

L'enquête PISA 2000 : performances en lecture et engagement chez les jeunes de 15 ans

Dominique Lafontaine

Coordonnatrice de PISA pour la Communauté française

Service de pédagogie expérimentale

Université de Liège

Introduction

Vue d'ensemble

Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves de 15 ans (PISA) a évalué les élèves dans trois domaines, la lecture/écriture (« littératie »¹), la culture mathématique et la culture scientifique. Nous n'aborderons ici que les résultats relatifs à la lecture, domaine principal d'évaluation du PISA en 2000. La Communauté française de Belgique, avec 31 pays, a participé à l'évaluation PISA. Le test s'est déroulé dans les écoles secondaires au printemps 2000. Nonante-neuf écoles ont été concernées par l'enquête ; 2 818 élèves ont été testés.

PISA est piloté par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) et administré sur le plan technique par un consortium de centres de recherches dirigé par ACER (*Australian Council of Educational Research*). PISA est le fruit d'une coopération entre l'ensemble des pays participant au programme, qui ont la possibilité de le nourrir ou de le critiquer via les sessions d'échanges et de discussion réunissant plusieurs fois par an leurs représentants. PISA, il faut y insister, n'est pas un programme d'évaluation élaboré en cercle fermé par quelques experts travaillant pour l'OCDE, c'est le résultat des interactions entre des experts venus de différents horizons linguistiques et culturels, les représentants officiels des pays membres du Bureau des pays participants de l'OCDE et les gestionnaires nationaux de PISA.

Présentation du dispositif général d'enquête

Population concernée et échantillon

- 32 pays ont participé au PISA en 2000.
- Chaque pays a testé un échantillon représentatif d'élèves de 15 ans reflétant la diversité du paysage éducatif du pays. Dans chaque pays, un minimum de 150 écoles devaient être impliquées². Dans chaque école, 35 élèves participaient à l'évaluation. Les écoles retenues

¹ La « littératie » englobe à la fois des capacités de lecture et d'écriture et se définit plus généralement comme un rapport de familiarité avec l'écrit tel qu'il permet à l'individu de développer ses connaissances par le canal de l'écrit. La notion de « littératie » recouvre des aspects cognitifs (compétences, démarches, habiletés, stratégies...) et non cognitifs (attitudes, motivation, intérêt envers l'écrit...). Le cadre conceptuel pour l'évaluation de la « littératie » dans PISA est décrit dans la brochure OCDE (1999).

² L'obligation de tester 150 écoles s'applique à la Belgique comme pays.

l'ont été de façon aléatoire, parmi la liste officielle des écoles. A l'intérieur des écoles, 35 élèves ont été tirés au sort sur la liste de tous les élèves de 15 ans fréquentant l'établissement. Les mêmes règles de sélection ont été appliquées dans l'ensemble des pays et leur application a été contrôlée de façon étroite par des experts en échantillonnage.

- Tous les élèves dans leur 15^e année étaient potentiellement concernés par l'enquête, où qu'ils en soient dans leur parcours scolaire³. Dans certains pays (par exemple la Finlande, le Royaume-Uni, l'Australie, la Pologne), tous ou quasi tous les élèves de 15 ans fréquentent un même niveau d'études (l'équivalent de notre 4^e année d'enseignement secondaire). Dans d'autres pays (tels la Belgique, la France, l'Allemagne, la Suisse), les élèves de 15 ans se répartissent sur plusieurs niveaux d'études, en raison du redoublement. Par ailleurs, les parcours d'apprentissage des élèves en Communauté française sont différenciés (filiales d'enseignement ou options), alors que dans d'autres pays, tous les élèves de 15 ans suivent un programme unique ou fort semblable.

Pourcentages d'élèves testés par année d'études fréquentée

Année d'études	Communauté française
1 ^{re}	0.4
2 ^e	8.7
3 ^e	34
4 ^e	55.4
5 ^e	1.1
6 ^e	0.06
Données manquantes	0.3
Total	100 %

En Communauté française, on constate que seulement 55 % des élèves sont en 4^e et fréquentent donc l'année d'études que tous auraient dû atteindre s'ils n'avaient pas connu le redoublement. La Communauté française est, avec l'Allemagne, la France et le Luxembourg l'un des systèmes éducatifs où les taux de retard scolaire sont les plus élevés. Dans environ la moitié des pays participant au PISA, se pratique la « promotion automatique » : tous les élèves progressent avec leur groupe d'âge, sans jamais répéter une année complète.

Pourcentages d'élèves issus de l'immigration

Dans l'échantillon PISA de la Communauté française, 82 % des élèves de 15 ans sont d'origine belge (ils sont nés en Belgique et au moins un de leurs parents est né en Belgique) ; 13 % sont nés en Belgique, mais leurs deux parents sont d'origine non belge ; 5 % sont nés à l'étranger. La moyenne OCDE de « natifs du pays » est de 91 %. La Communauté française compte donc un peu plus d'élèves d'origine étrangère que la moyenne des pays de l'OCDE. Elle est, avec

³ Plus précisément, ont été retenus les élèves nés en 1984. Comme le test a eu lieu de mars à mai, tous les élèves ont donc 15 ans accomplis, et certains ont déjà 16 ans. Les élèves « à l'heure » (qui n'ont redoublé aucune année) sont en 4^e secondaire.

l'Australie, le Canada, la Nouvelle-Zélande, la Suisse, l'Allemagne, le Luxembourg et les États-Unis, parmi les pays qui en comptent le plus.

Langue parlée à la maison

D'après leurs indications, 91 % des élèves de 15 ans parlent habituellement le français à la maison, 0,7 % parlent le néerlandais ou l'allemand, 3 % une autre langue de l'Union européenne et 5,5 % une autre langue étrangère (hors U.E.). Le pourcentage parlant la langue du test à la maison ou une autre langue officielle du pays est légèrement inférieur à la moyenne OCDE (94.5 %).

Contenu et méthodes de l'évaluation PISA

- Tous les élèves de tous les pays participants passent des épreuves identiques qui ont été traduites dans les différentes langues au départ de deux versions sources, l'une en anglais, l'autre en français. Les contrôles portant sur la qualité et l'équivalence des traductions ont été extrêmement rigoureux et bien plus sévères qu'ils ne l'avaient été dans les études antérieures.
- Les procédures de passation sont standardisées (les consignes sont les mêmes dans les différents pays) et des contrôles, indépendants du pays, ont été effectués afin de vérifier si les procédures standard prévues étaient bien respectées. Les épreuves d'évaluation devaient partout être administrées par des personnes « extérieures », soit du personnel extérieur à l'établissement, soit, le cas échéant, par une personne de l'établissement dûment formée pour cette tâche, mais qui ne pouvait être le professeur d'aucun des élèves évalués.
- PISA 2000 est une évaluation papier-crayon, d'une durée de 2 heures par élève.
- PISA 2000 comporte des questions à choix multiple et une proportion importante de questions à réponse ouverte où l'élève doit élaborer sa propre réponse. Les questions ouvertes sont corrigées sur la base de grilles de correction critériées et standardisées. Les correcteurs sont spécifiquement entraînés pour cette tâche. La fidélité des corrections a été contrôlée, sur le plan national, par une procédure de correction multiple des questions ouvertes (4 correcteurs). Un contrôle international de la fidélité des corrections a en outre été effectué. Les analyses ont montré que le taux de concordance entre les correcteurs dépassait 90 % dans 24 pays sur 32. En Communauté française, le taux de concordance entre correcteurs est de 92,2 %. Dans l'ensemble, on ne doit pas craindre de problèmes de subjectivité ou de laxisme excessif dans certains pays.
- L'ensemble des questions a été réparti en 9 formes de carnets différents. Chaque carnet comporte un noyau commun d'items au départ duquel l'équivalence des carnets peut être assurée par des procédures statistiques.
- Les élèves complètent un questionnaire de contexte d'une durée de 30 minutes. Plus de 40 questions leur sont posées à propos de leur environnement familial, de leurs loisirs, de l'établissement qu'ils fréquentent, de leur implication dans la vie scolaire.
- Les chefs d'établissement complètent également un questionnaire de contexte portant sur les caractéristiques et le fonctionnement de l'établissement dont ils ont la responsabilité.
- Des contrôles de qualité stricts sont effectués à toutes les étapes du processus (traduction des tests, échantillonnage, administration et correction des tests).

- Les résultats en lecture sont présentés sur des échelles de compétences ; sur chaque échelle, 5 niveaux de compétences hiérarchisés ont été définis. A chaque niveau correspondent des tâches de lecture. Grâce à ces échelles, on peut, pour chacun des niveaux, appréhender le type de tâches que les élèves sont capables d'accomplir avec une certaine réussite.
- Pour la « littératie », quatre échelles différentes existent : une échelle spécifique à chacune des trois démarches – retrouver de l'information, interpréter le texte, réfléchir sur le texte – et une échelle dite combinée regroupant les résultats des trois échelles spécifiques.
- Sur les échelles, les résultats sont exprimés en scores standardisés ; la moyenne est de 500 et l'écart type de 100. Les résultats au-dessus de 500 sont supérieurs à la moyenne et les résultats en dessous de 500 sont inférieurs à la moyenne. Il n'y a pas de maximum ni de minimum sur ces échelles ; les scores ne représentent ni des points ni des pourcentages de réussite. Le principe est d'exprimer les scores en écarts par rapport à une moyenne fixée arbitrairement à 500, afin de faciliter les comparaisons d'une échelle et d'une étude à l'autre.

Publications disponibles

PISA est un programme d'une grande sophistication sur le plan technique et il est malaisé de rendre compte de façon synthétique de toute sa richesse et de sa complexité méthodologiques. Ceux qui souhaitent en savoir plus sur la mise en œuvre et les caractéristiques du PISA se reporteront au document « Une présentation du dispositif d'enquête », téléchargeable sur le site de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche : <http://www.agers.cfwb.be> ou au rapport international complet. Des exemples de textes et de questions sont également accessibles sur le même site. D'autres informations peuvent encore être obtenues en visitant le site de l'OCDE, sur lequel un rapport technique volumineux est accessible en anglais: <http://www.pisa.oecd.org>.

Le rapport international publié par l'OCDE s'intitule *Premiers résultats de PISA 2000* (OCDE, 2001). Le titre annonce implicitement que d'autres documents suivront ; sur le site de l'OCDE mentionné ci-dessus, se trouve le programme de publication des rapports thématiques approfondis envisagés pour 2002 et 2003. Le premier rapport thématique approfondi (Kirsch et al., 2002) consacré à la lecture sera disponible en français au début de 2003. En Communauté française, les analyses se poursuivent⁴ ; des publications plus approfondies sont en cours d'élaboration.

