



### 3

# Réduire les inégalités entre les sexes et les disparités socio-économiques en compréhension de l'écrit

En compréhension de l'écrit, les filles l'emportent sur les garçons dans tous les pays qui ont participé à l'enquête PISA. Ce chapitre montre dans quelle mesure les habitudes de lecture et d'apprentissage influent sur les écarts de performance entre les filles et les garçons, et entre les élèves issus de milieux socio-économiques différents. Il détermine ensuite si amener les garçons et les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés à adopter les habitudes associées à une meilleure performance en compréhension de l'écrit permettrait de réduire les écarts dans ce domaine. Par ailleurs, il aborde la problématique des performances médiocres chez les garçons de condition modeste.

Il ressort des résultats du cycle PISA 2000 que les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés n'accusent pas le score médiocre en compréhension de l'écrit qui devrait être leur lot s'ils sont très engagés dans la lecture (OCDE, 2002). D'autres recherches montrent également que les élèves de condition modeste très engagés dans diverses activités de lecture, qui prennent plaisir à lire et qui utilisent des stratégies efficaces d'apprentissage dans des tâches de lecture semblent capables de compenser le déficit d'apprentissage qu'ils ont dans le cadre familial et scolaire en se créant eux-mêmes des possibilités (Guthrie, Schafer et Huang, 2001). D'autre part, si les filles devancent généralement les garçons en compréhension de l'écrit (Cole, 1997 ; OCDE, 2001 ; Smith et Wilhelm, 2009), les garçons peuvent l'emporter s'ils prennent plaisir à lire, s'ils lisent de tout et s'ils adoptent des stratégies efficaces d'apprentissage.

Ce chapitre montre dans quelle mesure les habitudes de lecture et les approches à l'égard de l'apprentissage contribuent aux écarts observés de performance entre les filles et les garçons, et entre les élèves issus de milieux socio-économiques différents. Si cette relation peut être établie et sa nature causale, déduite par d'autres sources et méthodes (voir l'annexe A3.b), ces analyses peuvent indiquer aux décideurs politiques dans quelle mesure les écarts de performance en compréhension de l'écrit qui s'observent entre les sexes pourraient se réduire si les garçons étaient des lecteurs assidus et des apprenants efficaces. De même, elles peuvent leur montrer dans quelle mesure les écarts entre les élèves de milieux socio-économiques différents pourraient se réduire si les élèves de condition modeste prenaient plaisir à lire, lisaient de tout par plaisir et adoptaient des stratégies efficaces d'apprentissage.

Comme le montre le volume I, *Savoirs et savoir-faire des élèves*, les filles devancent les garçons aux épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 dans tous les pays participants. L'écart en leur faveur s'établit à 39 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, soit l'équivalent d'une année d'études. Toutefois, les écarts de score entre les sexes sont nettement plus importants dans certains pays et économies que dans d'autres, ainsi qu'en certains points de la répartition des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit. Les écarts de score entre les sexes sont particulièrement élevés en Finlande, en Slovénie, en République slovaque et en Pologne, et dans les pays et économies partenaires, au Qatar, à Dubaï (EAU), en Croatie, au Monténégro, au Kirghizistan, en Jordanie, à Trinité-et-Tobago, en Lituanie, en Bulgarie et en Albanie (voir le tableau I.2.3). Par contraste, ils sont relativement ténus au Chili et aux Pays-Bas, et dans les pays partenaires, en Colombie, au Pérou et en Azerbaïdjan. Les filles possèdent de meilleures compétences en compréhension de l'écrit que les garçons dans l'ensemble, mais les écarts entre les sexes sont particulièrement importants parmi les élèves peu performants (OCDE, 2001 ; OCDE, 2002 ; Grigg, Daane, Jin et Campbell, 2002 ; OCDE, 2008a). Dans la plupart des pays et économies, les garçons sont nettement plus nombreux que les filles parmi les élèves qui ne possèdent pas les compétences les plus élémentaires en lecture, soit ceux qui se classent sous le niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit (voir la figure I.2.2).

Le volume II, *Surmonter le milieu social*, confirme que dans tous les pays et économies, les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés accusent des scores moins élevés aux épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 que leurs condisciples plus privilégiés. Même les pays et économies qui ont réussi à réduire les disparités socio-économiques n'ont pu qu'atténuer, et non éliminer, l'impact du milieu socio-économique sur la performance en compréhension de l'écrit (voir les figures II.3.2 et II.3.3). L'impact des disparités socio-économiques sur la performance est souvent aggravé par l'impact de l'appartenance ethnique ou raciale : de nombreux enfants et adolescents de condition modeste appartiennent aussi à des minorités ethniques et ont souvent une langue maternelle autre que la langue dans laquelle la lecture est enseignée à l'école (Snow et Biancarosa, 2003 ; Strickland et Alvermann, 2004).

Malgré la littérature abondante sur la persistance des inégalités entre les sexes et des disparités sociales dans la performance en compréhension de l'écrit, et sur les mécanismes qui les perpétuent (voir les volumes I et II), les éléments probants manquent pour déterminer dans quelle mesure l'engagement dans la lecture et l'utilisation de stratégies d'apprentissage réduisent les écarts de performance en compréhension de l'écrit entre les sexes et entre les élèves issus de milieux socio-économiques différents.

## LA VARIATION DE LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ET LE RÔLE DE L'ENGAGEMENT DANS LA LECTURE ET DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

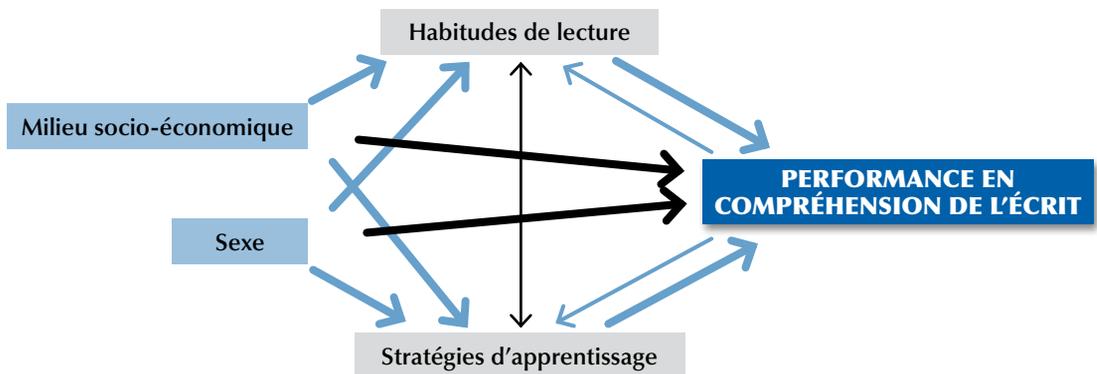
La variation de la performance en compréhension de l'écrit est le fruit d'interactions complexes entre des facteurs et des pratiques. La figure III.3.1 montre comment ce chapitre tente de clarifier les choses, en l'occurrence de déterminer dans quelle mesure la relation entre la performance en compréhension de l'écrit et, d'une part, le sexe, et, d'autre part, le milieu socio-économique, subit l'influence des habitudes de lecture des élèves et de leurs

