Lecture par plaisir et performances scolaires à 15 ans dans les pays de l'OCDE

Reading for pleasure and academic performances of 15-year-olds in OECD countries

Lectura por placer y rendimientos escolares a los 15 años en los países de la OCDE

Sophie Vayssettes et Éric Charbonnier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/2073>

DOI : 10.4000/ries.2073

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2011

Pagination : 55-63

ISBN : 978-2-85420-592-3

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Sophie Vayssettes et Éric Charbonnier, « Lecture par plaisir et performances scolaires à 15 ans dans les pays de l'OCDE », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 57 | septembre 2011, mis en ligne le 01 septembre 2014, consulté le 05 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2073> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.2073>

Lecture par plaisir et performances scolaires à 15 ans dans les pays de l'OCDE

Sophie Vayssettes
Éric Charbonnier

En décembre 2010, le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves de 15 ans (PISA) sortait son quatrième volet avec, comme domaine principal de l'étude, la compréhension de l'écrit. Les résultats montraient que la France obtenait des performances dans la moyenne des pays de l'OCDE, avec néanmoins une mise en perspective de l'aggravation significative de l'échec scolaire entre 2000 et 2009. PISA 2009 consacrait également un volume entier aux pratiques, aux stratégies et à l'engagement des élèves en compréhension de l'écrit, basé sur les déclarations des élèves de 15 ans sur leur motivation et leur plaisir pour la lecture, ainsi que sur le temps qu'ils consacrent à la lecture par plaisir. Cet article met en avant le rôle du plaisir et de l'engagement dans la réussite d'un système d'éducation, en analysant le lien entre ces variables et la performance.

55

LES ÉLÈVES QUI PRENNENT PLAISIR À LIRE SONT-ILS DE MEILLEURS LECTEURS ?

Il ressort de PISA 2009 que les élèves qui prennent plaisir à lire et qui connaissent des stratégies efficaces pour aborder, comprendre, mémoriser et synthétiser des informations complexes sont ceux qui s'en sont sortis haut la main aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit.

S'intéresser à un sujet et y prendre du plaisir a donc un lien à la fois avec le degré et la durabilité de l'engagement dans l'apprentissage, et avec le degré de maîtrise du sujet, un effet que la littérature estime largement indépendant de la motivation générale des élèves à l'égard de l'apprentissage. Dans tous les pays de l'OCDE, les élèves qui prennent le plus de plaisir à lire obtiennent des scores nettement supérieurs à ceux des élèves qui en prennent le moins.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit s'explique à hauteur de 18 % par des différences dans le plaisir que les élèves disent prendre dans la lecture. Cette variation expliquée de la performance en compréhension de l'écrit est supérieure à 20 points de pourcentage dans seize pays de l'OCDE. En Australie, en Nouvelle-Zélande, en France, en Irlande, en Suède, en Finlande, en Islande, au

Royaume-Uni, en Suisse, en Autriche, en Norvège, en République tchèque, en Allemagne, au Luxembourg et en Belgique, les 25 % d'élèves qui prennent le plus de plaisir à lire ont une performance de 110 points supérieure à ceux qui en prennent le moins, soit l'équivalent de plus de trois années d'enseignement scolaire¹.

Cependant, il serait abusif d'en déduire l'existence établie d'une relation causale entre le plaisir de lire et des scores élevés en compréhension de l'écrit. C'est plutôt une association cumulée qui s'observe, entre le degré d'engagement des élèves dans la lecture, leurs stratégies d'apprentissage et leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit. Des études de pédagogie et de psychologie appliquée suggèrent que les compétences en compréhension de l'écrit se développent progressivement et sont le fruit de l'itération de cycles de développement (pour un examen de la littérature, voir Aunola *et al.*, 2002). Les attitudes à l'égard de la lecture et de l'apprentissage, la motivation à l'idée de lire, l'engagement dans la lecture et le niveau de compétence en compréhension de l'écrit se renforcent mutuellement. Ce renforcement positif se produit à deux niveaux. Le premier reflète le fait que l'avenir dépend du passé. L'engagement antérieur est déterminant pour l'engagement actuel et futur ; le niveau de compétence antérieur en compréhension de l'écrit est également une variable prédictive très probante du niveau de compétence futur en compréhension de l'écrit (Fredericks, Blumenfeld et Paris, 2004 ; Stanovich, 2004). Quant au deuxième niveau, il montre que les associations entre le plaisir de lire et la performance sont en forme de spirale. S'engager dans la lecture et devenir un lecteur compétent est un processus qui se nourrit de lui-même : les élèves qui lisent davantage deviennent de meilleurs lecteurs, et les bons lecteurs escomptent de bons résultats en compréhension de l'écrit, ce qui les amène à lire davantage et à y prendre du plaisir (Nurmi *et al.*, 2003).

