

Bien avant PISA, enquêtes internationales et évaluations externes en Communauté française : approches différentes, constats largement convergents

Dominique Lafontaine
Service de pédagogie expérimentale
Université de Liège

L'enquête PISA, largement médiatisée, a attiré l'attention sur les difficultés des jeunes de 15 ans en lecture. Mais ces résultats, qui ont fait l'effet d'une bombe, étaient-ils inattendus ou imprévisibles ? D'autres évaluations, internationales ou à l'échelle de la Communauté, aux résultats moins connus, n'avaient-elles pas « annoncé » le problème ? Par ailleurs, chaque fois qu'une enquête internationale met en évidence les difficultés relatives des élèves en Communauté française, il ne manque jamais de détracteurs pour contester la validité de l'étude, arguant que le contenu de l'évaluation correspond mal à ce qui est enseigné en Communauté française. On peut dès lors se demander si les évaluations menées en Communauté française débouchent ou non sur des résultats comparables à ceux des enquêtes internationales. Dans ce bref article, on s'efforcera de répondre à grands traits à ces deux interrogations légitimes.

Avec les **évaluations externes interréseaux** mises en place en 1994 à l'initiative de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche, on dispose d'une prise d'informations régulière, standardisée, portant sur des échantillons représentatifs d'élèves. La compréhension en lecture fait partie des domaines qui ont été régulièrement évalués et on dispose dès lors d'indications assez complètes permettant de tracer le profil d'évolution des compétences de 8 à 16 ans. Ainsi, des évaluations ont été réalisées au moins une fois à l'issue de la 2e, de la 4e, de la 6e années primaires, de la 2e et de la 4e années secondaires (pour l'enseignement de transition dans ce dernier cas). Pour l'heure, on ne dispose pas d'informations pour la fin du secondaire, ni pour les filières de qualification à partir de la 3e secondaire.

Avant PISA, la Communauté française a participé, au début des années 90, à une autre **évaluation internationale**, en lecture menée par l'I.E.A. (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire).

Le regard que les enquêtes internationales – IEA *Reading Literacy* ou PISA - permettent de jeter sur les performances des élèves de la Communauté française de Belgique est essentiellement **normatif** : il s'agit dans un premier temps de déterminer où se situent nos élèves par rapport à ceux d'autres pays ou systèmes éducatifs, dans un second temps de s'interroger sur les éléments contextuels qui peuvent justifier ce niveau relatif. Dans le cas des évaluations externes « communautaires », l'évaluation s'effectue non pas par rapport à d'autres, mais par rapport à des standards ou critères de réussite jugés essentiels - en l'occurrence les référentiels que constituent les socles de compétences ou les compétences terminales et savoirs requis, qu'un groupe de travail composé de chercheurs, d'inspecteurs et d'enseignants s'attache à traduire en tâches à effectuer par les élèves.

L'apport de ces deux sources d'information distinctes mais complémentaires est essentiel. Ne se fier qu'aux résultats des enquêtes comparatives ferait courir le risque d'une inféodation à une norme internationale qui ne correspond effectivement pas toujours de façon satisfaisante aux attentes et au curriculum du pays. Tabler uniquement sur les résultats des enquêtes « communautaires » nous priverait de la référence utile à un élément extérieur. Il est en effet difficile de traduire des compétences formulées dans des termes généraux en épreuves concrètes et tout aussi difficile d'estimer - en l'absence de référent ou de norme extérieure - si les résultats atteints sont satisfaisants ou non, suffisants ou non. Le risque de placer la barre trop haut ou trop bas n'est donc pas négligeable. Pour cette raison, la participation à des enquêtes comparatives à intervalles raisonnablement réguliers confère aux évaluations nationales un ancrage externe qui leur donne plus de puissance et de sûreté interprétatives.

Dans les pages qui suivent, nous passerons successivement en revue les résultats issus des évaluations externes interréseaux et des enquêtes internationales

1. Les évaluations externes interréseaux¹ menées en Communauté française de Belgique

Comment s'organise une évaluation externe interréseaux ? Une épreuve commune articulée aux référentiels de compétences est conçue par un groupe de travail composé de chercheurs², de membres de l'Inspection, de l'Administration et de représentants des pouvoirs organisateurs. Cette épreuve commune est ensuite administrée par l'enseignant de la discipline concernée aux élèves de sa classe et corrigée par celui-ci en fonction de critères standardisés. Toutes les classes du niveau évalué passent l'épreuve et les résultats sont renvoyés à l'équipe de recherche, qui traite les résultats d'un échantillon représentatif. L'épreuve n'a aucune incidence sur le parcours individuel de l'enfant. Il ne s'agit pas d'établir un classement des élèves ou des écoles. Les évaluations doivent permettre à l'enseignant « d'établir, pour chacun de ses élèves, en début d'année et de degré, un bilan de l'acquisition de certaines compétences et de déceler celles qui sont moins bien maîtrisées, de situer ses élèves par rapport à l'ensemble des élèves de la Communauté française, et de recevoir les résultats commentés aux tests ainsi que des pistes didactiques élaborées après analyse approfondie des résultats ».