approches à l'égard de l'apprentissage. Les flèches noires représentent l'impact théorique du sexe et du milieu socio-économique sur les habitudes de lecture et les stratégies d'apprentissage, et l'impact théorique des habitudes de lectures et des stratégies d'apprentissage sur la performance en compréhension de l'écrit. Les flèches bleues représentent l'impact d'autres facteurs auxquels les écarts de performance en compréhension de l'écrit entre les filles et les garçons, et entre les élèves issus de milieux socio-économiques différents, peuvent être imputés.

La figure III.3.1 montre comment interpréter l'importance des écarts de score en compréhension de l'écrit entre les filles et les garçons, et entre les élèves issus de milieux socio-économiques différents, dont les volumes I et II font respectivement état, à la lumière des différences d'engagement dans la lecture et de stratégies d'apprentissage. Cette figure indique également l'intensité de la corrélation entre l'engagement dans la lecture, les stratégies d'apprentissage et la performance en compréhension de l'écrit.

■ Figure III.3.1 ■

### En quoi l'engagement dans la lecture et les stratégies d'apprentissage contribuent-ils aux écarts de performance en compréhension de l'écrit ?



Pourquoi les garçons s'engagent-ils moins dans la lecture que les filles ? Trois explications plausibles ont été avancées. La première réside dans les différences de structure et de fonctionnement cérébral entre les filles et les garçons, mais les liens entre ces différences et les différences de comportement dans des domaines tels que la lecture n'ont pas été établis de façon empirique (Ruble, Martin et Berenbaum, 2006). La deuxième explication tient aux aspects sociaux de l'identité sexuelle et à la mesure dans laquelle certaines activités sont plus ou moins appropriées aux garçons ou aux filles. La lecture est souvent définie comme une activité féminine, que certains hommes rejettent parce qu'ils la jugent inappropriée (Osmont, 1987 ; Smith et Wilhelm, 2009 ; Ruble *et al.*, 2006). Quant à la troisième explication, Smith et Wilhelm (2002, 2006) ont établi que les garçons excluaient certains types de lecture, en particulier à l'école, mais qu'ils en aimaient d'autres en rapport avec certaines de leurs activités. Cette étude montre que l'intérêt des garçons pour la lecture peut se limiter à certains types de lecture.

L'enquête PISA révèle l'existence de différences très sensibles d'engagement dans la lecture et de connaissance de stratégies d'apprentissage, non seulement entre les garçons et les filles, mais aussi entre les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés ou défavorisés (voir le chapitre 2). Ces constats sont proches de ceux dont fait état la littérature à propos du peu d'intérêt que les garçons et les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés portent à la lecture en général. Certaines études d'observation et enquêtes par entretien indiquent par exemple que les garçons ont souvent le sentiment que manifester de l'intérêt pour l'école en général, et pour la lecture en particulier, est « inapproprié » ou « contraire à leur identité masculine » (Paechter, 1998 ; Francis, 2000 ; Warrington, Younger et Williams, 2000 ; Smith et Wilhelm, 2002, 2006). Les résultats de l'enquête PISA ne permettent pas de déterminer dans quelle mesure l'association entre l'engagement dans la lecture et la connaissance de stratégies efficaces d'apprentissage peut être considérée comme causale. Des études d'observation ont toutefois montré que l'une des raisons majeures des performances médiocres des garçons en compréhension de l'écrit résidait dans leur manque d'intérêt pour la lecture et l'expression écrite, et d'engagement dans la littérature (Safford, O'Sullivan et Barrs, 2004). Les garçons semblent subir une plus forte pression que les filles de la part de leurs semblables pour se conformer à l'identité masculine (Younger et Warrington, 1996 ; Warrington *et al.*, 2000), qui se distingue par un manque d'intérêt relatif pour l'école et la lecture (Clark et Trafford, 1995).

Selon des études récentes, les résultats scolaires peuvent être déterminés par les stéréotypes auxquels les individus se conforment et, implicitement, par leurs attitudes et l'image qu'ils se font de leur propre identité. Par exemple, des femmes américaines d'ascendance asiatique ont obtenu des scores plus élevés à un test de mathématiques s'il leur a été dit que ce test leur était soumis pour identifier des écarts de performance entre des groupes ethniques – à cause du stéréotype selon lequel les Asiatiques ont de meilleures compétences quantitatives que d'autres groupes ethniques (Steen, 1987) –, mais des scores moins élevés s'il leur a été dit que ce test avait pour but d'identifier des écarts de performance entre les sexes – à cause du stéréotype selon lequel les compétences quantitatives des femmes sont inférieures à celles des hommes (Benbow, 1988 ; Hedges et Nowell, 1995) –, par comparaison avec un groupe témoin auquel rien n'avait été dit sur les raisons de l'administration du test (Shih, Pittinsky et Ambady, 1999). Les personnes âgées qui avaient intégré un stéréotype négatif à propos des capacités de leur mémoire ont également obtenu des scores moins élevés à un exercice de mémorisation que d'autres personnes âgées, qui avaient quant à elles intégré des stéréotypes positifs à leur propos (Levy, 1996).

