

A quinze ans, trop de jeunes sont brouillés avec la lecture...

Retour sur les résultats de l'enquête PISA

Les constats posés par l'enquête PISA, consacrée à la littératie des jeunes de 15 ans, s'ils ne sont pas neufs, ni surprenants pour les observateurs attentifs du terrain éducatif en Communauté française, sont une invitation pressante à une double réflexion. Il faut impérativement s'interroger sur les effets que produisent, en termes d'égalités des acquis, les structures qui organisent le parcours scolaire des élèves (redoublement, filières, disparités entre écoles...). Mais il est aussi essentiel de se pencher sur les pratiques didactiques d'enseignement/apprentissage de la lecture qui constituent la toile de fond du diagnostic posé.

Contexte

Le Programme international de l'Océ pour le suivi des acquis des élèves de 15 ans (PISA 2000) a évalué les compétences des élèves dans trois domaines, la lecture/écriture (« littératie »), la culture mathématique et la culture scientifique, en axant cette évaluation sur leur capacité de résolution de problèmes dans des contextes proches de la vie quotidienne.

La Communauté française de Belgique, avec 31 autres pays, a pris part à l'évaluation PISA. Le test s'est déroulé dans les écoles secondaires au printemps 2000. Cent trois écoles, dont 3 écoles de l'enseignement spécial, ont été touchées par l'enquête ; 2 818 élèves ont été testés. Dix-sept des écoles de l'échantillon appartiennent au réseau Communauté française, 13 relèvent du réseau officiel subventionné, 1 du réseau libre non confessionnel et 66 du réseau subventionné libre catholique¹.

PISA est piloté par l'Océ (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 participants au programme qui ont la possibilité de nourrir ou de critiquer le programme via les sessions d'échanges et de discussion réunissant plusieurs fois par an

¹ Le réseau libre subventionné est un peu sur-représenté et le réseau Communauté française sous-représenté dans cet échantillon, qui n'a pas été stratifié en vue d'obtenir une représentativité par réseau.

6

leurs représentants. PISA, il faut le préciser, n'est pas un programme d'évaluation concocté en chambre par quelques experts travaillant pour l'Ocdé, c'est sans ambiguïté le résultat des interactions entre des experts venus de différents horizons linguistiques et culturels, les représentants officiels des pays participants au Bureau des pays participants de l'Ocdé et les gestionnaires nationaux de PISA.

Présentation du dispositif général d'enquête

Population concernée et échantillon

32 pays ont participé au PISA en 2000 et 13 autres pays les rejoindront en 2002 (PISA+).

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 testées². Dans chaque école participante, 35 élèves participaient à l'évaluation. Les écoles ont été tirées de façon aléatoire parmi la liste officielle des écoles. A l'intérieur des écoles, 35 élèves ont été tirés au hasard 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 un expert en échantillonnage.

Tous les élèves dans leur 15^e année étaient potentiellement concernés par l'enquête, où qu'ils en soient dans leur parcours scolaire. 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 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. Les parcours d'apprentissage des élèves sont également très différents chez nous (filières d'enseignement ou options), alors que dans d'autres pays, tous les élèves suivent un programme unique ou fort semblable.

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

Pourcentages d'élèves par année d'étude fréquentée

Année d'études dans le secondaire	Communauté française	Communauté flamande
en 1 ^{er}	0.4	0.2
en 2 ^e	8.7	2.5
en 3 ^e	34	23
en 4 ^e	55.4	72.7
en 5 ^e	1.1	0.7
en 6 ^e	0.06	
données manquantes	0.3	1
Total	100 %	100 %

En Communauté française de Belgique, on constate que 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. En Flandre, le nombre d'élèves à l'heure est nettement plus important et le nombre d'élèves ayant connu plusieurs redoublements est quasi inexistant. En Communauté française, plus de 9 % des élèves accusent un retard supérieur à un an.

Pourcentages d'élèves par forme d'enseignement

Forme d'enseignement	Communauté française
1 ^{er} degré commun	4.5
1 ^{er} B, 2 ^e P ou ens. spécial	2
CEFA	0.3
2 ^e degré général ou technique	70.8
2 ^e degré professionnel	14.2
Données manquantes	8.1
Total	100 %

D'après les informations fournies par les jeunes de 15 ans eux-mêmes³, 71 % des jeunes fréquentent le 2^e degré général ou technique⁴; 14 % d'entre eux sont dans le professionnel. 4,5 % des élèves sont dans le 1^{er} degré commun et 2 % sont en 1^{er} B, 2^e P ou dans l'enseignement spécial. Quelques élèves (0.3%) viennent des CEFA.