LA DURÉE DE LA LECTURE PAR PLAISIR INFLUE-T-ELLE SUR LA PERFORMANCE ?

Le temps consacré à la lecture par plaisir donne des indications sur l'intérêt que les élèves portent à la lecture. La fréquence à laquelle les élèves lisent est fortement corrélée à leur performance en compréhension de l'écrit (Baker et Wigfield, 1999 ; Cipielewski et Stanovich, 1992).

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

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

et « plus de deux heures par jour ». Dans tous les pays qui ont participé à l'enquête PISA, les élèves qui lisent par plaisir ont tendance à être des lecteurs plus compétents que les élèves qui ne lisent pas par plaisir. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus d'un tiers des élèves déclarent ne pas lire par plaisir (contre 39 % en France) et un autre tiers des élèves ne lisent pas plus de 30 minutes par jour, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (contre 31 % en France).

Dans l'ensemble, l'écart de score entre les groupes d'élèves diminue avec l'allongement du temps de lecture. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que le gain de performance associé au temps que les élèves passent à lire par plaisir diminue à mesure que ce temps s'allonge ou par le fait qu'il faut plus de temps aux lecteurs peu compétents pour lire un texte. Le simple fait de lire par plaisir 30 minutes par jour améliore de façon significative la performance des élèves. Ainsi, l'écart de score entre les élèves qui ne lisent pas plus d'une demi-heure par jour par plaisir et les élèves qui ne lisent pas par plaisir passe la barre des 30 points dans vingt-neuf des trente-quatre pays de l'OCDE, et même la barre des 60 points en Islande, en Belgique et en France. Il va de soi que le temps consacré à la lecture n'est pas le seul facteur pertinent : la nature des lectures et leur degré de complexité interviennent également ; cependant, en ce qui concerne la France, même la simple lecture de bande dessinées par plaisir a déjà un impact positif sur la performance.

Les écarts sont nettement moins importants avec l'allongement de la lecture par plaisir, l'écart de score entre les élèves qui lisent par plaisir, d'une part, entre une demi-heure et une heure par jour et, d'autre part, au plus une demi-heure par jour, n'est supérieur à 30 points que dans cinq pays de l'OCDE, en l'occurrence en Australie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande, en Allemagne et en République tchèque. L'écart de score entre les élèves qui lisent par plaisir, d'une part, entre une et deux heures par jour, et d'autre part, entre une demi-heure et une heure par jour, n'est quant à lui nulle part supérieur à 20 points.

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

L'ENGAGEMENT POUR LA LECTURE PEUT-IL COMPENSER LES INÉGALITÉS SOCIALES DE DÉPART ?

Dans PISA 2009, les différences de milieu familial entre les élèves expliquent en moyenne 22 % de la variation de la performance en compréhension de l'écrit des élèves dans les pays de l'OCDE (et 28 % en France). Dans l'ensemble,

**Performances en compréhension de l'écrit et milieu socio-économique des élèves de 15 ans,
en fonction du degré d'engagement à l'égard de la lecture (2000)**

Source : OCDE, Regards sur l'éducation 2009 (Indicateur A).

c'est la conjonction des facteurs liés au milieu familial (statut professionnel et niveau de formation des parents, nombre de livres à la maison, patrimoine culturel familial, indicateur de richesse, type de famille, l'ascendance allochtone, la langue parlée en famille) qui est déterminante pour la performance en compréhension de l'écrit.

Lors du cycle PISA 2000, les élèves avaient répondu à des questions à propos de leurs pratiques de lecture (temps consacré à la lecture pour le plaisir, diversification des types d'écrits et intérêt et goût pour la lecture) et de leurs attitudes à l'égard de cette activité (leur motivation et leur intérêt pour la lecture). Un indice d'engagement à l'égard de la lecture avait été élaboré sur la base de leurs réponses à ces questions.

