

L'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture : un atout pour la littératie

Coordonnatrice de PISA pour la Communauté française
Service de pédagogie expérimentale
Université de Liège

Les résultats de l'enquête PISA nous montrent qu'un engagement positif à l'égard de la lecture représente un véritable atout pour le devenir des jeunes lecteurs et plus particulièrement pour ceux qui sont d'une origine sociale modeste. Encore faut-il que l'école sache jouer son rôle « compensatoire » ou « égalisateur » en mettant en place des dispositifs didactiques et pédagogiques adéquats.

Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) a évalué en 2000 le niveau de « littératie » des jeunes de 15 ans dans les pays de l'Océanie (Océanie, 1999 ; Océanie, 2001). Dans le numéro 7 de *Caractères*, en mars 2002, les résultats des élèves de la Communauté française aux épreuves d'évaluation de la lecture et le dispositif général de l'enquête ont été présentés en détail ; nous n'y reviendrons pas ici¹. Nous aborderons dans cet article un autre aspect moins connu de l'enquête PISA, en présentant un ensemble de résultats relatifs aux attitudes et habitudes des adolescents de 15 ans dans le domaine de la lecture². Le lien entre ces attitudes et habitudes et différentes caractéristiques des élèves – principalement leur sexe et leur milieu social d'origine – sera également examiné.

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 ?). Dans quelle mesure leurs performances en lecture « s'expliquent-elles par leur degré d'engagement à l'égard de la lecture ? Par ailleurs, quels liens existent-ils entre ces attitudes et habitudes et différentes caractéristiques des élèves – notamment leur sexe et leur milieu social d'origine ?

¹ Voir aussi Lafontaine (2002).

² On trouvera de plus longs développements à ce propos dans Baye, Lafontaine, Vanhulle (2003) ou dans Kirsch *et al* (2003).

Tableau 1. Temps consacré quotidiennement à la lecture pour le plaisir. Les résultats sont exprimés en pourcentage. Source : Pisa 2000 (sélection de pays)

	Communauté flamande	Allemagne	États-Unis	Communauté française	Moyenne OCDE	France	République tchèque	Finlande
<i>Je ne lis pas pour mon plaisir.</i>	46,9	41,6	40,7	36,1	31,7	30	26,2	22,4
<i>Moins d'une demi-heure par jour.</i>	25,5	27	31,2	23,8	30,9	27,5	29,7	29,1
<i>Entre une demi-heure et une heure par jour.</i>	18,3	18	16,2	25,5	22,2	28,6	25,7	26,3
<i>Une à deux heures par jour.</i>	7,7	8,8	8,1	10,8	11,1	10,6	12,9	18,2
<i>Plus de deux heures par jour.</i>	1,6	4,6	3,9	3,8	4,2	3,4	5,5	4,1

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 échelle³ 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.

Comme dans la plupart des autres pays de l'Ocdé, peu de jeunes de 15 ans se révèlent être de fervents lecteurs (cf. tableau 1). Un peu moins de 15 % des jeunes francophones de Belgique déclarent lire plus d'une heure par jour, tout comme dans la moyenne des pays de l'Ocdé. Ce qui est plus frappant chez nous, c'est le pourcentage de jeunes déclarant ne jamais lire pour le plaisir. On remarque de telles caractéristiques dans d'autres pays par ailleurs proches du nôtre sur certains aspects du système éducatif, comme l'Allemagne ou la Communauté flamande.

Dans le domaine des pratiques de lecture et des attitudes, d'importantes différences sont généralement constatées entre les garçons et les filles. Le tableau 2 présente leurs résultats de façon séparée.

Les différences sont clairement marquées : 30 % seulement des filles déclarent ne pas lire du tout pour leur plaisir, alors que les garçons sont 42 %. À l'opposé, 19 % des filles, contre 10 % des garçons, affirment lire plus d'une heure par jour pour leur plaisir.

Temps consacré à la lecture⁴

Tableau 2. Temps consacré quotidiennement à la lecture pour le plaisir en Communauté française, par sexe. Source : Pisa 2000.

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

3. Pour des informations sur les qualités psychométriques de cette échelle, voir Lafontaine (1999).

4. 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).

Tableau 3 : Fréquence à laquelle les élèves lisent les types d'écrits suivants. Les résultats sont exprimés en pourcentage. Source : PISA 2000

	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

Diversité des lectures

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 dans les pays de l'Occident, 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 par ailleurs 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.