Organisation du présent article

L'article présentera tout d'abord une approche du profil des élèves de 15 ans dans le domaine de la « littératie » en examinant leurs performances moyennes, mais aussi leur répartition en différents niveaux de performances et la manière dont les résultats se distribuent, afin d'estimer les disparités d'acquis. Ensuite, les performances des élèves en fonction de leurs caractéristiques personnelles (sexe, langue parlée à la maison), de leur parcours scolaire (année d'études, forme d'enseignement fréquentée) ou de leur environnement familial (profession des parents, origine

⁴ Un numéro du *Point sur la recherche en éducation* spécialement consacré à PISA est sorti en juin 2002. Un numéro spécial des *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale* de l'Université de Liège y sera également consacré. Ce numéro devrait être disponible au début 2003 ; il sera annoncé sur le site : <http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/structure/Publications.html>

immigrée...) seront brièvement présentés. Cette analyse plonge au cœur de la problématique sensible de l'équité de notre système éducatif, en examinant les écarts de performances entre certains groupes d'élèves et en évaluant le risque que certains encourent de se retrouver en grande difficulté face à l'écrit, tout cela sous l'angle de la comparaison internationale. Enfin, on se penchera sur d'autres composantes essentielles de la « littératie » en analysant les informations disponibles sur les pratiques de lecture, les attitudes et la motivation par rapport à la lecture.

CHAPITRE 1 : PROFILS DE PERFORMANCES DES ELEVES DE 15 ANS EN « LITTERATIE »

Ce chapitre présente le tableau des performances des élèves dans le domaine de la « littératie ». Il établit tout d'abord leur répartition sur les cinq niveaux de l'échelle de compétences. Les résultats des élèves sur les différentes sous-échelles (moyennes et dispersion) sont ensuite examinés.

Proportions d'élèves se situant à chacun des niveaux de l'échelle de performances (en pourcentage)

Dans le tableau suivant ne sont reprises que les données relatives aux pays le mieux (Finlande) et le moins bien classés (Mexique), aux deux Communautés belges et la moyenne OCDE.

Pays	Niveaux de performances						TOTAL
	En dessous du niveau 1 (moins de 335 points)	Niveau 1 (de 335 à 407 points)	Niveau 2 (de 408 à 480 points)	Niveau 3 (de 481 à 552 points)	Niveau 4 (de 553 à 626 points)	Niveau 5 (plus de 626 points)	
Finlande	1,7	5,2	14,3	28,7	31,6	18,5	100 %
Belgique (Com. Flamande)	4,1	7,6	14,3	27,3	31,1	15,6	100 %
Moyenne des pays OCDE	6,0	11,9	21,7	28,7	22,3	9,5	100 %
Belgique (Com. française)	12,3	15,9	20,0	24,0	20,4	7,5	100 %
Mexique	16,1	28,1	30,3	18,8	6,0	0,9	100 %

Les différents niveaux de « littératie » dans PISA⁵

Niveau 1 (de 335 à 407 points)

Les élèves sont capables de repérer un élément simple, d'identifier le thème principal d'un texte ou de faire une connexion simple entre le texte et des connaissances de tous les jours.

Niveau 2 (de 408 à 480 points)

Les élèves sont capables d'effectuer des tâches de base en lecture, telles que retrouver des informations linéaires, faire des inférences de niveau élémentaire dans des textes variés, dégager le sens d'une partie du texte et le relier à des connaissances familières et quotidiennes.

Niveau 3 (de 481 à 552 points)

Les élèves de ce niveau sont capables d'effectuer des tâches de lecture de complexité modérée telles que repérer plusieurs éléments d'information, établir des liens entre différentes parties du texte et les relier à des connaissances familières et quotidiennes.

Niveau 4 (de 553 à 626 points)

Les élèves de ce niveau sont capables de réussir des tâches de lecture complexes comme retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer de manière critique un texte.

Niveau 5 (plus de 626 points)

Les élèves sont capables d'accomplir des tâches de lecture élaborées, telles que gérer de l'information difficile à retrouver dans des textes non familiers, faire preuve d'une compréhension fine et déduire quelle information du texte est pertinente par rapport à la tâche, être capable d'évaluer de manière critique et d'élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécifiques et développer des concepts contraires aux attentes.

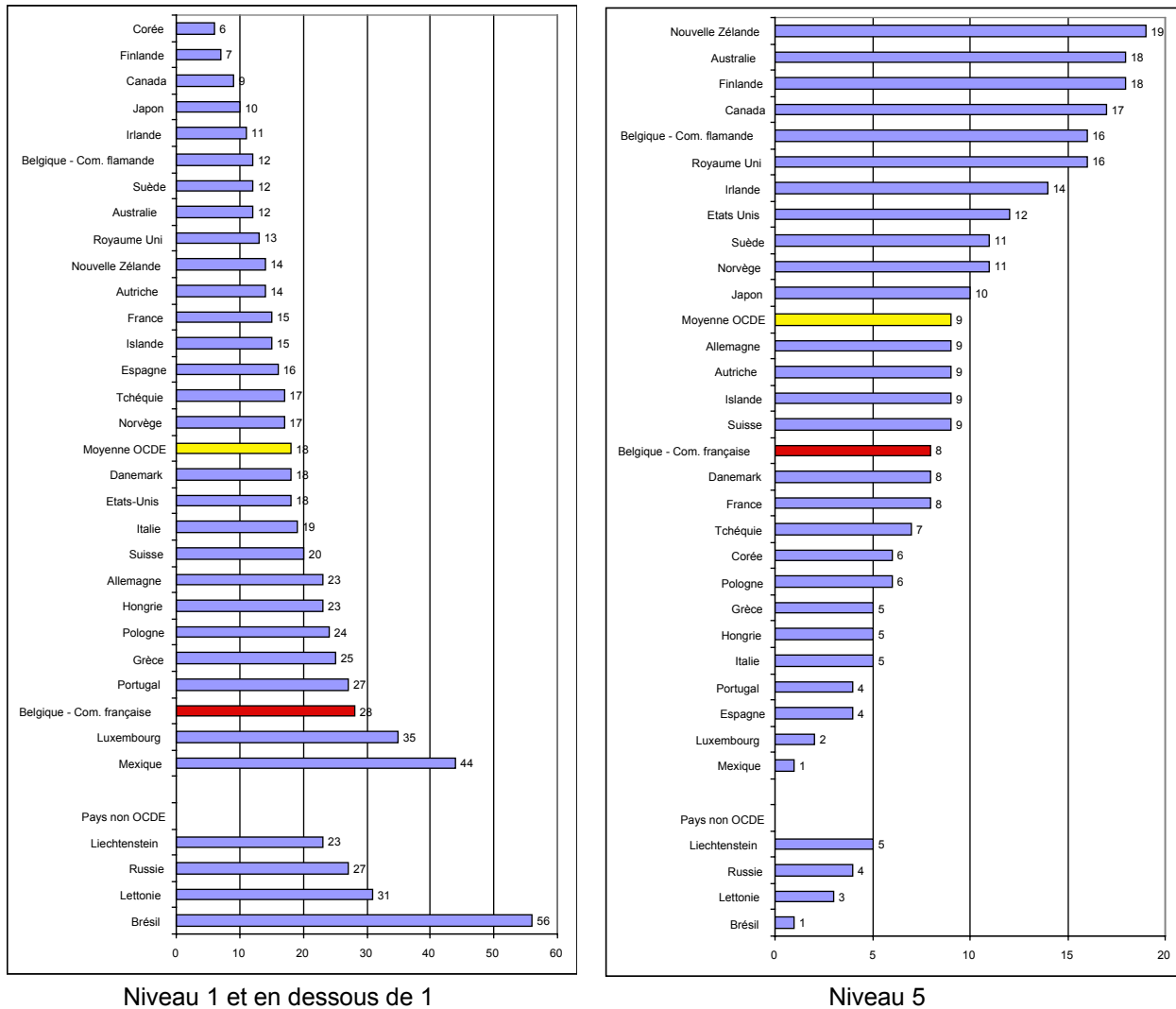
Les tâches les plus simples dans PISA demandent autre chose aux élèves que de lire couramment des mots. La « littératie », telle que définie dans PISA, met l'accent sur la lecture comme outil pour apprendre et se développer sur le plan personnel et ne se préoccupe pas de la maîtrise des savoirs techniques les plus élémentaires. Aucune tâche ne porte sur la capacité de lire et de reconnaître des mots ou des phrases isolés. Même les tâches les plus simples du niveau 1 cherchent à évaluer si les élèves sont capables de retrouver de l'information, de construire le sens ou de réfléchir sur le texte. Dans ce cas, les textes sont courts, simples, familiers, et les processus cognitifs à mettre en œuvre peu exigeants, mais il s'agit toujours bien de compréhension.

Les élèves classés en dessous du niveau 1 ne se sont pas montrés capables de réussir au moins 50 % des tâches de lecture les plus simples. Ceci ne signifie pas qu'ils n'ont aucune compétence en lecture et encore moins qu'ils sont analphabètes. On peut cependant craindre que leurs compétences en lecture se révèlent trop peu développées pour leur permettre d'acquérir des connaissances par la lecture de documents ou textes écrits. Leur niveau est sans doute trop faible

⁵ Cette description des niveaux est extraite de la brochure *Enquête PISA 2000. Compétences des élèves romands de 9^e année : premiers résultats*, éditée par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique.

pour leur permettre de tirer véritablement profit d'activités d'enseignement et de formation et pourrait aussi entraver leur accès à l'emploi ou leur insertion sociale.

Pourcentages d'élèves de 15 ans aux niveaux 1 et inférieur à 1 et au niveau 5 sur l'échelle de lecture, par pays



Le graphique qui précède fait clairement apparaître les particularités de la Communauté française. Si l'on considère le niveau 5, où se retrouvent les élèves plus compétents, on constate que 8 % des élèves atteignent chez nous ce niveau de compétences, alors qu'ils sont 9 % en moyenne dans les pays de l'Ocdé. Nous avons donc autant ou pratiquement autant d'élèves très compétents que la moyenne des pays. En revanche, si l'on se tourne vers les niveaux de compétences les plus élémentaires (niveaux 1 et en dessous de 1), on s'aperçoit que 28 % des jeunes de la Communauté française possèdent des compétences en littératie rudimentaires, alors que seuls 18 % des jeunes en moyenne sont dans le cas. Ce résultat est alarmant : la Communauté française de Belgique fait ainsi partie, avec le Mexique (16 %) et le Luxembourg (14 %) des rares pays où la proportion d'élèves en dessous du niveau 1 dépasse 10 % des élèves.