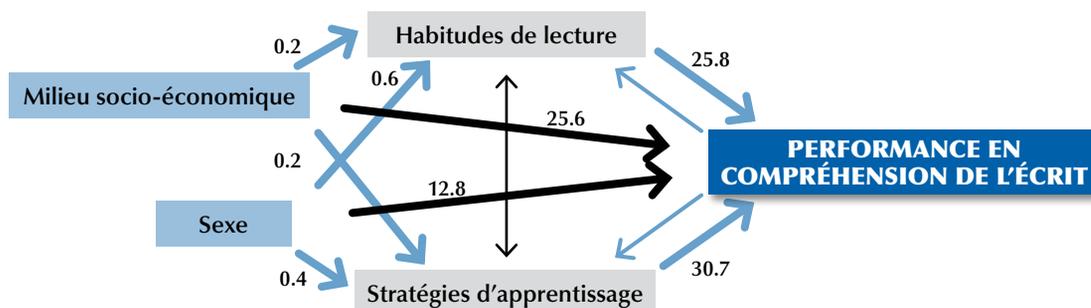
D'autres études sur l'identité donnent à penser que certains élèves appartenant à des minorités prennent leurs distances par rapport à l'école pour protéger leur estime de soi. Osborne (1995, 1997) a par exemple établi que les corrélations entre les années d'études, les résultats scolaires et l'estime de soi étaient plus faibles chez les Afro-américains de sexe masculin que dans d'autres groupes, ce qui montre, selon son interprétation, que l'identité et l'estime de soi de ces élèves sont basées sur d'autres qualités que les résultats scolaires. D'autres facteurs importants entrent en ligne de compte : certains élèves ont le sentiment de ne pas être traités de la même façon par leurs enseignants à cause de leurs origines ou considèrent que même s'ils réussissent leurs études, ils n'en retireront pas d'avantages économiques plus tard à cause de leur appartenance ethnique et de leur milieu (Murdock, 2009). Dans l'ensemble, ces conclusions permettent de mieux comprendre la nature des relations exposées ci-dessous.

Prendre plaisir à lire et connaître des stratégies efficaces pour résumer l'information sont deux aspects distincts, mais complémentaires, des approches que les élèves adoptent à l'égard de la lecture et de l'apprentissage. Le chapitre 2 montre la relation entre ces facteurs et la performance en compréhension de l'écrit. Prendre plaisir à lire est l'un des aspects motivationnel de l'apprentissage, alors que connaître des stratégies efficaces pour résumer l'information est un aspect métacognitif de l'apprentissage et de son autorégulation (Hacker, 2004 ; Schiefele, 2009 ; Zimmerman et Clearly, 2009). Comme le plaisir de la lecture est étroitement lié à d'autres indicateurs utilisés pour caractériser l'engagement dans la lecture et que l'utilisation de stratégies efficaces de synthèse est étroitement liée à celle d'autres stratégies efficaces d'apprentissage, cette section élabore des modèles en fonction de ces deux indicateurs majeurs, même si l'objectif est d'évaluer plus largement l'impact potentiel de l'engagement dans la lecture et des stratégies d'apprentissage.

Les habitudes de lecture et les approches à l'égard de l'apprentissage peuvent avoir un effet médiateur important sur les écarts de score en compréhension de l'écrit entre les sexes, mais leur effet est plus limité dans le cas des disparités socio-économiques. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de 70 % de l'écart de score en compréhension de l'écrit entre les garçons et les filles est le résultat indirect de différences dans la mesure dans laquelle filles et garçons disent s'engager dans la lecture et connaître des stratégies efficaces pour résumer l'information. Toutefois, 30 % seulement de l'écart de performance entre les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés ou défavorisés sont le résultat indirect de différences dans la mesure dans laquelle élèves favorisés ou défavorisés disent s'engager dans la lecture et connaître des stratégies efficaces pour résumer l'information.

■ Figure III.3.2 ■

### En quoi l'engagement dans la lecture et les stratégies d'apprentissage contribuent-ils aux écarts de performance en compréhension de l'écrit dans les pays de l'OCDE ?



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.3.10.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367263>



En revanche, les pays situés dans le coin inférieur gauche de la figure III.3.3 sont ceux où l'écart entre les sexes est plus ténu en compréhension de l'écrit, et où l'effet médiateur de ces deux facteurs est plus limité. Les pays situés dans le coin supérieur droit de la figure III.3.3 sont ceux où il pourrait être particulièrement utile de mettre en œuvre des politiques visant à promouvoir l'engagement dans la lecture et l'adoption d'approches positives à l'égard de l'apprentissage auprès des garçons.

Le fait que, dans l'ensemble, les garçons prennent nettement moins plaisir à lire que les filles et maîtrisent moins bien des stratégies efficaces de synthèse explique une grande partie de l'écart de performance entre les sexes en compréhension de l'écrit dans la plupart des pays et économies. En Finlande, où les garçons sont devancés de 55 points par les filles aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit, la variation de la mesure dans laquelle garçons et filles lisent par plaisir et connaissent des stratégies efficaces de synthèse explique près de 80 % de l'écart global de score entre les sexes en compréhension de l'écrit. En Pologne et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie, où les écarts de score entre les sexes aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE, le plaisir de la lecture et la connaissance de stratégies efficaces de synthèse expliquent une partie nettement plus limitée des écarts, de l'ordre de 50 %. À Shanghai (Chine), parmi les économies partenaires, la variation des scores aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit est relativement sensible entre les sexes (l'écart de score moyen s'établit à 40 points), mais l'effet médiateur de l'engagement dans la lecture et des approches à l'égard de l'apprentissage n'explique qu'un tiers environ de l'écart global de performance entre les sexes en compréhension de l'écrit (voir les tableaux I.2.3, III.3.1 et III.3.10).

Dans l'ensemble, les garçons prennent moins plaisir à lire que les filles. Toutefois, le plaisir de la lecture varie nettement moins entre les sexes qu'entre les filles uniquement et entre les garçons uniquement, dans tous les pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA. La différence de plaisir de la lecture entre les garçons et les filles représente 0.6 point d'indice en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le tableau III.1.1). Cette différence est inférieure à 0.3 point d'indice en Corée et, dans les pays partenaires, au Kazakhstan, en Jordanie, en Colombie, au Panama, au Pérou, en Indonésie et en Azerbaïdjan, mais supérieure à 0.8 point en Finlande, en Allemagne, au Canada, en Autriche et en Suisse, et dans les pays partenaires, en Lituanie (voir le tableau III.1.1). La différence entre les 25 % de garçons qui disent prendre le plus de plaisir à lire et les 25 % qui disent en prendre le moins dans chaque pays est nettement plus importante : elle est supérieure à 2.0 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, où elle varie entre 1.8 point (au Mexique) et 2.8 points (en Suisse). Parmi les pays partenaires, elle varie entre 1.2 point (en Indonésie) et 2.7 (au Liechtenstein) (voir le tableau III.3.2). C'est peut-être à cause de leurs prédispositions, de leur tempérament, de la pression de leurs condisciples et de leurs formes de socialisation que les garçons prennent moins de plaisir dans la lecture que les filles dans l'ensemble, mais il est possible de les encourager à lire davantage et de les amener à en retirer du plaisir. Dans le même ordre d'idée, de récentes études qualitatives montrent que parmi les adolescentes, certaines perdent leur intérêt pour la lecture pendant leurs études secondaires, en particulier pour les lectures imposées par leurs enseignants. Cela s'explique en partie par la nature de ces lectures imposées et par le traitement qui leur est réservé en classe, qui diffère de celui des garçons (Guzetti, 2008, 2009 ; Guzetti et Gamboa, 2004). Ces constats montrent que les garçons ne sont pas les seuls à perdre de l'intérêt pour certaines lectures.