Profil de lecture

Il est bien établi que les élèves qui lisent plus fréquemment sont meilleurs lecteurs. Mais toutes les lectures se valent-elles ? Et quels profils de lecture peut-on dégager ? Certains élèves concentrent-ils leur intérêt sur un ou deux types d'écrits ? D'autres piochent-ils çà et là dans la diversité des types de textes possibles ? Dans PISA, les réponses des élèves sur le temps investi dans la lecture d'une diversité d'écrits ont été traitées⁵ de manière à dégager des profils de lecteurs. Quatre groupes d'élèves aux profils contrastés ressortent de l'analyse.

5. Il s'agit d'une analyse en *clusters*.

Encart n°1 Les quatre profils de lecteurs dans PISA⁶

Profil 1 - Les « petits » lecteurs

Les étudiants du premier groupe s'investissent peu dans la lecture, tant en termes de temps qu'en termes de diversité. Ils lisent surtout des magazines (38 %), certains, mais peu nombreux, s'intéressent aux bandes dessinées ou aux œuvres de fiction (12 %). Dans ce groupe, on ne trouve quasi pas d'amateurs de journaux (0,2 %). Ces informations conduisent à faire l'hypothèse de lecteurs aux goûts moins affirmés, et dont les lectures sont plus probablement liées à la recherche d'informations (consulter un programme de télévision ou de cinéma) qu'à un réel engagement dans la lecture pour le plaisir.

Profil 2 - Les lecteurs « modérés »

Dans le deuxième groupe, les intérêts des étudiants se portent massivement sur les journaux et les magazines, dans une configuration assez dichotomique où les autres types d'écrits sont particulièrement désinvestis (dans ce groupe, les lecteurs fréquents de bandes dessinées ou de livres représentent moins de 4%). Les journaux ont clairement la faveur de ce groupe de lecteurs : 89 % des élèves les lisent fréquemment, et il n'y a pas, dans ce groupe, de non-lecteur de journaux.

Profil 3 - Les grands lecteurs, amateurs de textes courts

Les étudiants du groupe 3 lisent fréquemment divers types de textes, particulièrement la bande dessinée (90 % en sont de gros consommateurs, et on ne trouve pas dans ce groupe de non-lecteurs de bandes dessinées) ou les autres types de textes « courts », par opposition aux livres que seulement 31 % (pour les livres de fiction) et 21 % (pour livres non fictionnels) d'entre eux lisent fréquemment - ce qui est tout de même bien plus que dans les deux groupes précédents.

6. Les pourcentages repris dans l'encart indiquent, pour chaque type d'écrit, la proportion de lectures régulières.

Profil 4 - Les grands lecteurs, amateurs de textes longs

Dans le quatrième groupe, on retrouve les plus grands amateurs de livres, tout particulièrement d'œuvres de fiction (72 %), mais aussi de livres non fictionnels (48 %). En fait, la bande dessinée est le seul type d'écrit clairement moins investi (seulement 5,6 %), puisque le goût pour les journaux (76 %) et les magazines (71 %) apparaît relativement marqué.

En général, dans les pays de l'Océanie, on trouve en moyenne un cinquième des élèves de 15 ans dans les groupes 1 (22 %) et 4 (22 %) et un bon quart d'entre eux dans les groupes 2 (27 %) et 3 (28 %). La Communauté française se démarque de ce modèle général sur plusieurs aspects.

La différence la plus marquante est sans doute la proportion d'étudiants appartenant au groupe de lecteurs les moins assidus, surtout intéressés par les magazines. Sur l'ensemble des pays, c'est en Communauté française que le profil 1 est le plus représenté : 42,5 % des jeunes francophones en font partie. Notons que dans des pays d'Europe du Nord, comme la Finlande, l'Islande, la Norvège ou la Suède, le profil 1 est particulièrement sous-représenté, au profit d'un plus grand nombre d'étudiants dans le profil 3, qui s'intéressent donc aux textes courts, mais dont les choix sont plus diversifiés, et les lectures plus fréquentes. Parmi les pays ayant comme nous une grande concentration d'étudiants dans le premier groupe, on trouve l'Espagne, le Mexique, le Luxembourg, la France et la Communauté flamande. Ces deux dernières partagent avec la Communauté française le fait d'avoir aussi très peu d'étudiants (environ 12 %) dans le profil 4, à savoir, les élèves qui ont des lectures diversifiées, et amateurs de textes longs (livres). Ceci ne signifie pas que nos élèves sont

particulièrement peu intéressés par une variété de lectures : 30 % d'entre eux font partie du profil 3, et sont donc amateurs d'écrits divers, mais relativement courts, comme les bandes dessinées, ou encore les journaux et les magazines. En revanche, à la différence de la Communauté française, dans des pays traditionnellement gros consommateurs de bandes dessinées (Japon, Corée) ou de journaux (Finlande, Danemark, Norvège), le profil 3 accueille entre la moitié et les trois-quarts des étudiants du pays !