Le fait que près de 28 % de nos élèves de 15 ans affichent un niveau de « littératie » très faible est un trait propre à notre système éducatif. Il ne s'agit pas là de la simple traduction ou conséquence d'une moyenne des résultats relativement basse. D'autres pays, qui obtiennent une moyenne en lecture proche de la Communauté française de Belgique comme l'Espagne par exemple ont cependant des proportions d'élèves aux compétences très faibles inférieures à 20 %. Comme le montrent les graphiques ci-dessus, les systèmes éducatifs qui présentent un profil de répartition entre les niveaux de compétences proche de celui de la Communauté française de Belgique sont l'Allemagne et la Suisse, avec une proportion d'élèves de niveaux 4 et 5 un peu inférieure à 30 % et des proportions d'élèves très faibles importantes (égales ou supérieures à 20 %).

Performances moyennes des pays⁶

Échelle combinée de lecture

Les élèves des pays ci-contre réalisent des performances qui surpassent de manière statistiquement significative celles des élèves testés en Communauté française de Belgique	Finlande, Canada, Communauté flamande de Belgique, Nouvelle-Zélande, Australie, Irlande, Corée, Royaume-Uni, Japon, Suède, Autriche, Islande, Norvège, France
Les élèves des pays ci-contre réalisent des performances qui ne se distinguent pas de manière statistiquement significative de celles des élèves testés en Communauté française de Belgique	Etats-Unis, <i>Moyenne des pays OCDE</i> , Danemark, Suisse, Espagne, République tchèque, Italie, Allemagne, Liechtenstein ⁷ , Hongrie, Pologne, <i>Communauté française de Belgique</i> , Grèce, Portugal, Russie ¹ , Lettonie ¹
Les performances des élèves des pays ci-contre sont statistiquement inférieures à celles des élèves testés en Communauté française de Belgique	Luxembourg, Mexique, Brésil ¹

⁶ C'est délibérément que nous ne reproduisons pas ici les scores standardisés des pays. Le fait que ceux-ci soient standardisés sur 500 tend à donner l'impression que les écarts entre pays sont plus importants qu'ils ne le sont en réalité. Seuls finalement sont à prendre en considération les écarts significatifs sur le plan statistique, c'est pourquoi nous nous en tenons ici à cette présentation. Les données chiffrées complètes figurent dans le rapport international (OCDE, 2001).

⁷ Pays non-membres de l'OCDE.

Note technique : des écarts statistiquement significatifs

PISA ne porte pas sur l'ensemble des jeunes de 15 ans (la population) des pays participants, mais sur des échantillons représentatifs de cette population. Ainsi, les résultats d'un pays sont estimés sur la base de ceux obtenus par les élèves de l'échantillon de ce pays. Dans toute situation de ce type, il faut impérativement tenir compte de ce que l'on appelle une erreur d'échantillonnage, qui dépend notamment de la taille de l'échantillon (plus l'échantillon est grand en taille, moins l'erreur de mesure est importante). À cet effet, à côté des scores moyens estimés pour chacun des pays, on dispose d'un intervalle de confiance dans lequel se situe la valeur « réelle » du score (celle que l'on obtiendrait si l'on testait tous les élèves).

En examinant si les écarts entre les pays sont statistiquement significatifs dans les résultats, on tient compte des erreurs d'échantillonnage. Un écart entre deux pays est considéré comme statistiquement significatif s'il a été prouvé, par une méthode statistique, que cet écart a moins de 5 % de chances d'être dû au hasard, compte tenu des erreurs d'échantillonnage. Les écarts qui ne se sont pas révélés statistiquement significatifs sont à considérer avec la plus grande prudence.

Comme en Communauté française de Belgique, l'échantillon d'écoles (99 implantations) n'est pas très important en nombre (l'obligation de tester 150 écoles s'appliquant à la Belgique comme entité nationale et non aux Communautés), l'erreur d'échantillonnage est relativement importante. Ceci explique que les résultats de la Communauté française ne se distinguent pas significativement de ceux d'un large groupe de pays.

Le score moyen en Communauté française de Belgique sur l'échelle combinée en lecture se situe un peu en dessous (0,2 écart type) de la moyenne des pays de l'OCDE, mais, il faut le souligner, il ne diffère pas significativement, sur le plan statistique, de cette moyenne ni du score de celui d'un large groupe de pays comprenant les États-Unis, le Danemark, la Suisse, l'Espagne, la République tchèque, l'Italie, l'Allemagne, la Hongrie, la Pologne, la Grèce, le Liechtenstein, le Portugal et la Russie. Les performances de la Communauté flamande, supérieures de plus de 0,5 écart type à celles de la Communauté française sont d'un très bon niveau sur le plan international, puisque la Flandre figure à la 3^e place du classement, derrière la Finlande et le Canada.

Les résultats des trois autres pays ou communautés francophones (France, Suisse romande et Québec⁸), il faut le souligner, sont significativement supérieurs à ceux de la Communauté française de Belgique. Ceux qui croient voir dans la difficulté intrinsèque de la langue française ou dans la dominante anglo-saxonne de l'origine du matériel d'évaluation l'une des raisons aux piètres performances de la Communauté française, auront du mal à rendre compte des écarts importants de performances observés entre les quatre communautés linguistiques francophones,

⁸ Le Québec obtient des scores un peu supérieurs à la moyenne du Canada (Bussière et al, 2002).

le Québec se situant en tête de classement, la Suisse romande au dessus de la moyenne, la France à la hauteur de la moyenne et la Communauté française en dessous de la moyenne.

Après avoir examiné les résultats sur l'échelle combinée de lecture, qui regroupe toutes les questions de l'évaluation, il est intéressant de se pencher sur les résultats observés par type de démarche : retrouver de l'information, interpréter le texte, réfléchir sur le texte.

Échelles de performances par type de démarche		
« Retrouver de l'information »	« Interpréter un texte »	« Réfléchir sur le texte »
Performances statistiquement supérieures à celles de la Communauté française		
Finlande, <i>Communauté Flamande de Belgique</i> , Australie, Nouvelle-Zélande, Canada, Corée, Japon, Irlande, Royaume-Uni, Suède, France, Norvège	Finlande, <i>Communauté Flamande de Belgique</i> , Canada, Australie, Irlande, Nouvelle-Zélande, Corée, Suède, Japon, Islande, Royaume-Uni, Autriche, France, Norvège	Canada, Royaume-Uni, Irlande, Finlande, Japon, Nouvelle-Zélande, Australie, Corée, <i>Communauté Flamande de Belgique</i> , Autriche, Suède, Etats-Unis, Norvège, Espagne, <i>Moyenne des pays OCDE</i> , Islande, Danemark, France, Suisse
Performances qui ne se distinguent pas de manière statistiquement significatives de celles de la Communauté française de Belgique		
Autriche, Islande, Etats-Unis, Suisse, Danemark, <i>Moyenne des pays OCDE</i> , Liechtenstein, Italie, Espagne, Allemagne, République Tchèque, Hongrie, <i>Communauté française de Belgique</i> , Pologne, Portugal, Lettonie, Russie, Grèce	Etats-Unis, <i>Moyenne des pays OCDE</i> , République tchèque, Suisse, Danemark, Espagne, Italie, Allemagne, Liechtenstein, Pologne, <i>Communauté française de Belgique</i> , Hongrie, Grèce, Portugal, Russie, Lettonie	Grèce, Suisse, République tchèque, Italie, Hongrie, Portugal, Allemagne, Pologne, Liechtenstein, <i>Communauté française de Belgique</i> , Lettonie, Russie, Mexique, Luxembourg
Performances statistiquement inférieures à celles de la Communauté française de Belgique		
Luxembourg, Mexique, Brésil	Luxembourg, Mexique, Brésil	Brésil

Comme on peut le voir, les résultats sont comparativement moins bons pour la démarche *Réfléchir sur le texte*. Pour cette dernière, les performances des élèves de la Communauté française de Belgique sont de manière significative en dessous de la moyenne OCDE, alors que ce n'est pas le cas pour les deux autres démarches. On peut faire l'hypothèse que les élèves en Communauté française de Belgique sont relativement peu familiers d'une évaluation écrite

portant sur un tel aspect et que c'est surtout lors des deux dernières années de l'enseignement secondaire général que ce type de démarche sera sollicité, même si les compétences de réflexion et d'évaluation figurent bien parmi les compétences à certifier à 14 ans dans les Socles. Pour les deux autres échelles – *Retrouver des informations* et *Interpréter le texte* – le niveau de performances est sensiblement équivalent. Il faut souligner qu'il n'existe pas dans l'évaluation PISA de hiérarchie de complexité entre ces trois démarches. Le test a été conçu en sorte que, pour chacune d'elles, soient proposés des items plus difficiles et moins difficiles, portant sur des documents de longueur et complexité inégales, afin que l'on puisse précisément effectuer le type de diagnostic qui vient d'être posé.

Dispersion des résultats

Ce qui frappe en Communauté française de Belgique, et qui a déjà été souligné en examinant les proportions d'élèves par niveau, c'est, davantage que la moyenne, l'ampleur de la dispersion des résultats. Avec un écart type de 111, la Communauté française de Belgique est, avec l'Allemagne, le système éducatif où l'hétérogénéité des performances entre élèves est la plus accentuée.

Il faut souligner à cet égard que les caractéristiques de la population cible de PISA – les élèves de 15 ans où qu'ils soient dans leur scolarité – sont de nature à mettre particulièrement en évidence ces disparités. Dans d'autres enquêtes, qu'elles soient internationales ou nationales (voir Lafontaine, 1996 ; Lafontaine, 1997), le choix comme population d'une ou deux années d'études consécutives a eu tendance à écrémer le groupe d'âge et à laisser « hors champ » les élèves les plus faibles, notamment tous ceux qui accusent plus d'une année de retard et qui représentent plus de 9 % des élèves de 15 ans dans PISA. L'ampleur des disparités y apparaissait donc moindre, sans être toutefois négligeable.

