

# LE DOSSIER

## PISA ET LA LITTÉRATIE

### DES PRATIQUES AUX PERFORMANCES : LA LITTÉRATIE CHEZ LES JEUNES DE 15 ANS EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

#### INTRODUCTION

##### Vue d'ensemble

Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves de 15 ans (PISA 2000) a évalué les élèves dans trois domaines, la lecture/écriture (« littératie »<sup>1</sup>), la culture résolution de problèmes dans des contextes proches de la vie quotidienne.

La Communauté française de Belgique, avec 31 pays, a participé à l'évaluation PISA. Le test s'est déroulé dans les écoles secondaires au printemps 2000. Nonante-neuf écoles ont été concernées par l'enquête ; 2 818 élèves ont été testés.

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

##### 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 impliquées<sup>2</sup>. Dans chaque école, 35 élèves participaient à l'évaluation. Les écoles retenues l'ont été de façon aléatoire, parmi la liste officielle. A l'intérieur des écoles, 35 élèves ont été désignés 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<sup>e</sup> année étaient potentiellement concernés par l'enquête, où qu'ils en soient dans leur parcours scolaire<sup>3</sup>. 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<sup>e</sup> année

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

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

<sup>3</sup> Plus précisément, ont été retenus les élèves nés en 1984. Comme le test a eu lieu de mars à mai 2000, tous les élèves ont donc 15 ans accomplis, et certains ont déjà 16 ans. Les élèves « à l'heure » (qui n'ont redoublé aucune année) sont en 4<sup>e</sup> secondaire.

## DOSSIER

d'enseignement secondaire). Dans d'autres pays (tels la Belgique, la France, l'Allemagne, la Suisse), les élèves de 15 ans se répartissent sur plusieurs niveaux d'études, en raison du redoublement. Les parcours d'apprentissage des élèves en Communauté française sont différenciés (filières d'enseignement ou options), alors que dans d'autres pays, tous les élèves de 15 ans suivent un programme unique ou fort semblable.

Pourcentages d'élèves testés par année d'études

| Année d'études     | Communauté française |
|--------------------|----------------------|
| 1 <sup>re</sup>    | 0.4                  |
| 2 <sup>e</sup>     | 8.7                  |
| 3 <sup>e</sup>     | 34                   |
| 4 <sup>e</sup>     | 55.4                 |
| 5 <sup>e</sup>     | 1.1                  |
| 6 <sup>e</sup>     | 0.06                 |
| Données manquantes | 0.3                  |
| Total              | 100 %                |

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

Pourcentages d'élèves issus de l'immigration

Dans l'échantillon de la Communauté française, 82 % des élèves de 15 ans sont d'origine belge (ils sont nés en Belgique et au moins un de leurs parents est né en Belgique) ; 13 % sont nés en Belgique, mais leurs deux parents sont d'origine non belge ; 5 % sont nés à l'étranger. La moyenne OCDE de « natifs du pays » est de 91 %. La Communauté française compte donc un peu plus d'élèves d'origine étrangère que la moyenne des pays de l'OCDE. Elle est, avec l'Australie, le Canada, la Nouvelle-Zélande, la Suisse, l'Allemagne, le Luxembourg et les États-Unis, parmi les pays qui en comptent le plus.

Langue parlée à la maison

D'après leurs indications, 91 % des élèves de 15 ans parlent habituellement le français à la maison, 0,7 % parlent le néerlandais ou l'allemand, 3 % une autre langue de l'Union européenne et 5,5 % une autre langue étrangère (hors UE). Le pourcentage parlant la langue du test à la maison ou une autre langue officielle du pays est légèrement inférieur à la moyenne OCDE (94,5 %).

**Contenu et méthodes de l'évaluation PISA**

- Tous les élèves de tous les pays participants passent des épreuves identiques, qui ont été traduites dans les différentes langues au départ de deux versions sources, l'une en anglais, l'autre en français. Les contrôles portant sur la qualité et l'équivalence des traductions ont été extrêmement rigoureux et bien plus sévères qu'ils ne l'avaient été dans les études antérieures.
- Les procédures de passation sont standardisées (les consignes sont les mêmes dans les différents pays) et des contrôles, indépendants du pays, ont été effectués afin de vérifier si les procédures standard prévues étaient bien respectées. Les épreuves d'évaluation devaient partout être administrées par des personnes « extérieures », soit par 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.