Profil de lecture et performances en littératie

La tendance générale, dans les pays de l'Océanie, est à l'augmentation graduelle des performances en fonction de l'intensité et de la diversité des pratiques de lectures, particulièrement lorsqu'il s'agit de textes longs, comme les livres (de fiction ou non). Si l'on reprend les profils dans l'ordre de présentation adopté ci-avant, on observe donc, de l'un à l'autre, une augmentation des scores moyens en littératie (cf. Figure 1). Les différences entre groupes extrêmes (profils 1 et 4) sont très importantes, puisque quasi trois quarts d'écart type (71 points) les séparent.

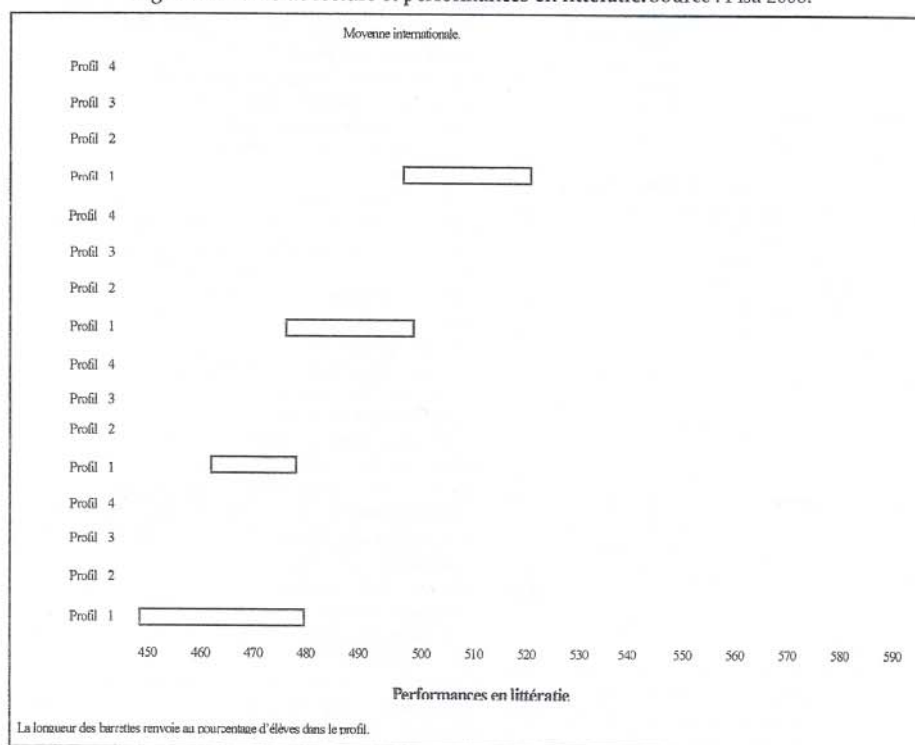
La Communauté française présente quelques spécificités par rapport à ce schéma général. D'une part, l'écart maximal des performances moyennes entre deux groupes est de 54 points (plus d'un demi écart-type) : il est donc moins important que pour la moyenne des pays. D'autre part, l'augmentation graduelle des compétences en littératie en fonction des profils de lecteurs prend plutôt chez nous la forme d'un clivage entre d'un côté, les profils 1 et 2, et, de l'autre, les profils 3 et 4.

Tableau 4. Proportion d'élèves dans les quatre profils. Source : Pisa 2000.

	Profil 1 Petits lecteurs		Profil 2 Lecteurs modérés		Profil 3 Grands lecteurs – textes courts		Profil 4 Grands lecteurs – textes longs	
	Élèves dans ce groupe (%)	SE ⁷	Élèves dans ce groupe (%)	SE	Élèves dans ce groupe (%)	SE	Élèves dans ce groupe (%)	SE
Com. française	42,5	1	15,2	0,8	30,3	1	11,9	0,7
Com. flamande	31,6	0,8	23	0,8	32,8	0,9	12,6	0,6
France	32,6	0,9	19,2	0,7	31,3	0,9	16,8	0,7
Finlande	6,9	0,5	14,2	0,6	66,6	0,9	12,3	0,5
Corée	18,8	0,6	14,6	0,6	53,1	1,1	13,6	0,7
Moyenne Océanie	22,4	0,2	27,1	0,1	28,3	0,2	22,2	0,2

⁷ Erreur standard.

