

Unité d'analyse des Systèmes et des  
Pratiques d'enseignement (aSPe)  
Université de Liège

## Les Cahiers des Sciences de l'Éducation

### La lecture à 15 ans Premiers résultats de PISA 2009

*Ariane Baye*

*Isabelle Demonty*

*Dominique Lafontaine*

*Anne Matoul*

*Christian Monseur*

(Service Approche Quantitative des Faits Educatifs)

N° 31

2010



## Sommaire

<b>1. Qu'est-ce que PISA ?</b> .....	1
<b>1.1. Les objectifs de l'étude PISA</b> .....	1
<b>1.2. Ce qui est évalué</b> .....	1
<b>1.3. Comment et par qui est conçue l'évaluation ?</b> .....	2
<b>1.4. Comment sont sélectionnés les établissements et les élèves qui participent ?</b> .....	3
<b>1.5. De quoi est composé le test ?</b> .....	4
<b>1.6. Quand et à qui sont transmis les résultats ?</b> .....	5
<b>2. Résultats</b> .....	6
<b>2.1. Performances moyennes en lecture, culture mathématique et culture scientifique</b> .....	6
<b>2.2. Tendances dans les trois domaines d'évaluation</b> .....	7
<b>2.3. Qui progresse le plus entre 2000 et 2009</b> .....	9
<b>2.4. Evolution des pratiques et attitudes envers la lecture</b> .....	11
<b>3. Conclusions</b> .....	16



## 1. Qu'est-ce que PISA ?

### 1.1. Les objectifs de l'étude PISA

PISA signifie Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves de 15 ans. Il s'agit d'un programme cyclique d'évaluation de la lecture, de la culture mathématique et de la culture scientifique. L'enquête a lieu tous les trois ans depuis l'an 2000. Elle évalue à chaque fois les trois domaines, en mettant l'accent sur un domaine en particulier : la lecture en 2000, la culture mathématique en 2003 et la culture scientifique en 2006. Lors de la dernière enquête, administrée dans les écoles en avril-mai 2009, c'est à nouveau la lecture qui a constitué le domaine majeur. Ainsi, pour la première fois depuis 2000, on est en mesure de calculer des indicateurs de tendance sur les performances en lecture.

Les études internationales de rendement en éducation ne sont pas forcément comparables ni « opposables » entre elles, dans le sens où certaines seraient meilleures que d'autres. Elles choisissent un objet d'étude, ce qui implique la définition d'une méthodologie spécifique adaptée à ce projet. Le programme PISA a pour objectif principal d'évaluer dans quelle mesure les jeunes de 15 ans, en fin de scolarité obligatoire à temps plein, sont préparés à entrer dans la vie adulte, ce qui implique de maîtriser certaines connaissances et compétences essentielles en tant que futur citoyen et futur travailleur. De cet objectif découle deux options méthodologiques essentielles :

- les élèves sont évalués à un âge donné – 15 ans – où qu'ils soient dans leur parcours scolaire et non à un niveau d'études déterminé. Le but de PISA est de mesurer les compétences de jeunes à l'âge où ils sont susceptibles de poser des premiers choix professionnels dans de nombreux pays, et ce, quels qu'aient été les choix de l'élève par rapport aux possibilités offertes dans son système éducatif (filières, options...);
- l'évaluation ne se fonde pas sur les curriculums nationaux. Ce ne sont pas les compétences effectivement enseignées dans les classes qui sont évaluées mais des compétences jugées essentielles pour la vie future des jeunes. Il est évident que les deux se recouvrent, mais cette précision est essentielle parce que cela permet parfois de nuancer les résultats obtenus dans certains sous-domaines qui n'auraient pas encore été abordés avec des élèves de 15 ans dans tous les pays.

### 1.2. Ce qui est évalué

L'approche de l'OCDE, au travers de l'enquête PISA se veut prospective. La question est moins de savoir ce que les élèves de telle année peuvent faire, mais bien comment les élèves de 15 ans sont préparés à entrer dans la vie adulte. C'est pour cette raison que PISA évalue la culture mathématique ou scientifique, et pas les mathématiques ou les sciences. Ce qui pourrait sembler être un détail terminologique traduit la volonté de l'OCDE de voir si la culture – ce qui reste quand on a tout oublié... – des jeunes en mathématiques et sciences est suffisante par rapport aux demandes des sociétés industrialisées.

En ce qui concerne la lecture, c'est la compréhension qui est visée. On évalue ni des compétences techniques de base (décodage), ni l'orthographe, ni la vitesse de lecture. Dans

PISA, la lecture se définit comme la capacité de comprendre et d'utiliser des textes écrits, de réfléchir à partir des textes et de s'engager dans l'écrit. La notion d'engagement renvoie aux pratiques des lecteurs et aux attitudes envers la lecture. PISA reconnaît ainsi l'existence d'un cercle vertueux où le lecteur compétent aime lire parce que c'est une activité où il se sent à l'aise, et où celui qui aime lire est compétent en lecture parce que c'est une activité qu'il a souvent pratiquée.

### 1.3. Comment et par qui est conçue l'évaluation ?

Mesurer les performances d'élèves issus d'horizons géographiques, sociaux et culturels diversifiés représente une véritable gageure, d'autant que le programme PISA vise à garantir la comparabilité des résultats entre pays, langues et cultures. Cet aspect fondamental est assuré notamment par la collaboration d'un large panel d'experts et de représentants de tous les pays participants. L'expertise de la Belgique est d'ailleurs largement reconnue au sein du consortium international qui décide de tous les aspects de PISA. Ainsi, l'Université de Liège (Unité d'Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement) a fait partie des équipes qui ont conçu le test de lecture de PISA 2009, et fait aussi partie du groupe technique (Service d'Approche quantitative des faits éducatifs) qui examine tous les aspects méthodologiques de l'étude. C'est encore en Communauté française que sont basées les équipes responsables de tout ce qui concerne la vérification des traductions du test. Ces éléments remettent d'emblée en cause une critique non fondée selon laquelle PISA serait un test fait par et pour des anglo-saxons ! D'ailleurs, on demande à tous les pays participants d'envoyer du matériel qui servira de base à l'évaluation (par exemple, en lecture, chaque pays est invité à fournir différents types de textes).

La comparabilité des résultats internationaux est garantie par l'application de procédures rigoureuses et standardisées de la conception à la mise en œuvre de l'évaluation et par le contrôle strict de la qualité tout au long du processus :

- des experts de renommée internationale travaillent pendant trois ans à la conception de l'épreuve et des représentants chevronnés de chaque pays participant portent un regard critique à différents stades de l'élaboration ;
- les questions sont traduites et les adaptations nationales sont réalisées par des spécialistes (traducteurs et spécialistes des contenus) pour s'assurer que les termes utilisés dans les questions sont bien ceux qui sont généralement employés dans le système scolaire de chaque pays participant ;
- un pré-test de grande ampleur est organisé dans chaque pays un an avant la mise en place de l'épreuve définitive ; ceci permet notamment de sélectionner les questions les plus pertinentes. A titre indicatif, en 2008, 213 questions de lecture ont été pré-testées auprès d'environ 700 élèves en Communauté française. Pour l'épreuve définitive de 2009, 98 questions ont été conservées ;
- l'administration des épreuves doit respecter des règles précisément décrites. Les administrateurs de tests sont des personnes extérieures à l'établissement, dûment formées à cette tâche et qui doivent suivre à la lettre un manuel préparé au niveau international ; des visites de contrôle de la qualité du déroulement des séances sont effectuées par des inspecteurs de l'enseignement ;