³ Ces informations sont à prendre avec prudence, car leur fiabilité est loin d'être assurée. En outre, plus de 8 % des élèves n'ont pas répondu à la question.

⁴ La manière dont les informations sur le programme d'études ont été recueillies dans PISA (au travers du système de classification CITE) ne permet pas de distinguer les élèves qui fréquentent l'enseignement technique de ceux inscrits dans l'enseignement général.

Pourcentages d'élèves issus de l'immigration

Dans l'échantillon PISA, 82 % des jeunes 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 et 5 % sont nés à l'étranger. En Flandre, le pourcentage de jeunes d'origine belge est plus important (88 %). La moyenne Océde de jeunes « natifs du pays » est de 91 %. La Communauté française compte donc un peu plus de jeunes d'origine étrangère que la moyenne des pays de l'Océde. Elle est, avec l'Australie, le Canada, la Nouvelle-Zélande, la Suisse, l'Allemagne, le Luxembourg et les Etats-Unis, parmi les pays qui en comptent le plus.

Langue parlée à la maison

D'après leurs indications, 91 % des jeunes 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 chiffre de jeunes parlant la langue du test à la maison ou une autre langue officielle du pays est légèrement inférieur à la moyenne Océde (94,5 %).

Contenu et méthodes

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 d'application. 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 et chaque question ouverte est corrigée par quatre correcteurs différents. Un contrôle international de la fidélité des corrections est en outre effectué. Les analyses ont montré que le taux de concordance entre les correcteurs dépassait 90 % dans 24 pays sur 32. Seul un pays (la Lettonie) pose de sérieux problèmes de fidélité. 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.
- Il existe 9 carnets différents, administrés par rotation aux élèves et représentant plus de 7 heures de test. Chaque carnet comporte un noyau commun d'items au départ duquel l'équivalence des carnets peut être assurée.
- 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 strict 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 jeunes sont capables d'accomplir avec une certaine réussite.

8

- Pour la littératie, quatre échelles différentes existent. Trois échelles correspondent à trois types de démarche - retrouver de l'information, interpréter le texte, réfléchir sur le texte - une échelle dite combinée regroupe les résultats des trois précédentes.
- 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.

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 sa complexité méthodologiques. Ceux qui souhaitent en savoir plus sur la mise en oeuvre et les caractéristiques du PISA se reporteront au document « Une présentation du dispositif d'enquête », téléchargeable sur le site de l'Agers : <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'Ocdé : <http://www.pisa.oecd.org>.

Profils de compétences en lecture chez les jeunes de 15 ans

Proportions d'élèves se situant à chacun des niveaux de l'échelle de compétence (voir tableau 1)

Niveau 5 (plus de 625 points)

Les jeunes se situant au niveau 5 sont capables d'accomplir des tâches de lecture très sophistiquées...

Les jeunes se situant au niveau 5 sont capables d'effectuer des tâches de lecture très sophistiquées, telles que gérer de l'information complexe dans des textes longs ou peu familiers, faire montre d'une compréhension approfondie et nuancée du texte, prendre du recul par rapport au texte, en évaluer de façon critique la forme ou le contenu ou encore adopter un point de vue contre-intuitif sur le texte. Parmi les pays de l'Ocdé, 10 % des jeunes en moyenne se situent à ce niveau pour l'échelle combinée de lecture. En Communauté française de Belgique, ils sont 7,5 %.

La proportion de jeunes au niveau 5 varie en fonction de l'aspect évalué...

