

LIRE OU NE PAS LIRE

ETAT

DE LA
QUESTION

#

4

Les Cahiers
DU C.L.P.C.F.



[CENTRE DE LECTURE PUBLIQUE
DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE]

LIRE OU NE PAS LIRE

état de la question

ARIANE BAYE - DOMINIQUE LAFONTAINE - SABINE VANHULLE

Rapport de synthèse sur les pratiques et les attitudes des jeunes Belges francophones, d'après des recherches menées au Service de pédagogie expérimentale (Ulg), commandé par le Service de la lecture publique de la Communauté française de Belgique.

À la maison, il était parfaitement heureux à écouter Joni Mitchell et à lire des livres, mais pour l'école, ça ne lui apportait rien. C'était marrant, parce que la plupart des gens auraient sans doute pensé le contraire, – que lire des livres à la maison aidait pour l'école, mais ce n'était pas le cas : ça le rendait différent, et comme il était différent il ne se sentait pas à l'aise, et parce qu'il n'était pas à l'aise il se sentait planer loin de chacun et de chaque chose, enfants, professeurs et leçons.

Nick Hornby, *À propos d'un gamin*



Les Cahiers
DU C.L.P.C.F.



TABLE DES MATIÈRES

I. PRÉFACE	3
II. INTRODUCTION	4
1. La littératie, un concept et des valeurs	5
2. Évaluer les compétences en littératie	7
3. PISA n'est pas tout seul	9
4. Structure du rapport	12
III. PRATIQUES ET ATTITUDES DES ÉLÈVES ENVERS LA LECTURE	13
1. En avoir ou pas... ..	14
1.1. L'accès aux livres à la maison	14
1.2. L'utilisation de la bibliothèque à l'école	16
1.3. L'emprunt de livres pour le plaisir en bibliothèques	18
1.4. Des bibliothèques à deux vitesses ?	20
2. Le temps de lire	20
2.1. Pâle temps de lire ?	20
2.2. Lire au quotidien	24
2.3. La lecture, un ouvrage si féminin ?	26
2.3.1. Le réflexe lecture	26
2.3.2. Lecteurs, lectrices et types de textes	26
2.4. Des profils de lecteurs	28
2.4.1. Profils de lecteurs et performances en littératie	30
2.4.2. Profils de lecteurs et profils d'élèves	31
3. Les attitudes envers la lecture	34
4. L'engagement envers la lecture	35
4.1. À quoi tient l'engagement ?	37
4.2. L'engagement peut-il réduire les inégalités sociales ?	37
5. Le poids du système, l'impact de l'engagement	40
5.1. Les facteurs socioéconomiques	42
5.1.1. Au niveau de l'école.	42
5.1.2. Au niveau de l'élève	42
5.2. L'année d'étude	42
5.3. Les facteurs individuels	43
5.3.1. La nationalité	43
5.3.2. Le sexe	43
5.3.3. L'engagement envers la lecture	43
IV. LA LECTURE DANS LES CLASSES	44
1. De l'engagement personnel à l'engagement collectif ou la construction sociale du lecteur	44
1.1. Une approche transactionnelle de la lecture	44
1.2. Les implications pédagogiques	47
2. Lire à l'école, lire pour l'école	47
2.1. Les lectures des enseignants	47
2.2. La lecture dans les classes	48
2.3. Les lectures pour l'école	49
2.3.1. En 1 ^{re} secondaire	49
2.3.2. En 5 ^e secondaire	51
V. POUR CONCLURE	59
BIBLIOGRAPHIE	60
ANNEXE	64

A

Approcher les pratiques de lecture en Communauté française, c'est comme entrer dans un vaste monde : celui de l'apprentissage et celui de l'utilisation des acquis nécessaires pour pouvoir lire, celui de la répétition des expériences et celui de la découverte de nouveaux chemins menant à la lecture, au plaisir de la connaissance, aux agréments de l'imaginaire et de la fiction, ...

C'est tout cela ... pour autant que l'on se situe aux lisières de la culture et l'enseignement, ce qui est bien sûr une des missions, une des contraintes et un des avantages de la position des services de la Communauté française.

Du point de vue culturel, comme l'exprime le décret du 28 février 1978 organisant le service public de lecture, il convient de rappeler qu' " on entend par bibliothèque publique (...) celle qui est ouverte à tous, qui par les services qu'elle organise à l'intention de ses lecteurs, par les collections de livres, de périodiques, documents et autre équipement approprié qu'elle met à leur disposition, est adaptée aux besoins d'éducation permanente de l'ensemble de la population qu'elle est appelée à desservir. "

Du point de vue de l'enseignement, l'importance de l'apprentissage de la langue française et celle du goût pour la lecture ont été réaffirmées dans le décret sur les missions de l'école du 24 juillet 1997 et l'apprentissage de la lecture centrée sur la maîtrise du sens est une des priorités consacrées dans les socles de compétences et dans les compétences terminales.

Par ailleurs, fin 2001 le Conseil du Livre publiait l' " Argumentaire sur la situation du livre et de lecture en Communauté française " mettant en évidence le sous-financement de ce secteur. En outre, la question de la maîtrise de la langue, et partant de la lecture, a été largement débattue au Parlement de la Communauté française qui a voté le 15 octobre 2002 une résolution proposant des pistes d'actions concrètes pour revaloriser le français.

C'est dans ce contexte que le Service de la lecture publique du Ministère de la Communauté française et le Conseil Supérieur des Bibliothèques ont voulu apporter leur contribution pour mieux apprécier encore le rôle des bibliothèques, pour développer la lecture dans un partenariat mieux construit avec les apprenants et spécifiquement le public scolaire. Car ce partenariat existe de fait : le public des bibliothèques est largement constitué de jeunes de moins de 18 ans. Cependant, le nombre de personnes fré-

quantant les bibliothèques n'augmente pas corrélativement à celui des jeunes qui apprennent à lire.

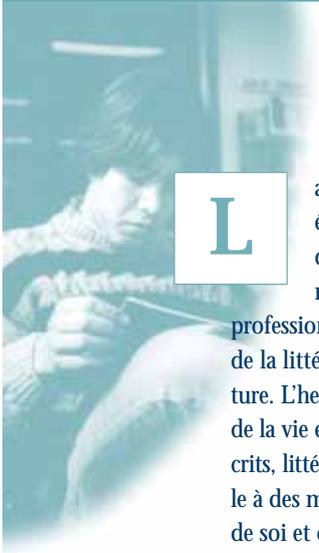
Cette observation simple entraîne la nécessité d'un regard plus soutenu sur les pratiques de lecture des jeunes. Cette question a généralement été abordée dans les nombreuses études et recherches relatives aux compétences en lecture des élèves d'âges divers qui ont été menées régulièrement et depuis de longues années dans les écoles à l'initiative du Ministère de la Communauté française ou avec son soutien. Le Service de la lecture Publique a donc jugé pertinent de demander au Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège de réaliser une synthèse des données spécifiques liées aux attitudes et pratiques de lecture issues de ces différentes études et notamment les " évaluations externes " réalisées dans le cadre du pilotage de l'enseignement, les enquêtes internationales de l'IEA et l'enquête PISA de l'OCDE.

C'est ce travail qui est publié dans ce CAHIER n° 4 du CLPCF. Ce sont les interrogations posées tant vers le secteur de l'enseignement que vers les bibliothèques qui trouvent ici une expression. Et l'intérêt de cette utilisation commune de données dans le cadre d'une approche du développement de la lecture réside aussi dans le fait que les questions peuvent être posées de points de vue différents. La confrontation, le débat entre les points de vues des bibliothécaires et celui des enseignants devrait être riche de propositions qui pourraient alimenter une nouvelle relation entre bibliothèques et écoles, mieux encore entre bibliothécaires et enseignants.

La synthèse du Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège montre les voies pour développer des rôles différenciés dans la profession de bibliothécaire et dans celle d'enseignant, vis-à-vis des publics de jeunes, en fonction de leurs pratiques pédagogiques différentes. Et ce qui est passionnant, c'est ce travail sur la complémentarité des rôles des uns et de autres face au nécessaire développement de la lecture chez nos concitoyens. La réflexion sur ces différences et ces complémentarités est d'ores et déjà entamée. Elle doit permettre d'avoir une meilleure approche plus diversifiée du développement de la lecture par une offre pédagogique dans les bibliothèques qui renvoie aux fondements de l'éducation permanente, par une pédagogie à l'école qui tienne compte de l'engagement nécessaire des jeunes et finalement de tous les individus dans la lecture.

HENRI INGBERG ■

Secrétaire général



L

a question du développement de la lecture se pose autant pour des raisons d'ordre culturel que pour des raisons éducatives. Au-delà du souhait qui serait de vivifier l'intérêt de la population vis-à-vis du livre, de la culture issue du livre, du plaisir de lire des livres, une conviction s'est forgée dans le monde de l'éducation scolaire et permanente : savoir lire soutient l'accès aux connaissances et à leur traitement dans les différentes disciplines scolaires et professionnelles. L'enjeu, aujourd'hui, n'est ni de vouloir militer en faveur d'une culture lettrée fondée sur la fréquentation de la littérature, ni d'appeler à lutter contre les dangers de l'illettrisme selon une vision avant tout fonctionnelle de la lecture. L'heure est davantage à la recherche d'un continuum entre les différentes pratiques de lecture à développer tout au long de la vie et dans toute une série de situations individuelles, scolaires et sociales, et ces pratiques concernent toutes sortes d'écrits, littéraires ou non. Parmi ces textes, la littérature tient certainement une place de choix, dans la mesure où elle en appelle à des modes de lecture exigeants, entre l'adhésion et la distanciation, et où elle offre des ouvertures sur la compréhension de soi et du monde. C'est dans cet esprit que les programmes d'enseignement, du côté belge francophone, préconisent de la rendre accessible à *tous* les élèves, à côté d'apprentissages consacrés aux différents types de textes.

La lecture se conçoit désormais en même temps comme activité cognitive et activité imprégnée d'affects, en même temps comme fruit d'apprentissages scolaires et processus de développement de la personne, en même temps comme territoire intime et action sociale.

Sans doute faut-il se méfier des idées reçues sur les bienfaits de la fréquentation des livres en termes de compétences scolaires. Tous les jeunes passionnés de lecture ne sont pas forcément de bons élèves et tous les bons élèves ne sont pas nécessairement de grands lecteurs. Ce qui est clair en tout cas, c'est que les faibles lecteurs aux tests de *compréhension* de textes sont aussi des non-lecteurs. Et ce qui est tout aussi clair, c'est que le savoir lire a désormais partie liée avec les possibilités d'emploi et d'insertion sociale.

Comme le signale Régine Pierre, aujourd'hui, " dans les sociétés technologisées, le moindre travail exige un niveau de littératie correspondant à une onzième année alors qu'il y a 50 ans, en Amérique du Nord, la moyenne de scolarisation correspondait à une quatrième année primaire " (1992 : 4). Dans des travaux menés en Communauté française de Belgique sur l'usage et la production de textes techniques dans les entreprises, on constate à quel point l'accès à l'écrit représente pour les travailleurs de base une condition, sinon pour l'embauche, en tout cas, pour le maintien de l'emploi, par exemple dans des situations de reconversion (Vanhulle, 2000).

Nous verrons dans les lignes qui suivent que chez nous, les faibles lecteurs, peu familiarisés avec le monde du livre et des documents, appartiennent également aux couches défavorisées de la population et sont rassemblés précisément dans les filières de l'enseignement technique de qualification et professionnel, qui prépare en principe directement à l'emploi.

Il n'est pas question ici de s'interroger sur la destinée (crise, baisse d'intérêt, concurrence des autres loisirs tels que la télévision ou les jeux vidéos, les sports, etc.) de la culture lettrée. Il est davantage question des attitudes et des comportements de lecteurs des élèves, dans une société marquée au sceau de l'écrit indispensable pour saisir des informations, construire des opinions ou des connaissances, pouvoir agir et se forger des savoir-faire, entrer dans des mondes imaginaires et des registres de pensée symbolique. Il est question de réfléchir aux liens entre les performances et la culture de l'écrit à l'heure où les programmes scolaires proposent des orientations fondées sur les compétences : " Le développement des compétences en lecture doit faire l'objet d'une préoccupation constante. [...] Les problèmes liés à la compréhension en lecture de bon nombre d'élèves constituent un obstacle à tout progrès significatif des apprentissages " (Programme de français de la Communauté française de Belgique, 2001 : 7). Pour forger ces compétences, il faudra se donner pour objectif prioritaire de " former des lecteurs actifs, autonomes et critiques, capables de produire du sens dans une interaction constante avec le texte ". L'injonction est ainsi donnée aux enseignants d'enseigner les stratégies d'une lecture experte, les caractéristiques des différents types de textes afin d'en faciliter la compréhension, les techniques de questionnement des textes en vue notamment de développer la capacité d'inférence. Le programme les invite à favoriser également les échanges au sein des classes de manière à ce que les bons lecteurs puissent servir de modèles aux moins bons lecteurs. Les enseignants devront encore inciter tous les élèves à conserver les traces de leurs lectures afin qu'ils puissent " manifester personnellement leur compréhension collective " (Id. : 8). Et ils stimuleront le goût de lire, en particulier à partir des œuvres de fiction, afin de construire un " habitus de lecture " (Baesch, 2002 : 19-20).

D'une conception humaniste de la lecture destinée à développer une culture lettrée, on passe ainsi à une vision élargie selon laquelle la lecture participe au développement des individus dans la société. Le vrai lecteur n'est plus " celui qui lit le livre qu'on lui propose [...] mais celui à qui on apprend à *se construire un chemin dans l'univers pratique et symbolique de la culture écrite*, à en saisir les enjeux et l'intérêt, pour lui " (Privat, 1993 : 8). Ce modèle, que Privat qualifie de modèle " libéral et démocratisé " ayant remplacé, en France, le modèle " républicain " où le maître représentait le gardien des livres et le garant du supplément d'âme que les livres ne pouvaient manquer d'apporter, se traduit actuellement à travers le néologisme de " littératie ". Ce terme calqué sur l'anglais *literacy* et dont l'utilisation a commencé au Québec, couvre " l'ensemble des habiletés, des comportements et des attitudes reliés à l'écrit " (Pierre, 1992 : 3).

1. La littératie, un concept et des valeurs

De l'analphabétisme à " l'illittératie ".

La langue française a d'abord recouru au double radical *alpha / beta* (grec) ou *alef/beth* (hébreu) pour désigner le fait de savoir lire et écrire dans une langue donnée. Dans les années 50, l'Unesco recourt à l'antonyme " analphabétisme " : un analphabète " fonctionnel " est alors une personne incapable de lire et d'écrire en le comprenant un texte court et simple en rapport avec sa vie quotidienne. Par la suite, en 1978, l'Unesco déclare " fonctionnellement alphabétisée toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté ... ". Le texte poursuit : " ... et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire, et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté ". Comme l'épinglent Fijalkow et Vogler : " on est passé d'une logique de fonctionnement dans la vie quotidienne à une logique de développement personnel et de participation à la vie de la cité " (2000 : 44).

Le terme " alphabétisation " étant ainsi élargi à une dimension de développement humain, il n'en reste pas moins péjoratif pour certains, puisqu'il évoque une lutte contre un manque, une absence, qu'il s'agit de compenser par l'action humanitaire (dans les pays en développement) ou encore par l'intégration (des personnes immigrées, dans les pays industrialisés). Le risque de dérive est que, du manque social on finisse par considérer que ce sont les gens eux-mêmes qui souffrent d'une carence, d'une sorte de handicap. C'est la raison pour laquelle on a vu apparaître dans les années 70 le néologisme " illettrisme ", qui concerne la situation de toute personne adulte dont le bagage en lecture et écriture s'avère insuffisant pour faire face aux exigences de la société. Fijalkow et Vogler résument ainsi l'idéologie qui affleure : l'illettrisme est présenté non pas comme un manque chez des personnes mais comme un phénomène social. La personne " ne devra plus être dite *illettrée* mais *en situation d'illettrisme*, pour éviter la stigmatisation ".

Parallèlement, la langue anglaise a quant à elle recouru au radical " litter " (lettre) pour construire une famille assez cohérente de mots désignant les faits d'acquisition et de maîtrise de l'écrit : *literate / illiterate ; literacy / illiteracy*. Ces adjectifs et substantifs, avec leurs antonymes, posent des problèmes de transfert en français pour des raisons sémantiques (on dispose du mot *illettré*, mais en le détournant de son étymologie, et son contraire n'est donc pas *lettré*) et linguistiques (si *literacy* est adaptable sous la forme *littératie*, que faire de l'antonyme *illiteracy*?).

Si l'on analyse l'éventail conceptuel que le mot *littératie* recouvre, on peut détecter à l'instar de Scribner (in Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, Ropé, 1989 ; Harris et Hodges, 1995), trois métaphores pour comprendre les intentions et les idéologies qui sous-tendent des programmes, des manuels, des projets de recherche, des actions d'éducation permanente, etc.

La littératie y est envisagée, tantôt :

- comme une *adaptation* à des attentes sociales ;
- comme un *pouvoir* de réaliser des aspirations et de participer à des changements sociaux ;
- comme une sorte *d'état de grâce* atteint par une personne lettrée.

Chacune des attentes exprimées par ces trois métaphores comporte des sources inépuisables de débats éthiques et politiques. D'une métaphore à l'autre, on passe de visées sociales utilitaristes et adaptatives, qui concernent une " littératie fonctionnelle ", à des visées de type humanitaire (la littératie comme moyen de développement) ou humaniste (la littératie, accès à la Culture).

En amont du consensus sur un continuum de compétences qui doivent se forger dès la scolarité de base et s'entretenir tout au long de la vie, le mot *littératie* est ainsi en réalité porteur d'options idéologiques variables. Ces valeurs, ces options, concernent non pas le seul degré de maîtrise de l'écrit d'un individu, mais aussi *ce qu'un individu peut faire avec l'écrit* ; et même, *ce que l'individu peut être ou devenir, grâce à l'écrit*.

Des valeurs utilitaires-adaptatives

Certains chercheurs déclarent qu'une personne qui atteint un bon degré de littératie dans la société de l'information n'est pas seulement celle qui est capable de lire un livre, d'écrire des messages électroniques ou de lire des nouvelles à partir de différentes sources. Pour eux, " le but principal du curriculum est de donner aux étudiants un éventail de connaissances factuelles de base en même temps que la capacité à développer une pensée critique et à s'adapter chacun aux changements rapides de la société " (Ermolenko, 2001).

Si l'on suit ce type de discours, le développement d'une pensée critique associée à la maîtrise de l'écrit doit servir des développements socioéconomiques. S'adapter aux changements rapides de la société – essor des technologies, mondialisation – signifie être créatif face à des situations nouvelles, trouver des voies efficaces pour résoudre des problèmes. Nécessairement, lorsque l'on applique la notion de littératie au développement économique, les questions éthiques et sociales doivent être posées : qu'est-ce qu'une véritable pensée critique ? Sur quelles " connaissances factuelles " se base-t-elle ? Qui sert-elle ? Les employeurs ? La société ? Les personnes ? On se situe de toute évidence dans une conception fonctionnelle et adaptative de la littératie.

Des valeurs humanistes

Aussi, pour certains auteurs ou acteurs institutionnels, si une " pensée critique " englobe des capacités de résolution de problèmes par exemple, en vue de s'adapter à des situations professionnelles, elle implique bien d'autres capacités que des capacités adaptatives. Étendue à la citoyenneté, la pensée critique qui peut s'appuyer sur la lecture des textes est orientée vers la transformation du réel. Elle participe alors à la formation démocratique (Temple, 2001).

Des valeurs subjectivistes

C'est ainsi que nous arrivons à une autre nuance apportée par certains travaux sur la littératie. Celle-ci serait constitutive de notre rapport symbolique et subjectif au monde, tel que nous le structurons dans et par le langage écrit et en fonction d'une série d'héritages et d'influences sociales. À un niveau général, cette idée rappelle la thèse de Goody selon laquelle l'organisation du monde sous diverses formes graphiques (des listes, des tableaux, des schémas, etc.) a une incidence sur la façon de catégoriser le réel (1979). Selon Olson, c'est une évidence : la société moderne industrialisée a développé une attitude envers le langage fortement déterminée par la lecture, l'interprétation et la rédaction des textes (1998). À un niveau individuel, la littératie désignerait dès lors ce rapport à l'écrit et à la langue particulier, plus ou moins valorisé socialement, tel

que tout sujet l'a intériorisé (Gee, in Harris et Hodges, 1995). Ce rapport peut du reste fluctuer et se transformer selon les âges de la vie, comme le rappellent Baudelot, Cartier et Detrez :

Le rapport à la *lecture* et les divers usages du livre, observés à l'échelle d'un groupe social, sont rapportés une fois pour toutes et pour la vie, aux caractéristiques sociologiques et culturelles des individus qui le composent. Si de telles approches ont la vertu de mettre en évidence la diversité sociale des définitions de la lecture, elles contribuent aussi à donner une image figée de cette pratique en l'assimilant à une disposition stable et invariante. L'idéologie littéraire vient encore accentuer les traits de la coupe opérée par le sociologue, puisqu'elle tend à faire du rapport à la lecture une qualité intrinsèque de l'individu plus qu'un produit de son histoire. Il faut donc rompre avec cette perspective en réinscrivant le rapport à la lecture dans la durée et ses diverses fluctuations (1999 : 28).

Dans cet ordre d'idées, De Singly (1989) a par exemple montré la fluctuation des intérêts pour les livres et les auteurs au fil des étapes de l'adolescence.

Quoi qu'il en soit, le rapport personnel à l'écrit et les attitudes et les comportements de lecture qui en découlent se construisent socialement, dès le plus jeune âge :

L'habitus lectoral et les contextes éducatifs (institutionnel et familial) se caractérisent par des interactions au cours desquelles les jeunes enfants construisent leurs représentations sociales de la lecture. Au cours de l'acquisition de la langue écrite, les représentations présentes dès le début des apprentissages vont se réélaborer, se transformer sous l'influence de la compétence lexicale en cours de développement. L'accès à l'écrit et sa maîtrise progressive, l'élévation du niveau en lecture vont contribuer au développement des pratiques lectorales et à la transformation des représentations de la lecture (Ecalte, 1999 : 269).

En définitive, le terme " littératie " articule la définition de la lecture à celle des pratiques de lecture. D'une part, la lecture représente une activité cognitive complexe qui met en œuvre des processus de traitement de l'information écrite à différents niveaux (Fayol, Gombert, Sprenger-Charolles et Zagar, 1992). D'autre part, la lecture est un outil de communication mettant en rapport les individus dans des contextes déterminés qui génèrent des attitudes et des pratiques particulières.

2. Évaluer les compétences en littératie

Une étude attentive de l'évolution des évaluations internationales (enquêtes de l'IEA et de l'OCDE¹) des compétences en lecture depuis 30 ans, montre que l'introduction du concept de littératie sert effectivement, à partir des années 90, à intégrer dans l'évaluation à la fois des compétences de compréhension de textes et des usages sociaux de la lecture (Lafontaine, 2001a). Les concepteurs entendent rompre avec une vision simpliste de la littératie, opposant d'un côté ceux qui sauraient lire (les alphabétisés / *literate*) et ceux qui ne le sauraient pas (les analphabètes / *illiterate*). Ils insistent sur le côté multidimensionnel de la lecture en délimitant trois domaines de littératie distincts : lire de la prose, lire des documents et lire des écrits comportant des données numériques. La fin des années 90 voit éclore deux nouvelles études : PISA (*Programme international pour le suivi des acquis des élèves*) de l'OCDE et PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) de l'IEA. Une nouvelle étape est alors franchie : ces études font référence à une conception interactive de la lecture, telle que Giasson (1997) l'a synthétisée (la lecture met en interaction un lecteur et un texte dans un contexte déterminé). Dans PISA, la littératie, c'est " comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos, pour réaliser ses objectifs personnels, développer ses connaissances, ses potentialités, et participer à la vie en société " (OCDE, 2001 : 22). L'ère de la réponse correcte et univoque à des tests de compréhension semble ainsi révolue. L'évaluation standardisée tente de faire face au défi d'intégrer les compétences de réflexion et de distance critique du lecteur.

Chaque institution éducative propose de développer certaines formes de littératie (compétences et pratiques de lecture) plutôt que d'autres. Elle a alors le devoir d'interroger ce qu'elle privilégie : quelles compétences, quels programmes, pour quels buts et pour qui ?

Par exemple, l'enseignement de la " lecture littéraire " tel qu'il a été envisagé tout au long du siècle passé dans les orientations officielles a fortement varié : selon les valeurs sociales attribuées aux œuvres littéraires (élitisme *versus* démocratisation) ; selon l'intérêt porté tantôt aux auteurs (ex. : les classiques *versus* les novateurs), tantôt aux objets de lecture (ex. : les textes en tant que structures autonomes qu'on appréhende pour elles-mêmes) ; et enfin selon les savoirs relatifs aux opérations du lecteur (avec des focalisations variables sur le psychologique, l'affectif, le cognitif, etc.).

¹ L'Association Internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) est une association internationale de recherche indépendante, fondée en 1959. Elle a pour vocation l'étude comparative des politiques et pratiques éducatives. L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a utilisé les résultats des études de l'IEA dans les *Regards sur l'éducation* publiés à partir de 1991. L'OCDE a également soutenu une évaluation à grande échelle des adultes dans les années 90 (*International Adult Literacy Survey*) avant de mettre en place un dispositif d'évaluation des acquis des élèves via PISA en 2000 (Baye, 2001).



Comme le montrent Dufays, Gemenne et Ledur, la lecture a – avec des variations sensibles selon les pays (France, Suisse Romande, Québec, Belgique) – successivement été considérée comme moyen de perpétuer la tradition culturelle, moyen d’émancipation intellectuelle et sociale, puis à nouveau moyen de transmettre les “valeurs sûres” du champ littéraire institutionnalisé, avant d’être soumise des années soixante aux années quatre-vingts à “l’ère du soupçon” parce que trop élitiste, trop réservée aux “héritiers” et à l’art du commentaire culturellement légitimé. Après une nette domination des théories de la linguistique structurale et de la communication qui définirent les programmes de cette période, les années quatre-vingts portèrent l’attention vers l’élève et la question de la compréhension : “ Désormais, la lecture, définie unanimement comme une *activité de compréhension*, devient une valeur inconditionnelle, recherchée pour elle-même, et les questions sur les fins de son enseignement font place à une réflexion sur les moyens ” (Dufays, Gemenne, Ledur, 1996 : 26). Le débat idéologique se déplace alors, disent ces auteurs, vers une réflexion méthodologique. Constatons, d’après les résultats des évaluations *IEA Reading Literacy* (1991) puis ceux de *PISA-OCDE* (2000) que nous évoquerons bientôt, que cette réflexion se situe dans la recherche en pédagogie, mais que la lecture à l’école semble rester problématique ; et que si le débat idéologique s’est “dépasionné”, “pour faire place à une position consensuelle motivée par le constat que le savoir-lire est la base de toutes les réussites scolaires ” (*id.*), la réalité sociale qui entrave l’accès à la lecture de bien des élèves n’en reste pas moins, elle, profondément clivée.

De manière plus générale, ajoutons à ce constat que si une prise de conscience émerge dans les écoles à propos de la nécessité de faire lire et d’apprendre à comprendre des textes, par ailleurs les élèves n’aiment pas nécessairement lire... À l’adolescence, même des jeunes qui aiment lire et qui possèdent un capital culturel favorable sur ce plan, ne consacrent que peu de temps à la lecture au regard d’autres activités telles que le sport, la musique, les jeux vidéos ou la télévision (Lafontaine et Schillings, 2000). Entre les prescriptions des programmes et le souhait des enseignants, d’une part, et les attitudes des élèves face à la lecture, d’autre part, un véritable hiatus peut donc exister. C’est clair : l’enjeu actuel n’est plus tant de faire lire (à coup de listes obligatoires, entre autres) que de motiver à lire et d’engager réellement les élèves dans la lecture.

Pour les enseignants comme pour les animateurs en lecture de tous les horizons institutionnels, la question des compétences cognitives et communicationnelles nécessaires à toute relation avec les textes passe réellement par la prise en compte des appétences des jeunes pour la chose écrite (Vanhulle & Dufays, 2002).

3. PISA n'est pas tout seul

L'état de la question sur les pratiques et les attitudes des jeunes francophones envers la lecture qui est dressé ici s'appuie particulièrement sur les données de la toute récente enquête PISA. Comme toute étude, PISA a ses avantages et ses limites, notamment en raison du choix de la population concernée – les jeunes de 15 ans, où qu'ils soient dans leur parcours scolaire – ou de son caractère international.

Le caractère international du programme PISA aide à mettre en perspective les réponses et les performances des élèves de la Communauté française avec celles d'autres pays. L'analyse comparative permet de dégager des tendances à travers les pays participants ou de pointer des spécificités culturelles ou communautaires. La richesse du questionnaire adressé aux élèves permet aussi de mettre en relation des profils de lecteurs et certaines caractéristiques individuelles, comme le sexe, le contexte socioéconomique ou scolaire. Ainsi, nous tenterons de relativiser ou d'expliquer la faiblesse annoncée² des performances en lecture des jeunes francophones. Le fait de pouvoir comparer les systèmes éducatifs est très précieux pour voir, notamment, comment des organisations différentes arrivent à de meilleurs résultats, mais la " grosse machine " internationale ne peut prendre en compte les *desiderata* de chaque pays.

Notons aussi que la manière dont a été constitué l'échantillon d'élèves dans PISA influe sur les résultats des pays, et les interprétations qu'on en fait. En effet, les pays de l'OCDE ont souhaité mesurer les compétences des jeunes de 15 ans, âge auquel les élèves sont susceptibles de quitter l'enseignement obligatoire dans de nombreux pays. Cet échantillon, basé sur une classe d'âge, diffère de ceux réalisés dans d'autres enquêtes internationales d'évaluation de la lecture, fondés eux sur un niveau d'étude (par exemple, la 4^e secondaire). Pour interpréter certains des résultats présentés ci-après, il faut donc garder à l'esprit que la question à laquelle répond PISA est " Quelles sont les compétences en littératie des élèves de 15 ans ? ", et que la réponse est potentiellement plus sombre dans les systèmes éducatifs qui n'ont pas amené tous les élèves de 15 ans au même niveau d'étude. Ainsi, la Communauté française compte seulement 57 % d'élèves à l'heure ou en avance. Trente-quatre pour cent des élèves évalués ont un retard scolaire d'un an, et 9 % ont été retardés deux fois ou plus.

Enfin, il faut prendre en compte que les informations relatives aux pratiques et aux attitudes envers la lecture sont issues des déclarations personnelles des élèves, non étayées par des observations externes. L'analyse ne peut rendre compte des effets de désirabilité sociale face à ce type de questions, tant au niveau interculturel qu'entre groupes sociaux. Précisons toutefois que la création des instruments s'est appuyée sur la littérature scientifique, et qu'ils ont été pré-testés dans tous les pays, notamment en vue de détecter les biais culturels (Heller & Lemaître, 2002).

Pour dresser le bilan le plus exhaustif et précis possible, nous avons utilisé d'autres sources de données. En effet, d'autres évaluations externes (communautaires ou internationales) viennent alimenter les connaissances sur les performances, les attitudes et les pratiques de lecture des jeunes francophones. En 1991 déjà, une étude de l'IEA portant sur les compétences en littératie des élèves de 4^e primaire et de 2^e secondaire avait permis de dresser un tableau en demi-teinte des compétences en lecture en Communauté française, particulièrement au secondaire. Trois ans plus tard, un dispositif d'évaluation externe a été mis en place au niveau de notre Communauté³. Ces coups de sonde réguliers ont mesuré les acquis et les faiblesses des élèves en lecture à différents moments de leur scolarité. Nous nous référerons à ces sources de données soit pour montrer l'évolution des tendances⁴, soit pour apporter des éléments d'information non disponibles dans PISA.

² ... dans les gros titres de certains journaux présentant les premiers résultats de PISA 2000.