- la correction des épreuves est réalisée suivant une procédure rigoureuse et complexe. Les questions à choix multiple sont encodées par des personnes formées à cet effet. Les questions ouvertes à réponse construite, présentant un éventail de réponses nettement plus large, nécessitent l'intervention de correcteurs expérimentés (en Communauté française, il s'agit d'enseignants de la discipline). Ceux-ci, préalablement formés et longuement entraînés, doivent attribuer un code à la réponse sur la base d'une grille de correction qui peut faire appel, dans une certaine mesure, à leur jugement professionnel. Afin de s'assurer de la fiabilité de ces corrections, des codages multiples (codages successifs de la même réponse par plusieurs correcteurs) sont réalisés et des calculs de cohérence entre les différents correcteurs sont effectués. Enfin, une série de carnets fait l'objet d'une vérification internationale, c'est-à-dire qu'ils sont revus par un correcteur indépendant, extérieur au pays, afin de s'assurer que le pays n'a pas eu une tendance au laxisme ou à la sévérité.

#### **1.4. Comment sont sélectionnés les établissements et les élèves qui participent ?**

Dans une enquête comme PISA, les résultats des pays sont estimés à partir des résultats d'un échantillon d'écoles et d'élèves. Tout est mis en œuvre pour que le panel d'écoles et d'élèves soit bien représentatif du pays. L'échantillonnage est donc crucial et, ici aussi, des procédures rigoureuses sont mises en place au niveau international pour cette étape de l'enquête. On procède en deux étapes. On sélectionne d'abord des écoles, puis, à l'intérieur des écoles, des élèves de 15 ans. Précisons d'emblée que l'échantillonnage de PISA est assuré par un organisme américain indépendant, qui s'assure que les pays « n'oublie » pas certains types d'écoles et d'élèves, et que l'échantillon couvre bien la totalité de la population des 15 ans, ce qui garantit la comparabilité des résultats.

Pour la première étape, on part de la liste des établissements d'enseignement secondaires en Communauté française. On utilise la définition administrative d'une école, c'est-à-dire la ou les implantation(s) reprise(s) sous le même numéro Fase au niveau de l'administration. Des groupes d'écoles sont formés selon trois critères : le réseau, le type d'enseignement (ordinaire versus spécialisé), ainsi que l'enseignement en alternance. La conjugaison des trois critères donne 12 groupes d'écoles. Cela permet d'être sûr que tous les réseaux et tous les types d'enseignement seront représentés dans l'échantillon, puisqu'on tirera au sort des écoles dans chacun des groupes. On procède ensuite à un classement des écoles au sein de chacun des groupes selon deux nouveaux critères : la taille et le taux de redoublement. Ce tri permet également d'assurer une bonne représentativité de l'échantillon d'écoles. En effet, comme on tire au sort 1 école toutes les X écoles dans chaque groupe, le fait d'avoir au préalable trié les écoles fait qu'on est certain de tirer au sort des grosses, des moyennes et des petites écoles, ainsi que des écoles ayant beaucoup, moyennement et peu de redoublants. Au total, 110 établissements ont participé à PISA 2009 en Communauté française.

Pour la seconde étape, l'échantillon d'élèves, on demande à chacune des écoles sélectionnées de communiquer la liste de l'ensemble de ses élèves de 15 ans (nés en 1993 pour l'enquête

2009), toutes implantations, filières et années confondues. Ces listes sont encodées dans un logiciel qui sélectionne complètement aléatoirement 35 élèves (ou l'ensemble des élèves si l'établissement en compte moins de 35). Au total, 3109 élèves ont participé à PISA 2009.

L'échantillon final est représentatif de la population des élèves de 15 ans, comme le montre la comparaison entre les données administratives (élèves nés en 1993 inscrits en 2008-2009 par année et forme d'enseignement) et les données de l'échantillon PISA 2009.

**Figure 1. Répartition des élèves de 15 ans (nés en 1993) par année et forme d'enseignement, année scolaire 2008-2009. Comparaison des données administratives et des données de l'échantillon PISA.**

	Données administratives		Echantillon PISA 2009
	Effectifs	Proportion	
1 <sup>er</sup> degré	4.568	8,7%	7.9 % (1.0)
3G ou TT	8.562	16,3%	17.3% (1.2)
3TQ ou P	11.097	21,1%	21.2% (1.6)
4G ou TT	19.580	37,2%	38.4% (1.4)
4TQ ou P	5.285	10,0%	9.4% (1.0)
3 <sup>e</sup> degré	763	1,5%	1.7% (0.3)
CEFA	898	1,7%	1.3% (0.3)
Spécialisé (F3 et F4)	1.868	3,5%	2.7% (0.6)
<b>TOTAL</b>	<b>52.621</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 1.5. De quoi est composé le test ?

Chaque élève passe un test cognitif de 2 heures, qui comprend de la lecture, des mathématiques et des sciences (en proportion différente suivant le domaine majeur, en 2009, la majorité des questions concernaient la lecture). Le test se présente sous la forme d'un carnet A4 d'une cinquantaine de pages. L'élève doit répondre à plusieurs séries de questions à chaque fois associées à un support différent (article, graphique, schéma, etc.). Le support se veut aussi authentique que possible, dans le sens où il doit correspondre à ce qu'on (pourrait) trouve(r) dans la vie réelle (par exemple, un véritable article de magazine à propos du réchauffement climatique pour l'évaluation des sciences). L'élève doit utiliser ce support pour répondre aux quelques questions qui s'y rapportent. Environ 45 % des questions sont sous forme de questions ouvertes, et 55 % sous forme de questions fermées (type QCM).

Pour bien couvrir chaque domaine d'évaluation, on crée un grand nombre de questions. Par exemple, en lecture, dans PISA 2009, il y a 98 questions à propos de 29 textes (un texte et les questions qui l'accompagne est appelé « unité »). Ainsi, au total l'ensemble du test dure 6h30... mais aucun élève ne passe le test dans son ensemble ! Les questions sont réparties dans 13 carnets de tests différents. Chacune des 29 unités apparaisse dans 4 carnets, tantôt en début, au milieu, ou en fin de carnet. Cette procédure assure la validité de la mesure des domaines évalués (bonne couverture des domaines et prise en compte de l'effet de fatigue des élèves).

Après l'épreuve cognitive, les élèves consacrent une demi-heure à répondre à un questionnaire contextuel qui sert à recueillir, outre des données sociodémographiques (sexe, âge...), des informations sur les attitudes par rapport au domaine évalué (les élèves aiment-ils lire ? Lisent-ils souvent ? Lisent-ils pour l'école ?...).

Les chefs d'établissement sont également invités à communiquer des informations sur leur établissement en répondant à un questionnaire de 30 minutes. Ce questionnaire envisage de nombreux aspects de l'organisation de l'école : population, formes d'enseignement organisées, ressources humaines et matérielles, climat de l'école, etc.

Les renseignements contextuels obtenus via ces questionnaires sont mis en relation avec les résultats et sont très utiles à leur interprétation. Ils permettent d'analyser les résultats sous différents angles : ampleur des différences entre les scores des filles et des garçons, liens entre les performances et le milieu socioéconomique de l'élève, etc. Ces différentes analyses permettent notamment de construire des indicateurs sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs.

