

RÉSULTATS DE PISA 2018 EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Les jeunes de 15 ans et la lecture

*Sophie Bricteux
Françoise Crépin
Valérie Quittre
Dominique Lafontaine*

Les cahiers des Sciences de l'Éducation n° 45 – Avril 2021

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier les directions des écoles qui nous ont accueillis. Nous adressons également nos remerciements aux élèves qui ont participé à l'étude, aux coordinateurs scolaires et à tous les autres membres du personnel scolaire qui ont consacré du temps pour organiser les séances de test. Enfin, l'enquête ne pourrait être menée sans le travail précieux des administrateurs de test, des contrôleurs qualité et des codeurs.

Pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, la préparation et la collecte des données PISA 2018 ont été assurées par une équipe de l'aSPe de l'Université de Liège coordonnée par la gestionnaire du projet pour la FW-B, Anne Matoul. Nous remercions ici Anne-Marie Alestra, Anne-Marie Ciccariello, Stéphane Dozin, et Silvana Guarneri.

Table des matières

INTRODUCTION	1
1. LA LECTURE DANS PISA	3
1.1. LE PROGRAMME PISA.....	3
1.2. UN MODE D'ADMINISTRATION SUR SUPPORT ÉLECTRONIQUE	3
1.3. LA LECTURE DIGITALE	4
1.4. LA DÉFINITION ET L'ORGANISATION DU DOMAINE.....	5
1.4.1. <i>Définition de la lecture</i>	5
1.4.2. <i>Les processus de lecture</i>	6
1.4.3. <i>Les textes</i>	10
1.5. PRINCIPALES ÉVOLUTIONS DU CADRE DE RÉFÉRENCE	12
1.6. LES DONNÉES CONTEXTUELLES DANS PISA 2018.....	14
2. LES PRINCIPAUX RÉSULTATS EN LECTURE EN 2018	17
2.1. LES PERFORMANCES DES PAYS DE L'OCDE	17
2.2. LES NIVEAUX DE COMPÉTENCE	18
2.3. LES PERFORMANCES PAR PROCESSUS DE LECTURE ET PAR TYPE DE SOURCE	19
2.4. DE 2000 À 2018 : TENDANCES ET ÉVOLUTIONS.....	21
3. DIFFÉRENCES DE PERFORMANCES EN LECTURE EN FONCTION DES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES	25
3.1. LES DIFFÉRENCES DE PERFORMANCES EN LECTURE SELON LE GENRE.....	26
3.2. SELON LE NIVEAU SOCIOÉCONOMIQUE DE L'ÉLÈVE.....	27
3.3. SELON LE STATUT DE NATIF OU IMMIGRÉ	29
3.4. SELON LE PARCOURS SCOLAIRE	30
4. LES PRATIQUES ET ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA LECTURE	33
4.1. L'INTÉRÊT POUR LA LECTURE	33
4.2. LES PRATIQUES DE LECTURE	36
4.3. LE TEMPS PASSÉ À LIRE, PAR JOUR.....	38
4.4. LE CONCEPT DE SOI	40
4.4.1. <i>Les compétences perçues en lecture</i>	40
4.4.2. <i>Les difficultés perçues en lecture</i>	41
5. LA LECTURE NUMÉRIQUE	43
5.1. LES ACTIVITÉS DE LECTURE EN LIGNE	43
5.2. LE NUMÉRIQUE AU COURS DE FRANÇAIS.....	45
5.3. L'APPRENTISSAGE D'UN USAGE RESPONSABLE DU NUMÉRIQUE	47
CONCLUSIONS	51
BIBLIOGRAPHIE	53
ANNEXE	55

INTRODUCTION

« Les jeunes ne lisent plus », « Les ados passent tout leur temps libre sur les écrans », « Les élèves ne comprennent pas ce qu'ils lisent »...

En 2018, l'enquête internationale PISA a investigué en profondeur non seulement les compétences des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit, mais également leurs attitudes face à la lecture et au numérique.

La place grandissante d'Internet change le rapport à la lecture. Pour obtenir une information, il suffit bien souvent de disposer d'un écran connecté. En contrepartie, il s'agit d'être sélectif dans la quantité illimitée d'informations disponibles en un clic, tout en évaluant la fiabilité des informations obtenues. Le danger de la désinformation et des fake-news rend plus nécessaires que jamais ces démarches, qui touchent non seulement à la lecture, mais également à la citoyenneté.

Il apparaît donc nécessaire d'évaluer la lecture digitale. Lire nécessite de plus en plus d'évaluer la qualité et la fiabilité des différentes sources, de naviguer efficacement, de distinguer les faits et les opinions.

Ce rapport s'organise en cinq parties.

La première partie décrit le cadre conceptuel relatif à l'évaluation de la lecture en 2018.

La deuxième partie fait ensuite le point sur les résultats obtenus au test de lecture. Les performances moyennes sont présentées en regard de celles des pays de l'OCDE et analysées sur l'échelle globale et sur les différentes sous-échelles (par processus et par source). Les tendances sont ensuite présentées.

La suite du document s'intéresse aux performances en fonction de certaines caractéristiques des élèves - le genre, l'origine socioéconomique, l'origine culturelle (élèves natifs ou issus de l'immigration), et le retard scolaire, ainsi qu'aux différences de performances entre écoles.

Dans la quatrième partie sont présentés les résultats des questions portant sur les pratiques et la motivation à l'égard de la lecture : l'intérêt pour la lecture, le temps quotidien de lecture, le concept de soi et les activités de lecture en ligne.

La cinquième partie concerne spécifiquement la lecture numérique : les activités de lecture en ligne pratiquées par les élèves, l'utilisation du numérique au cours de français et l'apprentissage dont bénéficient les élèves pour un usage responsable du numérique.

La conclusion synthétise les résultats, pointe les évolutions remarquables tout en soulignant les questions que celles-ci soulèvent en lien avec les politiques éducatives de la FW-B.

1. LA LECTURE DANS PISA

1.1. Le programme PISA

Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), mis en place par l'OCDE depuis 2000 selon un cycle triennal, permet de suivre de manière rigoureuse l'évolution de l'acquisition de compétences par les élèves dans les différents pays participants¹, et ce dans trois domaines : la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique. PISA évalue ainsi dans quelle mesure les élèves de quinze ans (un âge qui marque le terme de la scolarité obligatoire à temps plein dans la majorité des pays de l'OCDE) ont développé les compétences essentielles pour participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes.

Par ailleurs, les élèves complètent des questionnaires contextuels relatifs notamment à leur situation familiale, à leurs approches à l'égard de l'apprentissage et à leurs environnements d'apprentissage. Les chefs d'établissement sont quant à eux interrogés sur les caractéristiques propres à la structure et au fonctionnement de leur établissement : la direction et la gestion de l'établissement, la politique de formation continue, le climat de l'établissement, les programmes proposés, etc.

À cet égard, PISA est donc loin de constituer uniquement un outil de comparaison entre pays. L'enquête, menée selon une méthodologie rigoureuse, permet non seulement d'évaluer les acquis des élèves et leurs évolutions au fil des cycles, mais également de poser des constats quant aux différents contextes éducatifs et de mettre les informations recueillies en lien les unes avec les autres.

Lors de chaque cycle de PISA, l'accent est mis sur un des trois domaines cognitifs, évalué plus en profondeur. En 2018, la lecture étant pour la troisième fois le domaine majeur de PISA, c'est ce domaine en particulier qui fera l'objet de la présente publication.

1.2. Un mode d'administration sur support électronique

Au fil des années, la nécessité d'évaluer la maîtrise des compétences sur support électronique s'est progressivement imposée. Notre environnement a en effet complètement intégré les outils électroniques tant dans la vie de tous les jours que sur le lieu du travail et à l'école. PISA, après avoir suivi cette importante évolution sociétale en proposant des épreuves d'évaluation optionnelles sur ordinateur parallèlement aux épreuves papier lors des cycles 2009 et 2012, a adopté la modalité électronique comme seul support de son programme d'évaluation depuis 2015. En 2015 et en 2018, le test et les questionnaires PISA ont donc été administrés entièrement sur support électronique dans la majorité des systèmes éducatifs.

¹ En 2000, l'enquête a été menée dans 32 pays ; en 2018, 79 pays ont participé à PISA (37 pays membres de l'OCDE et 42 pays et économies partenaires). En FW-B, 3.221 élèves, issus de 107 établissements, ont participé à PISA 2018.

1.3. La lecture digitale

Depuis la fin des années 1990, lorsque le premier cadre de référence pour l'évaluation de la lecture a été élaboré en vue de PISA 2000, la place et les fonctions qu'occupent la lecture dans la société, ainsi que les supports et le type de textes lus ont connu des évolutions considérables. Sous l'influence des technologies de l'information et de la communication, la manière dont les gens lisent et échangent de l'information a rapidement évolué. En 2000, moins de 2% de la population mondiale avait accès à Internet, les tablettes et smartphones n'avaient pas encore vu le jour. En 2018, dans les pays de l'OCDE, l'accès à ces dispositifs numériques est quasi universel, en particulier pour les jeunes de 15 ans.

En 2009, le cadre de référence avait déjà subi une actualisation importante de façon à englober la lecture en ligne, sur support électronique, ainsi que l'engagement dans la lecture et la connaissance des stratégies métacognitives. En 2009 ainsi qu'en 2012, une évaluation de la lecture en ligne avait en effet été ajoutée à l'évaluation « classique », sous forme d'option internationale. En 2018, une révision plus substantielle a été opérée : la lecture en ligne occupe désormais une place centrale dans l'évaluation, à un point tel que toutes les nouvelles unités développées pour 2018 sont des unités de lecture en ligne, comportant les caractéristiques propres aux textes électroniques, outils de navigation entre pages et liens hypertextes. Seules les anciennes unités de 2000 et 2009 destinées à assurer le lien avec les cycles précédents sont des textes traditionnels, statiques (sans liens hypertextes), aux frontières bien définies qui sont aussi présentés sur support électronique, tout en gardant les caractéristiques statiques de textes papier.

Concrètement, au sein de chaque unité, deux volets sont présents sur l'écran de l'élève : les questions sont présentes dans le volet gauche, alors que les textes sont présentés dans le volet droit. L'élève navigue entre les questions à l'aide des flèches. Il peut également être amené à cliquer sur des onglets (par exemple, « Blog », « Critique de livre » ou « Actualité scientifique » dans l'exemple ² de question ouverte ci-après) ou à utiliser une barre de défilement pour visualiser la ressource complète.

² Certaines unités du test PISA 2018 ont été rendues publiques et sont consultables sur <https://events.uliege.be/pisa-fwf/questions-sur-la-lecture/>

Exemple 1 : Unité « L'île de Pâques », item 2 – PISA 2018

1.4. La définition et l'organisation du domaine

1.4.1. Définition de la lecture

Selon le cadre conceptuel de PISA 2018, « lire, c'est comprendre, utiliser, évaluer des textes, réfléchir à leur propos, s'engager dans la lecture de textes pour réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel et prendre une part active dans la société » (OCDE, 2019).

Lire ne se réduit donc pas au fait de déchiffrer des mots, mais se réfère à un ensemble de compétences qui se construisent tout au long de la vie.

La principale différence par rapport à 2009 est l'ajout du terme « évaluer » dans la définition pour mettre en avant le fait que la lecture est guidée par des buts de lecture et que le lecteur doit dès lors évaluer des aspects tels que la véracité des arguments d'un texte, le point de vue de l'auteur ou encore l'adéquation ou la pertinence d'un texte avec les buts du lecteur.

Le terme « textes » mentionné dans la définition a été précisé pour définir les contours de ce qu'est un texte dans une évaluation qui met désormais la lecture en ligne au centre. En effet, si l'on songe à ce que l'on peut lire sur Internet, on trouve de plus en plus souvent des dispositifs multimodaux où du texte écrit est combiné non seulement avec des images, mais aussi avec de la vidéo, des animations à caractère visuel, du son. Où PISA trace-t-il les lignes de ce qu'il peut ou souhaite évaluer ? Si on souhaitait concevoir une évaluation la plus proche possible des conditions réelles, cette multimodalité devrait certainement être prise en compte. Un obstacle

majeur se dresse cependant sur la route. S'il fallait, à la traduction des portions de texte écrit ajouter un travail de traduction et d'équivalence de messages oraux, la tâche deviendrait titanesque. De plus, le concept même de lecture s'en trouverait altéré. C'est pourquoi PISA exclut les messages purement oraux (enregistrements de voix, extraits de films, animations visuelles) de son champ d'investigation. En revanche, des composantes non textuelles, mais visuelles comme les diagrammes, les images, les cartes, tableaux, graphiques, bandes dessinées, font, comme en 2000 et 2009, partie intégrante de PISA (voir notamment exemple 1).

1.4.2. Les processus de lecture

À l'heure de la lecture en ligne, les lecteurs doivent maîtriser de nouvelles compétences. Ils doivent posséder un bagage minimal de compétences technologiques pour comprendre le fonctionnement des appareils numériques et des applications. Ils doivent aussi savoir chercher et accéder à des textes en recourant à des moteurs de recherche, des menus, des liens et autres fonctions comme tourner les pages, dérouler les menus et utiliser la barre de défilement. Étant donné la profusion d'informations non contrôlées sur Internet, les lecteurs doivent pouvoir faire preuve de discernement dans leur choix des sources d'information et en évaluer la qualité et la crédibilité. Finalement, les lecteurs doivent comparer des textes pour corroborer l'information, détecter d'éventuelles incohérences et les résoudre. La navigation est donc une composante-clé de la lecture en ligne : les lecteurs « construisent » le texte à lire via la navigation. Les lecteurs compétents ont tendance à adopter des stratégies adaptées à la nature des tâches ; ils minimisent leurs visites à des pages non pertinentes et localisent les pages nécessaires de manière efficace (OCDE, 2011, p. 20).

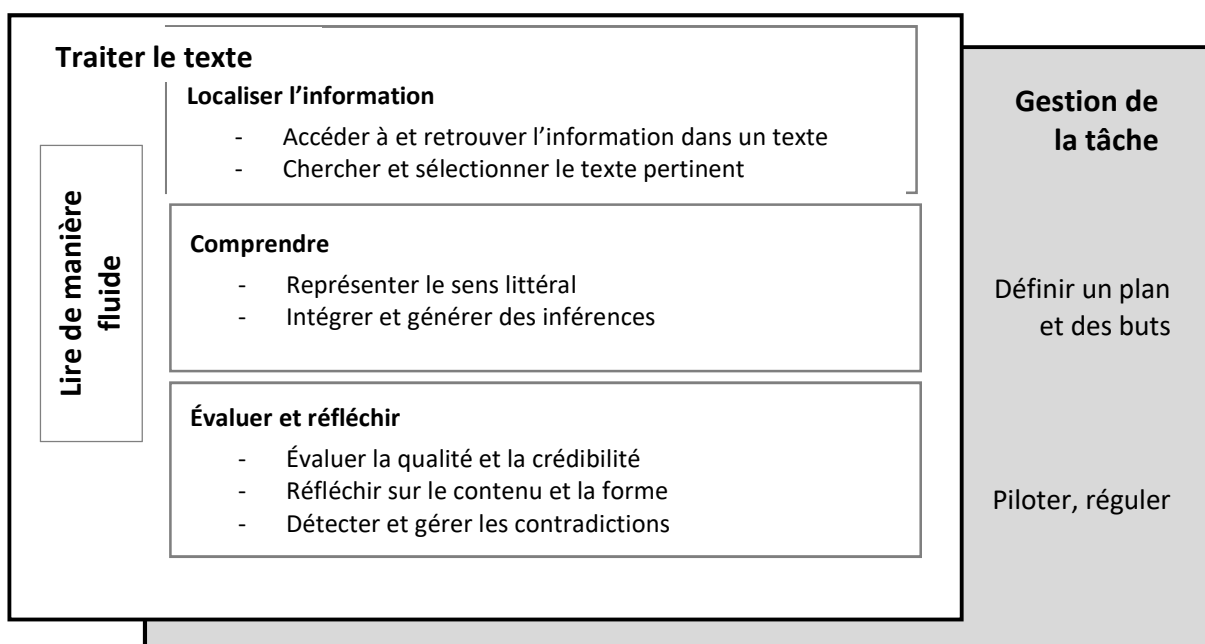


Figure 1 – Modélisation des processus de lecture dans PISA 2018

Par ailleurs, le cadre de référence de PISA 2018 (figure 1) reconnaît que la lecture est dirigée par des buts ; en fonction de ses buts, le lecteur met en œuvre certains processus pour accomplir la tâche qui lui est demandée. Ceci est reflété par le cadre *Gestion de la tâche*, même si PISA n'évalue pas explicitement cette dimension.

Les trois grands **processus** de lecture présentés dans la figure 1 correspondent aux trois aspects qui ont toujours été évalués dans PISA ; le processus autrefois appelé « interpréter » a été rebaptisé « comprendre », mais son contenu reste similaire.

1. Au sein du processus « **localiser** », en plus de la compétence « Accéder à et retrouver l'information dans un texte » (qui se réfère au repérage d'information), une sous-catégorie a été ajoutée : « Chercher et sélectionner des textes pertinents ». Celle-ci correspond aux processus à mettre en œuvre face à des textes électroniques pour effectuer une recherche et parmi les résultats de recherche, sélectionner les plus pertinents ou les plus fiables dans le scénario concerné.

Exemple 2 : Unité « L'île de Pâques », item 1 – PISA 2018

The screenshot shows the PISA 2018 interface. On the left, under the heading 'L'île de Pâques', there is 'Question 1 / 7'. The instruction reads: 'Référez-vous au blog de la professeur à droite. Pour répondre à la question, cliquez sur l'un des choix de réponse.' The question is: 'Selon le blog, quand la professeur a-t-elle commencé son travail de terrain ?' with four radio button options: 'Dans les années 1990.', 'Il y a neuf mois.', 'Il y a un an.', and 'Au début du mois de mai.' The right panel shows a browser window with the URL 'www.leblogdelaprofesseur.com/travaux/lleDePaques'. The browser tabs are 'Blog', 'Critique de livre', and 'Actualité scientifique'. The page content includes a paragraph about the landscape of Easter Island, a paragraph about the author's work, and a photo of moai statues. A red box highlights the text 'neuf derniers mois' in the paragraph about the author's work. Below the photo, there is another paragraph about the moai statues and their construction.

2. Le processus « **Comprendre** » implique de représenter le sens littéral (via des paraphrases, des reformulations) et d'intégrer et générer des inférences, comme dans l'exemple ci-dessous. En effet, cet item nécessite d'intégrer les informations des trois sources et de réaliser des inférences pour identifier les causes décrites par les différents partisans de la théorie et l'effet qu'elles ont en commun.

Exemple 3 : Unité « L'île de Pâques », item 6 – PISA 2018

L'Île de Pâques
Question 6 / 7

Référez-vous aux trois sources à droite en cliquant sur chacun des onglets.

Faites glisser et placez les causes, et l'effet qu'elles ont en commun, dans les cases correctes du tableau des théories.

Les théories

Cause	Effet	Partisan(s) de la théorie
		Jared Diamond
		Carl Lipo et Terry Hunt

Les moaï ont été taillés dans une seule carrière.	Les rats polynésiens ont mangé les graines des arbres de sorte qu'aucun nouvel arbre n'a pu pousser.	Les colons ont amené les rats polynésiens sur l'île de Pâques en canoé.
Les grands arbres ont disparu de l'île de Pâques.	Les habitants de l'île avaient besoin de ressources naturelles pour déplacer les moaï.	Les hommes ont abattu les arbres afin de défricher les terres pour l'agriculture et pour d'autres raisons.

Blog Critique de livre **Actualité scientifique**

www.actualite-scientifique.com/Rats_polynesiens_Île_de_Paques

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

Des rats polynésiens ont-ils détruit les arbres de l'île de Pâques ?