Dans chacune des épreuves d'évaluation externe, un certain nombre de compétences en lecture, jugées essentielles par le groupe concepteur de l'épreuve, en regard des référentiels de compétences, sont évaluées. Il est donc possible de dresser un portrait relativement complet du niveau et de l'évolution des compétences des élèves de la fin de la 2^e année primaire au début de la 5^e année secondaire de transition. On peut aussi, grâce aux informations recueillies dans les questionnaires, aborder la question de la disparité des apprentissages : les acquis diffèrent-ils en fonction de certaines caractéristiques des élèves (sexe, langue parlée à la maison), ou selon la classe, la forme d'enseignement, ou l'école fréquentée ?

Nous abordons ici les résultats pour la lecture par ordre chronologique des niveaux d'études, de la 3^e année primaire à la 5^e année secondaire.

A l'issue de la 2^e année primaire³

Les résultats obtenus par les élèves sont dans l'ensemble satisfaisants. La toute grande majorité des enfants (90 % ou plus) répondent correctement aux questions de compréhension qui leur ont été posées. Ils savent retrouver des informations explicites dans des textes ou documents simples, adaptés à leur niveau. Par exemple, ils savent lire l'horaire et le tarif d'une piscine présentés dans un tableau et répondre à des questions portant sur le prix d'une entrée, l'heure ou le jour de fermeture. Une brève épreuve de décodage rapide de mots isolés – qu'il faut apparier avec l'image correcte parmi 4 possibilités – montre que seule une minorité d'élèves (14 %) éprouvent des difficultés à déchiffrer rapidement des mots isolés.

Le bon niveau de résultats des élèves en début de 3^e année primaire donne à penser que l'apprentissage initial de la lecture s'effectue d'une façon globalement satisfaisante en Communauté française de Belgique et qu'une majorité d'élèves atteignent les socles de compétences à l'issue du cycle 5-8. Ceci ne signifie pas que l'apprentissage initial ne puisse pas ni ne doive être amélioré, mais les résultats ne conduisent en tout cas pas à la conclusion que des problèmes aigus se posent à ce niveau.

¹ Pour des informations relatives au dispositif d'évaluation externe, on consultera Lafontaine (2000). Tous les documents relatifs aux évaluations externes sont accessibles sur le site de l'Agers (<http://www.enseignement.be>).

² D. Lafontaine a assumé la responsabilité scientifique de toutes les évaluations externes consacrées à la lecture entre 1994 et 2001.

³ Le test administré en début de 3^e année primaire ne comporte que 15 questions de lecture et les informations relatives à ce niveau sont donc à prendre avec prudence.

De la fin de la 4e année primaire à la fin du 1er degré du secondaire

A partir de la 5e année primaire, les tests comportent en moyenne une soixantaine de questions évaluant les compétences en lecture. Les compétences sont évaluées au départ de textes entiers, de différents genres (narratifs, descriptifs, argumentatifs...). Les tests comportent quelques questions ouvertes et une majorité de questions à choix multiple. A chaque niveau, on trouve des questions de complexité variable, qui tentent de saisir les démarches ou processus mis en oeuvre par les élèves. On trouve ainsi, d'un côté, des questions dites *littérales*, qui nécessitent un simple repérage d'informations explicitement présentées dans le texte⁴ et des questions *inférentielles*, qui supposent que l'élève interprète, développe, mette en relation, les informations présentes dans le texte pour construire le sens implicite⁵.

Le regard que l'on peut porter sur le niveau de maîtrise des élèves s'articule précisément autour de cette distinction. A tous les niveaux scolaires (dès la fin de la 2e année primaire), une majorité d'élèves (au moins 80 % d'entre eux) sont capables, pour autant que le texte soit adapté à leur âge en termes de difficulté, de repérer ou restituer des informations explicitement présentées dans le texte. Toutefois, si la question exige d'être précis (s'il faut par exemple repérer deux informations explicites à des endroits distincts et les combiner), les niveaux de réussite fléchissent. Cette compétence - repérer l'information - repose sur des processus relativement peu complexes, et correspond à la représentation que se sont forgée les enfants des questions de compréhension en lecture : si on leur pose une question sur un texte, la réponse à cette question doit se trouver à un endroit du texte. Par ailleurs, les élèves sont tout à fait familiers de ce type de questions, qui constituent dans le primaire et même au début du secondaire, la majorité des questions de l'exercice le plus habituel de lecture, la lecture silencieuse. Des travaux (Giasson, 1990) ont montré que les enseignants du primaire « posent cinq fois plus de questions littérales que de questions inférentielles » (p. 65).

En revanche, les élèves en début de 5e année primaire, sont souvent désorientés par les quelques questions de type inférentiel que comportent les évaluations. En début de 1re secondaire (1re A), à peine 63 % des élèves répondent correctement aux questions inférentielles alors que 85 % répondent correctement aux questions littérales; en 1re B, ils ne sont que 34 % à répondre correctement aux questions inférentielles pour 64 % aux questions littérales. A l'issue du 1er degré, même si des progrès indéniables ont été accomplis dans la maîtrise des compétences en lecture, le constat de lacunes de même nature se répète. Pour donner un exemple concret, en début de 3e année secondaire de l'enseignement de transition, face à une notice de médicament usuel (de type Aspirine) précisant sous la rubrique Posologie « Adulte : 1 à 2 cachets, 3 à 4 fois par jour », seuls 48 % des élèves se montrent capables de sélectionner, parmi 4 choix proposés, en réponse à la question « en une journée, un adulte ne devrait pas prendre plus de... », la réponse correcte « huit cachets »

En début de 1^{re} secondaire, un test de vitesse de lecture a été administré aux élèves. Ses résultats ne laissent pas d'inquiéter. Les spécialistes considèrent généralement qu'un enfant de 12 ans doit lire à la vitesse de la parole. De nombreuses recherches ont montré qu'une lecture trop lente handicape la compréhension et décourage l'élève d'entreprendre la lecture de textes adaptés à son âge sur le plan du contenu. Si l'on prend comme référence la vitesse de la parole, à peine plus de la moitié des élèves de 1^{re} A (54 %) et un quart des élèves de 1^{re} B lisent à la vitesse de la parole.