## DOSSIER

- Il comporte des questions à choix multiple et une proportion importante de questions à réponse ouverte, où l'élève doit élaborer sa propre réponse. Les questions ouvertes sont corrigées sur la base de grilles de correction critériées et standardisées. Les correcteurs sont spécifiquement entraînés pour cette tâche. La fidélité des corrections a été contrôlée, sur le plan national, par une procédure de correction multiple des questions ouvertes (4 correcteurs). Un contrôle international de la fidélité des corrections a été en outre effectué. Les analyses ont montré que le taux de concordance entre les correcteurs dépassait 90 % dans 24 pays sur 32. En Communauté française, le taux de concordance entre correcteurs est de 92,2 %. Dans l'ensemble, on ne doit pas craindre de problèmes de subjectivité ou de laxisme excessif dans certains pays.
- L'ensemble des questions a été réparti en 9 formes de carnets différents. Chaque carnet comporte un noyau commun d'items, au départ duquel l'équivalence des carnets peut être assurée par des procédures statistiques.
- Les élèves complètent un questionnaire de contexte d'une durée de 30 minutes. Plus de 40 questions leur sont posées à propos de leur environnement familial, de leurs loisirs, de l'établissement qu'ils fréquentent, de leur implication dans la vie scolaire.
- Les chefs d'établissement complètent également un questionnaire de contexte portant sur les caractéristiques et le fonctionnement de l'établissement dont ils ont la responsabilité.
- Des contrôles de qualité stricts sont effectués à toutes les étapes du processus (traduction des tests, échantillonnage, administration et correction des tests).
- Les résultats en lecture sont présentés sur des échelles de compétences ; sur chaque échelle, 5 niveaux de compétences hiérarchisés ont été définis. A chaque niveau correspondent des tâches de lecture. Grâce à ces échelles, on peut, pour chacun des niveaux, appréhender le type de tâches que les élèves sont capables d'accomplir avec une certaine réussite.
- Pour la « littératie », quatre échelles différentes existent : une échelle spécifique à chacune des trois démarches – retrouver de l'information, interpréter le texte, réfléchir sur le texte – et une échelle dite combinée, qui regroupe les résultats des trois échelles spécifiques.
- Sur les échelles, les résultats sont exprimés en scores standardisés ; la moyenne est de 500 et l'écart type de 100. Les résultats au-dessus de 500 sont supérieurs à la moyenne et les résultats en dessous de 500 sont inférieurs à la moyenne. Il n'y a pas de maximum ni de minimum sur ces échelles ; les scores ne représentent ni des points ni des pourcentages de réussite. Le principe est d'exprimer les scores en écarts par rapport à une moyenne fixée arbitrairement à 500, afin de faciliter les comparaisons d'une échelle et d'une étude à l'autre.

### Publications disponibles

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

Le rapport international publié par l'OCDE s'intitule *Premiers résultats de PISA 2000* (OCDE, 2001). Le titre annonce implicitement que d'autres documents suivront ; sur le site de l'OCDE mentionné ci-dessus, se trouve le programme de publication des rapports thématiques approfondis envisagés pour 2002 et 2003. En Communauté française, les analyses sont également loin d'être terminées<sup>1</sup> ; des publications approfondies sont en cours d'élaboration.

<sup>1</sup> Un numéro du *Point sur la recherche en éducation* spécialement consacré à PISA sort en juin 2002. Un numéro spécial des *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale* de l'Université de Liège y sera également consacré. Ce numéro devrait être disponible en septembre 2002 ; il sera annoncé sur le site <http://www.ulg.ac.be/pedexpe/structure/Publications.html>

# DOSSIER

## Organisation du présent article

L'article présentera tout d'abord une approche du profil des élèves de 15 ans dans le domaine de la « littératie » en examinant leurs performances moyennes, mais aussi leur répartition en différents niveaux de performances et la manière dont les résultats se distribuent, afin d'estimer les disparités d'acquis. Faut de place, les performances des élèves en fonction de leurs caractéristiques personnelles (sexe, langue parlée à la maison), de leur parcours scolaire (année d'études, forme d'enseignement fréquentée) ou de leur environnement familial (profession des parents, origine immigrée...) ne seront pas présentés ici<sup>1</sup>. Cette analyse plonge au cœur de la problématique sensible de l'équité de notre système éducatif, en examinant les écarts de performances entre certains groupes d'élèves et en évaluant le risque que certains encourent de se retrouver en grande difficulté face à l'écrit, tout cela sous l'angle de la comparaison internationale. Enfin, on se penchera sur d'autres composantes essentielles de la « littératie » en analysant les informations disponibles sur les pratiques de lecture, les attitudes et la motivation par rapport à la lecture.

