

Que sait-on aujourd'hui des capacités des élèves à lire et à comprendre des textes divers ?



Thierry ROCHER

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Ce rapport fait état de résultats d'évaluations concernant les compétences en lecture-compréhension des élèves, au cours de la scolarité. Une synthèse des tendances générales est tout d'abord proposée, puis des résultats portant sur les inégalités observées entre élèves en compréhension de l'écrit sont présentés. Enfin, quelques résultats portant sur la lecture dans un environnement numérique sont rapportés.

I. Une part importante d'élèves en difficulté face à l'écrit, particulièrement en fin de collège

Nous proposons tout d'abord une synthèse de résultats concernant la compréhension de l'écrit, tirés des programmes nationaux et internationaux d'évaluations standardisées. Si ces évaluations reposent sur les mêmes fondements méthodologiques (Rocher, 2015), elles se distinguent néanmoins par certains aspects importants tels que populations visées, dates des points de comparaison, formats (types de textes et de questions) ou encore degré de précision selon le niveau des élèves sur le continuum de performances. Certaines différences de résultats apparaissent et renvoient aux caractéristiques de ces évaluations. Cependant, des constats communs forts se dégagent.

Nous reprenons ici les principaux éléments de la synthèse que nous avons réalisée sur la compréhension de l'écrit (Daussin, Keskpaiik et Rocher, 2011). En résumé, depuis le début des années 2000, le pourcentage d'élèves en difficulté face à l'écrit a augmenté de manière significative et près d'un élève sur cinq est concerné en début de 6^e (Rocher, 2008 ; Rocher & Le Donné, 2012). Si le niveau de compréhension de l'écrit des élèves moyens n'a pas évolué, la plupart des évaluations témoignent d'une aggravation des difficultés parmi les élèves les plus faibles, aggravation qui est particulièrement marquée à la fin du collège. Alors que la maîtrise des mécanismes de base de la lecture reste stable, voire s'améliore en début de scolarité, les compétences langagières

(orthographe, vocabulaire, syntaxe) sont en baisse, ce qui explique l'aggravation du déficit de compréhension des textes écrits, parmi les élèves les plus faibles.

Au-delà des élèves éprouvant des difficultés spécifiques de compréhension, l'évaluation nationale Cedre (Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons) a mesuré en fin d'école en 2009 les acquis des élèves en « maîtrise de la langue » au regard des programmes scolaires (Colmant, Daussin et Bessonneau, 2011). Les résultats ont révélé qu'environ 40 % des élèves n'atteignent pas les objectifs du programme de la fin d'école primaire et que ces élèves risquent de rencontrer des difficultés d'apprentissage au collège.

De son côté, l'évaluation internationale PIRLS (*Progress in International Reading Literacy*) place la France en-deçà de la moyenne des pays de l'Union européenne ayant participé à l'enquête, en 2001 comme en 2011. PIRLS montre que les élèves français de fin de CM1 éprouvent davantage de difficultés sur les questions portant sur les textes informatifs que sur les textes narratifs, par rapport à leurs camarades européens. Ils affichent également de faibles performances s'agissant de la compétence « Interpréter et Apprécier », qui enregistre une baisse significative en dix ans (Colmant et Le Cam, 2011). Les Français se classent mieux au niveau international lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre, pour comprendre leur lecture, les compétences les plus simples (prélever des informations explicites ; faire des inférences directes) que lorsqu'il s'agit de mobiliser des compétences plus sophistiquées (interpréter et assimiler idées et informations ; apprécier le contenu, la langue et les éléments textuels).

Dans le second degré, les conclusions des évaluations PISA (*Programme for International Student Assessment*, élèves de 15 ans) et CEDRE (élèves de 3^e) convergent : la part des élèves les plus en difficulté a augmenté de manière significative en une décennie : de 15,2 % à 19,8 % pour la première (Fumel, Keskpaik et Girard, 2010), et de 15 % à 17,9 % pour la seconde (Bourny *et al.*, 2010). Les contenus de ces évaluations sont cependant différents, PISA étant orienté vers la littérature alors que Cedre repose sur les programmes scolaires. Mais concernant les élèves les plus faibles repérés par l'une ou l'autre de ces évaluations, il s'agit d'élèves ayant des compétences très limitées dans le traitement de l'information écrite, compétences qui seront un obstacle à la poursuite d'études mais aussi dans l'adaptation à la vie quotidienne. En outre, ce sont chez les plus faibles d'entre eux que la baisse est la plus importante : les groupes les moins performants à PISA représentaient 4,2 % des élèves en 2000, ils sont 7,9 % en 2009.