Si la majorité des élèves maîtrisent donc les attentes fixées par les socles en ce qui concerne la construction du sens littéral, il faut bien constater que les attentes en matière de construction du

⁴ Par exemple, si le texte dit que le castor pèse environ 20 Kg, la question demande le poids du castor.

⁵ Exemples : choisir, parmi plusieurs fins possibles, la fin d'un texte narratif écourté, expliquer pourquoi un personnage agit de telle façon ; dans un texte portant sur le castor où il est dit que « *Le castor est un cousin du hamster. Comme le hamster, le castor est un rongeur* », pouvoir dire à quelle famille appartient le castor...

sens inférentiel ne sont pas rencontrés au moment attendu. Les socles prévoient une certification pour la compétence « inférer » dès la fin de 6^e primaire, pour ce qui concerne le lieu, le temps et les personnages. Or, la capacité à inférer ne semble s'installer de façon solide chez une majorité d'élèves qu'à l'entrée de la 5^e année de l'enseignement secondaire de transition, ce qui signifie, que les élèves de l'enseignement de qualification ne maîtriseront vraisemblablement pas certaines compétences en lecture essentielles avant la fin de leur scolarité.

Dans un article de synthèse consacré aux évaluations externes, nous concluons (Lafontaine, 1997) que « les élèves, en début de secondaire, font preuve d'une compréhension superficielle et un peu mécanique, reposant sur des stratégies de lecture peu diversifiées » (p. 139). A l'issue du 1^{er} degré, nous constatons d'une façon analogue « moins familiers sans doute de ce genre de démarches, trop peu d'élèves semblent capables d'appliquer une stratégie de recherche de sens autre que de simplement localiser de l'information en un endroit du texte » (Lafontaine, 2000).

Différents éléments concourent à expliquer les difficultés qu'éprouvent les élèves à construire le sens inférentiel des textes :

- les élèves sont moins familiers de ce type de questions, peu répandues dans les questionnaires de lecture silencieuse.
- pour que l'élève apprenne à inférer, il ne suffit pas de lui présenter davantage de questions inférentielles. Il faut le guider, lui apprendre, de façon imagée, qu'il existe différentes couches de sens, et des stratégies à mettre en œuvre pour y accéder. Tout porte à croire que de telles pratiques d'enseignement/ apprentissage (Giasson, 1990; Terwagne, Widart et Lafontaine, 1996) restent encore peu répandues⁶ dans les classes de la Communauté française de Belgique, où l'exercice roi est la lecture silencieuse, qui évalue la compréhension, mais n'apprend pas à l'élève des démarches de compréhension.
- « derrière cet apparent manque de compétence se cache peut-être un problème de motivation : la localisation est mécanique et peu coûteuse en temps; un traitement plus approfondi suppose que l'on relise le texte et cela, tous les élèves ne sont sans doute pas prêts ou motivés pour le faire. » (Lafontaine, 2000). La lenteur de lecture constatée en début de 1^{re} secondaire peut aussi rendre compte d'une partie des difficultés.
- différents indices recueillis à l'occasion des évaluations externes donnent à penser que les attitudes des élèves envers la lecture ne sont que timidement favorables dans le général/technique et y sont franchement défavorables dans l'enseignement professionnel. Les attitudes des garçons sont également nettement moins favorables que celles des filles. Enfin, les indices relatifs aux pratiques de lecture (fréquence des lectures pour le loisir) montrent que celles-ci sont peu ancrées dans le quotidien des élèves de 14-15 ans et de 16-17 ans (Lafontaine et Schillings, 2000). Toute compétence englobant des savoir-être et des attitudes, il ne fait guère de doute que le niveau de compétences observé en lecture fait intervenir des composantes socio affectives à côté des composantes proprement cognitives. Si certains élèves ne lisent pas assez bien, c'est sans doute en partie parce qu'ils n'aiment pas lire, ou lisent trop rarement.

Face à ces résultats, on peut se poser la question de savoir si le niveau exigé par les socles en matière de compétences en lecture n'est pas trop élevé. Ce ne semble pas être le cas, pour deux raisons principalement : un examen portant sur les 20 % des élèves meilleurs lecteurs à l'évaluation externe de 1^{re} secondaire (Lafontaine, 1997) montre que ceux-ci maîtrisent aussi parfaitement les compétences nécessaires à la construction du sens inférentiel. Celles-ci ne sont donc pas cognitivement hors de portée d'élèves de 12 ans. Par ailleurs, si le niveau de compétences attendu de nos élèves était excessif, les questions des évaluations internationales devraient se révéler comparativement plus accessibles et nos élèves devraient donc s'y montrer relativement performants, ce qui n'est hélas pas le cas. On y reviendra en détail ci-dessous.