Par Michaël Kacem, journaliste scientifique

En 2005, Jared Diamond a publié *Effondrement*. Dans ce livre, il décrit la colonisation de Rapa Nui (aussi appelée île de Pâques) par l'homme.

Ce livre a soulevé une immense polémique peu après sa publication. Bon nombre de scientifiques ont remis en question la théorie de Diamond sur ce qui s'est passé sur l'île de Pâques. Ils reconnaissent que les immenses arbres de l'île avaient disparu lorsque les Européens sont arrivés au XVIII^e siècle, mais ils n'étaient pas d'accord avec la théorie de Jared Diamond sur la cause de leur disparition.

Deux scientifiques, Carl Lipo et Terry Hunt, viennent de publier une nouvelle théorie. Ils pensent que des rats polynésiens ont mangé les graines des arbres, empêchant ainsi de nouveaux arbres de pousser. Selon eux, cette espèce de rat aurait été amenée, accidentellement ou intentionnellement, dans les canoés des premiers colons de l'île de Pâques.

Des études montrent qu'une population de rats peut doubler tous les 47 jours. Cela fait beaucoup de rats à nourrir. Pour soutenir leur théorie, Lipo et Hunt présentent des restes de noix de palmier qui portent des marques de morsure de rats. Bien sûr, ils reconnaissent que l'homme a joué un rôle dans la destruction des forêts de l'île de Pâques. Cependant, ils pensent que le rat polynésien est un plus grand coupable encore, parmi les divers facteurs en jeu.

3. Le processus qui a subi le plus de modifications et de développements est le processus « **Évaluer et réfléchir** ». Dans un monde digitalisé, la capacité à faire le tri dans la profusion d'informations non contrôlées sur Internet devient une compétence cruciale, nettement plus importante que dans un monde où les circuits de diffusion de l'information étaient davantage régulés et la qualité de l'information garantie ou labellisée par différents mécanismes (édition, travail journalistique...). Le lecteur qui ne possède pas ce type de compétence critique en 2018 est une proie facile pour toutes les tentatives de fraude ou d'hameçonnage et risque de se faire abuser par les rumeurs, fake news et informations non vérifiées qui foisonnent sur Internet. Pour accéder à des informations crédibles, il faut non seulement choisir de visiter les sites les plus « sûrs », mais aussi être capable de recouper les informations en consultant différentes sources, en s'interrogeant sur le pourquoi d'éventuelles incohérences et en faisant la synthèse ou en tirant les conclusions de cette recherche. Ceci correspond aux deux processus « évaluer la qualité et la crédibilité » et « détecter et gérer des informations contradictoires ».

Ainsi, pour l'item final de l'unité « L'Île de Pâques » (exemple 4), il est nécessaire d'envisager la globalité du « site » (et non plus une page bien précise) afin d'identifier les différentes thèses et prendre position, soit détecter et gérer des informations contradictoires.

Exemple 4 : Unité « L'Île de Pâques », item 7 – PISA 2018

PISA [Progress indicators]

L'île de Pâques
Question 7 / 7

Référez-vous aux trois sources à droite en cliquant sur chacun des onglets. Tapez votre réponse à la question.

Après avoir lu les trois sources, qu'est-ce qui a, selon vous, provoqué la disparition des grands arbres de l'île de Pâques ? Donnez des informations précises tirées des sources pour justifier votre réponse.

[Empty text box for answer]

Blog Critique de livre **Actualité scientifique**

www.actualite-scientifique.com/Rats_polynesiens_ile_de_Paques

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

Des rats polynésiens ont-ils détruit les arbres de l'Île de Pâques ?

Par Michaël Kacem, journaliste scientifique

En 2005, Jared Diamond a publié *Effondrement*. Dans ce livre, il décrit la colonisation de Rapa Nui (aussi appelée Île de Pâques) par l'homme.

Ce livre a soulevé une immense polémique peu après sa publication. Bon nombre de scientifiques ont remis en question la théorie de Diamond sur ce qui s'est passé sur l'Île de Pâques. Ils reconnaissent que les immenses arbres de l'île avaient disparu lorsque les Européens sont arrivés au XVIII^e siècle, mais ils n'étaient pas d'accord avec la théorie de Jared Diamond sur la cause de leur disparition.

Deux scientifiques, Carl Lipo et Terry Hunt, viennent de publier une nouvelle théorie. Ils pensent que des rats polynésiens ont mangé les graines des arbres, empêchant ainsi de nouveaux arbres de pousser. Selon eux, cette espèce de rat aurait été amenée, accidentellement ou intentionnellement, dans les canoés des premiers colons de l'île de Pâques.

Des études montrent qu'une population de rats peut doubler tous les 47 jours. Cela fait beaucoup de rats à nourrir. Pour soutenir leur théorie, Lipo et Hunt présentent des restes de noix de palmier qui portent des marques de morsure de rats. Bien sûr, ils reconnaissent que l'homme a joué un rôle dans la destruction des forêts de l'île de Pâques. Cependant, ils pensent que le rat polynésien est un plus grand coupable encore, parmi les divers facteurs en jeu.

1.4.3. Les textes

L'évaluation de la lecture-compréhension repose sur la lecture de textes variés. Il est important de préciser les caractéristiques des textes pour garantir une large couverture des types de textes et assurer la diversité souhaitée.

Dans PISA 2018, les textes sont classés selon quatre dimensions. Les deux premières, intrinsèquement liées à l'apparition d'unités de lecture en ligne, sont nouvelles ; les deux autres sont présentes depuis PISA 2000 :

1. La **source** : le texte est-il composé d'une seule unité, écrite par un seul « auteur », ou de plusieurs unités ? Notons d'emblée que cette distinction se confond presque parfaitement avec la distinction entre les anciennes unités « papier » PISA (comportant un seul texte suivi de questions) et les nouvelles unités comportant des textes multiples au sein de scénarios.
2. L'organisation et la structure de navigation : on distingue ainsi les **textes** électroniques, aussi appelés « **dynamiques** » des textes classiques sur papier ou **textes « fixes »**, sur plusieurs aspects. Alors que les textes fixes ont une longueur définie que l'on peut appréhender d'un coup d'œil, dans les textes dynamiques, la longueur, l'ampleur et la difficulté de la tâche vont varier en fonction des liens que le lecteur choisit d'ouvrir ou des pages qu'il va consulter. D'une certaine façon, le lecteur crée ainsi son propre texte, dont la longueur, ainsi que l'agencement des différentes parties, vont varier selon l'ordre dans lequel il va accéder aux différentes pages. Certes, face à un texte fixe, le lecteur peut aussi choisir de lire d'abord la fin avant d'avoir parcouru tout le texte, mais la possibilité de créer son propre chemin via la navigation est une composante intrinsèque des textes dynamiques, alors que face aux textes statiques, ceci n'intervient qu'à la marge.
3. Le **format de texte** : format *continu* (paragraphe, sections, chapitres d'articles de journaux, romans, comptes rendus, etc.) ou *non continu* (listes, tableaux, graphiques, formulaires, etc.).
4. Le **type de textes**, selon les caractéristiques prédominantes du texte : description, narration, information, argumentation, instruction et transaction.

À titre d'exemple, le scénario « Forum de la volaille » se base sur un ensemble fictif de publications sur un forum. Le texte proposé aux élèves (exemple 5) est considéré comme multiple (les différentes publications ont été rédigées par des auteurs différents, à des moments différents), statique (les onglets « À propos » et « Photos » n'étant pas actifs, c'est un texte sans lien qui est présenté aux élèves), continu et transactionnel.

Exemple 5 : Unité « Forum de la volaille », item 1 – PISA 2018

The screenshot shows a PISA interface with a forum page. On the left, a sidebar contains the text: "Forum de la volaille", "Question 1 / 7", and "Référez-vous au forum sur la santé des volailles à droite. Pour répondre à la question, cliquez sur l'un des choix de réponse." Below this is the question: "Que veut savoir Isabelle_88 ?" followed by four radio button options: "Si elle peut donner de l'aspirine à une poule blessée.", "À quelle fréquence elle peut donner de l'aspirine à une poule blessée.", "Comment contacter un vétérinaire au sujet d'une poule blessée.", and "Si elle peut déterminer le niveau de douleur d'une poule blessée." The main content area displays a forum thread titled "Donner de l'aspirine aux poules" with three posts from users Isabelle_88, NoemieB79, and Monique. A fourth post from Promos_Aviaires is partially visible. The forum page has a header with the title "La santé de la volaille" and a sub-header "Votre ressource en ligne pour des volailles en bonne santé". There are three tabs: "À propos", "Forum", and "Photos". The browser address bar shows "www.santevolaille.com/forum/aspirine-poules".

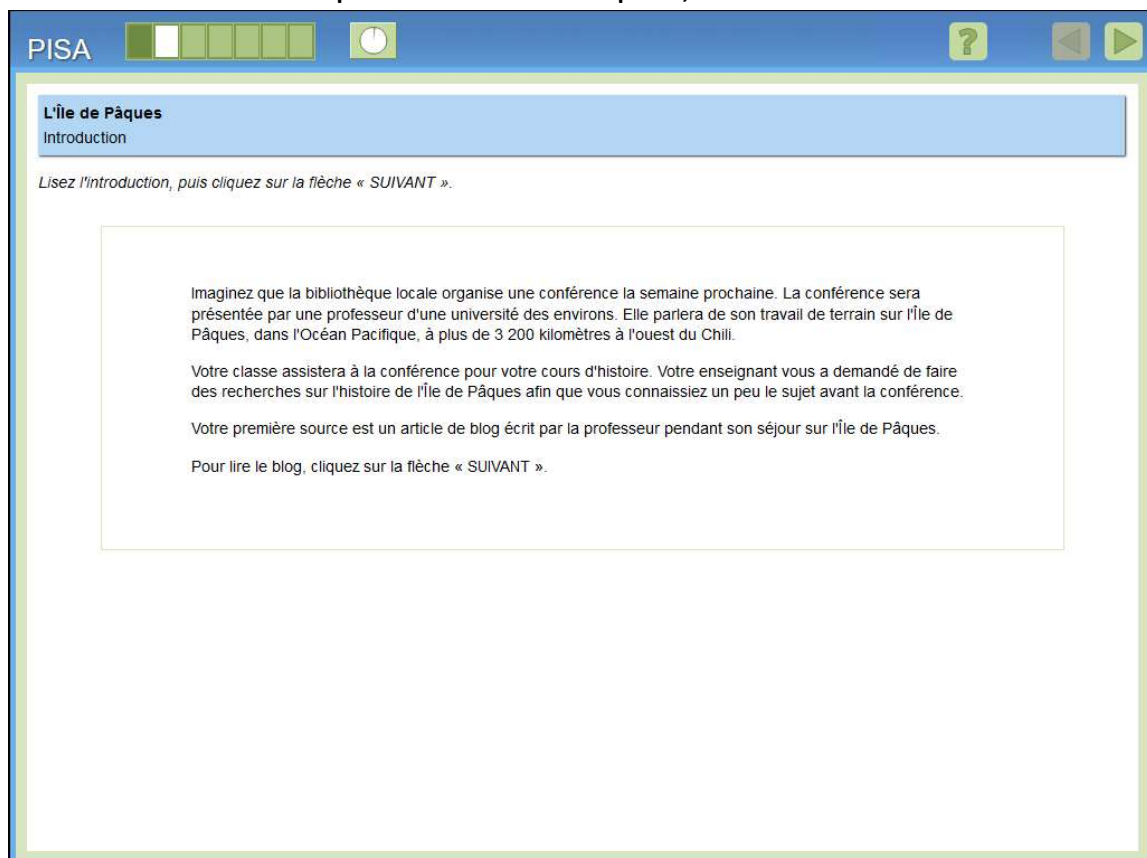
1.5. Principales évolutions du cadre de référence

Même si le cadre de référence 2018 pour l'évaluation de la lecture devait évoluer pour prendre en compte les changements sociétaux, il n'a pas été fait table rase des cadres de référence précédents. Une contrainte forte qui s'impose au programme PISA est en effet que les différents cycles soient liés entre eux et doivent offrir suffisamment de continuité et d'unités communes (textes et questions) pour permettre de mesurer avec rigueur l'évolution des performances des élèves. Des ruptures trop radicales mettraient en péril ces indicateurs dits de « tendance ». Un équilibre doit être trouvé entre continuité et nécessité d'innover pour rester au contact des évolutions sociétales et des avancées scientifiques.

Les principaux changements apportés au cadre de référence en 2018 sont les suivants :

1. Le cadre de référence **intègre pleinement la lecture au sens traditionnel du terme et les nouvelles formes de lecture** qui ont progressivement émergé au cours des vingt dernières années suite à la multiplication des supports numériques et des textes électroniques.
2. Profitant des possibilités qu'offre la plateforme sur laquelle le test PISA est administré, et dans l'optique de développer une évaluation des compétences de lecture en ligne authentique, proches des situations de vie réelle, le cadre de référence innove en proposant des « scénarios » dans lesquels les élèves sont mis en situation et doivent résoudre différentes tâches de lecture au travers d'un ensemble de textes reliés entre eux par une même thématique.

Exemple 6 : Unité « L'Île de Pâques », introduction – PISA 2018



The screenshot displays the PISA 2018 interface for the 'L'Île de Pâques' unit. At the top, there is a blue header with the 'PISA' logo, a progress indicator, a clock icon, and navigation buttons (help, back, forward). Below the header, the unit title 'L'Île de Pâques' and the section 'Introduction' are shown in a blue box. The main content area contains the following text:

Lisez l'introduction, puis cliquez sur la flèche « SUIVANT ».

Imaginez que la bibliothèque locale organise une conférence la semaine prochaine. La conférence sera présentée par un professeur d'une université des environs. Elle parlera de son travail de terrain sur l'île de Pâques, dans l'Océan Pacifique, à plus de 3 200 kilomètres à l'ouest du Chili.

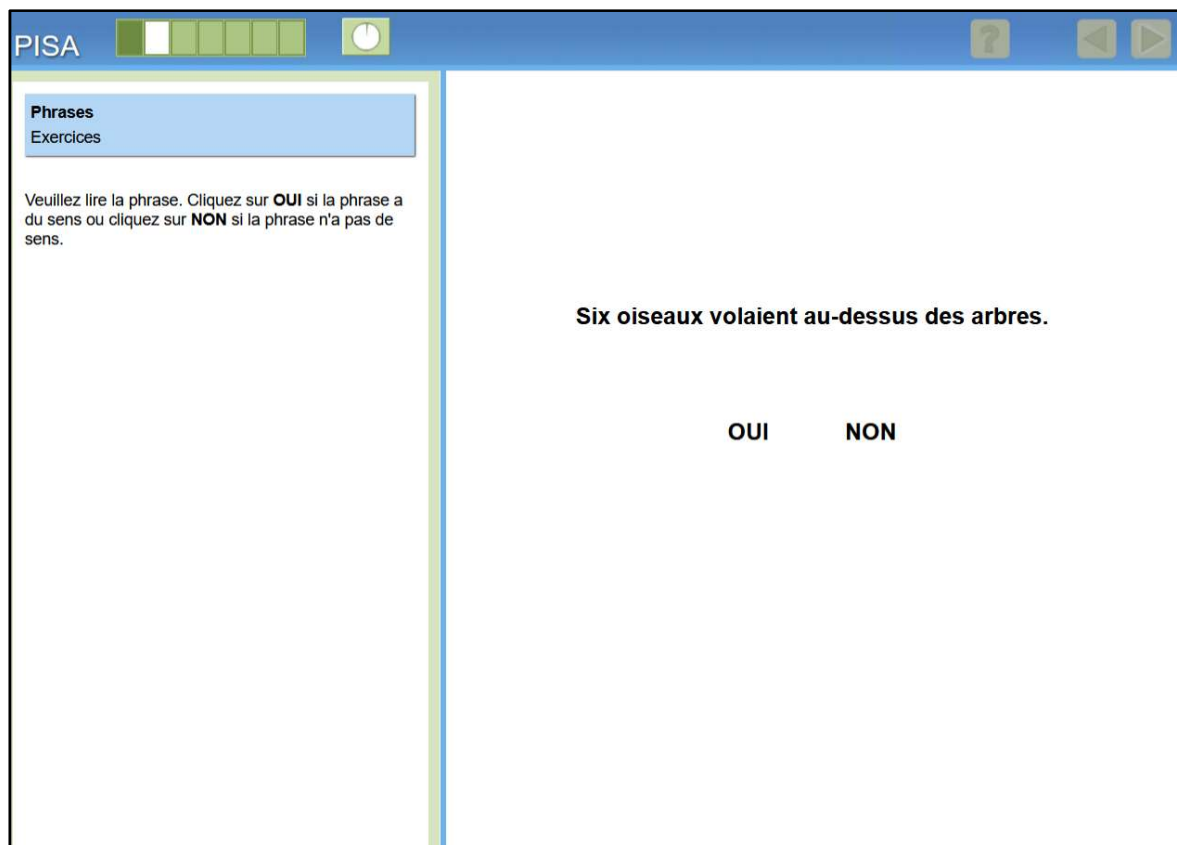
Votre classe assistera à la conférence pour votre cours d'histoire. Votre enseignant vous a demandé de faire des recherches sur l'histoire de l'île de Pâques afin que vous connaissiez un peu le sujet avant la conférence.

Votre première source est un article de blog écrit par le professeur pendant son séjour sur l'île de Pâques.

Pour lire le blog, cliquez sur la flèche « SUIVANT ».

3. Le cadre de référence **revisite la manière dont le domaine est organisé** pour incorporer des processus de lecture tels que l'évaluation de la fiabilité des informations, la recherche d'informations en ligne, la lecture de textes venant de sources multiples et l'intégration d'informations venant de différentes sources. Ces processus ne sont pas à proprement parler neufs, mais ils changent de nature ou prennent une importance accrue dès lors que l'on évolue dans le monde de la lecture en ligne. Des questions portant sur la capacité des élèves à évaluer la fiabilité de l'information se posaient certes déjà dans l'univers de la lecture papier traditionnelle, de même que des questions portant sur la localisation d'informations. Mais rechercher de l'information sur la toile, sélectionner les liens les plus pertinents et les plus fiables pour approcher un sujet donné, faire le tri, comprendre pourquoi des informations sont contradictoires et en faire la synthèse est beaucoup plus crucial qu'il ne l'était il y a encore une vingtaine d'années et implique des démarches spécifiques, notamment la navigation.
4. Jusqu'en 2018, PISA n'avait jamais évalué la compréhension d'unités de sens inférieures au texte (phrases ou mots). En 2018, le test investigate les **processus de lecture les plus élémentaires** via une évaluation de la **fluidité** de lecture, reconnue par les experts comme un prérequis nécessaire pour accéder à des processus cognitifs de plus haut niveau. Le taux de réponses correctes fournies en trois minutes constitue l'indicateur de cette fluidité.

Exemple 7 : Fluidité de lecture, exercices – PISA 2018



5. Même s'il ne s'agit pas à proprement parler d'un changement du cadre de référence pour l'évaluation de la lecture, PISA 2018 innove aussi en proposant pour la première fois un **test adaptatif, par étapes**, qui ajuste la difficulté des unités proposées aux élèves en fonction de leur réussite aux blocs d'items précédents. Un premier ensemble de questions de difficulté moyenne est proposé au départ : selon que l'élève y répond sans commettre aucune erreur ou en commettant plusieurs erreurs, le test se poursuit en lui proposant des questions plus faciles ou plus difficiles. Ceci permet un diagnostic plus fin et a l'avantage psychologique de ne pas lasser le répondant en lui proposant des questions trop faciles pour lui ou complètement hors de sa portée, questions qui apportent en fait très peu d'informations utilisables pour apprécier sa compétence.