Figure 1. Profils de lecture et performances en littératie. Source : Pisa 2000.



Pour le dire un peu caricaturalement, tout se passe comme si, chez nous plus qu'ailleurs, peu importait le type de lectures... *pourvu qu'on lise*. À cet égard, le grand nombre de « petits lecteurs » (profil 1), associé à la faiblesse des performances en lecture au sein de ce groupe, est particulièrement préoccupant (comme nous l'avons indiqué plus haut, aucun pays ne compte une telle proportion de « petits lecteurs »).

Profils de lectures et profils d'élèves

Après avoir examiné la répartition et les performances des élèves selon leur profil, voyons dans quelle mesure ces profils de lecteurs sont liés à certaines caractéristiques d'élèves. L'environnement socioéconomique, socioculturel et le sexe seront successivement abordés.

Le contexte socioéconomique

Dans Pisa, un indice de statut socioéconomique a été créé sur la base des professions des parents d'élèves⁸. L'indice peut

prendre une valeur de 0 à 90 (plus il est élevé, plus la profession est prestigieuse, en termes de niveau d'éducation requis pour l'exercer et de revenus). En moyenne, dans les pays de l'Océanie, la valeur de l'indice de statut socioéconomique est légèrement supérieure pour les lecteurs qui lisent plus intensivement une plus grande variété de textes (profil 4), et évolue graduellement du profil 1 (valeur de l'indice : 46) au profil 4 (valeur de l'indice : 51,6).

En Communauté française, la distinction la plus nette s'opère entre les lecteurs du profil 3 (valeur de l'indice CF : 53,4) et les trois autres (CF : 49,4 pour les profils 1 et 4 ; 48,2 pour le profil 2). Ainsi, chez nous, les élèves qui lisent régulièrement des bandes dessinées, des journaux et des magazines sont issus de familles en moyenne légèrement plus favorisées que les élèves des autres groupes.

⁸ Cet indice est créé à partir de la réponse de l'élève à une question ouverte lui demandant de nommer et de décrire les

professions de ses deux parents. Pour ces analyses, c'est la profession la plus élevée dans la classification utilisée qui a été retenue.

Le contexte socioculturel

L'environnement socioculturel est ici capté par le biais d'un indice « d'accès à l'écrit ». Cet indice regroupe les variables portant sur le nombre de livres, ainsi que la présence d'œuvres poétiques ou de littérature classique⁹ à la maison.

En moyenne, dans les pays de l'Océanie, les étudiants qui se montrent intéressés par un matériel écrit diversifié, et particulièrement par les livres (profil 4), ont accès à un grand nombre de livres chez eux, ainsi qu'à des œuvres littéraires. C'est pour les étudiants du profil 4 que la valeur de l'indice d'accès à l'écrit est la plus élevée (0,36). Pour les étudiants qui ont des pratiques de lecture diversifiées, mais qui sont plus enclins à lire des bandes dessinées, des journaux ou des magazines que des livres (profil 3), la valeur de l'indice est en moyenne positive (0,11). Inversement, les étudiants qui lisent moins fréquemment, et qui s'intéressent essentiellement aux magazines (profil 1) ou aux magazines et aux journaux (profil 2) ont moins accès à l'écrit chez eux que leurs pairs. Pour ces deux groupes, la valeur de l'indice est négative (-0,30 pour le profil 1 et -0,13 pour le profil 2).

La Communauté française fait partie des pays où la différence entre les groupes les plus opposés est plus ténue que la moyenne. Ce qui est plus frappant, en Communauté française, c'est que les différences ne se marquent pas tant entre les quatre profils de lecteurs définis qu'entre deux grands groupes d'élèves : les élèves aux lectures diversifiées et fréquentes (profils 3 et 4) proviennent en moyenne de milieux socioculturellement plus favorisés, les élèves ayant accès à moins de livres à domicile ont plus tendance à faire partie des profils 1 et 2, où on trouve les lecteurs occasionnels ou « modérés », lisant surtout des magazines et des journaux. Ici encore, l'augmentation graduelle de la valeur de l'indice entre les différents profils que l'on note dans la plupart des pays s'efface au profit d'un saut plus important entre les deux premiers et les deux derniers groupes.

Le sexe

Les profils de lecture des filles et des garçons sont assez contrastés, et ce, dans

tous les pays. Les distinctions se marquent surtout au niveau des lecteurs aux pratiques diversifiées. Dans tous les pays, les filles qui lisent souvent tendent à être plus intéressées par les textes longs, et particulièrement les œuvres de fiction (profil 4), alors que les garçons se tournent plus vers des formes plus courtes (bandes dessinées, journaux ou magazines).