⁶ Il ne faut pas exclure que des évolutions récentes se soient produites notamment suite à l'instauration des référentiels de compétences et des nouveaux programmes. Mais ces constats sont antérieurs à leur mise en place.

A l'entrée de la 5e année de l'enseignement secondaire de transition

Cette évaluation revêt un intérêt particulier. C'est en effet celle qui concerne les élèves les plus âgés dans l'enseignement secondaire (aucune évaluation n'a jusqu'à présent été réalisée à la fin de l'enseignement secondaire) et, comme elle porte uniquement sur l'enseignement de transition, elle touche des élèves qui deux ans plus tard se retrouveront, dans leur grande majorité, dans l'enseignement supérieur. De surcroît, elle porte à la fois sur les compétences en lecture et en écriture. Voici les principaux constats sur lesquels débouche cette évaluation datée d'octobre 2000.

En lecture

Entre la 3e générale/technique et la 5e transition de l'enseignement secondaire, le niveau en lecture des élèves de l'enseignement de transition s'est manifestement élevé. L'éventail des compétences s'est élargi et complexifié. Face à des textes informatifs ou argumentatifs ni trop longs ni trop techniques, une majorité d'élèves se montrent en effet capables de retrouver des informations explicites ou implicites, à condition que le degré d'inférence ou de précision exigé pour la réponse ne soit toutefois pas trop élevé.

Certaines compétences, dont on peut estimer qu'elles seront nécessaires dans l'enseignement supérieur, apparaissent cependant encore insuffisamment développées, en particulier :

- la capacité à comprendre/utiliser un vocabulaire précis, en tenant compte du co-texte et du texte;
- la capacité à hiérarchiser les informations (dégager l'essentiel ou l'idée principale) ou à développer des interprétations qui fondent la cohérence du texte.

Face à des textes dont le genre (informatif/argumentatif) impose une posture de lecture qui conduise à des interprétations rigoureuses, on a l'impression que certains élèves adoptent trop souvent un mode de lecture « ordinaire » qui se traduit par des réponses trop vagues ou approximatives. Les réponses sont rarement totalement erronées ; elles sont en revanche souvent incomplètes ou imprécises.

Les tâches proposées dans le cadre de l'évaluation externe ne permettent pas de déterminer dans quelle mesure ces difficultés sont dues à un manque de connaissances ou de savoir-faire ou si ces problèmes résultent de la difficulté à percevoir les exigences de la tâche. Quoi qu'il en soit, les unes et les autres sont des composantes essentielles des compétences en lecture et c'est en articulant les deux dans une approche stratégique que l'on visera leur amélioration.

Quant aux habitudes et attitudes en lecture, le portrait qui se dégage est tout en nuances. Les élèves lisent, mais pas énormément... ! Les pratiques de lecture, comparées à celles de la 3e secondaire, sont stables. Une minorité d'élèves (environ 10 %) lit très peu, une autre minorité (10 %) lit beaucoup, et un groupe intermédiaire lit modérément... La lecture fait partie de leurs univers quotidiens, mais ce n'est pas l'activité de loisir préférée du grand nombre, loin s'en faut⁷.

Les attitudes envers la lecture sont globalement plutôt positives et, sans surprise, nettement plus favorables chez des filles que chez les garçons.

En écriture⁸

L'évaluation externe comportait deux facettes pour l'écriture

⁷ Pour plus d'informations à ce propos, on consultera Lafontaine et Schillings (2000) ou Baye, Lafontaine et Vanhulle (2003).

⁸ Cette rapide synthèse est extraite du document *Résultats et commentaires* de l'évaluation externe. La responsabilité scientifique du volet écriture avait été confiée à une équipe des Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, composée de G. Legros, M. Monballin et I. Streel-Legros.

- la rédaction d'un texte argumentatif (écrire au bourgmestre pour orienter son choix dans l'aménagement d'un centre de loisirs pour les jeunes) ;
- un ensemble d'épreuves formelles portant sur la connaissance de la langue (grammaire, orthographe, syntaxe et vocabulaire).

Rédaction

La plupart des élèves se sont montrés capables de formuler clairement leur demande et de l'étayer de quelques raisons ; de construire un texte qui respecte les conventions génériques de la lettre, annonce son ouverture, progresse de façon assez cohérente et se clôt explicitement ; de s'exprimer dans un français généralement compréhensible et un style sans grands défauts récurrents. Par contre, ils ont souvent échoué à construire l'argumentation complexe qu'on leur demandait, à la nourrir d'arguments spécifiques et bien développés, et à la conclure efficacement. Et, localement, nombreuses ont été les défaillances par rapport à tout ce qui peut évoquer la norme (ou la qualité) linguistique : registres de langue associés aux relations sociales officielles, orthographe, ponctuation, vocabulaire et syntaxe (y compris dans leurs conséquences sur les enchaînements qui font avancer le texte).

Épreuves formelles

Dans les trois domaines testés, les élèves de 5^e sont une majorité à réussir plus de 60 % des items proposés. Parvenus aux deux tiers de la scolarité secondaire, ils manifestent ainsi une connaissance de la langue française incontestable, mais encore à parfaire.