Les résultats présentés dans les tableaux III.3.3 et III.3.4 montrent que l'écart entre les garçons et les filles pourrait se réduire si les garçons étaient plus motivés à l'idée de lire et utilisaient des stratégies efficaces d'apprentissage. Les figures III.3.4 et III.3.5 indiquent le score théorique des garçons en compréhension de l'écrit s'ils prenaient autant de plaisir à lire que les filles et connaissaient aussi bien qu'elles des stratégies efficaces d'apprentissage<sup>1</sup>.

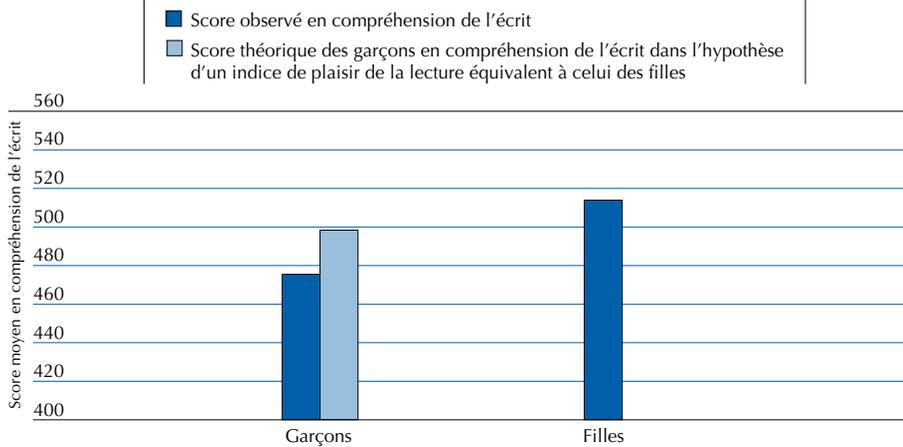
Il ressort du tableau III.3.3 que dans tous les pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA, les scores des garçons en compréhension de l'écrit seraient plus élevés s'ils connaissaient aussi bien que les filles de leur pays les stratégies efficaces à adopter pour résumer l'information. Le tableau III.3.4 montre qu'il en irait de même dans tous les pays et économies – à l'exception du Kazakhstan – si les garçons prenaient autant de plaisir à lire que les filles. L'écart entre le score observé des garçons aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit et leur score théorique calculé dans l'hypothèse d'un *indice de plaisir de la lecture* équivalent à celui des filles est important en Finlande, en Suède et en Allemagne, où il est égal ou supérieur à 30 points, soit près d'un demi-niveau de compétence. Le potentiel inexploité des garçons, représenté par leur degré insuffisant de motivation interne pour la lecture, s'établit à 23 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. L'écart s'en trouverait réduit de 20 points dans 32 pays.

Le tableau III.3.3 montre que dans 16 pays, les garçons afficheraient des scores supérieurs de 15 points au moins en compréhension de l'écrit s'ils maîtrisaient aussi bien que leurs condisciples féminines les stratégies efficaces de synthèse. Cet écart entre leur score observé et le score qu'ils pourraient obtenir s'ils connaissaient aussi bien que les filles les stratégies les plus efficaces à appliquer pour résumer des informations complexes est supérieur à 20 points en Finlande et, dans les pays partenaires, au Liechtenstein.



■ Figure III.3.4 ■

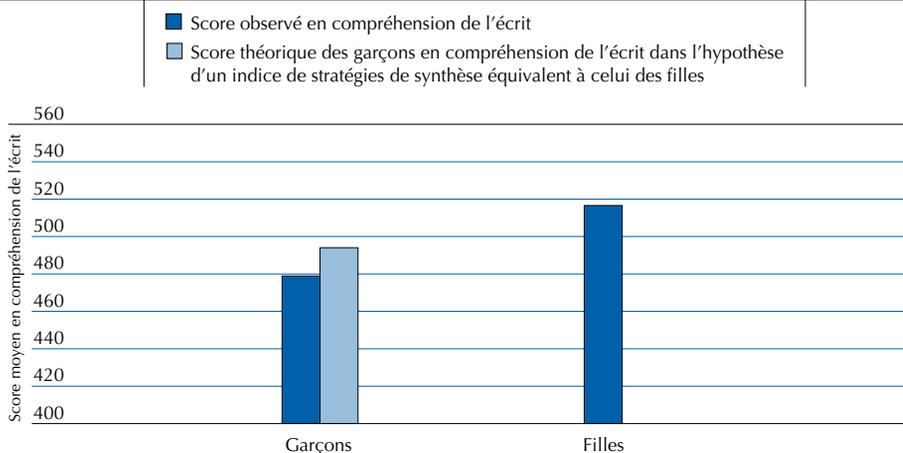
### Score théorique des garçons en compréhension de l'écrit dans l'hypothèse d'un plaisir de la lecture équivalent à celui des filles



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.3.4.  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367263>

■ Figure III.3.5 ■

### Score théorique des garçons en compréhension de l'écrit dans l'hypothèse d'un indice de stratégies de synthèse équivalent à celui des filles



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.3.3.  
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367263>

## EN QUOI LES HABITUDES DE LECTURE ET LES APPROCHES À L'ÉGARD DE L'APPRENTISSAGE ATTÉNUENT-ELLES LA VARIATION DE LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT DUE AUX DISPARITÉS SOCIO-ÉCONOMIQUES ?

Parmi les adolescents de 15 ans les plus défavorisés, ceux qui sont très engagés dans la lecture et qui considèrent l'apprentissage sous un jour positif affichent des scores plus élevés que des élèves issus de milieux aisés ou très aisés qui sont peu engagés dans la lecture et qui considèrent l'apprentissage sous un jour négatif. Toutefois, ces élèves sont relativement rares dans les pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA (voir le tableau III.2.13). L'indice PISA de statut économique, social et culturel utilisé pour caractériser le profil socio-économique des élèves est constitué de plusieurs composantes (voir le volume II, *Surmonter le milieu social*, pour une description détaillée). Deux de ces composantes sont le niveau de formation des parents et la richesse de la bibliothèque familiale.