La Communauté française respecte ce canevas général, mais les profils sont comparativement moins dépendants du sexe des élèves : 15 % des filles sont des lectrices aux pratiques intensives et diversifiées attirées surtout par les livres (profil 4), pour 9 % des garçons.

Dans l'ensemble des pays participants, les filles et les garçons se répartissent de manière moins tranchée dans les profils 1 et 2 : en moyenne le profil 1 accueille 24 % des filles, et 21 % des garçons. Les filles sont donc en moyenne légèrement plus nombreuses à déclarer ne lire que des magazines. Quant au profil dit « modérément diversifié », concernant les élèves qui déclarent surtout lire des journaux et des magazines, il regroupe un peu plus les garçons (30 % en moyenne) que les filles (25 % en moyenne). En Communauté française, on trouve 45 % de filles dans le profil 1, pour 40 % des garçons. Seize pour cent des garçons sont des lecteurs « modérés » (profil 2) pour 14 % des filles. Les rapports sont très proches de la moyenne internationale.

Intérêt et attitudes envers la lecture

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'OCDÉ. Ainsi, pour près d'un tiers des garçons en Communauté française, 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).

⁹ La valeur moyenne de l'indice a été fixée à 0. La valeur maximale de l'indice est 1, la valeur minimale est -1. Une valeur négative de l'indice indique que les étudiants d'un groupe ont donné, non pas des réponses négatives, mais des réponses en dessous de la moyenne.

Figure 2. Profils de lecteurs et performances en littératie en Communauté française, en fonction du sexe des élèves. Source PISA 2000.

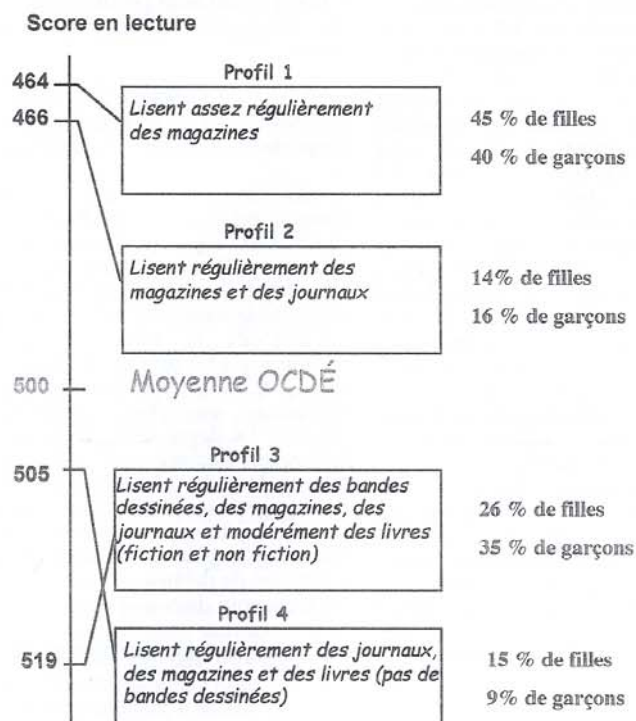


Tableau 5 : Pourcentage d'élèves en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes à propos de la lecture (résultats exprimés en pourcentages)

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

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 »¹⁰. 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. A 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 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.

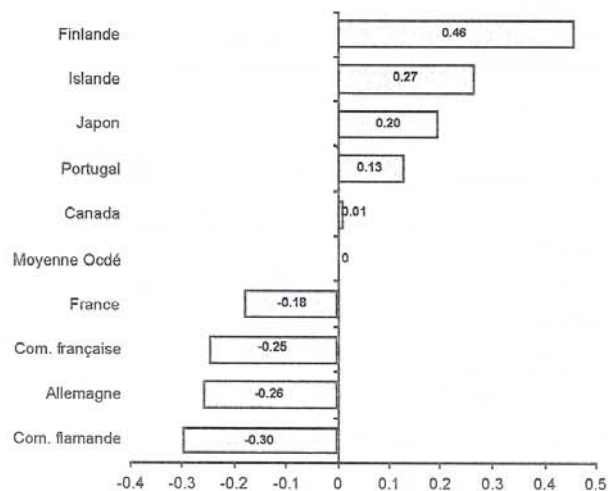
Avec une valeur de l'indice de - 0.25, la Communauté française de Belgique fait partie des pays où le degré d'engagement des jeunes de 15 ans apparaît le plus timide. Les valeurs sont également basses en Allemagne (-0.26), en Communauté

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.

