le plus d'expériences positives à l'école pour s'engager dans une lecture spontanée.

La valeur attribuée à la lecture, les enfants la perçoivent tout d'abord à la maison. En effet, nous avons vu que c'est dans les familles où l'on attribue une grande importance à la lecture que les enfants lisent le plus. Là où cette valorisation manque, c'est à l'école de montrer aux enfants que la lecture n'est pas seulement une activité scolaire mais qu'elle peut être aussi une activité qui fait plaisir.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Angoff, W. H. (1971). Scales, norms, and equivalent scores. In R. L. Thorndike (Hrsg.), *Educational measurement*. Washington D. C. : American Council of Education.

Appel, R. & Muysken, P. (1987). *Language Contact and Bilingualism*. London : Edward Arnold.

Bonfadelli, H. (1988). Leseverhalten von Jugendlichen in der Schweiz. In Schweizerisches Jugendbuch Institut (Hrsg.). *Leselandschaft Schweiz. Das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 11-90). Zürich : Schweizerisches Jugendbuch Institut.

Brennan, R. L. & Lockwood, R. E. (1980). A comparison of the Nedelsky and Angoff cutting score procedures using generalizability theory. *Applied Psychological Measurement*, 4, 219-240.

Bundesamt für Raumplanung (Hrsg.) (1988). *Typologie der Gemeinden der Schweiz, ein systematischer Ansatz nach dem Zentren-Peripheren Modell*. Bern : Bundesamt für Statistik.

Bundesamt für Statistik : Bildung und Wissenschaft (A. Borkowsky) (1991). *Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft im Bildungssystem der Schweiz*. Bern : Bundesamt für Statistik.

Communautés Européennes - Commission (Ed.) (1986). *Les itinéraires d'analphabétisme. Recherche coordonnée par Lire et Ecrire, avec la collaboration d'organismes d'alphabétisation de Flandre, France, Pays-Bas, République Fédérale d'Allemagne et Royaume-Uni*. Luxembourg : Communautés Européennes.

Diem, M. (1990). *Evaluation eines Legasthenie-Prophylaxe-Kurses für Lehrerinnen*. Dissertation, Universität Zürich, Psychologisches Institut, Abteilung Angewandte Psychologie.

Drecol, F. & Müller, H. M. (Hrsg.) (1981). *Für ein Recht auf Lesen*. Frankfurt a. M. : Diesterweg.

Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg : The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Fthenakis, W. E., Sonner, A., Truhl, R. & Walbinger, W. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes – Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München : Max Huber.

Gray, W. S. (1956). *The Teaching of Reading and Writing*. Paris : UNESCO.

Griseemann, H. (1984). *Spätlegasthenie und funktioneller Analphabetismus. Integrative Behandlung von Lese- und Rechtschreibschwächen bei Jugendlichen und Erwachsenen*. Bern : Huber.

Girod, R., Dupont, J.-B. & Weiss, P. (1987). *L'éventail des connaissances*. Aarau : Sauerländer.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (1986). *IEA Reading-Literacy Study: A Proposal for the International Coordination Center*. Unveröffentlicht.

Kirsch, I. S. & Guthrie, J. T. (1978). The concept and measurement of functional literacy. *Reading Research Quarterly* 13 (4), 485-507.

Meiers, K. (Hrsg), (1986) *Fibeln und erster Leseunterricht: Überlegungen, Anregungen, Materialien*. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.

Meyer, T. (1992). Ausländerinnen und Ausländer auf Schweizer Schulbanken: Eine Fallstudie zum Nord-Süd-Gefälle. In Bundesamt für Statistik (Hrsg.), *Bildungs mosaik Schweiz* (S. 65-68). Bern: Bundesamt für Statistik / Bildung und Wissenschaft.

Moser, U. (1992) *Was wissen 13-jährige?* Bern: Amt für Bildungsforschung des Kantons Bern.

Niederer, R. & Frey, K. (1990). *Informatik und Computerbenutzung im schweizerischen Bildungswesen*. Zürich: ETHZ (Informatikdienste).

Notter, P. (1992). *Leseverständnis bei Schweizer Rekruten 1977 / 1989*. Dissertation, Psychologisches Institut der Universität Zürich.

Rüesch, P. Meier, U., Notter, P., Nieuwenboom, W. & Stoll, F. (1993). Die Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 15, 310-324.

Schmalohr, E. (1971). *Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts*. München: E. Reinhardt Verlag.

Thorndike, R. L. (1973). *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.