CHAPITRE 2 : DIFFERENCES EN FONCTION DES CARACTERISTIQUES DES ELEVES ET DE LEUR ENVIRONNEMENT FAMILIAL

Au-delà des performances moyennes obtenues par les élèves, qui constituent des indicateurs d'**efficacité** du système éducatif, il est important de prendre en considération les résultats obtenus par certains groupes ou catégories d'élèves. Ceci revient à tenter d'estimer l'**équité** du système éducatif, approche complémentaire à celle de l'efficacité, mais tout aussi essentielle. On s'accorde en effet pour reconnaître que l'efficacité d'un système éducatif, si elle est souhaitable, est d'autant plus appréciable si elle va de pair avec la garantie d'une certaine équité entre élèves. Un système sera perçu comme plus équitable qu'un autre si les écarts entre groupes d'élèves comportant certaines caractéristiques – et en particulier celles liées à leur origine sociale – y sont moins accentués que dans un autre.

Pour l'ensemble des pays participant à PISA, on constate d'ailleurs que l'efficacité et l'équité sont en partie liées : ainsi, parmi les pays dont la performance en lecture est supérieure à la moyenne, la moitié (le Canada, la Corée, le Japon, l'Islande, la Finlande et la Suède) se distingue par la plus grande égalité relative des performances des élèves issus de groupes sociaux différents. Seuls trois pays parmi ces douze présentent une inégalité supérieure à la moyenne : l'Australie, la Communauté flamande de Belgique et le Royaume-Uni⁹.

A l'opposé, parmi les pays dont la performance en lecture est inférieure à la moyenne, cinq pays présentent une inégalité supérieure à la moyenne – l'Allemagne, le Luxembourg, la Communauté française de Belgique, la Hongrie et la République tchèque – et quatre pays une inégalité inférieure à la moyenne – l'Italie, l'Espagne, la Fédération de Russie et le Mexique. Efficacité et équité, sans aller systématiquement de pair, vont souvent main dans la main.

Vue synthétique

Afin de donner un aperçu synthétique de l'analyse entreprise, dans le tableau suivant, sont indiqués, en regard des scores moyens observés dans les différents pays (partie gauche du graphique), les scores moyens obtenus par différentes catégories d'élèves en Communauté française de Belgique (partie droite du graphique). Ce tableau illustre, d'une façon exemplaire, à quel point les écarts qui séparent les catégories d'élèves en Communauté française de Belgique sont plus importants que les écarts entre pays. Lorsqu'un certain discours médiatique ou politique braque le projecteur sur le palmarès des pays, on voit qu'il laisse dans l'ombre un aspect sans doute plus essentiel de la réalité du système éducatif en Communauté française de Belgique : **l'ampleur des disparités d'acquis entre les élèves.**

⁹ Les autres pays de ce groupe présentent une inégalité qui ne diffère pas significativement de la moyenne.

Performances des pays sur l'échelle combinée en lecture et scores moyens obtenus par différentes catégories d'élèves en Communauté française de Belgique.

Pays	Moyenne	
Pays de l'OCDE		
Finlande	546	
Canada	534	← 536 = Score des élèves venant des 25 % de familles les plus privilégiées sur le plan socio-économique
Belgique (Communauté flamande)	532	← 532 = Score des élèves de 4 ^e , « à l'heure »
Nouvelle-Zélande	529	
Australie	528	
Irlande	527	
Corée	525	
Royaume-Uni	523	
Japon	522	
Suède	516	← 520 = Score des élèves du 2 ^e degré de l'enseignement général ou technique
Autriche	507	
Islande	507	
Norvège	505	
France	505	
États-Unis	504	
Moyenne des pays OCDE	500	
Danemark	497	← 495 = • Score moyen des filles (495) • Score des élèves "natifs" de Belgique
Suisse	494	
Espagne	493	
République tchèque	492	
Italie	487	
Allemagne	484	
Liechtenstein*	483	
Hongrie	480	
Pologne	479	
Belgique (Communauté française)	476	
Grèce	474	
Portugal	470	
Russie*	462	
Lettonie*	458	← 460 = Score moyen des garçons
Luxembourg	441	
Mexique	422	
		← 416 = Score des élèves de 3 ^e , en retard d'un an
		← 414 = Score des élèves nés à l'étranger
		← 412 = Score des élèves venant des 25 % de familles les moins privilégiées sur le plan socio-économique
		← 406 = Score des élèves nés en Belgique, mais dont les parents sont nés à l'étranger
Brésil*	396	← 372 = Score des élèves du 2 ^e degré de l'enseignement professionnel
		← 363 = Score des élèves du 1 ^{er} degré commun
		← 343 = Score des élèves de 2 ^e (en retard de 2 ans)
		← 305 = Score des élèves de 1 ^{re} B ou 2 ^e P

* Pays non-membres de l'OCDE.

Ce tableau fait apparaître de manière particulièrement éloquente les écarts qui se creusent entre groupes d'élèves. Ceux-ci sont particulièrement marqués :

- En fonction de l'origine sociale (élèves issus de milieux plus ou moins favorisés) ;
- En fonction de l'avancement dans le parcours scolaire (élèves en retard ou non) ou de la forme d'enseignement fréquentée.

Pour prendre toute la mesure de **l'écart en fonction de l'origine sociale**, il faut souligner que les élèves issus des milieux les plus privilégiés (quart supérieur de l'index) obtiennent en lecture un score (536 points) qui est supérieur au score moyen obtenu par le Canada (534), pays occupant la 2^e place du classement. À l'opposé, les élèves issus des milieux les moins favorisés obtiennent un score (412 points) inférieur à celui obtenu au Mexique (422 points), qui occupe la dernière place du classement parmi les pays de l'OCDE.

L'ampleur de l'écart entre les élèves socialement les plus et les moins favorisés varie considérablement selon les systèmes éducatifs. Cet écart est faible dans des pays comme la Corée (33 points), la Finlande (52 points) et l'Islande (53 points). Il est important (plus de 100 points) dans des pays comme l'Allemagne (114 points), la Suisse (115 points) ou la Belgique (103 points). En Belgique, les différences nord-sud sont nettes : alors que l'écart en Communauté flamande est de 94 points, il atteint, en Communauté française, la valeur record de 124 points. De tous les systèmes éducatifs participant à PISA, c'est en Communauté française de Belgique que l'incidence du statut socio-professionnel des parents sur les performances en lecture des élèves se marque le plus.

On connaissait, par des études antérieures relevant de la sociologie de l'éducation, le poids du déterminisme social. PISA confirme une nouvelle fois le caractère prégnant de cette influence, mais l'élément neuf dans l'analyse est que certains systèmes éducatifs parviennent à contenir mieux que d'autres l'ampleur des disparités liées au capital social. Certains systèmes semblent ainsi parvenir à compenser au moins en partie les inégalités de départ, tandis que d'autres semblent davantage impuissants dans ce domaine. La Communauté française de Belgique, en dépit de mesures structurelles visant à compenser les inégalités sociales (discriminations positives) fait, hélas, partie des pays ou régions où les systèmes éducatifs sont les moins « égalitaires ». Sur ce point, le diagnostic est sans appel.

En ce qui concerne **le retard scolaire**, les résultats des quelque 55 % d'élèves « à l'heure » (en 4^e) sont relativement bons, puisqu'ils se situent à la hauteur du score moyen de la Flandre. En revanche, les scores des élèves en retard scolaire d'une année ou plus sont faibles, voire très faibles. Avec un score moyen de 416, ils se situent en dessous du score du Mexique.

La présence massive d'élèves en retard constitue à n'en point douter un facteur de poids qui tire vers le bas la moyenne de la Communauté française de Belgique. L'importance du déficit entre les élèves « à l'heure » et les élèves en retard est considérable : il tourne autour de 120 points, soit plus d'un écart type. Pour la lecture, l'écart équivaut à près de deux niveaux sur l'échelle de compétences. Si les élèves « à l'heure » sont en moyenne capables d'accomplir des tâches de lecture relativement complexes, les élèves retardés d'un an ne peuvent, en général, se débrouiller que dans des tâches simples.

Par ailleurs, les scores des élèves nés hors de Belgique ou dont les parents sont nés à l'étranger constituent aussi un motif de préoccupation important. Des analyses plus approfondies menées ultérieurement (Lafontaine et al., à paraître) indiquent cependant qu'à milieu social et parcours scolaire équivalents, les jeunes d'origine étrangère ne s'en sortent pas plus mal que les jeunes d'origine belge. Cet élément est plutôt rassurant puisqu'il indique l'absence de mécanismes de discrimination spécifiques envers les jeunes d'origine étrangère.

Profil des élèves en grande difficulté de lecture

Une autre façon d'aborder la question de l'équité éducative est d'examiner la manière dont se répartissent certaines catégories d'élèves sur les six niveaux de l'échelle de performances en lecture. Cette analyse a été effectuée pour trois critères essentiels : la langue parlée habituellement à la maison, l'année et la forme d'enseignement fréquentées.

Langue parlée habituellement à la maison

Répartition des élèves sur les 6 niveaux de l'échelle de lecture en fonction de la langue habituellement parlée à la maison

Niveau	Français	Autre langue
< 1	10	26
1	13	33
2	19	20
3	25	18
4	25	3
5	8	-
	100 %	100 %

En ce qui concerne la langue parlée à la maison, le tableau fait clairement apparaître l'inégale répartition des élèves sur les six niveaux de l'échelle de performances. Alors que plus de trois quarts des élèves déclarant parler habituellement le français à la maison atteignent ou dépassent le niveau 2, on voit que près de 60 % des élèves déclarant parler habituellement une autre langue que le français à la maison ne réussissent pas à atteindre ce niveau 2. Les élèves qui vivent cette situation sont très peu nombreux à atteindre un niveau élevé de performances (aucun au niveau 5, 3 % au niveau 4).

Année d'études

Répartition des élèves sur les 6 niveaux de l'échelle de lecture en fonction de l'année d'études

Niveau	4 ^e année secondaire	3 ^e année secondaire	1 ^{re} ou 2 ^e année secondaire
< 1	2	20	48
1	6	27	33
2	16	27,5	16
3	29	19	3
4	34	5,5	-
5	12	-	-
	100 %	100 %	100 %

La majorité des élèves « à l'heure » (75 %) possèdent un niveau de «littératie» assez élevé – égal ou supérieur au niveau 3. Une faible minorité se situe aux niveaux les plus bas de l'échelle (1 et en dessous de 1). On peut dire que dans leur ensemble, les élèves « à l'heure » atteignent un niveau de «littératie» qui leur permet de se débrouiller dans des tâches modérément complexes. Il n'en va pas de même pour les élèves en retard d'un an et a fortiori pour les élèves en retard de deux ans ou plus. Parmi les élèves en retard d'un an, on ne compte pas moins de 47 % d'élèves qui ne dépassent pas le niveau 1 – près de la moitié ne réussissent donc que des tâches de lecture élémentaires. Il en va de même pour les élèves en retard de deux ans, dont une large majorité (plus de 80 %) ne dépasse pas le niveau 1. Parmi les élèves en retard scolaire, très rares sont ceux capables de se débrouiller dans des tâches de lecture présentant une certaine complexité.