Lien entre l'engagement et les performances en lecture d'une part, les caractéristiques des élèves d'autre part

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

Figure 3: Degré d'engagement à l'égard de la lecture dans une sélection de pays



10. 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.

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 différence.

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 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).

Un engagement élevé dans la lecture peut-il réduire les inégalités liées à l'origine sociale ?

Plusieurs recherches ont montré que l'engagement envers la lecture pouvait compenser les désavantages socioéconomiques, comme la faiblesse des revenus ou du niveau d'éducation des parents (Guthrie & Wigfield, 2000 ; Campbell, Voelkl & Donahue, 1997). Ces résultats, observés aux Etats-Unis, se retrouvent-ils dans un contexte international comme celui de PISA ?

Pour explorer cette question, les étudiants de Pisa ont été répartis en 9 groupes, en fonction de deux critères : le statut socio-

professionnel de leurs parents et leur degré d'engagement envers la lecture. Pour ces deux critères, trois catégories ont été créées : le niveau faible, moyen et élevé, en distinguant, pour chaque critère, les 25 % d'élèves les plus bas, les 50 % d'élèves du milieu, et les 25 % d'élèves à l'indice le plus haut, comme l'illustre le schéma ci-dessous. Ce modèle permet de comparer, pour chacune des 9 catégories d'élèves créées, la proportion d'étudiants qui devraient théoriquement, si les deux variables étaient indépendantes, la composer (en italiques dans le tableau 6 ci-dessous), à la proportion d'étudiants qu'on y trouve effectivement en Communauté française (en caractères standard). Sans surprise, les données indiquent que les étudiants cumulant un faible niveau socioéconomique et un degré d'engagement peu élevé sont un peu plus nombreux qu'attendu, et qu'inversement, les étudiants issus des milieux socioéconomiquement les plus favorisés sont un peu plus que prévu à avoir un haut niveau d'engagement (en grasses dans le tableau 6). Toutefois, et ce résultat est encourageant, le degré d'engagement apparaît comme relativement indépendant du milieu socioéconomique : une proportion non négligeable d'élèves d'origine sociale modeste ou moyenne se caractérise par un degré d'engagement élevé ou moyen.

Tableau 6. Engagement et niveau socioéconomique. Pourcentages attendus et observés en Communauté française.

Source : Pisa 2000.

Niveau d'engagement	Élevé	6,25 % 4,79 %	12,5% 12,66 %	6,25 % 7,53 %
	Moyen	12,5 % 11,77 %	25 % 25,07%	12,5% 13,18 %
	Faible	6,25 % 8,16 %	12,5% 12,25 %	6,25 % 4,29%
		Faible	Moyen	Élevé
		Niveau socioéconomique		

Examinons maintenant le lien entre l'appartenance à l'une de ces neuf catégories et le niveau de performances en lecture. La question qui nous intéresse particulièrement ici est de voir si les jeunes d'origine sociale modeste mais fortement engagés dans la lecture sont ou non meilleurs lecteurs que leurs camarades plus favorisés socialement, mais peu engagés à l'égard de la lecture.

Au niveau international, la figure 4 ci-dessous montre certes que le lien entre performances en littératie et environnement socioéconomique reste important, mais il apparaît aussi que le niveau d'engagement peut modifier la donne. En effet, les élèves provenant de milieux socioéconomiques les moins favorisés qui montrent un haut degré d'engagement en lecture réussissent significativement mieux le test que les étudiants moins engagés, provenant de milieux sociaux plus favorisés. De même, ils obtiennent de meilleurs résultats en littératie que les élèves issus des milieux socioéconomiques intermédiaires ; et leurs performances sont comparables à celles des élèves dont l'environnement socioéconomique est le plus favorable, mais qui se montrent modérément engagés envers la lecture. Il reste bien sûr à trouver les moyens de favoriser l'engagement des élèves envers la lecture en gardant à l'esprit que, plus l'engagement est important, moins il y a de jeu pour un facteur sur lequel les acteurs culturels et éducatifs n'ont pas de prise : l'origine sociale des élèves.

En Communauté française, avec un score moyen de 456, les élèves les plus engagés provenant des milieux socioéconomiques les moins aisés ne dépassent pas significativement les performances des élèves les moins engagés des milieux socioéconomiques intermédiaires (seuls le Luxembourg et la Communauté française sont dans ce cas), et encore moins ceux des élèves issus des milieux les plus favorisés (tout comme en France, au Royaume-Uni, en Grèce et en Pologne).