1.6. Les données contextuelles dans PISA 2018

Les questionnaires contextuels proposés aux élèves et aux chefs d'établissement fournissent des données non cognitives qui méritent d'être examinées en profondeur, notamment parce que la motivation des élèves en lecture, leurs pratiques de lecture, leur concept de soi, leur sentiment d'auto-efficacité ou encore leurs connaissances de stratégies métacognitives sont considérés comme étroitement liés aux performances en lecture. Au-delà des liens avec les performances, elles présentent aussi un intérêt descriptif en soi. Ainsi pour ne prendre que deux exemples, il est intéressant de pouvoir comparer les pratiques et la motivation des garçons et des filles pour la lecture et leur évolution dans le temps, et tout aussi crucial de disposer d'un éclairage sur les pratiques des enseignants soutenant le développement des compétences en lecture dans les différents pays participants.

Pour PISA 2018, le cadre est organisé en 16 modules qui couvrent l'éventail des thématiques touchant aux politiques éducatives et aux questions de recherche qui y sont liées (équité, efficacité des écoles).

La partie supérieure du tableau 1 reprend essentiellement les thématiques spécifiques au domaine majeur d'évaluation (la lecture en 2018), tandis que la partie inférieure regroupe des thématiques générales dont il est établi qu'elles sont importantes pour l'apprentissage et la réussite scolaire.

Tableau 1 – Structure modulaire des données contextuelles de PISA 2018

Caractéristiques des élèves		Variables Ecole			Variables non cognitives et métacognitives	
Thématiques spécifiques à la lecture		5. Activités extrascolaires en lecture	1. Qualifications et connaissances professionnelles des enseignants	2. Pratiques pédagogiques en lecture	11. Temps d'apprentissage et programme	4. Variables spécifiques à la lecture : motivation, intérêt, concept de soi, sentiment d'efficacité, stratégies métacognitives
				Enseignement et apprentissage		
Thématiques générales				3. Environnement scolaire d'apprentissage en lecture		9. Attitudes et comportements en milieu scolaire 10. Dispositions pour les compétences globales ³
		8. Parcours scolaire durant la petite enfance	13. Implication des parents	12. Climat de l'établissement: relations inter personnelles, confiance, attentes	14. Contexte scolaire et ressources	
				Politiques scolaires		
	6. Niveau socioéconomique de l'élève et milieu familial 7. Appartenance ethnique et statut par rapport à l'immigration			16. Évaluation, examens et responsabilisation	15. Affectation, sélection et choix	
			Gouvernance			

En 2018, les questionnaires contextuels se sont développés et renouvelés dans deux directions principales :

1. Toutes les questions liées à la lecture ont été examinées de près pour voir si elles prenaient suffisamment en compte les évolutions de la lecture reflétées dans le *Cadre de référence pour la lecture* de PISA 2018. Les pratiques de lecture ont connu au cours des deux dernières décennies de profonds changements, avec la montée en puissance de la lecture sur support électronique (ordinateur, tablette, smartphone, liseuse). Si les compétences évaluées dans le test PISA doivent refléter ces évolutions sociétales, il en va de même pour les questions dans les questionnaires contextuels, qui doivent prendre en compte ces nouvelles réalités.
2. Le module 9 « Attitudes et comportements en milieu scolaire » a aussi connu d'importants développements en 2018, avec une augmentation des questions portant sur le **climat**

³ Les compétences globales constituent le domaine dit « innovant » additionnel, auquel la FW-B n'a pas pris part.

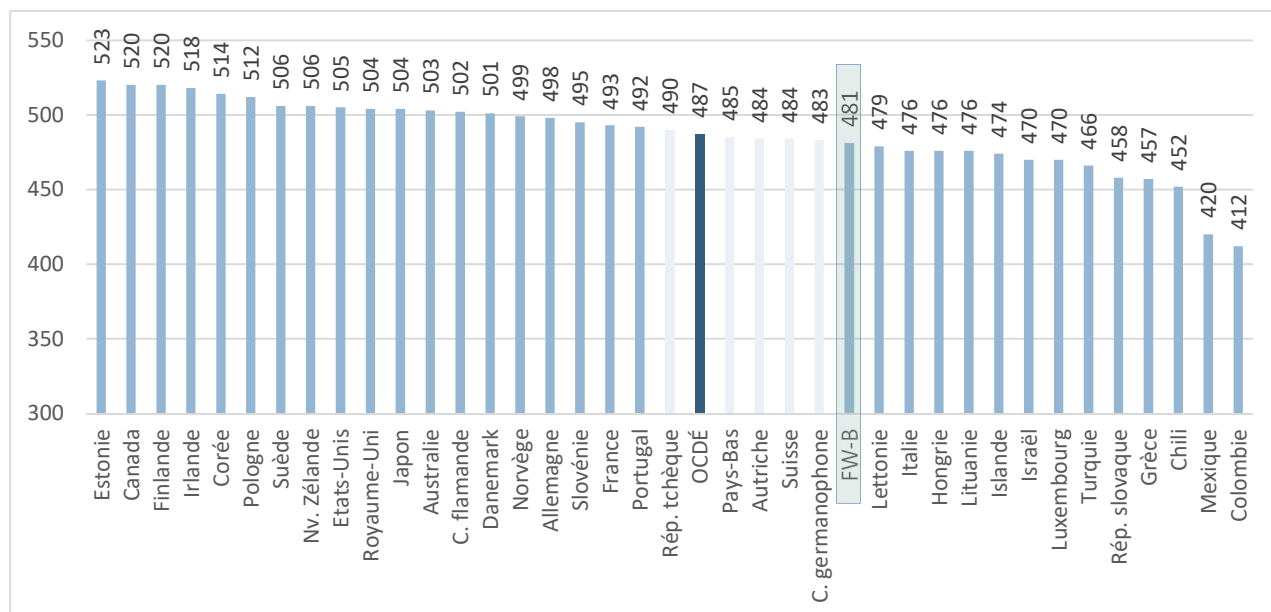
scolaire, le bien-être, et d'autres concepts non-cognitifs non directement liés au domaine tels que la persévérance, la confiance en soi, la peur de l'échec, les buts d'apprentissage, les conceptions de l'intelligence, la perception de l'importance de la coopération et de la compétition dans l'école, le sentiment de satisfaction, le bien-être...

Il est à noter que la FW-B a décidé, comme d'autres systèmes éducatifs, de ne pas administrer certaines questions jugées trop intrusives et inadéquates dans un contexte scolaire, comme les questions portant sur la satisfaction générale de l'élève par rapport à la vie, le sens qu'il donne à sa vie ou encore les humeurs et sentiments qu'il éprouve régulièrement, sans lien avec le contexte scolaire.

L'enquête PISA offre ainsi une occasion unique en son genre d'explorer les relations complexes entre variables contextuelles et résultats cognitifs à l'échelle des individus, des établissements et des pays.

2. LES PRINCIPAUX RÉSULTATS EN LECTURE EN 2018

2.1. Les performances des pays de l'OCDE⁴



Les pays dont le score global en lecture ne diffère pas significativement de la moyenne de l'OCDE ($p > 0.05$) sont représentés en bleu clair

Figure 2 - Performances globales en lecture
Pays de l'OCDE et communautés belges – PISA 2018

En lecture, la moyenne de la FW-B est légèrement inférieure (de 6 points) à celle de l'OCDE. 18 pays de l'OCDE - auxquels il faut ajouter la Communauté flamande - obtiennent des scores significativement supérieurs à celui de la FW-B⁵ et 9 pays obtiennent des scores significativement inférieurs.

Au niveau de l'OCDE, les scores des pays les plus performants en 2015 ont baissé en 2018. En lecture, le trio de tête en 2015, à savoir le Canada, la Finlande et l'Irlande, ont perdu en 2018 respectivement 7, 6 et 3 points.

Certains pays partenaires, non-membres de l'OCDE, en particulier la Chine (Pékin, Shanghai, Jiangsu et Zhejiang) et Singapour obtiennent quant à eux des scores nettement plus élevés (autour de 550 en lecture)⁶.

⁴ En 2018, les pays membres de l'OCDE sont les suivants (les nouveaux membres sont en italique) : Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Chili, *Colombie*, Corée, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Israël, Italie, Japon, Lettonie, *Lituanie*, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Royaume-Uni, Slovénie, Suède, Suisse, Turquie.

⁵ Il est important d'examiner les résultats des enquêtes internationales avec prudence : en effet, les résultats des enquêtes PISA sont des estimations réalisées à partir d'échantillons d'élèves et d'écoles, et non sur une population entière. Par conséquent, il est essentiel, même si l'échantillon est représentatif, de prendre en considération le degré d'incertitude inhérent à ces estimations. Pour plus d'informations à ce sujet, voir l'encart méthodologique en annexe.

⁶ Lorsqu'elle entreprend des comparaisons internationales, cette publication envisage essentiellement les pays membres de l'OCDE. Ce choix se justifie par le fait que la plupart de ces pays ont en commun certaines

2.2. Les niveaux de compétence

Les scores moyens en compréhension de l'écrit montrent de manière globale les acquis en lecture à l'âge de 15 ans. Pour un diagnostic plus fin, il convient d'examiner les pourcentages d'élèves qui atteignent les différents niveaux de compétence.

L'échelle de performances en compréhension de l'écrit compte six niveaux, le niveau le plus bas étant subdivisé en 3 sous-niveaux (1a, 1b et 1c) afin d'affiner le diagnostic concernant les élèves dont les compétences sont les plus faibles. Au-delà des scores moyens, ces niveaux de performance permettent d'appréhender les tâches que les élèves sont capables de réussir à un niveau donné. Ces niveaux sont hiérarchisés et inclusifs, de sorte qu'un élève qui présente des performances caractéristiques d'un niveau est aussi capable de réussir les tâches des niveaux inférieurs. Le niveau 2 est généralement considéré comme le niveau charnière que les élèves de 15 ans devraient atteindre.

Au niveau 1, l'élève est capable de comprendre le sens littéral de phrases simples (niveau 1c), de textes courts ou d'extraits, et de localiser des informations explicites (niveaux 1b et 1a). À ce niveau, les textes sont courts, peu complexes, et ils fournissent souvent des aides à la compréhension telles que des illustrations. Les niveaux 1c et 1b correspondent pour l'essentiel aux items de fluidité de lecture.

Au niveau 2, l'élève est capable de comprendre le message principal d'un texte d'une longueur moyenne, de localiser des informations explicites et de procéder à des inférences simples.

Au niveau 3, l'élève est capable de comprendre le message principal d'un texte ou d'un petit ensemble de textes et de comparer les différents points de vue des auteurs sur base d'informations explicites. À ce niveau, les textes peuvent receler quelques difficultés, telles que des formulations négatives ou des idées inattendues.

Au niveau 4, l'élève est capable de comprendre un texte long ou un ensemble de textes, de procéder à des inférences basées sur des sources multiples, d'interpréter les nuances linguistiques et d'évaluer la fiabilité d'une source sur base d'un critère saillant.

Au niveau 5, l'élève manifeste une compréhension poussée de textes longs. Il est capable de différencier les faits des opinions, de tirer des conclusions tenant compte de la fiabilité des sources et d'inférer quelles sont les informations pertinentes, même lorsque celles-ci n'apparaissent pas de façon saillante dans le texte. Les tâches du niveau 5 incluent des concepts abstraits ou peu familiers, et nécessitent plusieurs étapes et une mise en lien des sources pour construire une réponse.

Au niveau 6, l'élève comprend des textes longs et abstraits, dans lesquels les informations ne sont qu'indirectement reliées à la tâche. Il est capable de comparer et d'intégrer des informations potentiellement contradictoires, en utilisant un ensemble de critères et en procédant à des inférences complexes.

caractéristiques dont notamment le développement économique, ou des objectifs tels que la sauvegarde des libertés individuelles et l'accroissement du bien-être général. Les comparaisons avec les résultats moyens de ce groupe de pays prennent dès lors tout leur sens.

La figure 3 montre la répartition des élèves dans ces niveaux de compétence.

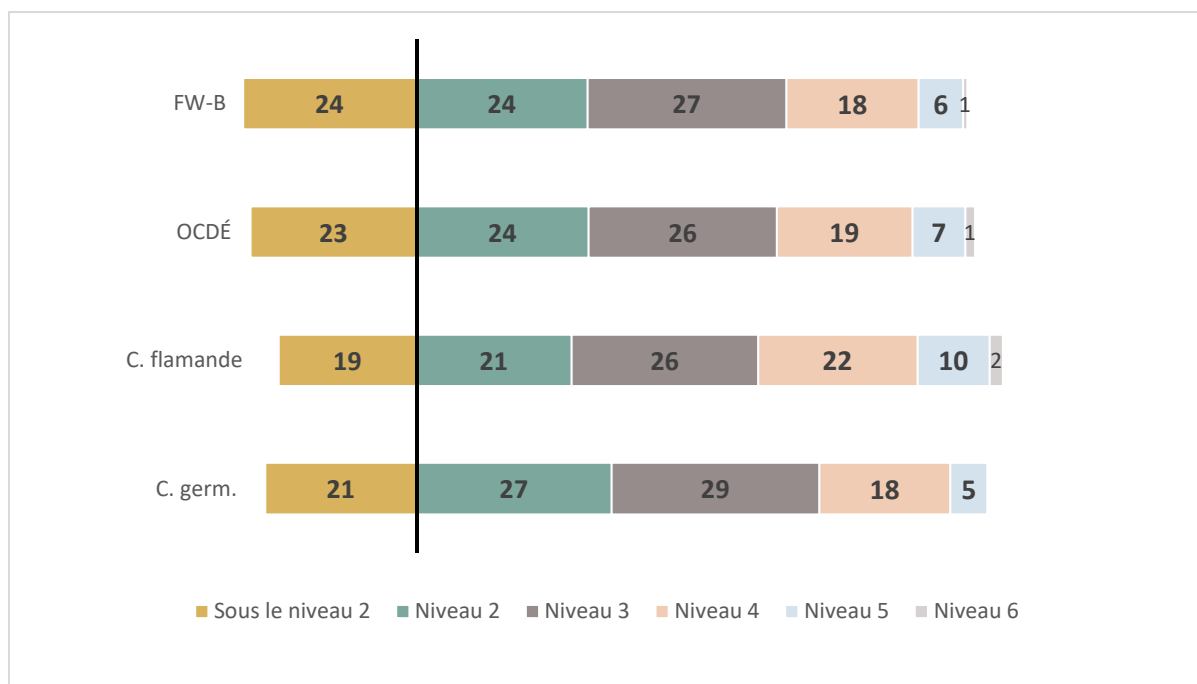


Figure 3 – Répartition des élèves dans les niveaux de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit Communautés belges et OCDE - PISA 2018

En FW-B, la proportion d'élèves très peu performants en lecture (sous le seuil du niveau 2) est un peu plus élevée qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE (23,9 % au lieu de 22,7 %) et la proportion d'élèves très performants (niveaux 5 et 6), capables de réaliser les tâches les plus complexes, est moindre : 6,7 % contre 8,6 %.

En Communauté flamande, on compte 19,3 % d'élèves très faibles et 11,7 % d'élèves très performants. La situation de la Communauté germanophone est particulière : cette dernière présente une plus faible proportion d'élèves peu performants qu'en FW-B, mais également un pourcentage d'élèves très performants moindre, et compte donc une proportion plus importante d'élèves dits « moyens » en lecture.

2.3. Les performances par processus de lecture et par type de source

Le cycle PISA 2018 permet d'analyser la performance en compréhension de l'écrit des élèves en fonction des processus de lecture et des types de sources.

Le tableau 2 présente les performances des élèves des trois communautés belges et la moyenne des pays de l'OCDE pour les trois grands processus de lecture, *Localiser l'information*, *Comprendre* et *Évaluer et réfléchir*.

**Tableau 2 - Performances selon les processus de lecture
Communautés belges et OCDE - PISA 2018**

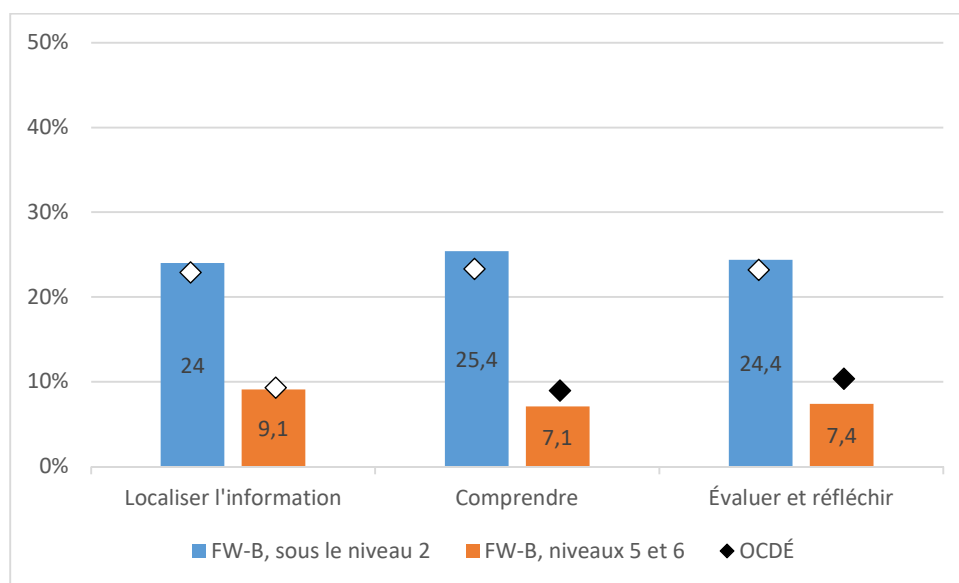
	FW-B	C. flamande	C. germ.	OCDE
Localiser l'information	486 _(3,8)	508 _(3,3)	477 _(13,7)	487 _(0,5)
Comprendre	478 _(3,0)	502 _(3,4)	485 _(6,7)	487 _(0,4)
Évaluer et réfléchir	481 _(3,6)	510 _(4,0)	480 _(10,0)	489 _(0,5)

La compétence *Localiser l'information* est celle pour laquelle les élèves de la FW-B sont comparativement les plus performants ; leurs résultats sont très proches de la moyenne de l'OCDE. En Communauté germanophone, par contre, il s'agit du processus pour lequel les élèves se sont montrés les moins performants.

C'est pour le processus *Comprendre* que les performances des élèves de la FW-B et de la Communauté flamande sont les plus faibles. La différence de 9 points entre la FW-B et la moyenne des pays de l'OCDE est significative.

Enfin, les élèves de la FW-B ont obtenu 481 points pour le processus *Évaluer et réfléchir*, soit 8 points de moins que la moyenne des pays de l'OCDE.

Les résultats par niveau de compétence montrent par ailleurs que pour les trois processus de lecture, environ un élève de 15 ans sur quatre se situe sous le niveau 2, alors que moins d'un élève sur 11 atteint les niveaux les plus performants, soit les niveaux 5 et 6. La figure 7 montre les pourcentages des élèves dits « faibles » et « forts », comparativement à la moyenne des pays de l'OCDE.



La moyenne de l'OCDE est représentée par un losange noir lorsqu'elle diffère significativement de la FW-B ($p < 0.05$) et par un losange blanc lorsque la différence n'est pas significative.

Figure 4 – Pourcentage des élèves de la FW-B et de l'OCDE dans les niveaux les plus bas et dans les niveaux les plus hauts pour les trois processus de lecture – PISA 2018

Les performances des élèves peuvent également être détaillées selon qu'elles font appel à des sources simples (un seul texte) ou à des sources multiples (plusieurs textes dans le cadre d'un scénario). Cette comparaison selon les sources équivaut grosso modo à comparer des performances qui seraient mesurées en lecture sur papier (source simple) et en lecture électronique (sources multiples)⁷. En FW-B, on note une différence de 15 points entre les performances pour les sources simples et les performances pour les sources multiples. C'est dans cette dernière configuration que les résultats des élèves de la FW-B sont les meilleurs, similaires à ceux de la moyenne des pays de l'OCDE. La différence avec l'OCDE se marque en ce qui concerne les sources simples, puisque la moyenne de la FW-B est significativement inférieure de 11 points à celle de l'OCDE.