D'une manière générale, les épreuves formelles désignent deux aspects de la compétence langagière comme encore insuffisamment acquis par le grand nombre :

— la connaissance d'un niveau plus ou moins « soutenu » de la langue (tel qu'on le trouve, par exemple, dans la plupart des publications scientifiques ou culturelles) : voire les difficultés de beaucoup à discriminer les formes syntaxiques correctes dans un usage qui ne soit pas familier, mais aussi les défaillances lexicales dès qu'on attend, entre autres, une certaine précision contextuelle ;

— la connaissance réfléchie des structures linguistiques : voir les résultats assez faibles à la fois dans la reconnaissance de certaines catégories grammaticales, dans l'analyse de phrases pour mettre en pratique les règles d'accord nominal et dans la distinction de propositions apparemment semblables, mais syntaxiquement et sémantiquement différentes.

Chacun à leur manière, ces deux constats viennent faire écho à certaines des lacunes relevées dans les deux autres volets de l'évaluation : en lecture, où est apparue, notamment, la difficulté de trouver un synonyme exact dans un contexte donné ; et en rédaction, où ont été nombreuses les entorses à certaines règles, parfois élémentaires.

2. Les évaluations internationales

A ce jour, la Communauté française de Belgique a participé à 4 enquêtes comparatives portant sur la lecture ou l'écriture :

- l'enquête de l'I.E.A. de 1973 consacrée à la compréhension en lecture et à la littérature (Grisay, 1976);
- l'enquête *I.E.A. Reading Literacy* de 1991, consacrée à la compréhension en lecture (Lafontaine, 1996);
- l'enquête DIEPE consacrée à la production écrite en 1993 (groupe DIEPE, 1995);
- l'enquête PISA 2000 de l'Ocdé (Ocdé, 2001 ; Lafontaine, 2002).

Nous reviendrons ici essentiellement sur les résultats de l'enquête *I.E.A. Reading Literacy* de 1991⁹, le but étant surtout de déterminer d'une part dans quelle mesure il y a convergence de constats entre les enquêtes internationales et les évaluations externes « communautaires », d'autre part, de déterminer, sur le plan international, quels facteurs peuvent expliquer la position relative de la Communauté française de Belgique. Cette enquête apporte en effet des informations complémentaires par rapport à PISA, notamment parce qu'un échantillon d'élèves de l'enseignement primaire y a été testé, et parce que des classes entières participaient à l'enquête, rendant ainsi possible le recueil d'informations à propos des pratiques pédagogiques et du contexte de la classe.

Méthodologie de l'enquête

Cette enquête porte sur deux populations d'élèves : les élèves de 9-10 ans (4^e primaire) et les élèves de 14-15 ans (2^e secondaire en Communauté française de Belgique). Dans chaque pays participant (31 pays ont participé), un échantillon représentatif d'élèves est sélectionné. Ces élèves passent un même ensemble de tests, qui a été traduit dans les différentes langues, dans des conditions d'administration les plus semblables possibles. A côté des tests de lecture, les élèves, les enseignants et les directeurs répondent à un questionnaire destiné à recueillir des informations sur les contextes éducatifs au sens large (famille, classe, école...). Les réponses à ces questionnaires permettent de nuancer, de comprendre, d'analyser les résultats obtenus dans les pays, à la lumière des contextes qui leur sont propres.

Principaux résultats

En 4^e année primaire, les résultats de la Communauté française de Belgique se situent légèrement **au-dessus** de la moyenne (voir tableaux en annexe). Ce résultat important a été souvent masqué par celui, moins favorable, des élèves de 14 ans. A 9-10 ans, les performances de nos élèves sont « honorables » et, comme cela a été dit à propos des évaluations externes, on n'a donc pas de raison majeure de penser qu'un « mauvais démarrage » (l'apprentissage initial de la lecture) constituerait un facteur d'explication important de difficultés survenant ultérieurement. Si l'on examine les tests administrés aux élèves de 9-10 ans, la proportion de questions de repérage (questions littérales) y est relativement importante et nos élèves sont performants dans ce type de tâches. Le résultat est donc « logique » et cohérent par rapport à ce que les évaluations externes établiront quelques années plus tard.

En 2^e année secondaire, les résultats de la Communauté française de Belgique sont significativement en dessous de la moyenne et la Communauté française de Belgique occupe dans le classement le dernier rang des pays industrialisés. Ce résultat traduit d'une façon spectaculaire les lacunes observées de façon répétée dans les évaluations externes et plus tard dans PISA. C'est en effet face aux questions « construction du sens inférentiel » que nos élèves sont en grande difficulté, et ces questions sont nombreuses dans le test de l'I.E.A. Ce résultat vient confirmer que les exigences posées dans les Socles à cet égard (qui, comme on l'a vu ci-avant ne sont pas atteintes) se retrouvent dans le commun dénominateur des enquêtes internationales. Les pourcentages de réussite obtenus au test de l'I.E.A. et dans les évaluations externes sont d'ailleurs à peu près du même ordre (de l'ordre de 65 % de questions réussies). **Ce que l'enquête internationale nous dit de plus que les évaluations internes - et c'est à ce titre qu'elle est précieuse -, c'est qu'avec un tel niveau nos élèves ne se classent pas dans le groupe des pays meilleurs lecteurs - c'est le moins que l'on puisse dire.** Avec Chypre et l'Espagne, la Communauté française de Belgique fait partie des trois pays européens où les performances des élèves en lecture à 14-15 ans étaient les plus faibles à l'époque.