Forme d'enseignement

Répartition des élèves sur les 6 niveaux de l'échelle de lecture en fonction de la forme d'enseignement

Niveau	1 ^{er} degré commun	2 ^e P, CEFA	2 ^e degré général et technique	2 ^e degré professionnel
< 1	35	68	2	35
1	39	28	8	35
2	21	4	20	21
3	5	-	30	8
4	-	-	29	1.5
5	-	-	10	0.5
	100 %	100 %	100 %	100 %

Les résultats en fonction de la forme d'enseignement fréquentée vont dans le même sens que ceux concernant l'année d'études. Ils mettent en évidence à quel point la présence d'un élève dans tel parcours scolaire est liée au niveau de ses compétences dans le domaine de l'écrit. Ainsi, alors qu'une majorité d'élèves fréquentant le 2^e degré général ou technique se hissent au moins au niveau 3, bien rares sont les élèves fréquentant le 1^{er} degré ou l'enseignement professionnel à dépasser simplement le niveau 1.

En résumé, les catégories d'élèves « vulnérables » ou « à risques », compte tenu de leurs caractéristiques socio-démographiques ou d'environnement familial (statut socio-professionnel des parents, niveau d'éducation de la mère, élèves immigrés, élèves vivant dans des familles monoparentales) encourrent donc un risque plus élevé de figurer parmi les élèves les plus faibles en lecture. Une des faiblesses caractéristiques de notre système serait son impuissance à effacer les discriminations négatives dont sont victimes les élèves vulnérables ou, en d'autres termes, à compenser les inégalités sociales de départ. Dit schématiquement, les élèves issus de milieux familiaux où le soutien par rapport à l'école peut s'organiser, compte tenu des ressources de ce milieu (économiques, éducatives, linguistiques...), s'en sortent assez bien dans notre système. En revanche, ceux, plus « vulnérables », ne disposant pas de ces ressources dans leur entourage familial semblent en subir, plus que dans d'autres systèmes éducatifs, les conséquences négatives.

CHAPITRE 3 : ATTITUDES ET HABITUDES DANS LE DOMAINE DE LA LECTURE¹⁰

Le niveau de « littératie » des jeunes de 15 ans ne se juge pas seulement à leurs performances cognitives. La notion de « littératie » s'étend à des aspects non cognitifs et notamment à tout ce qui concerne le degré de familiarité et d'engagement par rapport à la chose écrite. Au-delà des performances, il est intéressant de se pencher sur les pratiques et habitudes de lecture des jeunes (que lisent-ils ? avec quelle fréquence ?), ou encore sur leurs attitudes ou leur motivation envers la lecture (aiment-ils lire ? quelles raisons les motivent à lire ?).

Trois ensembles de questions ont été consacrés dans PISA à mesurer le degré et le type d'engagement des jeunes dans la lecture :

- Temps consacré à la lecture : on demande aux élèves combien de temps par jour ils passent habituellement à lire pour le plaisir. Ceux-ci doivent répondre en choisissant une des catégories parmi les cinq possibilités proposées (de « Je ne lis pas pour le plaisir » à « plus de deux heures par jour »).
- Diversité des lectures : les élèves doivent indiquer à quelle fréquence ils lisent chacun des types d'écrits parmi une liste comportant les journaux, les magazines, les livres de fiction, les livres de documentation, les bandes dessinées, le courrier électronique et les pages Web.
- Intérêt et attitudes envers la lecture : une échelle comprenant neuf affirmations – positives ou négatives – envers la lecture est soumise aux élèves. Ceux-ci doivent indiquer dans quelle mesure ils sont d'accord avec chacune des propositions.

Temps consacré à la lecture¹¹

Dans le domaine des pratiques de lecture et des attitudes, d'importantes différences sont généralement constatées entre les garçons et les filles. C'est pourquoi leurs résultats seront en général présentés de façon séparée ci-après.

Nombre d'heures consacrées par jour à lire pour le plaisir

	Filles	Garçons
Je ne lis pas pour mon plaisir	30 %	42 %
Moins d'une demi-heure par jour	23 %	24 %
Entre une demi-heure et une heure par jour	28 %	24 %
Une à deux heures par jour	14 %	7 %
Plus de deux heures par jour	5 %	3 %

Une proportion importante de jeunes de 15 ans déclarent ne pas lire du tout pour leur plaisir. C'est le cas de 30 % des filles et de 42 % des garçons. A l'opposé, une minorité de jeunes (19 % des filles, 10 % des garçons) affirment lire plus d'une heure par jour pour leur plaisir. La proportion d'élèves ne lisant pas pour leur plaisir est un peu supérieure à la moyenne enregistrée

¹⁰ On trouvera de plus longs développements à ce propos dans Baye, Lafontaine, Vanhulle (2003).

¹¹ Les résultats qui suivent sont tous fondés sur les déclarations des élèves, non sur des constats objectifs. Ils sont donc à prendre avec prudence. Les réponses des élèves peuvent en effet avoir été influencées par la désirabilité sociale (tendance à fournir des réponses conformes aux normes et attentes sociales).

dans les pays de l'OCDE (32 %) et la proportion d'élèves lecteurs assidus un peu inférieure à cette moyenne (15 %)

Diversité des lectures

Fréquence à laquelle les élèves lisent les types d'écrits suivants
(les résultats sont exprimés en pourcentage)

	Filles		Garçons	
	Jamais ou presque jamais	Au moins une fois par mois	Jamais ou presque jamais	Au moins une fois par mois
Revue	19	81	27	73
Bandes dessinées	52	48	38	62
Livres de fiction (roman, nouvelles, récits)	54	46	64	36
Livres de documentation	62	38	60	40
Courrier électronique ou pages Web	68	32	49	51
Journaux	50	50	45	55

Le type d'écrit dans la lecture duquel les jeunes s'investissent le plus massivement, garçons et filles confondus, est le magazine. Une majorité d'élèves déclarent en lire très régulièrement. La lecture des autres types d'écrit, et en particulier des livres, est moins fréquente. L'une des particularités de la Communauté française de Belgique est que les jeunes y lisent, plus régulièrement qu'ailleurs, des bandes dessinées – la renommée de la bande dessinée belge y est certainement pour quelque chose – et plus rarement les journaux. En moyenne, 77 % des élèves de 15 ans lisent régulièrement le journal ; en Communauté française, c'est le cas d'à peine plus de la moitié d'entre eux. Des différences d'intérêt se manifestent entre les filles et les garçons. Les garçons déclarent lire plus fréquemment des bandes dessinées et des documents sur support électronique, tandis que les filles s'investissent davantage dans la lecture d'ouvrages de fiction.

Intérêt et attitudes envers la lecture

Pourcentage d'élèves en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes à propos de la lecture

	Filles		Garçons	
	Pas du tout d'accord ou pas d'accord	D'accord ou tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord ou pas d'accord	D'accord ou tout à fait d'accord
Je ne lis que si j'y suis obligé(e)	65	35	49	51
La lecture est un de mes loisirs favoris	61	39	75	25
J'aime parler de livres avec d'autres personnes	57	43	72	28
J'ai du mal à finir les livres	63	37	59	41
Je suis content(e) quand je reçois un livre en cadeau	50	50	64	36
Pour moi, la lecture est une perte de temps	81	18	67	33
J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque	43	57	59	41
Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin	59	41	43	57
Je ne peux pas rester assis(e) tranquillement à lire plus de quelques minutes	73	27	63	37

De l'échelle d'attitudes envers la lecture se dégagent des résultats assez peu favorables à la lecture, en particulier chez les garçons. Cette tendance est assez générale dans les pays de l'OCDE. Ainsi, pour près d'un tiers des garçons, la lecture est une perte de temps. Plus de la moitié ne lisent que sous la contrainte (« je ne lis que si j'y suis obligé ») ou pour des motifs utilitaires (« je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin »). En revanche, pour quatre filles sur dix environ, la lecture reste un de leurs loisirs de prédilection, qui fait l'objet d'échanges sociaux avec les autres. La moitié des filles se déclarent contentes de recevoir un livre en cadeau et plus de la moitié (57 %) aiment fréquenter bibliothèques et librairies (contre 40 % des garçons).

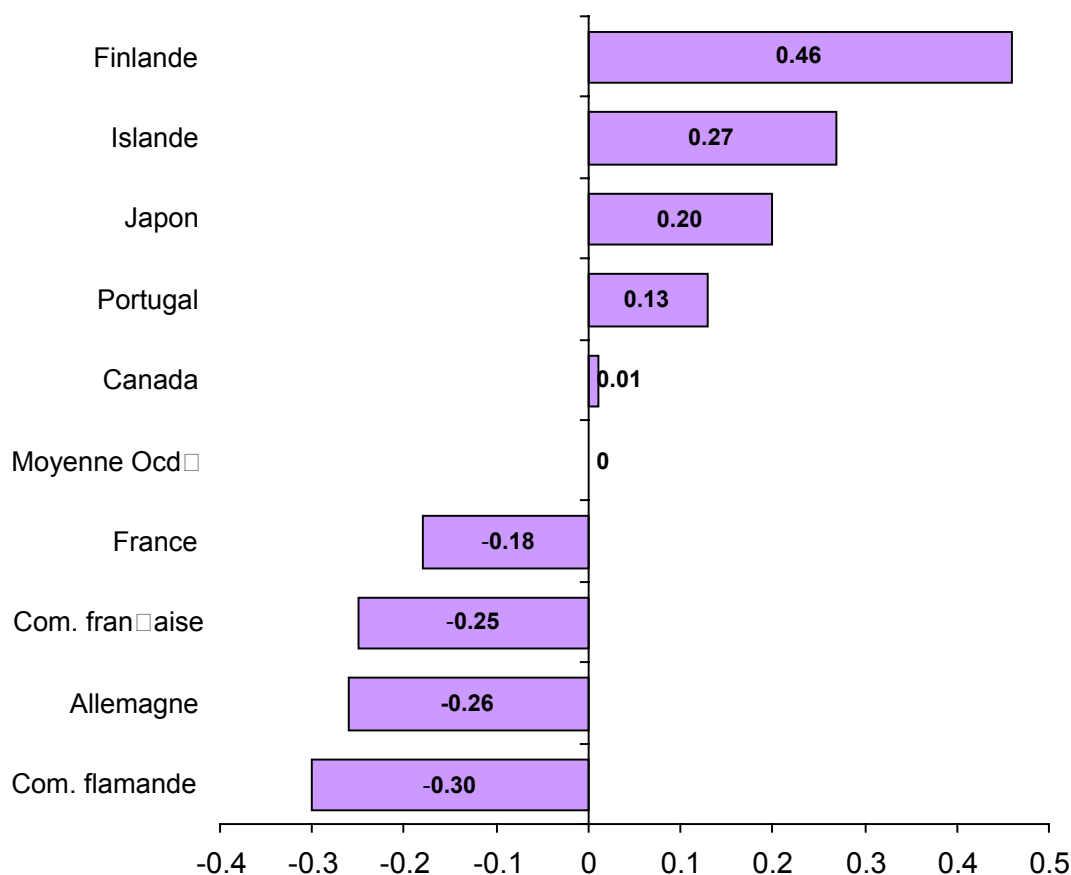
Engagement dans la lecture

Les résultats aux différentes questions relatives aux pratiques et attitudes dans le domaine de la lecture ont été synthétisés dans un indice général « d'engagement dans la lecture »¹². Les lecteurs les plus engagés, d'après cet indice, lisent fréquemment pour leur plaisir, lisent un éventail diversifié d'écrits et se distinguent par des attitudes favorables envers la lecture. À côté des performances en lecture, ce degré d'engagement représente une composante essentielle de la « littératie », qui augure du développement des compétences en lecture au-delà du cadre scolaire. Un jeune qui s'est engagé dans un rapport de familiarité avec l'écrit tel qu'il voit dans ce médium