**Tableau 3 - Performances selon les types de sources
FW-B et OCDE - PISA 2018**

	FW-B	C. flamande	C. germ.	OCDE
Sources simples	474 _(3,0)	504 _(3,4)	487 _(10,1)	485 _(0,4)
Sources multiples ou scénarios	489 _(3,0)	509 _(3,4)	480 _(11,3)	490 _(0,4)

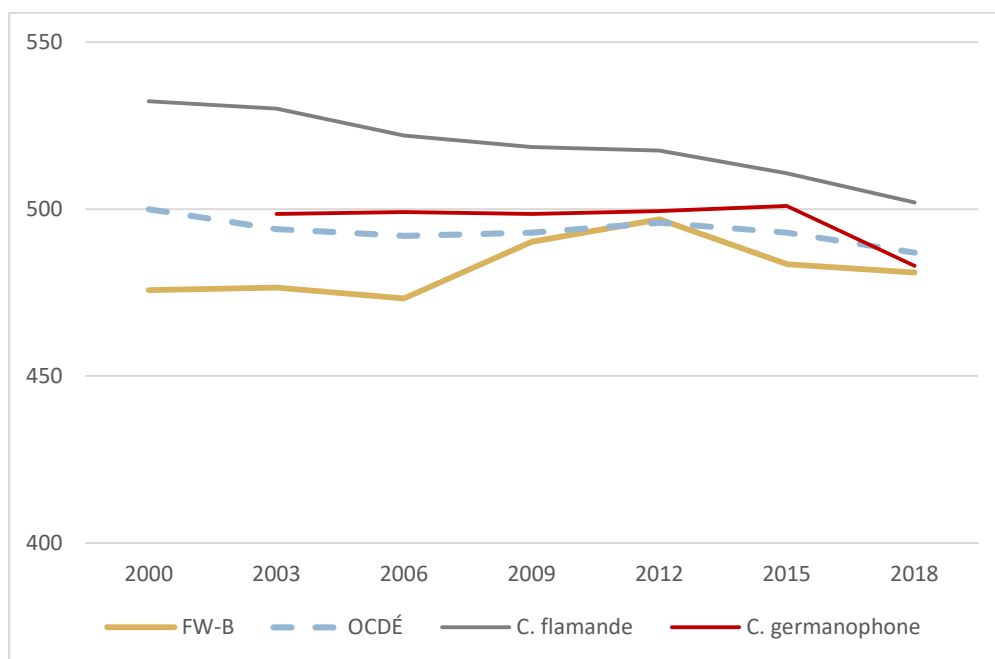
Cette différence plus marquée en FW-B selon le type de sources peut être interprétée d'une manière relativement positive. En effet, les questions posées par rapport à des sources multiples correspondent pour l'essentiel aux nouvelles questions de PISA, développées pour refléter une vision actualisée de la lecture, à l'ère du numérique. Les élèves de la FW-B, comme ceux de l'OCDE, se révèlent plus performants pour ces nouvelles tâches et moins performants face à des tâches de lecture plus classiques (un texte suivi de questions) et sans doute moins susceptibles, tant dans leur contenu que dans leur forme, de susciter l'intérêt et l'engagement des élèves dans les tâches. La différence de performances selon les types de sources est toutefois particulièrement élevée en FW-B.

2.4. De 2000 à 2018 : tendances et évolutions

Pour examiner les évolutions enregistrées depuis que la FW-B participe à PISA, les données de la FW-B seront présentées en regard de celles de la moyenne des pays de l'OCDE.⁸

⁷ 65% des items requièrent la consultation d'un seul texte, 35% la consultation de plusieurs textes.

⁸ À cet égard, il faut préciser que la moyenne des pays de l'OCDE correspond pour chaque cycle à la moyenne des pays de l'OCDE qui ont pris part à chacun des cycles. Au fil des cycles, de nouveaux pays sont devenus membres de l'OCDE et par définition, les pays qui rejoignent le groupe ont un niveau de développement moindre et ont dès lors tendance à être un peu moins performants, ce qui peut expliquer en partie pourquoi la moyenne OCDE a tendance à évoluer à la baisse avec le temps. Il faut garder cela en tête lorsque l'on compare les résultats d'un pays avec la moyenne OCDE.



**Figure 5 - Évolution des performances en lecture de 2000 à 2018
Communautés belges et OCDÉ**

En lecture, les progrès observés en 2009 (+ 19 points par rapport à 2006) et 2012 (+ 4 points par rapport à 2009) ont malheureusement été suivis d'un recul en 2015 (- 13 points) ; celui-ci se confirme et s'accroît même légèrement en 2018 (2 points de moins qu'en 2015). Malgré ces variations, il convient de noter que ces fluctuations sont de faible ampleur ; les résultats de la FW-B pour 2018 ne diffèrent pas significativement des résultats de 2000 ni de ceux de 2009.

Parallèlement, on observe également une légère érosion des résultats de la moyenne des pays de l'OCDÉ. Il convient cependant de garder à l'esprit que l'ensemble des pays en faisant partie évolue, notamment via l'arrivée de nouveaux membres (Colombie et Lituanie en 2018). Par conséquent, et en dépit du recul enregistré en FW-B, les performances ne s'éloignent guère de la moyenne OCDÉ. En Communauté flamande, les performances continuent de décroître ; entre 2000 et 2018, les performances ont chuté de 30 points. De son côté, la Communauté germanophone observe une première et assez nette baisse des résultats (- 18 points).

Face à ces résultats, certains pourraient penser que les changements enregistrés entre 2012 et 2018 sont liés aux modifications apportées au cadre de référence, en particulier à l'importance donnée en 2018 à la lecture numérique. En fait, les analystes responsables de PISA ont tout fait, sur le plan technique, pour que les données soient comparables et la continuité entre 2015 et 2018 est d'ailleurs meilleure qu'elle ne l'a été entre d'autres cycles par le passé. Une vérification complémentaire a été menée en corrélant au niveau des pays la différence de performances entre la sous-échelle « source simple » (anciennes unités) et la sous-échelle « source multiple » (unités électroniques) d'une part, avec la différence de scores entre 2015 et 2018 d'autre part. Les deux ne sont pas corrélées. Les pays dont les performances ont le plus évolué ne présentent donc pas de plus grandes différences entre les anciennes et les nouvelles unités.

En FW-B, la baisse des résultats enregistrée en 2015 tenait essentiellement à une baisse des performances des filles, en particulier des plus performantes (Quittre et al., 2016). Les performances des filles se maintiennent par rapport à 2015 ; ce sont donc les performances des garçons, inférieures de 7 points en 2018 par rapport à 2015, qui font quelque peu baisser la moyenne de la FW-B. L'écart de performance en faveur des filles s'accroît légèrement. Il est en 2018 de 23 points en FW-B, et de 30 points en moyenne dans les pays de l'OCDE.

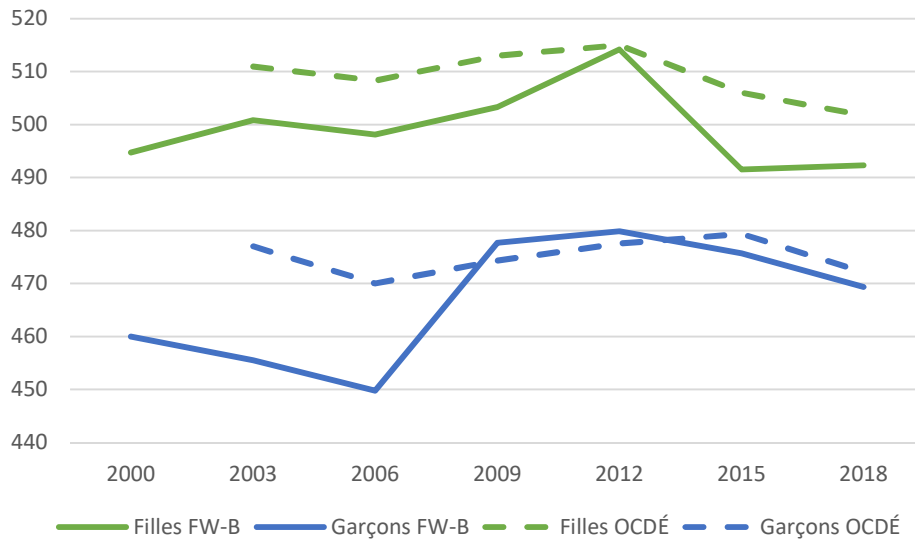
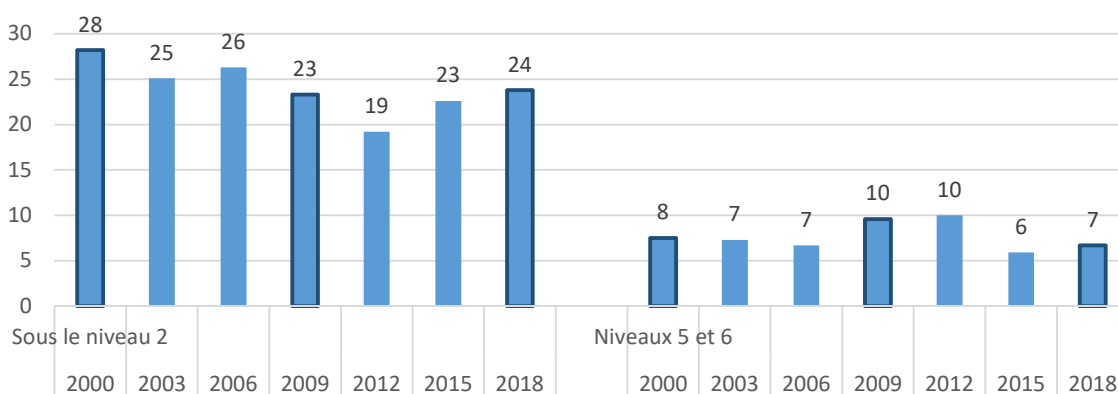


Figure 6 - Évolution des performances en lecture de 2000 à 2018, selon le genre FW-B et OCDE

Lorsqu'on analyse les résultats par niveaux de compétences, on observe une légère augmentation de la proportion d'élèves les moins performants, dont la performance se situe sous le niveau 2. Cette hausse avait déjà été amorcée, de manière plus marquée, en 2015. La proportion d'élèves aux compétences rudimentaires s'élève donc à présent à 24%.

À l'opposé, le pourcentage d'élèves les plus performants est assez stable depuis 2000 : 7% des élèves atteignent en effet les niveaux 5 ou 6 en 2018.



**Figure 7 - Proportions d'élèves peu performants et très performants en lecture
FW-B - Évolution de 2000 à 2018**

3. DIFFÉRENCES DE PERFORMANCES EN LECTURE EN FONCTION DE CERTAINES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES

Partout dans le monde, l'équité en matière d'éducation est considérée comme l'une des priorités des systèmes éducatifs. Depuis de nombreuses années, le programme PISA investigate cette dimension essentielle, en déterminant dans quelle mesure les performances des élèves sont liées à leur situation personnelle⁹.

Si les classements des pays et les différences de performances moyennes entre tel et tel système éducatif sont amplement médiatisés lors de chaque édition de PISA, cette importance accordée aux classements peut être relativisée en rapportant sur une même échelle (voir figure 17) les différences de scores entre pays et les différences de scores moyens, en Fédération Wallonie-Bruxelles, entre différentes catégories d'élèves.

Cette mise en perspective permet ainsi d'une part de comparer l'ampleur relative des différences en fonction des caractéristiques personnelles (genre, lieu de naissance, statut socioéconomique) et scolaires (retard et filière) des élèves, d'autre part de constater à **quel point les différences à l'intérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles surpassent en ampleur celles constatées entre les pays.**

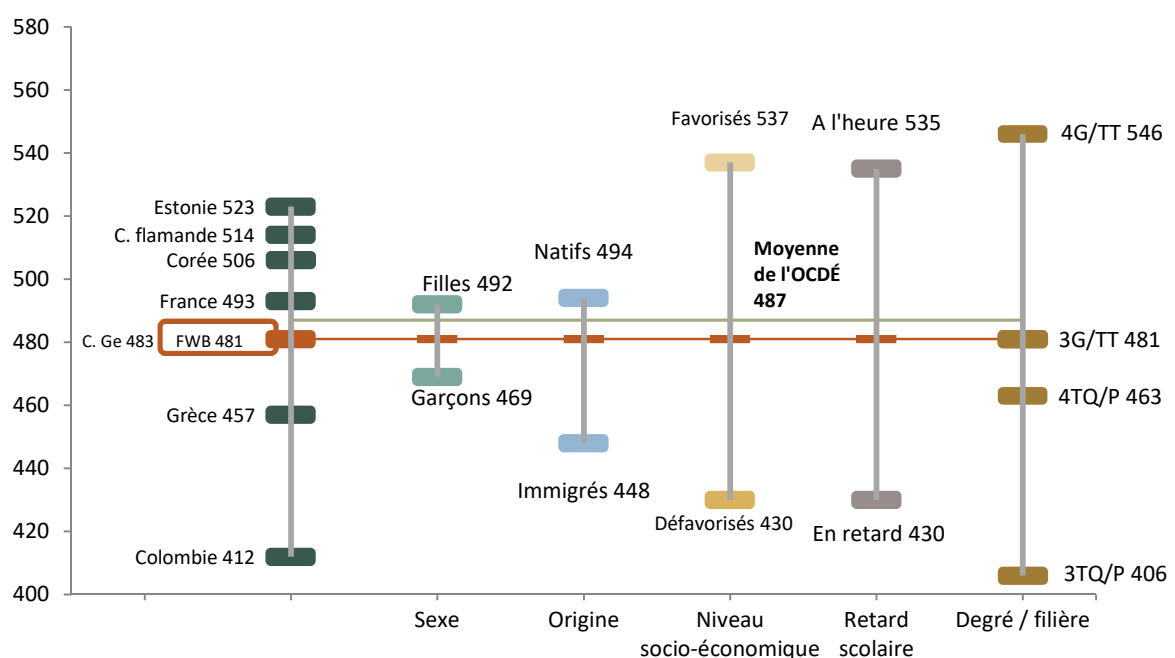


Figure 17 - Différences de scores moyens en lecture entre différentes catégories d'élèves - PISA 2018

⁹ Pour plus d'informations sur ce sujet, voir la publication de l'aSPe de l'Université de Liège : *Des différences aux inégalités* <https://events.uliege.be/pisa-fw/ wp-content/uploads/sites/18/2020/12/Cahier-%C3%A9quit%C3%A9.pdf>

Bien que l'écart entre les filles et les garçons soit plus important dans le domaine de la lecture que dans les deux autres domaines de PISA, la figure 17 met ainsi en évidence le caractère relatif de l'écart en fonction du genre (23 points), alors que l'écart atteint 46 points lorsque l'on s'intéresse au statut de natif ou d'immigré et 107 points lorsque l'on compare les 25 % d'élèves les plus favorisés aux 25 % les plus défavorisés. Des écarts très importants sont aussi observés selon le parcours scolaire : 105 points séparent les élèves à l'heure (ou avancés) des élèves en retard et 140 points séparent les élèves inscrits en 4^e année de l'enseignement de transition (G/TT) de ceux qui fréquentent une 3^e année de qualification (TQ/P).

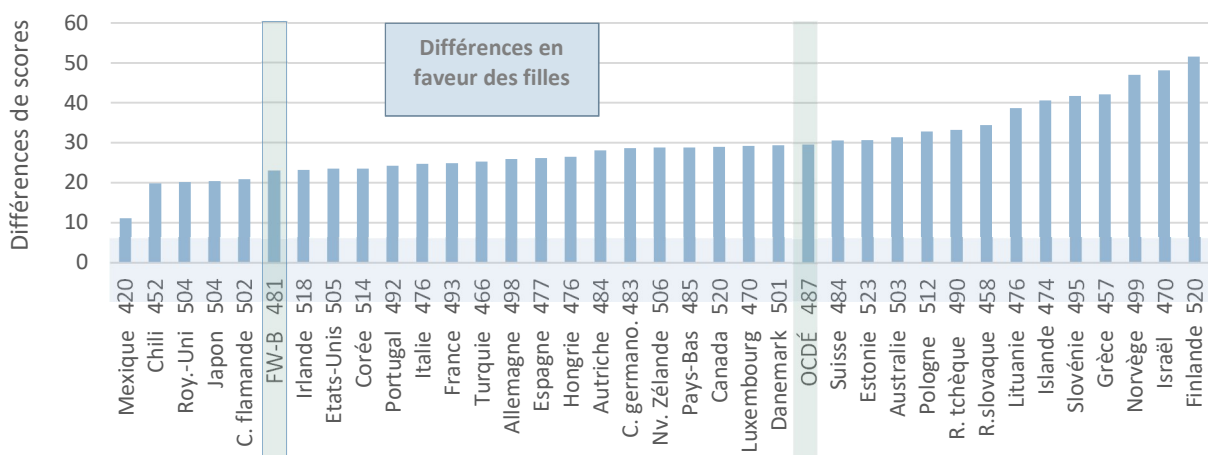
3.1. Les différences de performances en lecture selon le genre

Les différences de genre sont plus marquées en lecture que dans les deux autres domaines. Le tableau 9 présente les scores des filles et des garçons, en moyenne pour la FW-B et pour l'OCDE.

**Tableau 9 - Performances en lecture, selon le genre
FW-B et OCDE - PISA 2018**

FW-B		OCDE	
Filles	Garçons	Filles	Garçons
492 _(3,5)	469 _(4,1)	502 _(0,5)	472 _(0,5)

En FW-B, la moyenne des filles est de 492, celle des garçons est de 469. La différence entre les filles et les garçons s'élève donc à 23 points, en faveur des filles, alors qu'elle est de 30 points pour la moyenne des pays de l'OCDE.



**Figure 18 – Différences de score selon le genre en lecture
Pays de l'OCDE et communautés belges - PISA 2018**

Dans tous les pays de l’OCDE, la différence est en faveur des filles et significative ; dans la plupart des cas, elle est de plus grande ampleur qu’en FW-B.

Les différences entre les filles et les garçons peuvent encore être analysées à la lumière de leurs répartitions dans les différents niveaux de compétence (figure 19).

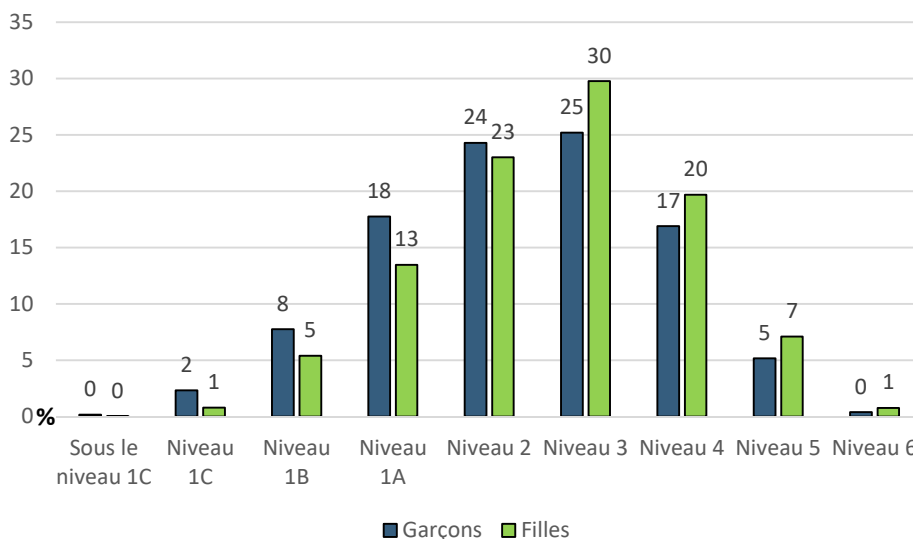


Figure 19 – Répartition des filles et des garçons selon le niveau de compétence en lecture FW-B – PISA 2018

En FW-B, la différence de performances moyennes selon le genre correspond à un double phénomène : d’une part la proportion de garçons très performants (5%) est moindre que celle de filles (8%), d’autre part la proportion de garçons aux performances rudimentaires (28%) est plus élevée que la proportion de filles au profil similaire (20%).