Si l'on examine les résultats pour chacune des trois sous-échelles qui évaluent des aspects différents de la lecture (*retrouver de l'information, interpréter le texte, réfléchir sur le texte*), on constate que la proportion de jeunes au niveau 5 varie en fonction de l'aspect. Typiquement, certains pays atteignent des proportions plus élevées

Tableau 1 : Pourcentage d'élèves par niveau de compétence sur l'échelle de lecture

Pays*	Niveaux de compétences					
	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)
Echelle combinée de lecture	Pourcentage	Pourcentage	Pourcentage	Pourcentage	Pourcentage	Pourcentage
Finlande	1,7	5,2	14,3	28,7	31,6	18,5
Belgique (Com. flamande)	4,1	7,6	14,3	27,3	31,1	15,6
Moyenne des pays OCDE	6,0	11,9	21,7	28,7	22,3	9,5
Belgique (Com. française)	12,3	15,9	20,0	24,0	20,4	7,5
Mexique	16,1	28,1	30,3	18,8	6,0	0,9

d'élèves au niveau 5 pour l'aspect *Retrouver de l'information*, tandis que dans d'autres, on observe ce phénomène pour l'aspect *Réfléchir sur le texte*. La Communauté française de Belgique, avec la Flandre, la Finlande, l'Australie et la Suède, se retrouve dans le premier cas de figure. Alors que 10,8 % des jeunes se situent au niveau 5 pour l'aspect *Retrouver de l'information*, ils ne sont que 8,2 % dans ce cas pour l'aspect *Interpréter le texte* et 6,9 % pour l'aspect *Réfléchir sur le texte*. Ces résultats sont largement conformes à ce qu'ont montré les études internationales antérieures pour les élèves de 14-15 ans en 1991 (Lafontaine, 1996) et les évaluations externes menées en début de 3^e et de 5^e secondaires (Lafontaine et Schillings, 2000 ; Lafontaine, 2000). Les jeunes en Communauté française de Belgique sont plus compétents quand il s'agit de retrouver de l'information que quand il s'agit d'inférer ou d'interpréter le texte. La dimension *Réfléchir sur le texte*, quant à elle, n'a jusqu'ici guère été évaluée en Communauté française de Belgique et on peut penser qu'elle ne fait pas partie des compétences régulièrement exercées en classe avant les deux dernières années du secondaire. Que nos élèves soient moins compétents à cet égard ne doit donc pas étonner, pas plus qu'il ne doit inquiéter, car les compétences de réflexion critique ne font pas partie des « Socles de compétences » ; c'est seulement dans les « Compétences terminales et savoirs requis pour les humanités générales et technologiques » que des attentes sont fixées dans ce domaine.

Niveau 4 (entre 553 et 625 points)

Les tâches au niveau 4 sont encore complexes et exigeantes ; la proportion d'élèves très compétents en lecture est en Communauté française de Belgique légèrement inférieure à la moyenne de l'Océanie...

Les tâches au niveau 4 sont encore complexes et exigeantes ; un tiers de jeunes en moyenne atteignent au moins ce niveau, mais ils sont plus de 50 % dans ce cas en Finlande. En Communauté française de Belgique, la proportion de jeunes atteignant au moins le niveau 4 (i.e. les jeunes aux niveaux 4 et 5) est de 27,5 %. Cette proportion est un peu inférieure à la moyenne de l'Océanie (31 %).

Niveau 3 (de 481 à 552 points)

Dans les pays de l'Océanie, 60 % des jeunes en moyenne peuvent accomplir des tâches de lecture modérément complexes ; cette proportion est de 52 % en Communauté française de Belgique...

Les jeunes se situant au niveau 3 sont capables de gérer des tâches de lecture modérément complexes, comme retrouver plusieurs informations dans un texte, établir des liens entre différentes parties d'un texte ou d'un document ou encore relier le texte avec leurs connaissances antérieures dans des domaines assez familiers. Dans les pays de l'Océanie, 60 % des jeunes en moyenne atteignent au moins le niveau 3 (ceci incluant les élèves des niveaux 4 et 5). En Communauté française de Belgique, c'est un peu plus de la moitié des élèves seulement (52 %) qui atteignent ou dépassent le niveau 3. Ceci signifie, hélas, que presque la moitié des jeunes de 15 ans (48 %) se situent à des niveaux (2, 1 et en-dessous de 1) où les tâches de lecture à accomplir sont relativement simples.

Niveau 2 (de 408 à 480 points)

A ce niveau, les tâches de lecture à accomplir sont dépourvues de véritable complexité. Il s'agit essentiellement de localiser de l'information assez accessible ou de tirer des inférences de bas niveau. Dans les pays de l'Océanie, 82 % des jeunes en moyenne atteignent au moins le niveau 2. En Communauté française de Belgique, c'est le cas de 68 % des élèves.