## PROFILS DE PERFORMANCES DES ÉLÈVES DE 15 ANS EN « LITTÉRATIE »

Cette section présente le tableau des performances des élèves dans le domaine de la « littératie ».

- Elle établit d'abord leur répartition sur les cinq niveaux de l'échelle combinée de performances.
- Les résultats des élèves sur les différentes échelles (moyennes et dispersion) sont ensuite examinés.

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

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

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

<sup>1</sup> Pour ces analyses, on se reportera à Lafontaine (2002).

# DOSSIER

## Les différents niveaux de « littératie » dans PISA<sup>1</sup>

### Niveau 1 (de 335 à 407 points)

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

### Niveau 2 (de 408 à 480 points)

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

### Niveau 3 (de 481 à 552 points)

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

### Niveau 4 (de 553 à 626 points)

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

### Niveau 5 (plus de 626 points)

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

### Niveau 5 (plus de 626 points)

Les élèves se situant au niveau 5 sont capables d'accomplir des tâches de lecture très sophistiquées. Dans les pays de l'OCDE, 10 % des élèves en moyenne se situent au niveau 5 sur l'échelle combinée de lecture. En Communauté française de Belgique, ils sont 7,5 %.

### Niveau 4 (entre 553 et 626 points)

Les tâches au niveau 4 sont encore complexes et exigeantes. Un tiers des élèves en moyenne atteignent au moins le niveau 4, mais ils sont plus de 50 % dans ce cas en Finlande. En Communauté française de Belgique, la proportion d'élèves atteignant au moins le niveau 4 est de 28 %. Cette proportion est un peu inférieure à la moyenne de l'OCDE (31 %).

### Niveau 3 (de 481 à 552 points)

Dans les pays de l'OCDE, 60 % des élèves en moyenne atteignent au moins le niveau 3 (ceci incluant les élèves des niveaux 4 et 5). En Communauté française de Belgique, un peu plus de la moitié des élèves seulement (52 %) atteignent ou dépassent le niveau 3. Ceci signifie, hélas !, que presque la moitié des élèves 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)

Dans les pays de l'OCDE, 82 % des élèves en moyenne atteignent au moins le niveau 2. En Communauté française de Belgique, c'est le cas de 72 % des élèves.

<sup>1</sup> Cette description des niveaux est extraite de la brochure *Enquête PISA 2000. Compétences des élèves romands de 9<sup>e</sup> année : premiers résultats*, éditée par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique.

## DOSSIER

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 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 élèves sont capables de retrouver de l'information, de construire le sens ou de réfléchir sur le texte. Dans ce cas, les textes sont courts, simples, familiers, et les processus cognitifs à mettre en œuvre peu exigeants, mais il s'agit toujours bien de compréhension.

Les élèves classés en dessous du niveau 1 ne se sont pas montrés capables de réussir au moins 50 % 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 par la lecture de documents ou de 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.

Dans la zone OCDE, 12 % des élèves 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 12 %. Ce résultat est alarmant : la Communauté française de Belgique fait ainsi partie, avec le Mexique (16 %) et le Luxembourg (14 %), des rares pays où la proportion d'élèves en dessous du niveau 1 dépasse 10 % des élèves.

Les analyses menées pour tenter de cerner le profil des élèves qui ne dépassent pas le niveau 1 montrent<sup>1</sup> que les garçons y sont sur-représentés (60 % du groupe). 80 % de ces élèves 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).