Les parents qui sont plus instruits et ceux dont la bibliothèque est plus fournie sont plus susceptibles d'avoir lu avec leur enfant durant ses premières années et d'être un modèle positif pour lui puisqu'ils sont des lecteurs enthousiastes et engagés (Baker, Scher et Mackler, 1997 ; Klauđa, 2009). L'une des principales voies par lesquelles un statut socio-économique favorisé<sup>2</sup> détermine la performance en compréhension de l'écrit est sans doute la possibilité qu'il offre de susciter une grande motivation pour la lecture et l'utilisation de stratégies efficaces d'apprentissage.

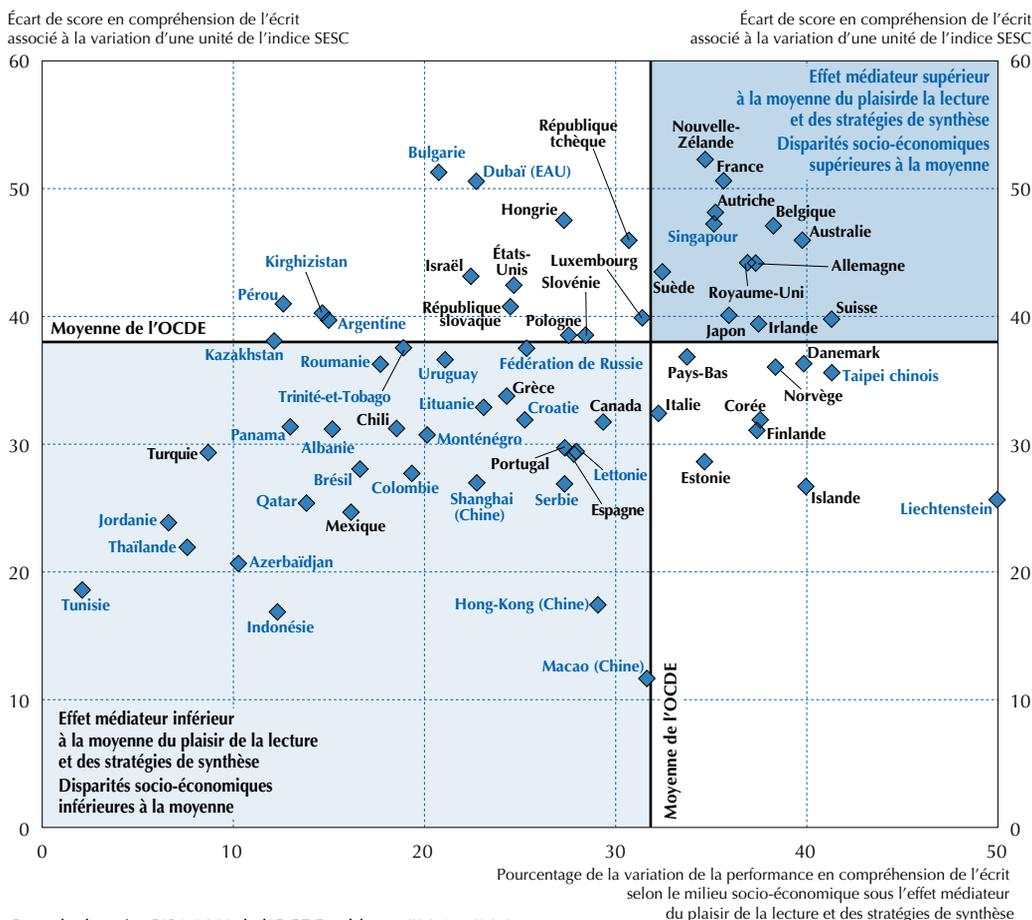
Dans la plupart des pays et économies, la variation de la performance en compréhension de l'écrit en fonction des disparités socio-économiques s'explique en partie par des différences d'habitudes de lecture et d'approches à l'égard de l'apprentissage entre les élèves (voir les tableaux III.3.1 et III.3.10). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un tiers environ de la relation entre la performance en compréhension de l'écrit et le milieu socio-économique subit l'effet médiateur de deux variables, à savoir le plaisir de la lecture et la connaissance de stratégies efficaces de synthèse<sup>3</sup>. L'effet médiateur du plaisir de la lecture et des stratégies d'apprentissage est particulièrement net en Suisse, en Islande, au Danemark, en Australie, en Norvège et en Belgique, et dans les pays et économies partenaires, au Liechtenstein et au Taipei chinois. Il est généralement plus élevé dans les pays de l'OCDE que dans les pays et économies partenaires.

La figure III.3.6 identifie les pays et économies où la performance en compréhension de l'écrit varie assez fortement en fonction des disparités socio-économiques, et montre dans quelle mesure l'engagement dans la lecture et les approches à l'égard de l'apprentissage pourraient atténuer cette variation. En ordonnée, les pays sont classés en fonction de l'écart de score en compréhension de l'écrit associé à la variation d'une unité de l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* (voir le tableau II.3.12). Il s'agit de la pente du gradient social, soit l'écart moyen de score en compréhension de l'écrit entre des élèves dont l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* varie d'une unité. En abscisse, les pays sont classés en fonction de l'effet médiateur du plaisir de la lecture et de la connaissance de stratégies efficaces de synthèse sur la relation entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit. Les pays qui se situent dans le coin supérieur droit de la figure III.3.6 sont ceux où la performance en compréhension de l'écrit varie fortement en fonction du milieu socio-économique, et où l'engagement dans la lecture et les approches à l'égard de l'apprentissage ont un effet médiateur important sur la relation entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit. En revanche, les pays situés dans le coin inférieur gauche de la figure III.3.6 sont ceux où la relation entre la performance en compréhension de l'écrit et le milieu socio-économique est moins intense, et où l'effet médiateur de l'engagement dans la lecture et des approches à l'égard de l'apprentissage est plus limité. Les pays situés dans le coin supérieur droit de la figure III.3.6 sont ceux où il pourrait être particulièrement utile de mettre en œuvre des politiques visant à promouvoir l'engagement dans la lecture et l'adoption d'approches positives à l'égard de l'apprentissage auprès des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés.