¹² La valeur de cet indice a été standardisée en sorte que la moyenne, pour les pays de l'OCDE, soit égale à 0, et l'écart type à 1. Les pays dont la valeur de l'indice est négative ont un degré d'engagement inférieur à la moyenne, ceux dont la valeur de l'indice est positive ont un degré d'engagement supérieur à la moyenne.

un moyen puissant, voire agréable, d'enrichir ses connaissances, a assurément de plus grandes chances de se développer sur le plan personnel et social que celui pour qui l'écrit reste chose étrange et rebutante.

Degré d'engagement à l'égard de la lecture dans une sélection de pays



Avec une valeur de l'indice de - 0.25, la Communauté française de Belgique fait partie des pays où le degré d'engagement des jeunes de 15 ans apparaît le plus timide. Les valeurs sont également basses en Allemagne (- 0.26), en Communauté flamande (-0.30), en France (-0.18), en Irlande (-0.20), au Luxembourg (-0.19) et en Espagne (-0.23). Les valeurs de l'indice d'engagement sont positives et élevées dans tous les pays scandinaves, en Corée et au Japon.

Sans surprise, le degré d'engagement dans la lecture est assez étroitement corrélé (0.33) avec les performances observées en lecture, les élèves les plus engagés obtenant en général de meilleures performances. Il est assez faiblement lié avec les caractéristiques sociales de la famille (profession des parents : 0.13 ; niveau d'éducation de la mère : 0.15 et du père : 0.12). Il l'est davantage avec les indicateurs d'ordre culturel. Le degré d'investissement dans la lecture est

nettement plus massif chez les élèves dont la bibliothèque familiale est davantage fournie (corrélation de 0.37), chez ceux qui s'investissent dans des activités culturelles (visite de musées, d'expositions, spectacles de théâtre...) (0.32), ainsi que chez les jeunes qui discutent avec leurs parents de sujets à caractère culturel (0.31). Ce n'est donc pas le fait d'être issu d'un milieu social privilégié en tant que tel, mais bien le fait que des pratiques familiales encouragent la lecture et d'autres activités culturelles, qui fait la différence¹³

Le degré d'engagement des filles, en Communauté française de Belgique comme dans la toute grande majorité des pays, est nettement meilleur (-0.10) que celui des garçons (-0.40). A de très rares exceptions près (la Corée), les pays sont donc confrontés à une même difficulté et à un même défi : améliorer le degré de motivation et d'investissement des garçons dans la lecture. L'amélioration du niveau de littératie passe ainsi dans beaucoup de pays, singulièrement, par une attention accrue aux besoins et aux intérêts des garçons (pour un débat sur la littératie des garçons, on consultera Peyton Young et Brozo, 2001). Il est sans doute intéressant, à ce propos, de travailler à un enrichissement et une diversification de l'image de la lecture, trop souvent assimilée à la lecture d'ouvrages de fiction. Du fait de cette image normative, trop de jeunes garçons ou adolescents sont amenés à se considérer comme des « non lecteurs », parce qu'ils sont peu intéressés à la lecture de romans, alors qu'ils lisent régulièrement des bandes dessinées ou des ouvrages et articles à caractère informatif. Plutôt que de l'ignorer ou le déconsidérer, c'est sur ce socle qu'il convient de s'appuyer pour renforcer leur perception de soi comme lecteur, perception dont on sait le rôle capital qu'elle joue pour la motivation et le développement des compétences en lecture (Guthrie et Wiegfield, 2000).

CONCLUSIONS

Les constats posés par l'enquête PISA ne sont, hélas, pas nouveaux et n'ont pas véritablement surpris les observateurs attentifs du terrain éducatif en Communauté française de Belgique. En 1991, l'enquête *IEA Reading Literacy* (Lafontaine, 1996) avait déjà tiré la sonnette d'alarme. Le niveau de compréhension en lecture des élèves de 14 ans était faible comparativement au niveau dans d'autres pays occidentaux, alors que le niveau des élèves de 9 ans était quant à lui plutôt satisfaisant¹⁴. Entre 1994 et 2001, les évaluations externes interréseaux (dont les résultats sont accessibles sur le site informatique de l'Agers) ont régulièrement mis en évidence les difficultés en lecture rencontrées par certains groupes d'élèves et la difficulté, plus générale celle-là, de nos élèves à dépasser une compréhension superficielle des textes et documents (Lafontaine, 1997 ; Lafontaine et Schillings, 1999).

L'enquête PISA, à la différence des enquêtes antérieures, n'est pas une enquête classique de rendement scolaire. Son objectif est d'évaluer le niveau d'acquis des élèves de 15 ans (élèves d'un âge donné et non d'un niveau d'études donné, comme dans les autres évaluations), au moment où ils s'appêtent à quitter la scolarité obligatoire dans la majorité des pays membres de

¹³ Dans le rapport thématique consacré à la littératie publié par l'OCDE (Kirsch et al., 2002), une analyse plus détaillée montre que le fait d'être très engagé dans la lecture peut compenser dans une certaine mesure l'appartenance à un milieu socialement peu favorisé

¹⁴ Ce double constat nous conduit à la conclusion que les difficultés de lecture constatées vers 14-15 ans ne tiennent guère à la manière dont s'organise en Communauté française de Belgique l'apprentissage initial de la lecture, puisque le niveau des jeunes élèves (9-10 ans) est lui, beaucoup plus satisfaisant, comparativement au niveau atteint dans d'autres pays.

l'OCDE. Étant donné cette perspective et une définition de la population d'élèves concernée assez peu habituelle, PISA met particulièrement en évidence les disparités d'acquis entre élèves et le caractère inéquitable de notre système éducatif. Ces disparités d'acquis n'étaient pas mises en lumière de façon aussi évidente lorsque l'on évaluait les élèves d'une même année d'études ou de deux années d'études consécutives, car elles sont en partie liées au redoublement.

Ces considérations ne sont pas destinées à minimiser les problèmes de disparités et d'inégalités mis en évidence par PISA, mais à les relativiser et à leur donner une plus juste portée. Les conclusions des évaluations portant sur les acquis des élèves doivent être jugées en regard de leurs objectifs et des questions auxquelles elles tentent d'apporter une réponse. Si la question que l'on se pose est « où en sont les acquis de nos élèves à tel palier de la scolarité ? », il est plus opportun de se référer aux enquêtes de l'IEA et aux évaluations externes interrégionales. Par rapport à cette question, PISA, en incluant dans sa population des élèves de 15 ans inégalement avancés dans leur parcours scolaire, joue les miroirs grossissants des disparités d'acquis. Si la question que l'on se pose est « où amenons-nous nos élèves de 15 ans ? », les constats posés par PISA sont les plus pertinents.

On voit ainsi qu'à des interrogations différentes répondent des modalités d'enquête différentes et des conclusions en partie semblables, en partie différentes. Au-delà de ces mises en garde, il est sans doute opportun de rappeler, que pour se construire un portrait nuancé de la réalité du système éducatif, il est préférable de regarder plusieurs clichés plutôt que de s'en tenir au plus récent, fût-il plus médiatisé et techniquement mieux réussi.

Enfin, avant de terminer cet article, nous voudrions revenir brièvement sur les compétences en lecture, domaine majeur d'évaluation du PISA. La faiblesse moyenne des compétences en lecture des élèves de 15 ans en Communauté française de Belgique, comme cet article l'a abondamment illustré, tient d'abord au fait que chez un nombre important d'élèves les compétences en lecture sont élémentaires, même très élémentaires ; leur niveau est vraisemblablement trop faible pour leur permettre de participer pleinement à la société comme citoyens, en sachant, par exemple, comprendre et utiliser des écrits sociaux courants (documents administratifs, règlements, formulaires...) ou y réfléchir de façon critique (lecture de programmes électoraux, de tracts, d'articles d'opinion ...). Ces élèves, sans surprise, sont issus des couches sociales les moins favorisées et ont connu un parcours scolaire le plus souvent marqué par l'échec. Ces constats sont, à notre sens, d'abord à mettre en relation avec les caractéristiques structurelles de notre système éducatif. Ce système, dans lequel les plus faibles sont progressivement, mais sûrement, mis à l'écart, par le redoublement, par l'orientation vers des filières qui deviennent de « relégation », par l'inscription dans des écoles moins « exigeantes » ou des classes moins « fortes », fonctionne de façon telle que les plus faibles « décrochent » très fréquemment, et dans des proportions que l'on n'observe quasi nulle part ailleurs.

Le reflet que renvoie PISA à la Communauté française de Belgique doit, à notre sens, la conduire à s'interroger en priorité sur les mécanismes structurels qui produisent de tels effets. Ne pas s'interroger, parallèlement, sur des facteurs plus spécifiques, d'ordre didactique et, notamment, sur la manière dont s'organise l'apprentissage de la lecture en Communauté française ou sur la façon dont peuvent se construire les compétences en lecture serait cependant une grave erreur. Car, singulièrement, si les écarts entre les élèves « bons lecteurs » et les « faibles lecteurs » sont si grands, c'est peut-être aussi parce que l'absence ou la rareté de dispositifs d'apprentissage de

démarches de lecture efficaces à l'école font en sorte que l'école ne joue pas son rôle « égalisateur » ou « compensatoire » en la matière. Certains enfants, soutenus par leur milieu familial, acquerront ces démarches ; d'autres, ne bénéficiant pas d'un tel soutien, n'auront pas cette chance.