PISA montre également, dans la lignée des résultats de PIRLS, que les élèves français s'en tirent mieux lorsqu'il s'agit de prélever des informations que lorsqu'il s'agit de « relier leurs connaissances et leurs expériences personnelles au document proposé, développer une compréhension fine et précise de son contenu afin d'émettre un jugement à son propos et d'en mesurer la qualité et la pertinence » (Verhelst, 2012). En outre, ces différentes évaluations montrent un taux de non-réponse des élèves importants et en hausse lorsqu'il s'agit de produire une réponse rédigée de manière construite. Plutôt que de risquer de répondre faux, les élèves français préfèrent s'abstenir, un comportement qui a été interprété au regard du statut de l'erreur dans le système éducatif français (Depp-CNDP, 2011).

II. Des difficultés de compréhension, malgré un renforcement des habiletés de décodage

S'il semble avéré que le niveau global des compétences face à l'écrit est en baisse pour les élèves les plus faibles, en particulier en fin de collège, la nature de ces difficultés peut être précisée. Ainsi l'enquête SPEC6, qui portait spécifiquement sur les difficultés de lecture à l'entrée en 6^e, fait ressortir des contrastes intéressants en termes d'évolution temporelle : les mécanismes de base, c'est-à-dire les automatismes impliqués dans l'identification des mots, restent stables entre 1997 et 2007 tandis que les compétences langagières se dégradent (Rocher et Le Donné, 1997). En effet, parmi les mécanismes de base de la lecture, le degré de connaissances phonologiques (exercices de prononciation), morphologiques (reconnaître des mots de la même famille), les connaissances lexicales sur mots fréquents (reconnaître les mots qui existent parmi une liste de vrais mots et de non mots), ainsi que la rapidité des élèves à identifier des mots écrits sont globalement constants entre 1997 et 2007. En revanche, les élèves en début de 6e en 2007 ont une maîtrise de la langue française moins bonne qu'en 1997 : un niveau de vocabulaire plus pauvre, une moins grande maîtrise orthographique et un plus faible niveau de compréhension d'énoncés écrits. Or, ce sont ces dimensions qui sont les plus corrélées avec le niveau des élèves en français (Rocher et Le Donné, 2012). L'augmentation du nombre d'élèves faibles en compréhension de l'écrit est donc à rapprocher de l'appauvrissement de ces « compétences langagières » (lexique, orthographe, compréhension d'énoncés), plutôt que de problèmes « fonctionnels » de lecture.

Des résultats plus récents viennent compléter cette description : la comparaison du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 a montré une très importante progression des performances, en particulier en pré-lecture (lecture de mots ou pseudo-mots simples, reconnaissance de lettres). Dans ce domaine, le score moyen a progressé de façon remarquable en quatorze ans (Le Cam, Rocher & Verlet, 2013). Une seconde évaluation a été conduite, à l'entrée au CE2, deux ans plus tard, entre 1999 et 2013. Il ressort qu'en début de CE2 les performances en lecture sont relativement stables, qu'il s'agisse de la lecture de mots ou de la lecture-compréhension de textes narratifs (Andreu, Le Cam & Rocher, 2014). Ainsi, la forte progression des acquis observée en début de CP à quatorze ans d'intervalle entre 1997 et 2011, ne s'est pas concrétisée à l'entrée en CE2 sur les compétences en lecture-compréhension. Cette étude tend à montrer que le développement précoce d'habiletés concernant le code, bien que nécessaires, ne sont pas suffisantes. Ces résultats doivent nous interroger sur l'importance des premières années de l'école élémentaire concernant les dimensions de compréhension et de compétences langagières.

III. Des inégalités accrues

Au-delà des tendances générales, les évaluations nationales et internationales permettent également d'identifier les différences d'acquis entre élèves (sexe, origine sociale, origine géographique, etc.).