Comme l'illustre le dernier graphique (Figure 5), chez nous, le degré d'engagement joue surtout sur les performances en littératie des élèves des milieux les plus favorisés.

Il n'existe pas d'explication simple au fait que l'engagement envers la lecture compense, dans certains systèmes éducatifs davantage que dans d'autres, les inégalités liées au milieu social des élèves. Notons seulement que dans les 10 pays où, comme chez nous, un haut degré d'engagement envers la lecture ne compense pas significativement les inégalités sociales entre les groupes les plus contrastés, l'indice d'engagement moyen du pays est négatif. Vu sous l'angle social, l'engagement envers la lecture ne donnerait sa pleine mesure que partagé, dans un système éducatif, par un nombre suffisant d'élèves, ce qui renvoie à la place faite dans les curriculums nationaux aux activités susceptibles d'augmenter le

Figure 4. Engagement envers la lecture et milieu socioéconomique dans les pays de l'Océ. Source : Pisa 2000.

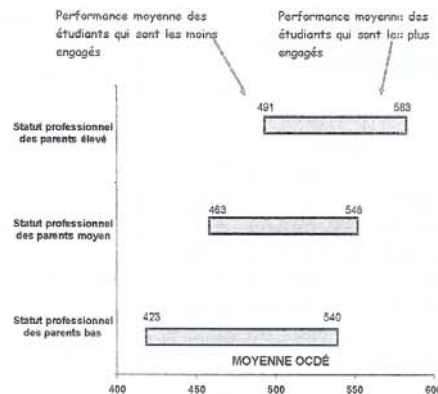
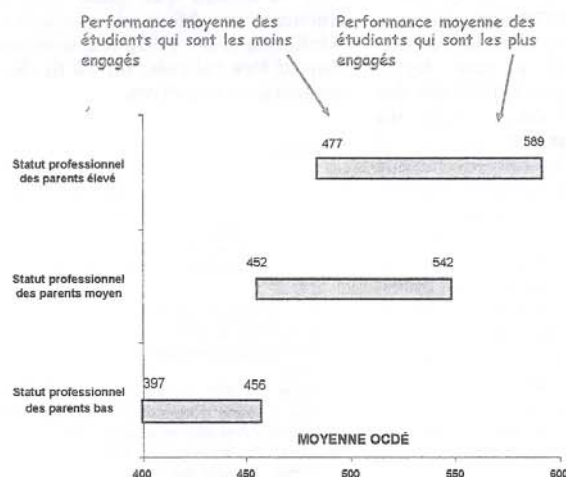


Figure 5. Engagement envers la lecture et milieu socioéconomique en Communauté française.
Source : PISA 2000.



degré d'engagement des élèves à l'égard de la lecture. Si ce mécanisme de compensation joue peu en Communauté française, c'est peut-être parce que la pédagogie de la lecture pratiquée dans les classes contribue très peu à développer et « égaliser » le degré d'engagement des élèves à l'égard de la lecture, au-delà des incitations venant du milieu familial.

L'enquête PISA n'a pas recueilli d'informations à propos des curriculums de lecture, mais l'examen d'un autre document élaboré en 2001 dans le cadre de l'enquête PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*, 2001) montre que l'importance accordée à l'engagement et à la motivation, au développement du goût des élèves pour la lecture tout au long de l'enseignement primaire, varie considérablement selon les contextes nationaux. Ainsi, alors que l'engagement est au cœur des curriculums dans les pays nordiques (Suède, Norvège, Islande...) et dans les pays majoritairement anglo-saxons (Canada, Royaume-Uni, Nouvelle-Zélande...), cette dimension est moins prégnante, quand elle n'est pas absente, dans les programmes¹¹ de la France, de l'Allemagne ou de la Communauté française où l'accent est surtout mis sur

l'apprentissage d'une lecture fluide et d'une compréhension correcte et où des objectifs comme la réponse affective aux textes littéraires ou la réflexion critique sont largement absents alors qu'ils se taillent la part du lion dans le premier ensemble de pays cités.

CONCLUSIONS

Les pratiques et attitudes des jeunes dans le domaine de la lecture telles que les a mises en évidence PISA confirment ce que d'autres enquêtes avaient établi antérieurement (Lafontaine et Schillings, 2000 ; pour une synthèse, voir Baye, Lafontaine et Vanhulle, 2003). Rares sont les jeunes de 15 ans – en particulier les garçons – à être des lecteurs assidus et leurs attitudes envers la lecture ne sont guère favorables. L'engagement global des 15 ans dans la lecture est inférieur à ce qu'il est dans la moyenne des pays de l'Océ. Les analyses entreprises ici permettent heureusement de dépasser un peu ce constat peu encourageant et de réfléchir à des pistes d'action.