En 1998-1999, une partie des items (25 sur 60) de l'enquête *I.E.A. Reading Literacy* de 1991 a été incluse dans l'évaluation externe destinée aux élèves de fin 2^e secondaire (administrée en début de 3^e secondaire), afin de mesurer d'éventuelles évolutions. Aucune évolution n'a été observée ; les résultats étaient en 1998, exactement au même niveau qu'en 1991 (Lafontaine et Schillings, 1999).

⁹ L'étude de 1971 est trop ancienne et souffre de défauts techniques qui la rende peu fiable. L'étude DIEPE, quant à elle, ne porte pas sur la lecture.

Sur le plan du diagnostic, on observe à nouveau une convergence de résultats entre l'enquête internationale et les évaluations externes. Les lacunes de nos élèves à dépasser la couche superficielle du texte pour développer des interprétations, saisir l'idée principale, comprendre la morale d'une histoire, mettre en relation différents éléments des textes, ont été épinglées de part et d'autre. Les résultats du programme PISA ont par ailleurs largement confirmé que ces constats sont toujours d'actualité.

Tentative d'explication des résultats

Les différentes approches utilisées, tant en Communauté française de Belgique, pour chercher à comprendre les raisons d'une situation perçue comme critique, que sur le plan international pour isoler les facteurs d'efficacité, aboutissent à un tableau étonnamment cohérent.

Les résultats de ces analyses convergent pour montrer que le niveau des performances en lecture est significativement meilleur dans les systèmes éducatifs, et, au sein de la Communauté française de Belgique, dans les écoles ou les classes où :

- l'environnement et l'animation autour du livre et de l'écrit sont riches et stimulants ;
- la formation des enseignants, initiale, mais surtout continuée, en particulier dans le domaine de l'enseignement de la lecture, est solide ;
- les occasions d'apprendre à lire à l'école et pour l'école sont nombreuses ;
- un enseignement actif et structuré de la compréhension de lecture est dispensé aux élèves ;
- le climat de l'école est dynamique et « positif » (bonne coopération avec les parents, réunions de l'équipe pédagogique...).

L'enquête a pu établir que **sur plusieurs de ces aspects jugés cruciaux, les indicateurs, en Communauté française de Belgique, sont « au rouge »**, en particulier pour ce qui concerne la formation des enseignants et les occasions d'apprendre à lire fournies aux élèves pour l'ensemble des disciplines. Ceci ne signifie pas, loin s'en faut, que chacun de ces facteurs, pris isolément, soit la cause des faibles performances en lecture observées. Mais le fait que pour un ensemble de paramètres qui paraissent, au terme de l'étude, parmi les plus influents, la Communauté française de Belgique obtienne précisément des valeurs comparativement moins favorables que ses voisins constitue quant à lui un élément non négligeable de l'explication.

Par ailleurs, et ceci rejoint les résultats mis en évidence par PISA, l'analyse menée en Communauté française de Belgique sur les disparités entre écoles montre que, le fait de fréquenter tel établissement scolaire plutôt que tel autre pèse d'un poids non négligeable dans la balance, en particulier au secondaire (Lafontaine, 1996).

La Communauté française de Belgique est en effet un système éducatif peu « compréhensif » marqué par une tendance fondamentale à contingenter les publics d'élèves en les homogénéisant, via différentes modalités :

- enseignement spécial;
- redoublement;
- formes d'enseignement différenciées dès la 3^e secondaire, bifurcation vers la 1^{re} B ou la 2^e P dans le 1^{er} degré, année complémentaire au 1^{er} degré ainsi que d'un jeu d'options (latin ou non) qui recrée implicitement des classes de niveau;
- liberté totale du choix de l'établissement (pas de carte scolaire).

Aussi bien les enquêtes internationales que les évaluations externes mettent en évidence les énormes disparités de réussite existant entre les élèves selon :

- la langue parlée habituellement à la maison,
- le fait qu'ils aient ou non redoublé antérieurement,
- l'établissement qu'ils fréquentent,
- la forme d'enseignement qu'ils fréquentent,
- le statut socioprofessionnel et le niveau d'éducation des parents.

Nous reprendrons ici quelques analyses issues des évaluations externes qui illustrent l'ampleur du problème. Un même ensemble de questions a été soumis aux élèves de 5e année primaire, de 1re secondaire (1^{re} A et 1^{re} B). On a procédé de même entre la 1re secondaire et la 3^e générale/technique et professionnelle. Les progrès des élèves dans les différentes filières peuvent être estimés et leur ampleur relative comparée.

Entre la 5^e primaire et la 1^{re} A, les élèves enregistrent un progrès de 14 % aux questions communes : ils passent de 55 % à 69 % de réussite. Aux mêmes questions, les élèves de 1^{re} B obtiennent un résultat de 41 %, soit 14 % de moins que les 5^e primaires... L'ampleur de l'écart entre filière de transition et filière de qualification est le même à l'entrée de la 3^e secondaire : l'équivalent de quatre années de scolarité séparerait ainsi les élèves de l'enseignement de transition des élèves de l'enseignement professionnel. A l'entrée de la 3^e, les performances de ces derniers sont très en dessous de celles des élèves de 1^{re} A et à peu près équivalentes à celles des élèves de 5^e primaire. De telles disparités dans la maîtrise des compétences entre filières sont catastrophiques et en contradiction majeure avec la philosophie impulsée par les socles de compétences. L'ampleur des disparités, faut-il le souligner, n'est évidemment pas étrangère à la faiblesse du niveau moyen.