### **1.6. Quand et à qui sont transmis les résultats ?**

Le recueil et l'analyse des données d'autant de pays (75 en 2009) prennent du temps... Les résultats des pays ne sont rendus publics qu'un an et demi après la passation des tests. Ainsi, les données du test passé par les élèves en mai 2009 sont divulguées le 7 décembre 2010. A partir de cette date, l'Ocdé met à disposition publiquement un rapport international costaud (5 volumes) reprenant les résultats des pays et de certaines régions ainsi que la base de données complète permettant à tout chercheur de faire des analyses complémentaires.

Au niveau des écoles et des élèves, une politique de stricte confidentialité est appliquée. Chaque école reçoit uniquement son propre résultat, qu'elle peut comparer à celui de la Communauté française. Par contre, les résultats individuels des élèves ne sont pas transmis à l'établissement. D'une part parce que la situation des élèves aura sans doute évolué au moment de la diffusion des résultats, mais surtout parce que PISA est constitué de 13 formes de test différentes, dont certaines sont un peu plus faciles et d'autres un peu plus difficiles. Ceci permet de calculer des résultats très fiables sur l'ensemble des élèves, mais pas du tout au niveau individuel. Enfin, en aucun cas, les résultats des écoles ou des élèves ne sont communiqués à des tiers.

## 2. Résultats

### 2.1. Performances moyennes en lecture, culture mathématique et culture scientifique

Avant de présenter le classement des pays en fonction de leur score moyen, il est bon de rappeler qu'au sein des pays développés, les différences de rendement entre pays restent ténues et apparaissent même dérisoires comparativement aux différences qui existent entre élèves au sein d'un même pays. Ainsi, si l'on prend les résultats de PISA 2009 pour l'ensemble des élèves des pays de l'OCDE, on voit que seulement *11 % des différences de rendement se situent entre pays, contre près de 90 % à l'intérieur de ceux-ci*. En d'autres termes, d'un pays industrialisé à l'autre, les différences sont minimales. Par contre à l'intérieur d'un système éducatif, les différences d'un élève à l'autre sont considérables. Il faut donc observer le classement ci-dessous avec le détachement qu'impose ce constat, et avec la prudence de mise lorsque l'on travaille avec des résultats d'enquêtes. Une erreur de mesure doit en effet être associée à chaque nombre présenté. Cette erreur permet de calculer l'ampleur de la fourchette qui entoure le score ou le résultat présenté. Par exemple, une erreur de mesure de 4 indique qu'il faut ajouter et soustraire 8 (4X2) points au score pour obtenir une fourchette dans laquelle se situe un score. C'est pour cela que les pays ci-dessous sont présentés en trois groupes, en fonction que leur moyenne recouvre ou non celle de la Communauté française quant on tient compte des erreurs de mesure. Les pays apparaissant sur fond grisé ne diffèrent pas significativement de la Communauté française.

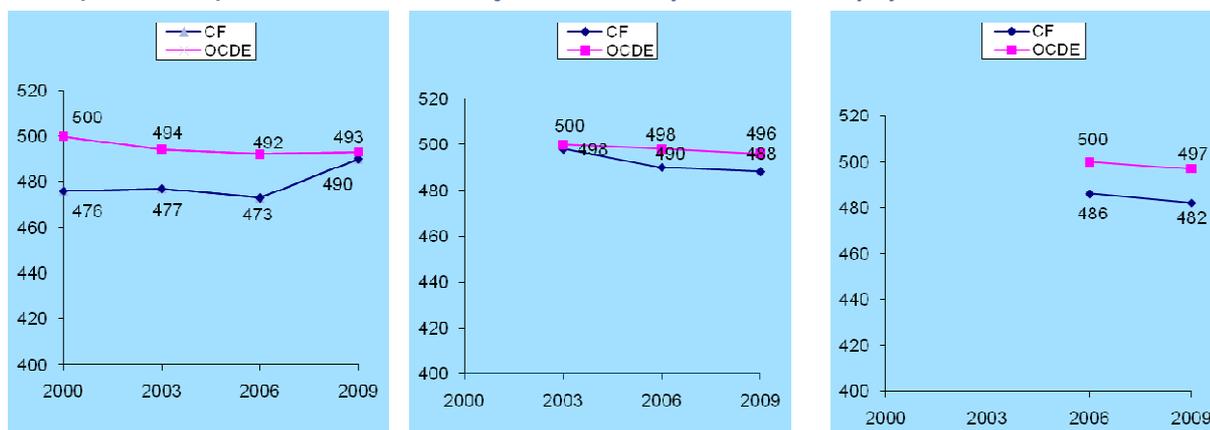
Figure 2. Performances moyennes en lecture, culture mathématique et culture scientifique dans les pays de l'OCDE et de l'Union européenne – PISA 2009

Lecture		Culture mathématique		Culture scientifique	
Corée	539	Corée	546	Finlande	554
Finlande	536	Finlande	541	Japon	539
Canada	524	<b>Com.flamande</b>	537	Corée	538
Nouvelle-Zélande	521	Suisse	534	Nouvelle-Zélande	532
Japon	520	Japon	529	Canada	529
<b>Com.flamande</b>	519	Canada	527	<i>Estonie</i>	528
Australie	515	Pays-Bas	526	Australie	527
Pays-Bas	508	Nouvelle-Zélande	519	<b>Com. flamande</b>	526
Norvège	503	<b>Com. germanophone</b>	517	Pays-Bas	522
<i>Estonie</i>	501	Australie	514	Allemagne	520
Suisse	501	Allemagne	513	<b>Com. germanophone</b>	519
Pologne	500	<i>Estonie</i>	512	Suisse	517
Islande	500	Islande	507	Royaume-Uni	514
Etats-Unis	500	Danemark	503	Slovénie	512
<b>Com.germanophone</b>	499	Slovénie	501	Pologne	508
Suède	497	Norvège	498	Irlande	508
Allemagne	497	France	497	Hongrie	503
Irlande	496	<i>République slovaque</i>	497	Etats-Unis	502
France	496	Autriche	496	<b>Ocdé</b>	<b>501</b>
Danemark	495	<b>Ocdé</b>	<b>496</b>	République tchèque	500
Royaume-Uni	494	Pologne	495	Norvège	500
Hongrie	494	Suède	494	Danemark	499
<b>Ocdé</b>	493	République tchèque	493	France	498
<b>Com. française</b>	490	Royaume-Uni	492	<b>Union européenne</b>	<b>497</b>
Portugal	489	<b>Union européenne</b>	<b>491</b>	Islande	496
Italie	486	Hongrie	490	Suède	495
<b>Union européenne</b>	486	Luxembourg	489	Autriche	494
<i>Lettonie</i>	484	<b>Com. française</b>	<b>488</b>	<i>Lettonie</i>	494
Slovénie	483	Etats-Unis	487	Portugal	493
Grèce	483	Irlande	487	<i>Lituanie</i>	491
Espagne	481	Portugal	487	<i>République slovaque</i>	490
République tchèque	478	Espagne	483	Italie	489
<i>République slovaque</i>	477	Italie	483	Espagne	488
Luxembourg	472	Lettonie	482	Luxembourg	484
Autriche	470	<i>Lituanie</i>	477	<b>Com. française</b>	<b>482</b>
<i>Lituanie</i>	468	Grèce	466	Grèce	470
Turquie	464	Turquie	445	Turquie	454
<i>Bulgarie</i>	429	<i>Bulgarie</i>	428	<i>Bulgarie</i>	439
Mexique	425	<i>Roumanie</i>	427	<i>Roumanie</i>	428
<i>Roumanie</i>	424	Mexique	419	Mexique	416