Il en ressortait que l'engagement à l'égard de la lecture pouvait atténuer l'effet d'un milieu familial peu aisé et peu instruit. Pour étudier ce phénomène, les élèves avaient été répartis dans des groupes en fonction de deux variables : le niveau d'engagement à l'égard de la lecture et le statut professionnel des parents. Trois groupes ont été créés en fonction de ces deux indices : le groupe inférieur (en dessous du 25^e percentile), le groupe médian (entre le 25^e et le 75^e percentile) et le groupe supérieur (au-dessus du 75^e percentile). Ces deux variables ont ensuite été combinées pour constituer neuf catégories d'élèves (voir figure 1).

En toute logique, les élèves dont les parents présentaient l'indice de statut professionnel le plus élevé et qui sont très engagés dans la lecture obtenaient les meilleurs scores moyens sur l'échelle de compréhension de l'écrit (583 points). À l'inverse, les élèves dont les parents accusaient l'indice de statut professionnel le plus faible et qui sont le moins engagés à l'égard de la lecture obtenaient le score moyen le plus faible (423 points) des neuf groupes étudiés.

Une autre conclusion, peut-être plus importante encore, s'impose : les élèves de 15 ans qui s'investissent beaucoup dans la lecture et dont les parents présentent le statut professionnel le plus faible obtenaient dans PISA 2000 en compréhension de l'écrit de meilleurs scores moyens (540 points) que ceux dont les parents affichaient le statut professionnel le plus élevé, mais qui ne s'investissaient guère dans la lecture (491 points). Et ces élèves très engagés dont les parents présentaient un statut professionnel peu élevé obtenaient des scores équivalents à ceux des élèves dont le degré d'engagement est moyen, mais dont les parents affichent un statut professionnel élevé.

Ceci suggère que l'engagement à l'égard de la lecture peut être un levier politique important pour lutter contre les inégalités sociales.

EN FRANCE, PLAISIR D'APPRENDRE ET ANXIÉTÉ D'ÊTRE ÉVALUÉ ET DE REDOUBLER

Même si prendre du plaisir à l'école n'est pas systématiquement un gage de réussite – ainsi, dans certains pays comme le Japon, on peut réussir en prenant moins de plaisir que dans la moyenne des pays de l'OCDE –, ces deux facteurs sont des éléments importants pour permettre aux élèves de s'épanouir et aussi pour avoir envie d'apprendre et parfois compenser certaines lacunes de départ. Il est cependant important de noter que, dans chaque pays, les élèves prenant le plus de plaisir à lire sont aussi ceux obtenant les meilleures performances en compréhension de l'écrit.

Les différentes études PISA ont d'ailleurs montré que les élèves français prennent en général plus de plaisir que la moyenne des pays de l'OCDE dans l'apprentissage des matières. Ainsi, dans PISA 2003, 67 % des élèves déclaraient s'intéresser aux choses qu'ils apprennent en mathématiques (contre 53 % en moyenne dans les pays de l'OCDE), alors que dans PISA 2006, 75 % des élèves de 15 ans en France prenaient du plaisir à acquérir de nouvelles connaissances en science (contre 67 % en moyenne dans les pays de l'OCDE).

Cependant, le plaisir d'apprendre et l'intérêt pour les matières enseignées sont souvent associés en France à une anxiété d'avoir de mauvais résultats qui fait perdre une partie du bénéfice engendré. Ainsi, PISA 2003 avait démontré que l'anxiété ressentie par les élèves lorsqu'ils font des mathématiques variait considérablement entre les pays et que les degrés les plus élevés d'anxiété s'observent au Mexique, au Japon, en Corée, en France, en Turquie, en Italie et

en Espagne, et les plus faibles, en Suède, au Danemark, aux Pays-Bas et en Finlande. Par exemple, la proportion d'élèves qui disaient être très tendus lorsqu'ils ont un devoir de mathématiques à faire représentait plus de 50 % en France et au Japon, contre 7 % seulement en Finlande et aux Pays-Bas et 29 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Le fait que la Finlande et les Pays-Bas figurent tous deux en tête du classement de performance et que ces deux pays essaient de limiter le redoublement (par des pratiques pédagogiques où l'enseignant adapte son cours au niveau des élèves en Finlande et par du soutien scolaire organisé à l'intérieur de l'école aux Pays-Bas) mérite d'être souligné. Il est aussi intéressant de noter que la France, l'Espagne et le Portugal sont les pays ayant les plus forts redoublements scolaires avec le Luxembourg (au-dessus de 35 %). Quant au Japon et à la Corée, leur système d'éducation compte parmi les plus compétitifs des pays de l'OCDE.