Niveau 1 (de 335 à 407 points) ou inférieur au niveau 1 (en dessous de 335 points)

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 isolés. Même les tâches les plus simples du niveau 1 cherchent à évaluer si les jeunes sont capables de retrouver de l'information,

10

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 % de ces tâches de lecture 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 au travers de la lecture de documents ou textes écrits. Leur niveau est sans doute trop faible 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.

En Communauté française de Belgique, la proportion d'élèves faibles lecteurs est alarmante...

Dans la zone Océ, 12 % des jeunes en moyenne sont au niveau 1 et 6 % en dessous du niveau 1, mais les variations entre pays sont considérables. En Communauté française de Belgique, ces proportions sont respectivement de 16 % et de 12 %. Ces chiffres ne laissent pas d'inquiéter : 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.

Les analyses menées pour tenter de cerner le profil des élèves qui ne dépassent pas le niveau 1 montrent que les garçons sont surreprésentés dans ce groupe (ils y sont 60 %). Quatre-vingt pour cent de ces jeunes accusent un retard scolaire. La plupart d'entre eux sont issus de milieux sociaux peu favorisés et la moitié sont d'origine immigrée. Le niveau d'éducation de leurs parents est généralement faible (50 à 60 % des parents ont un niveau d'éducation qui ne dépasse pas le secondaire inférieur).

Le fait que près de 28 % de nos jeunes de 15 ans affichent un niveau de compétences en lecture très faible est un trait propre à notre système éducatif. Il ne représente pas 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 ont cependant des proportions d'élèves aux compétences très faibles inférieures à 20%. 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 (supérieures à 20 %). Ces pays partagent avec la Communauté française certaines caractéristiques de structure importantes : les taux de redoublement y sont importants, l'orientation vers des filières hiérarchisées y est précoce, et les performances d'un établissement à l'autre sont très inégales (ceci est vrai pour la Communauté française et l'Allemagne, moins pour la Suisse).

Performances moyennes des pays

Ce qui frappe en Communauté française de Belgique, c'est, davantage que la moyenne, l'ampleur de la dispersion des résultats...

Le score moyen de la Communauté française de Belgique sur l'échelle combinée en lecture (voir tableau 2) se situe un peu en dessous (0,2 écart type) de la moyenne des pays de l'Océ. Toutefois, le score de la Communauté française de Belgique ne diffère pas significativement, sur le plan statistique, de celui d'un large groupe de pays comprenant les États-Unis, le Danemark, la Suisse, l'Espagne, la Tchéquie, l'Italie, l'Allemagne, la Hongrie, la Pologne, la Grèce, le Liechtenstein, le Portugal et la Russie. En revanche, les résultats de la France sont significativement supérieurs à ceux de la Communauté française de Belgique, de même que ceux de la Suisse francophone et ceux de la Communauté flamande, qui sont supérieurs de plus de 0.5 écart type à ceux de la Communauté française et 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 pour chacune des trois sous-échelles de lecture sont respectivement de 476 (écart type : 124), 482 (écart type : 107) et 466 (écart type : 120). Comme déjà signalé antérieurement, les résultats moyens sont moins bons pour les compétences *Réfléchir*

Tableau 2 : Les performances en lecture des jeunes de 15 ans en Communauté française sous l'angle international

Les jeunes des pays ci-contre réalisent des performances qui surpassent de manière statistiquement significative celles des jeunes en Communauté française	Finlande Canada Belgique (C. flamande) Nouvelle Zélande Australie Irlande Corée Royaume-Uni Japon Suède Autriche Islande Norvège France
Les jeunes des pays ci-contre réalisent des performances qui ne se distinguent pas de manière statistiquement significative de celles des jeunes en Communauté française	Etats-Unis Danemark Suisse Espagne Tchéquie Italie Allemagne Liechtenstein Hongrie Pologne Belgique (C.française) Grèce Portugal Russie Lettonie
Les performances des jeunes des pays ci-contre sont nettement inférieures à celles des jeunes en Communauté française	Luxembourg Mexique Brésil

sur le texte. On peut à cet égard affirmer, sans grand risque de se tromper, 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 compétences sera sollicité. Pour les deux autres échelles – *Retrouver des informations* et *Interpréter le texte*, le niveau de compétences est sensiblement équivalent. Il faut souligner qu'il n'existe pas dans l'évaluation PISA de hiérarchie de complexité entre ces trois grandes compétences. Le test a été conçu en sorte que pour chacune des ces compétences, il existe des items plus difficiles et moins difficiles, portant sur des documents d'inégale

longueur et complexité, afin que l'on puisse précisément effectuer le type de diagnostic qui vient d'être posé.