## 2.2. Tendances dans les trois domaines d'évaluation

La spécificité de PISA 2009 est de permettre pour la première fois le calcul d'indicateurs de tendance en lecture (de domaine majeur en 2000 à domaine majeur en 2009). Pour le calcul des tendances, le point de référence est la première fois où le domaine a été domaine majeur : 2000 pour la lecture, 2003 pour la culture mathématique et 2006 pour la culture scientifique. Comme l'indiquent les graphiques ci-dessous, à ces occasions, la moyenne internationale de l'OCDE est fixée à 500. On peut comparer l'évolution des scores à cette référence de 500. Ainsi, en lecture, alors que la moyenne internationale a faibli depuis 2000, passant de 500 à 493, la moyenne de la Communauté française a augmenté de 14 points, passant de 476 à 490. Cette évolution ne fait pas tout à coup de la Communauté française un pays très performant en lecture, à la hauteur de la Finlande ou de la Flandre, mais elle est positive et encourageante, puisque le score de la Communauté française est maintenant tout à fait comparable à la moyenne internationale.

**Figure 3. Tendances en lecture (2000-2009), culture mathématique (2003-2009) et culture scientifique (2006-2009) en Communauté française et en moyenne dans les pays de l'OCDE – PISA 2009**



En culture mathématique, il y a eu un léger fléchissement depuis 2003, tant au niveau international qu'au niveau de la Communauté française. Chez nous, cette diminution est à nuancer : le score moyen des garçons est de 501 et celui des filles de 476. En Communauté française, l'apparente diminution moyenne concerne en fait seulement les filles.

En culture scientifique, le score de la Communauté française est inférieur à la moyenne internationale, tant en 2006 qu'en 2009, et la petite diminution observée chez nous est parallèle à ce qu'on observe au niveau international.

### 2.3. Qui progresse le plus entre 2000 et 2009 ?

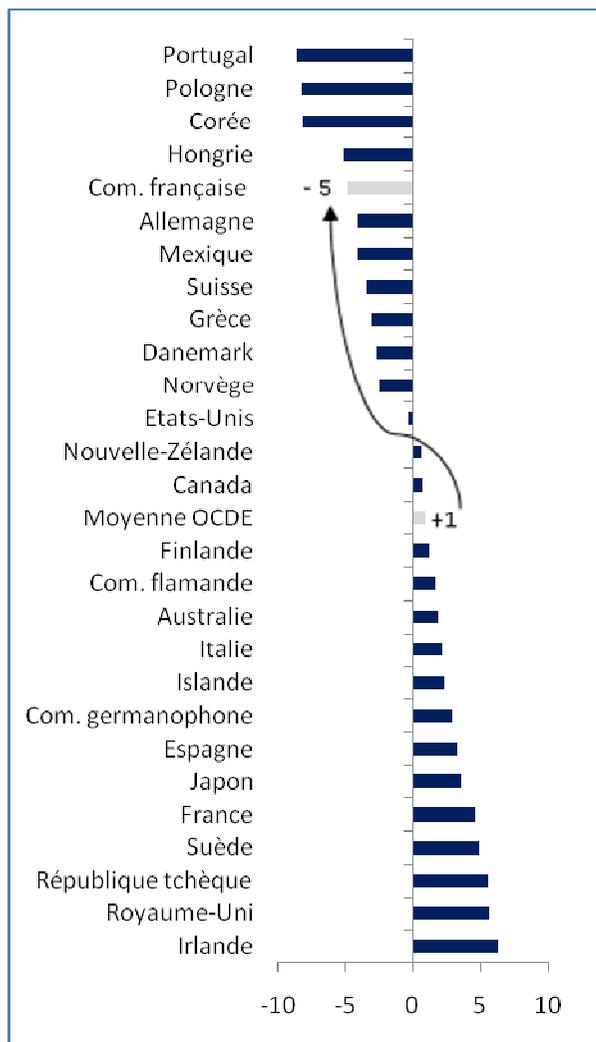
L'amélioration de la performance moyenne peut correspondre à différentes réalités : l'élite a pu augmenter et tirer la moyenne vers le haut. Les plus faibles ont pu au contraire progresser davantage et pousser la moyenne. On peut aussi imaginer que tous les élèves ont progressé de la même manière.

Pour mieux comprendre les progrès, plusieurs types d'analyses ont été effectués. D'abord, les élèves ont été répartis en trois groupes : les faibles, les moyens et les forts. Cette catégorisation n'a pas été opérée au hasard : dans PISA, six niveaux de compétences ont été définis, en fonction des compétences démontrées au test. Sous le niveau 2, les élèves sont réputés ne pas être armés d'un bagage suffisant en lecture par rapport aux besoins de sociétés tertiaires. Les niveaux 3 et 4 sont des niveaux moyens, où les élèves font déjà preuve d'une bonne compréhension de supports écrits. Les niveaux 5 et 6 correspondent à des niveaux où il faut lire finement, faire preuve d'esprit critique, entrer dans la complexité d'une argumentation...

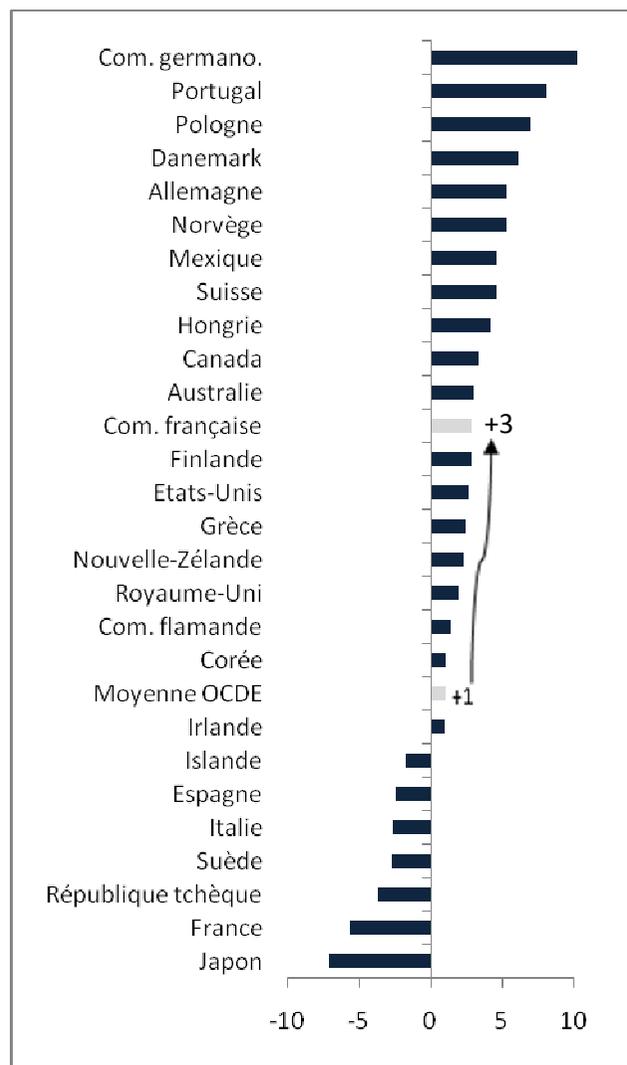
La figure 4 présente les pays en fonction de leur tendance à avoir diminué leur proportion de faibles lecteurs entre 2000 et 2009. Ainsi, l'on voit que c'est le Portugal qui a le plus réduit sa proportion de faibles lecteurs en une décennie. La Communauté française occupe une très belle place dans ce classement, puisqu'elle a réduit de 5 % sa proportion de très faibles lecteurs, alors même que dans les autres Communautés belges et en moyenne internationale, cette proportion de très faibles lecteurs augmente.