En compréhension de l'écrit, les différences entre filles et garçons sont marquées, tout au long de la scolarité. L'évaluation Cedre a montré qu'en 2009, en fin de CM2, 15,5 % des garçons se situaient dans les groupes les moins performants, contre 10,6 % des filles (Colmant, Daussin et Bessonneau, 2011). A 15 ans, les différences apparaissent encore plus prononcées : l'enquête PISA 2009, 25,6 % des garçons sont dans les groupes les moins performants ; c'est le cas de 14,2 % des filles (Fumel, Keskaik et Girard, 2010).

Ces écarts selon le sexe s'observent aussi chez les jeunes de 17 ans participant à la JDC (Journée Défense et Citoyenneté) qui passent les tests de lecture réalisés par la Depp (Vourc'h, R. et Rivière, 2015). Les résultats tirés de ces tests révèlent en outre des inégalités géographiques s'agissant des jeunes en difficulté de lecture-compréhension, c'est-à-dire de jeunes obtenant de faibles performances à un test de compréhension comprenant un texte informatif et un texte narratif. Ainsi, la Picardie est la région de France métropolitaine la plus touchée par les difficultés en lecture : la part des jeunes en difficulté de lecture s'élève ainsi à 15,9 % dans l'Aisne et 14,2 % dans la Somme, contre 9,6 % au national. Cette proportion est en revanche assez réduite dans les départements bretons et alpins où elle est inférieure à 8 % en moyenne. En Île-de-France, la part des jeunes en difficulté varie de 4,8 % à Paris à 12 % en Seine-Saint-Denis. Concernant les Outre-Mer, les pourcentages sont nettement plus élevés : autour de 30 % pour la Guadeloupe, la Martinique et La Réunion, 45 % en Guyane et 75 % à Mayotte (Vourc'h, R. et Rivière, 2015).

Un résultat important concerne l'augmentation des inégalités de performance d'origine socio-économique. En 2009, les évaluations PISA et Cedre montrent de façon convergente une augmentation des écarts de performances en lecture liés à l'origine sociale des élèves (Fumel, Keskaik et Girard, 2010 ; Bourny *et al.*, 2010). En 2000, la France se situait dans la moyenne des pays de l'OCDE du point de vue de l'équité. L'équité est appréhendée à travers le lien observé entre la performance en lecture-compréhension et l'indice de statut économique et socio-culturel qui est un indice composite de plusieurs dimensions (professions, diplômes, biens matériels). En 2009, ce lien s'est renforcé par rapport à 2000 (OCDE, 2010). Cela signifie que le poids de l'origine sociale s'est accru en une dizaine d'années. La France apparaît alors significativement moins équitable que la moyenne des pays de l'OCDE.

Enfin, en 2009, l'enquête PISA a également porté sur les attitudes des élèves envers la lecture. Une forte corrélation est observée entre le plaisir de lire et les performances en lecture. Les comparaisons montrent qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 36 % des élèves déclarent ne pas lire par plaisir ; ils représentent jusqu'à 39 % des élèves en France (Fumel et Trosseille, 2011).

IV. Lecture numérique

En 2009, 16 pays de l'OCDE, dont la France, ont participé à un module d'évaluation numérique de la lecture (*Electronic Reading Assessment*). Les résultats ont été établis sur un sous-échantillon d'élèves participant à l'enquête PISA 2009 en lecture-compréhension. Il ressort que le score moyen de la France est inchangé. Il est en outre intéressant de noter que, dans la grande majorité des pays ayant participé, les différences entre garçons et filles sont réduites en version électronique par rapport au support papier (d'environ 40 points sur l'échelle PISA à 20 points).

Au niveau national, dans le cadre des opérations d'évaluations sur échantillons conduites par la Depp, en marge de Cedre, l'évaluation de « lecture sur écran » (LSE) mesure les connaissances et les compétences des élèves en fin d'école et en fin de collège, dans le domaine de la lecture numérique. Dans l'évaluation proposée, les dispositifs textuels et graphiques qui structurent l'information, ainsi que les processus qui permettent de faire des choix, diffèrent des dispositifs classiques. L'information mise en scène autrement ne place plus le lecteur face à des sources d'informations homogènes, mais le met face à une diversité de corpus sur laquelle il peut agir. Dès lors, il développe de nouvelles pratiques de lecture lui permettant d'acquérir des habiletés spécifiques que cette étude veut approcher.