3.2. Selon le niveau socioéconomique de l’élève

Tableau 10 - Différences de scores moyens en lecture entre les 25 % d’élèves les moins favorisés et les 25 % les plus favorisés – PISA 2018

	Lecture
25% les moins favorisés	430 (4,1)
25% les plus favorisés	537 (4,0)

Le tableau 10 présente les scores moyens des élèves de la FW-B selon qu’ils appartiennent à la catégorie des élèves socio-économiquement favorisés ou non. Sans grande surprise - ce constat est récurrent depuis 2000, on observe une différence de performances importante entre les élèves favorisés et les élèves défavorisés, soit 107 points en lecture, l’un des écarts les plus marqués de l’OCDE. La différence de scores est similaire en mathématiques et en sciences.

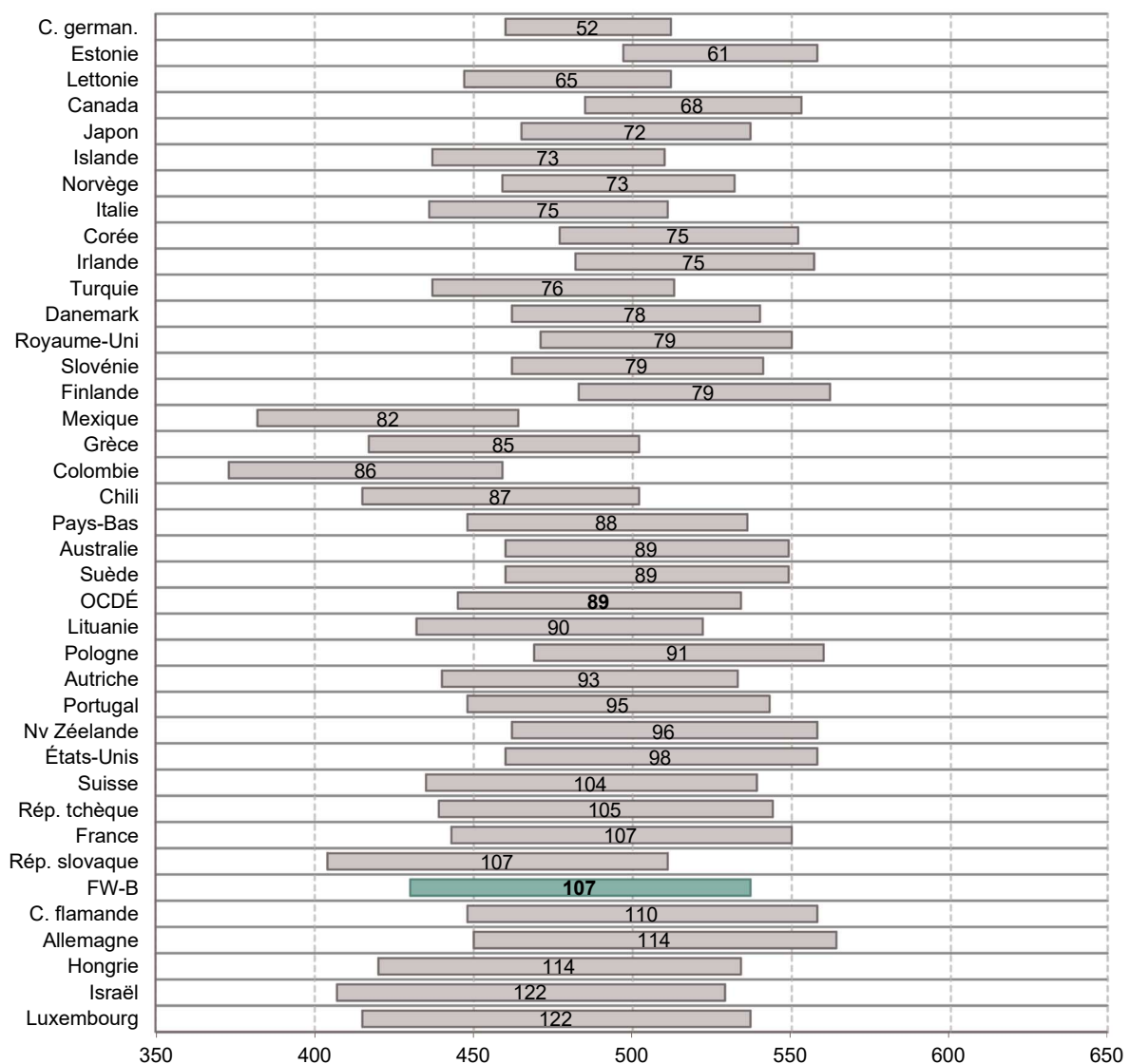


Figure 20 - Différences de scores en lecture entre les 25 % d'élèves les moins favorisés et les 25 % les plus favorisés - Communautés belges et pays de l'OCDE – PISA 2018

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves favorisés ont obtenu, en lecture, 89 points de plus que les élèves défavorisés. En FW-B, l'écart de performances entre le quart d'élèves issus des familles les plus favorisées et le quart d'élèves issus des familles les plus défavorisées est plus important (107 points, soit plus d'un écart-type). Cet écart en FW-B équivaut à environ trois années de scolarité. Il est remarquablement stable depuis 2000 et est stable également quel que soit le domaine.

Comme à l'accoutumée, cet écart en fonction de l'origine sociale est également important en Flandre (110), en France et en République Slovaque (107), en Hongrie et en Allemagne (114), en Israël et au Luxembourg (122), des systèmes éducatifs qui ont en commun une structure différenciée comportant des filières précoces ou pratiquant massivement le redoublement. Monseur et Lafontaine (2012) ont bien montré en quoi la différenciation des parcours renforçait les inégalités sociales.

À l'inverse, les différences de performances selon l'origine sociale sont particulièrement faibles dans les pays du nord de l'Europe (pays baltes et scandinaves) ainsi qu'en Communauté germanophone.

3.3. Selon le statut de natif ou immigré

**Tableau 11 - Différences de scores moyens des élèves selon le statut par rapport à l'immigration
FW-B – PISA 2018**

	Lecture
Élèves natifs	494 _(3,3)
Élèves immigrés de 2 ^e génération	467 _(6,1)
Élèves immigrés de 1 ^{re} génération	421 _(7,5)

L'écart en fonction du pays d'origine des élèves est également assez marqué en FW-B : en lecture, 73 points de score séparent les élèves dits natifs (494 points) des élèves immigrés de 1^{re} génération (421), les élèves immigrés de 2^e génération occupant une position intermédiaire (467). L'écart est moindre en mathématiques (56 points) et en sciences (67 points).

Si l'on oppose les résultats en lecture des élèves dits natifs à ceux des élèves immigrés (1^{re} et 2^e générations confondues), on constate que le fait d'être natif est lié, en moyenne, à une performance supérieure de 46 points. Sachant que le statut socio-économique a une influence importante sur les performances scolaires, il convient de tenir sous contrôle l'origine socioéconomique. L'analyse de régression multiple indique qu'à niveau socioéconomique égal, un élève natif garde la moitié de cet avantage par rapport à un élève immigré (de même statut socio-économique, donc), soit, en moyenne, 23 points. Il faut toutefois souligner qu'avec cet écart de 23 points, la FW-B fait partie des systèmes éducatifs où la différence entre élèves natifs et immigrés de 1^{ère} et 2^e générations est la moins marquée. L'écart en Flandre est nettement plus marqué. La FW-B se distingue donc par le fait qu'elle compte une proportion d'élèves d'origine immigrée relativement importante et que ces élèves présentent une différence de performances somme toute limitée par rapport aux jeunes d'origine belge d'une origine sociale comparable. Ce résultat positif mérite d'être souligné. Peu de systèmes éducatifs affichent un tel résultat.

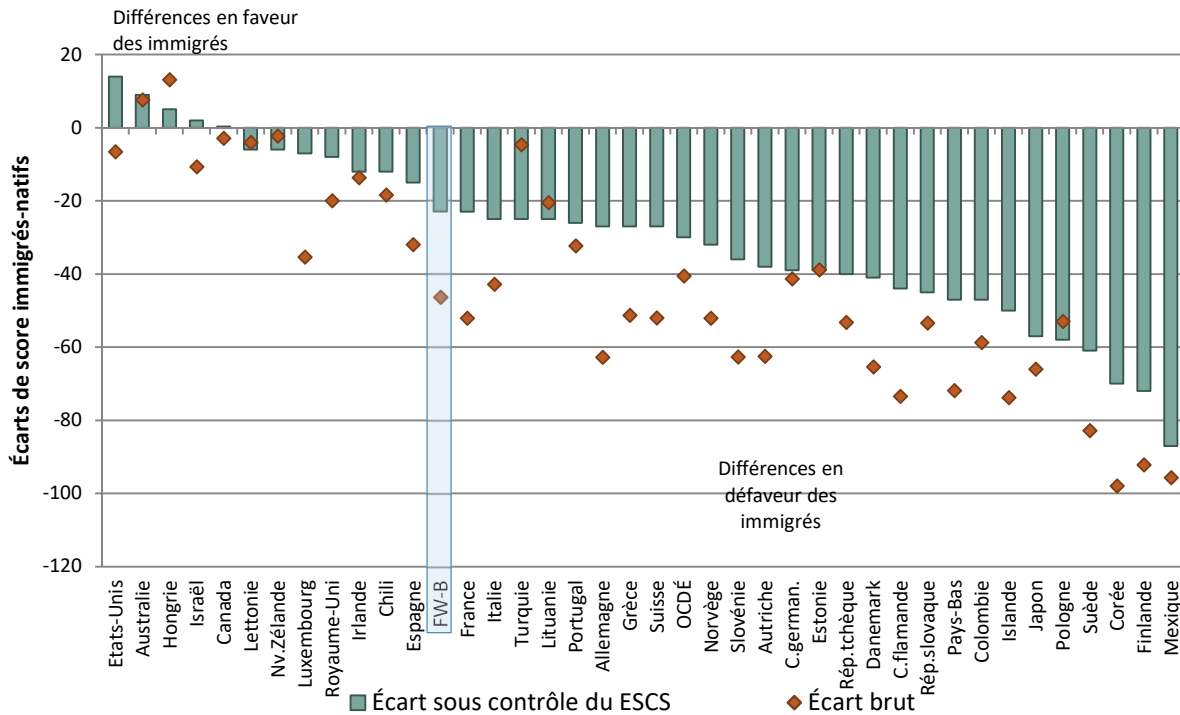


Figure 21 - Différences de scores en lecture entre les élèves natifs et immigrés (1^{re} et 2^e générations), brutes et sous contrôle du SES - Communautés belges et OCDE – PISA 2018

3.4. Selon le parcours scolaire

Tableau 12 - Différences de scores moyens des élèves selon le retard scolaire
FW-B – PISA 2018

	Lecture
Élèves à l'heure (4 ^e secondaire)	534 _(3,5)
Élèves en retard d'un an	443 _(3,4)
Élèves en retard de deux ans ou plus	387 _(4,6)

D'avantage que les caractéristiques « héritées » des élèves (sexe, origine socioéconomique et culturelle), ce sont les caractéristiques du parcours qui sont le plus liées aux performances dans PISA, en particulier le retard scolaire. En lecture, un écart de 91 points sépare les élèves à l'heure de ceux qui ont un an de retard ; lorsqu'on envisage les élèves qui ont deux ans (ou plus de deux ans) de retard, cet écart atteint 147 points. Les différences sont d'ampleur similaire dans les deux autres domaines.

**Tableau 13 - Différences de scores moyens des élèves selon l'année d'études et la filière
FW-B - PISA 2018**

	Lecture
3 ^e degré	582 _(13,6)
4 ^e Transition	546 _(3,1)
3 ^e Transition	481 _(4,7)
4 ^e Qualification	463 _(7,0)
3 ^e Qualification	406 _(4,3)
CEFA	399 _(17,5)
1 ^{er} degré	387 _(4,6)
Spécialisé	311 _(10,3)

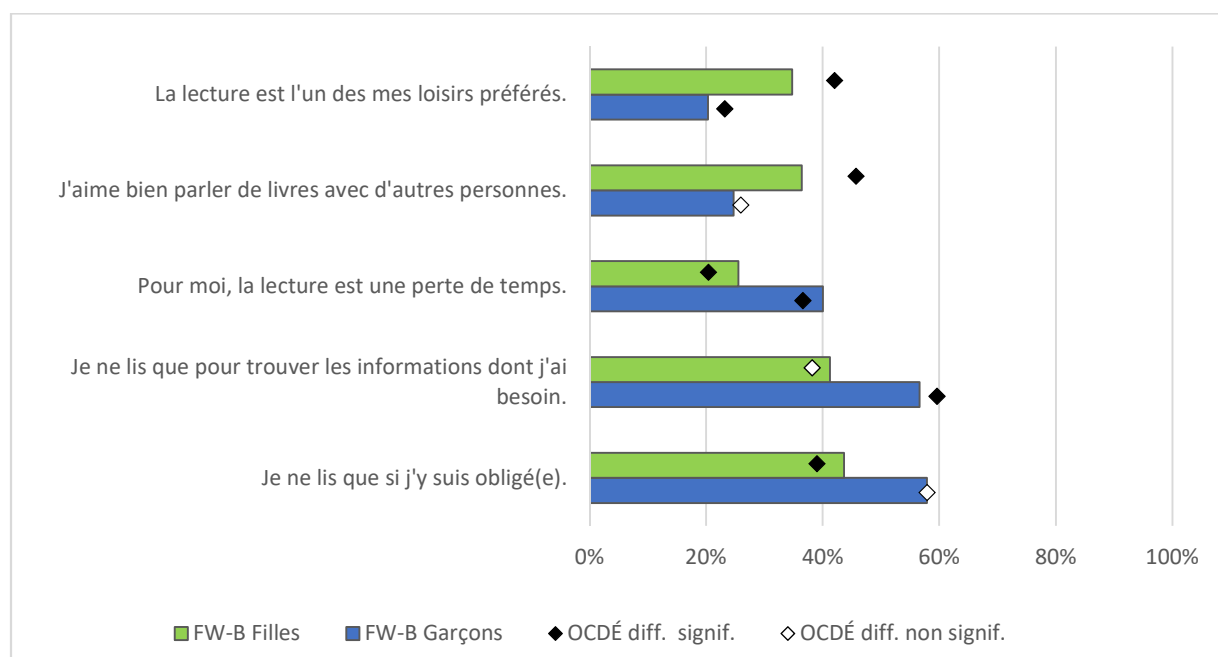
En combinant l'année d'études et la filière, d'autres contrastes apparaissent : parmi les élèves à l'heure (en 4^e secondaire), les élèves qui fréquentent un enseignement de transition obtiennent un score moyen de 546 en lecture, assez nettement supérieur au score moyen du pays de l'OCDÉ le plus performant (Estonie, 523 points) alors que les élèves de 4^e qualification obtiennent un score de 463 (soit 83 points d'écart selon la forme d'enseignement suivie). Les élèves en retard d'un an, mais en transition, s'en sortent mieux (481) que les élèves de 4^e qualification, à l'heure. Sans surprise, la minorité d'élèves fréquentant le 3^e degré obtient d'excellents scores (582), tandis que les élèves de 3^e qualification (406), du 1^{er} degré (387), des CEFA (399) ou du spécialisé (311) obtiennent des scores extrêmement faibles. Sans doute la plupart d'entre eux n'ont-ils eu, étant donné leur parcours, qu'un contact limité avec les savoirs et compétences évalués dans le test PISA.

4. LES PRATIQUES ET ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA LECTURE

Le questionnaire contextuel consacre un ensemble de questions aux pratiques et aux attitudes des jeunes à l'égard de la lecture, celles-ci étant intrinsèquement liées aux compétences développées. La prudence est de mise lorsqu'il s'agit de comparer des indices d'attitudes entre pays car la manière de répondre à ces questions peut varier d'un contexte culturel à l'autre et donc d'un pays à l'autre, indépendamment de l'attitude elle-même. Il convient donc de limiter ces comparaisons à des pays dont nous sommes culturellement proches (centre et nord de l'Europe). Les comparaisons d'attitudes entre groupes d'élèves au sein d'un pays sont plus pertinentes, ceux-ci évoluant dans un contexte culturel identique.

Des questions ont ainsi été posées aux élèves sur leur intérêt pour la lecture, le temps passé à lire pour le plaisir, les types de lecture y compris en ligne, le concept de soi en lecture ou encore les difficultés perçues dans la compréhension de l'écrit. Ci-après sont présentés des graphiques indiquant la fréquence de réponses à différents items. Parfois, les réponses à différents items sont regroupées dans un indice. Chacun de ces indices est construit au départ de plusieurs items liés à la thématique. L'indice composite a une moyenne de 0 au niveau de l'OCDE et un écart-type de 1. Les valeurs négatives (ou positives) d'un indice d'attitudes ne signifient pas que les élèves ont répondu négativement (positivement) aux questions sous-jacentes, mais qu'ils ont répondu de façon moins (plus) positive qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE. Ainsi, plutôt que les valeurs, ce sont les écarts de valeurs entre groupes d'élèves qui doivent être interprétés comme des attitudes plus ou moins positives.

4.1. L'intérêt pour la lecture



La moyenne de l'OCDE est représentée par un losange noir lorsqu'elle diffère significativement de la FW-B ($p < 0.05$) et par un losange blanc lorsque la différence n'est pas significative.

Figure 23 - Pourcentages d'élèves se déclarant d'accord ou tout à fait d'accord avec les différents items d'intérêt pour la lecture - FW-B, PISA 2018

Le tableau qui se dégage est en demi-teinte. Pour beaucoup de jeunes, la lecture a d'abord un rôle instrumental : 58% des garçons et 44% des filles ne lisent que s'ils y sont obligés ; 57 % des garçons et 38 % des filles ne lisent que pour obtenir une information dont ils ont besoin. La lecture reste néanmoins l'un des passe-temps préférés de plus d'une fille sur trois et d'un garçon sur cinq. Ce qui frappe surtout, ce sont les différences d'attitudes envers la lecture, nettement plus favorables chez les filles que chez les garçons, et ce de manière significative : les garçons ont ainsi un indice composite de -0,44, alors que celui des filles est de 0,01. Cette attitude plus positive des filles envers la lecture s'observe dans tous les pays ayant participé à PISA.

Si l'on envisage les évolutions des attitudes à travers les cycles, on peut constater qu'en 2018 les jeunes de 15 ans semblent moins intéressés par la lecture qu'ils ne l'étaient en 2000, lors du premier cycle PISA pour lequel la lecture était le domaine majeur. C'est entre 2009 et 2018 que cette baisse d'intérêt se manifeste particulièrement.