³ Les évaluations externes interréseaux sont menées à l'initiative du Ministère de la Communauté française, et organisées par l'Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique – Service général des Affaires Générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux.

⁴ Nous insistons cependant sur la prudence à adopter : les différentes études s'adressent à des publics différents. Chacune a adopté une méthodologie spécifique, et les questions posées aux élèves ne sont pas toujours strictement comparables. Les chiffres ou pourcentages indiqués sont susceptibles d'être influencés par ces paramètres. Nous les donnerons surtout à titre indicatif.

TABLEAU 1. ÉVALUATIONS EXTERNES EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DEPUIS 1991.

Année scolaire/ Âge	Nom de l'étude - Année de réalisation	Échantillon	Principal article de référence ⁵
3 ^e primaire	<i>Évaluation externe interréseaux</i> - Ministère de la Communauté française, 1995-1996	2 915 élèves, issus de 159 classes	Lafontaine, D. (1997)
4 ^e primaire	<i>Reading Literacy</i> - IEA, 1991	2 759 élèves, issus de 146 écoles (une classe par école)	Lafontaine, D. (1996)
5 ^e primaire	<i>Évaluation externe interréseaux</i> - Ministère de la Communauté française, 1994-1995	2 744 élèves issus de 175 classes	Lafontaine, D. (1997)
1 ^{re} secondaire	<i>Évaluation externe interréseaux</i> - Ministère de la Communauté française, 1996-1997	1 ^{re} A : 2 180 élèves issus de 115 classes 1 ^{re} B : 292 élèves issus de 32 classes	Lafontaine, D. (1997)
2 ^e secondaire	<i>Reading Literacy</i> - IEA, 1991	2 788 élèves, issus de 140 écoles (une classe par école)	Lafontaine, D. (1996)
3 ^e secondaire	<i>Évaluation externe interréseaux</i> - Ministère de la Communauté française, 1998	2 861 élèves issus de 165 classes (deux classes par école)	Lafontaine, D. et Schillings, P. (2000)
15 ans	<i>PISA</i> - OCDE, 2000	2 818 élèves issus de 99 écoles	Lafontaine, D. (2002f)
5 ^e secondaire - enseignement de transition (général et technique)	<i>Évaluation externe interréseaux</i> - Ministère de la Communauté française, 2000	500 élèves, tirés au hasard sur l'ensemble des réponses (tous les élèves de la Communauté étaient concernés).	AGERS (2000)

⁵ Les données relatives aux évaluations externes interréseaux fournies par la suite sont issues des articles de référence mentionnés ici.

De façon complémentaire, des résultats de recherches de type exploratoire enrichissent nos connaissances actuelles, notamment sur les dimensions motivationnelles (Étude *Grandir*). Nous nous référerons également à une étude des programmes de lecture et des pratiques des enseignants au début du secondaire (Baesch, 2002). Enfin, quelques pistes de réflexion sont amorcées à partir de travaux menés au niveau de la formation initiale des enseignants. Présentons succinctement ces différentes recherches.

Grandir – Action de recherche concertée

La recherche de Patricia Schillings relative à la motivation en lecture des élèves de 12 ans (6^e primaire), a été menée sur un échantillon représentatif de 3 000 élèves de 6^e primaire issus des classes des élèves suivis dans la recherche *Grandir*.

En cours depuis 1998 au Service de pédagogie expérimentale et soutenue par le Ministère de la Communauté française, la recherche *Grandir* porte sur le développement de l'enfant. Elle se penche sur le parcours de près de 400 enfants, de leur naissance jusqu'à l'âge de vingt ans. Dans la phase actuelle, ces enfants fréquentent 186 écoles d'enseignement primaire de l'ensemble des réseaux d'enseignement.

La recherche s'attache essentiellement à identifier les facteurs qui permettraient d'expliquer pourquoi, à potentiel égal, certains enfants développent un parcours sans heurts alors que d'autres connaissent une évolution plus difficile. Dans l'éventail des problématiques étudiées, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, de même que la motivation scolaire, constituent des facteurs essentiels d'intégration scolaire, sociale et professionnelle (De Landsheere, Huart, Poncelet, Schillings, 2001). Depuis 1999, une action de recherche concertée articulée à *Grandir* est menée en collaboration avec les services de Psychologie de la Délinquance et du Développement psychosocial (M. Born) et de Psychologie du Langage (J.-P. Thibaut). L'objectif du projet consiste à investiguer les différentes transformations psychologiques – affectives, cognitives, sociales et scolaires – qui marquent la pré-adolescence (entre 10 et 14 ans). À cette fin, le projet se décompose en cinq facettes, dont une concerne la réussite scolaire et, plus particulièrement, le développement de la maîtrise de la lecture comme composante de la réussite, tandis qu'une deuxième concerne la motivation scolaire et ses interactions avec la réussite scolaire et le développement des compétences en lecture. C'est à ce niveau que Patricia Schillings intervient.

Enquête sur les lectures obligatoires en première secondaire

C'est dans le cadre de son mémoire en Sciences de l'éducation que Valérie Baesch a cherché à identifier les pratiques valorisées par les enseignants pour promouvoir la lecture d'œuvres complètes au sein des classes de première secondaire de l'enseignement de la Communauté française de Belgique. Celles-ci ont ensuite été confrontées aux programmes de français de 1990 et de 2001. Quarante enseignants, issus d'établissements de la Communauté française de la province de Liège, ont été interrogés sur leurs conceptions et habitudes en matière d'enseignement de la lecture (œuvres littéraires) au sein de leur classe (Baesch, 2001, 2002).

Intervention en formation initiale d'instituteurs

Cette recherche longitudinale qualitative (portfolios et analyses de cas) a été menée auprès d'étudiants en formation initiale d'instituteurs par Sabine Vanhulle pour le Service de pédagogie expérimentale en collaboration avec Anne Schillings pour l'Institut supérieur libre liégeois (Institut supérieur pédagogique de Theux). Son but principal était de favoriser chez eux le goût de lire et d'écrire et le développement de compétences de littératie de haut niveau, ainsi que de les former à élaborer leurs outils d'enseignement de la littératie. Ces étudiants ont été invités, durant leurs trois années de formation, à produire une série de textes réflexifs en vue de s'interroger sur leur propre trajectoire de lecteurs et d'auteurs de textes, d'évaluer leurs compétences dans ces domaines, de s'approprier des savoirs théoriques, de réfléchir sur leurs lectures, ou encore de construire leurs projets didactiques. Ces différents textes, engrangés dans des portfolios, nous renseignent sur les attitudes de futurs instituteurs (67 étudiants en 1^{re} année) face à l'écrit (lecture-écriture). Cette recherche montre, outils d'analyse qualitative à l'appui, que le lien peut être établi non seulement entre les affinités personnelles pour l'écrit et les performances de lecteur et auteur (reliées à l'investissement dans les tâches), mais aussi entre ces affinités et la capacité à construire un projet solide d'enseignant de la lecture-écriture. La recherche montre aussi que les représentations initiales peuvent se transformer dans un sens positif dans le cadre même de la formation initiale (Vanhulle, 2001b, 2002a, 2002b, 2002c ; Vanhulle et Schillings, 1998).

D'autres recherches-action

Les pistes de réflexion que suggèrent ces différents travaux s'alimentent encore à la source de diverses recherches-action assurées par les équipes du Service de pédagogie expérimentale.

Ces recherches tendent à contribuer à la mise au point, en collaboration avec des écoles volontaires, de pratiques de lecture propices à développer de façon durable le goût de lire chez les élèves en même temps qu'à améliorer leurs compétences, compte tenu des caractéristiques des élèves et des contextes sociaux et scolaires dans lesquels ils apprennent (e.a. : Terwagne, 1996 ; Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 2001). C'est là le pari qu'elles n'ont de cesse de relever, en s'articulant sur les résultats des évaluations externes dans le sens suivant : si ces évaluations ont de toute évidence de quoi alarmer, elles montrent surtout que les causes des faibles performances en lecture de nos élèves sont à interpréter en fonction de la très grande disparité des résultats entre les écoles. Le problème est profondément structurel, il relève des caractéristiques de notre système éducatif : notre enseignement perpétue les inégalités sociales (Lafontaine, 2002).

Le défi, pour la recherche sur le terrain, est de tenter d'agir en contexte, par l'animation et la pédagogie. C'est là que se rejoignent les enjeux de l'action culturelle et de l'enseignement.

4. Structure du rapport

Ce rapport est organisé en deux temps. Le chapitre II porte essentiellement sur l'analyse des pratiques et des attitudes des jeunes envers la lecture, telles qu'elles ont été décrites dans différentes évaluations externes. L'accent est essentiellement mis sur les données issues de l'étude PISA 2000, mais celles-ci sont également mises en perspective grâce aux informations recueillies via les différentes évaluations externes organisées en Communauté française.

Le chapitre II comprend cinq volets. Le premier envisage l'accès aux livres, tant dans les foyers que via la fréquentation de bibliothèques publiques et scolaires. Le volet 2 concerne les pratiques de lecture, et leur intensité, en termes de temps consacré à lire ainsi qu'en termes d'intérêt pour différents types de textes. Le volet 3 s'intéresse plus spécifiquement aux attitudes des élèves envers la lecture. Dans le volet 4, la notion d'engagement envers la lecture est développée. Ce concept renvoie à l'intérêt et à la motivation pour la lecture, ainsi qu'aux pratiques de lecture. À chaque étape, les informations fournies seront mises en relation avec les performances des élèves en littératie et avec des variables liées aux élèves, comme leur sexe ou encore la filière d'enseignement fréquentée. Pour clore le chapitre, nous présenterons les résultats de traitement statistique permettant de mieux comprendre l'impact respectif des facteurs individuels, familiaux ou scolaires sur les performances en littératie. Cette analyse mettra en évidence les points faibles du système éducatif, mais aussi les éléments sur lesquels les acteurs éducatifs peuvent se centrer pour améliorer des compétences des élèves.

Le chapitre III porte sur l'enseignement de la lecture. Nous examinerons d'abord la relation qui unit le lecteur au texte, en insistant notamment sur l'importance des facteurs motivationnels, avant d'envisager une série d'attitudes et de pratiques pédagogiques favorables au développement du goût pour la lecture. Une seconde partie est consacrée aux pratiques de lecture des enseignants, ainsi qu'à leurs conceptions concernant l'apprentissage de la lecture. Enfin, le dernier volet du chapitre se penche sur les lectures d'œuvres complètes que suggèrent les professeurs de français à leurs élèves, en lien avec les recommandations des programmes, mais également avec les goûts littéraires des élèves.

D

ans la récente enquête PISA de l'OCDE, adressée aux élèves de 15 ans, une série de questions ont été posées aux jeunes, portant sur les contextes culturels dans lesquels ceux-ci évoluent, sur leurs pratiques et leurs attitudes dans le domaine de la lecture. Si PISA s'est intéressée à ces aspects, c'est d'abord parce qu'il est établi que des contextes plus riches en livres, des pratiques plus intenses de lecture et des attitudes plus positives envers l'écrit sont favorables au développement des compétences en lecture. C'est aussi, sur un plan plus descriptif, pour mieux connaître la toile de fond sur laquelle se développent les compétences en lecture et les variantes existant sur ce plan dans les différents pays participant au programme, les contextes pouvant être plus ou moins stimulants d'un pays à l'autre. C'est enfin parce que, au-delà des performances dont les jeunes sont capables à 15 ans, l'instauration d'un rapport de familiarité solide ou de connivence avec l'écrit augure du développement futur de ces compétences. C'est le sens même du concept de " littératie ", qui se définit comme un rapport de familiarité avec l'écrit tel qu'il permet à l'individu de développer ses connaissances et ses compétences par le canal de l'écrit.



Donner du sens aux chiffres

La plus grande partie des analyses présentées portent sur les données de l'étude PISA. Pour apprécier la valeur des informations quantitatives qui suivent, quelques précisions méthodologiques s'imposent. Les résultats des élèves à l'évaluation PISA sont exprimés sur une échelle de points (la moyenne internationale a été fixée à 500 points). Cette échelle a elle-même été scindée en cinq endroits, délimitant cinq niveaux de compétence hiérarchisés (de 1, le plus élémentaire, à 5, le plus élaboré). La fourchette des scores entre deux points de coupure correspond à un niveau de compétence. Par exemple, un score entre 335 et 408 points correspond au niveau de compétence 1, et ainsi de suite, tous les 73 points. Précisons qu'il n'y a pas de plafond pour le niveau 5 (de 626 à ... points), et que tous les scores inférieurs à 335 sont réputés se situer " au-dessous du niveau 1 ". Les compétences en jeu à chacun des niveaux ont quant à elles été définies par les experts internationaux de la lecture ayant élaboré le test⁶. Ainsi – et c'est une innovation dans le domaine des évaluations internationales portant sur une population scolaire – l'information chiffrée peut être associée à des compétences cognitives, et les résultats des élèves peuvent être mis en relation avec les objectifs des différents systèmes éducatifs. L'encart suivant décrit ce que recouvrent les différents niveaux de compétence déterminés dans PISA. Il aidera le lecteur à apprécier les écarts de performance mentionnés par la suite.

Les différents niveaux de " littératie " dans PISA.

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.

⁶ Ces niveaux n'ont de valeur que relativement aux tâches d'évaluation de PISA. Ils ne peuvent être, comme tels, rapportés à d'autres études.

1. En avoir ou pas...

La question de l'accès aux livres sera abordée sous trois angles : le nombre de livres possédés à la maison, la fréquence d'utilisation de la bibliothèque scolaire et la fréquence d'emprunt de livres pour le plaisir dans une bibliothèque (publique ou scolaire). Donnant des informations sur les pratiques des lecteurs, et pas seulement sur l'accès au livre, les deux dernières dimensions ont été intégrées à cette partie car elles permettent de "prendre la température" d'un certain investissement collectif autour du livre en Communauté française. Une fois brossé ce tableau, nous nous intéresserons à l'aspect "pratiques de lectures", auquel correspondent les informations concernant le temps consacré à la lecture et à différents types d'écrits.

1.1. L'accès aux livres à la maison

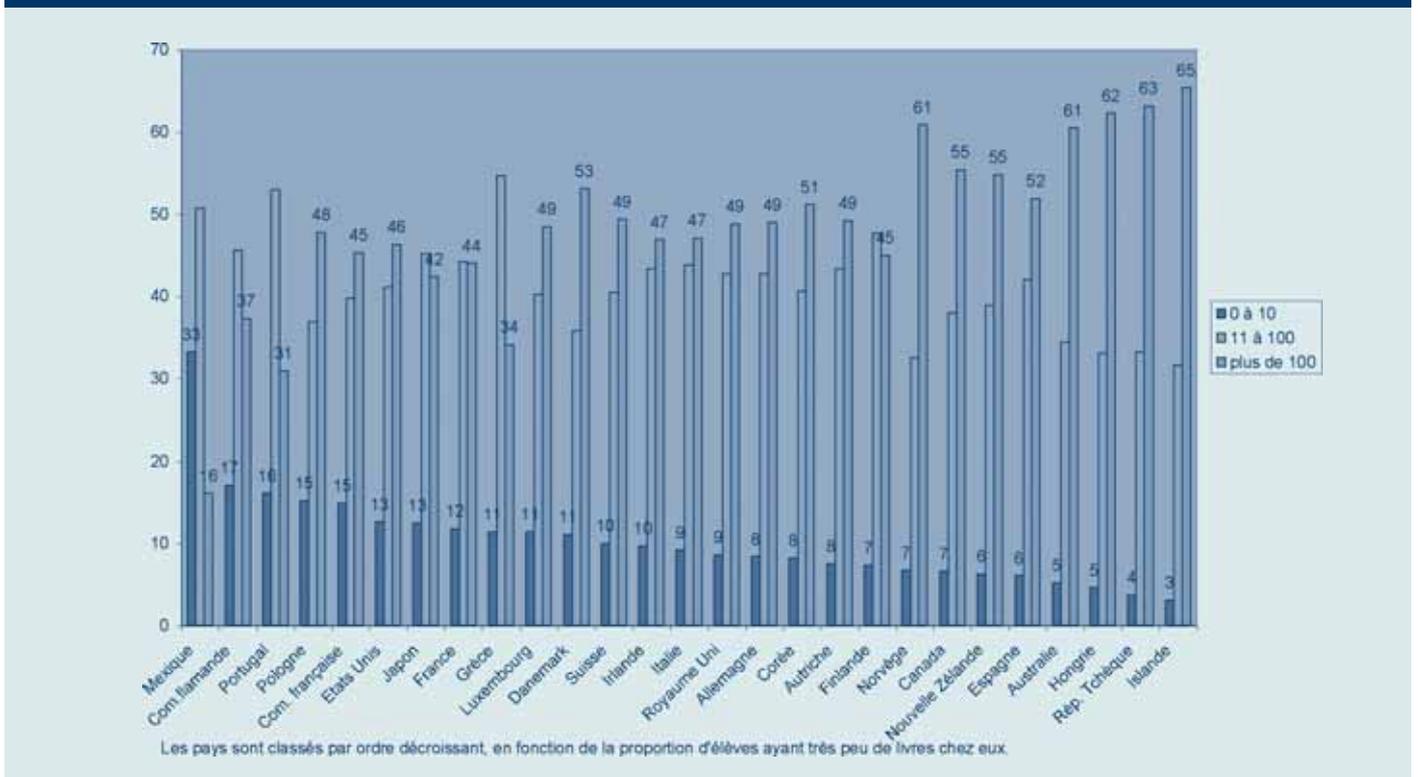
⁷ Des indicateurs comme l'Indice de Développement Humain ou le Produit Intérieur Brut (calculé en Parité de Pouvoir d'Achat) placent des pays comme la République tchèque ou la Hongrie bien en deçà de la Belgique, du Japon ou de la France (PNUD, 2002 : 141).

Dans des enquêtes antérieures (Elley, 1994 : 65-66 ; Lafontaine, 1996 : 119), l'accès aux livres à la maison s'est souvent révélé fortement lié aux performances des élèves en lecture. On a donc demandé aux élèves sélectionnés pour PISA de dire combien il y avait de livres chez eux environ.

En moyenne, 50 % des jeunes de l'OCDE déclarent posséder plus de 100 livres chez eux. La moyenne de la Communauté française, de 45 %, est en deçà. D'autres pays partagent cette caractéristique : le Mexique, la Grèce, le Portugal, ou encore la France, la Finlande, le Japon et la Communauté flamande. Comme le laisse pressentir cette liste de pays, la tendance à s'entourer de livres chez soi ne semble pas systématiquement liée à la valeur du pouvoir d'achat des familles. La propension à faire du livre un objet familier serait moins une affaire de portefeuille qu'une habitude culturelle, en témoignent les réponses des élèves tchèques ou hongrois, dont les pays sont bien moins classés que la Belgique lorsque l'on s'intéresse à des indicateurs de richesse relative⁷.

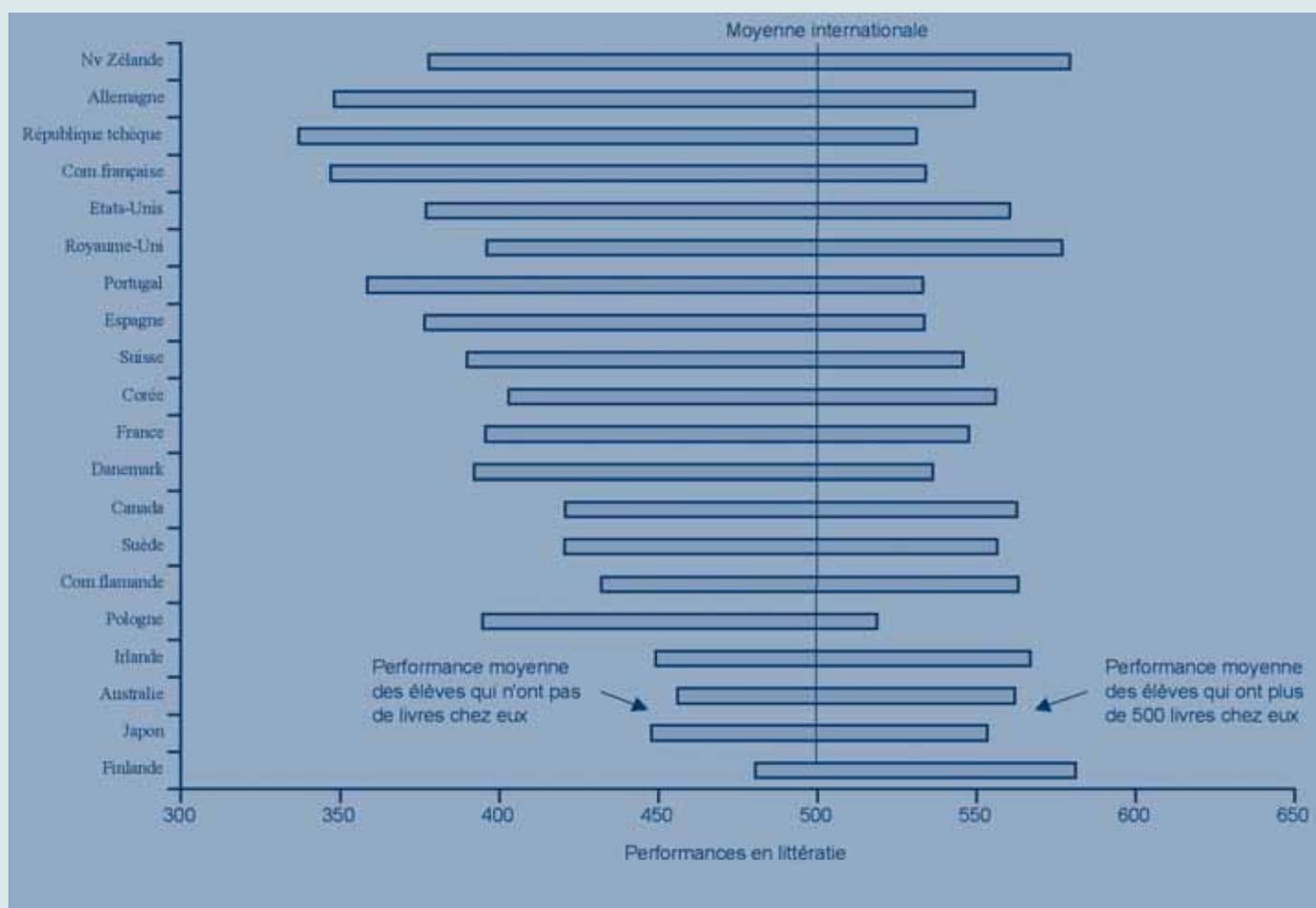
Pour la Communauté française, on note surtout que le pourcentage d'étudiants possédant particulièrement peu de livres chez eux (0 à 10) est supérieur à la moyenne internationale (CF, 15 % - OCDE, 10 %). La situation est plus alarmante au Nord du pays, où 17 % des étudiants sont dans ce cas.

FIGURE 1. NOMBRE DE LIVRES À LA MAISON. SOURCE : PISA 2000.



Or, nous l'avons dit, le nombre de livres à la maison est généralement fortement corrélé avec les performances en lecture. Sans surprise, PISA confirme le lien entre la possession de livres dans les familles et les scores en littératie (la corrélation moyenne est de .35). Si l'on compare les résultats en littératie des élèves qui ne possèdent pas de livres chez eux et de ceux qui en possèdent 500 ou plus, la différence en termes de scores indique l'ampleur du fossé : 155 points, soit deux niveaux de compétence, pour l'ensemble des pays de l'OCDE séparent les premiers des seconds.

FIGURE 2. ÉCARTS ENTRE LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES POSSÉDANT AUCUN/PLUS DE 500 LIVRES CHEZ EUX. SOURCE : PISA 2000.



Les pays⁸ sont classés par ordre décroissant, selon l'ampleur de la disparité des performances en fonction du nombre de livres à la maison.

La Communauté française fait partie d'un groupe de pays où la quantité de livres possédés à la maison est particulièrement discriminante. Deux niveaux et demi de compétence (186 points) séparent les élèves se trouvant aux extrémités de l'échelle de livres possédés chez soi. On peut noter que la plupart des pays de ce groupe se distinguent aussi par l'intensité de la corrélation entre le statut professionnel des parents et les performances des élèves : c'est le cas de l'Allemagne, de la République tchèque, de la Hongrie, du Royaume-Uni ou encore du Portugal.

⁸ Pour la lisibilité du graphique, huit pays ne sont pas représentés (Autriche, Grèce, Hongrie, Islande, Italie, Luxembourg, Mexique, Norvège).

⁹ Dans des pays comme le Canada, le Danemark, la Suède, ou les États-Unis, il y a au moins trois fois plus de livres dans les bibliothèques scolaires.

¹⁰ " L'ampleur de l'écart entre les élèves socialement les plus et les moins favorisés varie considérablement selon les systèmes éducatifs. [...] Il atteint, en Communauté française, la valeur record de 124 points. De tous les systèmes éducatifs des pays participant à PISA, c'est en Communauté française de Belgique que l'incidence du statut socioprofessionnel des parents sur les performances en lecture des élèves se marque le plus. Un élève dont les parents exercent une profession peu élevée dans la hiérarchie des revenus court ainsi chez nous un risque plus important qu'ailleurs de figurer parmi les 25 % d'élèves les plus faibles en lecture. " (Lafontaine, 2002f : 40).

Il y a gros à parier qu'en Communauté française, cette différence en " capital livres " serait particulièrement marquée entre les élèves fréquentant différentes filières d'enseignement. PISA n'est pas conçu pour ce genre d'analyse, mais les évaluations externes menées en Communauté française ont montré une nette différence d'accès au livre à la maison entre les élèves de l'enseignement général et technique, d'une part, et les élèves du professionnel, d'autre part. Ces derniers sont quatre fois plus nombreux à déclarer n'avoir quasiment pas accès au livre chez eux (entre 0 et 10 livres). À l'inverse, dans plus de la moitié des foyers d'élèves de l'enseignement de transition, on trouve une bibliothèque familiale bien fournie (plus de 100 livres), alors que seulement un quart des élèves du professionnel ont accès à une quantité équivalente de livres chez eux.

TABLEAU 2. L'ACCÈS AUX LIVRES À LA MAISON, SELON LA FORME D'ENSEIGNEMENT.

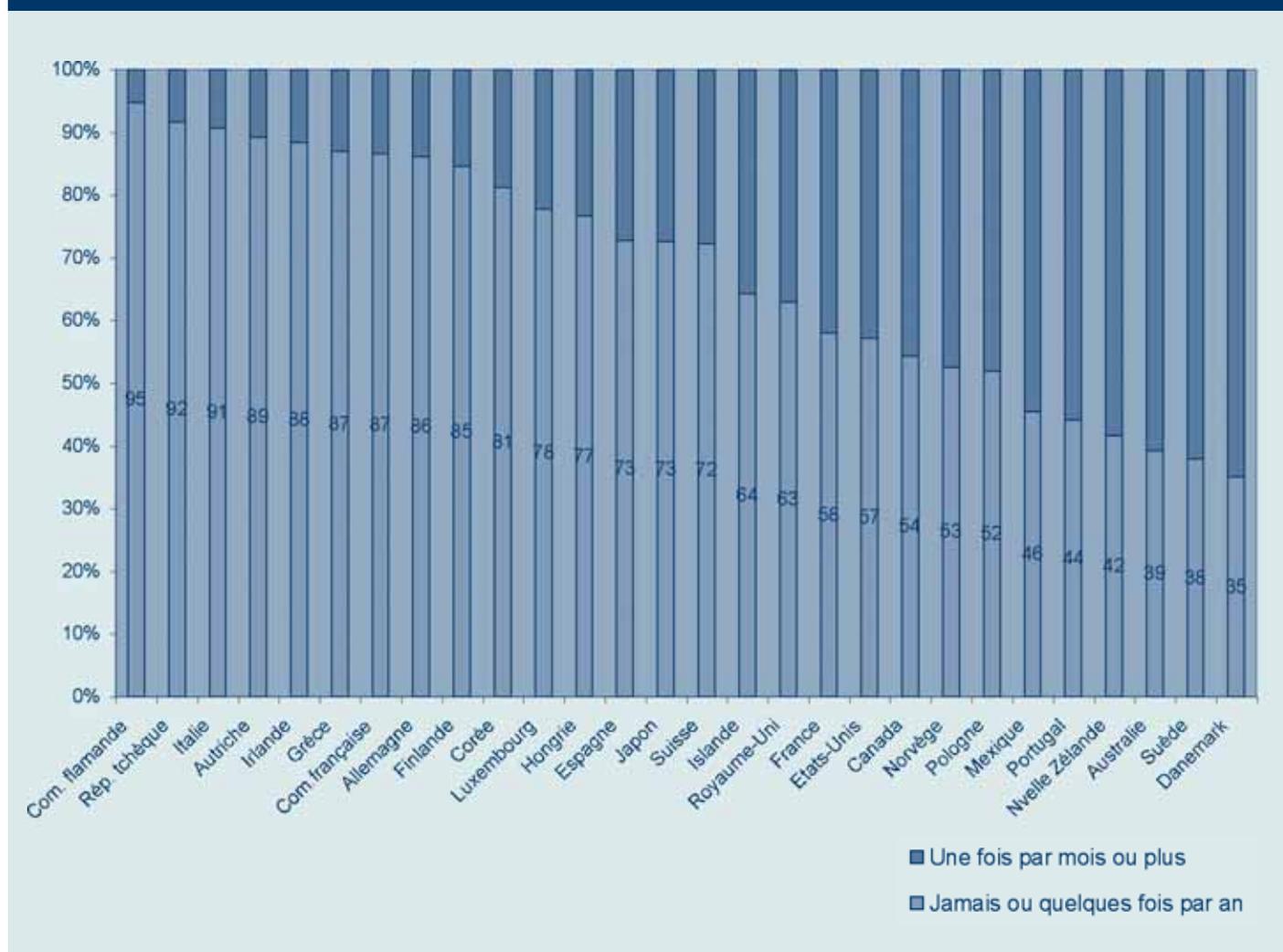
Étude	Année scolaire	% d'élèves possédant moins de 10 livres		% d'élèves possédant plus de 100 livres	
		1 ^{re} A	1 ^{re} B	1 ^{re} A	1 ^{re} B
Évaluation externe (CFB), 1996	1 ^{re} secondaire	5 %	22 %	55 %	27 %
Évaluation externe (CFB), 1998	3 ^e secondaire	Général/ Technique 6,3 %	Professionnel 22,1 %	Général/ Technique 52,6 %	Professionnel 24,4 %
Évaluation externe (CFB), 2000	5 ^e secondaire	Général/ Technique 9 % moins de 20 livres	/	Général/ Technique 58 %	/

L'évaluation externe menée auprès des 5^e secondaires de l'enseignement de transition nous renseigne également quelque peu sur le contenu des bibliothèques familiales. Dans la grande majorité des foyers (95 %), on trouve un dictionnaire de français et de langue, ainsi que des ouvrages documentaires. Les ouvrages artistiques ou littéraires sont moins répandus : dans 18 % des familles, il n'y a pas d'ouvrage de littérature ; 39 % d'entre elles ne possèdent pas de recueil de poésie, et 32 %, pas d'ouvrages consacrés à l'art. La réussite est significativement meilleure dans les familles où les élèves ont accès à de tels ouvrages. Rappelons que cette évaluation concerne l'enseignement de transition : l'inventaire dressé est donc le scénario le plus optimiste, dans la mesure où il prend en compte les élèves dont les familles sont proportionnellement plus favorisées sur le plan socioculturel que celles de l'enseignement de qualification.

1.2. L'utilisation de la bibliothèque à l'école

Une proportion non négligeable d'élèves a donc accès à peu de livres à la maison. Ce désavantage peut-il être compensé par l'incitation à en emprunter à l'extérieur, par exemple, dans les bibliothèques des écoles ? On a demandé aux élèves de 15 ans à quelle fréquence ils utilisaient ces dernières. Bien que la moyenne internationale indique qu'en général, l'usage de la bibliothèque scolaire est limité (67 % des étudiants ne l'utilisent jamais, ou seulement quelques fois par an), les habitudes nationales sont assez contrastées. Dans certains pays, comme au Danemark, en Suède, en Nouvelle-Zélande, en Australie, au Mexique et au Portugal, un tiers des étudiants ou plus en font un usage régulier. Par contre, dans un groupe de pays comprenant l'Autriche, l'Allemagne, la Grèce, l'Italie et la République tchèque, moins de 10 % des étudiants déclarent fréquenter plusieurs fois par mois la bibliothèque de l'école.