Un examen plus détaillé de la répartition des résultats des élèves de 14-15 ans au test de l'I.E.A (Lafontaine, 1996) montre en effet que la faiblesse du score moyen recouvre deux phénomènes distincts. D'une part, il y a en Communauté française de Belgique une proportion de bons lecteurs moindre que dans les autres pays de l'Océ. D'autre part, la proportion de lecteurs très faibles est plus élevée qu'ailleurs. Les résultats de l'enquête PISA 2000 mettent en évidence d'une façon encore plus nette l'existence de disparités importantes entre élèves ; la Communauté française présente la double particularité d'avoir une dispersion des performances plus élevée qu'ailleurs et de voir coïncider un groupe d'élèves non négligeable aux performances en lecture élevée avec un groupe nombreux d'élèves aux performances en lecture faibles.

La politique suivie en Communauté française de Belgique d'écrémage progressif conduit à une amplification de la disparité des résultats, mais aucun groupe d'élèves – du moins pour la lecture – ne semble en tirer profit. « L'élite » (les meilleurs lecteurs) est relativement peu fournie (à la hauteur de la moyenne dans le meilleur des cas) et les élèves aux performances très faibles sont bien plus nombreux que dans la moyenne des pays de l'Océ.

Pour gérer les difficultés d'apprentissage des élèves, la Communauté française de Belgique a clairement opté, à la différence d'autres systèmes éducatifs (Beckers, 1998), pour une mise à l'écart progressive et un regroupement des élèves les plus faibles en 1^{re} A, 2^e P..., puis dans la forme de qualification, regroupement dont la recherche en sciences de l'éducation a abondamment montré qu'il nuisait aux plus faibles, sans avantager les meilleurs (Crahay, 2000). En principe la mise en oeuvre progressive du décret sur l'école de la réussite devrait quelque peu atténuer cette tendance, au niveau de la scolarité fondamentale. Pour le secondaire, le problème reste entier. Les dispositifs de prise en charge des difficultés d'apprentissage paraissent à l'évidence peu efficaces et la réduction de l'hétérogénéité des compétences des élèves apparaît comme l'une des voies obligées pour rehausser le niveau général.

3. Bilan

Les collectes de données scientifiques relatives au niveau des acquis des élèves en français en Communauté française de Belgique ne sont peut-être pas aussi régulières ou aussi approfondies qu'on pourrait le souhaiter, mais elles permettent de dresser un tableau assez complet, du moins en ce qui concerne la lecture.

Que montrent ces données ?

Les débuts de l'apprentissage dans l'enseignement primaire s'annoncent prometteurs. La majorité des jeunes élèves (vers 8 ans) possèdent les compétences attendues à ce niveau. Vers 9-10 ans, les compétences des jeunes Belges francophones sont dans la moyenne relativement à d'autres pays. Très tôt, une compréhension « en surface » du sens littéral des textes s'installe donc.

Mais le saut qualitatif que représente l'accès à une compréhension plus en profondeur, mettant en jeu des processus cognitifs plus complexes, tarde à se réaliser. Jusqu'à un âge assez avancé de la scolarité, une proportion trop importante d'élèves s'en tiennent à une compréhension superficielle et ne semblent pas posséder des stratégies de lecture suffisamment efficaces et diversifiées.

Ceci se traduit par un décalage temporel dans l'atteinte des socles et par des performances peu élevées comparativement à d'autres systèmes éducatifs proches.

Ces résultats quelque peu inquiétants semblent tenir à deux ordres de facteurs :

- **des facteurs spécifiquement liés à l'enseignement de la lecture.** On retiendra surtout sur ce plan l'absence ou la rareté de véritables activités d'apprentissage de démarches ou stratégies de lecture, qui permettraient le bond qualitatif souhaité, la rareté d'activités de lecture en classe d'ouvrages entiers suivies de moments de discussion et/ou d'écriture. Derrière ce problème pointe celui de la formation initiale et continuée des enseignants dans le domaine de la lecture. Rares sont les pays où la formation initiale est aussi courte¹⁰ et les formations continuées axées sur la didactique aussi rares qu'en Communauté française.
- **des facteurs liés à l'organisation du système éducatif.**

La faiblesse des résultats moyens en lecture est évidemment liée au trop grand nombre d'élèves possédant un niveau trop rudimentaire de lecture. L'analyse des résultats par école ou par forme d'enseignement (1^{re} A/1^{re} B ou 3^e transition/3^e professionnelle) montre une concentration d'élèves plus faibles dans certains établissements et dans certaines filières. Le test réalisé au début de la 1^{re} secondaire (les évaluations externes ont traditionnellement lieu au mois d'octobre) fait apparaître d'une façon particulièrement nette que le niveau en lecture varie considérablement d'une école à l'autre. Ceci, en l'occurrence ne peut résulter de l'inégale qualité de l'enseignement reçu dans le secondaire, puisque les élèves sont à peine depuis deux mois dans l'école. Il y a donc là une forme de sélection implicite – résultant du choix que posent les parents en fonction des informations dont ils disposent sur la réputation d'exigence de l'établissement – quand il ne s'agit pas de mécanismes de tri plus directement orchestrés par l'établissement.