La Communauté française compte également un peu plus de lecteurs moyens (niveaux 3 et 4) qu'en 2000 (graphique du milieu). Pour ce qui est de la proportion de lecteurs très compétents, on note ici aussi un bon assez spectaculaire puisque l'on est, après la Corée et le Japon, le 3<sup>e</sup> « meilleur » système éducatif sur ce critère, ayant augmenté de 2 % la proportion d'élèves très compétents alors que dans le même temps elle diminue de 2% au niveau international.

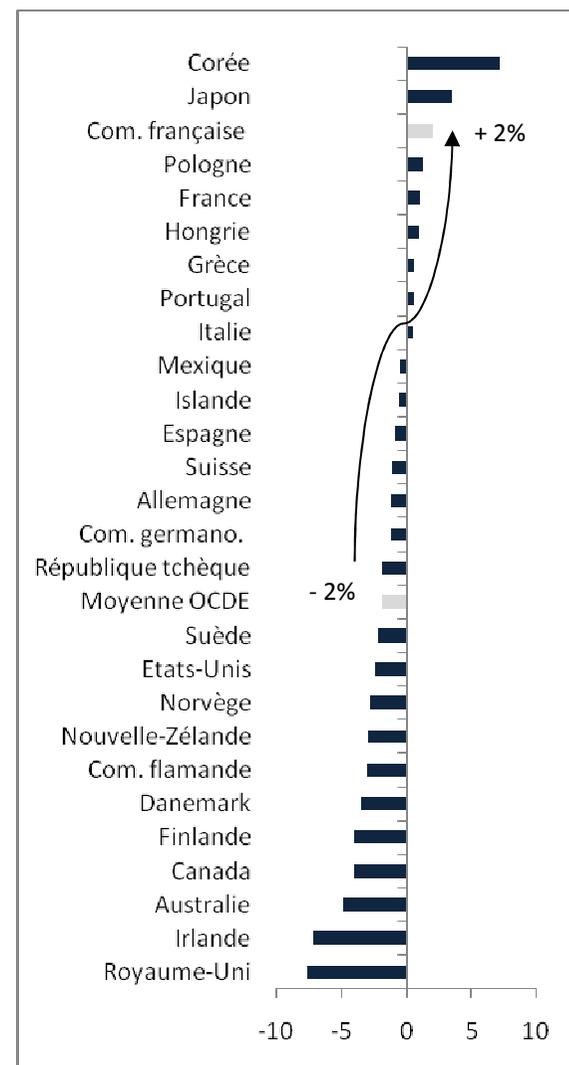
Figure 4. Tendances en lecture 2000-2009 par niveau de compétence dans les pays de l'OCDE – PISA 2009



Evolution de la proportion de très faibles lecteurs de 2000 à 2009 (sous le niveau 2)



Evolution de la proportion de lecteurs moyens de 2000 à 2009 (niveaux 2, 3 et 4)



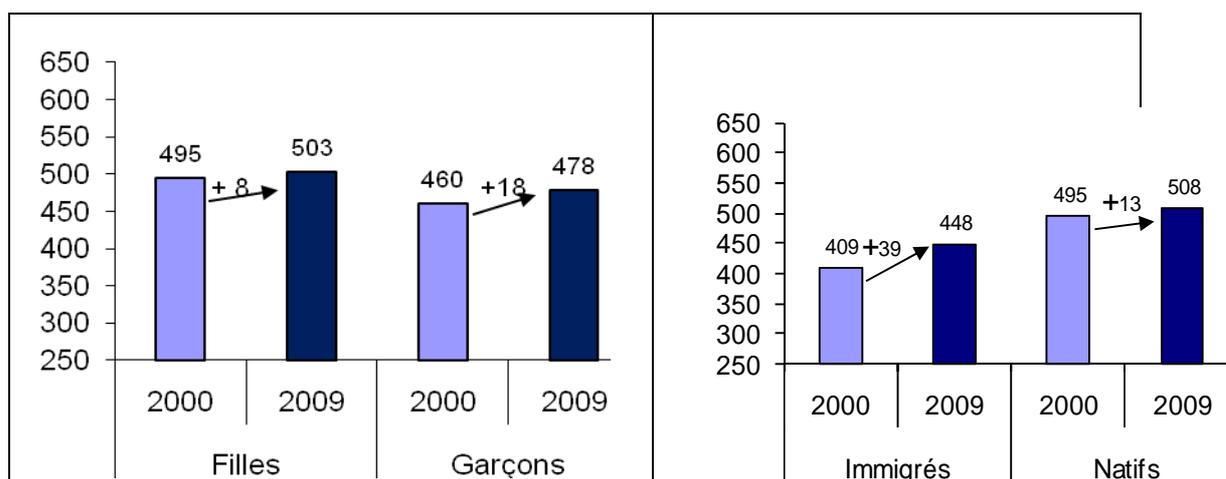
Evolution de la proportion de très bons lecteurs de 2000 à 2009 (niveaux 5 et 6)

Une autre façon d'appréhender le progrès est de comparer l'augmentation des scores de certaines catégories d'élèves (figures 5 et 6).

Ainsi, lorsqu'on calcule le score moyen des filles et des garçons en 2000 et 2009, l'on voit que l'augmentation est de 8 points pour les filles et de 18 pour les garçons. Tous les élèves ont donc progressé en lecture mais les garçons, tout en restant plus faibles, ont davantage progressé que les filles.

Il en va de même si l'on compare les scores des élèves dont les parents sont belges à ceux dont les parents ou eux-mêmes sont nés à l'étranger. Le progrès des natifs est de 13 points, et celui des immigrés de 1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> génération est de 39 points. Ces derniers, bien que restant plus faibles, ont donc davantage progressé que les belges.

**Figures 5 et 6. Tendances en lecture 2000-2009 par sexe et statut par rapport à l'immigration**



#### 2.4. Evolution des pratiques et attitudes envers la lecture

PISA 2000 avait pointé l'intérêt de travailler sur les attitudes et pratiques de lecture. Des analyses effectuées par D. Lafontaine et C. Monseur avaient en effet montré que le niveau d'engagement envers la lecture (et donc des attitudes favorables et des pratiques fréquentes de lecture de textes variés) pouvait compenser le niveau socioéconomique de départ. Comme l'influence du niveau socioéconomique sur les résultats en lecture est de très grande ampleur en Communauté française, et qu'il est impossible pour les enseignants de travailler sur ce type de variable, s'attaquer au problème des écarts entre élèves via les attitudes et pratiques de lecture semblait la meilleure piste à proposer aux enseignants.