FIGURE 3. UTILISATION DE LA BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE. SOURCE : PISA 2000.



En Communauté française, l'usage de la bibliothèque de l'école est très limité (87 % des élèves n'y vont jamais ou quelques fois par an seulement), tout comme en Communauté flamande. Ces taux de fréquentation peuvent refléter une combinaison de difficultés matérielles et culturelles. En 1991, l'enquête de l'IEA indiquait que 82 % des écoles secondaires de la Communauté française étaient pourvues d'une bibliothèque. Notre Communauté apparaissait moins richement dotée que beaucoup d'autres pays à cet égard, d'autant que la bibliothèque scolaire, comprenant en moyenne 6,6 livres par élève, semblait très modestement garnie⁹. Or, la présence d'une bibliothèque à l'école et la "richesse" de la bibliothèque se sont révélées liées à la réussite du test en lecture : la réussite est significativement meilleure dans les écoles possédant une bibliothèque dans leurs murs ainsi que dans les écoles possédant les bibliothèques scolaires les mieux fournies et dont les livres sont renouvelés régulièrement (Lafontaine, 1996 : 61).

Même s'ils ne donnent pas d'information qualitative sur la manière dont est effectivement investie la bibliothèque de l'école, les faibles taux de fréquentation déclarés par les élèves de PISA soulèvent aussi la question d'un certain climat autour du livre et de la lecture à l'école. La bibliothèque est-elle considérée comme un lieu d'activités et d'échanges que tous les élèves sont invités à investir ? La négative serait particulièrement préjudiciable dans un système éducatif où les caractéristiques socioéconomiques sont déterminantes pour les performances scolaires¹⁰, et où, par ailleurs, un grand nombre d'élèves n'a pas aisément accès au livre chez lui.

PISA ne permet pas de savoir si l'école est bien pourvue d'une bibliothèque, et si celle-ci est bien achalandée, mais un questionnaire demande aux directeurs de se prononcer sur différents facteurs gênant l'apprentissage des élèves. Cette question permet de dégager, au-delà des difficultés matérielles, un problème " culturel " : interrogés sur la qualité des infrastructures ou du matériel pédagogique susceptible de gêner l'apprentissage des jeunes de 15 ans, un tiers des chefs d'établissements francophones estiment manquer de matériel pédagogique à la bibliothèque¹¹, tandis qu'en Finlande ou en Grèce, où les taux de fréquentation des bibliothèques scolaires sont très faibles et comparables à ceux de la Communauté française, plus de quarante pour cent¹² des directeurs d'école sont insatisfaits de leur situation.

1.3. L'emprunt de livres pour le plaisir en bibliothèques

La question précédente portait sur l'usage de la bibliothèque à l'école, au titre de matériel pédagogique comme les ordinateurs ou encore les laboratoires de langues. Une autre question s'intéresse plus particulièrement à l'emprunt de livres en bibliothèques, publiques ou scolaires, pour le plaisir. On touche plus ici aux pratiques personnelles des élèves.

Des études antérieures à PISA, nous retiendrons deux éléments clés. D'une part, l'étude menée sous la houlette de l'IEA en 1991, a permis de montrer qu'en Communauté française, les élèves qui empruntent régulièrement des livres en bibliothèques réussissent significativement mieux le test, tant au primaire qu'au secondaire. Il faut cependant se garder d'attribuer à la seule fréquentation des bibliothèques des vertus magiques, mais plutôt y voir la traduction de pratiques plus implantées chez les élèves provenant de milieux socioculturels favorisés (Lafontaine, 1996). On peut d'ailleurs noter qu'en 5^e secondaire de l'enseignement de transition, là où l'on a affaire à un public plus sélectionné, on ne retrouve pas cette relation. On peut imaginer qu'en avançant en âge, les élèves de l'enseignement de transition qui aiment lire adoptent des stratégies diverses pour se procurer des livres (achats personnels, emprunts à des amis...).

D'autre part, les évaluations externes menées en Communauté française indiquent que les pratiques des élèves ne sont pas constantes, mais évoluent au fil de la scolarité. Plus ils grandissent, moins les élèves disent emprunter régulièrement des livres en bibliothèques pour leur plaisir. On constate cependant que l'érosion des pratiques n'affecte pas de la même manière tous les élèves : le décrochage est plus marqué pour les élèves fréquentant l'enseignement professionnel, qui apparaissent dès lors comme une cible prioritaire pour des actions de " réconciliation " avec le livre et la lecture.

TABLEAU 3. FRÉQUENCE D'EMPRUNT DE LIVRES POUR LE PLAISIR.

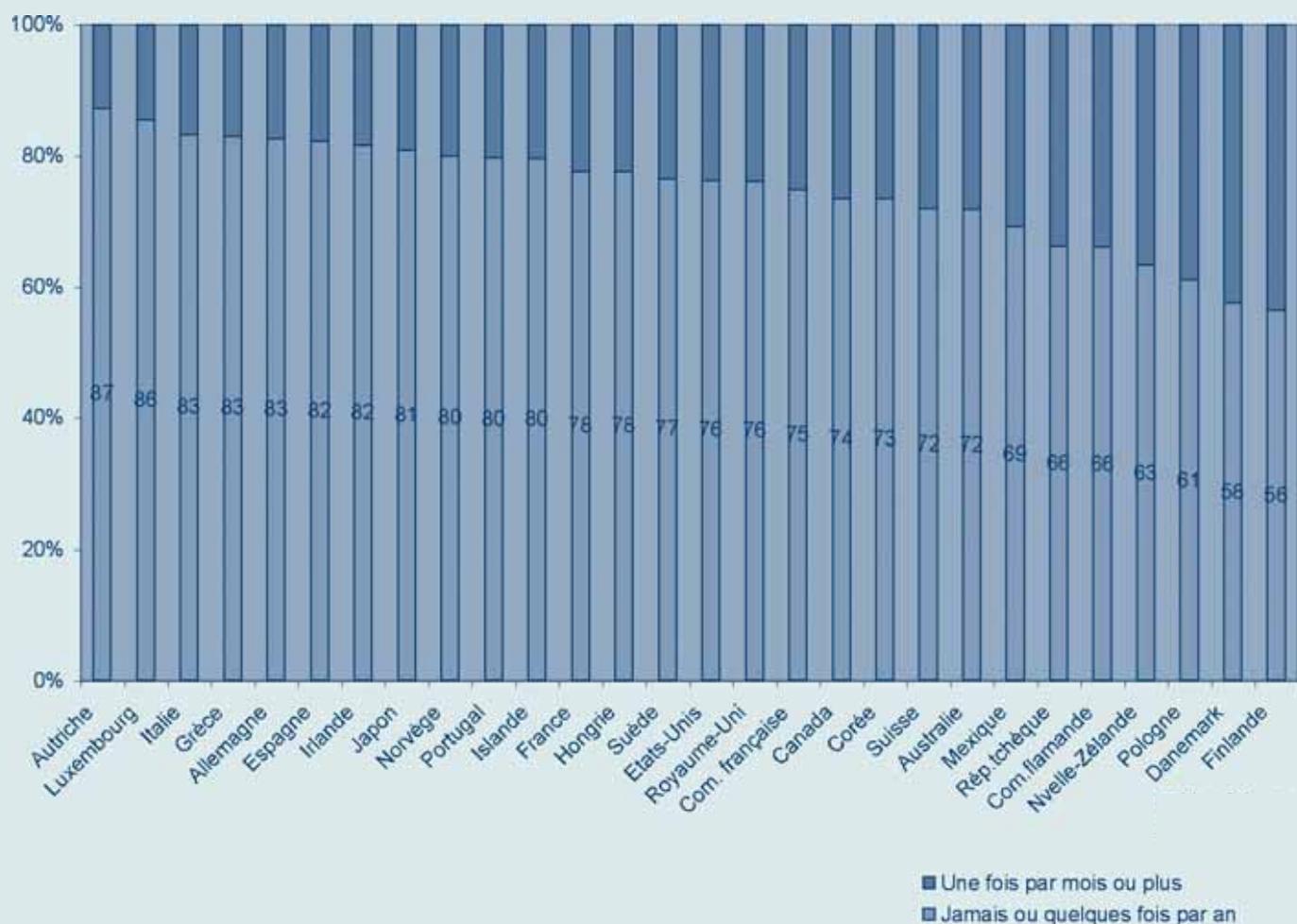
Étude	Année scolaire / Âge	% d'élèves empruntant des livres au moins une fois par mois	
IEA Reading Literacy, 1991	4 ^e primaire	60 %	
Évaluation externe (CFB), 1996	1 ^{re} secondaire	1 ^{re} A	1 ^{re} B
		49 %	42 %
IEA Reading Literacy, 1991	2 ^e secondaire	36 %	
Évaluation externe (CFB), 1998	3 ^e secondaire	Général/ Technique	Professionnel
		45,2 %	35 %
PISA, 2000	15 ans	25,2 %	
Évaluation externe (CFB), 2000	5 ^e secondaire (enseignement de transition)	Général/ Technique	/
		41 %	/

¹¹ En Communauté française, 39 % des chefs d'établissement disent ne pas du tout manquer de matériel pédagogique à la bibliothèque, 28 % très peu, 26 % un peu, et 7 % beaucoup.

¹² Respectivement, 43 et 46 %.

Dans PISA, les taux d'emprunt de livres pour le plaisir apparaissent particulièrement bas. Notre Communauté ne fait pourtant pas exception par rapport à la règle internationale : pour trois quarts des jeunes de 15 ans, emprunter un livre pour le plaisir est loin d'être une activité courante. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 42 % déclarent ne le faire jamais, et 32 % seulement quelques fois par an. La Communauté française se situe dans cette moyenne : 42 % répondent "jamais", 33 % "quelques fois par an".

FIGURE 4. TAUX DE FRÉQUENTATION D'UNE BIBLIOTHÈQUE PUBLIQUE OU SCOLAIRE POUR LE PLAISIR. SOURCE : PISA 2000.



Les pays sont classés en ordre décroissant, en fonction de la faiblesse de la fréquentation d'une bibliothèque publique ou scolaire pour le plaisir.

Parmi le quart d'élèves empruntant des livres pour le plaisir une fois par mois ou plus, on note une proportion de filles (31 %) bien plus importante que celle des garçons (18,7 %). Ce constat avait aussi été posé dans d'autres évaluations externes (Lafontaine et Schillings, 2000). Ces enquêtes ont par ailleurs montré que les pôles d'intérêt des unes et des autres diffèrent, et que les garçons et les filles organisent différemment leur temps et leurs loisirs. La place occupée par la lecture dans la panoplie des activités qui s'offrent aux jeunes après les cours sera abordée dans le point suivant.

¹³ Dans l'*Argumentaire sur la situation du livre et de la lecture en Communauté Wallonie-Bruxelles*, le Conseil du Livre (2002 : 42) montre notamment que les budgets alloués à la politique du livre et de la lecture sont largement supérieurs en Flandre à ceux qui y sont affectés en Communauté française.

¹⁴ Réjean Savard (2000) pointe les nombreuses initiatives de mise en valeur du livre et de la lecture via le réseau des bibliothèques publiques en Communauté française, comparativement au Québec. Mais il montre également que la population y est moins bien desservie (91,5 % de la population québécoise est desservie, pour 68 % de la population francophone), et que le financement est moindre (14,29 \$ par habitant en Communauté française, 29,40 \$ par habitant au Québec). Quant au pourcentage d'usagers, il atteint 31 % au Québec... et seulement 13 % en Communauté française.

1.4. Des bibliothèques à deux vitesses ?

Nous concluons en soulignant une situation singulière relevée en Communauté française.

Certains pays du Nord (Finlande, Danemark) et de l'Est (Pologne, République tchèque), ou encore la Nouvelle Zélande et la Flandre, affichent des taux d'emprunt de livres pour le plaisir dans des bibliothèques particulièrement élevés : plus d'un tiers des élèves disent s'y rendre au moins une fois par mois. À l'exception notable de la République tchèque, ces pays ne sont pas ceux qui se distinguent par ailleurs par une grande présence de livres dans les familles. Nous avons tenté de mieux comprendre pourquoi, dans certains pays, un grand nombre de jeunes fréquentent plus régulièrement qu'ailleurs les bibliothèques. Nous avons observé plus attentivement les huit pays affichant des taux d'emprunt de livres pour le plaisir supérieurs à la moyenne. Parmi ceux-ci, quatre (l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Danemark et le Mexique) sont également des pays où les élèves sont amenés plus souvent qu'ailleurs à utiliser la bibliothèque de l'école. On peut imaginer qu'on a ici affaire à des systèmes où la culture du livre est bien ancrée, et que le goût de la lecture (déjà véhiculé dans les familles pour les trois premiers), est bien relayé par les réseaux de bibliothèques publiques et scolaires. Trois autres pays connaissent une situation bien plus paradoxale : les élèves disent fréquemment y emprunter des livres dans des bibliothèques pour le plaisir, alors qu'ils font partie des pays où les taux d'utilisation des bibliothèques scolaires sont parmi les plus bas. Il s'agit de la République tchèque – où le livre a une place de choix dans les familles – de la Finlande et de la Communauté flamande. Il serait particulièrement intéressant d'analyser l'organisation et la dynamique des réseaux de bibliothèques publiques dans ces deux derniers cas¹³.

En Communauté française, malgré des taux d'emprunt de livres pour le plaisir nettement moins enthousiastes, on est aussi dans cette situation relativement étonnante où seulement 13 % des jeunes de 15 ans déclarent utiliser au moins une fois par mois la bibliothèque de l'école, alors que 25 % d'entre eux disent emprunter des livres pour le plaisir dans une bibliothèque publique ou scolaire au moins une fois par mois. Il faut sans doute autant souligner ici la vigueur d'un réseau de bibliothèques publiques¹⁴, que pointer les potentialités trop peu exploitées dans les écoles pour amener les élèves au livre et à la lecture. Ainsi, dans l'enquête *IEA Reading literacy* (1991), 74 % des enseignants ont déclaré ne jamais se rendre en groupe avec leurs élèves dans la bibliothèque scolaire, 16 % environ une fois par mois, et seulement 8 % une fois par semaine ou plus (Lafontaine, 1996 : 90).

2. Le temps de lire

Les analyses suivantes se basent sur des réponses concernant le temps consacré à la lecture. Or, non seulement il n'est pas facile de percevoir et d'estimer le temps consacré à lire (Otter, 1993), mais c'est aussi typiquement dans ce genre de question que jouent les effets liés à la désirabilité sociale – certains groupes pouvant être plus enclins que d'autres à se conformer à une attente sociale qu'ils devinent derrière les questions posées. Les comparaisons – tant internationales qu'internes – se doivent donc d'être prudentes. Toutefois, comme le souligne Lafontaine (2002g), même si les durées indiquées par les élèves sont à prendre avec précaution, et si l'on peut supposer qu'elles sont surestimées, elles donnent une indication de la valeur accordée à la lecture, et sont à ce titre du plus grand intérêt.

2.1 Pâle temps de lire ?

Les élèves ont-ils le temps de lire ? Toute triviale qu'elle puisse paraître, la question se pose. En effet, suivant les horaires de cours, les exigences concernant les devoirs ou l'importance des activités extrascolaires, le nombre d'heures qu'un élève consacre à la lecture pour son plaisir peut varier fortement. En Communauté française¹⁵, on a demandé aux élèves le temps qu'ils consacraient pendant la semaine à différentes activités. Ainsi, le temps consacré à la lecture peut être comparé au temps passé à aider ses parents, à faire du sport, ou encore à regarder la télévision (voir Tableau 4).

**TABLEAU 4. TEMPS CONSACRÉ À DIFFÉRENTES ACTIVITÉS PENDANT LA SEMAINE (DU LUNDI AU VENDREDI).
LES RÉSULTATS SONT EXPRIMÉS EN POURCENTAGE. SOURCE : PISA 2000.**

	Pas de temps ou moins d'1h	Entre 1 et 5h	Plus de 5h
Regarder la télévision	20,6	58,1	21,3
Travailler pour l'école	24,5	57,5	18
Discuter avec des amis ou sortir	22,8	53,6	23,5
Faire du sport	33,4	50,2	16,4
Écouter de la musique	28,6	49,7	21,8
Faire des tâches ménagères	57,4	39,3	3,3
Jouer à des jeux sur ordinateur	59,9	32,8	7,3
Lire pour le plaisir	67,5	28	4,5
Faire des activités artistiques (théâtre, dessin, ateliers créatifs, musique ou autres...)	77,7	18	4,3
Participer à un mouvement de jeunesse	79,6	16,3	4,2
Faire un travail payé (pas chez vous)	78,6	15,1	6,3
Suivre des cours particuliers (pour l'école)	88,5	10,8	0,8

Les propositions ont été classées par ordre décroissant, en fonction des activités pratiquées entre 1 et 5 heures.

En Communauté française, environ deux tiers des jeunes de 15 ans déclarent ne pas lire, ou pas plus d'une heure, pendant la semaine scolaire, et très peu font de la lecture une activité régulière. Parmi les activités qui suscitent un investissement de temps important (5 heures et plus), on peut citer le travail scolaire et le sport, mais celles-ci sont surpassées par des loisirs aux allures de passe-temps, comme les discussions entre amis et les sorties, la musique, ou encore la télévision. À ce niveau, et exception faite du sport, on peut noter que le pourcentage d'élèves investissant beaucoup de temps dans la lecture est très proche du pourcentage de ceux qui pratiquent des activités exigeantes au niveau de la régularité et des contraintes horaires, comme les activités artistiques ou les mouvements de jeunesse.

L'évaluation externe réalisée en 1998 en Communauté française auprès des élèves de 3^e secondaire permet d'affiner le hit parade des activités pratiquées par les jeunes pendant la semaine, en fonction du sexe des élèves ou de la filière d'enseignement fréquentée. Ainsi, le travail scolaire, la télévision, le sport et la musique sont les activités auxquelles les élèves de 3^e consacrent le plus de temps pendant la semaine d'école, mais les hiérarchies divergent selon que les élèves sont en général ou technique, d'une part, ou en professionnel, d'autre part. Chez ces derniers, le temps consacré à la télévision et à écouter de la musique est supérieur à celui qu'ils investissent dans le travail scolaire. Les élèves fréquentant l'enseignement général ou technique passent quant à eux plus de temps à travailler pour l'école (trois quarts d'entre eux y consacrent entre 1 et 5 heures), vient ensuite le temps consacré à la télévision puis aux activités sportives. Si, toutes filières confondues, la lecture arrive en queue de classement, on observe la même proportion de " non-lecteurs " et de lecteurs " moyens " (entre 1 et 5 heures) dans l'enseignement général ou technique (environ 30 %), alors que chez les élèves du professionnel, la proportion de " non-lecteurs " atteint 50 %, pour seulement 13 % de lecteurs " moyens ".

¹⁵ Issue du pré-test PISA, la question sur la fréquence avec laquelle les élèves pratiquent différentes activités pendant la semaine de cours n'a pas été conservée dans le questionnaire de l'étude principale. Elle a été posée aux seuls élèves de la Communauté française, à titre d'option, afin de mettre en perspective le temps consacré à la lecture par rapport à d'autres activités.

TABLEAU 5. TEMPS CONSACRÉ À DIFFÉRENTES ACTIVITÉS PENDANT LA SEMAINE SCOLAIRE, SELON LA FILIÈRE FRÉQUENTÉE. SOURCE : ÉVALUATION EXTERNE 1998.

<i>3^e générale et technique</i>					
	Pas de temps	Moins de 1 heure	De 1 à 2 heures	De 2 à 5 heures	Plus de 5 heures
Regarder la TV ou des vidéos.	6,3 %	22,8 %	38,7 %	22,3 %	9,9 %
Jouer avec des jeux sur ordinateur ou sur console.	43,1 %	26,1 %	17,3 %	8,3 %	5,2 %
Jouer ou parler avec des amis en dehors de l'école.	17,2 %	30,9 %	24,8 %	15,3 %	11,8 %
Aider tes parents à la maison (nettoyer, faire la vaisselle, ...).	16,3 %	48,5 %	22,8 %	9,2 %	3,1 %
Faire du sport.	21,7 %	15,4 %	31,7 %	19,2 %	12,0 %
Lire un livre pour le plaisir.	31,9 %	35,1 %	23,4 %	7,0 %	2,6 %
Étudier des leçons ou faire des devoirs.	2,0 %	15,5 %	47,3 %	25,5 %	9,7 %
Écouter de la musique.	10,1 %	30,3 %	27,6 %	18,0 %	14,0 %
<i>3^e professionnelle</i>					
	Pas de temps	Moins de 1 heure	De 1 à 2 heures	De 2 à 5 heures	Plus de 5 heures
Regarder la TV ou des vidéos.	6,6 %	12,9 %	35,7 %	23,5 %	21,3 %
Jouer avec des jeux sur ordinateur ou sur console.	37,7 %	20,6 %	18,3 %	12,0 %	11,4 %
Jouer ou parler avec des amis en dehors de l'école.	11,7 %	21,5 %	19,5 %	19,7 %	27,6 %
Aider tes parents à la maison (nettoyer, faire la vaisselle, ...).	19,7 %	33,0 %	27,8 %	11,7 %	7,8 %
Faire du sport.	27,5 %	16,6 %	26,0 %	17,8 %	12,1 %
Lire un livre pour le plaisir.	50,6 %	34,6 %	10,4 %	3,5 %	1,0 %
Étudier des leçons ou faire des devoirs.	12,8 %	33,5 %	40,4 %	10,0 %	3,3 %
Écouter de la musique.	6,2 %	19,6 %	28,5 %	22,8 %	22,8 %

L'évaluation externe de 1998 avait également permis de dégager des différences significatives entre les filles et les garçons pour toutes les activités proposées, à l'exception des discussions entre amis. Ainsi, les filles passent moins de temps que les garçons à regarder la télévision, à faire du sport et surtout à jouer sur ordinateur. En revanche, elles consacrent plus de temps à étudier, à écouter de la musique et à lire pour le plaisir. Elles sont environ 30 % à déclarer ne pas lire pour le plaisir pendant la semaine, pour 40 % de garçons, et un tiers d'entre elles lisent entre 1 et 5 heures, pour seulement un cinquième des garçons.

TABLEAU 6. TEMPS CONSACRÉ À DIFFÉRENTES ACTIVITÉS PENDANT LA SEMAINE SCOLAIRE, SELON LE SEXE.
 SOURCE : ÉVALUATION EXTERNE 1998.

		Pas de temps	Moins de 1 heure	De 1 à 2 heures	De 2 à 5 heures	Plus de 5 heures	Seuil de signification
Regarder la TV ou des vidéos.	G	5,5 %	18,2 %	37,1 %	24,0 %	15,3 %	0,0001
	F	7,6 %	22,2 %	39,6 %	21,5 %	9,1 %	
Jouer avec des jeux sur ordinateur ou sur console.	G	27,2 %	24,7 %	24,4 %	13,2 %	10,5 %	
	F	61,2 %	23,9 %	9,3 %	3,7 %	1,9 %	
Jouer ou parler avec des amis en dehors de l'école.	G	16,0 %	28,2 %	22,1 %	17,6 %	16,0 %	Non significatif
	F	16,7 %	29,0 %	25,2 %	15,5 %	13,6 %	
Aider tes parents à la maison (nettoyer, faire la vaisselle, ...).	G	22,5 %	45,4 %	21,1 %	8,1 %	2,9 %	0,0001
	F	11,0 %	43,5 %	27,9 %	12,2 %	5,4 %	
Faire du sport.	G	15,8 %	11,8 %	31,8 %	22,5 %	18,1 %	0,0001
	F	33,0 %	18,3 %	28,9 %	13,9 %	5,8 %	
Lire un livre pour le plaisir.	G	40,4 %	36,3 %	16,5 %	4,8 %	2,0 %	0,0001
	F	29,8 %	33,8 %	25,3 %	8,6 %	2,5 %	
Étudier des leçons ou faire des devoirs.	G	5,5 %	24,4 %	45,1 %	18,0 %	7,0 %	0,0001
	F	2,6 %	13,0 %	45,9 %	28,7 %	9,8 %	
Écouter de la musique.	G	11,5 %	30,4 %	30,1 %	16,3 %	11,8 %	0,004
	F	7,3 %	25,6 %	25,4 %	21,3 %	20,4 %	

Il faut maintenant se demander si la situation de la Communauté française est singulière. On peut d'abord constater avec Baudelot, Chartier et Detrez que la tendance générale de désaffection pour la lecture s'inscrit dans un mouvement général où la lecture, dans un marché du loisir fortement concurrentiel, n'apparaît comme l'activité de prédilection d'aucune catégorie de sujets : " la lecture de livres occupe aujourd'hui une place modeste parmi les loisirs des adolescents. Elle ne constitue l'activité préférée d'aucune catégorie d'élèves, même de celles où se recrutent les grands lecteurs, les filles, les bons élèves et les élèves à fort capital culturel " (1998 : 55). L'étude menée par l'IEA en 1991 avait par ailleurs montré que, si les élèves de 2^e secondaire de la Communauté semblaient lire moins en moyenne que dans les autres pays participants, ils ne regardaient pourtant pas plus la télévision (les élèves des États-Unis, du Canada, de Finlande ou du Danemark se révélant bien plus téléphages).

L'étude PISA n'apporte pas d'information comparative sur l'organisation des loisirs en Communauté française par rapport à d'autres pays. Par contre, elle apporte de précieux renseignements sur le temps consacré quotidiennement à la lecture, et à différents types d'écrits.

2.2. Lire au quotidien

Dans le questionnaire international de PISA, on a demandé aux élèves combien de temps ils passaient chaque jour à lire pour le plaisir. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les écarts entre pays peuvent résulter pour partie de la valeur sociale accordée à la lecture dans chaque pays, différences en soi remarquables, mais qui nous ont poussées à ne pas présenter une comparaison exhaustive entre les différents pays, mais à sélectionner, à titre indicatif, quelques pays, en raison de proximités linguistiques, éducatives et géopolitiques ou, au contraire, de divergences manifestes.

TABLEAU 7. TEMPS CONSACRÉ QUOTIDIENNEMENT À LA LECTURE POUR LE PLAISIR.
LES RÉSULTATS SONT EXPRIMÉS EN POURCENTAGE. SOURCE : PISA 2000.

	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 1 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

Comme dans la plupart des autres pays de l'OCDE, peu de jeunes de 15 ans déclarent être de " gros lecteurs ". Un peu moins de 15 % des jeunes francophones de Belgique lisent plus d'une heure par jour, tout comme dans la moyenne internationale. 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.

Les évaluations externes permettent quant à elles de constater – une nouvelle fois – que les élèves qui n'ont pas acquis le goût de lire ne sont pas répartis aléatoirement dans les filières de notre enseignement. Les différences se creusent au fil des cycles du secondaire, et la rassurante diminution du pourcentage de non-lecteurs entre la 3^e et la 5^e secondaire de l'enseignement de transition laisse finalement place à une hypothèse dramatique pour les élèves " relégués " dans les autres formes d'enseignement.

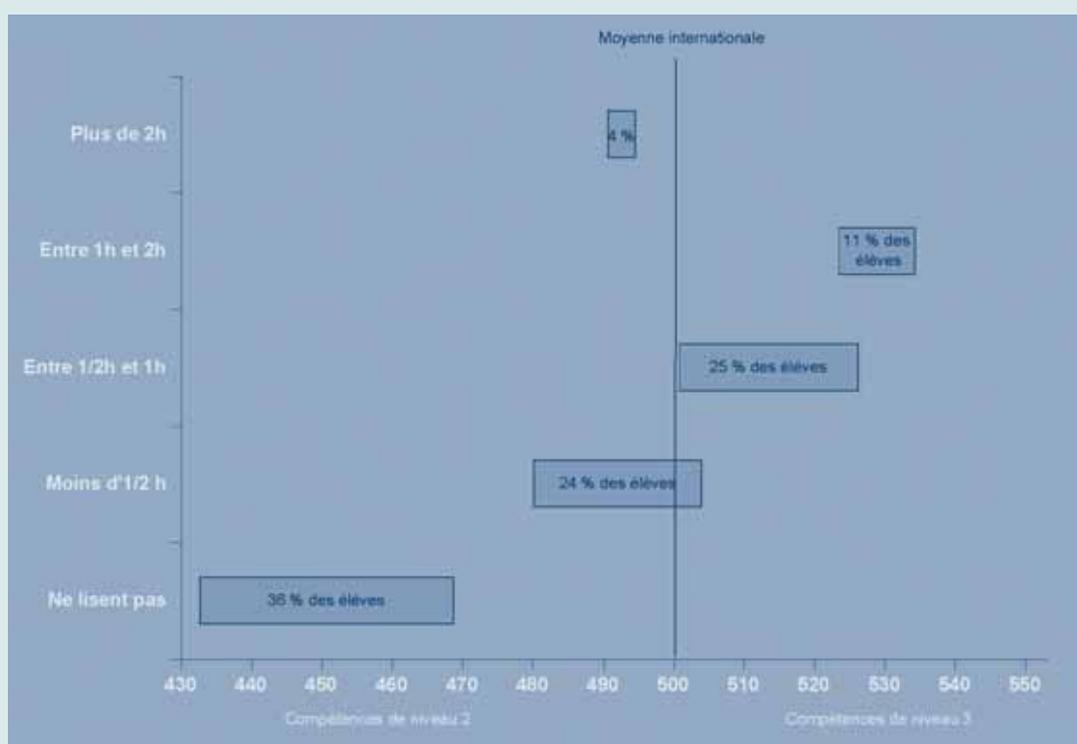
TABLEAU 8. POURCENTAGE DE NON-LECTEURS ET DE LECTEURS RÉGULIERS, PAR FORME D'ENSEIGNEMENT.

Étude	Année scolaire	% de non-lecteurs ¹⁶		% de lecteurs réguliers ¹⁷	
Évaluation externe (CFB), 1996	1 ^{re} secondaire ¹⁸	1 ^{re} A	1 ^{re} B	1 ^{re} A	1 ^{re} B
		18 %	33 %	38 %	25 %
Évaluation externe (CFB), 1998	3 ^e secondaire	Général/ Technique	Professionnel	Général/ Technique	Professionnel
		31,9 %	50,6 %	33 %	14,9 %
Évaluation externe (CFB), 2000	5 ^e secondaire	Général/ Technique	/	Général/ Technique	/
		23 %		39 %	

Sans appel, ces chiffres insistent sur l'urgence d'établir un rapport de connivence, de familiarité et de plaisir au livre auprès de tous les jeunes francophones. D'autant que le temps consacré à la lecture pour le plaisir est associé positivement aux performances en lecture quelle que soit l'année de scolarité étudiée – ce constat revenant invariablement à l'examen de toutes les évaluations externes disponibles.

Dans PISA, si l'on compare les performances des élèves déclarant ne pas lire du tout à ceux qui consacrent tous les jours entre 1 et 2 heures à la lecture, on constate en effet de sérieux écarts. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 52 points séparent les deux catégories, soit trois quarts d'un niveau de compétence. L'écart est de plus d'un niveau de compétence (78 points) en Communauté française. Comme l'illustre le graphique suivant, plus d'un tiers des jeunes Belges francophones déclarent ne pas lire pour leur plaisir. Ils ont un score moyen de 451 points sur l'échelle des performances en littératie. À ce niveau, ils sont capables d'effectuer des tâches de base en lecture, telles que retrouver l'information principale d'un texte, ou faire des inférences de niveau élémentaire. Ces compétences sont largement en dessous de ce que l'on peut attendre de jeunes de 15 ans.

FIGURE 5. TEMPS DE LECTURE ET PERFORMANCES EN LITTÉRATIE. SOURCE : PISA 2000.