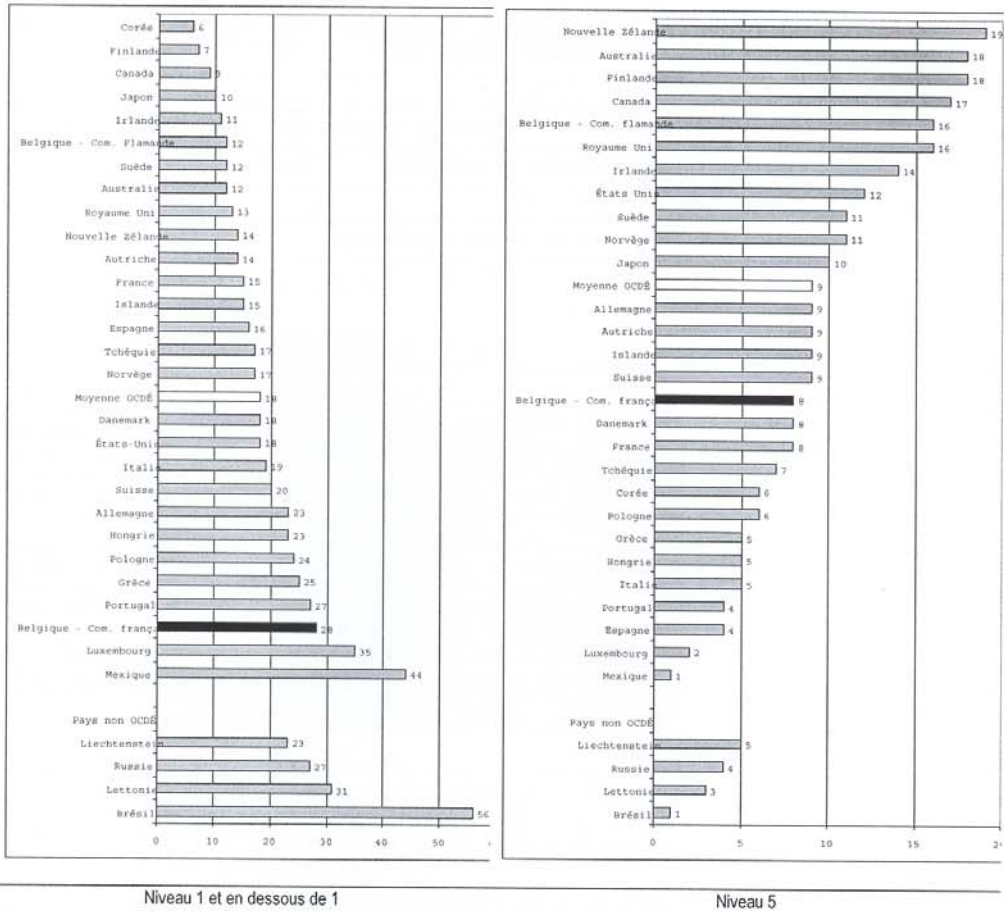
Le fait que près de 28 % de nos élèves de 15 ans affichent un niveau de « littératie » très faible est un trait propre à notre système éducatif. Il ne s'agit pas là de la simple traduction ou conséquence d'une moyenne des résultats relativement basse. D'autres pays qui obtiennent une moyenne en lecture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

---

<sup>1</sup> Pour plus de détails sur ces questions, on se reportera à Lafontaine (2002).

# DOSSIER

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



# DOSSIER

## PERFORMANCES MOYENNES DES PAYS<sup>1</sup>

### Échelle combinée de lecture

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

### NOTE TECHNIQUE : DES ÉCARTS STATISTIQUEMENT SIGNIFICATIFS

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

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

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

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

Les résultats des trois autres pays ou communautés francophones (France, Suisse romande et Québec<sup>2</sup>), il faut le souligner, sont significativement supérieurs à ceux de la Communauté

<sup>1</sup> C'est délibérément que nous ne reproduisons pas ici les scores standardisés des pays. Le fait que ceux-ci soient standardisés sur 500 tend à donner l'impression que les écarts entre pays sont plus importants qu'ils ne le sont en réalité. Seuls, finalement, sont à prendre en considération les écarts significatifs sur le plan statistique : c'est pourquoi nous nous en tenons ici à cette présentation. Les données chiffrées complètes figurent dans le rapport international (OCDE, 2001).

\* Pays non membres de l'OCDE.

<sup>2</sup> Le Québec obtient des scores un peu supérieurs à la moyenne du Canada (Bussière et al, 2002).