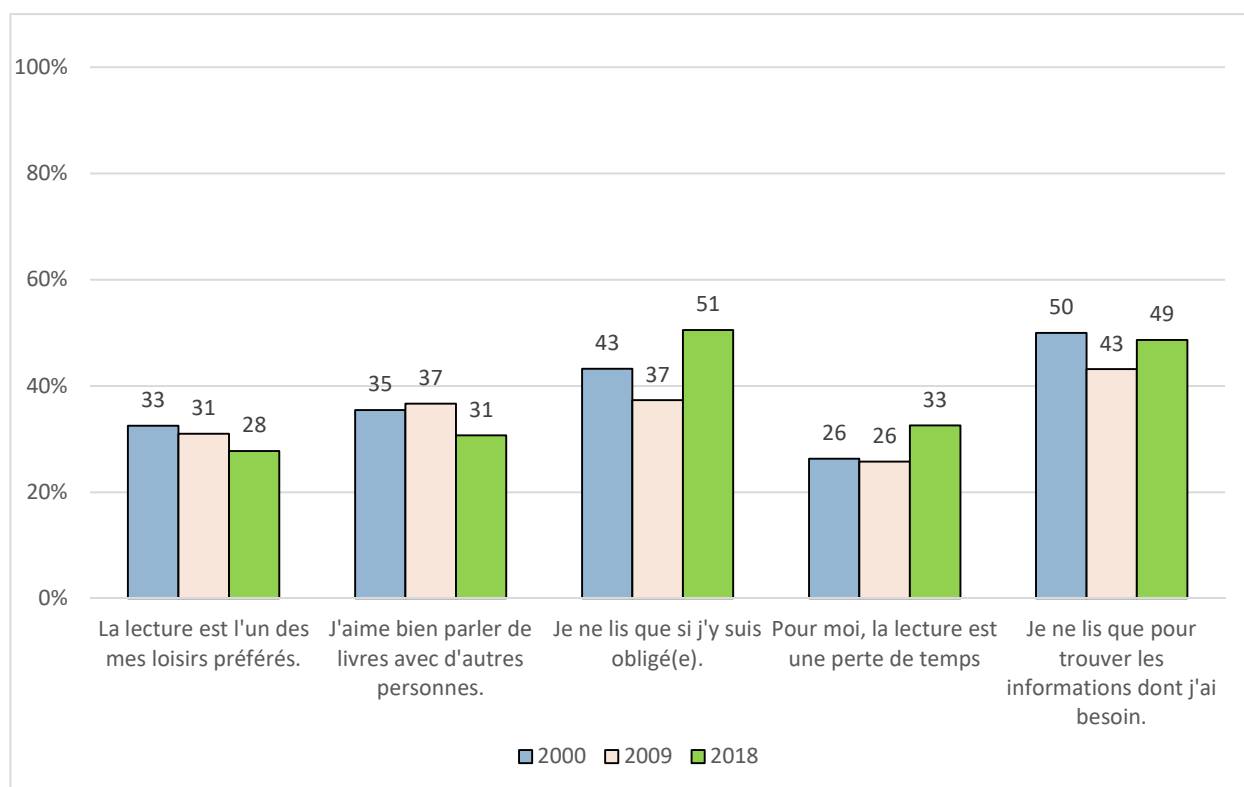


Figure 24 - Pourcentages d'élèves se déclarant d'accord ou tout à fait d'accord avec les différents items d'intérêt pour la lecture – FW-B, PISA 2000, 2009 et 2018

En 2009, 37% des élèves déclaraient ne lire que s'ils y étaient obligés (45% des garçons et 30% des filles) ; en 2018, ce pourcentage s'élève à 51% (augmentation de 13% pour les garçons et de 14% pour les filles). C'est pour cet item que l'évolution est la plus marquante.

Les résultats obtenus pour les autres items de l'échelle montrent une évolution similaire. Lire était considéré comme une perte de temps par 31% des garçons et 20% des filles en 2009 ; ils

sont à présent 40% des garçons et 26% des filles à le penser. Les pourcentages des élèves dont la lecture est l'un des loisirs favoris ont baissé de 4% par rapport à 2009, tant chez les filles que chez les garçons, et les jeunes aimant parler des livres sont également moins nombreux (-4% de garçons et -8% de filles) qu'en 2009.

Les jeunes qui ne lisent que pour obtenir une information dont ils ont besoin sont plus nombreux qu'en 2009 (+5% pour les garçons et +7% pour les filles) ; les pourcentages d'accord à cet item rejoignent les résultats obtenus en 2000, tant pour les garçons que pour les filles.

Les attitudes déclarées par les élèves des pays de l'OCDE sont en moyenne plus favorables qu'en FW-B. Cependant, on y observe également une baisse d'intérêt, qui touche indistinctement les garçons et les filles, et qui avait déjà été observée entre 2000 et 2009 ; le mouvement va dans la même direction de 2009 à 2018, mais s'amplifie. Si les pourcentages de jeunes déclarant aimer la lecture (soit qu'ils aiment parler de livres ou que la lecture constitue un de leurs loisirs favoris) ont quelque peu baissé (-1 à -4%), c'est surtout au niveau des jeunes qui déclarent lire uniquement s'ils y sont obligés que l'évolution se marque. En effet, alors qu'ils étaient 45% de garçons et 25% de filles dans ce cas en 2000, ils sont à présent respectivement 58% et 44%. Ce désintérêt pour la lecture s'observe également, au niveau de l'OCDE, pour les items « Lire est une perte de temps » et « Je ne lis que pour obtenir une information dont j'ai besoin ». Derrière ces évolutions se dessine en filigrane un changement dans les pratiques de lecture. Même si dans l'esprit des concepteurs du questionnaire, la lecture doit être envisagée de manière large (lire sur son smartphone, c'est aussi lire), il est probable que quand on interroge les jeunes sur leur intérêt et leurs pratiques par rapport à la lecture, surtout dans un contexte scolaire, ils ne pensent d'abord ou ne pensent qu'à la lecture traditionnelle sur support papier, aux livres en particulier (un item de cette échelle fait d'ailleurs référence aux livres). Ceci se confirme lorsqu'on les interroge sur leurs pratiques de lecture.

On notera enfin que les attitudes plus ou moins positives des élèves envers la lecture sont significativement liées à leurs résultats moyens au test PISA.

Tableau 14 - Différences de scores moyens des élèves selon les attitudes envers la lecture
FW-B - PISA 2018

	Pas d'accord ou pas du tout d'accord	D'accord ou tout à fait d'accord
Je ne lis que si j'y suis obligé(e)	513 _(3,19)	462 _(3,34)
La lecture est l'un de mes loisirs préférés	476 _(3,30)	516 _(4,15)

Les élèves qui déclarent ne lire que s'ils y sont obligés obtiennent un score moyen en lecture de 462 ; c'est 51 points de moins que ceux qui ne sont pas d'accord avec la proposition (513). À l'inverse, les élèves qui déclarent que la lecture est l'un de leurs loisirs préférés obtiennent un score moyen de 516, supérieur de 40 points à celui des élèves qui disent le contraire.

4.2. Les pratiques de lecture

Une question relative aux pratiques de lecture a été posée aux élèves de manière identique en 2009 et en 2018. Elle permet de suivre l'évolution de la fréquence de lecture de différents types d'écrits.

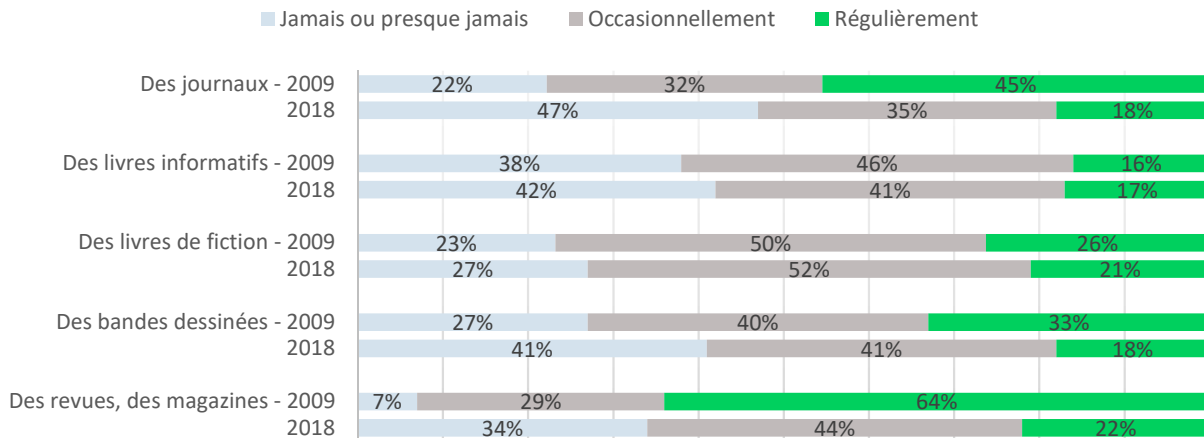


Figure 25 – Fréquence de lecture de différents types de textes – FW-B, PISA 2009 et 2018

De 2009 à 2018, c'est principalement la fréquence de lecture de magazines et de journaux qui diminue fortement. La lecture de livres de fiction et de documentaires, ainsi que de bandes dessinées, diminue aussi, mais dans une moindre mesure. Plutôt qu'un recul généralisé de la lecture, un changement dans les pratiques de lecture est en train de s'opérer, qui ne concerne pas que les jeunes. Les journaux et magazines sont désormais davantage lus en version numérique qu'en version papier.

Une nouvelle question posée en 2018 interroge les élèves sur la manière dont ils prennent connaissance de l'actualité. Les résultats montrent clairement que pour certains buts de lecture, comme s'informer de l'actualité, les jeunes se tournent vers d'autres médias et supports que le papier.

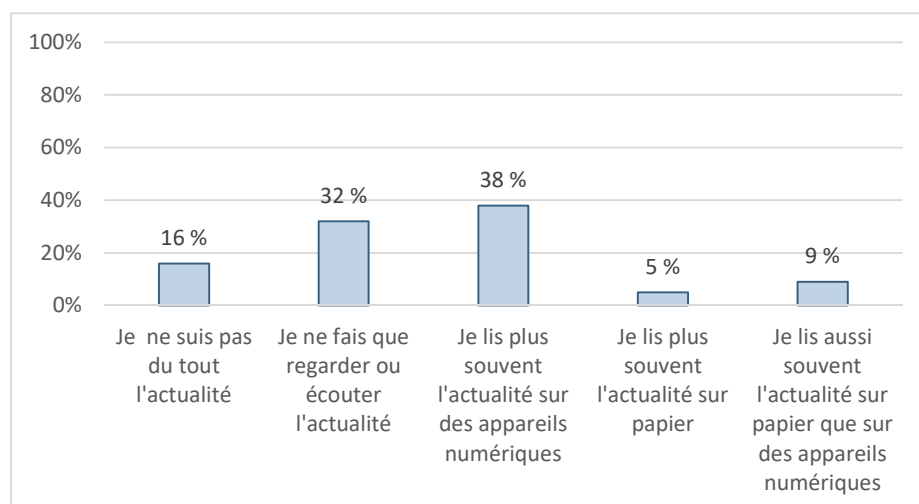
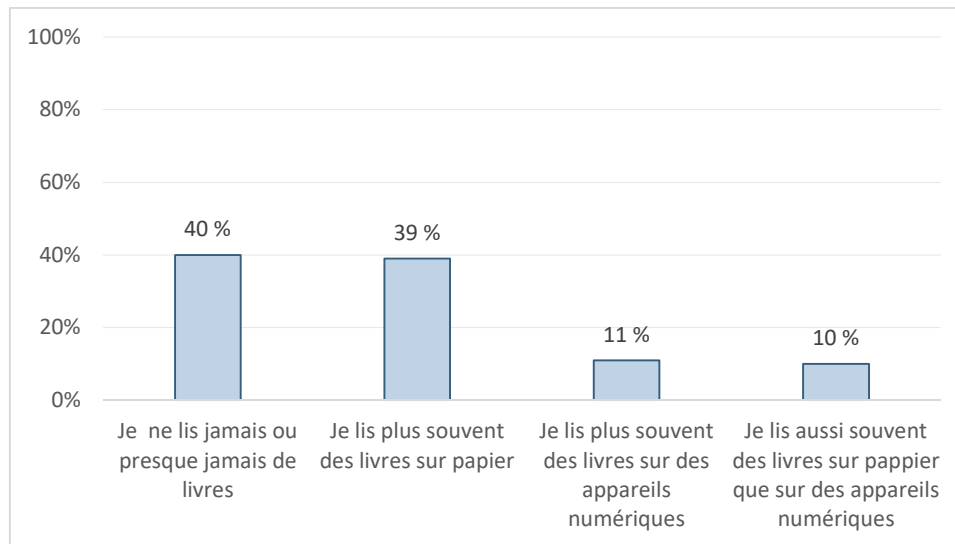


Figure 26 – Mode préféré pour suivre l'actualité – FW-B, PISA 2018

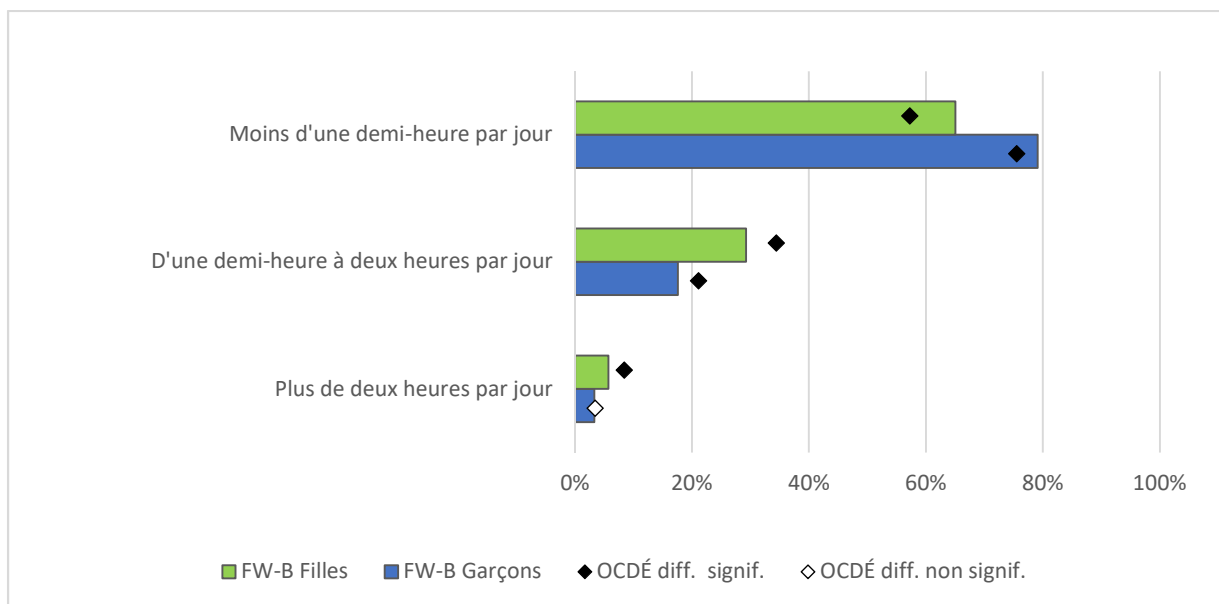
Ainsi, 16 % des jeunes ne suivent pas l'actualité, 32 % s'y intéressent mais sur des supports audio ou vidéo. Parmi les quelque 55 % d'élèves qui lisent pour s'informer de l'actualité, seuls 5% le font sur un support papier, 38 % le font exclusivement sur un support numérique et 9 % le font sur les deux types de supports.

**Figure 27 – Mode de lecture préféré pour lire des livres - PISA 2018**

Une question similaire leur a été posée à propos de la lecture de livres : 40 % des jeunes en FW-B disent ne jamais lire de livres ! C'est 5% de plus qu'en moyenne dans les pays de l'OCDÉ. Parmi ceux qui en lisent, 39 % lisent sur support papier, 11 % sur support numérique et 10 % sur les deux types de supports.

Lire l'actualité et lire des livres renvoient donc à des pratiques et des supports de lecture bien différents puisque les élèves sont presque 8 fois plus nombreux à lire l'actualité sur des appareils numériques que sur papier, mais la tendance s'inverse quand il s'agit de lire des livres : 39% des élèves lisent des livres sur papier contre seulement 11% qui en lisent sur des appareils numériques.

4.3. Le temps passé à lire, par jour



La moyenne de l'OCDÉ est représentée par un losange noir lorsqu'elle diffère significativement de la FW-B ($p < 0.05$) et par un losange blanc lorsque la différence n'est pas significative.

Figure 29 – Temps quotidiennement consacré à la lecture pour le plaisir - PISA 2018¹⁰

La grande majorité des jeunes de 15 ans (79% des garçons et 65% des filles) lisent moins d'une demi-heure par jour. Les filles consacrent en moyenne plus de temps à la lecture que les garçons : 35% d'entre elles lisent plus d'une demi-heure par jour, contre 21% de garçons.

Alors que les pourcentages de férus de lecture déclarant lire plus de deux heures par jour pour le plaisir restent relativement stables d'un cycle à l'autre (autour de 4-5%), on assiste à un changement important entre 2009 et 2018 : on observe une nette diminution (moins 11 %) des élèves qui lisaient entre une demi-heure et deux heures par jour et une augmentation (plus 11 %) des élèves qui lisent très peu (moins d'une demi-heure par jour). Ces évolutions s'observent aussi bien pour les garçons que pour les filles. À nouveau, dans cette évolution, il faut rester nuancé. Il est vraisemblable que dans ces temps de lecture, les jeunes ne songent pas à inclure le temps passé à lire sur des supports numériques.

¹⁰ La catégorie « Moins d'une demi-heure » regroupe les élèves déclarant ne pas lire pour le plaisir et ceux déclarant lire 30 minutes ou moins par jour.

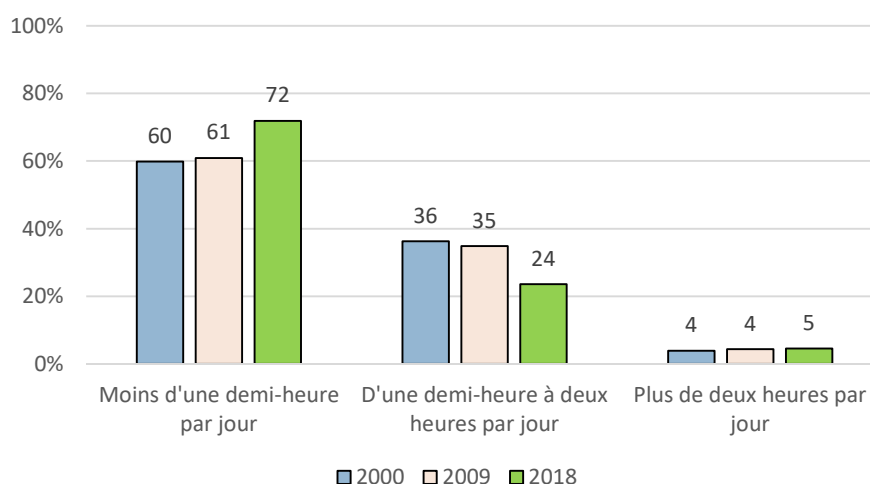


Figure 30 – Temps quotidiennement consacré à la lecture – FW-B, PISA 2000, 2009 et 2018

Les temps moyens de lecture déclarés dans l’OCDE sont légèrement plus élevés qu’en FW-B.

On ne s’étonnera guère que les élèves qui déclarent lire très peu pour le plaisir (moins d’une demi-heure par jour) obtiennent un score moyen en lecture significativement plus faible (471) que ceux qui déclarent lire davantage (d’une demi-heure à deux heures ou plus de deux heures par jour) : la différence en faveur des amateurs de lecture est de l’ordre de 50 points.

Les élèves de 15 ans ont également été invités à s’exprimer sur la longueur du plus long texte lu pour le cours de français.