Ainsi, l'identification de différents profils de lecture montre que les jeunes s'investissent différemment dans un éventail de lecture plus ou moins diversifié. En Communauté française, de façon un peu surprenante, les jeunes investis dans un éventail diversifié de lectures, mais plutôt amateurs de textes courts (journaux, maga-

¹¹ Il s'agit bien des programmes en vigueur à la fin des années 90, ceux qui sont susceptibles d'avoir influencé les performances des élèves en 2000 ou 2001, sans préjuger des évolutions ultérieures.

zines, bandes dessinées et, dans une moindre mesure, livres) ne sont pas des lecteurs moins efficaces que ceux orientés préférentiellement dans la lecture de livres. Ce résultat quelque peu surprenant, et non conforme d'ailleurs à ce qui s'observe dans la majorité des autres pays, invite à une forme d'ouverture. Pour développer la littératie des jeunes, il convient sans doute, dans un premier temps, de s'appuyer sur ce qui constitue le socle de leur identité de lecteur en construction et être attentifs à ne pas jeter le discrédit sur des lectures autres que le livre de fiction. L'important semble être d'asseoir d'abord une motivation pour la lecture – quel que soit le type d'écrits investis – et une perception positive de soi comme lecteur qui maintienne la possibilité de s'investir dans la lecture de textes diversifiés et de bénéficier ainsi d'occasions d'enrichir son répertoire de stratégies de lecture. Diversifier ses lectures est certes important, comme l'est ou le sera l'accès à des lectures plus exigeantes, voire proprement littéraires, mais ceci peut venir dans un second temps.

Comme l'illustre abondamment cet article, un engagement positif à l'égard de la lecture représente un véritable atout pour le devenir des jeunes lecteurs. Comme à la belote, il n'est pas impossible de gagner la partie sans atout, et en posséder ne garantit pas le succès à tout coup. Mais avoir des atouts dans son jeu augmente statistiquement les chances de gagner... Ceci a bien été montré à propos de l'origine sociale¹². Un engagement élevé à l'égard de la lecture constitue un atout capital pour les jeunes d'origine sociale modeste, qui leur permet de surpasser des jeunes mieux dotés en capital social. Même s'il n'en va pas ou pas encore de même aujourd'hui en Communauté française, rien ne permet d'affirmer qu'il est impossible d'y parvenir à condition toutefois que l'école joue son rôle « compensatoire » ou « égalisateur » en la matière. Ceci passe bien entendu par la mise en place de dispositifs de développement de la littératie¹³ qui

visent, sans jamais les dissocier, le développement de stratégies de compréhension efficaces et le renforcement de la motivation pour la lecture que quasi tous les enfants affichent en début de scolarité primaire (McKenna *et al.*, 1995) et qui se perd parfois, faute d'être cultivée, ou au fil des expériences scolaires négatives.

Bibliographie

- Baye, A., Lafontaine, D. et Vanhulle, S. (2003). Lire ou ne pas lire : état de la question. *Lectures* (à paraître).
- 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 : Océ.
- Lafontaine, D. (1999). Un goût de lire bien mesuré. Elaboration et mise à l'essai d'une échelle d'attitudes envers la lecture. *Mesure et évaluation en éducation*, 22, 1, 21-43.
- 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. (2002). Au-delà des performances, un système éducatif se profile... *Le Point sur la Recherche en Education*, Juin, n°24.
- McKenna, M., Kear, D.J., Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading : a national survey. *Reading Research Quarterly*, 30/4, 934-956.
- 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 Participation 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.
- Young, P.J., Brozo, W.G. (2001). Boys will be boys, or will they ? Literacy and masculinities. *Reading Research Quarterly*, 36/3, 316-325.

¹² La même démonstration peut être faite pour le sexe. Les différences de performances en lecture entre filles et garçons dans PISA sont assez importantes (0.35 écart type). Mais ces différences tiennent principalement à leur différence respective d'engagement. Ainsi, sur le plan international, à degré d'engagement égal, les différences garçons-filles s'estompent sensiblement, au point de plus représenter qu'un tiers de l'écart absolu (0.12 écart type) (Kirsch *et al.*, 2003).

¹³ Les cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 2001) comptent bien entendu au nombre de ces dispositifs, de même que pas mal d'autres, dont *Caractères* s'est fait largement l'écho.