Cette façon de gérer les parcours d'apprentissage — caractéristique de notre système éducatif — par regroupement « spontané » ou orienté des élèves les plus faibles dans certaines écoles, certaines filières, voire certaines classes conduit à une amplification de l'écart entre les plus forts et les plus faibles assurément peu propice à l'atteinte **par tous** de seuils de compétence élevés.

¹⁰ A une ou deux exceptions près, tous les pays de l'Union européenne en sont, pour les enseignants du primaire et du secondaire inférieur à une formation de type universitaire d'au moins 4 ans, et parfois bien davantage, comme en Finlande (5 ou 6 ans).

Références

- Baye, A., Lafontaine, D. et Vanhulle, S. (2003). Lire ou ne pas lire : état de la question. *Lectures*.
- Beckers, J. (1998). *Comprendre l'enseignement secondaire. Evolution, organisation, analyse*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Conseil de l'Éducation et de la Formation de la Communauté française de Belgique (1998). *On n'a jamais fini d'apprendre à lire. Comment favoriser le développement des compétences en lecture, clé(s) de la réussite scolaire et de l'insertion sociale*, Avis n° 57.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace. De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Groupe DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck.
- Grisay, A. (1976). *Rendement de l'enseignement de la langue maternelle en Belgique francophone*. Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Direction générale de l'organisation des études.
- Lafontaine, D. & Schillings, P. (2000). La lecture, un ouvrage féminin... Enquête sur les pratiques de lecture auprès des jeunes de 14-15 ans en Communauté française de Belgique. *Enjeux*, 47/48, mars-juin, 161-176.
- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- 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. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXVI, 2, 267-287.
- Lafontaine, D. (2000). L'évaluation externe en lecture menée à l'entrée en 3^e secondaire : morceaux choisis. *Les Cahiers du SPE*, 1-2, 7-13.
- Lafontaine, D. (2001). Le dispositif d'évaluation externe en communauté française de Belgique. *Le Point sur la Recherche en Education*, 19, 37-57.
- Lafontaine, D., Baye, A. & Matoul, A. (2001). Programme international pour le suivi des acquis des élèves (Pisa) de l'Ocdé. *Les Cahiers du SPE*, 5-6.
- Lafontaine, D. (2002) Au-delà des performances, un système éducatif se profile...*Le point sur la recherche en éducation*, 24.
- Ocdé (2001), *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris : Ocdé.
- Terwagne, S., Widart, N. & Lafontaine, D. (1996). *Les chemins de la compréhension ou comment enseigner les stratégies de lecture aux 8-12 ans*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.

ANNEXES

Enquête internationale IEA-Reading Literacy (1991). Résultats au test de compréhension en lecture des élèves de 9-10 ans¹¹

Pays	Score standardisé	Pourcentage d'items réussis
Finlande	569	79.5
Etats-Unis	547	74.9
Suède	539	72.5
France	531	70.7
Italie	529	71.0
Nouvelle-Zélande	528	70.3
Norvège	524	69.7
Islande	518	68.5
Hong-Kong	517	67.6
Singapour	515	66.6
Suisse	511	66.6
Irlande	509	66.1
Communauté française de Belgique	507	65.9
Grèce	504	64.9
Espagne	504	64.9
Allemagne (Ouest)	503	63.1
Canada (Col. Brit.)	500	64.6
Allemagne (Est)	499	64.2
Hongrie	499	64.1
Slovénie	408	62.9
Pays-Bas	485	60.5
Chypre	481	59.2
Portugal	478	57.1
Danemark	475	58.6
Trinidad/Tobago	451	51.2
Indonésie	394	36.1
Vénézuela	383	35.4
Moyenne internationale	500	63.6
Pays industrialisés	511	66.4

D'après Lafontaine (1996).

¹¹ Certaines légères discordances peuvent exister dans le classement selon qu'il est établi sur la base du score standardisé et du pourcentage d'items réussis. Ces fluctuations marginales sont sans incidence réelle ; les différences entre pays classés dans une fourchette de quelques pourcents ne sont de toute façon pas significatives.

Enquête internationale IEA-Reading Literacy (1991). Résultats au test de compréhension en lecture des élèves de 14-15 ans

Pays	Score standardisé	Pourcentage d'items réussis
Finlande	560	79.9
France	549	77.8
Suède	546	76.6
Nouvelle-Zélande	545	76.0
Hongrie	536	74.9
Islande	536	72.1
Suisse	536	75.0
Hong-Kong	535	75.1
Etats-Unis	535	74.0
Singapour	534	74.5
Slovénie	532	74.8
Allemagne (Est)	532	72.0
Danemark	525	72.9
Portugal	523	73.4
Canada	522	72.0
Allemagne (Ouest)	522	72.8
Norvège	516	71.5
Italie	515	70.7
Pays-Bas	514	70.6
Irlande	511	69.8
Grèce	509	70.0
Chypre	497	66.8
Espagne	490	65.4
Communauté française de Belgique	481	65.1
Trinidad/Tobago	479	62.4
Thaïlande	477	63.4
Philippines	430	50.7
Venezuela	417	46.0
Nigeria	401	43.9
Zimbabwe	372	36.6
Botswana	330	26.3
Moyenne internationale	500	66.8
Pays industrialisés	524	72.6

D'après Lafontaine (1996).