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 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 en soient dans leur scolarité – sont de nature à mettre particulièrement en évidence ces disparités. Dans d'autres enquêtes, qu'elles soient internationales ou nationales, le choix d'une ou deux années d'étude consécutives comme population a tendance à écrémer le groupe d'âge et à laisser « hors champ » les élèves les plus faibles, notamment tous ceux qui ont plus d'une année de retard et qui représentent plus de 9 % des jeunes de 15 ans dans PISA.

Sans grand risque d'erreur, on peut avancer que la disparité de performances constatée a partie liée avec la façon dont notre système éducatif se structure (qui a pas mal de points communs avec le système allemand) : taux élevé de redoublements, filières hiérarchisées, importantes disparités entre établissements, ségrégation de fait en fonction du milieu social et ethnique contribuent à homogénéiser les groupes d'élèves. Comme l'a montré la littérature (pour une synthèse, voir Crahay, 2000), la constitution de groupes d'élèves plus forts et d'autres plus faibles conduit à accentuer le fossé qui sépare les plus forts des plus faibles.

Différences en fonction des caractéristiques des élèves et de leur environnement familial

Différences de performances entre les garçons et les filles

Dans chaque pays, les filles obtiennent en moyenne des performances en lecture supérieures à celles des garçons. Les écarts sont importants ; ils sont en moyenne de 32 points, soit la moitié d'un niveau sur

l'échelle de compétences. En Communauté française de Belgique, l'écart en lecture est de 35 points en faveur des filles : les filles obtiennent un score de 495 points, qui atteint pratiquement la moyenne internationale, tandis que les garçons obtiennent un score de 460 points, inférieur de 0.4 écart type à la moyenne internationale. L'ampleur de l'écart garçons-filles est proche de la moyenne internationale.

Si l'on examine les résultats par sous-échelle, on constate que l'écart est sensiblement plus faible pour les échelles *Retrouver de l'information* (36 points d'écart) et *Interpréter le texte* (31 points d'écart), et sensiblement plus important pour l'échelle *Réfléchir sur le texte* (46 points d'écart). Cette tendance n'est pas propre à notre pays ; elle se retrouve dans beaucoup d'autres pays : la différence moyenne dans les pays de l'Océanie sur les trois échelles est respectivement de 24, 29 et 45 points.

L'une des raisons pour lesquelles on observe d'importants écarts de performances en fonction du sexe tient en partie à certaines modalités de l'évaluation PISA. A la différence d'évaluations internationales antérieures⁵ ou des évaluations externes menées en Communauté française de Belgique, où les écarts entre garçons et filles sont présents mais relativement faibles, PISA comporte en lecture une proportion élevée de questions à réponse ouverte construite (45 %). Or il existe une interaction entre les modalités de réponse et le sexe : les garçons obtiennent en moyenne de meilleurs scores que les filles pour les questions à choix multiple. L'inverse est vrai pour les questions à réponse ouverte. Ce type de question suppose en effet un engagement dans la lecture et une élaboration – parfois longue et complexe – de la réponse qui s'intègrent mieux avec les attitudes, la motivation et la culture identitaire des filles que des garçons. Il est vraisemblable qu'un certain nombre de garçons – par ailleurs lecteurs compétents – ne saisissent pas pleinement les exigences de ce type de questions et proposent des réponses relativement laconiques, là où des développements sont implicitement

attendus. Sur ce plan, il est clair que des facteurs autres que cognitifs (motivation, intérêt, concept de soi comme lecteur) influencent les performances observées. Le fait que les filles de 15 ans lisent davantage d'ouvrages de fiction que les garçons leur assure une familiarité avec le genre narratif avantageuse pour les questions de réflexion critique.