La longueur des rectangles renvoie à la proportion d'élèves. Le centre d'un rectangle correspond au score moyen en littératie.

16 Il s'agit des élèves ayant déclaré ne jamais consacrer de temps à lire pour le plaisir pendant la semaine scolaire.

17 Il s'agit des élèves ayant déclaré lire une heure ou plus par jour durant la semaine scolaire.

18 La question concerne les habitudes de lecture le soir, sans distinguer la semaine du week-end. Les propositions sont : " jamais ", " parfois ", " tous les soirs ".

Un net fossé sépare les non-lecteurs de ceux qui disent lire pour leur plaisir, si peu que ce soit : ceux qui lisent, même moins d'une demi-heure par jour, se situent déjà plus d'un demi-niveau de compétence (41 points) au-dessus des non-lecteurs.

On peut s'étonner du score moyen des élèves déclarant lire plus de deux heures par jour. On ne peut résolument pas conclure à un effet négatif d'un grand investissement du temps consacré à lire pour le plaisir sur les performances en littératie. On peut faire l'hypothèse que, parmi les 4 % d'élèves s'étant situés à l'extrémité la plus généreuse de l'échelle du temps consacré à la lecture, on trouve en fait de faibles lecteurs qui ont donné des réponses peu plausibles, peut-être tout simplement parce qu'il n'ont pas bien lu la consigne (ils n'auraient pas pris en compte l'élément " tous les jours " figurant dans l'énoncé)¹⁹.

19 Cette tendance à surestimer un comportement socialement désirable est régulièrement observée chez les élèves peu performants.

2.3. La lecture, un ouvrage si féminin ?

Les évaluations des performances en lecture ont souvent mis en avant des différences significatives entre filles et garçons, tant en matière de résultats aux tests, qu'en matière de pratiques et d'attitudes (Lafontaine et Schillings, 2000 : 172). Les données PISA viennent confirmer les différences en matière d'investissement de temps, mais elles permettent surtout d'affirmer que les garçons lisent bel et bien, mais que leur intérêt se porte sur des types de textes différents.

2.3.1. Le réflexe lecture

Au niveau du temps de lecture déclaré, les réponses des filles dénotent un plus grand intérêt (ou une plus grande importance de la lecture dans l'échelle de valeurs sociales). Comme cela apparaissait déjà en 1998²⁰ (Lafontaine, 2000), les différences entre les garçons et les filles se marquent surtout aux extrémités de l'échelle de temps proposée : il y a plus de non-lecteurs chez les garçons, et plus de filles déclarent être de grandes lectrices.

TABLEAU 9. NOMBRE D'HEURES CONSACRÉES PAR JOUR À LIRE 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

L'évaluation externe menée, en 2000, auprès des 5^e de l'enseignement de transition apporte à ce premier tableau des nuances intéressantes. Dans cette évaluation, on n'a pas relevé de différences significatives entre les garçons et les filles par rapport au temps passé à lire, que ce soit la semaine ou le week-end. Ainsi, l'investissement en lecture n'est pas *fatalement* une affaire sexuée. Par contre, des différences significatives apparaissent au niveau des situations de lecture. Les filles lisent plus souvent le soir avant de s'endormir, veillent plus souvent pour finir un livre passionnant, lisent plus souvent dans les transports en commun ou dans les salles d'attente et lisent plus volontiers en vacances. Il semble donc que, pour les filles, toutes les situations sont bonnes à lire, et qu'elles ont plus volontiers le " réflexe lecture " (Agers, 2000).

2.3.2. Lecteurs, lectrices et types de textes

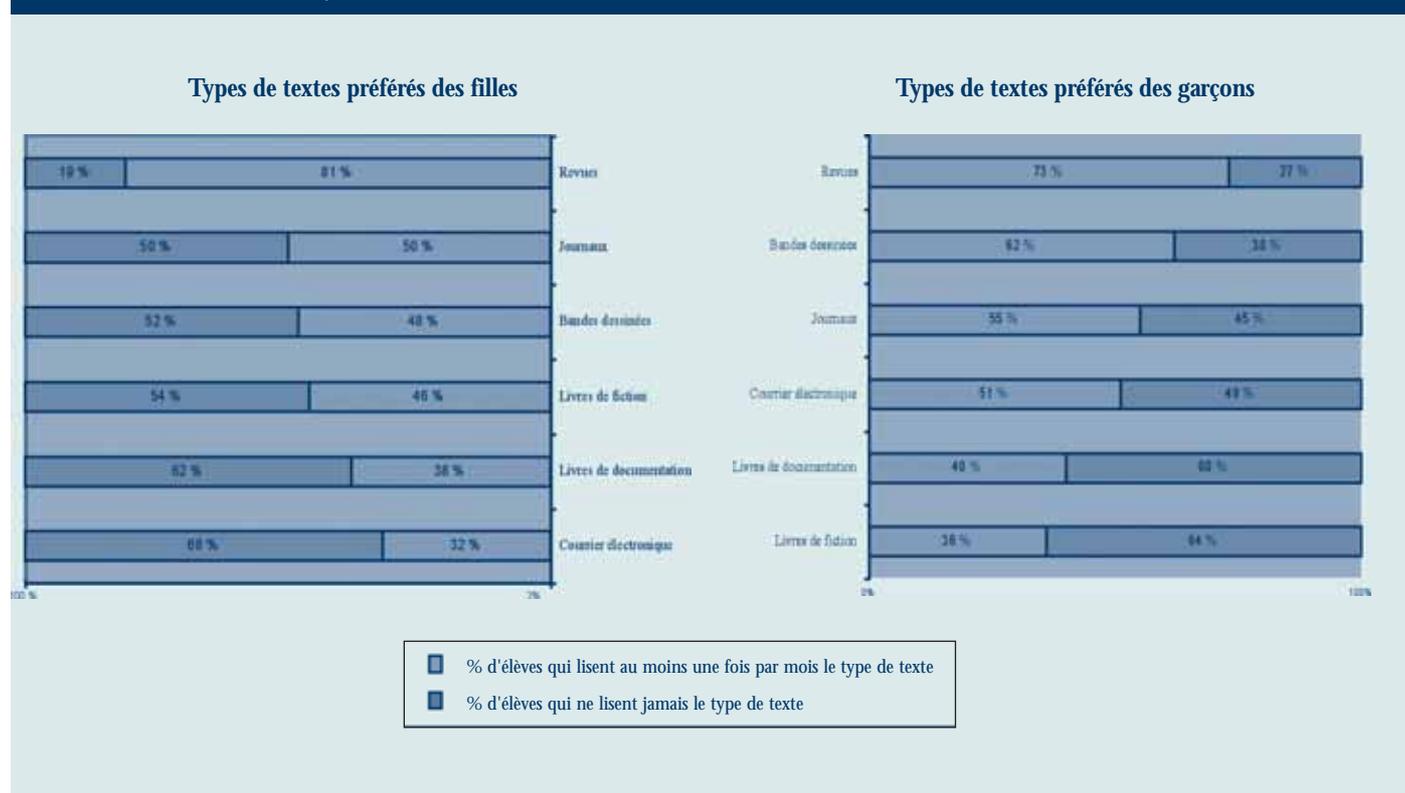
Avant d'examiner les goûts respectifs des lecteurs et des lectrices, voyons quels types d'écrits affectionnent en général les élèves de la Communauté française. Ces derniers ont été interrogés sur la diversité de leurs lectures. Plus précisément, on a demandé aux élèves de 15 ans à quelle fréquence ils lisaient différents types de textes : du courrier électronique aux œuvres de fiction, en passant par les revues et les bandes dessinées. Dans tous les pays, les journaux et les revues sont les types d'écrits les plus fréquemment lus par les jeunes de 15 ans : 76 % d'entre eux lisent des journaux une fois par mois ou plus, et 84 % lisent aussi régulièrement des magazines. Viennent ensuite les livres de fiction (romans, nouvelles, récits) (47 %), les bandes dessinées (43 %) puis les livres de documentation (37 %).

²⁰ La question portait sur le temps consacré à lire pour le plaisir pendant le week-end. Vingt-trois pour cent des garçons de 3^e déclaraient ne pas lire pour le plaisir, pour 14 % des filles ; 27 % des garçons disaient lire plus d'une heure le week-end, pour 40 % des filles, les différences entre les sexes étant significatives.

En Communauté française, tous les types de textes proposés sont lus moins assidûment que dans les autres pays, à l'exception de la bande dessinée, que près de la moitié des répondants lisent une fois par mois ou plus. Les habitudes culturelles, ainsi que l'implantation et la légitimité de tel ou tel type d'écrit, varient fortement entre les pays. Pour la bande dessinée, à côté de la Belgique, on retrouve les pays d'Asie ou encore les pays du Nord de l'Europe. Chez nous, les jeunes lisent particulièrement peu la presse écrite : avec 50 % seulement de jeunes déclarant lire un journal une fois par mois ou plus, la Communauté française vient largement en queue de peloton pour ce type d'écrit. Comme dans les autres pays, les revues et magazines tiennent le haut du pavé (71 % de lecteurs réguliers). Un bon tiers des jeunes de 15 ans lisent une fois par mois ou plus des livres de documentation (36 %) ou de fiction (37 %). Avec l'Islande et la Flandre, la Communauté française est un des pays où on lit le moins régulièrement ce type de texte.

Pour les six types de texte proposés dans PISA, on constate également quelques inversions de tendance dans la hiérarchie des préférences des filles et des garçons, notamment au niveau de la consommation de bandes dessinées et de livres de fiction.

FIGURE 6. FRÉQUENCE DE LECTURE DE DIFFÉRENTS TYPES DE TEXTE, SELON LE SEXE. SOURCE : PISA 2000.



En 1991, l'étude de l'IEA avait permis de dresser un inventaire fouillé des types d'écrits que lisaient les jeunes de 3^e secondaire. Les différences significatives repérées entre les filles et les garçons confinaient à la caricature, " les clivages épousant les stéréotypes masculins et féminins. Aux filles, l'amour, la poésie et les sentiments ; aux garçons l'aventure, la science et le sport..." (Lafontaine, 1996 : 143).

TABLEAU 10. DIFFÉRENCES DE LECTURES ENTRE FILLES ET GARÇONS EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (2^E SECONDAIRE). SOURCE : IEA 1991.

Les filles	Les garçons
lisent significativement plus de :	
<ul style="list-style-type: none"> - biographies (livres) - littérature classique (livres) - livres sur la musique - poésie (livres) - romans sentimentaux - livres sur les voyages 	<ul style="list-style-type: none"> - livres d'aventure - livres d'horreur - livres d'humour - livres d'espionnage - livres de science/technologie - livres de science-fiction - livres sur le sport, les loisirs, la santé
<ul style="list-style-type: none"> - consignes, instructions (documents) 	<ul style="list-style-type: none"> - cartes et de plans (documents) - tableaux, graphiques (documents)
<ul style="list-style-type: none"> - programmes, horaires (documents) - annuaires (documents) 	
<ul style="list-style-type: none"> - magazines sur la musique - romans-photos et mode (magazines) - romans-photos et mode (journaux) 	<ul style="list-style-type: none"> - magazines automobiles et motos - magazines sur les ordinateurs - magazines sur la technologie - magazines sur le monde sauvage et la nature - magazines sur le sport et la santé - bandes dessinées (journaux) - rubriques des journaux sur le sport et la santé

²¹ Il s'agit d'une analyse en *clusters*.

²² Les pourcentages repris dans l'encart indiquent, pour chaque type d'écrit, la proportion de lectures régulières.

2.4. Des profils de lecteurs

Si les filles et les garçons semblent avoir des profils de lecteurs (et de lecture) différents, il peut être intéressant de regarder si d'autres profils se dessinent : 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 de la diversité de leurs lectures et le temps investi dans différents types d'écrits ont été traitées²¹ de manière à dégager des profils de lecteurs. Quatre groupes d'élèves aux profils contrastés ont été établis.

Les quatre profils de lecteurs dans PISA²²

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 variété d'écrits. Ils lisent surtout des magazines (38 %), certains 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. Cette hypothèse semble concorder avec le fait que dans tous les pays (à l'exception du Royaume-Uni et de l'Irlande), les étudiants de ce premier groupe ont les moins bons résultats, nous y reviendrons.

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 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.

Profil 4 - Les grands lecteurs 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'OCDE, 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.

TABLEAU 11. PROPORTION D'ÉLÈVES DANS LES QUATRE PROFILS. SOURCE : PISA 2000.

	<i>Profil 1</i> <i>Petits lecteurs</i>		<i>Profil 2</i> <i>Lecteurs modérés</i>		<i>Profil 3</i> <i>Grands lecteurs –</i> <i>textes courts</i>		<i>Profil 4</i> <i>Grands lecteurs –</i> <i>textes longs</i>	
	Élèves dans ce groupe (%)	SE ²³	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 OCDE	22,4	0,2	27,1	0,1	28,3	0,2	22,2	0,2

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

²³ Erreur standard.

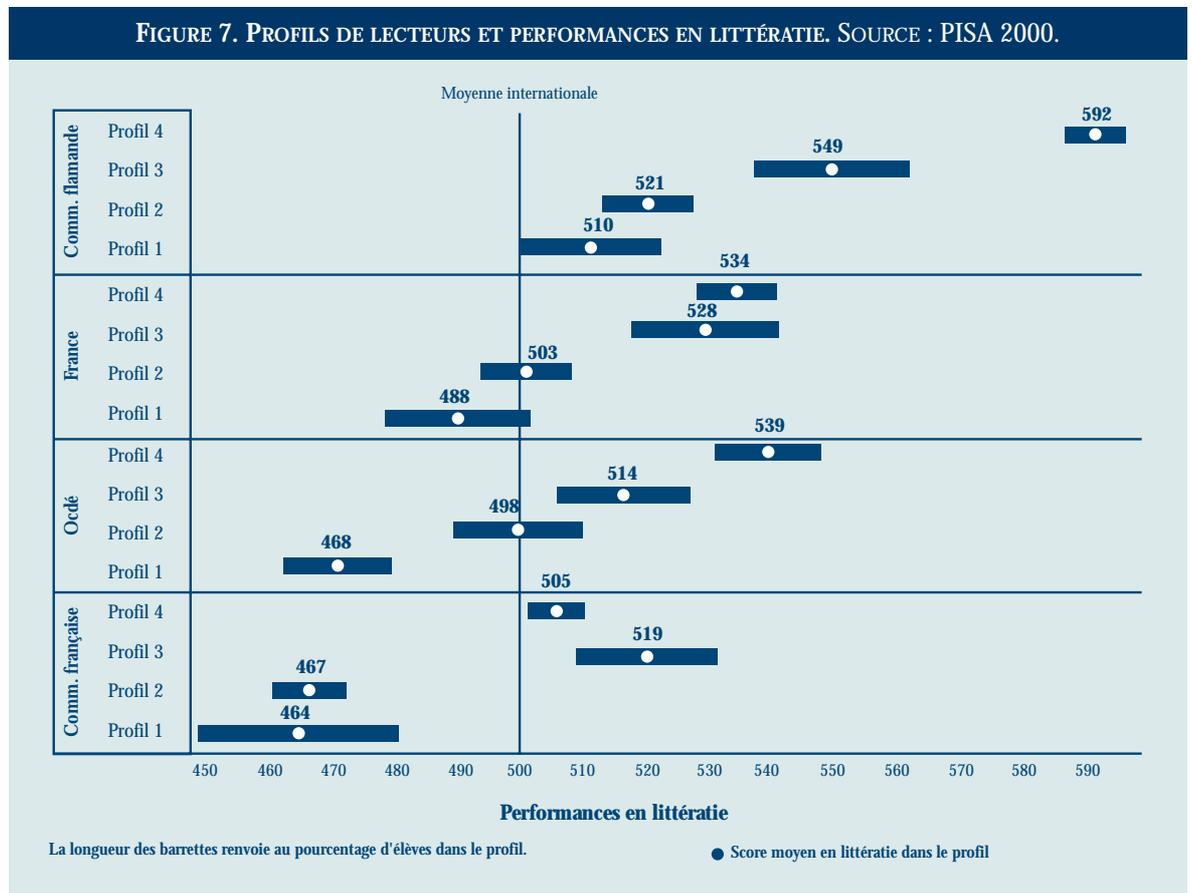
des lectures diversifiées, et qui s'intéressent plus que les autres aux textes longs (livres). Ceci ne signifie pas que nos élèves sont particulièrement peu intéressés par une variété de types d'écrits : 30 % d'entre eux font partie du profil 3, et sont donc amateurs de textes relativement courts, comme les bandes dessinées, ou encore les journaux et les magazines, ce qui est légèrement supérieur à la moyenne internationale. 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 ! Dans ces pays, on trouve une proportion relativement faible de lecteurs du profil 2. Chez nous aussi, les lecteurs "modérément diversifiés" (surtout intéressés par les journaux et les magazines et désinvestissant fortement les textes longs et les bandes dessinées) sont peu représentés (15 %).

2.4.1. Profils de lecteurs et performances en littératie

La tendance générale, dans les pays de l'OCDE, 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. Les différences entre groupes extrêmes (profils 1 et 4) sont très importantes, puisqu'un niveau de compétence (71 points) les sépare.

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 (environ trois quarts de niveau de compétence) : il est donc moins important que pour la moyenne des pays, qu'en Flandre (82 points, plus d'un niveau de compétence), qu'en Allemagne (77 points), en Suisse (79 points) ou encore en Finlande, où 1,5 niveau de compétence sépare les élèves du profil 1 et ceux du profil 4. 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.

FIGURE 7. PROFILS DE LECTEURS ET PERFORMANCES EN LITTÉRATIE. SOURCE : PISA 2000.



Pour le dire un peu caricaturalement, tout se passe chez nous comme si l'analyse en *clusters* avait permis de dégager, plutôt que des profils de lectures, des profils de lecteurs et de "non-lecteurs", comme si, chez nous plus qu'ailleurs, peu importait le type de lectures... *pourvu qu'on lise*²⁴. 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").

2.4.2. 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.

2.4.2.1. Le contexte socioéconomique

Dans PISA, un indice de statut socioéconomique a été créé sur la base des professions des parents d'élèves²⁵. 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'OCDE, 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). Dans certains pays, on observe des sauts d'indices plus marqués entre certains groupes : la différence pourra, par exemple, apparaître entre le profil 1 et les trois autres, comme en Pologne ou en Espagne, ou entre le profil 4 et les trois précédents, comme en Finlande ou au Japon, où les élèves qui ont des lectures diversifiées, et qui s'investissent plus dans les livres, viennent en moyenne de familles socioéconomiquement plus favorisées.

En Communauté française, en France et en Italie, 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.

Il est intéressant de noter que les élèves du profil 4, qui ont aussi des lectures diversifiées mais qui s'investissent plus que les autres dans des livres longs ne sont pas, en moyenne, socialement plus avantagés que les "petits lecteurs" du profil 1. Cette constatation appelle une nouvelle lecture du graphique précédent : que les performances des élèves du profil 4 soient moins bonnes que celles du profil 3 dénote en effet par rapport au paradigme international, et paraît assez contre intuitif par rapport aux types de lectures privilégiées dans l'enseignement en Communauté française. Comment expliquer que les plus grands amateurs de textes longs, et plus particulièrement des œuvres de fiction, aient en moyenne de moins bonnes performances en littératie que les élèves du profil 3, qui ont des lectures diversifiées, mais qui privilégient surtout les textes courts, dont on imagine qu'ils peuvent être moins "exigeants", et qu'ils n'ont pas une place centrale dans les cours de français ? Une première tentative d'explication renvoie aux types de livres auxquels ont pu faire référence les élèves du profil 4. Un texte long n'est pas toujours synonyme de texte littérairement exigeant, et l'on pense ici à une littérature "à l'eau de rose" éventuellement prisée par les filles de 15 ans. Une seconde hypothèse fait intervenir le poids de l'origine socioéconomique sur les performances des élèves. Nous l'avons dit, dans notre système éducatif, les différences de performances en littératie sont plus accusées que partout ailleurs selon que l'on provienne d'une famille favorisée ou non. Or, les élèves des profils 1, 2 et 4 ont des indices socioéconomiques moyens très proches. Les performances des étudiants du profil 4, nettement supérieures à celles des élèves des profils 1 et 2, illustreraient alors le bénéfice de compétence acquis par des élèves qui, ne se démarquant pas socialement des autres, se démarquent par un investissement plus important dans leurs pratiques de lectures, plus intenses et plus diversifiées. La prudence s'impose toutefois, car les faibles variations de l'indice socioéconomique entre les quatre groupes semblent indiquer que cette variable entre moins en jeu que d'autres pour étudier les profils de lecteurs. Elle sera plus intéressante lorsqu'il s'agira de comprendre l'engagement envers la lecture ou encore d'évaluer l'impact "net" de différents facteurs sur les performances en littératie.

²⁴ L'écart entre les résultats des lecteurs des profils 1 et 2 et ceux des profils 3 et 4 se marque tant sur l'échelle combinée des compétences en littératie que sur les sous-échelles de compétences *Retrouver de l'information*, *Interpréter le texte* et *Réfléchir sur le contenu d'un texte*.

²⁵ 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.

2.4.2.2. *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 à la maison, ainsi que la présence d'œuvres poétiques ou de littérature classique²⁶.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 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). Certes, les valeurs de l'indice dans les différents pays sont liées aux habitudes des familles à l'égard des livres, et renvoient au " climat général " autour du livre et de la lecture que nous évoquions au début, mais les différences entre les profils montrent que partout, le milieu socioculturel de l'élève a une incidence sur l'intensité et la diversité des pratiques de lecture. Il n'en reste pas moins vrai que cette variable peut avoir plus ou moins d'impact selon le pays. Ainsi, dans des pays asiatiques (Japon, Corée) ou d'Europe centrale comme l'Allemagne et l'Autriche, la différence entre les valeurs les plus extrêmes de l'indice sont assez importantes (de 70 à 99 centièmes) alors qu'en Finlande ou en Grèce, moins de 45 centièmes séparent les profils de lecteurs les plus contrastés.

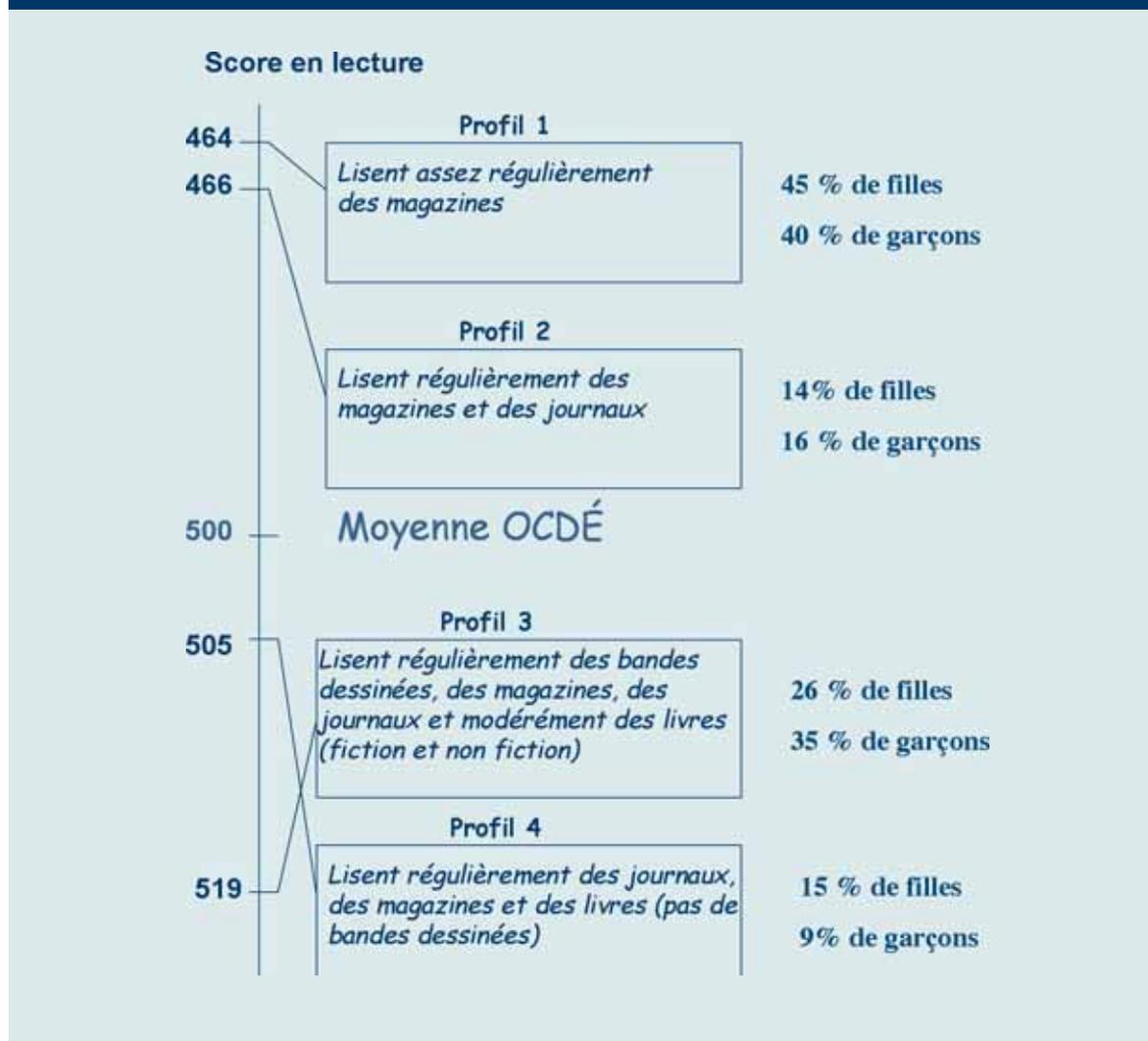
La Communauté française fait partie des pays où la différence entre les groupes les plus opposés est plus ténue que la moyenne. Ce qui est plus frappant, en Communauté française, c'est que les différences ne se marquent pas tant entre les quatre profils de lecteurs définis qu'entre deux grands groupes d'élèves : les élèves aux lectures diversifiées et fréquentes (profils 3 et 4) proviennent en moyenne de milieux socioculturellement 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.

2.4.2.3. *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). Dans les différents pays, on trouve en moyenne deux fois plus de filles que de garçons dans le profil 4, et une fois et demi plus de garçons que de filles dans le profil 3. Vrai dans tous les pays participants, ce schéma général s'accroît parfois : ainsi, en Finlande, en Flandre et en Norvège, on trouve respectivement trois et quatre fois plus de filles que de garçons dans le profil 4, tandis que, dans les pays anglo-saxons, le profil 3 accueille plus massivement les garçons.

²⁶ 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 8. PROFILS DE LECTEURS ET PERFORMANCES EN LITTÉRATIE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, EN FONCTION DU SEXE DES ÉLÈVES. SOURCE PISA 2000.



Les élèves de la Communauté française respectent 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. Le rapport filles/garçons dans ce groupe est donc légèrement moins élevé chez nous (1,6) qu'en moyenne (1,9). On observe un phénomène analogue dans le profil 3 : 35 % des garçons lisent fréquemment des textes courts, pour 26 % des filles : le rapport garçons/filles (1,4) est également légèrement plus faible que dans la moyenne internationale.

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.

3. Les attitudes envers la lecture

Nous l'avons dit, parmi la panoplie d'activités qui s'offrent aux jeunes de 15 ans, la lecture fait figure d'activité de seconde zone – du moins si l'on se place du point de vue du temps qu'ils y consacrent. L'échelle d'attitudes envers la lecture soumise aux répondants permet de mieux sonder la valeur qu'ils accordent à la lecture en termes d'intérêt et de motivation. À première vue, les élèves des pays de l'OCDE manifestent une attitude globalement positive envers la lecture : 78 % d'entre eux considèrent que lire n'est pas une perte de temps, et 48 % d'entre eux disent aimer aller dans une librairie ou une bibliothèque et apprécier de recevoir un livre en cadeau. L'attitude des jeunes francophones de Belgique est un peu moins positive : 74 % d'entre eux trouvent qu'ils ne perdent pas leur temps quand ils lisent ; 43 % apprécient de recevoir un livre. Par contre, près de la moitié se rend avec plaisir dans une bibliothèque ou une librairie (49 %).

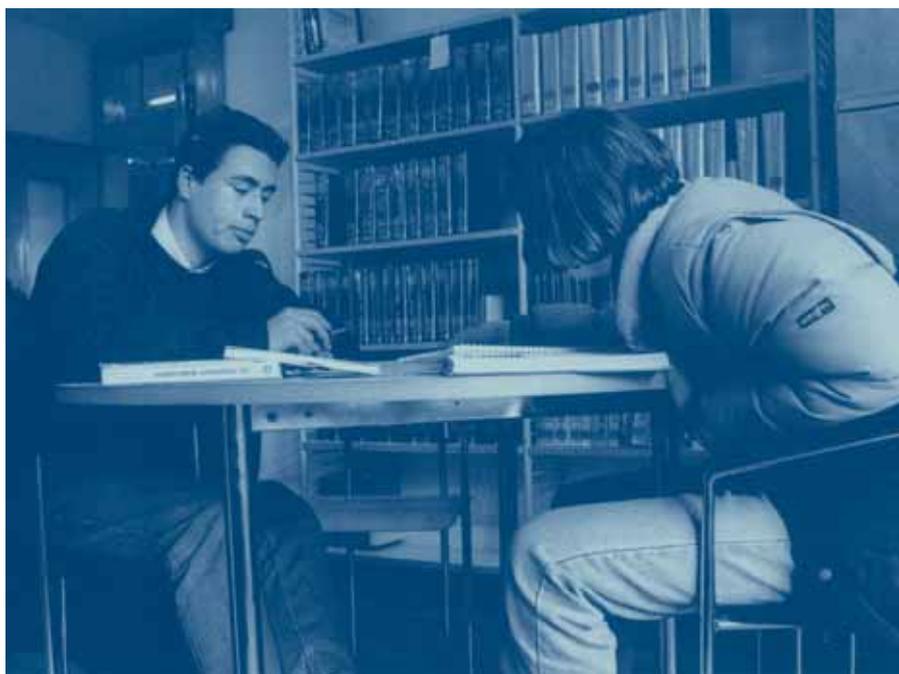
Cependant, en “ grattant ” un peu, et en captant l'attitude des jeunes par des biais plus “ impliquants ” et où la dimension mesurée est moins clairement repérable, on constate que la lecture est le loisir favori de seulement 33 % des jeunes francophones (la moyenne OCDE est de 35 %) et que 43 % déclarent ne lire que s'ils y sont obligés ! Sur cet aspect, la moyenne de la Communauté française dépasse largement celle des autres pays de l'OCDE (36 %). Des motivations très pragmatiques guident la moitié des étudiants de 15 ans en Communauté française : ils lisent pour trouver les informations dont ils ont besoin (la moyenne internationale est de 45 %). Par ailleurs, nos élèves déclarent plus que la moyenne qu'ils ont du mal à finir des livres (39 % CF - 33 % OCDE) ou qu'ils ne peuvent se tenir à lire plus de quelques minutes (32 % CF - 24 % OCDE).

Pour tous les items proposés, les réponses des jeunes francophones se déclinent différemment si l'on prend leur sexe en considération. Les garçons ont des attitudes globalement moins positives, et ils se répartissent plus massivement d'un côté ou de l'autre de l'échelle des réponses : seulement un quart des garçons déclarent que la lecture est un de leurs loisirs favoris, alors que c'est le cas pour 39 % des filles, et ils ne sont guère plus (28 %) à aimer parler de leurs lectures, tandis que 43 % des filles disent aimer parler de livres avec d'autres personnes. Les réponses des garçons indiquent des motivations plus pragmatiques : un peu plus de la moitié d'entre eux ne lisent que s'ils y sont obligés, et la majorité (57 %) lit principalement en vue de trouver une information. Les réponses des filles sont moins tranchées, excepté pour deux propositions avec lesquelles elles ne sont majoritairement pas d'accord ou pas du tout d'accord : la lecture n'est ni une perte de temps (81 %) ni une activité dont on se lasse rapidement (73 %).