## DOSSIER

française de Belgique. Ceux qui croient voir dans la difficulté intrinsèque de la langue française ou dans la dominante anglo-saxonne de l'origine du matériel d'évaluation l'une des raisons des piètres performances de la Communauté française, auront du mal à rendre compte des écarts importants observés entre les quatre communautés linguistiques francophones, le Québec se situant en tête de classement, la Suisse romande au-dessus de la moyenne, la France à la hauteur de la moyenne et la Communauté française en dessous de la moyenne.

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

Échelles de performances par type de démarche

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

Comme on peut le voir, les résultats moyens sont moins bons pour la démarche *Réfléchir sur le texte*. Pour celle-ci, les performances des élèves de la Communauté française de Belgique sont de manière significative en dessous de la moyenne OCDE, alors que ce n'est pas le cas pour les deux autres. On peut à cet égard affirmer, sans grand risque de se tromper, que les élèves de la Communauté française de Belgique sont relativement peu familiers d'une évaluation écrite portant sur un tel aspect et que c'est surtout lors des deux dernières années de l'enseignement secondaire général que ce type de démarche sera sollicitée. Pour les deux autres échelles – *Retrouver des informations* et *Interpréter le texte* –, le niveau de performances est sensiblement équivalent. Il faut souligner qu'il n'existe pas dans l'évaluation PISA de hiérarchie de complexité entre ces trois démarches. Le test a été conçu en sorte que, pour chacune d'elles, soient proposés des items plus difficiles et des moins difficiles, portant sur des documents de longueur et de complexité inégales, afin que l'on puisse précisément effectuer le type de diagnostic qui vient d'être posé.

### Dispersion des résultats

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

\* Pays non-membres de l'OCDE.

## DOSSIER

Il faut souligner à cet égard que les caractéristiques de la population cible de PISA – les élèves de 15 ans, où qu'ils soient dans leur scolarité – sont de nature à mettre particulièrement en évidence ces disparités. Dans d'autres enquêtes, qu'elles soient internationales ou nationales, le choix comme population d'une ou de deux années d'études consécutives a tendance à écarter 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 ; or ces derniers représentent plus de 9 % des élèves de 15 ans dans PISA. L'ampleur des disparités y apparaissait donc moindre, sans être toutefois négligeable.

### ATTITUDES ET HABITUDES DANS LE DOMAINE DE LA LECTURE

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<sup>1</sup>. Au-delà des performances, il est intéressant de se pencher sur les pratiques et habitudes de lecture des jeunes (que lisent-ils ? avec quelle fréquence ?), ou encore sur leurs attitudes ou leur motivation envers la lecture (aiment-ils lire ? quelles raisons les motivent à lire ?).

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

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

#### Temps consacré à la lecture<sup>2</sup>

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

Nombre d'heures consacrées *par jour* à lire pour le plaisir  
(Les résultats sont exprimés en pourcentage)

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

Une proportion importante de jeunes de 15 ans déclarent ne pas lire du tout pour leur plaisir. C'est le cas de 30 % des filles et de 42 % des garçons. A l'opposé, une minorité de jeunes (19 % des filles, 10 % des garçons) affirment lire plus d'une heure par jour pour leur plaisir. La proportion d'élèves ne lisant pas pour leur plaisir est un peu supérieure à la moyenne enregistrée dans les pays de l'OCDE (32 %) et la proportion d'élèves lecteurs assidus un peu inférieure à cette moyenne (15 %).

<sup>1</sup> Voir l'article de C. Barré-de Miniac dans le présent numéro.

<sup>2</sup> 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).

# DOSSIER

## Diversité des lectures

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

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

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

## Intérêt et attitudes envers la lecture

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

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

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

### Engagement dans la lecture

Les résultats aux différentes questions relatives aux pratiques et attitudes dans le domaine de la lecture ont été synthétisés dans un indice général « d'engagement dans la lecture »<sup>1</sup>. Les lecteurs les plus engagés, d'après cet indice, lisent fréquemment pour leur plaisir, lisent un éventail diversifié d'écrits et se distinguent par des attitudes favorables envers la lecture. À côté des performances en lecture, ce degré d'engagement représente une composante essentielle de la « littératie », qui augure du développement des compétences en lecture au-delà du cadre scolaire. Un jeune qui s'est engagé dans un rapport de familiarité avec l'écrit tel qu'il voit dans ce médium 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.