UNE DIMINUTION DE L'ENTHOUSIASME POUR LA LECTURE

L'enquête PISA 2009 ainsi que l'enquête PISA 2000 ont demandé aux élèves d'indiquer le temps qu'ils consacrent habituellement à la lecture par plaisir. Les réponses des élèves sont donc comparables entre ces deux cycles et les élèves ont été classés en deux catégories : ceux qui lisent par plaisir et les autres.

En 2009, les élèves de 15 ans tendaient à montrer moins d'enthousiasme à l'égard de la lecture qu'en 2000. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui indiquent lire quotidiennement par plaisir a diminué, en moyenne, de 5 points de pourcentage, passant de 69 % en 2000 à 64 % en 2009 (et de 9 points de pourcentage en France passant de 70 à 61 %). Entre 2000 et 2009, sur les vingt-six pays de l'OCDE comparables pour ces deux évaluations, seize pays ont vu diminuer leur pourcentage d'élèves lisant par plaisir. Tous les pays ne sont toutefois pas dans ce cas : les tendances de lecture sont restées identiques dans dix pays et en 2009, le Canada, la Grèce et le Japon ont vu la proportion d'élèves lisant quotidiennement par plaisir devenir supérieure à celle de 2000 (voir la figure 2).

Certains pays qui affichent une diminution de leur proportion d'élèves lisant par plaisir entre 2000 et 2009 sont des pays où cette proportion est comparativement élevée. Au Portugal, en Finlande et au Mexique, le pourcentage relativement élevé (supérieur à 75 % en 2000) d'élèves lisant par plaisir a diminué de plus de 10 points de pourcentage.

Le Japon est le seul pays où, en 2009, moins de deux tiers des élèves lisent quotidiennement par plaisir, malgré une nette augmentation par rapport au niveau de 2000. Le Japon présentait la plus faible proportion d'élèves lisant par plaisir en 2000, et cette amélioration de 11 points de pourcentage ne lui permet pas d'atteindre la moyenne pour autant.

Évolution du pourcentage d'élèves lisant par plaisir entre 2000 et 2009

Cette baisse du plaisir pour la lecture entre 2000 et 2009 en France, comme dans la plupart des pays de l'OCDE, est plus marquée chez les garçons issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, entre 2000 et 2009, l'écart de pourcentage de filles et de garçons lisant par plaisir s'est creusé de 3 points de pourcentage : en 2000, 60 % des garçons et 77 % des filles lisaient par plaisir (contre 60 et 79 % en France) ; en 2009, ils ne sont plus que 54 % et 74 % (contre 52 et 70 % en France), respectivement. Il est intéressant de souligner que, bien qu'en moyenne, le pourcentage d'élèves des deux sexes qui lisent par plaisir en 2009 soit plus faible qu'en 2000, l'écart entre les sexes s'est creusé en raison d'une diminution plus marquée chez les garçons. En d'autres termes, les garçons ont davantage régressé en lecture que les filles, résultat que l'on retrouve aussi au niveau de leur performance.

Cependant l'évolution de l'écart entre les sexes en ce qui concerne la lecture par plaisir entre 2000 et 2009 varie considérablement d'un pays à l'autre. Bien que, dans la majorité des pays, le pourcentage de garçons lisant par plaisir ait diminué entre 2000 et 2009, la tendance est moins constante chez les filles. Parmi les vingt-six pays de l'OCDE présentant des résultats valides pour les enquêtes PISA 2000 et PISA 2009, seul le Japon a connu une augmentation de sa proportion de garçons lisant par plaisir. Cependant cette augmentation est encore plus prononcée chez les filles, creusant ainsi l'écart entre les sexes.

Les résultats des enquêtes PISA corroborent ainsi l'idée véhiculée par l'opinion publique que les garçons lisent moins que les filles, mais aussi que, dans de nombreux pays, le pourcentage d'élèves lisant par plaisir est en baisse,

notamment chez les garçons. La prévalence de cette tendance négative suscite également des inquiétudes, car elle serait plus marquée chez les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé d'après les résultats des enquêtes PISA.

La majorité des élèves lisant par plaisir sont issus d'un milieu aisé. En comparaison aux élèves issus d'un milieu défavorisé, ils sont non seulement susceptibles de lire davantage par plaisir, mais aussi de prendre davantage de plaisir à lire comme le montrent les résultats de PISA 2009 et de PISA 2000.