Les résultats de 2009 sont encourageants : l'indice d'attitudes positives envers la lecture passe d'une valeur de - 0,10 à une valeur de - 0,02. Pour interpréter cet indice, il faut savoir que la moyenne internationale des pays de l'OCDE est fixée à

0,00. Une valeur négative indique des attitudes moins favorables qu'au niveau international, une valeur positive indique des attitudes plus favorables que celles des pays de l'OCDE. On passe donc d'une situation assez négative à une situation tout à fait proche de la moyenne internationale.

Au niveau de l'indice de diversité des textes lus (textes fictionnels, non fictionnels, bandes dessinées, magazines, journaux...), l'indice de la Communauté française passe de - 0.14 à - 0.04. Ici encore, on passe d'une situation moins favorable que la moyenne internationale à une situation très proche. Il est intéressant de constater que pour ces deux indices, ce sont surtout les garçons qui ont progressé en Communauté française.

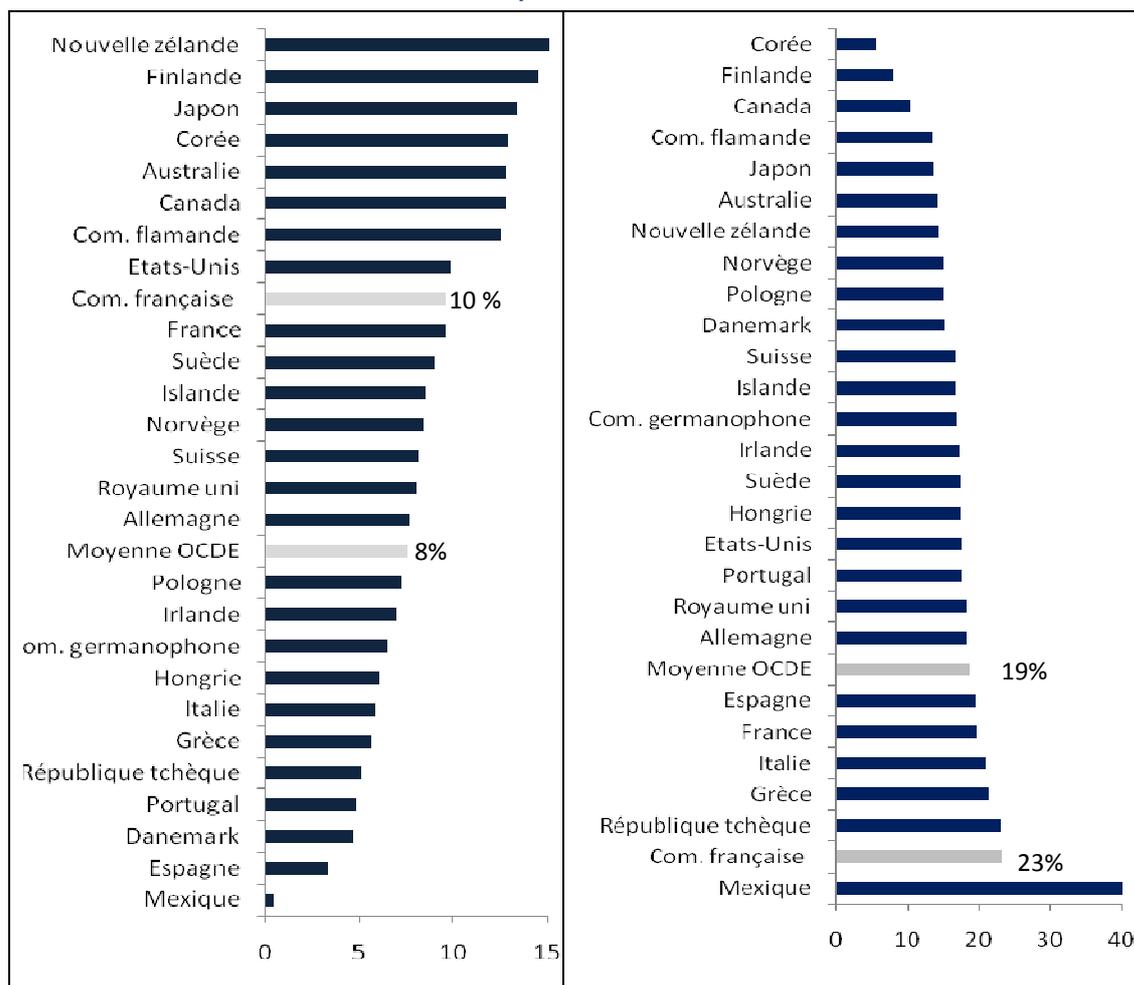
On peut faire l'hypothèse que les lecteurs a priori les plus faibles, les garçons, ont pu bénéficier d'un environnement plus favorable à la lecture. Et peut-être les deux indices sont-ils liés : les attitudes plus positives ont pu venir d'un travail sur des types de textes davantage appréciés par les garçons, comme les textes documentaires, les bandes dessinées...

## **2.5. Caractéristiques du système éducatif de la Communauté française**

### ***2.5.1. Proportion d'élèves très faibles***

Dans la partie consacrée aux tendances, les progrès assez spectaculaires concernant les élèves très faibles et très forts ont été pointés. Si on examine uniquement la situation de 2009, on constate que la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétences en lecture (niveau référence au niveau européen) est encore beaucoup trop importante, puisque près d'un quart des élèves de 15 ans en Communauté française ne font pas preuve de compétences de base en lecture. Ainsi, le grand progrès pointé tout à l'heure ne doit pas masquer le chantier prioritaire en termes de lecture en Communauté française, à savoir la réduction drastique de la proportion d'élèves très faibles. Comme le montre le graphique suivant, la Communauté française reste parmi les systèmes éducatifs des pays industrialisés qui comptent la plus grande proportion d'élèves faibles.