**Tableau 15 – Longueur des textes lus pour le cours de français
FW-B et OCDE – PISA 2018**

	FW-B	OCDE
10 pages maximum	25% _(1,06)	34% _(0,16)
De 11 à 100 pages	13% _(0,70)	23% _(0,12)
Plus de 100 pages	62% _(1,30)	43% _(0,17)

En FW-B, les élèves sont plus nombreux (62%) à lire des textes longs de plus de 100 pages qu’en moyenne dans les pays de l’OCDE (43%). Ils sont aussi moins nombreux (25%) à déclarer que le texte le plus long lu pour le cours de français comptait 10 pages maximum qu’en moyenne OCDE (34%). Le score moyen en lecture des élèves qui lisent les textes les plus longs est de 518 alors que celui des élèves qui lisent des textes de maximum 10 pages est de 458, une différence de 60 points. Il convient toutefois d’éviter de conclure hâtivement que la lecture de textes longs contribue à améliorer les performances des élèves. En effet, plusieurs variables, notamment la filière fréquentée, sont à leur tour liées avec la longueur des textes proposés aux élèves au cours de français. Nous avons ainsi vu que les élèves fréquentant les filières de transition obtiennent un résultat moyen nettement plus élevé (4G/TT : 546) que ceux qui fréquentent les filières de qualification (4TQ/P : 463). Or, les lecteurs de textes longs

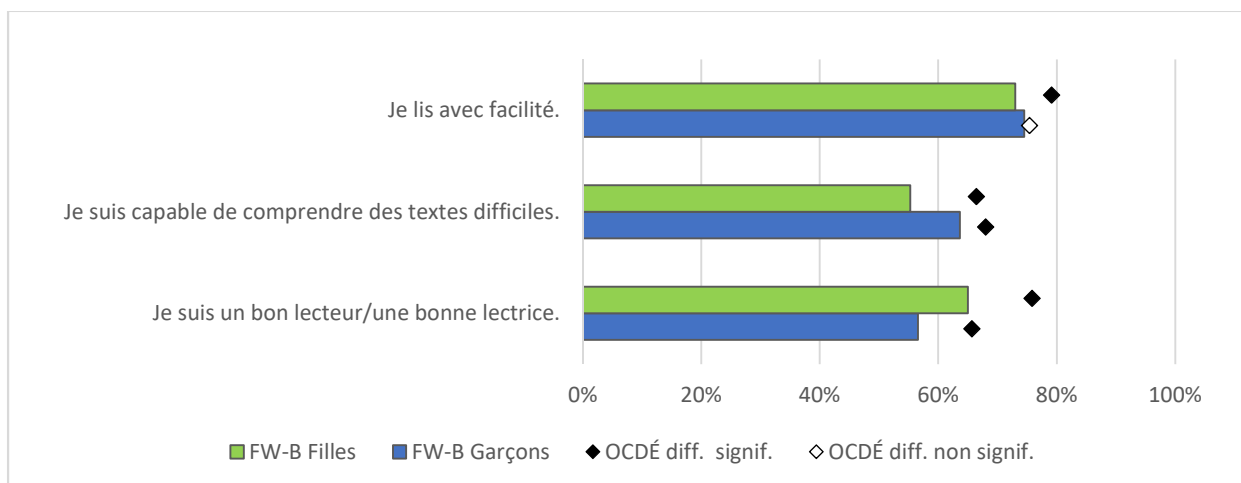
fréquentent massivement les filières de transition (70%). À l'inverse, les lecteurs de textes courts sont deux fois plus nombreux en qualification (41%) qu'en transition (19%).

4.4. Le concept de soi

4.4.1. Les compétences perçues en lecture

Le concept de soi, traditionnellement investigué en mathématiques ou en sciences, a pour la première fois été questionné dans le domaine de la lecture. Le concept de soi représente une perception de soi assez globale par l'individu de ses propres capacités dans un domaine scolaire (« *Je suis un bon lecteur* », « *Je suis capable de comprendre des textes difficiles* », ...). Dans cette auto-évaluation, la prise en compte d'un groupe de référence (la classe à laquelle l'élève appartient ou a appartenu, par exemple) joue un rôle primordial. Un élève de compétence moyenne aura ainsi tendance à se percevoir comme meilleur dans une classe de niveau faible que dans une classe très forte : c'est ce qu'on appelle le « *Big fish little pond effect* » - se sentir un gros poisson si l'étang est petit (Dupont & Lafontaine, 2016).

En 2018, le concept de soi en lecture se décline selon deux dimensions : la perception des compétences en lecture (versant positif) et la perception des difficultés en lecture (versant négatif).

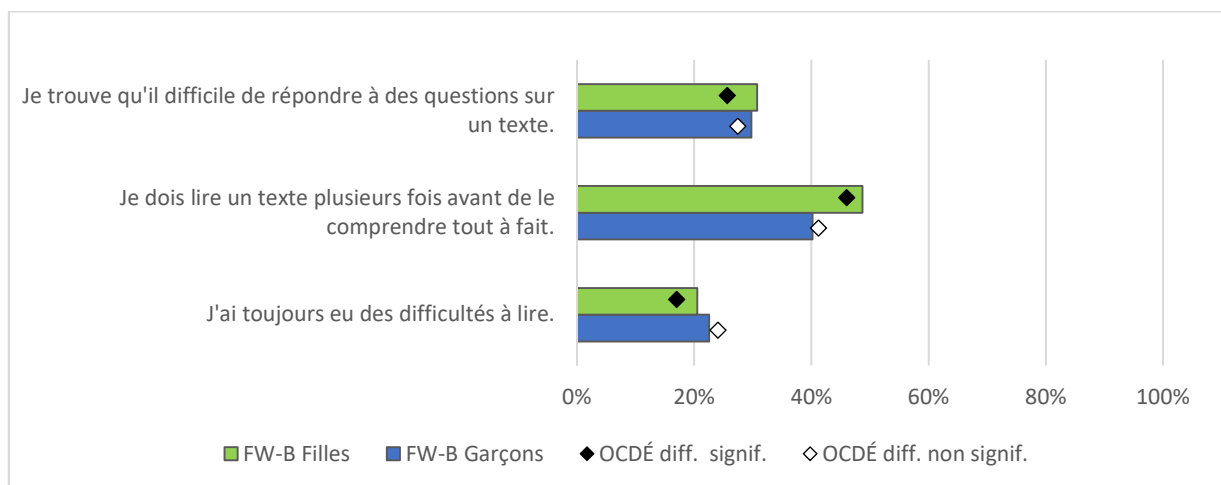


La moyenne de l'OCDÉ est représentée par un losange noir lorsqu'elle diffère significativement de la FW-B ($p < 0.05$) et par un losange blanc lorsque la différence n'est pas significative.

Figure 31 – Pourcentages d'élèves se déclarant d'accord ou tout à fait d'accord avec les différents items de l'indice de compétence perçue en lecture - PISA 2018

L'indice de compétence perçue en lecture est de -0.31 pour les garçons et de -0.22 pour les filles. La différence, en faveur des filles, est significative. Les filles se perçoivent comme plus compétentes que les garçons, à juste titre, au vu des écarts constatés dans les résultats au test cognitif en faveur des filles.

4.4.2. Les difficultés perçues en lecture



La moyenne de l'OCDE est représentée par un losange noir lorsqu'elle diffère significativement de la FW-B ($p < 0.05$) et par un losange blanc lorsque la différence n'est pas significative.

Figure 32 – Pourcentages d'élèves se déclarant d'accord ou tout à fait d'accord avec les différents items de l'indice de difficultés perçues en lecture - PISA 2018

L'indice des garçons est pour cette échelle légèrement plus favorable que celui des filles : il est de 0.04 alors que l'indice des filles s'élève à 0.1 : les filles déclarent donc un peu plus de difficultés en lecture que les garçons, en dépit de meilleures performances au test. Ceci va dans le sens d'un résultat souvent observé : les filles ont tendance à se sous-estimer et les garçons à se surestimer. À y regarder de plus près, ce sont surtout les réponses à l'item « *je dois lire plusieurs fois un texte avant de le comprendre...* » qui font la différence. Cet item, dans une certaine mesure, évalue aussi la persévérance face à une tâche de lecture et il n'est donc pas étonnant que les filles se montrent davantage persévérantes face à une tâche de lecture. Sur l'item qui porte spécifiquement sur les difficultés en lecture, ce sont bien les garçons qui déclarent éprouver davantage de difficultés.

Enfin, on a demandé aux élèves d'exprimer leur impression par rapport aux tâches de lecture qu'ils ont réalisées dans le cadre de l'épreuve PISA.

Tableau 16 – Impression des élèves par rapport aux tâches de lecture PISA FW-B et OCDE - PISA 2018

	FW-B	OCDE
Il y avait beaucoup de mots que je ne comprenais pas.	21% _(0,95)	18% _(0,10)
Beaucoup de textes étaient trop difficiles pour moi.	18% _(0,92)	17% _(0,10)
J'étais perdu(e) quand je devais naviguer entre plusieurs pages.	21% _(0,95)	19% _(0,09)

En FW-B, les pourcentages d'élèves se disant d'accord ou tout à fait d'accord avec les différentes affirmations en lien avec leur sentiment d'efficacité dans la réalisation des tâches de lecture PISA sont légèrement supérieurs à ceux observés en moyenne dans les pays de l'OCDE. Les différences sont de faible ampleur, mais elles sont significatives.

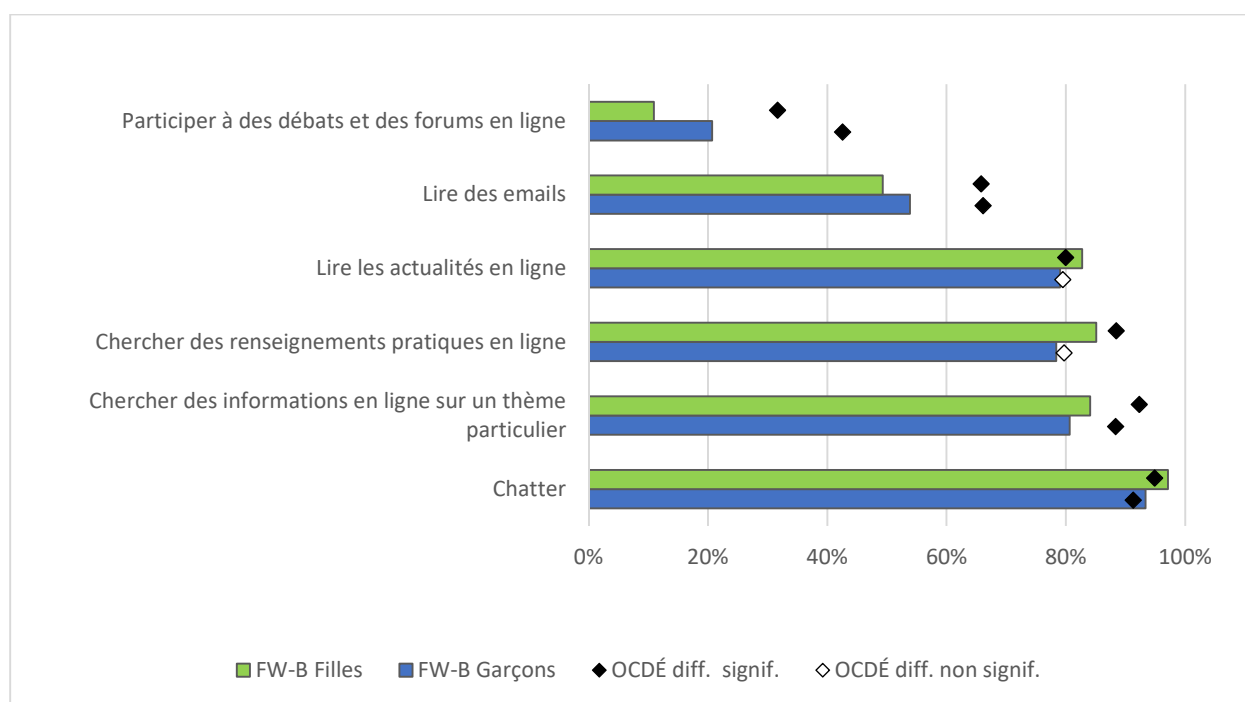
Environ un élève sur cinq considère qu'il y avait beaucoup de mots qu'il ne comprenait pas (21%), que beaucoup de textes étaient trop difficiles pour lui (18%) et qu'il était perdu quand il devait voyager entre plusieurs pages (21%). La réponse à ce dernier item peut surprendre quand on sait qu'en FW-B, 93% des élèves déclarent se sentir à l'aise dans l'utilisation des appareils numériques à la maison. Ils sont 99% à avoir accès à Internet à la maison et ne s'en privent pas puisqu'en moyenne, ils l'utilisent près de 3 heures par jour (174 minutes) en semaine¹¹.

¹¹ Pour plus d'informations sur le numérique à l'école, voir la publication de l'aSPe de l'Université de Liège : *Le numérique dans la vie scolaire et quotidienne des jeunes* <https://events.uliege.be/pisa-fw/b/wp-content/uploads/sites/18/2020/11/Le-num%C3%A9rique-dans-la-vie-scolaire-et-quotidienne-des-jeunes.pdf>

5. LA LECTURE NUMÉRIQUE

5.1. Les activités de lecture en ligne

En 2018, les élèves ont été questionnés sur la fréquence à laquelle ils se livrent aux activités suivantes : lire des e-mails, chatter en ligne, lire les actualités en ligne, chercher des informations en ligne sur un sujet précis, participer à un groupe de discussion ou à un forum, chercher des renseignements pratiques sur Internet.



La moyenne de l'OCDÉ est représentée par un losange noir lorsqu'elle diffère significativement de la FW-B ($p < 0.05$) et par un losange blanc lorsque la différence n'est pas significative.

Figure 28 – Pourcentages d'élèves déclarant pratiquer au moins plusieurs fois par mois les activités de lecture en ligne proposées - PISA 2018

L'activité de lecture en ligne la plus prisée par les jeunes de 15 ans en FW-B est le chat en ligne ou la conversation instantanée : 80% des élèves s'y adonnent plusieurs fois par jour¹². La recherche d'informations sur Internet, qu'il s'agisse d'informations sur un thème précis ou d'informations pratiques (telles que des horaires, des conseils ou encore des recettes) est également une activité régulièrement pratiquée par les élèves, en particulier les filles, tout comme la lecture des actualités en ligne. La lecture d'emails est moins répandue ; les forums ne sont régulièrement visités que par une fille sur dix et un garçon sur cinq. Ces activités peuvent sans doute être considérées comme un peu dépassées par les jeunes de 15 ans. Les jeunes utilisent assez peu les emails, dont ils découvrent la pratique en milieu professionnel ou lors des études dans le supérieur.

¹² La figure représente les 93% des élèves déclarant chatter en ligne plusieurs fois par mois, plusieurs fois par semaine ou plusieurs fois par jour.

5.2. Le numérique au cours de français

Lorsqu'on évoque la lecture, c'est l'image d'un livre qui vient le plus souvent spontanément à l'esprit. Pourtant, qu'il s'agisse de s'informer de l'actualité en ligne, de consulter les réseaux sociaux, de chatter, d'utiliser une liseuse... lire sur un écran, c'est toujours lire. La lecture numérique fait ainsi partie des enseignements et des apprentissages attendus de l'école. En 2018, PISA a donc interrogé les jeunes de 15 ans sur le temps consacré aux outils numériques au cours de français et sur les opportunités d'apprendre dans le domaine des TIC¹³.

Comme pour d'autres variables, on constate des disparités importantes entre les différents pays de l'OCDE quant à l'utilisation du numérique au cours de langue maternelle. Au Danemark, 98% des élèves utilisent un appareil numérique lors du cours de danois, et ce plus d'une heure par semaine pour 77% d'entre eux. Les appareils numériques sont également particulièrement présents en Suède, en Nouvelle-Zélande et en Australie où plus de 80% des élèves utilisent le numérique au cours de langue maternelle. À l'inverse, en FW-B, seuls 27% des élèves ont recours à un appareil numérique au cours de français lors d'une semaine ordinaire. De tous les pays de l'OCDE, seul le Japon recourt moins que la FW-B aux appareils numériques dans le cadre du cours de langue maternelle.

À titre comparatif, en FW-B, 73% des élèves déclarent ne jamais utiliser le numérique au cours de français, ils sont 52% en moyenne dans les pays de l'OCDE, 48% en Flandre en ce qui concerne le cours de néerlandais et en Communauté germanophone, 71% des élèves font le même constat pour le cours d'allemand.

¹³ Pour plus d'informations sur le numérique à l'école, voir la publication de l'aSPe de l'Université de Liège : *Le numérique dans la vie scolaire et quotidienne des jeunes* <https://events.uliege.be/pisa-fwb/wp-content/uploads/sites/18/2020/11/Le-num%C3%A9rique-dans-la-vie-scolaire-et-quotidienne-des-jeunes.pdf>

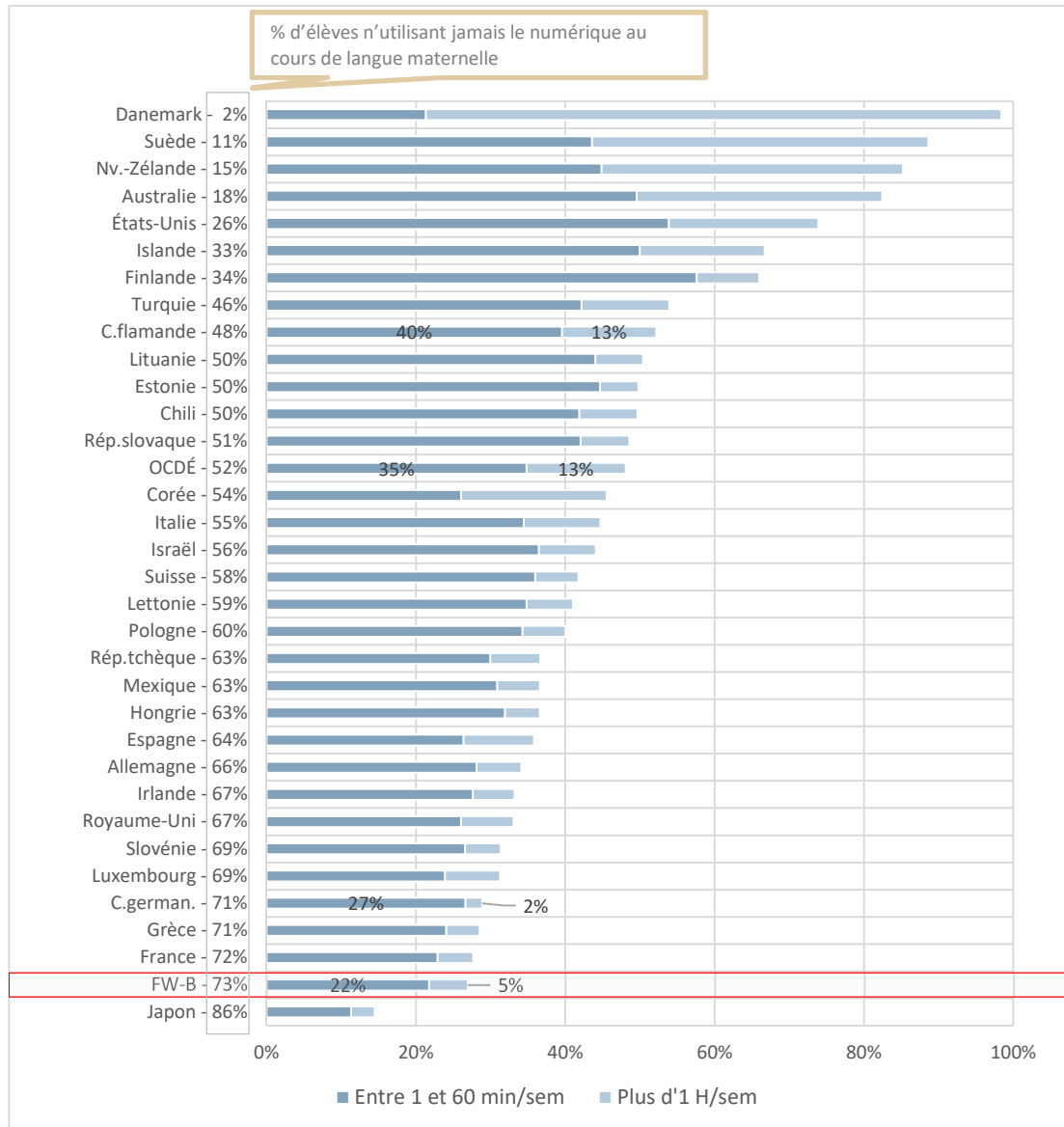


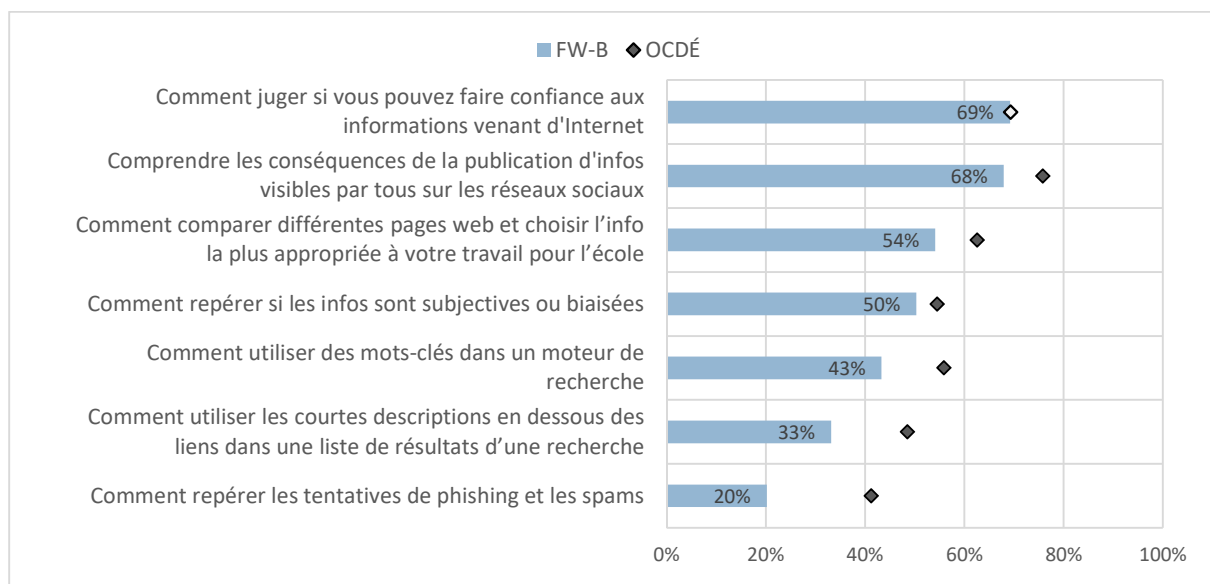
Figure 29 – Pourcentage d'élèves de 15 ans déclarant utiliser le numérique pendant leur cours de langue maternelle, au cours d'une semaine ordinaire – PISA 2018

5.3. L'apprentissage d'un usage responsable du numérique

Dans un monde digitalisé, la capacité à faire le tri dans la profusion d'informations non contrôlées sur Internet est une compétence cruciale et il serait illusoire et naïf de penser que les jeunes développent naturellement cette compétence au travers de leurs expériences digitales. L'apprentissage d'un usage responsable et éclairé des outils numériques représente dès lors un enjeu de taille pour tout système éducatif.