Différences de performances en fonction de l'année d'études fréquentée

Année d'études	Score en lecture
2 ^e	343
3 ^e	416
4 ^e	532
5 ^e	589

Comme on le voit, les résultats des quelque 55 % d'élèves « à l'heure » (en 4^e) sont relativement bons. En revanche, les scores des élèves en retard scolaire d'une année ou plus sont faibles, voire très faibles. Comme le montre le tableau 3, les jeunes de 15 ans « à l'heure », avec un score moyen de 432, se situent au même niveau que la Communauté flamande. A l'opposé, les jeunes en retard d'un an, avec un score moyen de 416, 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. L'ampleur 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. Alors que le score moyen des élèves à l'heure se situe au milieu du niveau 3, celui des jeunes en retard d'un an se situe dans le bas du niveau 2 et celui des élèves en retard de deux ans dans le bas du niveau 1. Si les élèves à l'heure sont en moyenne capables d'accomplir des tâches de lecture relativement complexes, les retardés d'un an ne peuvent se débrouiller que dans des tâches simples.

⁵ En 1991, lors de l'enquête IEA Reading Literacy (Lafontaine, 1996), la différence entre garçons et filles en 2^e secondaire n'était pas statistiquement significative, mais la majorité des questions étaient des questions à choix multiple.

Tableau 3 : Résultats pour certaines catégories d'élèves en Communauté française, rapportés à l'échelle internationale en lecture

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 4e, à l'heure
Nouvelle Zélande	529	
Australie	528	
Irlande	527	
Corée	525	
Royaume-Uni	523	
Japon	522	
Suède	516	520 = Score des élèves du 2e 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	
Tchéquie	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 3e, en retard d'un an
		414 = Score des élèves nés en Belgique, mais dont les parents sont 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 à l'étranger
Brésil*	396	
		372 = Score des élèves du 2e degré de l'ens. professionnel
		363 = Score des élèves du 1er degré commun
		343 = Score des élèves de 2e (en retard de 2 ans)
		305 = Score des élèves de 1re B ou 2e P

* Pays non membres de l'Ocdé

Différences en fonction d'autres caractéristiques

Les analyses menées jusqu'à présent – dont les résultats, faute de place, ne seront pas présentés en détail ici⁶ – montrent qu'il existe aussi d'importantes différences de performances :

- en fonction de l'origine ethnique de l'élève (élèves d'origine belge ou étrangère) et de la langue habituellement parlée par le jeune à la maison,
- en fonction du niveau d'éducation de la mère,
- en fonction du statut socio-professionnel des parents.

Sur ce dernier point, il est intéressant de souligner que 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). A l'intérieur de la Belgique, les différences nord-sud sont nettes : alors que l'écart en Flandre est de 94 points, il atteint, en Communauté française, la valeur record de 124 points. De tous les systèmes éducatifs participant à PISA, la Communauté française est ainsi le pays où l'incidence du statut socio-professionnel des parents sur les performances en lecture des élèves se marque le plus fort. Un jeune dont les parents occupent une profession peu élevée dans la hiérarchie des revenus court ainsi chez nous un risque plus important qu'ailleurs de figurer parmi les 25 % d'élèves les plus faibles en lecture. Ce risque est 2,8 fois plus élevé pour celui-ci que pour un jeune dont les parents occupent une profession prestigieuse (quart supérieur des professions). La valeur moyenne d'un tel risque dans les pays de l'Océanie est de 2. En Flandre, il est de 2,4 et en France de 2,2. Les pays où ce risque est le plus élevé (après la Communauté française) sont la Suisse (2,7), l'Allemagne (2,6) et le Luxembourg (2,5).

⁶ Des résultats plus détaillés seront publiés dans un numéro spécial du *Point sur la Recherche en Education* et un rapport complet sera publié à l'automne 2002. Ces publications seront annoncées via le site de l'Agers : <http://www.agers.cfwb.be>.

Pour prendre toute la mesure de cet écart (voir tableau 3), il faut imaginer que les jeunes issus des milieux les plus privilégiés (quart supérieur de la hiérarchie des professions) obtiennent en lecture un score (536 points) qui est supérieur au score moyen du Canada (534), pays occupant la 2^e place du classement. A l'opposé, les jeunes issus des milieux les moins favorisés (quart inférieur) obtiennent un score (412 points) inférieur à celui du Mexique (422 points), qui occupe la dernière place du classement parmi les pays de l'Océanie. **D'une manière plus générale, le tableau 3 illustre d'une manière exemplaire à quel point les écarts entre certaines catégories d'élèves en Communauté française surpassent les écarts entre pays.**