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). À 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 des garçons (pour un débat sur la littératie des garçons, on consultera Peyton Young et Brozo, 2001).

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 ; du père : 0,12). Il l'est davantage avec les indicateurs d'ordre culturel. Le degré d'investissement dans la lecture est nettement plus massif chez les élèves dont la bibliothèque familiale est davantage fournie (corrélation de 0,37), chez ceux qui s'investissent dans des activités culturelles (visite de musées, d'expositions, spectacles de théâtre... : 0,32), ainsi que chez les jeunes qui discutent avec leurs parents de sujets à caractère culturel (0,31). Ce n'est donc pas le fait d'être issu d'un milieu social privilégié en tant que tel, mais bien le fait que des pratiques familiales encouragent la lecture et d'autres activités culturelles, qui fait la différence<sup>2</sup>.

### CONCLUSIONS

Les constats posés par l'enquête PISA ne sont, hélas !, pas nouveaux et n'ont pas véritablement surpris les observateurs attentifs du terrain éducatif en Communauté française de Belgique. En 1991, l'enquête *IEA Reading Literacy* (Lafontaine, 1996) avait déjà tiré la sonnette d'alarme. Le niveau de compréhension en lecture des élèves de 14 ans était faible comparativement à celui d'autres pays occidentaux, alors que le niveau des élèves de 9 ans était quant à lui plutôt satisfaisant<sup>3</sup>. Entre 1994 et 2001, les évaluations externes interréseaux (dont les résultats sont accessibles sur le site informatique de l'Agers) ont régulièrement mis en évidence les difficultés en lecture rencontrées par certains groupes d'élèves et la difficulté, plus générale celle-là, de nos élèves à dépasser une compréhension superficielle des textes et documents (Lafontaine, 1997 ; Lafontaine et Schillings, 1999).

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> Dans le rapport thématique consacré à la littératie que publiera l'OCDE vers la fin de 2002, une analyse plus détaillée montre que le fait d'être très engagé dans la lecture peut compenser dans une certaine mesure l'appartenance à un milieu socialement peu favorisé.

<sup>3</sup> Ce double constat nous conduit à la conclusion que les difficultés de lecture constatées vers 14-15 ans ne tiennent guère à la manière dont s'organise en Communauté française de Belgique l'apprentissage initial de la lecture, puisque le niveau des jeunes élèves (9-10 ans) est lui, beaucoup plus satisfaisant comparativement au niveau atteint dans d'autres pays. Ceci ne signifie cependant pas que rien ne soit à améliorer du côté de l'apprentissage initial.

## DOSSIER

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

Le reflet que renvoie PISA à la Communauté française de Belgique doit, à notre sens, 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 et, notamment, sur la manière dont s'organise l'apprentissage de la lecture en Communauté française ou sur la façon dont peuvent se construire les compétences en lecture serait cependant une grave erreur. Car, singulièrement, si les écarts entre les élèves « bons lecteurs » et les « faibles lecteurs » sont si grands, c'est peut-être aussi parce que l'absence ou la rareté de dispositifs d'apprentissage de démarches de lecture efficaces à l'école font en sorte que l'école ne joue pas son rôle « égalisateur » ou « compensatoire » en la matière. Certains enfants, soutenus par leur milieu familial, acquerront ces démarches ; d'autres, ne bénéficiant pas d'un tel soutien, n'auront pas cette chance.

De longue date, le constat a été posé (Lafontaine, 1996), et PISA n'apportera pas d'élément neuf sur ce point. Jusqu'à l'instauration des Socles de compétences et des nouveaux programmes à la fin des années 90, la plupart des classes en Communauté française de Belgique sont restées enfermées dans une impasse pédagogique, parce que l'on a tendance à considérer que l'apprentissage de la lecture concerne quasi exclusivement les deux premières années du primaire. L'impasse est la même en Allemagne, dont les résultats au PISA sont étrangement analogues aux nôtres<sup>1</sup>. Ce dont nos jeunes élèves pâtissent, c'est d'un manque d'activités qui permettraient, d'une part, de consolider leurs acquis de base (en améliorant, par exemple, leur vitesse de lecture), d'autre part, de leur apprendre à approfondir leur compréhension, à interpréter textes et documents, à réfléchir sur les écrits et à y réagir.