TABEAU 12 . LES ATTITUDES DES JEUNES DE 15 ANS ENVERS LA LECTURE, SELON LE SEXE.
LES RÉSULTATS SONT EXPRIMÉS EN POURCENTAGE. SOURCE : PISA 2000.

	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
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'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque.	43	57	59	41
Je suis content(e) quand je reçois un livre en cadeau.	50	50	64	36
Je ne lis que si j'y suis obligé(e).	65	35	49	51
J'ai du mal à finir les livres.	63	37	59	41
Pour moi, la lecture est une perte de temps.	81	18	67	33
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

L'évaluation externe de 1998 dressait les mêmes constats généraux (Lafontaine et Schillings, 2000). Elle permet aussi d'aborder le concept d'attitudes envers la lecture comme un construit, susceptible d'évoluer au fil du parcours de lecteur et des expériences scolaires. Ainsi, on peut répliquer les constatations faites ci-avant pour les garçons aux élèves fréquentant la filière professionnelle. En 3^e P, les élèves se montrent globalement moins positifs envers la lecture, ils sont plus nombreux à pouvoir rester un mois sans lire, ou à se demander " pourquoi lire, si je peux regarder la télévision ? ". Inversement, ils sont moins nombreux à ériger la lecture au rang de leurs passe-temps favoris, ou à aimer se rendre dans une librairie ou une bibliothèque.



© Sergio Miah

L'analyse des réponses des élèves de 5^e secondaire de l'enseignement de transition donne quant à elle quelques indices de l'évolution des tendances. Chez ceux qui ont atteint le dernier cycle des filières les plus prestigieuses de l'enseignement secondaire, l'attitude globalement favorable se maintient (90 % trouvent que lire n'est pas une perte de temps), et certaines modalités de l'échelle d'attitudes recueillent même l'adhésion d'un nombre bien plus important d'élèves (66 % déclarent aimer se rendre dans une librairie ou une bibliothèque). Par contre, plus de la moitié des élèves estiment pouvoir passer un mois sans lire, près d'un tiers déclarent ne pas pouvoir rester assis à lire plus de quelques minutes, et un cinquième trouvent difficile de lire un livre en entier, ce qui laisse perplexe à ce stade de la scolarité. On observe ici aussi des différences entre les attitudes des filles et des garçons, et on constate des attitudes significativement plus positives pour les élèves qui n'ont pas connu de redoublement au secondaire.

4. L'engagement envers la lecture

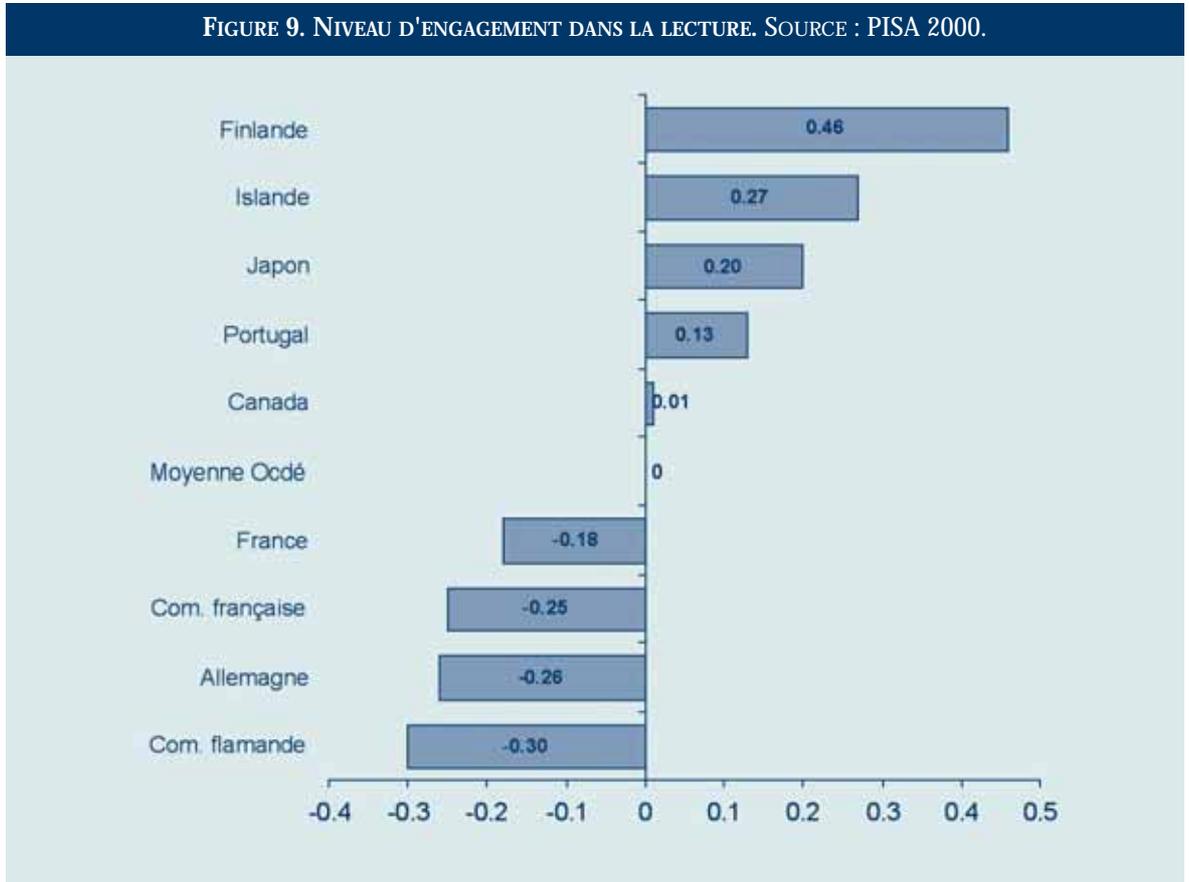
Il est souvent frustrant de ne pas pouvoir dégager des causes et des effets qui permettraient de détecter et de remédier plus facilement aux problèmes : c'est que non seulement ils sont imbriqués, mais qu'ils se renforcent également les uns les autres. Il en est ainsi des pratiques de lecture, de la motivation à lire, et des performances en lecture. La relation triangulaire est aisée à imaginer, mais les liens semblent tellement étroits qu'il est délicat de cerner une dimension, de l'extraire du modèle et d'en déterminer précisément l'impact. Dans PISA, les questions sondant les pratiques (le temps consacré à la lecture pour le plaisir et le temps investi dans différents types d'écrits) et les attitudes vis-à-vis de la lecture ont été rassemblées dans un indice traduisant le concept " d'engagement envers la lecture ". Combinant des informations sur l'implication envers la lecture et différents types d'écrits ainsi que sur l'intérêt et la motivation à lire, cet indice permet d'appréhender et de comparer un facteur protéiforme, dont on pressent l'influence sur les performances mais surtout dans l'implication à long terme dans la littératie. L'indice créé dans le cadre de PISA est solide : des procédures statistiques ont démontré sa validité et sa fiabilité²⁷ pour l'ensemble des pays participants. De plus, dans tous les pays ayant participé à PISA, on trouve un lien fort et significatif entre l'engagement envers la lecture et les performances en littératie (.38 en moyenne)²⁸, ce qui incite d'autant plus à analyser l'engagement des élèves envers la lecture et ses variations.

Les valeurs de l'indice d'engagement en lecture vont de -1 à 1. La moyenne internationale a été fixée à 0. Ainsi, un indice négatif pour un pays signifie que l'engagement de ses élèves est inférieur à la moyenne internationale, une valeur positive indiquant quant à elle que l'engagement envers la lecture est plus élevé que dans la moyenne internationale.

²⁷ L'alpha de Cronbach est de .83.

²⁸ Le coefficient de corrélation le plus bas entre l'engagement envers la lecture et les performances en littératie est de .24 (pour le Mexique), ce qui reste une valeur élevée. La valeur la plus haute est de .48 (pour la Finlande).

FIGURE 9. NIVEAU D'ENGAGEMENT DANS LA LECTURE. SOURCE : PISA 2000.



Les deux Communautés belges se caractérisent par un indice d'engagement très faible comparativement aux autres pays : avec une valeur de -0,30, la Flandre possède l'indice le plus bas, tandis que le niveau d'engagement envers la lecture en Communauté française (-0,25) est également très faible, et comparable à celui de l'Allemagne ou de l'Espagne. À l'inverse, on observe les plus hautes valeurs de l'indice dans les pays asiatiques (Japon, Corée), en Islande, ou encore en Finlande, dont l'indice d'engagement dépasse largement celui des autres pays (0,46).

Le cas de la Finlande illustre bien l'intérêt de ne pas s'en tenir à un indice national, mais d'examiner l'engagement de différentes catégories d'élèves. En effet, si l'indice de la Finlande est si élevé, c'est parce que les filles s'y montrent particulièrement engagées (0,82) ; les garçons frôlant quant à eux la moyenne internationale (0,08). L'engagement plus grand des filles est une constante dans tous les pays participants. Les différences les plus minimes à cet égard s'observent en Corée, au Japon et en Grèce.

Plusieurs hypothèses ont été avancées pour expliquer ce différentiel : certains avancent le caractère discriminant des supports utilisés à l'école. Les regroupements en profils de lectures nous ont permis de constater des différences en matière d'intérêt pour la lecture de tel ou tel type d'écrits. Peut-être les systèmes éducatifs n'offrent-ils pas assez aux garçons l'occasion d'entrer et de se maintenir dans la lecture par le biais des textes qu'ils préfèrent (textes plus courts, comme les bandes dessinées, les journaux, les magazines...) ? D'autres intègrent ce phénomène dans un modèle général d'attitudes plus "dégagées" des garçons face aux tâches scolaires (Jackson, 1998). On voit poindre ici, des deux côtés de l'échelle des sexes, l'idée d'un "habitus" de lecteur, où un discours indiquant une conformité de genre conduirait peu à peu à des spécificités et à un conformisme sexué en matière de pratiques de lecture. Il n'empêche, scolaire ou social, l'engagement est un construit sur lequel on peut agir. Dans le cas contraire, on voit mal comment expliquer que les garçons de certains pays sont plus engagés que les filles de certains autres.

4.1. À quoi tient l'engagement ?

On l'a vu, les filles tendent à passer plus de temps à lire pour le plaisir, et à faire montre d'attitudes plus positives que les garçons vis-à-vis de la lecture. Qu'il existe un lien statistiquement significatif entre l'indice d'engagement (créé à partir de ces variables) et le genre des élèves n'est pas surprenant. Ainsi, la corrélation entre l'engagement envers la lecture et le sexe est de .13 en Communauté française, traduisant un engagement légèrement plus intense des filles dans la lecture. Plus intéressant sans doute est de comparer la force du lien dégagé pour la Communauté française et celle des autres pays. La comparaison des coefficients de corrélation permet de voir, non pas tant si le genre des élèves a un lien avec l'implication en lecture, mais dans quelle mesure le sexe est déterminant chez nous. Au niveau international, le coefficient de corrélation est de .20. La Communauté française fait ainsi partie du groupe de pays où sexe et engagement sont relativement moins associés qu'ailleurs. Dans les pays asiatiques, le lien est quasi inexistant. Par contre, dans les pays d'Europe du Nord, ou encore en Allemagne, en Suisse et en Communauté flamande, on observe une forte corrélation entre les deux variables.

De même, la Communauté française fait partie du groupe de pays où le lien entre l'engagement et le milieu socioéconomique des élèves est relativement faible (le coefficient de corrélation est de .12, la moyenne internationale est de .15), à l'instar de la Finlande, de la Pologne, ou encore des États-Unis et du Canada. La Communauté flamande, la Suisse et l'Allemagne obtiennent à cet égard les valeurs les plus élevées (plus de .20).

Si le milieu socioéconomique semble avoir un lien relativement modeste (quoique positif) avec l'engagement en lecture, d'autres variables liées à l'environnement familial ont un lien plus étroit avec la motivation et les pratiques de lecture. Ces variables renvoient au contexte socioculturel dans lequel vit l'élève.

Ainsi, il existe une corrélation forte et significative entre l'accès aux livres à la maison et l'engagement en lecture. En moyenne, le coefficient de corrélation vaut .31, il est de .32 en Communauté française. Dans des pays comme le Mexique, la Grèce ou la Pologne, la corrélation est moins forte, alors qu'en Allemagne, en Suisse ou France, elle surpasse la moyenne internationale.

Un autre facteur, appelé " indice de communication culturelle " est fortement corrélé avec l'engagement en lecture (il surpasse .30 dans tous les pays, à l'exception de la Corée). Il traduit en fait un climat de discussion et de communication entre parents et enfants. Il est fondé sur des questions portant sur la fréquence avec laquelle les élèves disent avoir des discussions avec leurs parents sur des sujets sociaux ou politiques, sur le fait de parler de livres, de films, de la télévision, ou encore d'écouter de la musique classique avec ses parents. En Communauté française, le lien entre les interactions concernant des domaines culturels et l'engagement envers la lecture est étroit (.31), mais il est inférieur à la moyenne internationale (.35). En Communauté française, le fait d'être engagé en lecture est certes lié au milieu socioculturel auquel on appartient... mais plutôt moins qu'ailleurs.

Enfin, si l'on s'intéresse aux ressources éducatives dont les élèves disposent chez eux (un endroit calme pour étudier, un dictionnaire, un bureau, des manuels ou encore une calculatrice), on trouve aussi, dans les 32 systèmes éducatifs, une corrélation positive avec l'engagement pour la lecture, dont la valeur varie assez largement entre les pays. En Communauté française, cette corrélation (.18) est légèrement supérieure à la moyenne internationale (.17), et à la valeur observée en Flandre (.14).

4.2. L'engagement peut-il réduire les inégalités sociales ?

Des recherches ont montré que l'engagement envers la lecture pouvait compenser des désavantages socioéconomiques, comme la faiblesse des revenus ou du niveau d'éducation des parents. Les données du PISA ont été utilisées pour explorer cette dimension dans un contexte international – jusqu'ici, les recherches avaient surtout été effectuées aux États-Unis (Guthrie & Wigfield, 2000 ; Capbell, Voelkl & Donahue, 1997).

Les étudiants de PISA ont été répartis dans 9 groupes, en fonction de deux critères : le statut socioprofessionnel 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 prenant, 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 ci-dessous), à la proportion d'étudiants qu'on y trouve effectivement en Communauté française (en caractères standard). Les données indiquent qu'il y a un peu plus d'étudiants qu'attendu qui cumulent un faible niveau socioéconomique et un degré d'engagement peu élevé, 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 gras).

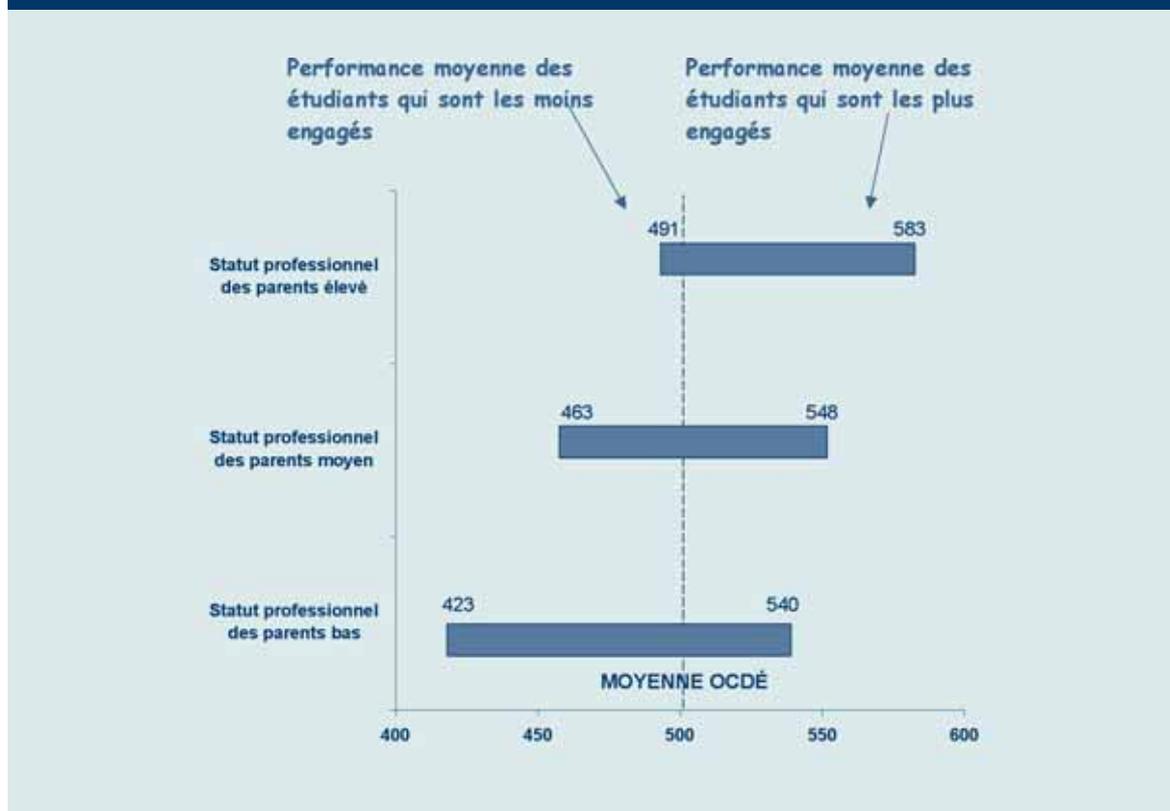
TABLEAU 13. ENGAGEMENT ET NIVEAU SOCIOÉCONOMIQUE. POURCENTAGES THÉORIQUES ET POURCENTAGES OBSERVÉS EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE. SOURCE : PISA 2000.

Niveau d'engagement	<i>Élevé</i>	100	6,25 %	12,5%	6,25 %
			4,79 %	12,66 %	7,53 %
	<i>Moyen</i>	50	12,5 %	25 %	12,5%
			11,77 %	25,07%	13,18 %
	<i>Faible</i>	0	6,25 %	12,5%	6,25 %
			8,16 %	12,25 %	4,29%
		0	50	100	
			<i>Faible</i>	<i>Moyen</i>	<i>Élevé</i>
Niveau socioéconomique					

La création de ces 9 groupes d'élèves vise à estimer dans quelle mesure le degré d'engagement envers la lecture peut compenser les effets des inégalités sociales de départ. Ainsi, par exemple, il est possible de comparer les étudiants provenant d'un milieu socioéconomiquement défavorisé qui ont un haut degré d'engagement envers la lecture, aux élèves issus d'un milieu privilégié, dont les réponses témoignent d'un engagement faible pour la lecture.

Au niveau international la découverte est de taille, car même si le lien entre performances en littératie et environnement socioéconomique apparaît clairement, et qu'il reste important (cf infra), les analyses indiquent aussi que le niveau d'engagement peut modifier la donne. Comme l'illustre le graphique suivant, **les élèves provenant des 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.

FIGURE 10. ENGAGEMENT ENVERS LA LECTURE ET MILIEU SOCIOÉCONOMIQUE DANS LES PAYS DE L'OCDE.
SOURCE : PISA 2000.

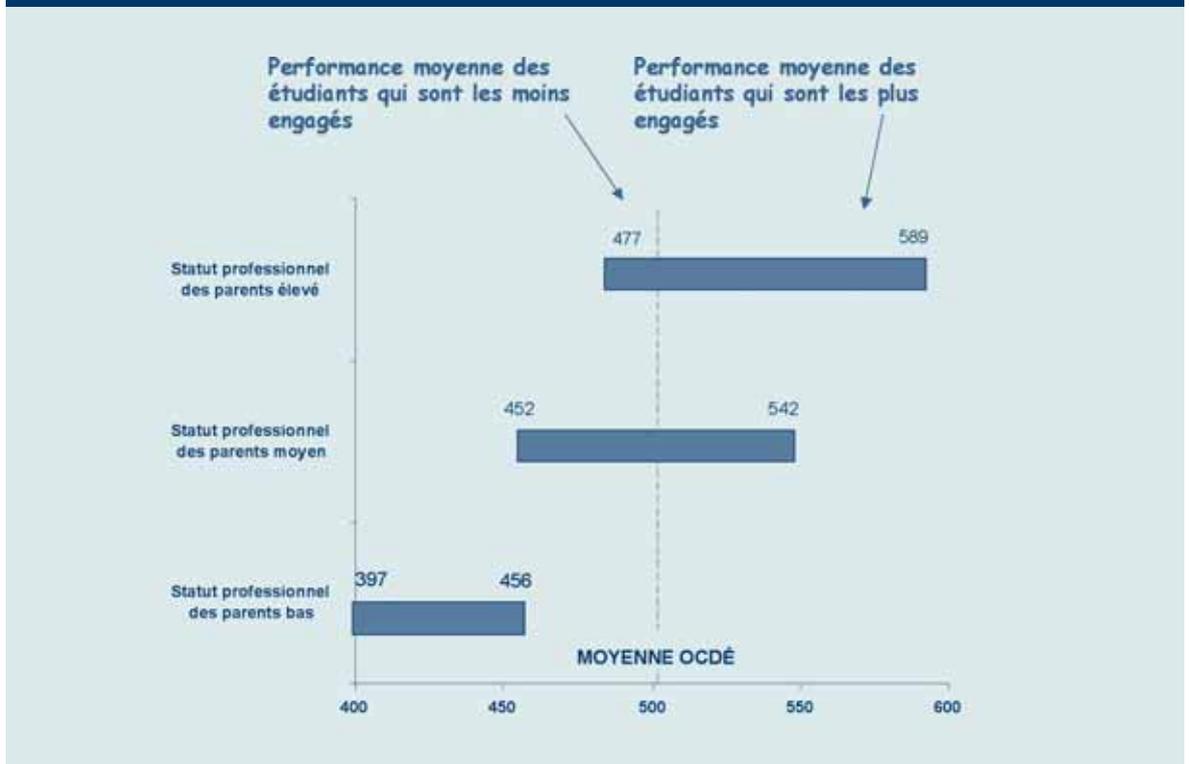


L'engagement aide à compenser les inégalités de départ dans 15 des 28 systèmes éducatifs de l'OCDE examinés. Seuls trois pays résistent à ce modèle : au Luxembourg, au Mexique et au Portugal, le fait d'avoir des pratiques et un intérêt plus développés pour la lecture ne permet pas de renverser, au niveau des performances en littératie, les hiérarchies déterminées par le statut socioprofessionnel des parents.

Enfin, dans certains pays, l'impact de l'engagement est moins spectaculaire qu'en moyenne : les performances en littératie des élèves très engagés issus des milieux les moins favorisés sont significativement meilleures que celles des jeunes peu engagés envers la lecture provenant des milieux socio-professionnels intermédiaires, mais leurs performances moyennes ne diffèrent pas significativement de celles des élèves les moins engagés issus des milieux les plus privilégiés. On observe cette situation en Allemagne, en Suisse, aux États-Unis, en Hongrie ainsi qu'en Italie.

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 graphique suivant, chez nous, le degré d'engagement joue surtout sur les performances en littératie des élèves des milieux les plus favorisés (1,5 niveau de compétence sépare les plus engagés et les moins engagés de ce groupe social, pour 0,8 niveau de compétence dans les milieux les moins favorisés).

FIGURE 11. ENGAGEMENT ENVERS LA LECTURE ET MILIEU EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE. SOURCE : PISA 2000.



Il est difficile d'expliquer pourquoi l'engagement envers la lecture compense plus dans certains systèmes éducatifs que dans d'autres les inégalités liées au milieu social des élèves. D'autres facteurs doivent entrer en ligne de compte, mais il est impossible d'affiner l'analyse, en raison de la petite taille de certains groupes d'intérêt. 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 grand nombre d'élèves.

5. Le poids du système, l'impact de l'engagement

Le travail de dissection entrepris jusqu'ici a illustré l'intérêt de mettre en regard les pratiques et attitudes des jeunes francophones envers la lecture avec des paramètres éducatifs, individuels ou familiaux. Et finalement, de grandes questions demeurent : quel est le véritable impact des déterminants individuels, comme le sexe ou le milieu socioéconomique de l'élève, sur les performances en littératie ? L'homogénéité sociale au sein des écoles se reflète-t-elle dans les scores obtenus par les élèves ? Et comment distinguer les deux ? Peut-on discerner la part du sexe et de la motivation dans les résultats obtenus ? En guise de conclusion, nous tenterons d'apporter des réponses à l'interrogation qui sous-tend les analyses précédentes : peut-on discerner la part respective des variables qui influencent les résultats des élèves ?

Afin de démêler l'enchevêtrement des facteurs intervenant dans les performances en littératie, un modèle statistique complexe – la réalité l'est encore plus – a été appliqué aux données de l'étude PISA. Dans ce modèle sont introduites simultanément plusieurs variables de contexte, ce qui permet d'observer la part relative de chacune d'entre elles, en neutralisant l'effet des autres. Pour le dire autrement, ce modèle permet de prédire les performances de deux élèves ayant un certain nombre de caractéristiques communes (par exemple, deux filles dont les parents ont le même niveau socioéconomique et fréquentant la même année scolaire) mais qui diffèrent pour une caractéristique identifiée (par exemple, l'une est d'origine immigrée,

l'autre pas). Les modèles de régression à plusieurs niveaux permettent donc de répondre à la question " Pour deux filles fréquentant la même année et de milieu socioéconomique équivalent, quelle peut-être l'influence du fait d'être immigrée sur les résultats en littératie ? "

Seize variables ont été intégrées dans le modèle²⁹ :

- *Des caractéristiques individuelles des élèves* : le sexe, l'engagement envers la lecture.
- *Des caractéristiques familiales* : la structure de la famille, le métier des parents, le nombre de livres à la maison, la communication culturelle avec les parents, les ressources éducatives disponibles à la maison, le fait d'être issu ou non de l'immigration.
- *Des variables liées à l'enseignement* : le temps consacré au travail scolaire, l'incitation à réussir à l'école, l'année d'étude.
- *Des variables liées à la perception de l'ambiance de l'école* : la discipline, les relations avec les enseignants, le fait de se sentir bien intégré dans l'école.
- *Des caractéristiques de l'école* : le niveau socioéconomique moyen des parents des élèves, l'engagement moyen des élèves envers la lecture.

Les quatre premiers sous-ensembles de variables permettront d'examiner les différences entre les élèves d'une même école; le dernier ensemble permet d'analyser les différences de résultats liées au fait de fréquenter une école plutôt qu'une autre. Le tableau suivant présente les résultats des analyses de régression, pour quelques pays sélectionnés en fonction de leur proximité ou de leur distance remarquable sur les plans éducatif, culturel ou géographique.

Les chiffres repris dans les cellules du tableau indiquent, pour chacune des caractéristiques envisagées, l'écart moyen des scores d'élèves comparables sur tous les plans, sauf sur un facteur mis en exergue. Cet écart est repris dans les colonnes " Coef. ". La colonne " SE " donne quant à elle la marge d'erreur associée à chaque coefficient de régression. Rappelons qu'un niveau de compétence correspond à 73 points. Les commentaires qui suivent concernent les résultats particulièrement saillants.

²⁹ Une description des variables est fournie en annexe.

³⁰ Les éléments significatifs sont marqués d'un astérisque.

TABLEAU 14. FACTEURS LIÉS AUX PERFORMANCES EN LITTÉRATIE³⁰. ANALYSES DE RÉGRESSION MULTI-NIVEAUX. SOURCE : PISA 2000.

Variables	Moyenne OCDE	Communauté française		Communauté flamande		Allemagne		Finlande		France		États-Unis	
	Coef.	Coef.	SE	Coef.	SE	Coef.	SE	Coef.	SE	Coef.	SE	Coef.	SE
Niveau socioéconomique moyen de l'école	39,8	65,54	3,77*	62,47	3,41*	63,7	2,7*	11,1	2,5	19,2	3,6*	52,8	4,3
Année d'étude	37,3	49,87	3,84*	52,80	3,65*	35,0	1,8*	40,4	4,2*	46,6	3,1*	37,6	2,9*
Engagement moyen de l'école	22,6	20,63	4,61*	21,44	2,77*	44,8	3,1*	17,5	5,4*	33,4	6,0	-7,6	6,1
Engagement individuel de l'élève	18,5	18,81	1,68*	17,01	1,4*	17,9	1,6*	30,5	1,3*	12,3	1,1*	16,8	2,7*
Niveau socioéconomique individuel de l'élève	8,1	8,65	2,13*	4,94	1,43*	3,7	1,5*	11,8	1,2*	7,4	1,4*	9,9	2,0
Sexe	11,9	6,25	3,86*	4,05	2,86*	4,3	2,3	26,0	2,2*	10,3	2,0*	10,7	3,2*
Livres à la maison	5	5,65	1,35*	2,11	0,67*	3,9	1,1*	4,1	0,9*	5,2	0,8*	9,3	1,2*
Ressources éducatives	3	2,77	1,48	0,63	1,49	5,0	2,2*	0,3	1,3	4,6	1,0*	0,2	1,7
Sentiment d'appartenance à l'école	1	2,58	1,49*	1,65	1,09*	-0,5	1,2	-4,3	1,3*	0,4	1,1	2,4	1,8
Climat de discipline à l'école	-1,4	1,94	1,76	-3,84	1,64	0,5	1,4	-1,0	1,3	1,4	1,2	-6,2	1,5*
Devoirs à domicile	0,2	0,06	1,98	1,82	1,40	-2,3	1,2*	-4,9	1,4*	3,3	1,1*	7,4	1,5*
Relations avec les professeurs	1	-0,63	1,46*	-5,00	1,23*	0,6	1,2	5,7	1,2*	-4,9	1,3*	2,3	1,8
Nationalité	-21,8	-1,15	7,32	-3,93	10,11	-23,5	6,3*	-61,8	10,3*	-15,7	7,9*	-6,4	8,1
Pression éducative	-3,1	-1,60	1,51	-1,63	1,23	-1,5	1,2	-3,3	1,4*	-2,8	1,1*	-2,0	1,9
Communication culturelle	2,9	-1,97	2,15	3,87	1,21	-0,1	1,3	5,2	1,3*	1,3	1,2	1,1	2,0

5.1. Les facteurs socioéconomiques

5.1.1. Au niveau de l'école

Dans certains systèmes éducatifs, les écoles opèrent une sélection sociale de fait, c'est-à-dire qu'elles accueillent des élèves de familles proches sur le plan socioéconomique. PISA a permis de calculer, pour chaque école, un niveau socioéconomique moyen (basé sur le statut socioéconomique des parents des élèves). Les analyses de régression permettent de mesurer la différence des scores en littératie entre élèves qui ont les mêmes caractéristiques (même sexe, même année d'étude, ...), mais qui fréquentent des écoles de niveaux socioéconomiques différents. En moyenne, la différence est considérable : 39,8 points séparent les deux élèves, soit plus d'un demi-niveau de compétence. En moyenne, au niveau international, ce facteur est le plus déterminant pour expliquer les différences de performances entre élèves. Il est cependant loin d'avoir le même impact dans tous les pays. Ainsi, les pays du Nord de l'Europe se situent tous en dessous de la moyenne internationale et, par exemple, en Finlande, seulement 11,1 points séparent en moyenne deux élèves comparables qui vont dans des écoles de niveaux socioéconomiques différents. Après la Pologne, la Communauté française a le système éducatif le plus discriminant socialement : chez nous, 65,5 points, soit près d'un niveau de compétence, séparent des élèves comparables mais fréquentant, pour les uns, une école qui recrute plutôt les élèves d'un milieu socioéconomique aisé, et pour les autres, une école qui accueille plutôt les élèves d'un milieu social moins favorisé. Le recrutement social marqué avec une telle intensité au niveau des écoles est également une caractéristique des systèmes éducatifs flamand, allemand et hongrois.

Ceci ne veut pas dire que les autres systèmes éducatifs sont nécessairement plus égalitaires, dans le sens où le milieu socioéconomique des élèves n'y jouerait pas, mais cela signifie que les écoles agissent chez nous comme des " concentrateurs sociaux " qui exacerbent, par le biais des regroupements d'élèves, les effets des inégalités sociales de départ.