Conclusions

Au travers de ces quelques analyses, une caractéristique de notre système éducatif semble émerger : **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, jeunes immigrés, jeunes vivant dans des familles monoparentales) encourraient un risque plus élevé que dans la majorité des autres systèmes éducatifs de figurer parmi les élèves les plus faibles.** Une des faiblesses caractéristiques de notre système serait son impuissance à enrayer les risques d'échec auxquels sont exposés les élèves les plus vulnérables ou, en d'autres termes, à compenser les inégalités sociales de départ. Dit schématiquement, les jeunes 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, culturelles, personnelles...) s'en sortiraient plutôt bien dans notre système. En revanche, ceux, plus « vulnérables », ne disposant pas de ces ressources dans leur entourage familial sembleraient exposés à en subir, plus que dans d'autres systèmes éducatifs, les conséquences négatives.

La faiblesse moyenne des compétences en lecture des jeunes de 15 ans en Communauté française, comme cet article l'a abondamment illustré, tient d'abord au fait qu'un nombre important de jeunes possèdent des compétences élémentaires ou

très élémentaires en lecture, dont le niveau est vraisemblablement trop faible pour leur permettre de participer pleinement à la société comme citoyen. Ces jeunes, 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, que l'on relève d'ailleurs dans les deux autres disciplines évaluées dans PISA – la culture mathématique et scientifique – sont 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 de « relégation », par l'inscription dans des écoles moins « exigeantes » ou des classes moins « fortes », fonctionne de façon telle que les plus faibles « décrochent » de plus en plus, et dans des proportions que l'on n'observe quasi nulle part ailleurs.

Le reflet que renvoie PISA à la Communauté française doit, à notre sens, conduire celle-ci 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, 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 jeunes « bons lecteurs » et les jeunes « 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 fait 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. L'impasse pédagogique dans laquelle la plupart des classes de la Communauté française restent enfermées est 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 dans PISA, sont étrangement analogues aux

nôtres.⁷ 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 d'apprendre à approfondir leur compréhension, à interpréter le texte, à réfléchir sur ce texte et à y réagir.

L'article de Valérie Baesch dans le présent numéro montre comment, au début du secondaire, s'organisent les activités autour des lectures « obligatoires ». La plupart des enseignants imposent de telles lectures, 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 et les évaluations externes (Lafontaine et Schillings, 2000), 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 40 % des jeunes avouent avoir du mal à lire un livre en entier... Le défi à relever est de taille, mais il est rassurant de constater, à la lecture des articles de Bonnie Burns et de Gay Ivey dans le présent numéro, qu'en usant des dispositifs

⁷ 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 ».

didactiques existants⁸, il n'est jamais trop tard pour gagner à la lecture des jeunes en froid avec elle depuis longtemps, sinon toujours...

Bibliographie

Crahay, M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck.

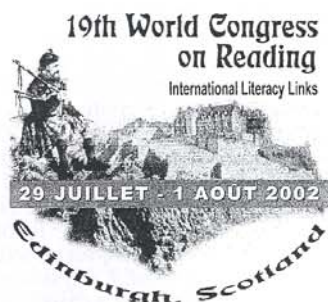
Lafontaine D., Schillings, P. (1999). Mesurer les progrès accomplis grâce au modèle de la réponse à l'item : l'évolution des compétences en lecture à 14-15 ans en Communauté française de Belgique entre 1991 et 1998. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXVI, 2, 267-287.

Lafontaine, D., 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, 161-176.

Lafontaine, D. (2000). L'évaluation externe en lecture menée à l'entrée en 3e secondaire : morceaux choisis. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 1-2, 7-13.

Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2001), *Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs.* Bruxelles : De Boeck Duculot.

⁸ On trouvera un bon panorama de ces dispositifs dans Terwagne, Vanhulle & Lafontaine (2001). La revue *Caractères* s'attache par ailleurs, depuis sa création, à faire connaître dans le monde francophone les pratiques qui permettent d'agir sur la motivation et les compétences des élèves en lecture.



L'Association Internationale pour la
Lecture
&
l'Association du Royaume-Uni
pour la Lecture

vous invitent à participer au

**19^e Congrès mondial
sur la lecture à**

Edimbourg

**du 29 juillet
au 1^{er} août 2002**

La langue officielle du Congrès sera l'anglais.

Thème du Congrès :
Literacy International Links

Pour tous renseignements :
www.reading.org/conferences/wcongress/