Une recherche réalisée en 2001 (Baesch, 2002) montre comment, au début de l'enseignement secondaire, s'organisent les activités autour des lectures « obligatoires ». La plupart des enseignants imposent de telles lectures, en puisant dans le riche terreau que constitue la littérature de jeunesse, mais, hélas !, celles-ci débouchent rarement sur un véritable apprentissage. Habituellement, la lecture obligée se termine par un contrôle individuel : par quelques questions, l'enseignant vérifie que l'élève a bien accompli son « devoir ». Et l'occasion est ainsi manquée de discuter en petits ou en grands groupes de ce livre que plusieurs élèves ont lu, de confronter les points de vue, de partager ses émotions, de faire état de ses (in)compréhensions, d'approfondir son interprétation... Pouvoir discuter en classe des livres que l'on a lus constitue assurément l'un des moyens les plus efficaces pour motiver les élèves à lire, tout en leur donnant la possibilité d'améliorer leurs compétences. Cette motivation, comme le montre par ailleurs l'enquête PISA, n'est pas « donnée » ; elle doit se construire.

<sup>1</sup> 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. »

## DOSSIER

Le défi à relever est donc de taille, mais il est rassurant de constater qu'il existe des dispositifs didactiques<sup>1</sup> qui permettent de développer les compétences des jeunes lecteurs tout en bâtissant avec eux leur motivation à lire. Il n'est jamais trop tard pour gagner à la lecture des élèves qui, suite à un parcours d'échec, sont brouillés avec elle, ou d'autres, qui faute d'occasions de rencontres positives avec des livres, ne se sont pas encore lancés dans l'aventure de la lecture. Certains pays, comme la Finlande ou le Canada, l'ont compris depuis longtemps... Chez nous, il est urgent que les enseignants, et en particulier ceux qui sont amenés à travailler avec des élèves en difficulté de lecture, puissent enfin se former dans ce domaine, afin que ce genre de pratiques à l'efficacité éprouvée sorte enfin de sa confidentialité<sup>2</sup>.

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

**Dominique LAFONTAINE**

Service de pédagogie expérimentale, Université de Liège

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAESCH, V. (2002). Lectures obligatoires en première secondaire. Programmes officiels et pratiques enseignantes. *Caractères*, 7, 17-29.
- BURNS, B. (2002). Transformer le climat d'une classe grâce aux cercles littéraires. *Caractères*, 7, 30-34.
- BUSSIERE, P., CARTWRIGHT, F., CROCKER, R. MA. X., ODERKIRK, J., ZHANG, Y. (2002). *A la hauteur : la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*. Statistique Canada et Conseil des Ministres de l'Éducation.
- IVEY, G. (2002). Pistes didactiques pour les lecteurs en difficulté... et pour les autres. *Caractères*, 7, 34-41.
- LAFONTAINE, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- LAFONTAINE, D. (1997). Le niveau en lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses... *Enjeux*, 41-42, 129-161.
- LAFONTAINE, D., SCHILLINGS, P. (1999). Mesurer les progrès accomplis grâce au modèle de la réponse à l'item : l'évolution des compétences en lecture à 14-15 ans en Communauté française de Belgique entre 1991 et 1998. *In Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXVI, 2, 267-287.
- 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 Éducation*, juin.
- OCDÉ (1999). *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*. PISA. Paris : OCDÉ.
- OCDÉ (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000. Enseignement et compétences*. Paris : OCDÉ.
- PEYTON YOUNG, J. ET BROZO, W.G. (2001). Boys will be boys, or will they ? Literacy and masculinities. *Reading Research Quarterly*, 36/3, 316-325.
- TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : Ed. De Boeck - Duculot.

<sup>1</sup> S. Terwagne, S. Vanhulle, A. Lafontaine, 2001 ; voir aussi le numéro spécial (2000, 7) de la revue *Caractères* consacré à la lecture chez les adolescents, et en particulier les articles de Burns et Yvey.

<sup>2</sup> Un vaste programme de formation des futurs régents littéraires et des formateurs des Hautes Écoles est à l'étude et devrait être mis en oeuvre, à l'initiative de la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, au cours des prochaines années.