La performance en compréhension de l'écrit ne varie pas fortement selon le milieu socio-économique dans tous les pays et économies. Toutefois, en Nouvelle-Zélande, en France, en Hongrie, en Israël, en Belgique, en Australie, en République tchèque et au Royaume-Uni, et dans les pays et économies partenaires, en Bulgarie et à Dubaï (EAU), les disparités socio-économiques donnent lieu à des écarts relativement importants de score en compréhension de l'écrit<sup>4</sup>, mais une grande partie de la relation entre la performance en compréhension de l'écrit et le milieu socio-économique subit l'effet médiateur du plaisir de la lecture et de la connaissance de stratégies efficaces pour résumer des informations complexes<sup>5</sup>. Dans ces pays, la mise en œuvre de politiques visant à amener les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés à s'engager davantage dans la lecture et à adopter des approches positives à l'égard de l'apprentissage pourrait réduire sensiblement les écarts de score en compréhension de l'écrit. En Islande, 40 % environ de la relation entre le statut socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit s'explique par l'effet médiateur de l'engagement dans la lecture et des approches à l'égard de l'apprentissage, mais la performance en compréhension de l'écrit varie relativement peu en fonction des disparités socio-économiques<sup>6</sup>. Au Liechtenstein, parmi les pays et économies partenaires, près de 50 % environ de la relation entre le statut socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit s'explique par l'effet médiateur de l'engagement dans la lecture et des approches à l'égard de l'apprentissage, mais la performance en compréhension de l'écrit varie relativement peu en fonction des disparités socio-économiques<sup>7</sup>. En Bulgarie et à Dubaï (EAU), parmi les pays et économies partenaires, la performance en compréhension de l'écrit varie assez sensiblement selon le statut socio-économique, mais l'engagement dans la lecture et les approches à l'égard de l'apprentissage n'ont pas d'effet médiateur particulièrement important sur la variation de la performance en compréhension de l'écrit en fonction des disparités socio-économiques (voir le tableau III.3.1)<sup>8</sup>.

■ Figure III.3.6 ■

### Effet médiateur de l'engagement dans la lecture et des stratégies d'apprentissage sur la variation de la performance en compréhension de l'écrit en fonction des disparités socio-économiques



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux III.3.1 et III.3.2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367263>

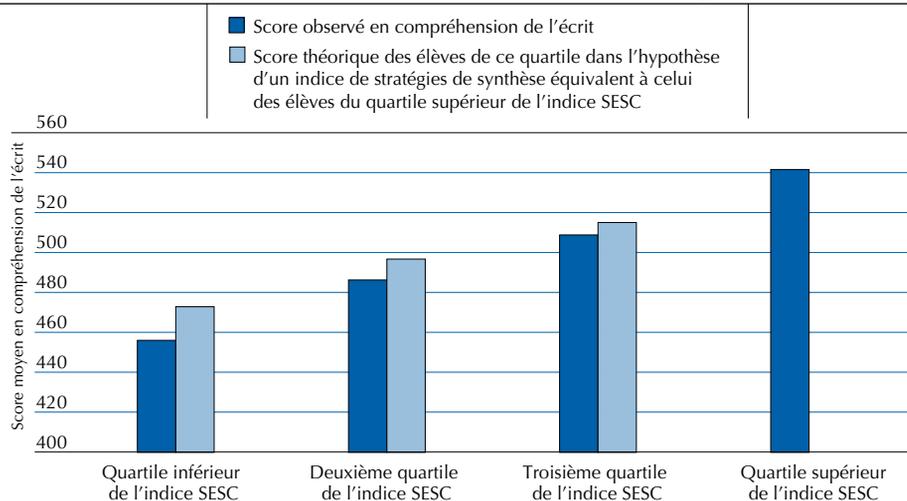
Les résultats présentés dans les tableaux III.3.5 et III.3.6 montrent que le score des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés serait nettement plus proche du score des élèves favorisés s'ils s'engageaient davantage dans la lecture et considéraient l'apprentissage sous un jour plus positif. Les figures III.3.7 et III.3.8 indiquent le score théorique en compréhension de l'écrit des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés s'ils prenaient autant de plaisir à lire que les élèves issus de milieux plus privilégiés et maîtrisaient aussi bien qu'eux les stratégies efficaces d'apprentissage<sup>9</sup>.

Les résultats présentés dans le tableau III.3.5 montrent que dans 31 pays et économies, les élèves les plus défavorisés afficheraient des scores en compréhension de l'écrit supérieurs de 15 points au moins s'ils connaissaient aussi bien que les élèves les plus favorisés de leurs pays et économies les stratégies les plus efficaces de synthèse. Cet écart entre leur score observé et le score qu'ils pourraient obtenir s'ils connaissaient aussi bien que les élèves favorisés les stratégies les plus efficaces de synthèse est supérieur à 20 points en Belgique, en Hongrie, en Allemagne, en Suisse, en Autriche, en France, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande et au Portugal, et dans les pays et économies partenaires, au Liechtenstein, en Uruguay et à Dubaï (EAU). Le potentiel inexploité des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés, représenté par leur connaissance insuffisante des stratégies d'apprentissage, s'établit à 17 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Si les élèves défavorisés utilisaient autant que les élèves plus favorisés des stratégies efficaces d'apprentissage, leur écart de performance se réduirait de près de 20 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Leur écart s'en trouverait réduit de 25 % en Corée, en Belgique et en Finlande, et dans les pays partenaires, au Liechtenstein.

Le tableau III.3.6 montre que dans 27 pays et économies, les élèves les plus défavorisés afficheraient des scores supérieurs de 15 points au moins s'ils prenaient autant plaisir à lire que les élèves les plus favorisés de leurs pays. L'écart entre leur score observé et ce score théorique est égal ou supérieur à 20 points en Irlande, en Australie, en Nouvelle-Zélande, en France, en Suisse, en Allemagne, au Royaume-Uni, au Danemark, en Hongrie et en Autriche, et dans les pays et économies partenaires, au Taipei chinois et à Singapour.