5.1.2. Au niveau de l'élève

L'effet " net " du milieu socioéconomique des élèves (lorsque le niveau socioéconomique de l'école et les autres facteurs sont équivalents) est quant à lui de 8,1 points en moyenne, et de 8,7 points en Communauté française, ce qui est plus élevé que dans les pays qui ont un niveau de recrutement social scolaire comparable au nôtre.

Outre l'origine sociale des élèves, quatre variables sont statistiquement particulièrement déterminantes, tous pays confondus pour expliquer les différences de performances entre élèves d'une même école. Il s'agit de l'année d'étude, du fait d'être immigré, de l'engagement envers la lecture et du sexe.

5.2. L'année d'étude

Dans les pays de l'OCDE, si l'on considère deux élèves d'une même école et ayant les mêmes caractéristiques, mais fréquentant pour le premier une année d'étude donnée et pour l'autre, l'année inférieure, la différence sur l'échelle de littératie entre ces deux élèves sera de 37,3 points, soit un demi-niveau de compétence. En Communauté française, la différence moyenne est largement supérieure, et atteint 49,9 points. La France, la Communauté flamande et la Suisse ont des moyennes relativement proches de la nôtre. Rappelons ici qu'environ la moitié des pays participant à l'étude PISA pratiquent la promotion automatique. Dans ces pays, les cas d'élèves ne fréquentant pas la même année d'étude que les jeunes de leur âge sont tout à fait marginaux. Dans ces pays, des écarts, même élevés, entre les élèves fréquentant des années d'étude différentes, sont donc à relativiser en considérant la très faible proportion d'élèves concernés. À l'inverse, la Communauté française pratique le redoublement et est, avec la France et l'Allemagne, un des systèmes éducatifs où les taux de redoublement sont particulièrement élevés (43 % des élèves sont en retard d'un an ou plus). L'ampleur des disparités entre les élèves " à l'heure " et " en retard " est amplifiée chez nous par l'énorme proportion d'élèves concernés.

5.3. Les facteurs individuels

5.3.1. La nationalité

En moyenne, un élève né dans un pays étranger, et dont les parents sont également nés à l'étranger aura 21,8 points de moins qu'un autre élève ayant par ailleurs des caractéristiques semblables. L'origine " nationale " de l'élève est très différenciatrice dans la plupart des pays interrogés. Les Communautés belges font ici figure d'exception, à l'instar des pays d'Europe Méridionale (Italie, Espagne, Grèce, Portugal) et de l'Est (Pologne, Hongrie, République tchèque), de l'Islande et de l'Irlande. Rappelons toutefois qu'il s'agit ici d'un facteur pris isolément, sans tenir compte, par exemple, des effets cumulés de l'origine nationale et socioéconomique.

5.3.2. Le sexe

Comme nous l'avons vu, et comme d'autres études l'ont largement montré, les filles et les garçons ne réalisent pas les tests de lecture avec la même habileté. PISA confirme cette tendance : 11,9 points séparent en moyenne des élèves qui ne diffèrent que par leur sexe. L'étude PISA a été conçue pour permettre de nuancer l'analyse : le test a été structuré de manière à différencier trois grandes compétences en lecture (retrouver une information dans un texte, interpréter un texte et réfléchir sur la forme ou le contenu d'un texte) , et deux types de textes (les textes continus et les textes non continus). Les analyses de régression montrent que les différences de performances en fonction du sexe n'ont pas la même ampleur suivant le type de texte ou la compétence évaluée. En moyenne, tous pays confondus, les filles ont des résultats bien meilleurs que les garçons lorsqu'il s'agit de réfléchir sur un texte (23,9 points, ou un tiers de niveau de compétence) et lorsqu'elles travaillent sur un texte continu (18,6 points). En Communauté française 6,3 points séparent les garçons et les filles : le sexe des élèves affecte moins leurs performances que dans la plupart des autres pays de l'OCDE. C'est aussi le cas en Communauté flamande et en Allemagne ; alors que dans les pays d'Europe du Nord (à l'exception du Danemark) entre un quart et un tiers de niveau de compétence séparent les garçons des filles.

5.3.3. L'engagement envers la lecture

À caractéristiques égales, un élève qui se montre plus engagé vis-à-vis de la lecture aura en moyenne un score de 18,5 points supérieur à celui d'un autre élève. Ce constat vaut tant pour la Communauté française que pour les autres pays, en moyenne, et il n'est pas sans conséquence. En effet, comparativement, la différence moyenne des performances entre élèves diversement impliqués dans la lecture est deux fois supérieure à la différence entre élèves de statuts socioéconomiques différents (8,7 points de différence en CF), et trois fois supérieure à la différence observée entre élèves de sexes différents (6,3 points de différence en CF). Ceci a des implications majeures : sans nier l'influence de facteurs comme le sexe ou le milieu socioéconomique, PISA permet de dégager un facteur qui est certes lié à la personnalité de l'élève, et qui s'est lentement construit au fil du temps et des expériences du lecteur, mais qui, contrairement à son sexe ou à son milieu socioéconomique, offre des prises aux acteurs des milieux éducatifs et culturels et ceci d'autant plus qu'il existe un effet d'entraînement, ou effet de pairs : 20,6 points sépareront deux élèves comparables suivant qu'ils sont entourés, dans leur école, d'autres élèves plus engagés envers la lecture. Nous avons hélas montré – et nous le voyons encore ici – qu'en Communauté française, l'impact des clivages sociaux opérés entre les écoles est supérieur à l'impact de l'investissement envers la lecture. Il nous paraît cependant fondamental d'insister sur l'impact de facteurs motivationnels, tant au niveau individuel qu'au niveau collectif, car si, à la lumière des résultats de PISA, les citoyens et les décideurs doivent s'interroger sur l'efficacité du système éducatif tel qu'il est structuré, les acteurs du terrain peuvent, grâce aux mêmes résultats, interroger leurs pratiques quotidiennes et trouver les meilleures voies possibles pour favoriser l'engagement de tous envers la lecture.



L'

engouement public et médiatique soulevé par PISA a eu l'avantage de mettre – plus que jamais ? – au devant de la scène les questions de la place de la lecture et du niveau de compétence en littératie des jeunes en Communauté française. Pour les chercheurs et les acteurs des milieux éducatifs, les résultats de PISA ont cependant, et malheureusement, un goût amer de déjà-vu. Comme le pointe la première partie de ce document, voici une dizaine d'années que des évaluations externes, tant internationales que nationales, ne cessent de mettre en évidence les faibles compétences de beaucoup de nos jeunes lecteurs, en lien avec leurs pratiques et leurs attitudes de lecture.

Personne ne se satisfait de ces constats. Dès le premier rapport détaillant les résultats de PISA en Communauté française, les analyses de Dominique Lafontaine (2002f) ont d'emblée précisé le propos : Qui sont les faibles lecteurs ? Quelles sont les compétences les moins maîtrisées ?

Comme on pouvait s'y attendre, les faibles lecteurs ne sont pas distribués au hasard dans la population, mais concentrés dans les milieux socioéconomiquement et socioculturellement défavorisés. Ce constat aux allures de lapalissade prend un nouveau sens lorsque l'on se rend compte – et seules des études internationales permettent ce genre d'analyses – que les déterminants socioculturels ne jouent pas partout avec la même acuité, que certains pays produisent un grand nombre de lecteurs très compétents, issus de tous les milieux sociaux. PISA a particulièrement mis en évidence la difficulté structurelle de notre système éducatif à amener le plus grand nombre à des niveaux de compétences acceptables pour assurer son développement personnel et social. Ainsi, l'ampleur des mécanismes de ségrégation a été mise en évidence au niveau des écoles, dont le recrutement social explique plus que partout ailleurs l'ampleur des disparités entre élèves. Les évaluations externes ont quant à elle pointé les disparités selon les filières d'enseignement, ceci n'étant d'ailleurs pas étranger à cela.

Au-delà de ces obstacles structurels, pour les acteurs culturels et éducatifs, confrontés au quotidien au développement du goût et des compétences en lecture, il reste à pointer les compétences les moins maîtrisées en Communauté française, ainsi que les facteurs qui, au niveau de la classe et des enseignants, se sont avérés positivement liés aux résultats des élèves. Nous aborderons donc ici les pratiques des enseignants, en articulation avec les programmes, qui traduisent les objectifs de l'enseignement de la lecture en Communauté française. En guise d'entrée en matière, et en écho avec la notion d'engagement pour la lecture, revenons sur la relation qui unit le lecteur au texte.

1. De l'engagement personnel à l'engagement collectif ou la construction sociale du lecteur

1.1. Une approche transactionnelle de la lecture

Une véritable relation peut se nouer entre un lecteur et un texte : c'est ce que Rosenblatt (1938/1978) a appelé les " transactions " du lecteur. Ces transactions sont fortement imprégnées par la façon dont le lecteur vit subjectivement et se représente le réel, suite à toutes ses expériences passées. Les évocations que le texte suscite en lui proviennent de ce réservoir d'expériences. Chaque mot peut être porteur, pour chaque lecteur singulier, d'une charge de souvenirs, d'idées ou d'émotions qui sont ancrés en lui.

On se situe là dans une théorie proche de l'approche esthétique : celle d'Iser (1976) notamment, pour cette idée que tout texte possède des " blancs " autorisant des interprétations diverses. C'est dans ces blancs, ces zones d'implicite, que le lecteur " fait advenir l'œuvre dans sa conscience " (Dufays, Gemenne, Ledur, 1996 : 53). C'est là qu'il élabore par empathie, par reconstruction, par identification et recul, un sens personnel. La lecture alors se définit comme un ensemble de réponses et interrogations du lecteur, affectives, créatives et critiques (Raphaël, Pardo, Highfield, Mc Mahon, 1997 ; Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 2001).

Sur le plan didactique, l'intérêt des apports de Rosenblatt est de relier le texte et le lecteur dans un double mouvement, du texte au lecteur (le texte d'ailleurs, impose parfois au lecteur des logiques qui le frustrant et qu'il se doit d'assumer et de dépasser), et du lecteur vers le texte. Mais sa théorie incorpore également un troisième paramètre : celui du contexte dans lequel le dialogue lecteur/ texte se déroule.

Selon Rosenblatt en effet, deux " positions " possibles caractérisent le " processus transactionnel ". La première est la " position esthétique ", focalisée sur ce qui se vit, se joue, se construit pendant la lecture. L'autre position est " efférente ", plus

pragmatique, orientée vers l'utilisation du texte une fois la lecture achevée (transmettre une information, un résumé à autrui, agir selon des instructions contenues dans le texte, s'être fait une certaine idée de l'univers ou de l'époque évoqués par un roman, mieux cerner le monde d'un romancier ou d'un philosophe, etc.). Ces deux positions du lecteur (*Reader stances*), ajoute Rosenblatt, ne sont jamais radicalement dissociées, tout comme on ne saurait opérer de frontière radicale entre la sphère intime et la sphère publique de la lecture, entre le plaisir de la découverte et le rapport fonctionnel au savoir. Ainsi :

- Toute lecture peut être enrichie grâce à l'interaction, à la recherche collective par laquelle le sujet peut partager, élargir, transformer ses interprétations et ses représentations préalables.
- Si toute lecture a en même temps une composante " publique " et une composante " privée " à des degrés divers selon la situation, on peut travailler dans le sens d'un continuum entre l'entrée esthétique et l'entrée efférente dans les textes. Une part de la lecture esthétique et privée peut être investie socialement, pour saisir avec d'autres la trame et la construction des mondes réels ou imaginés, tandis qu'une part de la lecture efférente et publique peut être investie par l'individu comme lieu de confrontation intime avec son capital de connaissances et ses représentations.

Dans la pratique, cela signifie une continuité possible entre une lecture qui serait seulement personnelle et ludique et une autre qui serait, elle, vraiment instructive et utilisable : reléguer la lecture esthétique hors des murs de l'école revient en somme à couper l'individu de son rapport intime à la connaissance... et à sa propre histoire sociale.

D'après Langer, l'échange à propos des textes littéraires peut être comparé à un " champ de bataille " : à travers la littérature, les élèves peuvent comprendre à quel point leurs façons de lire sont imprégnées par leur histoire individuelle et sociale. La classe de lecture littéraire, alors, peut être pensée comme une " zone de contact " où les individus rejouent leurs histoires et leurs relations sociales, y compris dans leur asymétrie. Les interactions entre les élèves et les textes, et entre les élèves et l'institution à propos des textes peuvent s'avérer puissamment conflictuelles. Mais la classe se fait aussi, par la même occasion, zone de sécurité : un lieu qui se transforme en communauté basée sur le dialogue et l'écoute (Langer, 1995).

Voici donc un faisceau d'idées sur la lecture en classe qui allient deux axes porteurs pour une pédagogie de la lecture.

D'abord, celui du rapport dynamique dans lequel se déroule toute lecture comme acte intime et toujours singulier ; un acte, si l'on suit tant Rosenblatt qu'Iser, qui ressemble à la difficile recherche d'un équilibre : le lecteur a des attentes, opère des anticipations et forge des interprétations que le texte ne cesse de déjouer. Cela provoque frustrations et plaisir, nécessité d'assumer la part du texte au regard des attentes qu'il comble ou non, et possibilité d'inventer du sens personnel, de se servir du texte pour enrichir ses visions du monde et de soi. La première impression du lecteur, disait Rosenblatt, professeur de littérature, est le point de départ de l'apprentissage. Cette idée, combinée à la conscience de ce désir que nous avons tous à certains moments, de parler avec autrui des lectures qui nous enchantent ou nous agacent, amène à extrapoler la pensée de cette enseignante – et celle d'Iser – pour préconiser les échanges sociaux dans la construction des compétences de lecture, littéraire et au-delà.

Ensuite, l'axe du développement humain/social. La manière dont les individus créent du sens relève de leur perception d'eux-mêmes, comme lecteurs en l'occurrence. En échangeant avec autrui, l'individu peut prendre en charge les types de réponses des autres, imaginer ce que les autres devinent de ses propres réactions, adopter à partir du sentiment lié au regard des autres une attitude critique vis-à-vis de soi-même, et de là, modifier ses comportements, ses perceptions de soi, pour parvenir enfin à se faire reconnaître comme membre du groupe à part entière (Mead, 1963) : les interactions dans la classe (en lecture notamment) participent dès lors d'un mouvement essentiel de socialisation, préalable nécessaire à la construction de l'identité. La classe se fait ainsi, comme le suggère Langer, ce lieu de rencontre, en dépit – ou au départ – des clivages et des conflits entre les mondes singuliers que chacun transporte avec lui.

Nous venons de placer l'individu au cœur de la lecture, en montrant à quel point sa motivation à lire, son engagement dans les textes, sa perception de lui-même comme lecteur constituent des phénomènes sociaux, ce qui amène naturellement à envisager les implications pédagogiques pour l'enseignement des compétences en littératie.

1.2. Les implications pédagogiques

Parmi les recherches sur les facteurs motivationnels en lecture (Gambrell, 1996 ; Guthrie, 1995, 1996), certaines montrent le rôle prépondérant du contexte de classe et de l'enseignant, tandis que d'autres, inspirées du socio-cognitivism de Bandura (1980) notamment, mettent en valeur l'importance de l'image de soi de l'élève en tant que lecteur et scripteur (Henk et Melnik, 1995 ; Bottomley, Henk et Melnik, 1998).

Ainsi, à partir d'un questionnaire portant sur diverses dimensions de la motivation, Schillings (2001) a mis en évidence l'impact de facteurs tels qu'une bonne image de soi en tant que lecteur sur les développements des buts de lecture de type intrinsèque (l'élève peut s'engager dans la lecture pour y puiser des sources personnelles d'apprentissage et de plaisir) et de type social (l'élève parvient à s'investir activement dans des échanges avec autrui à partir de ses lectures). La perception de soi en tant que lecteur, elle-même reliée à des indices de curiosité et d'implication, est corrélée à la fréquence de lecture de livres. L'analyse des réponses de près de 3 000 élèves de 6^e primaire a permis d'identifier sept types de profils motivationnels pour la lecture. Avec le groupe d'élèves qui aiment la lecture pour des motifs intrinsèques (implication, curiosité) avant tout (Profil 1 - 11 % des élèves), et les groupes d'élèves qui aiment assez ou énormément lire pour des motifs personnels et sociaux (Profils 3 - 17 % des élèves et 4 - 24 % des élèves), au moins la moitié des élèves semblent se définir comme des lecteurs, face à un quart qui sont peu motivés (Profil 7 - 21 % des élèves) ou pas motivés du tout (Profil 6 - 5 % des élèves). Entre ces deux tendances, on rencontre des élèves qui lisent en fonction de stimulations externes, et qui ont développé une image de faibles lecteurs ou qui vivent la lecture comme une tâche parsemée d'obstacles, même si elle inspire une certaine curiosité (Profil 2 - 10 % des élèves et Profil 5 - 13 % des élèves). Ainsi, en fin de primaire, 50 % des élèves se perçoivent positivement et ne demandent qu'à s'affirmer comme des lecteurs. Vingt-cinq pour cent ont besoin d'incitations et de renforcements positifs, sous peine d'être dépassés par les tâches de lecture. Enfin, 25 % sont à entraîner dans le monde de l'écrit : un réel défi, puisqu'il s'avère que ces élèves éprouvent des difficultés à lire et se laissent (ou se sentent) peu stimulés à lire. Schillings a également observé que les scores aux dimensions relatives aux buts de lecture intrinsèque et à l'intériorisation des buts de lecture assignés par l'enseignant (règle) varient de manière significative selon la classe dans laquelle se trouvent les élèves. Ce constat montre que la motivation à lire ne peut se réduire à une variable strictement individuelle.

Plusieurs recherches montrent également que l'engagement des élèves dans des activités complexes de lecture est fonction de la qualité des interactions sociales au sein de la classe. Elles montrent encore qu'au-delà de la dimension de plaisir, l'engagement de l'élève s'associe à des sentiments de contrôle possible de sa propre activité, ainsi qu'à des sentiments de progression, d'acquisition de connaissances nouvelles et de maîtrise de stratégies efficaces (Ruddell, 1995 ; Paris et Turner, 1996 ; Gambrell, 1996 ; Guthrie, 1995, 1996).

Ruddell (1995) a défini un ensemble d'attitudes remarquables chez des enseignants qui réussissent à stimuler à long terme le goût de lire chez leurs élèves (aux dires mêmes de ces derniers à travers des enquêtes, des années plus tard). Ces attitudes sont, d'une part, personnelles (niveau relationnel, modes de communication) : les enseignants en question sont décrits par les personnes interviewées comme dynamiques, manifestant une passion pour les lectures qu'ils proposent, etc. D'autre part, leurs attitudes sont aussi caractéristiques sur le plan pédagogique :

- ces enseignants utilisent beaucoup les interactions de la classe, le fait de chercher, construire, faire le point ensemble, confronter les points de vue, etc. ;
- ils annoncent les objectifs et les raisons de leurs choix ;
- ils organisent les apprentissages en séquences pédagogiques claires (événements d'ouverture - objectifs de recherche cohérents - rappels - mise en évidence des résultats et des stratégies utilisées pour y arriver) ;
- ils accordent une aide individuelle aux enfants ;
- ils connaissent les caractéristiques propres à la lecture (et à l'écriture; ils allient lecture et écriture) ;
- ils stimulent le questionnement, la curiosité, l'interprétation, la discussion, l'originalité et s'attachent aussi aux aspects esthétiques, émotionnels, ... ;
- ils organisent leur plan d'apprentissage de telle façon que les enfants soient confrontés à des tâches complexes, selon un haut degré d'exigence, mais de manière à ce qu'ils puissent les réussir, selon un principe de maîtrise à partir d'un niveau déjà atteint (d'après Ruddell, 1995).

Qu'en est-il en Communauté française ? Quelle place est faite à la lecture dans les classes ? Et quelles stratégies sont mises en œuvre pour l'enseigner ? Avant d'aborder la lecture en fonction du temps qu'on y consacre dans les classes et des œuvres que les élèves sont invités à lire, examinons les pratiques personnelles des enseignants.

2. Lire à l'école, lire pour l'école

2.1. Les lectures des enseignants (Pâle temps de lire – bis)

En raison de la méthodologie de l'étude, PISA n'a pas prévu d'administrer un questionnaire aux enseignants. Les élèves de 15 ans sélectionnés dans PISA étant répartis dans différentes classes d'une implantation scolaire, il était en effet plus difficile de contacter les différents professeurs de français que dans le cadre d'une étude où une même classe est évaluée. D'autres études ont tenté de cerner les pratiques des enseignants en matière de lecture.

En 1991, l'enquête *IEA Reading Literacy* a interrogé les instituteurs de 4^e primaire et les professeurs de français de 2^e secondaire sur leurs pratiques personnelles de lecture, en termes de temps et de types de textes. En Communauté française, les enseignants n'apparaissent pas comme des lecteurs assidus, comparativement à leurs collègues d'autres pays (Lafontaine, 1996).

TABLEAU 15. FRÉQUENCE ET GENRES DE LECTURES DES ENSEIGNANTS EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (POPULATIONS A ET B). SOURCE : IEA 1991.

À quel rythme environ lisez-vous le genre d'écrits suivants :							
Instituteurs de 4 ^e primaire	Nombre d'enseignants	Omissions	Jamais ou presque jamais	Une fois par an	Environ une fois par semaine	Environ une fois par mois	Environ une fois par semaine ou +
Articles sur l'enseignement	150	0,0 %	2,1 %	9,5 %	30,2 %	43,5 %	14,6 %
Articles sur la compréhension de lecture	148	1,3 %	20,4 %	38,8 %	30,2 %	8,3 %	1,4 %
Livres d'histoire ou de politique	148	1,3 %	36,8 %	24,0 %	21,5 %	11,4 %	5,0 %
Livres d'art	147	2,0 %	55,1 %	17,1 %	14,7 %	8,0 %	2,9 %
Livres de science	148	1,3 %	27,6 %	22,1 %	21,4 %	16,7 %	10,6 %
Romans ou nouvelles	150	0,0 %	5,3 %	11,6 %	20,7 %	37,8 %	24,6 %
Poèmes	147	2,0 %	30,8 %	23,0 %	20,0 %	16,2 %	7,7 %
Pièces de théâtre	148	1,3 %	63,4 %	19,0 %	8,9 %	6,5 %	0,6 %
Livres pour enfants	150	0,0 %	7,1 %	10,3 %	24,6 %	33,4 %	24,6 %
Professeurs de français de 2^e secondaire							
Articles sur l'enseignement	141	1,4 %	4,8	8,3 %	33,8 %	35,6 %	4,8 %
Articles sur la compréhension de lecture	135	5,6 %	15,9 %	24,9 %	35,0 %	17,4 %	15,9 %
Livres d'histoire ou de politique	138	3,5 %	12,6 %	24,5 %	29,3 %	23,6 %	12,6 %
Livres d'art	137	4,2 %	28,7 %	33,6 %	16,7 %	11,6 %	28,7 %
Livres de science	133	7,0 %	61,4 %	20,2 %	7,1 %	3,9 %	61,4 %
Romans ou nouvelles	140	2,1 %	0,0 %	5,5 %	18,1 %	36,0 %	0,0 %
Poèmes	137	4,2 %	21,2 %	16,6 %	32,9 %	17,8 %	21,2 %
Pièces de théâtre	137	4,2 %	21,2 %	38,8 %	23,4 %	11,5 %	21,2 %
Livres pour enfants	138	3,5 %	7,0 %	13,8 %	27,1 %	19,9 %	7,0 %

Un indice a été construit en additionnant les valeurs obtenues pour chacun des genres d'écrits proposés. Plus cet indice est élevé, plus l'enseignant lit. La valeur de l'indice est de 23,6 en primaire et de 24,8 dans le secondaire. Les enseignants des deux niveaux lisent donc avec une fréquence comparable ; leurs lectures les plus fréquentes sont des articles sur l'enseignement et des romans ou nouvelles, ainsi que des livres pour enfants.

La comparaison des indices entre pays montre que la Belgique francophone est hélas le pays, aussi bien au primaire qu'au secondaire³¹, où les enseignants avouent (osent avouer ?) lire le moins.

En Communauté française de Belgique, il apparaît que les élèves de quatrième primaire dont les enseignants lisent davantage réussissent significativement mieux le test ; au secondaire, la corrélation n'est pas significative.

Au cours d'une recherche longitudinale menée auprès de futurs instituteurs en formation initiale, Vanhulle avait par ailleurs constaté que la majorité d'entre eux, au départ de leur formation, déclaraient ne pas aimer lire (Vanhulle et Schillings, 1998 ; Vanhulle, 2002).

Même si elle est audacieuse, la mise en parallèle de ces éléments et de ce que nous avons vu des pratiques et de l'engagement envers la lecture des jeunes de 15 ans semble indiquer qu'il y a un travail profond à mener au niveau de la place (en termes de temps, de valeur, d'engagement) de la lecture en Communauté française, y compris – et peut-être prioritairement – dans les formations initiales et continuées des enseignants.

2.2. La lecture dans les classes

Des études, internationales ou exploratoires, se sont également intéressées aux pratiques de lecture au sein des classes. Quel temps y consacre-t-on ? Quelles compétences y privilégie-t-on ?

En 1991, l'enquête de l'IEA a montré que la Communauté française se situait dans un groupe de pays qui, au niveau de la 4^e primaire, consacraient plutôt peu d'heures à la lecture (29 % des apprentissages en langue maternelle), alors que le temps consacré à l'apprentissage du français était relativement élevé (34,5 % du temps scolaire). La Communauté française était, avec la France, le pays où la proportion d'horaire de langue maternelle consacrée à la lecture était la plus basse.

Cette faible part réservée à la lecture dans le temps consacré à la langue maternelle semble révélatrice de l'importance accordée à la lecture dans le curriculum. Ce constat converge avec d'autres observations effectuées dans l'enseignement primaire : " dès la troisième primaire, [la lecture devient] le parent pauvre de l'enseignement du français, tandis que l'essentiel du temps est investi dans des apprentissages formels (exercices de grammaire, conjugaison, orthographe...) " (Lafontaine, 1996 : 98).

Peut-être le manque d'investissement dans des activités de lecture plus longues résulte-t-il aussi des conceptions des enseignants sur les conditions favorables au développement des compétences en lecture. À ce titre, l'un des résultats les plus surprenants d'une enquête réalisée par Baesch, en 2001, auprès de 40 enseignants de français du secondaire inférieur concerne la place accordée à la pratique régulière de la lecture³² : " Celle-ci ne s'impose pas comme une condition essentielle, comme une nécessité " (2002 : 23).

Corollairement, l'étude de l'IEA a permis de constater que le " déficit " de compétences ne concernait pas à proprement parler la maîtrise de la langue en tant qu'objet formel. En effet, si les compétences " techniques " des jeunes Belges francophones sont assez bonnes dès l'âge de 9 ans, en revanche, les compétences nécessaires pour construire du sens, inférer, anticiper, créer des liens entre les idées distantes dans un texte, réfléchir à partir du texte, posent des problèmes. Dans PISA aussi, ce type de compétence apparaît comme le moins développé : les résultats moyens pour la démarche *Réfléchir sur le contenu d'un texte* sont significativement inférieurs à la moyenne de l'OCDE, alors que ce n'est pas le cas pour les démarches *Retrouver des informations* et *Interpréter le texte* (Lafontaine, 2002f : 17). On peut imaginer que chez nous, on a le souci de développer ce type de compétences plus tard – trop tard peut-être – dans le curriculum, à l'occasion du dernier cycle de l'enseignement secondaire des humanités générales et technologiques³³.

On remarque par ailleurs – toujours d'après l'enquête auprès des enseignants de 4^e primaire – que les activités proposées aux élèves ne peuvent guère aider à installer des comportements ou des stratégies de lecture que l'élève ne posséderait pas (Lafontaine, 1996 : 101). Les exercices " rois " restent la lecture à voix haute et la lecture silencieuse, qui laissent très peu de place aux discussions, à la création, à la réflexion au départ de et sur la lecture. En 1^{re} secondaire, selon l'étude de Baesch,

³¹ Singapour a un indice équivalent à celui de la Belgique à ce niveau.

³² Les enseignants étaient invités à choisir, parmi 11 propositions, les conditions pour devenir un " bon lecteur ". " Choisir librement un livre ", " Être encouragé ou sollicité par les pairs ou un adulte " sont les trois conditions les plus souvent privilégiées par les enseignants interrogés " (Baesch, 2002 : 22).

³³ Le programme de français de l'enseignement de la Communauté française de 2001 prévoit maintenant le développement de la capacité d'inférence dès le premier degré de l'enseignement secondaire, en soulignant la faible mobilisation de cette dernière au sein des classes (Baesch, 2002 : 20).

les activités organisées au départ de la lecture d'œuvres complètes sont rares (80 % des enseignants interrogés en organisent au maximum une fois par mois), et elles portent davantage sur le contenu littéral du livre que sur son contenu inférentiel. La lecture d'œuvres complètes est souvent exploitée à des fins d'évaluation, via des questions courtes qui abordent les éléments essentiels de l'histoire lue, les éléments spécifiques privilégiés concernant souvent la compréhension du vocabulaire (Baesch, 2002 : 23).

Quant aux stratégies d'enseignement de la lecture, elles privilégient l'encouragement, " l'exercitation ", mais les démarches visant à enseigner explicitement des stratégies de lectures efficaces – dont les faibles lecteurs auraient particulièrement besoin – s'avèrent, quant à elles, rares (Lafontaine 1996 :103).

Cela semble assez clair : la création d'habitudes de lecture de textes complexes, la sensibilisation de l'élève à l'engagement qu'implique l'acte interprétatif, ces différentes finalités de l'apprentissage de la langue maternelle, sont peu prises en compte dans le curriculum – au profit d'une focalisation répandue sur des capacités instrumentales.

Sans doute, ces résultats doivent être considérés avec prudence : les mesures de l'IEA ont été prises il y a une dizaine d'années, et l'étude de Baesch, qui concerne une quarantaine d'enseignants, est exploratoire. Il semble toutefois que les pratiques de lecture valorisées par les enseignants soient encore éloignées des attentes posées par le nouveau programme de français. Ainsi, les finalités souhaitées par les *Socles*, telles que la mise en place de projets de lecture significatifs pour les élèves et l'implantation de dispositifs pédagogiques permettant une lecture coopérative fondée sur des échanges, en vue de favoriser un développement optimal des stratégies interprétatives, critiques et inférentielles chez les élèves ne se concrétisent pas encore vraiment au cœur de la classe de français.

2.3. Les lectures pour l'école

Qu'en est-il des lectures obligatoires, des auteurs classiques, du commentaire sur les livres, de la liberté d'introduire en classe les genres non canoniques (policier, science-fiction, ...) souvent appréciés par les adolescents ? L'une des pratiques couramment répandues dans l'enseignement secondaire est, pour le cours de français, d'imposer ou de conseiller aux élèves la lecture d'un certain nombre d'œuvres intégrales, à effectuer à domicile. Les instructions officielles peuvent être plus ou moins prescriptives ou contraignantes à ce propos. Un nombre d'ouvrages peut être fixé, une liste proposée, à titre indicatif ou impératif ; les programmes peuvent aussi cadrer ce qui doit être envisagé comme activité ou tâche, au départ de ces lectures. Qu'en est-il aujourd'hui, alors que de nouveaux programmes et orientations pédagogiques officielles ont vu le jour ?

2.3.1. En 1re secondaire

2.3.1.1. Les recommandations officielles

Le programme de français pour le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire de la Communauté française réserve, parmi les différents genres de textes à aborder en classe, une place privilégiée au récit de fiction. Ses caractéristiques lui attribuent une fonction " initiatrice " facilitant la rencontre entre l'élève et le champ littéraire : " La lecture de récits de fiction est importante parce qu'elle constitue une porte ouverte idéale vers l'accès à la littérature. " (Programme de Français, 2001 : 10).