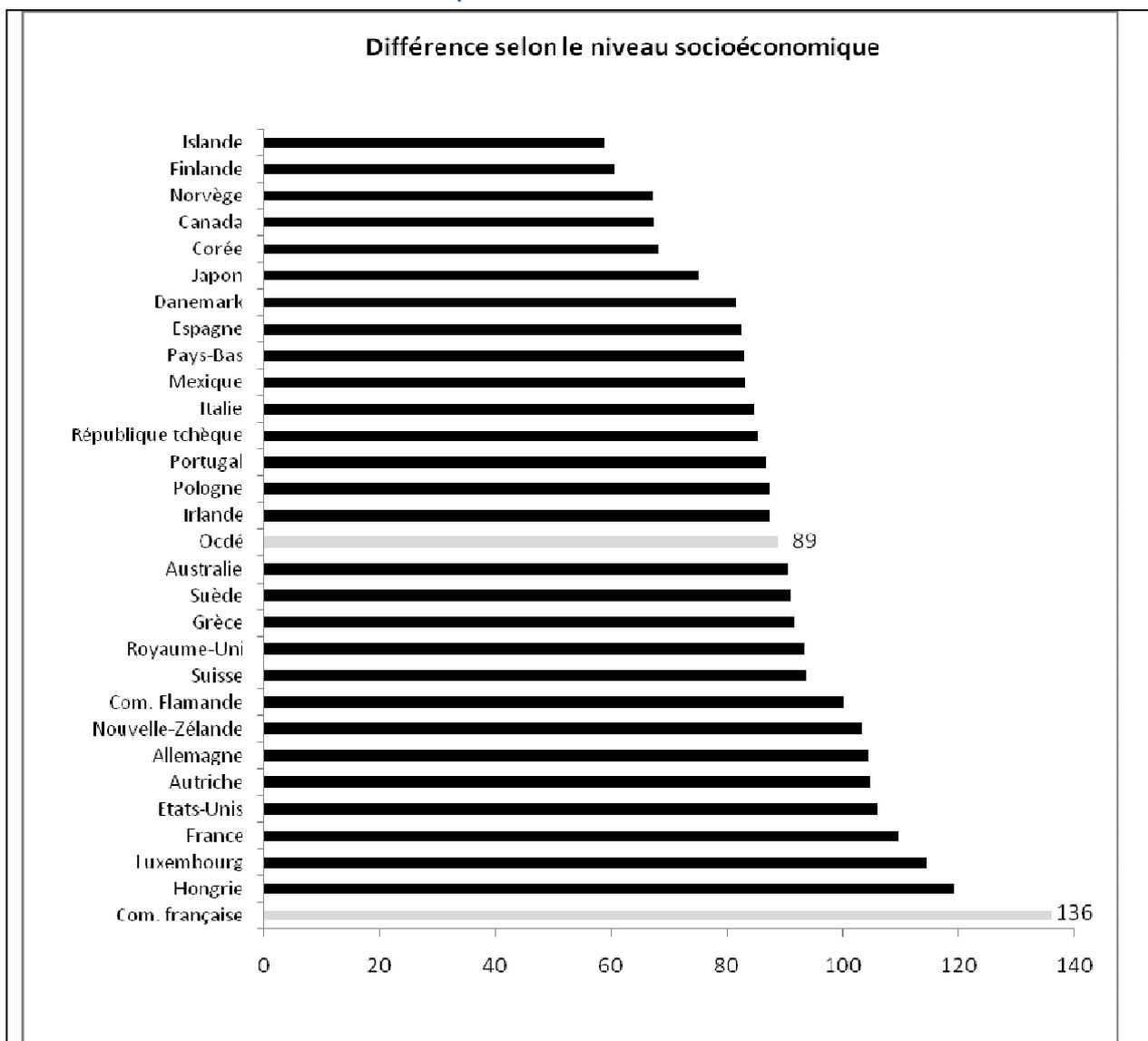
**Figures 7 et 8. Proportion de lecteurs très faibles (sous le niveau 2) et très forts (niveaux 5 et 6) – PISA 2009**



### 2.5.2. Différences selon le milieu socioéconomique

Une des critiques récurrentes adressée à notre système éducatif lorsqu'on le compare aux autres, est sa difficulté à jouer un rôle compensatoire par rapport aux inégalités sociales de départ. PISA 2009 confirme un constat déjà posé lors des études précédentes : le système éducatif de la Communauté française est le système le plus inéquitable, dans le sens où c'est celui où la différence entre les élèves les plus favorisés et les plus défavorisés est la plus importante. La figure 9 illustre ce phénomène en présentant la différence de points entre les 25 % des familles les plus et les moins favorisées. En Communauté française, 136 points, l'équivalent de plus de 4 années d'études, séparent les deux groupes d'élèves. Notons que les pays à filières ou à taux de retard élevé ont tendance à être plus inéquitable, puisque les choix de filière et le redoublement ne sont pas indépendants du niveau socioéconomique.

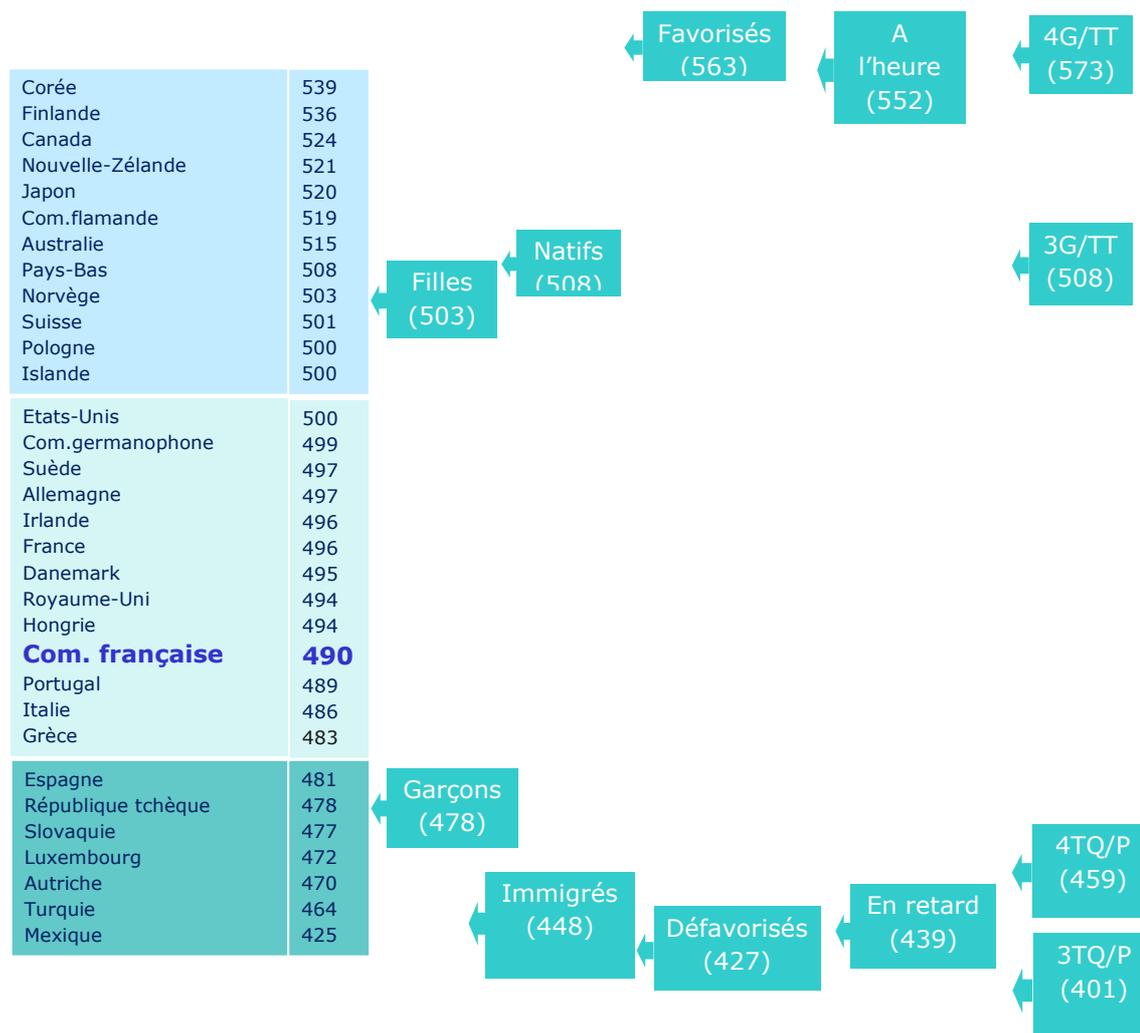
**Figures 9. Différence de score en lecture entre les 25% des élèves les plus favorisés et les 25% d'élèves les plus défavorisés – PISA 2009**



### 2.5.3. Différences entre catégories d'élèves

Les études internationales permettent les comparaisons entre pays, mais il ne faudrait pas centrer uniquement le projecteur sur les classements, dans la mesure où la grande majorité des différences (90%) se situent à l'intérieur des pays, et non pas entre eux. La figure 10 présente les différences de résultats moyens de différentes catégories d'élèves (filles/garçons, élèves à l'heure/élèves en retard) et les met à l'échelle du classement des pays de l'OCDE pour PISA 2009. Pour certains groupes, les écarts sont énormes : la différence entre les élèves favorisés, à l'heure, ou en 4<sup>e</sup> générale et les élèves défavorisés, en retard d'un an ou en 3<sup>e</sup> année de l'enseignement qualifiant dépasse largement la différence entre la Corée et le Mexique, les pays industrialisés aux moyennes les plus contrastées.