En fin d'école primaire, l'analyse des compétences des élèves dans la maîtrise de la lecture sur support numérique met en évidence deux profils d'élèves : 45 % d'entre eux se situent dans les groupes de faible niveau ; ils éprouvent des difficultés pour accéder aux informations contenues dans des sites Internet conçus dans le cadre de l'évaluation (Ben Ali *et al.*, 2015a). À l'opposé, 55 % des élèves développent des habiletés spécifiques leur permettant de construire un parcours de « lecture-navigation » pour répondre aux questions posées.

En fin de collège, l'étude met en évidence une gradation dans la maîtrise des compétences nécessaires à la lecture sur support numérique. La distinction reste valable, entre des élèves uniquement capables de prélèvement simple et des élèves capables d'établir des stratégies de navigation (Ben Ali *et al.*, 2015b). En outre, l'enquête révèle des écarts de performance socialement différenciés en lecture numérique, de la même façon qu'en lecture sur papier, montrant que l'impact socio-économique sur les performances n'est pas atténué par le passage dans un environnement numérique.

Bibliographie

- Andreu, S., Le Cam, M. & Rocher, T. (2014). Évolution des acquis en début de CE2 entre 1999 et 2013 : les progrès observés à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 ne sont pas confirmés, *Note d'information*, n°19, 2014.
- Ben Ali, L., Leveillet, D., Pac, S., Pastor, J.-M. & Schmitt, J. (2015a). Lecture sur support numérique en fin d'école primaire : un peu plus d'un élève sur deux est capable d'accéder à l'information et de la traiter, *Note d'information*, n° 43 – Novembre 2015, MEN : Depp. (
- Ben Ali, L., Leveillet, D., Pac, S., Pastor, J.-M. & Schmitt, J. (2015b). Lecture sur support numérique en fin de collège : un peu plus d'un élève sur deux est capable de développer des stratégies d'appropriation de l'information, *Note d'information*, n° 43 – Novembre 2015, MEN : Depp.
- Bourny, G., Bessonneau, P., Daussin, J.-M. & Keskpaik, S. (2010). L'évolution des compétences générales des élèves en fin de collège de 2003 à 2009, *Note d'information*, n°10.22, Paris : MEN-Depp.
- Colmant, M. & Le Cam, M. (2012). PIRLS 2011 - Étude internationale sur la lecture des élèves au CM1 Évolution des performances à dix ans, *Note d'information*, n°12.21, Paris : MEN-Depp.
- Colmant, M., Daussin, J.-M. & Bessonneau, P. (2011). Compréhension de l'écrit en fin d'école. Évolution de 2003 à 2009, *Note d'information*, n°11.16, Paris : MEN-Depp.
- Daussin, J.-M., Keskpaik, S. & Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années, *France Portrait Social*, pp 137-152.
- Depp-CNDP (2011). *La lecture au collège : le bilan des évaluations PISA*, Chasseneuil du Poitou : CNDP.
- Fumel, S., Keskpaik, S. & Girard, J. (2010). L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2009, *Note d'information*, n°10.24, Paris : MEN-Depp.
- Fumel, S. & Trosseille, B. (2011). Goûts, habitudes et performances en lecture des élèves de 15 ans d'après PISA, *Education et Formations*, n°80, 61-68, MEN : Depp.
- Le Cam, M., Rocher, T. & Verlet, I. (2013). Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011, *Note d'information*, n° 13.09, Paris : MEN-Depp.
- OCDE (2010). *PISA 2009 results: what students know and can do (volumes 1 à 5)*. Paris : OCDE.
- OCDE (2011). *PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI)*. Paris : OCDE.
- Rocher, T. (2008). Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007, *Note d'information*, n°08.38, Paris : MEN-Depp.
- Rocher, T. & Le Donné, N. (2012). Les difficultés de lecture en début de sixième. Évolution à dix ans d'intervalle (1997-2007), *Education et formations*, 82, pp. 31-37.
- Rocher, T. (2015). Mesure des compétences : méthodes psychométriques utilisées dans le cadre des évaluations des élèves, *Education et Formations*, 86-87, 37-60.
- Verhelst, N. (2012). Profile Analysis: A Closer Look at the PISA 2000 Reading Data, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56:3, 315-332.
- Vourc'h, R. & Rivière, J.-P. (2015). Journée Défense et Citoyenneté 2014 : un jeune sur dix handicapé par ses difficultés en lecture, *Note d'information*, n° 16 – Mai 2015, MEN : Depp.