Pour guider la sélection des livres, des indications sont communiquées aux enseignants. Il s'agira par exemple de " privilégier des récits à la portée des jeunes de cet âge ", " de rencontrer leurs préoccupations et leurs intérêts ", d'aborder des genres différents... Au-delà de ces considérations générales, nous trouvons explicitement un " seuil de lecture " annuel : cinq ou six livres au minimum par an. Si ces derniers sont issus essentiellement de la littérature de jeunesse, les auteurs " plus classiques ", mais toujours contemporains, ne sont pas négligés. Tous doivent répondre à un critère de qualité. Nous constatons que si ce programme pose cette exigence, peu d'indications sont communiquées aux enseignants pour réaliser l'évaluation de l'œuvre. Si l'ouverture de la classe de français à la littérature de jeunesse peut représenter un élément commun avec la situation française, la sensibilisation des élèves au patrimoine culturel, aux textes fondateurs ne représente pas ici un objectif de l'enseignement de la lecture. L'essentiel se situe bien dans la nécessaire mise en place de stratégies pouvant encourager les élèves à s'engager dans cette discipline, dans l'acte de lire.

L'une des innovations de ce programme réside encore dans l'utilisation des " NTIC ". Les enseignants sont invités à consulter la base de données " Livres " présentée sur le site officiel de l'enseignement du français. Ce dernier, dans sa page d'accueil, réaffirme sa complémentarité et sa contribution essentielle à ce programme : " Cette base de données Livres, par ses objectifs, son mode de recherche et la pluralité de ses apports, constitue à coup sûr un jalon indispensable au travail de lecture dans les classes de l'enseignement fondamental et secondaire " ³⁴.

Face aux intentions de ce (vaste) programme qui insiste fortement sur l'articulation d'activités motivantes de lecture et d'activités de structuration des compétences spécifiques indispensables à une lecture experte, Baesch s'est interrogée sur la façon dont les enseignants envisagent l'enseignement de la lecture au sein de leurs classes.

Venons-en maintenant à l'analyse des listes de lectures proposées par les mêmes enseignants au premier degré du secondaire.

2.3.1.2. Le contenu des listes de livres suggérées par les enseignants

Vingt-six listes ont été communiquées par les enseignants interrogés. Elles représentent 846 titres cités, répartis entre 374 auteurs. Le corpus ainsi obtenu se révèle particulièrement riche. Afin de dégager les caractéristiques essentielles de ces listes, les occurrences pour chaque auteur ont été comptabilisées et analysées.

Voici quelques données relatives au palmarès des œuvres citées.

Cent trente-trois auteurs sont cités plus d'une fois. Ils représentent 35,6 % de l'ensemble des auteurs mentionnés dans ces 26 listes et 71,5% des citations.

Un premier constat est qu'une place centrale est attribuée par les enseignants à la littérature de jeunesse.

En nous centrant sur les auteurs mentionnés plus de cinq fois, nous observons que Marie-Aude Murail obtient le plus haut score par le nombre d'occurrences et par le nombre d'enseignants l'ayant plébiscitée.

Un premier groupe d'auteurs cités par au moins 20 % des enseignants peut être mis en évidence. Nous y retrouvons R. Dahl, A. Fine, S. Morgenstern, O. Weuherse, J-P Arrou-Vignod, Ménard.

Le phénomène " Harry Potter " était encore trop récent pour apparaître ici. Seuls sept enseignants (17,5 %) le font figurer parmi les auteurs conseillés aux élèves.

La présence d'auteurs plus " classiques " ne semble pas constituer un fait marquant. En effet, si la majorité d'entre eux sont cités à de nombreuses reprises, ces scores s'obtiennent sur un nombre restreint d'enseignants. Ainsi, par exemple, C. Dickens, M. Pagnol, A. Daudet, J. Verne et R. Kipling ne sont mentionnés que par moins de 10 % des enseignants (trois sujets). Stevenson, Saint-Exupéry et M. Aymé sont davantage présents : ils apparaissent dans quatre ou cinq listes.

À l'exception de Stevenson, A. Daudet, C. Dickens, R. Kipling et J. Verne, appartenant au 19^e siècle, l'ensemble des auteurs sont contemporains.

Quelques auteurs du 20^e siècle renvoient au " patrimoine littéraire " comme par exemple, Frison-Roche, Steinbeck et J. Kessel (cités 4 fois) ; Simenon et Yourcenar (2). Nous y retrouvons également quelques auteurs du 19^e siècle dont A. Dumas (4), T. Gauthier (3), Andersen et V. Hugo (2), mais aussi des auteurs du début du 20^e siècle comme A. France (3) ou Maeterlinck (2).

Au départ de ce palmarès, Baesch a procédé à une analyse de la sélection des enseignants dans ce répertoire particulièrement vaste que constitue la littérature de jeunesse : quel est le degré de difficulté des livres proposés ? Quels sont les niveaux de compétence en lecture qui sont privilégiés ?

Pour tenter d'identifier le niveau de difficulté des livres privilégiés par les enseignants, Baesch a utilisé les informations mises à la disposition de ces derniers, et des lecteurs potentiels, par les différentes maisons d'édition (catégories d'âge ou collections).

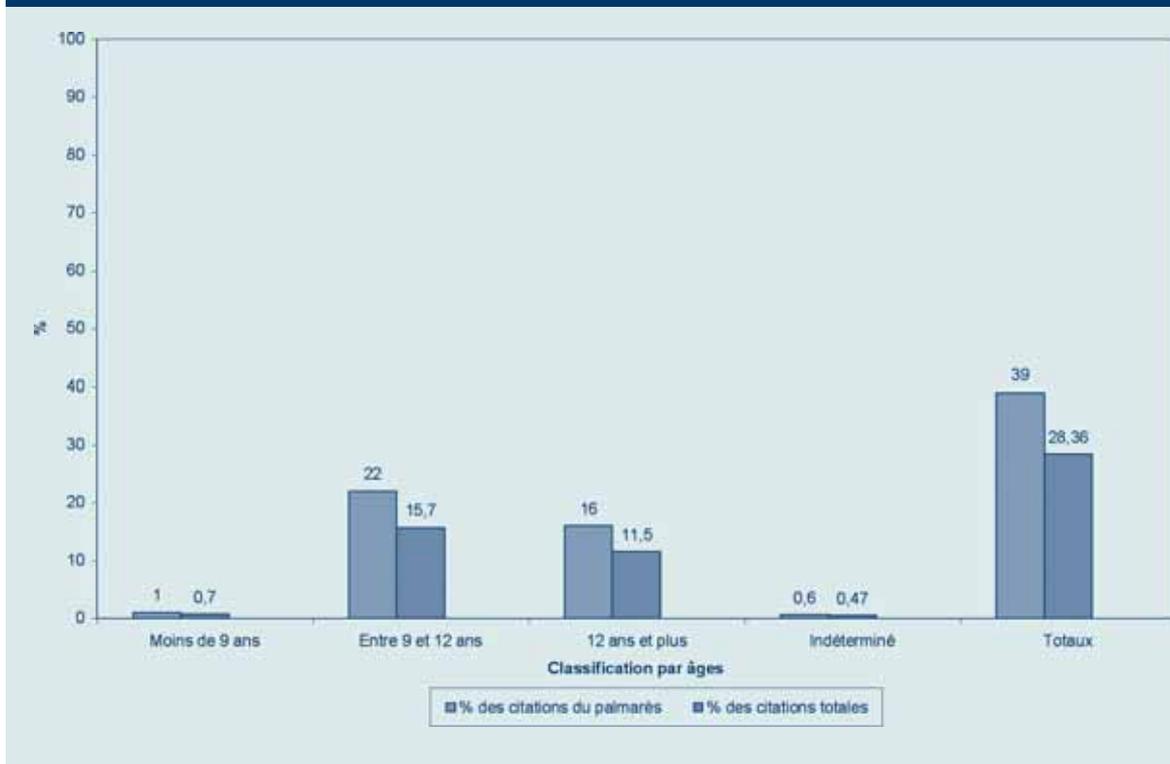
Pour chacun des 605 titres les plus cités, les maisons d'édition et les collections correspondantes ont été recherchées. En tête de ce classement, l'École des Loisirs représente, avec 200 occurrences, près de 33 % du palmarès.

Cette maison d'édition apporte, par l'organisation de ses collections, des informations sur le niveau de difficulté des textes facilement utilisables par les enseignants. De même, Castor Poche, bien que moins représenté (6,6 % du palmarès) fournit également des indications pratiques sur le niveau des lecteurs visés.

L'analyse réalisée porte sur les occurrences relevant de ces deux maisons d'édition.

³⁴ Signalons également le financement par l'Administration de l'enseignement et de la recherche scientifique d'une recherche destinée à intégrer les NTIC dans l'approche des textes littéraires et autres : entre autres, le dispositif permet à différentes écoles primaires de pratiquer des échanges en réseaux sur des livres et des textes. Cette recherche, menée par Annette Lafontaine et Serge Terwagne, fait suite aux recherches subventionnées précédemment par l'Agers sur les Cercles de lecture, initialement intitulées " La BCD au service d'un enseignement stratégique de la lecture ".

FIGURE 12. RÉPARTITION DES CITATIONS, SELON L'ÂGE PRÉVU PAR LES ÉDITEURS. SOURCE : BAESCH 2002.



La sélection des enseignants, pour cet échantillon, prend certes en compte les livres destinés à des lecteurs de 12 ans et plus. Toutefois, la proportion de livres concernant un public légèrement plus jeune (9-12 ans) est plus importante. Cet élément peut être un indicateur inquiétant des performances en lecture attendues pour un élève de première secondaire et ce même si ces résultats doivent être considérés avec prudence³⁵. En effet, les recommandations des maisons d'édition visent des lecteurs "potentiels" et ne permettent pas de prendre en compte l'histoire scolaire des élèves ou le contexte d'enseignement. Aux indications données ici à partir de l'enquête de Baesch, nous ajouterons que les œuvres plébiscitées, en particulier dans le domaine de la littérature pour la jeunesse, regorgent souvent de pistes transactionnelles variées pour les lecteurs. Des œuvres telles que *Mon bel Oranger* (Vasconcelos), *L'enfant des ombres* (Moka), *Les joues roses* (Ferdjouk), *La vie à reculons* (Gudule), *Sa majesté des mouches* (Golding), ou encore *La guerre des chocolats* (Cormier), pour ne citer que quelques titres du palmarès, peuvent offrir d'inépuisables pistes de discussion, sources de motivation, motifs de frustrations et de questionnements, possibilités d'imaginer des mondes et de reconsidérer la réalité : autant de qualités, mais autant de difficultés potentielles aussi pour les faibles lecteurs, si une pédagogie de la lecture ne vient pas relayer la lecture solitaire et si l'échange ne vient pas enrichir l'évaluation pure et simple de la compréhension à travers des questionnaires à choix multiples...

Qu'en est-il plus loin dans le secondaire, quels programmes, quelles lectures, sont proposées aux élèves, alors que ceux-ci, devenus adolescents, lisent moins, fréquentent moins la bibliothèque, et font de la lecture un loisir qui passe après bien d'autres activités ?

2.3.2. En 5^e secondaire

À l'occasion de l'évaluation externe menée en 2000 auprès des élèves de 5^e secondaire de l'enseignement de transition, Lafontaine a recueilli auprès de professeurs des différents réseaux des listes de lectures obligatoires effectivement proposées aux élèves de 5^e secondaire au cours de l'année 2000-2001.

³⁵ L'une des principales différences objectives entre les livres destinés aux 9-12 ans et ceux destinés aux 12 ans et plus est le nombre de pages.

2.3.2.1. *Les recommandations officielles*

Le moment où prend place cette enquête se situe peu après l'entrée en vigueur du référentiel " Compétences terminales et savoirs requis " (rentrée 2000-2001), au moment où les nouveaux programmes vont suivre.

Dans le document " Compétences terminales et savoirs requis pour les humanités générales et technologiques ", on trouve évoquée une série de " grandes références littéraires et artistiques (mythes, récits, œuvres, personnages, auteurs) constitutives du fonds culturel contemporain. Une liste servant de balise au professeur de français est proposée, mais cette liste n'est ni fermée, ni figée. Il est précisé que " la plupart des œuvres citées ne doivent pas nécessairement faire l'objet d'une lecture intégrale (...). Le professeur réservera surtout la lecture intégrale à des œuvres contemporaines qui ne sont pas citées ici. " Cette liste sert donc davantage à sélectionner les œuvres à lire ou commenter en classe avec les élèves dans le cadre du cours de littérature qu'à guider le choix des lectures à domicile. Très ouverte, cette liste balaie les différentes époques et déborde le cadre de la littérature d'expression française.

Dans le programme du réseau de la Communauté (2000) relatif au 3^e degré, qui nous intéresse ici, il est précisé que le professeur négociera un contrat de lecture avec chacun de ses élèves portant sur un minimum de cinq livres. Pour éviter la dispersion, le professeur fournira des choix en proposant des regroupements (par thème, époque, genre...). Ce contrat devra inclure, en 5^e, la lecture d'un livre d'un écrivain belge d'expression française et en 6^e, la lecture d'un essai. Une liste de 21 auteurs belges est proposée à titre indicatif, ainsi qu'une liste d'essais. Aucune liste ou précision n'est apportée pour les autres lectures. En classe, le professeur mènera la lecture guidée d'une œuvre intégrale. Le programme établit clairement la continuité et la complémentarité qui doit exister entre les lectures à domicile et les lectures guidées d'œuvres intégrales en classe (au moins une par année scolaire). C'est en effet à l'occasion de ces dernières que l'élève peut acquérir les compétences nécessaires à une lecture autonome fructueuse.

Dans le programme de l'enseignement libre catholique le plus récent (2000), les prescriptions en matière de lecture ne distinguent pas les lectures d'œuvres intégrales en classe de celles à effectuer à la maison. Le " prescrit minimal " (dans la fiche 5 : LIRE) est le suivant : deux romans du 19^e et deux romans du 20^e siècle, une pièce de théâtre du 17^e et du 20^e siècle, et un recueil de poèmes³⁶. La répartition de ces lectures sur la 5^e et la 6^e n'est pas précisée. Le programme insiste sur l'intérêt d'insérer les lectures dans un contexte qui leur donne du sens (attribution d'un prix littéraire, journal personnel, ...). En ce qui concerne l'enseignement officiel subventionné, nous n'avons pas pu examiner tous les programmes existants. Celui de la Ville de Bruxelles, que nous avons pu consulter, reprend simplement les indications du document " Compétences terminales et savoirs requis ". La lecture d'œuvres intégrales concernera essentiellement des œuvres contemporaines.

Si l'on retourne brièvement en arrière, pour les deux grands programmes (1993 pour la Communauté, 1980 pour le libre catholique)³⁷, on constate que ces programmes laissaient encore davantage de liberté aux enseignants dans le choix des lectures ou leur exploitation en classe. Des nuances sont toutefois à apporter en fonction des programmes. Le programme de l'enseignement libre n'apporte aucune précision à ce propos, les lectures à domicile n'étant tout simplement pas évoquées. Le programme de la Communauté consacre au contraire une page et demie à ce sujet. On y trouve déjà fixé un nombre de cinq livres minimum par année à lire et la notion de contrat individuel avec l'élève. Le professeur travaillera avec sa classe au minimum deux livres par année (les exigences ont été rabattues en 2000) d'où se dégageront pistes et consignes pour la lecture autonome à domicile. L'enseignant veillera à ne pas limiter l'exploitation à la fiche de lecture ou au résumé, mais cherchera des occasions (débat, présentation...) d'ouvrir le dialogue dans la classe à propos des lectures personnelles.

En France, au niveau du lycée, les Instructions sont beaucoup plus contraignantes, puisqu'elles proposent une liste de livres pour la première et une liste pour la seconde. " Le professeur jouit ainsi d'une liberté surveillée, puisque lui sont fournis les domaines d'études et une liste d'exemples. (...) La liberté de manœuvre des enseignants s'exprime par le choix des titres, dans les règles prescrites par les listes et les programmes. " (Detrez, 1998). Pour ce qui est du 20^e siècle, le choix d'auteurs proposé est limité en nombre : 22 pour la seconde, 13 pour la première. Tous ces auteurs " contemporains " sont des auteurs " légitimés " (qui figurent au dictionnaire) de la première moitié du siècle. L'ouverture sur l'étranger est timide : les élèves du lycée ne citent que Zweig et Tchekhov parmi les auteurs étudiés en classe.

La liberté pédagogique dont jouissent les enseignants en Communauté française de Belgique est manifeste, dans ce domaine comme dans d'autres. C'est l'une des caractéristiques majeures de notre système éducatif.

³⁶ On ne sait pas si ce prescrit concerne les lectures commentées en classe et/ou les lectures à domicile.

³⁷ Pour une analyse des programmes plus anciens, on consultera Dieu, Druart et Renard (1995).

2.3.2.2. *Le contenu des listes de livres suggérés en 5^e secondaire*

Les recommandations officielles font partie de ce que l'on appelle, en sciences de l'éducation, le " curriculum visé " (*intended curriculum*). Mais rien ne garantit que ce curriculum visé soit effectivement implanté dans les classes ; les exemples abondent en effet d'écarts entre le curriculum visé et le curriculum implanté, sans parler du curriculum réalisé par les élèves (combien d'élèves lisent vraiment eux-mêmes les livres imposés ?). L'existence de tels écarts rend nécessaire et intéressante la réalisation d'études portant sur le curriculum implanté dans les classes. De telles enquêtes peuvent en effet apporter des éléments de réponse à une question cruciale pour le pilotage des systèmes éducatifs : dans quelle mesure les recommandations officielles (qu'il s'agisse d'objectifs, de finalités ou de compétences à faire acquérir) se traduisent-elles dans les pratiques enseignantes ?

Les listes fournies par les professeurs³⁸ de français de 5^e secondaire ont été analysées. Le dépouillement a permis de

- relever les différents auteurs cités et de comptabiliser le nombre de fois où chaque auteur était cité ;
- classer les auteurs par grandes époques historiques (avant le 19^e, 19^e, 20^e siècle), en distinguant les auteurs de langue française et les auteurs de langue étrangère ;
- diviser, à l'intérieur de chacune des époques ainsi définies, l'ensemble des " citations " (i.e. chaque fois qu'un professeur cite un auteur) par le nombre d'auteurs différents, ce qui donne une estimation de la concentration des choix sur certains auteurs.

On constate que la majorité des auteurs cités sont des auteurs du 20^e siècle, qui représentent 80 % des citations et 88 % des auteurs différents cités. Ces chiffres sont en conformité avec ce que recommandent les " Compétences et savoirs requis " (réserver la lecture d'œuvres intégrales à la littérature contemporaine).

TABLEAU 16. RÉPARTITION PAR ÉPOQUE DES AUTEURS CITÉS³⁹. SOURCE : ÉVALUATION EXTERNE 2000.

	Auteurs	Citations
Avant le 19 ^e siècle	5 %	8 %
19 ^e siècle	7 %	12 %
20 ^e siècle	88 %	80 %
	100 %	100 %

Le dépouillement opéré permet de donner des précisions quant aux auteurs privilégiés, pour chaque période retenue.

Avant le 19^e siècle

Vingt-cinq auteurs différents, représentant 121 citations (soit un rapport de 4,84 ; plus ce rapport est élevé, plus les choix sont concentrés sur certains auteurs), dont 5 auteurs de langue étrangère (soit 20 % des auteurs).

Auteurs " phares " (plus de 10 citations) :
Molière (18)
Racine (15)
Voltaire (14)
Marivaux (11)

³⁸ En ce qui concerne les professeurs, 100 des listes ont été dépouillées. Ces listes ont été tirées au hasard parmi l'ensemble des listes reçues. Elles ne constituent pas, au sens strict du terme, un échantillon représentatif, mais cet échantillon est suffisamment large pour permettre de dégager de grandes tendances (le nombre de 100 doit représenter approximativement 15 % des professeurs enseignant en 5^e). Les professeurs sont issus des différents réseaux d'enseignement. Il n'existe pas de correspondance stricte entre l'échantillon d'élèves et l'échantillon de professeurs (i.e. on n'a pas sélectionné les professeurs enseignant aux élèves de l'échantillon; c'était techniquement quasi impossible étant donné l'anonymat de certaines données).

³⁹ Dans ces listes, certains auteurs ne sont cités qu'une seule fois, d'autres sont cités à plusieurs reprises. C'est pourquoi nous avons distingué, dans le tableau, les différents " auteurs " cités (on compte ici une seule fois le même auteur) et les " citations " (on compte plusieurs fois le même auteur si plusieurs professeurs le citent).

19^e siècle

Trente-deux auteurs différents, représentant 207 citations (soit un rapport de 6,46), en majorité romanciers, dont 10 auteurs de langue étrangère (soit 30 % des auteurs)

<i>Auteurs "phares" (plus de 10 citations) :</i>
Zola (37)
Maupassant (32)
Flaubert (25)
Balzac (24)
Hugo (12)

20^e siècle, tous genres confondus

Quatre cent trente auteurs différents, représentant 1 370 citations (soit un rapport de 3,18), dont 130 auteurs de langue étrangère (soit 30 % des auteurs).

<i>Auteurs "phares" (plus de 10 citations)⁴⁰ :</i>
<i>Camus (25)</i>
Nothomb (24)
<i>Vian (23)</i>
Susskind* (20)
<i>Anouilh (18)</i>
Van Cauwelaert (16)
Sepulveda* (15)
Pennac (15)
Jardin (14)
Quéffelec (13)
<i>Ionesco (13)</i>
Tournier (13)
<i>Huxley* (13)</i>
Coelho (13)
<i>Mauriac (13)</i>
Deutsch (12)
Werber (11)
Adamek (11)
<i>Giono (11)</i>
Labro (11)
Rolin (11)
<i>Steinbeck* (11)</i>

C'est donc pour la période du 19^e siècle que les choix des professeurs sont les plus resserrés, se portant sur un nombre limité d'auteurs : Zola, Maupassant et Flaubert (à égalité avec Camus) sont, toutes époques confondues, les auteurs le plus souvent recommandés aux élèves.

⁴⁰ Les noms des auteurs "légitimés" de la première moitié du siècle ont été indiqués en italiques.

Aux différentes époques, on relève une proportion non négligeable d'auteurs écrivant en langue étrangère. Pour la période précédant le 19^e, il s'agit essentiellement de Shakespeare, Cervantès, Boccace, Chaucer, Defoe, Sophocle.

Au 19^e siècle, on retrouve Dostoïevsky, Gogol et Tourgueniev, les sœurs Brontë, Lewis Carroll, Goethe, Poe et Wilde. Au 20^e siècle, la liste est trop longue pour l'évoquer ; rien que dans la liste des auteurs "phares" (cités plus de 10 fois), on compte cinq auteurs écrivant dans une langue autre que le français (Susskind, Sepulveda, Huxley, Coelho, et Steinbeck).

Cette ouverture vers la littérature non francophone est aussi en conformité avec la liste des grandes références culturelles mentionnée dans les “ Compétences terminales et savoirs requis ”, qui déborde largement le domaine francophone.

La liste des auteurs antérieurs au 19^e siècle fait, sans surprise, la part belle au théâtre du 17^e siècle. Au 19^e siècle, ce sont les grands romans réalistes ou naturalistes qui regroupent l’essentiel des choix, à côté de Victor Hugo qui est cité aussi bien pour ses romans que pour son théâtre ou sa poésie.

Au 20^e siècle, on compte une majorité de romanciers, mais aussi quelques œuvres théâtrales (Camus, Anouilh, Ionesco). La liste des auteurs “ phares ” comporte plusieurs romanciers belges, dont certains faisaient partie de la sélection pour le prix des lycéens⁴¹.

Sur les 22 auteurs du 20^e siècle, 8 sont des auteurs “ légitimés ”, dont l’essentiel de l’œuvre a été écrit avant les années cinquante. Les 14 autres sont des auteurs tout à fait contemporains; l’œuvre de la majorité d’entre eux relève de la “ littérature à grande diffusion de bonne qualité ” (celle consacrée par les prix littéraires ou les prix des lecteurs par exemple).

2.3.2.3. Les auteurs favoris des élèves de 5^e secondaire⁴²

Il a été demandé aux élèves, si leur professeur imposait une liste de lectures obligatoires, dans quelle mesure ils appréciaient devoir ainsi lire des livres pour le cours de français et quel(s) étai(en)t leur(s) auteur(s) favori(s).

La toute grande majorité des élèves de 5^e (96 %) affirment que leur professeur impose la lecture d’un certain nombre de livres par an. Dans 66 % des cas, les élèves doivent lire exactement le même ensemble de livres ; dans 28 % des cas, les élèves ont le choix parmi une liste de titres proposés. Enfin, dans 4 % des cas, le choix des livres est libre. Alors que près de la moitié des filles disent apprécier ces lectures conseillées, à peine 35 % des garçons sont de cet avis.

On a également demandé aux élèves d’indiquer le nom de leur(s) auteur(s) favori(s), s’ils en avaient un. Cinquante-quatre pour cent des élèves affirment avoir un (ou des) auteur(s) préféré(s) (62 % de filles, 46 % de garçons).

Il est intéressant, à titre indicatif, de rapprocher la liste des auteurs fournie par les élèves de celle des enseignants, pour voir dans quelle mesure elles se recouvrent. Les auteurs cités par les élèves comme leurs favoris que l’on retrouve mentionnés dans les listes obligatoires des professeurs sont marqués d’un astérisque. Le classement suivant reprend les distinctions temporelles utilisées dans la présentation de la liste des professeurs.

Avant le 19^e siècle

5 auteurs différents, 12 citations
Molière (5)*
Shakespeare (3)*
Voltaire (2)*
La Fontaine (1)
H. Fielding (1)

19^e siècle

9 auteurs différents, 26 citations
Hugo (6)*
Jules Verne (5)
Dumas (3)*
Maupassant (3)*
Zola (3)*
Baudelaire (2)*
Comtesse de Ségur (2)
Stendhal (1)*
Féval (1)

⁴¹ Prix organisé tous les ans en Communauté française de Belgique. Les élèves de l’enseignement secondaire supérieur attribuent un prix au livre d’un auteur belge contemporain (parmi une sélection de cinq livres).

⁴² L’étude porte sur un échantillon représentatif d’élèves de 5^e secondaire de l’enseignement de transition interrogés dans le cadre de l’évaluation externe interréseaux effectuée en 2000.

20^e siècle

<i>59 auteurs différents, 151 citations</i>	
Stephen King (29)*	Agatha Christie (24)*
Mary Higgins Clark (16)*	Barjavel (4)*
Amélie Nothomb* (4)	Danièle Steel (4)
Camus* (3)	Alexandre Jardin* (3)
J.R.R. Tolkien* (3)	D. van Cauwelaert* (2)
Tom Clancy (2)	Paulo Coelho* (2)
Patricia Cornwell (2)	Michael Crichton* (2)
Conan Doyle (2)	F. Herbert (2)
Christian Jacq* (2)	Kafka* (2)
Pagnol* (2)	Bernard Werber* (2)
V. Andrews (1)	Frank Andriat (1)
Hervé Bazin* (1)	F. Bebey (1)
Pierre Bellemare (1)	Castaneda (1)
Aimé Césaire (1)	Gilbert Cesbron* (1)
James Cook (1)	J.O. Curwood (1)
Nicholas Evans (1)	Saint-Exupéry* (1)
Max Gallo* (1)	Hemingway* (1)
Isabelle comtesse de Paris (1)	A. Jacquard* (1)
Joseph Joffo (1)	Maurice Leblanc (1)
Robert Ludlum (1)	Amin Maalouf* (1)
Arthur Masson (1)	Roger Martin du Gard (1)
Graham Masterton (1)	Robert Merle* (1)
Orwell* (1)	Daniel Pennac* (1)
Yann Queffelec* (1)	Jean Ray* (1)
Anne Rice (1)	Sarraute* (1)
Erich Segal (1)	L.S. Senghor (1)
Simenon* (1)	Jacques Sternberg (1)
R.L. Stine (1)	Taylor (1)
Verlaine* (1)	Boris Vian* (1)
Marion Zimmer Bradley* (1)	

On se gardera de tirer des conclusions très audacieuses de ce rapprochement des deux listes. On mentionnera néanmoins que les auteurs les plus cités par les élèves comme leurs favoris font presque tous partie de la liste des professeurs, ce qui est plutôt rassurant. La répartition des auteurs cités par époque atteint des proportions plus ou moins équivalentes dans les deux listes (7 % d'auteurs antérieurs au 19^e, 12 % d'auteurs du 19^e, 81 % d'auteurs du 20^e siècle). Ainsi, il n'existerait pas de divorce radical entre ce que les élèves disent aimer lire (dans un questionnaire passé à l'école, ce qui peut infléchir les choix) et ce que les professeurs leur proposent ou leur imposent de lire, mais des différences d'accent ou de proportion, le nombre et la diversité d'auteurs de romans policiers, d'espionnage et de science fiction ou fantastique étant plus importants dans les listes d'élèves et la concentration des choix sur quelques auteurs "phares" contemporains étant plus nette. Cette relative convergence peut s'interpréter de différentes façons pas nécessairement contradictoires :

- les professeurs proposent à lire des œuvres dont ils pensent qu'elles pourraient intéresser leurs élèves, ou leur plaire, faisant en quelque sorte de l'objectif "développer ou maintenir le goût/l'intérêt pour la lecture" l'une de leurs priorités;
- les élèves (ou du moins une partie d'entre eux) sont séduits par certaines des lectures imposées et font à cette occasion de véritables découvertes;

- une hypothèse moins optimiste, marquée du sceau de la désirabilité sociale, consisterait à considérer que les élèves citent comme auteur favori une des lectures imposées, pour s'attirer les faveurs supposées du professeur ou de l'enquêteur, démontrant toutefois ainsi qu'ils ont intégré certaines normes relatives à la valeur littéraire des œuvres. À notre sens, cette explication ne doit jouer que d'une façon relativement marginale.

Une comparaison avec les résultats de l'enquête de C. Detrez menée sur les lectures des lycéens en France (Baudelot, Cartier et Detrez, 1999) donne à penser que l'on n'observe pas, en Communauté française de Belgique, ou alors de façon beaucoup moins nette qu'en France, de rupture radicale entre l'éventail de lectures proposées pour l'équivalent du collège et l'équivalent du lycée. Un nombre important de professeurs enseignant au niveau du lycée (5^e secondaire), en Communauté française de Belgique, resteraient animés par le souci de ne pas rompre le lien entre les lectures scolaires et les lectures personnelles. Témoigne notamment de cette préoccupation le fait que les trois auteurs plébiscités par les jeunes de 16 ans font partie de la liste des livres que certains professeurs donnent à lire (on trouve King, Christie ou Higgins Clark dans une liste sur dix).

À l'origine de cette différence entre les situations française et belge, se trouvent bien entendu la liberté de manœuvre dont jouissent les professeurs en Belgique et sans doute le fait qu'en Communauté française de Belgique, personne n'est hanté par le spectre du bac, ni par quelque autre forme de certification externe d'ailleurs.

D'un point de vue plus didactique, on peut invoquer également le fait que l'on cultive assez peu dans notre enseignement l'idée de développer chez les élèves de véritables compétences de lecture littéraire. Ces compétences consistent notamment, pour reprendre une expression de Dumortier, à passer de la lecture de " l'amateur primaire " à celle de " l'amateur éclairé " (Dumortier, e.a. : 2001).

La lecture littéraire résulte à la fois de la reconnaissance des codes culturels (y compris les stéréotypes), de l'interprétation (ce qui engage un travail critique), et de la participation psychoaffective (Dufays, *in* Dufays, Gemenne, Ledur, 1996). Elle constitue ainsi un incessant jeu d'aller et retour, dans lequel le lecteur assume des postures de lecture à la fois distinctes et complémentaires – posture du *liseur* (le lecteur physique), du *lectant* (le lecteur critique), et du *lu* (le lecteur pris au jeu de l'illusion référentielle) (Picard, 1986). Or, la compétence interprétative fait souvent défaut : " un grand nombre de (lycéens) privilégient, dans leur rapport au texte, le pôle de l'identification et lient dès lors l'évaluation d'une œuvre littéraire à leur degré de participation " (De Croix, 2001 : 253).