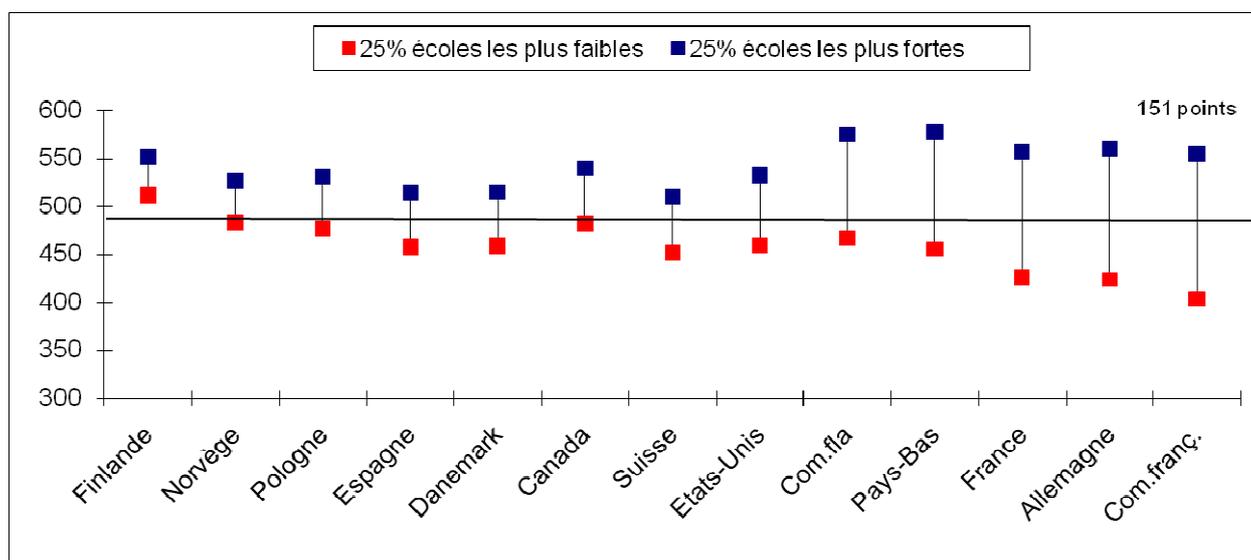
**Figures 10. Différence de score en lecture entre les 25% des élèves les plus favorisés et les 25% d'élèves**



Il faut lire cette figure par colonne. Ainsi, les données de la 1<sup>re</sup> colonne montrent les différences de performances entre les filles et les garçons, et rapporte cette différence à l'échelle du classement des pays. La colonne suivante présente les résultats en fonction de l'origine immigrée, et montre qu'il y a une différence considérable entre les résultats des élèves belges (508) et des immigrants (448). Cette figure met aussi en évidence l'écart important entre élèves à l'heure et en retard (et l'on connaît proportion très importante de redoublants en Communauté française). La dernière colonne présente quant à elle les différences entre élèves en fonction de l'année d'études et de la filière fréquentée. Les résultats montrent une hiérarchisation nette entre les formes générales et de transition (G et TT), d'une part, et de qualification et professionnelles (TQ, P), d'autre part. Ceci permet aussi de souligner la très bonne performance des élèves de 4<sup>e</sup> générale ou des sections de transition. Ces élèves ne représentent toutefois que 38 % de l'échantillon !

### 2.5.4. Différences entre écoles

Quant aux écoles, les données de PISA permettent également d'affirmer qu'il y a en Communauté française de très nombreuses « bonnes » écoles, puisque 37 des 110 établissements ayant participé à PISA 2009 ont des scores supérieurs à ceux de la Corée et de la Finlande, les deux premiers pays du classement. Ces écoles accueillent 40% des élèves de 15 ans. Le problème des autres écoles, c'est qu'elles concentrent les élèves en difficultés, tant au niveau cognitif que socioéconomique. La figure suivante présente l'écart en lecture entre les 25% d'écoles les plus fortes et les plus faibles. On voit que cet écart est particulièrement marqué en Communauté française.



## 3. Conclusions

Les résultats de la Communauté française en lecture (domaine majeur en 2009) sont encourageants : par rapport à PISA 2000, le score moyen est en progrès de l'équivalent d'une demi-année scolaire. Les performances des jeunes de 15 ans en Communauté française se situent désormais à la hauteur de la moyenne des pays Océanie et légèrement au-dessus de la moyenne de l'Union européenne. Le progrès réside surtout dans la diminution de la proportion des très faibles lecteurs. Il s'accompagne d'une belle augmentation des lecteurs très forts. La progression ne n'est donc pas accompagnée d'un nivellement par le bas. On peut pointer d'autres signes encourageants, comme des changements en termes de pratiques et d'attitudes envers la lecture.

La mobilisation générale des acteurs de terrain, les enseignants en premier, et du système pour tenter de redresser une situation considérée comme alarmante en 2000 commence donc à porter ses fruits. Cette mobilisation s'est sans doute appuyée sur des dispositifs décrets (décret Missions, décret D+, décret Ecole de la réussite, décret 1er degré) et les référentiels (*Socles de compétences* et nouveaux

programmes) qui ont été développés de manière concomitante ou dans la foulée des résultats de PISA 2000. La génération d'élèves évaluée dans PISA 2009 a grandi avec ces cadres de référence. Par ailleurs, ces élèves ont été plus habitués que leurs aînés à être évalués de manière externe (évaluations externes non certificatives, CEB).

On peut également mentionner une dynamique de réflexion, d'actions, de formations sur laquelle ont pu compter les enseignants : diffusion d'outils, formations sur la lecture, pistes didactiques, conférences, recherches, initiatives des réseaux, des PO, de l'inspection, des bibliothèques publiques... L'enseignement de la lecture-compréhension a sans doute été LE chantier des années 2000-2010.

Attention cependant, car tout n'est pas gagné. Même si elle a diminué, la proportion de très faibles lecteurs reste très importante (23% des élèves). Il faut donc considérer le progrès enregistré en 2009 comme l'indication que l'on est dans la bonne voie et l'invitation à poursuivre et accélérer dans ce sens.

Il ne faut pas non plus oublier que notre système éducatif est encore pointé comme l'un des plus inéquitables, dans le sens où les résultats sont fortement liés au milieu familial de l'élève. Et il faut garder à l'esprit que les différences de performances entre écoles sont particulièrement importantes : plus d'un tiers des écoles testées enregistrent d'excellents scores qui dépassent celui des premiers pays du classement, mais on en compte aussi beaucoup dont les scores sont en deçà de celui du dernier pays industrialisé. Il faudra donc rester vigilant et poursuivre dans le sens d'une réduction des écarts pour ne pas se réveiller groggy lors de la prochaine publication des résultats...en 2013.