En 2009, les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé indiquent prendre moins de plaisir à lire en comparaison à 2000. Dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves issus d'un milieu défavorisé lisant par plaisir a diminué de 9 points de pourcentage entre 2000 et 2009 (et de 17 points en France) chez les élèves issus d'un milieu aisé, cette diminution s'établit à 3 points de pourcentage (contre 4 points en France).

Le plaisir de lire joue un rôle important dans la performance, et explique en France 21 % de la variation dans les performances. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la lecture par plaisir, même une demi-heure par jour tout au plus, améliore significativement la performance des élèves. Plus d'un tiers des élèves déclarent ne pas lire régulièrement par plaisir. Des études suggèrent que réunir les conditions propres à promouvoir la lecture et laisser les élèves choisir leurs lectures pourrait être bénéfique. Dans ce contexte, il pourrait être utile de faciliter l'accès des élèves à un large éventail de textes et d'activités qui pourraient stimuler leur intérêt pour la lecture, comme les aider à organiser un club de lecture, les laisser utiliser les infrastructures scolaires en dehors des heures de cours pour surfer sur l'Internet sous la supervision d'adultes responsables, ou encore inclure parmi leurs lectures imposées des magazines et des journaux, dont il est établi par l'enquête PISA qu'ils viennent en tête des lectures favorites des adolescents qui lisent par plaisir. En revanche, imposer aux lecteurs peu performants des lectures qui demandent des compétences plus pointues que celles qu'ils possèdent pourrait les aliéner. Il faut non seulement adapter les interventions visant à promouvoir la lecture aux goûts différents des élèves, mais aussi aux compétences actuelles des élèves en compréhension de l'écrit. Aujourd'hui, redonner du plaisir aux élèves en difficulté semble être une nécessité et le succès des réformes à venir passera par une réflexion sur l'aide à apporter notamment aux élèves des milieux socio-économiques défavorisés les plus enclins à ne pas éprouver de plaisir à l'école. Certains pays tels que le Portugal, l'Allemagne ou encore la Pologne se sont déjà engagés dans cette direction, en faisant évoluer la formation des enseignants et en mettant tout un ensemble de mesures en place pour lutter contre l'échec scolaire, diminuer le redoublement lorsqu'il était important et faire en sorte que chaque élève, quelles

que soient ses difficultés, ait une chance d'atteindre un niveau suffisant pour s'insérer efficacement dans la société. Le défi à relever est important mais PISA 2009 livre un message optimiste démontrant que des réformes efficaces et bien ciblées peuvent porter leurs fruits à court terme.

BIBLIOGRAPHIE

AUNOLA K., LESKINEN E., ONATSU-ARVILOMMI T. et NURMI J.E. (2002) : « Three Methods for Studying Developmental Change: A Case of Reading Skills and Self-concept », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 72, n° 3, p. 343-364.

BAKER L. et WIGFIELD A. (1999) : « Dimensions of Children's Motivation for Reading and their Relations to Reading Activity and Reading Achievement », *Reading Research Quarterly*, vol. 34, p. 452-477.

CIEPILEWSKI J. et STANOVICH K.E. (1992) : « Predicting Growth in Reading Ability from Children's Exposure to Print », *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 54, p. 74-89.

FREDRICKS J.A., BLUMENFELD P.C. et PARIS A.H. (2004) : « School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence », *Review of Educational Research*, vol. 74, p. 59-109.

NURMI J.E., AUNOLA K., SALMELA-ARO K. et LINDROOS M. (2003) : « The Role of Success Expectation and Task-avoidance in Academic Performance and Satisfaction: Three Studies on Antecedents, Consequences and Correlates », *Contemporary Education Psychology*, vol. 28, p. 59-90.

OCDE, *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I)*.

OCDE, *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III, Francesca Borgonovi)*.

OCDE, *Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000 (Volume V, Maciej Jakubowski)*.

OCDE, *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir : Volume 1 Analyse des résultats*.

OCDE, PISA. *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*.

OCDE, *Regards sur l'éducation 2003 : Indicateurs de l'OCDE (Indicateur A9)*.

STANOVICH K.E. (2004) : « Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy », in R. Ruddell et N. Unrau (éd.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, International Reading Association, Newark, DE, p. 454-516.