■ Figure III.3.7 ■

### Score théorique en compréhension de l'écrit des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés dans l'hypothèse d'un indice de stratégies de synthèse équivalent à celui des élèves issus de milieux socio-économiques favorisés



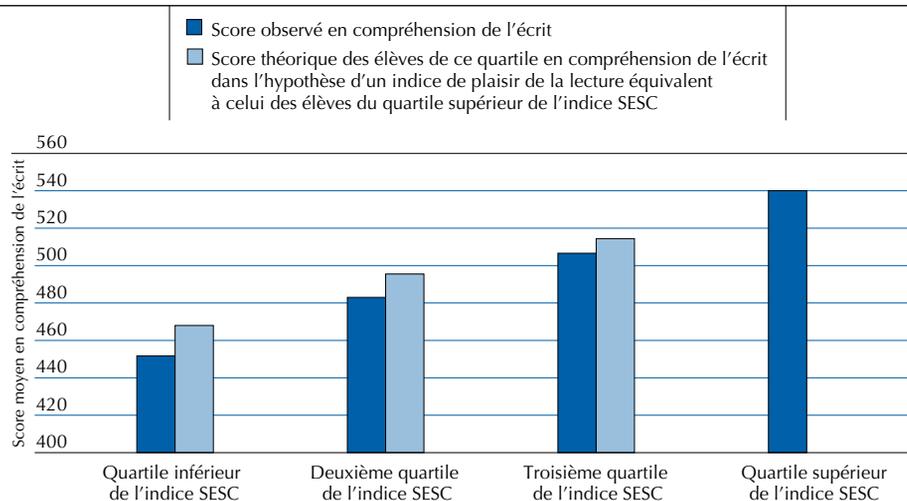
Remarque : par élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés (favorisés), on entend les élèves situés dans le quartile inférieur (supérieur) de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) dans le pays de l'évaluation.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.3.5.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367263>

■ Figure III.3.8 ■

### Score théorique en compréhension de l'écrit des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés dans l'hypothèse d'un indice de plaisir de la lecture équivalent à celui des élèves issus de milieux socio-économiques favorisés



Remarque : par élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés (favorisés), on entend les élèves situés dans le quartile inférieur (supérieur) de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) dans le pays de l'évaluation.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.3.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367263>



La compréhension de l'écrit est la faculté qui permet aux élèves d'acquérir des savoirs et des savoir-faire à l'école, puis de se livrer à l'apprentissage tout au long de la vie. Si les adolescents mettent un terme à leur formation initiale avant d'avoir appris à apprendre, ils ne seront pas capables d'actualiser leurs compétences pour répondre aux besoins d'un marché du travail très évolutif qui se mondialise. La croissance économique dépend dans une grande mesure d'une main-d'œuvre souple et à même de s'adapter à des besoins différents. Les pays qui ne réussissent pas à faire en sorte que les élèves défavorisés échappent à la perpétuation d'un niveau peu élevé de qualification et de revenu de génération en génération en paient un lourd tribut, non seulement en termes de capital humain, mais également en termes de perte de productivité et de croissance économique.

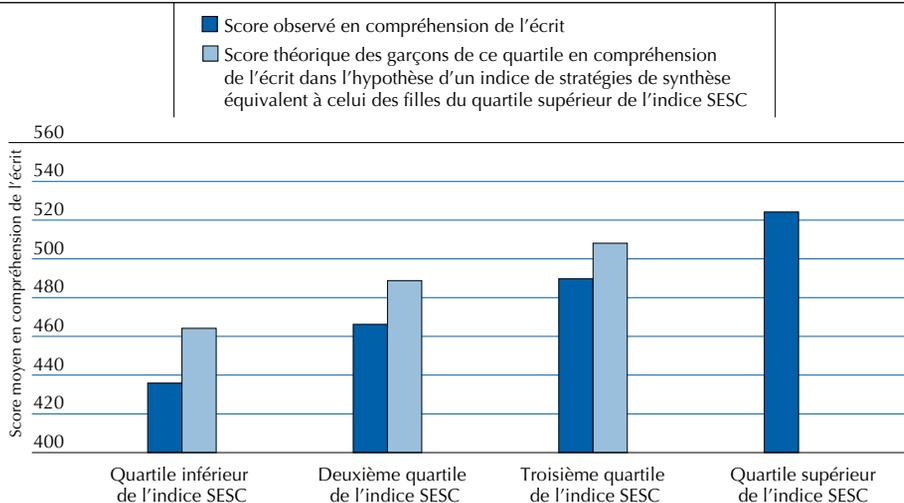
### LES PERFORMANCES MÉDIOCRES DES GARÇONS DÉFAVORISÉS

Le tableau III.3.7 identifie, parmi les garçons issus de milieux socio-économiques défavorisés, un groupe d'élèves particulièrement susceptible d'accuser des scores médiocres aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit, et ce dans tous les pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA. Les piètres performances en compréhension de l'écrit des garçons issus de milieux économiques défavorisés sont source d'inquiétude : s'ils ne sont pas capables de lire suffisamment bien pour participer pleinement à la vie de la société, eux-mêmes et leur famille auront moins de chances d'échapper à la pauvreté et aux privations. Les sociétés où la mobilité sociale est faible et où la pauvreté se transmet de génération en génération sont des sociétés injustes, qui peuvent aussi être moins productives, dans la mesure où elles n'exploitent pas tout leur potentiel (voir le volume II du présent rapport et OCDE, 2008b). Les garçons issus de milieux socio-économiques défavorisés sont également plus susceptibles d'abandonner leurs études dès que la loi le leur permet, même s'ils n'ont guère, voire pas de qualifications. En outre, ils ne sont pas susceptibles de tirer parti des possibilités de formation plus tard dans leur vie.

Les sections précédentes de ce chapitre montrent à quel point le plaisir de la lecture et la connaissance de stratégies efficaces de synthèse peuvent influencer sur les écarts de performance en compréhension de l'écrit entre les filles et les garçons, et entre les élèves issus de milieux socio-économiques différents. Les résultats présentés dans les tableaux III.3.8 et III.3.9 donnent à penser que les garçons issus de milieux socio-économiques défavorisés pourraient, en théorie, combler leur retard sur les filles privilégiées s'ils étaient plus motivés par la lecture et s'ils utilisaient des stratégies efficaces d'apprentissage. Les figures III.3.9 et III.3.10 montrent leur score théorique s'ils prenaient autant de plaisir à lire que les filles privilégiées et s'ils avaient les mêmes approches qu'elles à l'égard de l'apprentissage<sup>10</sup>.