De longue date, le constat a été posé (Lafontaine, 1996), et PISA n'apportera pas d'élément neuf sur ce point. La plupart des classes de la Communauté française de Belgique restent enfermées dans une impasse pédagogique parce que l'on a tendance à considérer que l'apprentissage de la lecture concerne quasi exclusivement les deux premières années du primaire. L'impasse est la même en Allemagne, dont les résultats au PISA sont étrangement analogues aux nôtres.¹⁵ Ce dont nos jeunes élèves pâtissent, c'est d'un manque d'activités qui permettraient d'une part de consolider leurs acquis de base (en améliorant par exemple leur vitesse de lecture), d'autre part de leur apprendre à approfondir leur compréhension, à interpréter textes et documents, à réfléchir sur les écrits et à y réagir. Dans certains pays, notamment les pays anglo-saxons (Australie, Canada, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni) ou nordiques (Finlande, Suède, Norvège), la lecture de textes littéraires (littérature de jeunesse), l'apprentissage de leur interprétation et de la réflexion critique à leur propos, l'engagement des jeunes dans la lecture sont au centre des préoccupations et figurent en bonne place des programmes dès l'enseignement primaire (PIRLS Encyclopedia 2001).

Le rapport rédigé par l'Inspection de français suite à l'enquête PISA insiste à plusieurs reprises sur le problème que pose la rareté des activités d'apprentissage de la lecture dans les classes. Un travail de fin d'études réalisé en 2001 (Baesch, 2002) montre comment, au début de l'enseignement secondaire, s'organisent les activités autour des lectures « obligatoires ». La plupart des enseignants imposent de telles lectures, en puisant dans le riche terreau que constitue la littérature de jeunesse, mais, hélas, celles-ci débouchent rarement sur un véritable apprentissage. Habituellement, la lecture obligée se termine par un contrôle individuel : par quelques questions, l'enseignant vérifie que l'élève a bien accompli son « devoir ». Et l'occasion est ainsi manquée de discuter en petits ou en grands groupes de ce livre que plusieurs élèves ont lu, de confronter les points de vue, de partager ses émotions, de faire état de ses (in)compréhensions, d'approfondir son interprétation ... Pouvoir discuter en classe des livres que l'on a lus constitue assurément l'un des moyens les plus efficaces pour motiver les élèves à lire, tout en leur donnant la possibilité d'améliorer leurs compétences. Cette motivation, comme le montre par ailleurs l'enquête PISA, n'est pas « donnée » ; elle doit se construire. Plus de 40 % des garçons et 30 % des filles de 15 ans ne lisent pas pour leur plaisir, la moitié des garçons se déclarent d'accord avec l'idée qu'ils ne lisent que s'ils y sont obligés et 41 % des garçons (37 % pour les filles) avouent avoir du mal à lire un livre en entier...

Le défi à relever est donc de taille, mais il est rassurant de constater qu'il existe des dispositifs didactiques¹⁶ qui permettent de développer les compétences des jeunes lecteurs tout en bâtissant

¹⁵ J. Baumert, gestionnaire de PISA pour l'Allemagne, note, dans une interview du 7 décembre 2002 au *Süddeutsche Zeitung*, : « Une fois que les enfants ont appris à lire, ce « capital » est considéré comme acquis une fois pour toutes. Dans le système éducatif allemand, les seules autres exigences portent sur l'enseignement de la grammaire, ou l'analyse de textes. On estime qu'au-delà de 11 ans, la lecture doit être maîtrisée. Or, pour un grand nombre d'élèves, ce n'est pas le cas. Il est donc nécessaire d'apporter un soutien plus important au niveau de l'école primaire, par exemple, par le biais de lectures quotidiennes ou de « cercles de lecture », qui permettent le développement individuel des compétences des enfants. »

¹⁶ S. Terwagne, S. Vanhulle, A. Lafontaine, 2001 ; voir aussi le numéro spécial de la revue *Caractères* consacré à la lecture chez les adolescents (2002) et les *Pistes didactiques* qui suivent chaque opération d'évaluation externe.

avec eux leur motivation à lire. Il n'est jamais trop tard pour gagner à la lecture des élèves qui, suite à un parcours d'échec, sont brouillés avec elle, ou d'autres, qui faute d'occasions de rencontres positives avec des livres, ne se sont pas encore lancés dans l'aventure de la lecture. Certains pays, comme la Finlande ou le Canada, l'ont compris depuis longtemps... Chez nous, il est urgent que les enseignants, et en particulier ceux qui sont amenés à travailler avec des élèves en difficulté de lecture, puissent enfin se former dans ce domaine, afin que ce genre de pratiques à l'efficacité éprouvée sorte enfin de sa confidentialité¹⁷.

Une analyse statistique ne pourra le prouver, mais il faut oser affirmer avec force : aucune amélioration significative du niveau en lecture ne se dessinera tant que ne réussissent pas à s'implanter véritablement dans les classes des dispositifs qui soutiennent et motivent les élèves – tous les élèves – dans leur apprentissage de la lecture et, singulièrement, dans la lecture de livres entiers.

¹⁷ C'est le but du vaste programme de formation des futurs régents littéraires et instituteurs et des formateurs des Hautes Écoles qui se met en place en 2002-2003, à l'initiative de la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, F.Dupuis.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baesch, V. (2002). Lectures obligatoires en première secondaire. Programmes officiels et pratiques enseignantes. *Caractères*, 7, 17-29.
- Baye, A., Lafontaine, D. et Vanhulle, S. (2003). Lire ou ne pas lire : état de la question. *Lectures*.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : Ed. De Boeck Université.
- Guthrie, J. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds), *Handbook of Reading Research*, vol. III, LEA, 403-425.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. et Monseur, C. (2002). *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement. Résultats de PISA 2000*. Paris : Ocdé.
- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- Lafontaine, D. (1997). Le niveau en lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses... *Enjeux*, 41-42, 129-161.
- Lafontaine, D., Schillings, P. (1999). Mesurer les progrès accomplis grâce au modèle de la réponse à l'item : l'évolution des compétences en lecture à 14-15 ans en Communauté française de Belgique entre 1991 et 1998. In *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXVI, 2, 267-287.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Flaherty, C.L. (2002). *Pirls 2001 Encyclopedia. A Reference Guide to Reading Education in the Countries Participating in IEA's Progress in International Reading Literacy Study*. International Study Center : Boston College.
- OCDE (1996). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- OCDE (1999). *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*. PISA. Paris : OCDE.
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000. Enseignement et compétences*. Paris : OCDE.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : Ed. De Boeck Duculot.

ANNEXES

Annexe 1 : Exemples d'items

• LECTURE

GRAFFITI

Je bous de rage en voyant que le mur de l'école a été nettoyé et repeint pour la quatrième fois consécutive pour effacer des graffiti. La créativité est admirable, mais les gens devraient trouver le moyen de s'exprimer sans infliger des coûts supplémentaires à la société.

Pourquoi tenez-vous à ternir la réputation des jeunes en peignant des graffiti là où c'est interdit ?

Les artistes professionnels n'accrochent pourtant pas leurs tableaux dans la rue ! Ils cherchent plutôt à obtenir des subventions et se font connaître à travers des expositions légales.

À mon sens, les bâtiments, les palissades et les bancs publics sont eux-mêmes déjà des œuvres d'art. C'est vraiment pitoyable de gâcher cette architecture par des graffiti et, de plus, la méthode utilisée détruit la couche d'ozone. Vraiment, je ne comprends pas pourquoi ces artistes criminels prennent tant de peine, alors que leurs «œuvres d'art» sont, chaque fois, simplement ôtées de la vue.

Helga

On n'a pas à rendre compte de ses goûts. Notre société est envahie par la communication et la publicité. Logos d'entreprises, noms de boutiques. Immenses affiches s'imposant partout dans les rues. Sont-elles acceptables ? Oui, pour la plupart. Les graffiti sont-ils acceptables ? Certains disent que oui, d'autres disent que non.

Qui paie le prix des graffiti ? Qui, en fin de compte, paie le prix de la publicité ? Bonne question. Le consommateur.

Les gens qui ont placé des panneaux publicitaires vous ont-ils demandé la permission ? Non. Les auteurs des graffiti devraient-ils le faire, dans ce cas ? N'est-ce pas simplement une question de communication – votre propre nom, les noms de bandes et de grandes œuvres d'art dans la rue ?

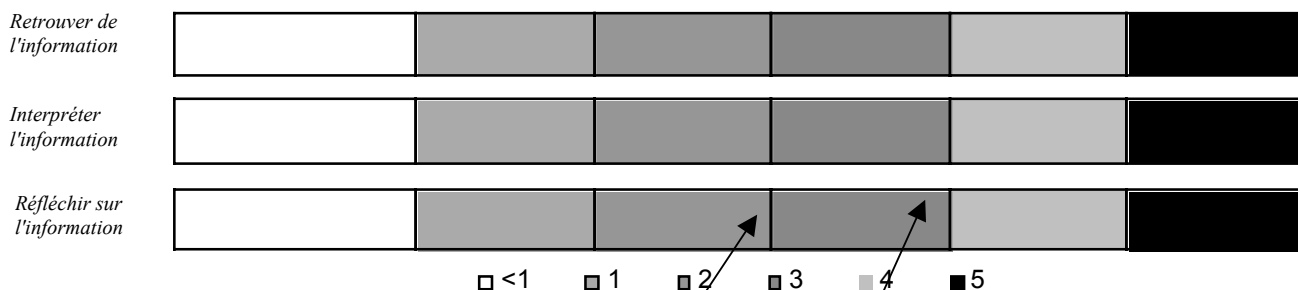
Pensez aux vêtements à rayures et à carreaux qui ont fait leur apparition dans les magasins il y a quelques années. Et aux équipements de ski. Les motifs et les tons ont souvent été empruntés tout droit à ces murs de béton fleuris. Il est assez amusant de constater que ces motifs et ces tons sont acceptés et admirés, mais que les graffiti du même style sont considérés comme abominables.

Les temps sont durs pour l'art.

Sophie

Place des questions sur les sous-échelles de lecture

Les deux lettres de la page ci-contre ont été diffusées sur Internet et concernent les graffiti (des peintures ou des inscriptions



tracées illégalement sur les murs et dans d'autres endroits publics). Référez-vous à ces lettres pour répondre aux questions suivantes.