La lecture savante, ou littéraire, et la lecture ordinaire, davantage liée à la participation d'un lecteur consommant des histoires, se distinguent-elles en fonction des œuvres, les " classiques " d'un côté, et la littérature de masse de l'autre ? Le développement du " goût ", du jugement de valeur, dépend-il de la qualité de listes censées faire accéder les élèves à la culture légitimée, tandis qu'on leur laisserait la liberté de lire ce qui leur plaît, mais hors de l'école ? Ces lectures doivent-elles être nécessairement obligatoires ? N'importe quel livre, par ailleurs, permet-il d'exercer des compétences critiques, interprétatives, symboliques ?

La réponse à de telles questions ne réside pas dans la codification des lectures bonnes ou non, mais bien dans la manière dont on encourage les élèves à lire : dans la variété, la régularité, l'échange, la possibilité pour *tous* d'exprimer leur avis et de se risquer au commentaire, aussi subjectif soit-il au départ, et dans l'accès à des outils permettant aux élèves d'évaluer leurs (dé)goûts, leurs manières de lire, leurs postures privilégiées... La classe peut fonctionner comme un espace social où le fait de devenir un lecteur, voire un lecteur assidu capable d'élargir le spectre de ses compétences dans et grâce à la lecture, peut participer à la construction de l'identité : le lecteur, avant tout, est un sujet incarné quelque part dans la société.

Si bien des propositions de didacticiens vont dans ce sens, les données manquent actuellement pour pouvoir apprécier la teneur précise des interactions entre les élèves et les enseignants à propos des œuvres littéraires, au sein de la classe.

En guise de conclusion

L'enquête menée sur le " curriculum réalisé " en Communauté française de Belgique en matière de lectures obligatoires à domicile, pour sommaire qu'elle soit, semble indiquer que dans leur majorité, les professeurs enseignant en 5^e s'inscrivent dans la philosophie voulue par le document " Compétences terminales et savoirs requis ", qui recommande de réserver la lecture intégrale à des œuvres contemporaines. À la lecture des différentes listes se dégage l'impression d'une diversité foisonnante. La plupart des listes sont bien étoffées (on note une moyenne de 17 auteurs ou titres cités par liste, mais avec une grande dispersion autour de cette moyenne) et offrent la possibilité de parcours multiples à travers les époques, les genres, les auteurs ou les cultures. La liberté laissée aux professeurs par les instructions officielles se reflète ainsi dans la liberté laissée aux élèves de choisir leurs lectures. Les listes fermées, proposant par exemple cinq ou six titres identiques pour tous les élèves, sont nettement minoritaires.

L'examen de la liste des auteurs proposés en lecture ne devrait cependant pas occulter la question, autrement plus essentielle à nos yeux du point de vue didactique, de l'amont et de l'aval – du travail en classe – de ces lectures à domicile. Les programmes de la Communauté insistent à bon escient sur le travail préparatoire – la lecture guidée d'œuvres intégrales en classe – et sur l'exploitation, si possible collective et fonctionnelle, de ces lectures en classe. Relier les lectures à domicile à ce qui les précède et les prolonge contraint en effet à se poser la question des compétences que l'on souhaite voir développer au travers de ces lectures. Y réfléchir permettrait peut-être d'éviter que trop d'élèves n'y voient qu'une corvée, à laquelle il existe d'ailleurs une multitude de stratégies pour se soustraire...

De manière assez paradoxale, le document " Compétences terminales et savoirs requis " opère un découpage entre le " lire ", répertorié sous la rubrique " Compétences terminales " et la lecture d'œuvres littéraires intégrales, classée dans " Les savoirs disciplinaires – savoirs sur la littérature et l'art ". Même s'il est précisé, en préambule, que " les savoirs disciplinaires s'acquièrent principalement par l'exercice même de ces compétences ", on ne trouvera pas, en vertu du découpage susmentionné, de précision quant aux compétences que la lecture d'œuvres intégrales à domicile vise à développer. C'est donc vers les programmes qu'il faudra se tourner pour trouver la réponse à cette question. Le dernier programme de la Communauté est, par exemple, assez explicite sur ce point, puisqu'il tente, pour différents genres (roman, poésie, théâtre, essai) une articulation entre compétences spécifiques et savoirs requis pour l'enseignement/apprentissage de la littérature.

Quant à ce qui se passe réellement dans les classes (curriculum implanté, méthodologies), on manque d'informations objectives qui permettraient de mieux connaître la manière dont les lectures à domicile y sont exploitées. D'heureuses initiatives existent, dont on a la preuve (prix des lycéens, forum électronique sur Restode (e-fr@çais) pour ne citer que deux exemples), mais il est malaisé d'en estimer l'ampleur à l'heure actuelle. Tout porte à croire que, sur ce plan aussi, la diversité des pratiques règne en maître et que les pratiques innovantes côtoient des activités formelles et traditionnelles (fiche de lecture, résumé à l'intention du professeur comme seul destinataire).

L

es recherches menées depuis une dizaine d'années au Service de Pédagogie expérimentale permettent de dresser un inventaire fouillé des pratiques et des attitudes des élèves envers la lecture, en lien avec les compétences acquises en littératie. Elles aident aussi à mieux comprendre le contexte dans lequel pratiques, attitudes et compétences se développent. De cet inventaire, il ressort qu'en Communauté française, la culture du livre et de la lecture paraît moins stimulante que dans d'autres pays : une proportion importante d'élèves ont accès à un nombre de livres très limité chez eux. Plus préoccupant sans doute pour les acteurs culturels et éducatifs, ce manque à gagner ne semble pas relayé par une réelle incitation à utiliser les ressources des bibliothèques, surtout au niveau scolaire. À ce niveau, il semble tout à fait intéressant de déployer des synergies entre bibliothèques publiques et scolaires : les premières semblent plus investies par les jeunes de 15 ans, alors que les secondes paraissent plus accessibles à tous dans la vie quotidienne d'un élève. Car si l'on constate un fléchissement de l'intérêt vis-à-vis du livre et de la lecture au fil de la scolarité, les informations recueillies au fil des enquêtes montrent surtout qu'il n'affecte pas de la même manière tous les élèves. Ainsi, à 15 ans, les élèves de la Communauté française ont pu suivre des parcours scolaires très divers. Le jeu des différenciations successives, par la voie du redoublement et des filières de l'enseignement exacerbent les inégalités de départ. Ainsi, si la lecture n'est le loisir favori d'aucune catégorie d'élèves, ceux qui n'ont pas acquis le goût de lire pour le plaisir ne sont pas répartis aléatoirement dans les structures de notre enseignement.

L'urgence est bien d'établir, chez tous les élèves, un rapport de familiarité avec le livre et la lecture, car un net déficit de compétences en littératie sépare chez nous les nombreux élèves (plus d'un tiers) qui ne lisent pas pour le plaisir de ceux qui lisent, ne fût-ce qu'un peu, tous les jours. De plus, le développement de pratiques de lectures intensives et d'attitudes favorables envers la lecture peut contribuer à réduire les inégalités dues au milieu d'origine.

Comment, dès lors, aider tous les élèves à s'engager en littératie ? Peut-être faut-il reconsidérer les dichotomies : les " non-lecteurs " et les " lecteurs " ne sont-ils pas tous des lecteurs en devenir, les premiers méritant, plus que les autres, que l'on réfléchisse aux types de textes et aux stratégies d'enseignement de la lecture qui leur permettront de progresser dans une société où l'écrit s'est imposé ? L'analyse des profils de lecteurs peut aider à trouver des pistes. Ainsi, il faut sans doute s'intéresser aux goûts et aux pratiques des " petits lecteurs ", qui lisent surtout des magazines et quelques fois des bandes dessinées ou des livres de fiction (rappelons-le, c'est en Communauté française que ce profil est le plus représenté).

Il faut aussi s'intéresser aux " profils motivationnels " en lecture. Ceux-ci dépendent de facteurs internes (affinité personnelle, capacité à s'impliquer dans la lecture, intérêt pour les livres, etc.) et/ou de facteurs externes (désirabilité, compétition, adhésion aux buts proposés par l'enseignant, etc.), et du degré d'estime de soi de l'enfant face à la lecture. L'impact de facteurs sociaux et contextuels (pédagogie, climat, attitudes de l'enseignant...) sur ces profils est probant : la motivation à lire est bien un construit.

Les acteurs éducatifs et culturels peuvent agir sur les construits : Ruddell (1995) a défini un ensemble d'attitudes remarquables chez les enseignants qui réussissent à stimuler à long terme le goût de lire. Au niveau pédagogique, sont notamment pointés le fait d'utiliser les interactions au sein de la classe, d'annoncer les objectifs et la raison des choix, de mettre en évidence les résultats et les stratégies utilisées pour y arriver, de connaître les caractéristiques de la lecture (et de l'écriture). En ce qui concerne l'exploitation des lectures à domicile, les programmes de la Communauté vont dans ce sens, et insistent sur le travail préparatoire à la lecture d'œuvres intégrales et à leur exploitation, si possible collective et fonctionnelle, dans les classes. Nous manquons de données permettant d'évaluer l'implantation de ces pratiques dans les classes, et leurs effets. On sait qu'il y a parfois loin entre le curriculum visé et le curriculum implanté dans les classes, mais on sait aussi que les enseignants veulent donner le goût de lire, et qu'ils ont le souci de proposer des œuvres que les jeunes apprécient. Gageons que les données recueillies au fil des ans aideront chacun à mettre en question ses attitudes et ses pratiques envers et pour la lecture, envers et pour tous les lecteurs.

BIBLIOGRAPHIE

- ALVERMANN, D.E., GUTHRIE, J.T. (1993). The National Reading Research Center. In A.P. SWEET & J.I. ANDERSON (Eds.), *Reading research into the year 2000* (pp.129-150). Hillsdale,NJ : Erlbaum.
- BAKER, L., WIGFIELD, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research Quarterly*. Vol. 34, N° 4, pp.452-477.
- BARRÉ-DE MINAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Paris : Presses universitaires du Septentrion. Coll. Didactiques, Savoirs mieux.
- BAUDELLOT, CARTIER et DETREZ (1998). *Et pourtant ils lisent...* Paris : Editions du seuil.
- BIARNES, J.(2000). L'oral et l'écrit dans le processus d'insertion. In V. Leclercq et J. Vogler (Coord.), *Maîtrise de l'écrit : Quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* L'Harmattan-Contradictions n° 90-91, pp. 85-105.
- BAUTIER, E. (1997). Pratiques langagières, activités des élèves et apprentissages. *La lettre de la DFLM*, n° 21, pp. 10-13.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.P. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- BUCHETON, D. (2000). *Langage, savoirs et subjectivité. Thèse pour l'habilitation à diriger des recherches*. Montpellier : inédit.
- CAMPBELL, J.R., VOEKL, K.E. & DONAHUE, P.L. (1997). *NAEP 1996 trends in academic progress* (NCES Publication n° 97-985). Washington, D.C. : U.S. Department of Education
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- CHERVEL, A. (1977). ... *Et il fallut apprendre à lire à tous les petits Français*. Paris : Payot.
- Conseil du livre. (2002). *Argumentaire sur la situation du livre et de la lecture en Communauté Wallonie-Bruxelles. Appel à de nouveaux moyens pour des actions nouvelles*. Bruxelles : Didier Devillez Éditeur.
- DE CROIX, S., LEDUR, D. (2001). Compétences de lecture littéraire : analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités. In J.L. Dufays, G. Fabry, C. Maeder. *Didactique des langues romanes*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Savoirs en pratiques, pp. 252-257.
- DIEU, A.-M. & al. (1995). L'enseignement du français : quelle histoire ! Le cours de langue maternelle au niveau secondaire en Belgique francophone de 1945 à 1990. Bruxelles-Lier : Editions Van In.
- DUFAYS, J.L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège : Mardaga.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D. (1996). *Pour une lecture littéraire. Volume 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck - Duculot.
- DUMORTIER, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Savoirs en pratique.
- ECALLE, J. (1999). Les représentations sociales de la lecture chez les jeunes enfants : approches développementale et différentielle. *Archives de Psychologie*, 67, pp. 257-273.
- ELLEY, W.B. (1994). *The I.E.A. Study of Reading Literacy : Achievement and Instruction in Thirty-Two School Systems*. Oxford : Pergamon.
- ERMOLENKO, V. (2001). Formation à la littératie fonctionnelle dans la Russie actuelle. *Caractères* n°5, pp. 27-28.
- FIJALKOW,J., VOGLER, J. (2000). Littératie, vous avez dit littératie ? In V. Leclercq et J. Vogler (Coord.), *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* Paris : L'Harmattan – Contradictions. Contradictions n° 90-91.
- GAGNE, G., LAZURE, R., SPRENGER-CHAROLLES, L., ROPE, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université, (Tome 1, Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés); GAGNE, G., LAZURE, R., PASTIAUX-THIRIAT, G. (1995). *Idem*, Répertoire bibliographique. Mise à jour 4. Bruxelles : De Boeck Université.
- GANZEBOOM, H.B.G., De GRAAF, P. et TREIMAN, D. J. (avec De LEEUW, J.) (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, Vol. 21 (1), 1-56.
- GIASSON, J. (1997). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- GUTHRIE, J., ALVERMANN, D.E. (1999). *Engaged reading*. New York : Teacher College Press.
- GUTHRIE, J., WIGFIELD, A. (1997). *Reading engagement. Motivating readers through integrated instruction*. John T. Guthrie, Allan Wigfield, editors.
- 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.
- HARRIS, T.L., HODGES, R.E. (1995). *The literacy dictionary. The Vocabulary of Reading and Writing*. International Reading Association. Newark : Delaware.
- HELLER, J.L., LEMAÎTRE, G. (2002). Une évaluation internationale des acquis des élèves. *Futuribles*, 279, 47-69.

- HENK, W. et MELNICK, S. (1995). The Reader Self-Perception Scale, *The Reading Teacher*, Vol. 48, n° 6, mars, 470-484.
- ISER, W. (1976). L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique. Bruxelles : Mardaga.
- JACKSON, D. (1998). Breaking out of the binary trap : boy's underachievement, schooling and gender relations. In D. EPSTEIN, J. ELWOOD, V. HEY & J. MAW (Eds), *Failing boys ? Issues in gender and achievement*. Philadelphia : Open University Press, 77-95.
- KAMIL, M.L., MOSENTHAL, P.B., PEARSON, P.D. & BARR, R. 2000. *Handbook of Reading Research*. Mahwah, Londres : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- KIRSCH, I., Mc QUEEN, J., De JONG, J., LAFONTAINE, D. MONSEUR, Ch. MENDELOVITS, J. (à paraître). *Reading for change*. Paris : OCDE.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalité scolaire, sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.
- LANGER, J.A. (1995). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. Newark : Teachers College Press.
- LAVEAULT, D. et GREGOIRE, J. (1997). *Introduction aux théories des tests en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Mc KENNA, M.C., KEER, D.J. et ELLSWORTH, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading : a national survey. *Reading Research Quarterly*, vol. 30, 4, 934-956.
- OTTEVAERE-VAN PRAAG, G. (1999). *Histoire du récit pour la jeunesse au XX^e siècle*. Berne : Peter Lang.
- OTTEVAERE-VAN PRAAG, G. (1997). *Le roman pour la jeunesse*. Berne : Peter Lang.
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- PIERRE, R. (1994). Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire. In J.-Y. Boyer, J.- P. Dionne et P. Raymond (Eds), *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Éditions logiques.
- PRETEUR, Y., VIAL, B. (1997). Rapports à l'écrit et à l'école de la famille et de l'enfant en 1^{re} année du cycle des apprentissages fondamentaux. In C. Barré-De Miniac, B. Lété (Eds). *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. Bruxelles : De Boeck-INRP, Coll. Pratiques pédagogiques, 103-127.
- PRIVAT, J.-M. (1993). L'institution des lecteurs. *Pratiques de lecteurs, Pratiques n° 80*, 7-34.
- Programme des Nations Unies pour le Développement humain (2002). *Rapport mondial sur le développement humain 2002*. Bruxelles : de Boeck & Larcier.
- RAPHAEL, T.E., PARDO, L.S., HIGHFIELD, K., MC MAHON, I. (1997). *Book Club. A Literature Based Curriculum*. Littleton, Massachussets : Small Planet Communications, Inc.
- ROSENBLATT, L. (1938). *Literature as exploration*. New York : The Modern Language Association of America
- ROSENBLATT, L. (1978). *The reader, the text, the poem : The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- ROSER, N.L., MARTINEZ, M. (Eds) (1995). *Book Talk and Beyond Children and Teachers Respond to literature*. IRA, Newark, Delaware.
- RUDELLE, R. (1995). Those influential literacy teachers : meaning negotiators and motivation builders. *The Reading Teacher*, 48, 6, pp. 454-463.
- SAVARD, R. (dir.) (2000). *Les bibliothèques publiques en Belgique : Points de comparaison avec le Québec*. Université de Montréal. Ecole de bibliothéconomie et des sciences de l'information.
- SMADJA, I. (2001). *Harry Potter, les raisons d'un succès*. Paris : PUF, Sociologie d'aujourd'hui.
- WIGFIELD, A. (1997). Children 's motivation for reading and reading engagement. In J.T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement : Motivating readers through integrated instruction*. (pp. 14-33). Newark, DE : International Reading Association.
- WIGFIELD, A., ECCLES, J.S. (1992). The development of achievement task values : A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.

Documents officiels

- CEF (Conseil de l'enseignement et de la formation), *On n'a jamais fini d'apprendre à lire/écrire. Comment favoriser le développement des compétences, clés de la réussite scolaire et de l'insertion sociale ?* Avis n° 57, 4 septembre 1998.
- CEF (Conseil de l'enseignement et de la formation), *On n'a jamais fini d'apprendre à lire/écrire. Des pistes pour agir*. Avis n° 73, 22 septembre 2000.
- Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, *Programme de français du premier degré de l'enseignement secondaire*, 1990
- Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, *Programme de français du premier degré de l'enseignement secondaire*, 2001
- Ministère de la Communauté française, Enseignement de la Communauté française. *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques. Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés. Programme d'études du cours de français* Bruxelles. Document n° 60/2000/247.

- Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation. *Enseignement secondaire. Troisième degré technique de transition. Français*. Bruxelles : Direction générale de l'Organisation des Etudes, 1993.
- Ministère de l'Education de la Recherche et de la Formation, Pilotage de l'Enseignement en Communauté française, *Evaluation externe 5e année, Résultats et Commentaires. Dossier pour les enseignants*. Bruxelles : Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux, 2000.
- Ministère de la Communauté française. *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Agers, Direction de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux.
- Secrétariat général de l'Enseignement catholique. *Programme de français. Enseignement secondaire. 3e degré de transition*. Bruxelles, Document n° 2000/0279.
- Secrétariat national de l'Enseignement catholique - Bureau pédagogique. *Enseignement secondaire de type I. Français. 3e degré section de transition. 3e degré section de qualification*. Bruxelles, Document n° D/1980/0279/024.
- OCDE (1999). *Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation. Programme international de l'OCDE pour le suivi des élèves*. Paris : OCDE.
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris : OCDE.

Publications des chercheurs du Service de pédagogie expérimentales relatives aux recherches sur la lecture mentionnées dans le rapport

- BAESCH, V. (2000). Lectures obligatoires en première secondaire. Programmes officiels et pratiques enseignantes. Mémoire de licence inédit. Liège : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université.
- BAESCH, V. (2002). Lectures obligatoires en première secondaire. Programmes officiels et pratiques enseignantes. *Caractères*, 7, 17-28.
- BAYE, A. (2001). Évaluations internationales. Les enjeux du jour et de l'histoire. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 11-23.
- DE LANDSHEERE, V., HUART, T., SCHILLINGS, P., HINDRYCKX, G. (2001). *Grandir en l'an 2000*. Rapport de recherche non publié.
- LAFONTAINE, A. et LAFONTAINE, D. (1994). Est-ce ainsi que les jeunes Belges lisent ? *Enjeux*, 31, 7-30.
- LAFONTAINE, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif*. Bruxelles : De Boeck.
- LAFONTAINE, D. (1997). Le niveau en lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences si fragiles et si diverses. *Enjeux*, 41/42, 129-160.
- LAFONTAINE, D., SCHILLINGS, P. (1999). Mesurer les progrès accomplis grâce au modèle de la réponse à l'item : l'évolution des compétences en lecture à 14-15 ans en Communauté française de Belgique entre 1991 et 1998. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXVI, 2, 267-287.
- LAFONTAINE, D. (1999a). Quelques richesses méconnues des enquêtes internationales. L'exemple de l'enquête I.E.A. Reading Literacy. *Educations*, 20, 52-56.
- LAFONTAINE, D. (1999b). Un goût de lire bien mesuré. Élaboration 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. (2000). L'évaluation externe en lecture menée à l'entrée en 3^e secondaire : morceaux choisis. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 1-2, 7-13.
- LAFONTAINE, D. (2001a). Quoi de neuf en littératie ? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture. In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry, C. Maeder (sous la direction de), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*, janvier 2000, 67-82.
- LAFONTAINE, D. (2001b). Le dispositif d'évaluation externe en Communauté française de Belgique. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 195-218.
- LAFONTAINE, D. (2001c). Quoi de neuf en littératie ? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 71-95.
- LAFONTAINE, D., BAYE, A., MATOUL, A. (2001). Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 53-57.
- LAFONTAINE, D. (2002a). Premiers résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves de 15 ans (PISA 2000). *Les Infos de l'AGERS*, janvier, 2-5.
- LAFONTAINE, D. (2002b). Notre enseignement perpétue les inégalités sociales. *Triologie*, 25, 26-27.

- LAFONTAINE, D. (2002c). Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur PISA. *Exposant neuf*, 9, 7-10.
- LAFONTAINE, D. (à paraître, 2002d). Les lectures obligatoires en 5^e année de l'enseignement secondaire de transition en Communauté française de Belgique, Communication présentée à la deuxième rencontre des chercheurs en didactique de la littérature, Namur, à paraître dans *Enjeux*.
- LAFONTAINE, D. (2002e). A quinze ans, trop de jeunes sont brouillés avec la lecture. *Caractères*, 7, 5-17.
- LAFONTAINE, D. (2002f). Au-delà des performances des jeunes de 15 ans, un système éducatif se profile... Premiers résultats de PISA 2000. *Le Point sur la Recherche en Éducation*, juin.
- LAFONTAINE, D., DEMEUSE, M. (2002). Le bon (critique), la brute (médiatique) et les truands (anglo-saxons). *La Revue nouvelle*, 3-4, 100-108.
- LAFONTAINE, D. (2002g). Des pratiques aux performances : la littératie chez les jeunes de 15 ans. *La lettre de la DFLM*.
- SCHILLINGS, P. (2001). La motivation pour la lecture. In V. De Landsheere, T. Huart, P. Schillings, *Grandir en l'an 2000*. Rapport intermédiaire.
- TERWAGNE, S. (1996). Former des lecteurs accomplis. *Ecole 2000*, nov.-déc., 12-17.
- TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A. (2001). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck, coll. Des savoirs en pratique.
- VANHULLE, S., SCHILLINGS, A. (1998). Lecture littéraire et coopération interprétative : de l'appropriation par les futurs instituteurs au transfert à l'école primaire. In Legros, Pollet, Rosier (Éds), *Didactique du français langue maternelle : quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du 7^e colloque de la DFLM*. Bruxelles.
- VANHULLE, S. (1998). Des " transactions " du lecteur aux " Cercles de lecture ". Littérature et interactions sociales à l'école primaire. *Éducation et recherche*, 20/2 Fribourg, 216-237.
- VANHULLE, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *La gestion de classe*, Revue des Sciences de l'éducation, Volume XXV, n° 3, 651-674.
- VANHULLE, S. (2000). L'écriture technique en entreprise : *du fatalisme au paradigme interactif*, in *La Rédaction technique*. Bruxelles : Duculot, Champs linguistiques – Recueils, pp. 81-93.
- VANHULLE, S. (2001a). Littératie professionnelle : quelles implications pour la didactique du français ? *La lettre de la DFLM* n° 27, Saint-Cloud : Association internationale pour le développement et la recherche en didactique du français langue maternelle.
- VANHULLE, S. (2001b). Le portfolio, un instrument au service de la littératie des futurs enseignants. In J.L. Dufays, G. Fabry, C. Maeder, *Didactique des langues romanes*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Savoirs en pratiques.
- VANHULLE, S. (2001c). *La langue française à l'ouvrage*. *Français et Société* n° 10. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- VANHULLE, S. ET DUFAYS, J.-L. (2002). La lecture dans tous ses états, conférence donnée à deux voix au Colloque de la DFLM, " Former des maîtres de lecture ", Charleroi 2000, *Enjeux*.
- VANHULLE, S. (2002a). La manipulation créative des connaissances par l'écriture, entre implication et distance. *Spirale* n°29, *Lire-écrire dans le supérieur*, 123-143.
- VANHULLE, S. (2002b). Des savoirs en jeu au savoir en " je ". Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. Thèse de doctorat inédite. Liège : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université.
- VANHULLE, S. (2002c). Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche. In J.C. Chabanne et D. Bucheton, *L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.

Description des variables utilisées dans les traitements statistiques

Caractéristiques individuelles des élèves

- **Sexe** : les filles ont reçu le code 1, les garçons le code 0.
- **Engagement envers la lecture** : il s'agit d'un indice sur l'importance de l'engagement dans la lecture, qui se compose de la quantité de temps consacré à la lecture en général, quel que soient les écrits (revues, bandes dessinées, œuvres de fiction ou non, journaux), et de neuf items destinés à mesurer l'attitude de l'élève à l'égard de la lecture. Cette variable constitue un indicateur de l'engagement et de l'intérêt de l'élève pour la lecture, ainsi que de ses motivations.

Variables contextuelles sur le foyer et la famille

- **Structure familiale** : Les élèves vivant avec leurs deux parents - ou les deux personnes qui leur tiennent lieu de parents - ont reçu le code 1. Les autres élèves ont reçu le code 0. Cette variable indique si l'élève vit dans une famille nucléaire ou non.
- **Statut professionnel des parents** : On a demandé aux élèves de mentionner les professions de leurs père et mère, et de préciser si chacun d'eux était occupé par un travail rémunéré à temps plein, à temps partiel, ne travaillait pas mais cherchait un emploi, ou avait un autre statut professionnel. Les questions à réponse ouverte ont été codées d'après la Classification standard internationale des Professions (ISCO 1988). L'indice socioéconomique international sur le statut professionnel (ISEI) utilisé dans le cadre du programme PISA a été élaboré sur base des réponses des élèves concernant la profession de leurs parents. Cet indice reproduit les caractéristiques des professions qui ont permis aux parents de convertir leur niveau d'études en revenus. Cet indice a été construit sur base de l'échelonnement optimal des catégories professionnelles pour maximiser l'effet indirect du niveau d'études sur les revenus et pour minimiser l'effet direct du niveau d'études sur les revenus, sans tenir compte de la profession (ces deux effets étant considérés sans tenir compte de l'âge). Pour de plus amples informations sur la méthodologie utilisée, consulter Ganzeboom *et al.* (1992). L'indice socioéconomique international sur le statut professionnel utilisé dans le cadre du programme PISA se fonde sur la profession au niveau le plus élevé, qu'il s'agisse de celle du père ou de celle de la mère.
- **Nombre de livres à la maison** : Il s'agit d'un indicateur sur les ressources en lecture à la maison, qui reflète également le contexte éducatif et socioéconomique de la famille. Cette variable a servi d'indicateur du contexte socioéconomique et éducatif des élèves dans la plupart des études internationales sur le rendement scolaire (TIMSS, Étude sur l'enseignement civique IEA, Étude sur la compréhension de l'écrit IEA).
- **Échanges culturels avec les parents** : Il s'agit d'un indice construit à partir des réponses des élèves concernant la fréquence à laquelle les parents discutent avec eux de problèmes politiques ou sociaux, de lectures, de films ou de programmes télévisés, ou écoutent avec eux de la musique classique. Cet indice reflète le temps que consacrent les parents à débattre avec leurs enfants de problématiques socioculturelles.
- **Ressources pédagogiques à la maison** : Cet indice est construit à partir des réponses des élèves concernant la disponibilité et le nombre de ressources qui se trouvent chez eux et qui sont susceptibles d'avoir un impact positif sur leur apprentissage (un endroit calme pour étudier, un bureau pour étudier, des manuels, le nombre de calculatrices, etc.).
- **Statut d'immigré** : Les réponses des élèves concernant leur lieu de naissance et celui de leurs parents ont reçu le code 1 lorsque l'élève et ses deux parents sont nés dans un pays étranger et elles ont reçu le

code 0 dans tous les autres cas. Cette variable indique donc si l'élève est issu ou non d'une famille d'immigrés de la " première génération ". Des analyses antérieures ont montré que la langue parlée à la maison a un effet prononcé dans bon nombre de pays, surtout ceux qui présentent une proportion importante d'immigrés. Cela signifie que les élèves qui, la plupart du temps, parlent chez eux une langue différente de celle du test ont en moyenne des résultats plus faibles en lecture. Toutefois, comme cette question n'apparaissait pas dans les questionnaires de deux pays et que, dans un nombre important d'autres pays, elle avait obtenu un pourcentage élevé de non-réponses, il a été décidé de ne pas inclure cette variable dans le modèle définitif.

Instruction et apprentissage

- **Pression au rendement** : Cet indice est produit à partir des réponses des élèves concernant la fréquence à laquelle certaines situations se produisent durant leurs cours de français (puisque le français était chez nous la langue du test) : le professeur demande aux élèves de travailler beaucoup ; le professeur dit aux élèves qu'ils pourraient mieux faire ; le professeur est mécontent lorsque les élèves rendent un travail mal fait ; enfin, les élèves ont beaucoup à étudier.
- **Temps consacré aux devoirs et à l'étude à la maison** : cet indice résulte des réponses des élèves sur la quantité de temps qu'ils consacrent aux devoirs et leçons à domicile, en français, en mathématiques et en science.
- **Grade** : Cette variable présente l'année d'étude fréquentée par l'élève. Elle a été recodée de façon à refléter la différence entre le niveau réel de l'élève et le niveau type auquel les élèves de 15 ans se situent dans le pays concerné ; cette variable a été introduite afin de vérifier les différents niveaux d'instruction. Sans vérification de cette sorte, il se peut que certaines prévisions – liées aux établissements – semblent avoir un effet, ce qui est uniquement dû aux différences de grades.

Perception de l'école et climat d'apprentissage

- **Sentiment d'appartenance à une école** : C'est un indice qui mesure les sentiments des élèves concernant le fait d'être à l'école. Les valeurs positives indiquent une perception favorable de l'école.
- **Climat de discipline** : Cet indice résume les réponses des élèves concernant la fréquence à laquelle se produisent les situations suivantes durant leurs cours de français : le professeur doit attendre un long moment avant que les élèves se calment ; les élèves ne peuvent pas bien travailler ; les élèves n'écoutent pas ce que dit le professeur ; les élèves ne commencent à travailler que bien après le début des cours ; il y a du bruit et de l'agitation ; enfin, au début du cours, plus de cinq minutes sont perdues à ne rien faire.
- **Relations entre élèves et professeur** : Cet indice se fonde sur les réponses des élèves concernant leur niveau d'approbation par rapport aux énoncés suivants : je m'entends bien avec la plupart de mes professeurs ; la plupart des professeurs s'intéressent au bien-être de leurs élèves ; la plupart de mes professeurs sont réellement à l'écoute de ce que j'ai à dire ; si j'ai besoin d'aide supplémentaire, mes professeurs me l'apporteront ; enfin, la plupart de mes professeurs me traitent correctement.

Caractéristiques de l'école

- **Moyenne du statut professionnel des parents** : cette variable indique la moyenne pour l'école des statuts professionnels les plus élevés des parents. C'est un indicateur sur les effectifs de l'école, c'est-à-dire qu'elle permet de voir si, en moyenne, les élèves d'un établissement particulier proviennent de familles socioéconomiquement favorisées ou non.
- **Moyenne de l'engagement envers la lecture** : Cette variable reflète la moyenne de l'engagement des élèves d'une école donnée envers la lecture.