En FW-B, 69% des élèves de 15 ans déclarent avoir déjà appris, au cours de leur parcours scolaire, comment juger si l'on peut faire confiance aux informations venant d'Internet, un taux similaire à celui observé dans les pays de l'OCDE, et 68% ont été sensibilisés aux conséquences de la publication d'informations visibles par tous sur les réseaux sociaux.

Une part importante d'élèves déclarent par contre n'avoir jamais appris comment repérer si les informations trouvées sur le web sont subjectives ou biaisées, comment utiliser efficacement un moteur de recherche, ou comment repérer les tentatives de phishing et les spams. Mis à part pour le premier item, les élèves en FW-B sont significativement moins nombreux à bénéficier de l'enseignement de différentes pratiques de lecture en ligne qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE.



La moyenne de l'OCDE est représentée par un losange noir lorsqu'elle diffère significativement de la FW-B ($p < 0.05$) et par un losange blanc lorsque la différence n'est pas significative.

Figure 30 – Pourcentage d'élèves de 15 ans ayant bénéficié de l'enseignement de différentes pratiques de lecture en ligne – PISA 2018

Afin d'appréhender les réactions des élèves face à une tentative de phishing, le questionnaire PISA soumet aux élèves le scénario suivant : « Vous avez reçu dans votre boîte de réception le message d'un opérateur de téléphonie mobile bien connu vous annonçant que vous avez gagné un smartphone. L'expéditeur du message vous demande de cliquer sur un lien pour remplir un formulaire avec vos données personnelles afin qu'il puisse vous envoyer le smartphone ». Les élèves sont alors invités à juger cinq réactions possibles à ce message.

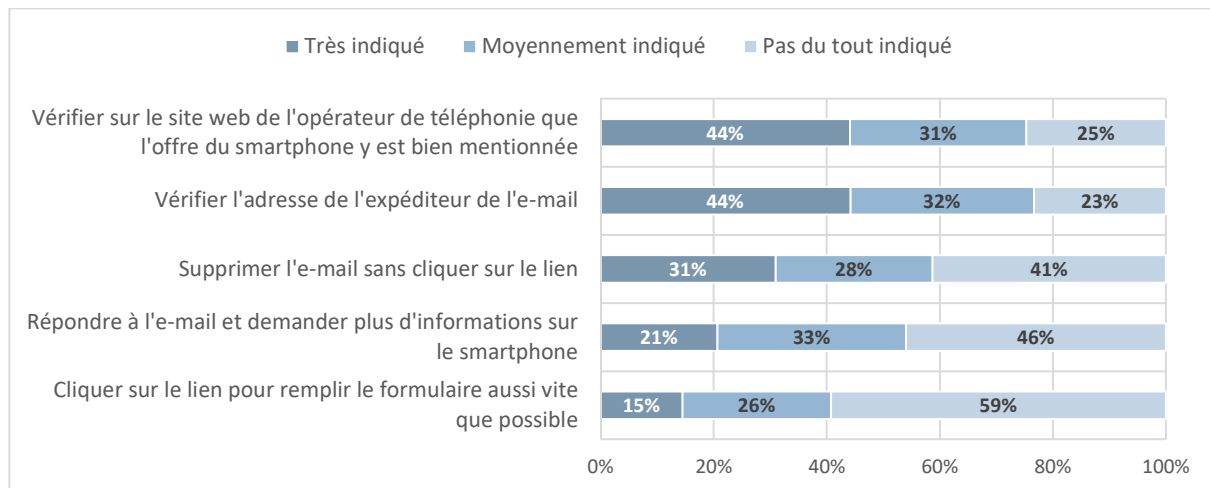


Figure 31 – Jugement des élèves de 15 ans de la FW-B quant au caractère approprié de différentes réactions face à une tentative de phishing – PISA 2018

L'analyse des réponses à cet item tend à montrer que la plupart des jeunes de 15 ans auraient une réaction plutôt appropriée face à un tel message. Cependant, 15% des élèves estiment qu'il est très indiqué de « cliquer sur le lien pour remplir le formulaire aussi vite que possible », 21 % considèrent qu'il est indiqué de répondre à l'e-mail et 41 % considèrent comme pas du tout indiqué de supprimer l'e-mail.

Ainsi, si une majorité de jeunes sont capables d'identifier les stratégies appropriées, ils sont cependant relativement nombreux à ne pas identifier les comportements inadéquats qui les exposent à des tentatives de phishing.

La distinction entre un fait et une opinion constitue également une dimension importante de l’usage responsable et efficient du numérique.

Exemple 8 : Unité « L’Île de Pâques », question 3/7 – PISA 2018

L'île de Pâques
Question 3 / 7

Référez-vous à la critique d'Effondrement à droite. Pour répondre à la question, cliquez sur vos choix de réponse dans le tableau.

Voici des affirmations tirées de la critique d'Effondrement. Ces affirmations sont-elles des faits ou des opinions ? Cliquez sur **Fait** ou **Opinion** pour chaque affirmation.

Cette affirmation est-elle un fait ou une opinion ?	Fait	Opinion
Dans ce livre, l'auteur raconte comment plusieurs civilisations se sont effondrées à cause de choix qu'elles ont faits et qui ont eu un impact sur l'environnement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'un des exemples les plus troublants du livre est celui de l'île de Pâques.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ils ont taillé les célèbres statues moaï et utilisé les ressources naturelles à leur disposition pour déplacer ces immenses moaï jusqu'à différents endroits de l'île.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quand les premiers Européens ont accosté à l'île de Pâques en 1722, les moaï étaient toujours là, mais les arbres avaient disparu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ce livre bien écrit mérite d'être lu par tous ceux qui se préoccupent de l'environnement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Critique de livre
www.critiquesessais.com/Effondrement

Critique d'Effondrement

Le nouveau livre de Jared Diamond, *Effondrement*, lance un avertissement clair sur les conséquences des dommages causés à notre environnement. L'auteur raconte dans ce livre comment plusieurs civilisations se sont effondrées à cause de choix qu'elles ont faits et qui ont eu un impact sur l'environnement. L'un des exemples les plus troublants du livre est celui de l'île de Pâques.

Selon l'auteur, l'île de Pâques a été colonisée par des Polynésiens peu après l'an 700 de notre ère. Ils y ont bâti une société florissante comptant quelque 15 000 personnes. Ils ont taillé les célèbres statues moaï et utilisé les ressources naturelles à leur disposition pour déplacer ces immenses moaï jusqu'à différents endroits de l'île. Quand les premiers Européens ont accosté à l'île de Pâques en 1722, les moaï étaient toujours là, mais les arbres avaient disparu. L'île ne comptait plus que quelques milliers d'habitants qui luttèrent pour leur survie. M. Diamond écrit que les habitants de l'île de Pâques ont défriché la terre pour l'agriculture et pour d'autres raisons, et qu'ils ont chassé de façon excessive les nombreuses espèces d'oiseaux marins et terrestres qui nichaient sur l'île. Son hypothèse est que la diminution des ressources naturelles aurait entraîné des guerres civiles et l'effondrement de la société de l'île de Pâques.

La leçon que l'on peut tirer de ce livre aussi beau qu'effrayant est que, dans le passé, des hommes ont fait le choix de détruire leur environnement en abattant tous les arbres et en chassant des espèces animales jusqu'à leur extinction. Avec optimisme, l'auteur fait remarquer que nous pouvons choisir de **ne pas** refaire les mêmes erreurs aujourd'hui. Ce livre bien écrit mérite d'être lu par tous ceux qui se préoccupent de l'environnement.

À la question ci-dessus, les élèves devaient indiquer si les affirmations issues de la critique du livre *Effondrement* étaient des faits ou des opinions. Si un peu plus de 4 élèves sur dix identifient correctement les cinq affirmations comme étant soit un fait, soit une opinion, un tiers des élèves ne répond correctement que pour au mieux trois affirmations (entre 0 et 3).

CONCLUSIONS

Quelles tendances marquantes se dégagent des résultats de **PISA 2018** ?

- En **lecture**, les résultats de 2018 sont en léger recul par rapport à ceux de 2015. Alors que les performances des élèves s'étaient sensiblement améliorées en 2009 et 2012, rejoignant la moyenne des pays de l'OCDE, une baisse assez sensible a été enregistrée en 2015, et la proportion d'élèves aux compétences élémentaires est repartie à la hausse. Ce tassement des performances se confirme en 2018. Avec un score de 481, la FW-B est à nouveau en-dessous de la moyenne OCDE (487).
- En 2018, la proportion d'élèves très peu performants en lecture (sous le seuil du niveau 2) est un peu plus élevée qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE (23,9 % contre 22,7 %) et la proportion d'élèves très performants (niveaux 5 et 6) est moindre (6,7 % contre 8,6 %).
- Comparativement, les élèves de la FW-B ont de meilleures performances lorsqu'ils sont confrontés à des tâches d'évaluation de la **lecture digitale**, où ils doivent chercher ou comparer de l'information dans des sources multiples. Dans ce type de tâches, les jeunes de la FW-B font aussi bien que la moyenne de l'OCDE, alors que face à des tâches plus classiques (un texte unique suivi de questions), ils sont en-dessous de cette moyenne.
- Les performances des filles se maintiennent par rapport à 2015 ; ce sont donc les performances des garçons, inférieures de 7 points en 2018 par rapport à 2015, qui font quelque peu baisser la moyenne de la FW-B. L'écart de performance selon le genre est en 2018 de 23 points à l'avantage des filles, cet écart est de 30 points en moyenne dans les pays de l'OCDE.
- Les pratiques de lecture traditionnelles sont moins fréquentes qu'il y a dix ans. Il s'agit d'une tendance lourde, qui affecte les filles et les garçons, observée dans la majorité des pays de l'OCDE, et qui correspond aussi à un changement de pratiques : pour suivre l'actualité, les jeunes se tournent clairement vers les supports numériques plutôt que vers les magazines et les journaux dans leur version papier.
- L'intérêt pour la lecture des jeunes de 15 ans est en chute libre en FW-B. Alors qu'en 2000, 45% des garçons et 25% des filles déclaraient ne lire que s'ils y sont obligés, en 2018, ils sont respectivement 58% et 44%. En FW-B, 40% des jeunes déclarent ne jamais lire de livres, c'est 5% de plus qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE.
- En FW-B, 73% des élèves déclarent ne jamais utiliser le numérique au cours de langue maternelle, ils sont 52% en moyenne dans les pays de l'OCDE. Seul le Japon recourt moins que la FW-B aux appareils numériques en classe.

- En matière **d'inégalités liées à l'origine sociale**, la FW-B se classe toujours parmi les systèmes éducatifs où ces inégalités sont les plus marquées, aux côtés de la Communauté flamande, de la France, de l'Allemagne, de la Hongrie et du Luxembourg.
- En lecture, un écart de 91 points sépare les élèves à l'heure de ceux qui ont un an de retard, cet écart est de 147 points quand on s'intéresse aux élèves en retard de deux ans.
- Enfin, **l'écart entre les jeunes d'origine immigrée et les jeunes d'origine belge**, à origine socioéconomique équivalente, est relativement faible ; il est moins marqué que dans les autres pays de l'OCDÉ. Si la FW-B se distingue par des inégalités sociales fortes, une inégalité spécifiquement liée à l'origine ethnique ou culturelle ne vient pas s'y surajouter.

BIBLIOGRAPHIE

- Dupont, V. et Lafontaine, D. (2016). Fréquenter des pairs très performants n'a pas que des vertus. *Revue française de pédagogie*, 195, 63-86.
- Monseur, C., & Lafontaine, D. (2012). Structure des systèmes éducatifs et équité : un éclairage international. In M. Crahay (Ed.), *Pour une école juste et efficace* (2^e éd. revue et actualisée, pp. 185-219). De Boeck, <http://hdl.handle.net/2268/112576>
- OCDÉ (2011). *PISA 2009 Élèves en ligne : Savoir lire et utiliser les contenus électroniques* (Volume VI), <https://doi.org/10.1787/9789264112995-en>
- OCDÉ (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework PISA*. Éditions OCDÉ. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> . .
- Quittre, V., Crépin, F., Hindryckx, G., Matoul, A., & Lafontaine, D. (2016). La culture scientifique à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2015 en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Cahiers des Sciences de l'Éducation (Les)*. http://www.aspe.ulg.ac.be/Files/cahier_pisa2015_37.pdf

ANNEXE

Lorsqu'on examine les résultats de l'enquête PISA, il est nécessaire d'interpréter les chiffres avec la prudence qui est de mise lorsqu'on travaille avec des résultats d'enquête. Les résultats des enquêtes PISA sont en effet des estimations réalisées à partir d'échantillons d'élèves et non sur toute la population d'élèves. Par conséquent, il est essentiel, même si l'échantillon est représentatif, de prendre en considération le degré d'incertitude inhérent à ces estimations.

Qu'est-ce que l'incertitude d'échantillonnage ?

L'enquête PISA est réalisée au départ d'un échantillon représentatif d'élèves (3 221 élèves issus de 107 écoles en 2018).

Pourquoi ne pas tester tous les élèves ? Deux raisons simples justifient ce choix :

1. Cela serait extrêmement coûteux ;
2. C'est inutile, un échantillon de qualité apportant une information suffisante. *Il n'est pas besoin de boire toute la casserole de soupe pour tester si elle est bonne.*

Malgré tout, qui dit échantillonnage, dit une certaine part d'imprécision. Dans PISA, le degré de précision des résultats est fonction de la variabilité qui existe entre les élèves et entre les écoles. Dans le cas fictif où toutes les écoles de la FW-B seraient strictement identiques, tester les élèves d'une seule école suffirait pour fournir des résultats très précis. *Si la soupe est parfaitement homogène, une cuillerée suffit ; si c'est un bouillon avec des morceaux de légumes, l'estimation au départ d'une cuillerée sera plus imprécise.* On comprend par cet exemple qu'au départ d'une population hétérogène (*le bouillon de légumes*), la taille de l'échantillon influence également la précision.

Les enquêtes réalisées au départ d'un échantillon d'individus nécessitent une grande vigilance à deux étapes du processus :

Au moment de tirer l'échantillon : il faut faire en sorte que l'échantillon capture au maximum la variabilité qui existe dans la population (dans le cas de PISA, les jeunes de 15 ans) de telle sorte que l'échantillon X ressemble autant que possible à tout autre échantillon Y de même taille. *Il faut bien mélanger la soupe avant d'en prélever une cuillerée.*

Ce degré de capture de variabilité permet ensuite d'estimer l'incertitude d'échantillonnage que nous pouvons, pour faire simple, assimiler à l'erreur standard (ou erreur type) qui accompagne tout résultat statistique.

Au moment d'interpréter les résultats : il faut toujours tenir compte de l'incertitude d'échantillonnage pour interpréter les résultats. Tout résultat est accompagné de son erreur standard (valeur entre parenthèses dans ce document) qui permet de construire un intervalle de confiance. Cet intervalle de confiance permet de construire la fourchette de scores qui, à 95 % de confiance, s'étendra de moins 2 erreurs standard à plus 2 erreurs standard autour du résultat. Par exemple, en FW-B, le score en lecture calculé à partir de l'échantillon vaut 481. Dans l'ensemble de la population des jeunes de 15 ans, il se situe entre 475 ($481 - (2 \cdot 3,0)$) et 487 ($481 + (2 \cdot 3,0)$).

C'est encore en se basant sur l'incertitude d'échantillonnage que l'on peut estimer si des différences entre groupes sont significatives ou pas.

Qu'entend-on par significativité des différences ?

Lorsque les résultats de deux groupes sont comparés, les différences observées entre ceux-ci peuvent être ou non significatives. Que sont-elles ?

- Différence non significative : une différence entre deux groupes distincts (filles/garçons par exemple) est observée dans l'échantillon, mais on ne peut pas affirmer que cette différence existe effectivement entre ces deux groupes dans la population des jeunes de 15 ans. La différence observée est plus petite que la marge d'erreur potentielle.
- Différence significative : une différence entre deux groupes distincts est observée dans l'échantillon, et on peut affirmer (avec un degré de confiance de 95%) que cette différence existe effectivement entre ces deux groupes dans la population des jeunes de 15 ans. La différence observée est plus grande que la marge d'erreur potentielle.

Pourquoi l'incertitude d'échantillonnage est-elle un peu plus grande en FW-B que dans certains autres pays ?

Tout d'abord, la FW-B est une entité subnationale de taille assez petite (*la casserole de soupe n'est pas très grande*) et dans une population de petite taille, les variations individuelles (élève ou école) ont davantage de poids que dans une grande population (*un petit morceau de légume au gout légèrement prononcé peut modifier le gout de la soupe*).

Par ailleurs, en FW-B, les différences entre écoles sont importantes et au sein de celles-ci, les élèves sont assez semblables. Dans ce type de système éducatif, la taille de l'échantillon d'écoles influence, jusqu'à un certain point, le degré de précision des résultats. Le chiffre de 100 écoles échantillonnées résulte d'un compromis entre le degré de précision visé et le coût financier et humain associé à la mise en place de l'épreuve dans les écoles. La taille de l'échantillon n'entache pas la qualité des données, elle augmente simplement la marge d'incertitude, comme dans tout sondage.