■ Figure III.3.9 ■

#### Score théorique en compréhension de l'écrit des garçons issus de milieux socio-économiques défavorisés dans l'hypothèse d'un indice de stratégies de synthèse équivalent à celui des filles issues de milieux socio-économiques favorisés



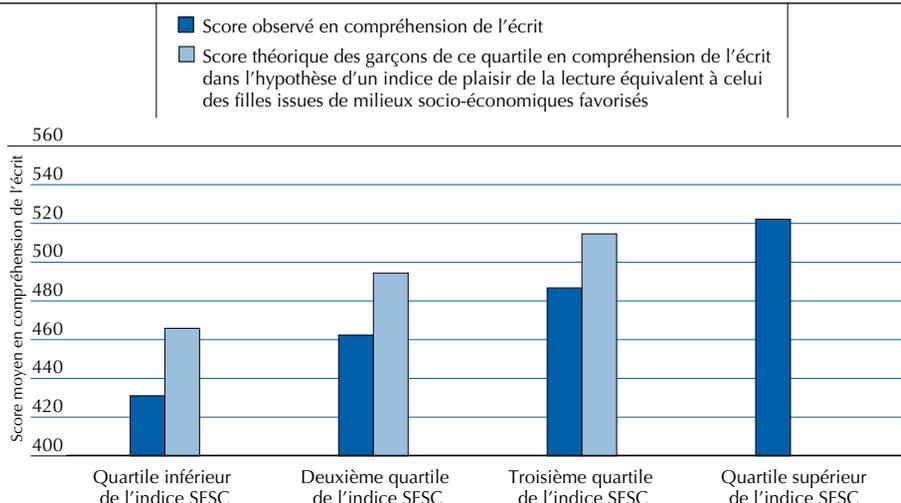
Remarque : par élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés (favorisés), on entend les élèves situés dans le quartile inférieur (supérieur) de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) dans le pays de l'évaluation.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.3.8.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367263>

■ Figure III.3.10 ■

### Score théorique en compréhension de l'écrit des garçons issus de milieux socio-économiques défavorisés dans l'hypothèse d'un indice de plaisir de la lecture équivalent à celui des filles issues de milieux socio-économiques favorisés



Remarque : par élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés (favorisés), on entend les élèves situés dans le quartile inférieur (supérieur) de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) dans le pays de l'évaluation.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau III.3.9.

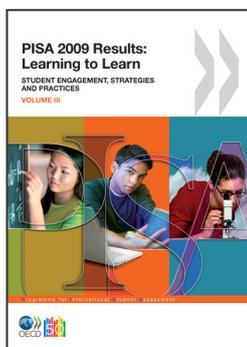
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367263>

Les résultats présentés dans le tableau III.3.8 montrent que dans tous les pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA, les garçons défavorisés pourraient, en théorie, obtenir des scores plus élevés en compréhension de l'écrit s'ils connaissaient aussi bien que les filles favorisées de leurs pays et économies les stratégies efficaces d'apprentissage. De surcroît, le tableau III.3.9 indique qu'il en irait de même dans la plupart des pays et économies si ces garçons prenaient autant de plaisir à lire que les filles issues de milieux socio-économiques privilégiés. L'écart entre le score observé des garçons issus de milieux socio-économiques défavorisés et le score qu'ils obtiendraient en théorie, s'ils prenaient autant plaisir à lire que les filles privilégiées est important dans certains pays : il atteint ou dépasse 45 points en Australie, en Finlande, en Suisse, en Nouvelle-Zélande et en Allemagne. Le potentiel inexploité des garçons issus de milieux socio-économiques défavorisés, représenté par leur degré insuffisant de motivation interne pour la lecture, s'établit à 35 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Si les garçons défavorisés connaissaient aussi bien que les filles privilégiées les stratégies efficaces de synthèse, leur écart de performance se réduirait en théorie d'un tiers, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.



## Notes

1. Voir le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître) pour une description détaillée du modèle utilisé pour estimer les écarts de score en compréhension de l'écrit.
2. Dans ce contexte, on entend par « statut socio-économique favorisé » le quartile supérieur de l'indice *PISA de statut économique, social et culturel* dans chaque pays.
3. Le pourcentage de l'**effet total** de l'indice *PISA de statut économique, social et culturel* (SESC) sur la performance en compréhension de l'écrit qui subit l'effet médiateur du plaisir de la lecture et de la connaissance de stratégies efficaces d'apprentissage est calculé sur la base de deux régressions. La première consiste à estimer le score en compréhension de l'écrit en fonction de l'indice SESC, du sexe, de l'ascendance autochtone ou allochtone et de la langue parlée en famille, et la deuxième, à l'estimer en fonction de toutes ces variables et du plaisir de la lecture et de la connaissance de stratégies efficaces de synthèse. L'**effet indirect** de l'indice SESC sur la performance en compréhension de l'écrit est représenté par la différence entre le coefficient estimé de l'indice SESC lors de la première régression et celui estimé lors de la deuxième régression. Le **pourcentage de l'indice SESC qui subit l'effet médiateur du plaisir de la lecture et de la connaissance de stratégies efficaces d'apprentissage** est calculé comme suit : l'**effet indirect** de l'indice SESC est divisé par le coefficient de l'indice SESC estimé lors de la première régression. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus au moyen d'autres modèles qui sont présentés dans le tableau III.3.10.
4. Dans tous ces pays, l'écart de score associé à la variation d'un écart type de l'indicateur de milieu socio-économique est égal ou supérieur à 44 points.
5. Dans ces pays, plus de 20 % de la relation entre l'indice *PISA de statut économique, social et culturel* et la performance en compréhension de l'écrit s'explique par l'effet médiateur du plaisir de la lecture et de la connaissance de stratégies efficaces d'apprentissage.
6. En Islande, la variation d'une unité de l'indice *PISA de statut économique, social et culturel* se traduit par un écart de score de 27 points en compréhension de l'écrit.
7. Au Liechtenstein, la variation d'une unité de l'indice *PISA de statut économique, social et culturel* se traduit par un écart de score de 26 points en compréhension de l'écrit.
8. En Bulgarie et à Dubaï (EAU), l'écart de score en compréhension de l'écrit entre les élèves issus de milieux socio-économiques, d'une part, favorisés et, d'autre part, défavorisés, représente plus de 50 points. De plus, 20 % environ des disparités socio-économiques s'expliquent par des différences dans le plaisir de la lecture et la connaissance de stratégies efficaces de synthèse.
9. Voir le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître) pour une description détaillée du modèle utilisé pour estimer les écarts de score en compréhension de l'écrit.
10. Voir le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître) pour une description détaillée du modèle utilisé pour estimer les écarts de score en compréhension de l'écrit.



Extrait de :

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

Accéder à cette publication :

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

### **Merci de citer ce chapitre comme suit :**

OCDE (2011), « Réduire les inégalités entre les sexes et les disparités socio-économiques en compréhension de l'écrit », dans *PISA 2009 Results: Learning to Learn : Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264091542-7-fr>

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

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

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