Question 1

Avec laquelle des deux lettres êtes-vous d'accord ? Justifiez votre réponse en utilisant **vos propres mots** pour évoquer ce qui est dit dans la lettre choisie, ou dans les deux lettres.

OBJECTIF: Réfléchir sur le contenu du texte : justifier son point de vue personnel.

Score 1 (Réfléchir sur l'information : 471)

- Justifie son avis en se référant au contenu d'une lettre, ou des deux. La réponse peut se référer à la position générale de l'auteur vis-à-vis des graffiti (c'est-à-dire, pour ou contre), ou à un détail de son argumentation. L'interprétation du point de vue de l'auteur doit être plausible. L'explication peut avoir la forme d'une paraphrase d'une partie du texte, mais ne peut pas être la copie littérale d'un passage entier ou presque entier.

Question 2

On peut parler de **ce que dit une lettre** (son contenu).

On peut parler de **la façon** dont une lettre est écrite (son style).

En faisant abstraction de votre propre opinion, qui a écrit la meilleure lettre, d'après vous ? Justifiez votre réponse en vous référant à **la façon** dont la lettre choisie est écrite (ou à la façon dont sont écrites les deux lettres).

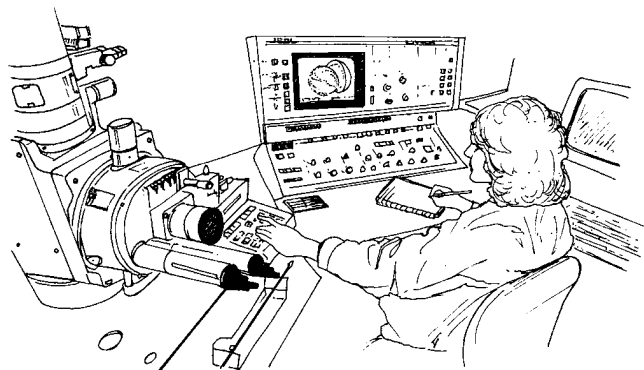
OBJECTIF: Réfléchir sur les qualités formelles d'un texte : évaluer la qualité des deux lettres.

Score 1 (Réfléchir sur l'information : 581)

- Explique son opinion en faisant référence au style ou à la forme d'une des lettres, ou des deux. Se réfère à des critères tels que la qualité du style, la structuration des arguments, leur force, le ton ou le registre utilisés, les stratégies mises en oeuvre pour persuader le lecteur. Des expressions comme « meilleurs arguments » doivent être justifiées.

Un meurtre a été commis, mais le suspect nie tout. Il affirme ne pas connaître la victime. Il dit ne l'avoir jamais vue, jamais approchée, jamais touchée... La police et le juge sont convaincus qu'il ne dit pas la vérité. Mais comment le prouver ?

Microscope dans un laboratoire de la police



Sur les lieux du crime, les enquêteurs ont relevé tous les indices possibles et imaginables : fils de tissus, cheveux, traces de doigts, mégots de cigarette... Les quelques cheveux trouvés sur la veste de la victime sont roux. Et ils ressemblent étrangement à ceux du suspect. Si l'on pouvait démontrer que ces cheveux sont bien les siens, on aurait la preuve qu'il a bien rencontré la victime.

Chaque individu est unique

Des spécialistes se mettent à l'ouvrage. Ils examinent quelques cellules qui se trouvent à la racine de ces cheveux et quelques cellules du sang du suspect. En effet, dans le noyau de chacune des cellules de notre corps, on trouve l'ADN. De quoi s'agit-il ? Cet ADN ressemble à un collier torsadé, formé de deux rangées de perles. Représentez-

vous des séries de plusieurs milliers de perles colorées (formant

Les armes scientifiques de la police

chaque fois un gène). Ces espèces de perles sont de quatre couleurs différentes et sont enfilées dans un ordre bien précis. Et l'ordre est exactement le même dans toutes les cellules du corps d'un individu, celles de la racine des cheveux comme celles du gros orteil, celles du foie comme celles de l'estomac ou du sang. Mais d'une personne à l'autre, l'ordre des perles varie. Vu le nombre de perles qui sont ainsi enfilées, il y a très peu de chance que deux personnes possèdent le même ADN, à l'exception des vrais jumeaux. Unique pour chaque individu, l'ADN est donc bien une sorte de carte d'identité génétique.

Les généticiens vont donc comparer la carte d'identité génétique du suspect (trouvée grâce à son sang) et celle de la

personne aux cheveux roux. S'il s'agit de la même carte génétique,

on saura que le suspect a bien approché la victime qu'il dit ne jamais avoir rencontrée.

Seulement un élément de preuve

Dans les cas d'agressions sexuelles, de meurtres, de vols ou d'autres affaires encore, la police fait de plus en plus souvent faire des analyses génétiques. Pourquoi ? Pour tenter de trouver des preuves d'un contact entre deux personnes, entre deux objets, ou une personne et un objet. Apporter la preuve d'un tel contact est souvent bien utile pour l'enquête. Mais ce n'est pas nécessairement la preuve d'un crime. Il s'agit juste d'un élément de preuve parmi beaucoup d'autres éléments.

Anne Versailles

Nous sommes des milliards de cellules

Chaque être vivant se compose de multiples cellules. Une cellule, c'est infiniment petit. On dit aussi microscopique parce qu'on peut seulement la voir avec un microscope qui grossit de très nombreuses fois. Chaque cellule possède une enveloppe et un noyau, dans lequel se trouve l'ADN.

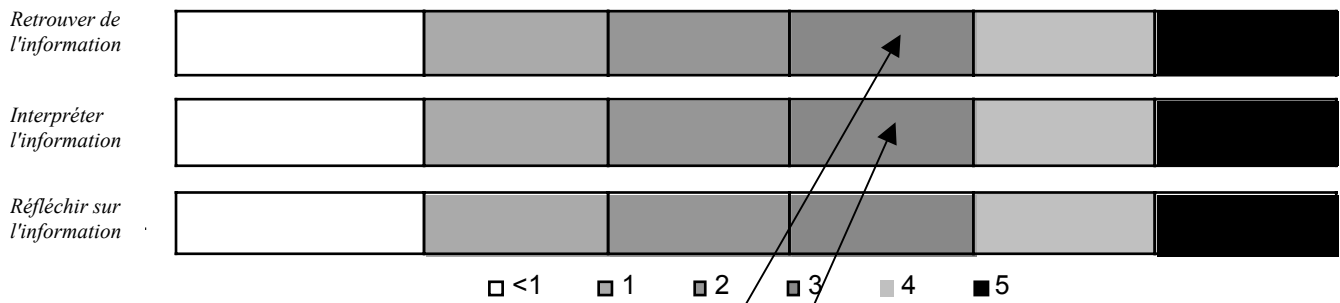
Géné - quoi ?

L'ADN est formé d'un grand nombre de gènes, eux-mêmes constitués de milliers de « perles ». L'ensemble des gènes représente la carte d'identité génétique d'une personne.

Comment trouver cette carte d'identité génétique ?

Le généticien prend les quelques cellules qui se trouvent à la base des cheveux trouvés sur la victime ou dans la salive restée sur un mégot de cigarette. Il les plonge dans un produit qui détruit tout ce qui entoure l'ADN de ces cellules. Il fait la même chose avec des cellules du sang du suspect. L'ADN subit alors une préparation spéciale pour l'analyse, puis il est placé sur un gel particulier. On fait ensuite passer un courant électrique dans ce gel. Après quelques heures, on obtient des bandes semblables à une sorte de code-barre (comme celui qui figure sur tous les produits que l'on achète), visible sous une lampe spéciale. On compare alors le code-barre de l'ADN du suspect et celui des cheveux trouvés sur la victime.

Place des questions sur les sous-échelles de lecture



Référez-vous à l'article présenté à la page ci-contre pour répondre aux questions suivantes.

Question 1

Pour expliquer la structure de l'ADN, l'auteur parle d'un collier de perles. Comment ces colliers de perles varient-ils d'un individu à un autre ?

- A Ils varient en longueur.
- B L'ordre des perles est différent.
- C Le nombre de colliers est différent.
- D La couleur des perles est différente.

Score 1 (Retrouver de l'information : 515)

- B L'ordre des perles est différent.

Question 2

À quoi sert l'encadré dont le titre est : « *Comment trouver cette carte d'identité génétique ?* ».

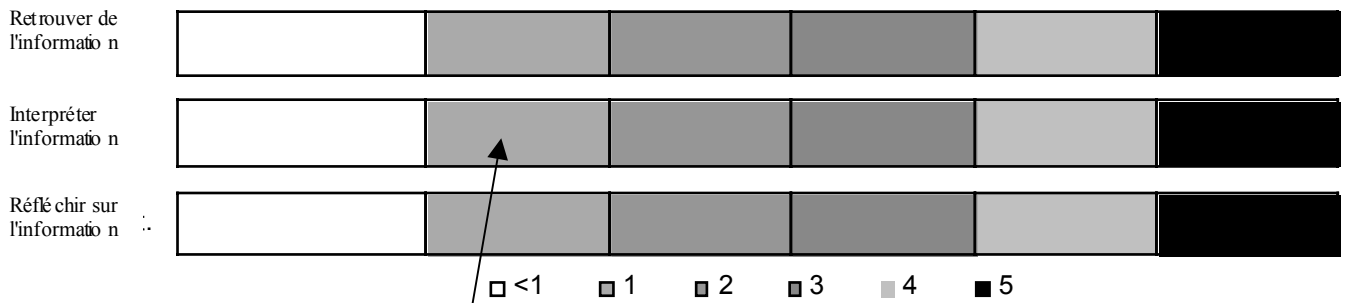
Il sert à expliquer :

- A Ce qu'est l'ADN.
- B Ce qu'est un code-barre.
- C Comment on analyse des cellules pour trouver la structure de l'ADN.
- D Comment on peut prouver qu'un crime a été commis.

Score 1 (Interpréter l'information : 518)

- C Comment on analyse des cellules pour trouver la structure de l'ADN

Place des questions sur les sous-échelles de lecture



Question 3

La dernière phrase de l'introduction (fin du premier encadré gris) est « *Mais comment le prouver ?* ».

D'après l'article, comment les enquêteurs essaient-ils de trouver une réponse à cette question ?

- A En interrogeant des témoins.
- B En faisant des analyses génétiques.
- C En interrogeant à fond le suspect.
- D En étudiant de nouveau tous les résultats de l'enquête.

Score 1 (Interpréter l'information : 402)

- B En faisant des analyses génétiques.